

2

Referencial Teórico

Nesse capítulo é apresentada uma revisão bibliográfica sobre os seguintes tópicos: *coaching* executivo, aprendizado individual, aprendizado organizacional e o relacionamento entre esses temas.

É importante dividir com o leitor que a pesquisa sobre *coaching* executivo e aprendizado individual foi feita antes da pesquisa em campo. Após a realização da pesquisa de campo uma revisão bibliográfica mais focada e profunda no que tange o aprendizado individual, organizacional e seu inter-relacionamento foi feita uma vez que foram temas que apareceram com recorrência nos depoimentos dos executivos entrevistados.

2.1

Origem do Coaching Executivo

Coaching é uma palavra atual e com muitos significados diferentes nos distintos círculos de negócios. Alguns vêem o *coaching* como parte da responsabilidade do chefe em desenvolver os subordinados, normalmente aliado a uma revisão anual de performance. Outros consideram o *coaching* como os esforços de um gerente para modificar e reforçar o comportamento do funcionário – uma parte importante da gestão de performance. Outros ainda têm aplicado o *coaching* a certo estilo gerencial ou vinculam o *coaching* a *mentoring*, desenvolvimento gerencial e desenvolvimento de carreira que ocorre durante um período longo de tempo (WITHERSPOON, 2000).

Apesar de recente no contexto corporativo, o *coaching* é uma prática que os atletas, por exemplo, há muito tempo reconhecem como tendo valor. O *coach* no esporte é aquele que ajuda o atleta a melhorar sua performance por meio da observação do adversário, do diagnóstico do erro; é aquele que fornece *feedback* e ajuda a estabelecer rotinas e metas de crescimento para atingir a vitória. Pode-se

dizer que *coach* é aquele que ajuda uma pessoa a galgar um nível mais alto, ao expandir uma aptidão, ao aumentar a performance ou até mesmo ao mudar a forma como a pessoa pensa. Em última instância, o *coaching* ajuda as pessoas a crescerem (WITHERSPOON, 2000).

Não é simples coincidência, mas hoje *coaches* renomados no mundo esportivo escrevem livros e/ou dão palestras sobre *coaching* para o mundo corporativo³.

Nesses encontros tento determinar a área de intersecção entre o mundo esportivo e o corporativo, que é certamente a busca de atuações de alto rendimento e resultados expressivos, além da conseqüente necessidade de criação de diferenciais competitivos. Novas jogadas, novos sistemas que nos proporcionem vantagens sobre nossos concorrentes (BERNARDINHO, 2006).

De acordo com a literatura sobre o tema é difícil definir com exatidão quando o *coaching* executivo começou (JOO, 2005; KAMPA-KOKESCH; ANDERSON, 2001). De acordo com Witherspoon e White (1996), a palavra *coach* foi usada primeiramente em inglês em 1500s e refere-se a um tipo particular de carruagem. Conseqüentemente, a origem do significado do verbo “*coach*” é conduzir uma pessoa de valor de onde ela está para onde ela deseja estar.

(*Coach*) refers to a particular kind of carriage. Hence, the root meaning of the verb to coach is to convey a valued person from where one was to where one wants to be - a solid meaning for coaching executives today! (WITHERSPOON e WHITE, 1996, p. 124)

“Transportar pessoas de valor de onde estão para onde desejam chegar”. É claro que se referia a uma carruagem. No entanto, embora singelas, estas palavras são reveladoras quando pensarmos em excelência no *coaching* (FINE, 2000):

- “Transportar pessoas de valor” – Geralmente os executivos que fazem *coaching* são pessoas de alto valor para a empresa. Caso contrário, a empresa não investiria tempo e dinheiro nelas.

³ “Transformando Suor em Ouro” (Bernardinho).

- “De onde estão” – Pode parecer óbvio, mas o papel do *coach* é orientar o *coachee* a sair da posição atual, geralmente sua zona de conforto, e direcioná-lo para uma posição de maior valor.
- “Para onde desejam chegar” – O *coach* é um facilitador, um guia nesse trajeto para uma situação de maior valor. No entanto, para chegar lá o executivo tem que querer. O *coach* sozinho não fará milagre se o executivo não estiver aberto às mudanças.

A função do *coaching* é trazer à tona o que há de melhor nas pessoas (WITHERSPOON, 2000). Witherspoon (1998) sugeriu os seguintes elementos de aconselhamento de carreira: um relacionamento profissional (ao contrário de uma função gerencial) para aprimorar a ação eficaz e a agilidade de aprendizado (a capacidade de aprender com *feedback* e a experiência) através de um processo deliberado de observação, indagação, diálogo e descoberta que fornece informações válidas, escolha informada e comprometimento interno (ARGYRIS; SCHÖN, 1974).

Em outras palavras, o *coaching* é um processo de aprendizado personalizado para aprimorar a ação eficaz e a agilidade de aprendizado. Um resultado desse processo é que o executivo pode realizar mais (ação eficaz) após o *coaching* do que seria possível de outra forma. Outro resultado é que o executivo pode aprender melhor (agilidade de aprendizado), isto é, pedir proativamente um *feedback*, refletir antes de agir e/ou refletir após uma ação (WITHERSPOON, 2000).

Observa-se que o grande desafio do *coaching* é integrar pensamento e ação, isto é, aprimorar a capacidade do executivo de aprender sobre seu próprio comportamento.

De acordo com Tobias (1996) o termo *coaching* executivo entrou no vocabulário corporativo em algum momento do final dos anos 1980. Para o autor, o *coaching* é simplesmente uma nova leitura, uma “re-embalagem” para certas práticas de consultoria ou aconselhamento.

Harris (1999) complementa Tobias (1996) quando argumenta que muitos profissionais já usavam a mistura de desenvolvimento organizacional e técnicas de psicologia para trabalhar com executivos mesmo antes do termo ser “institucionalizado”.

Sherman e Freas (2004) concordam com Tobias (1996) e Harris (1999) quando defendem que o *coaching* deve muito a outras disciplinas como a Administração, a Psicologia e o Desenvolvimento Organizacional.

A esse respeito, Kilburg (1996, 2000) comenta que na última década já começavam a usar o termo “*coaching* executivo” para consultores contratados para trabalhar com gerentes e líderes nas organizações.

Por seu turno, McCauley e Hezlett (2001) argumentam que o *coaching* executivo surgiu para salvar talentosos profissionais que por algum motivo estavam com seus empregos ou carreiras em risco. Segundo esses autores, o *coaching* executivo também é destinado para outro grupo de executivos, os gerentes e outros executivos com alto potencial que precisam de um desenvolvimento adicional e acelerado para crescer nas organizações.

Feldman e Lankau (2005) concordam com McCauley e Hezlett (2001) ao afirmarem que o *coaching* executivo é direcionado para profissionais que tiveram excelentes performances no passado, mas que algum comportamento está interferindo nos pré-requisitos da função atual; ou executivos que estão mapeados para assumirem posições de maior relevância na organização e por esse motivo precisam desenvolver alguma habilidade específica para assumir tal posição.

Segundo Joo (2005), atualmente algumas organizações começaram a oferecer o *coaching* executivo como um benefício.

Tradicionalmente o *coaching* é visto como uma ferramenta para corrigir baixa performance, acelerar o desenvolvimento de executivos com alto potencial e ajustar a performance individual à performance organizacional (ELLINGER; ELLINGER; KELLY, 2003; JOO, 2005).

Para Hodgetts (2002), o crescimento vertiginoso do uso do *coaching* executivo pelas organizações está atrelado ao fato que as mesmas descobriram o benefício de oferecer uma ferramenta individualizada para aumentar a performance e expandir as habilidades de liderança de seus executivos e gerentes de alto potencial.

Witherspoon e White (1998) complementam o posicionamento de Hodgetts (2002) ao identificarem quatro áreas de atuação do *coaching* executivo: aprendizado, desenvolvimento, performance e liderança.

No entanto, é importante distinguir o “gerente *coaching*” do “*coaching* executivo”. O “gerente como *coach*” é o gerente (interno a organização) que está desempenhando o papel de *coach* de seu time. Já o *coaching* executivo é aquele desempenhado por um profissional externo, contratado pela empresa, para dar o *coaching*. Enquanto o “gerente como *coach*” tem como papel motivar, desenvolver e reter os recursos na organização, o *coaching* externo enfatiza o autoconhecimento e o aprendizado numa relação um a um, entre executivo e *coaching* (EVERED; SELMAN, 1989; WILKINSON; BENFARI, 1987; JOO, 2005).

Pode-se dizer que o *mentoring* é a prática mais próxima do *coaching* executivo. Apesar de possuir várias semelhanças uma vez que ambas as práticas envolvem o relacionamento um a um e ambas promoverem uma oportunidade para o indivíduo refletir, aprender e se desenvolver, existem algumas diferenças chaves. O quadro, a seguir, compara as duas práticas:

Quadro 1 – Mentoring versus Coaching Executivo

	Mentoring	Coaching Executivo
Propósito	Desenvolvimento gerencial	Melhorias na performance através do autoconhecimento e aprendizado
Coach	Gerente sênior interno	Profissional Externo
Coachee	Qualquer profissional	Gerentes seniores
Processo	Informal	Sistemático e Estruturado
Foco	Pessoas (<i>people focused</i>)	Problemas (<i>issue focused</i>)
Duração	Longo Prazo	Curto Prazo

Fonte: Adaptação da tabela de Joo (2005) – página 474

Apesar de não ser o foco propriamente dito desse estudo, mas possuir uma relação estreita com o *coaching* executivo, vale a pena fazer uma rápida menção à prática de *mentoring*. Embora este termo possua referências históricas na mitologia grega, ele passou a ser aplicado no mundo corporativo, a partir da década de 70, como ferramenta de desenvolvimento de competência individual. Um dos estudos pioneiros sobre o tema foi o artigo de Kram no qual *mentoring* é definido como:

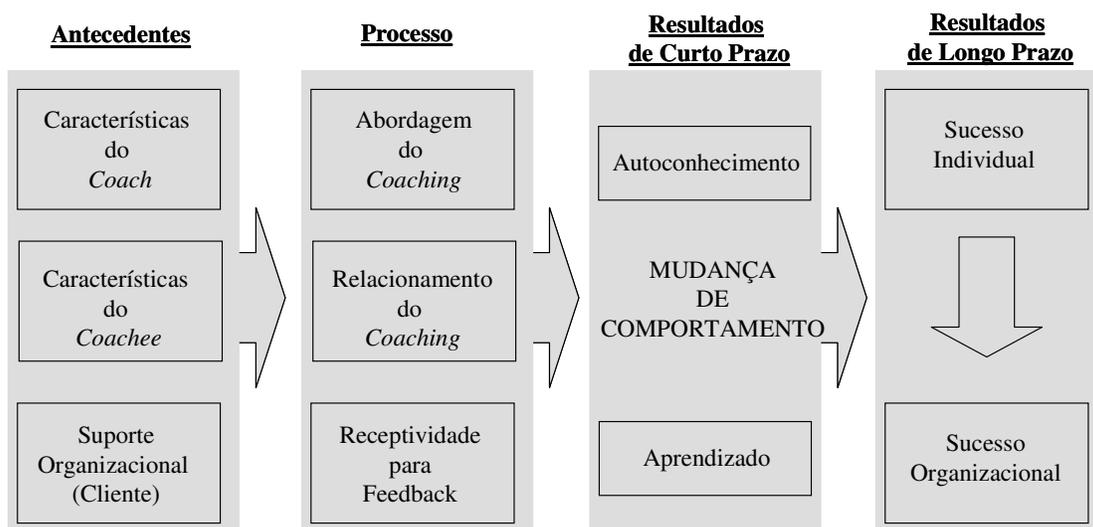
Mentoring is an intense developmental relationship whereby advice, counseling, and developmental opportunities are provided to a protégé by a mentor, which, in turn, shapes the protégé's career experiences ... (.) This occurs through two types of support to protégés: (1) instrumental or career support and (2) psychological support (KRAM, 1985).

2.2

Coaching Executivo - um modelo conceitual

O modelo conceitual a seguir apresentado por Joo (2005) e inspirado parcialmente no trabalho de Wanberg, Welsh and Hezlett's (2003) sobre *mentoring* ajuda a entender o processo de *coaching* executivo. Após a leitura de inúmeros artigos sobre o tema, a autora entende que esse modelo conceitual fornece uma fotografia bastante real do processo de *coaching*.

Figura 2 – Modelo Conceitual de *Coaching* Executivo



Fonte: Adaptação da figura de Joo (2005) – página 476

As etapas do modelo serão detalhadas a seguir a fim de proporcionar ao leitor uma melhor compreensão dos fatores relacionados ao processo de *coaching* executivo. É importante mencionar que a maior contribuição do modelo apresentado por Joo (2005) é conseguir integrar a teoria e a pesquisa sobre vários temas correlacionados ao *coaching* executivo como, por exemplo, o *mentoring*, o *feedback 360°* e o treinamento e desenvolvimento (JOO, 2005).

2.2.1

Antecedentes

As partes envolvidas no processo de *coach* são, segundo a figura 2, os “antecedentes”. Diferente de outras ferramentas de “prateleira” (“*one-size-fits-all*”), o *coaching* executivo é uma ferramenta customizada para cada indivíduo e para cada situação.

O *coaching* executivo é um processo que envolve três partes interessadas: o *coach*, o *coachee* e o cliente (Organização). A figura, a seguir, ilustra esse tripé, esse relacionamento triangular. No *coaching* executivo existem três atores: O

coach, que é o profissional externo responsável em promover o contato um a um (e recebe por isso). Vale enfatizar que o *coach* não tem autoridade formal sobre o cliente, mas seu poder de influência é grande. O *coachee*, que é o indivíduo que recebe o serviço profissional do *coach*. Podemos chamá-lo de executivo. E por último, mas não menos importante, o cliente, que é o *stakeholder*, a empresa, aquele que contratou o serviço de *coaching* e que em última instância paga a conta.

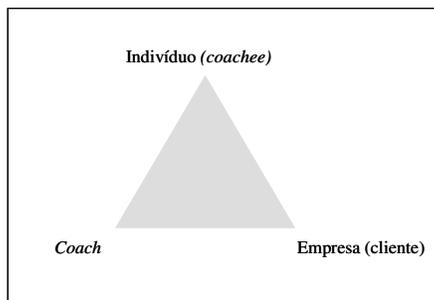
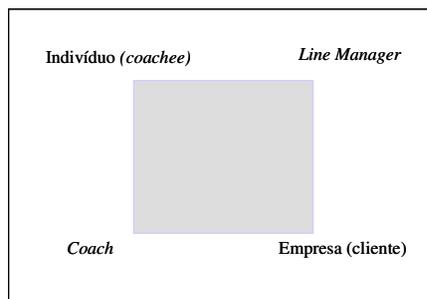


Figura 3
Partes Envolvidas no Processo de
Coaching Executivo (Relação Triangular)

Não é unanimidade, mas existe uma corrente que defende que a relação é quadrada e que existe um quarto *stakeholder* que seria o gerente direto (*line manager*). Para fins desse trabalho iremos considerar a relação triangular, afinal, o *line manager* não é nada mais nada menos do que o cliente, o que torna o quarto *stakeholder* redundante.

Figura 4
Partes Envolvidas no Processo de
Coaching Executivo
(Relação Quadrada)



Segundo Sherman e Freas (2004), a relação só terá sucesso quando as partes envolvidas, em comum acordo, definem objetivos explícitos e maximizam interesses mútuos. Caso contrário, qualquer uma das partes pode contribuir igualmente para o fracasso.

O processo só será bem sucedido quando todas as pessoas envolvidas acordam explicitamente os objetivos pessoais e do grupo. As três partes precisam escolher

objetivos que maximizem os interesses de todos. Por exemplo, se o cliente tem um objetivo estratégico e o executivo um objetivo de carreira, eles precisam identificar um interesse que integre as duas metas (SHERMAN; FREAS, 2004).

Vale mencionar que especial atenção precisa ser dedicada para o relacionamento *coach-coachee*. A interação efetiva desses elos é particularmente crítica no processo (BACON; SPEAR, 2003; KILBURG, 1996, 2001; WANBERG *et al.*, 2003). A química pessoal entre as partes é fundamental para promover o autoconhecimento, o aprendizado e conseqüentemente a mudança de comportamento (HODGETTS, 2002).

Joo (2005) faz a seguinte proposição sobre esse relacionamento:

Um bom relacionamento entre *coach* e *coachee* terá um impacto positivo tanto no processo de *coaching* como no resultado deste (JOO, 2005).

Características do Coach:

Características importantes incluem experiência acadêmica e de vida. Não existem credenciais universais para identificar um *coach* competente. No entanto é reconhecido e consensual que qualidades como caráter, integridade, experiência e saber ouvir são tão importantes quanto os treinamentos formais (SHERMAN; FREAS, 2004).

Joo (2005) faz a seguinte proposição sobre os atributos do *coach*:

Integridade, confiança, experiência e alto nível de desenvolvimento impactarão positivamente o processo de *coaching* (relacionamento, abordagem e receptividade para *feedback*) e os resultados (de curto e longo prazos) (JOO, 2005).

Sherman e Freas (2004) corroboram esse posicionamento ao afirmarem que o bom *coaching* é aquele praticado por *coaches* que possuem alta capacidade perceptiva, são justos e possuem habilidade para resolver conflitos com integridade. Um *coach* efetivo é aquele que ajuda o *coachee* a atingir suas metas ao mesmo tempo em que transfere não só conhecimento como as ferramentas necessárias para um

desenvolvimento contínuo: “Assim como bons pais, bons coaches encorajam a independência. Grandes coaches são aqueles que detectam verdades escondidas” (SHERMAN; FREAS, 2004).

Os autores ainda defendem que o *coaching* é muito mais uma arte do que uma ciência exata, e o bom *coach* é aquele que possui uma percepção aguçada, diplomacia, senso de justiça e habilidade para gerenciar conflitos com integridade. Para eles, a característica mais importante do *coach* é caráter e *insights*, obtido muito mais por sua experiência pessoal do que por treinamento formal.

Bacon e Spear (2003) defendem que um bom *coach* precisa ter conhecimento e credibilidade.

Para Tobias (1996), assim como um *personal trainer*, o *coach* ajuda o executivo a manter a consistência e a confiança nas suas fortalezas e ajude a gerenciar as suas fraquezas. O *coaching* oferece aprendizado constante e contínuo, suportando, encorajando e dando *feedback* à medida que novos comportamentos e condutas vão sendo experimentados pelo cliente. Assim, as mudanças ocorrem ao mesmo tempo em que o crescimento pessoal do *coachee*, que, em última instância, está desafiando seus potenciais e resistências.

Belasco (2000) corrobora o posicionamento de Tobias (1996) ao defender que um *coach* exige uma profunda dedicação para ajudar outra pessoa a conseguir o que ela quer ser. Isso significa suportar muitos silêncios dolorosos enquanto espera que a pessoa que está sendo aconselhada lhe dê uma resposta. Significa também sobreviver aos lancinantes olhares de desapontamento quando, depois de alguém lhe desafiar um rosário, você pergunta: “E o que você acha que seria melhor?” Contudo, um *coach* faz muito mais do que simplesmente perguntar. Um *coach* frequentemente consegue enxergar possibilidades que a pessoa que está sendo aconselhada nem sabe que existem. Um *coach* ajuda o indivíduo a esclarecer quais metas deseja alcançar e então auxilia esse indivíduo a trilhar com maior rapidez a jornada de realização (BELASCO, 2000).

Já Charam (2009) defende que os futuros líderes vão precisar de *coaching* constante à medida que o ambiente corporativo se torna cada vez mais complexo. Por isso o bom *coach* precisa muito mais do que apenas influenciar comportamentos. O bom *coach* é aquele que faz parte do processo de aprendizagem do líder, que lhe fornece conhecimento, opinião e palpites em áreas críticas.

Um ponto de atenção levantado por Maccoby (2009) é a questão da dependência. Existe um incentivo econômico para os *coaches* ignorarem a questão da dependência e criarem um potencial conflito de interesses. Os bons *coaches* são aqueles que como os terapeutas colocam o interesse do cliente em primeiro lugar. Segundo o autor, nesse tipo de relação não há espaço para conflitos de interesse e dependência (MACCOBY, 2009).

Por sua vez, Berglas (2002) não compactua da mesma visão apresentada pelos outros autores. Apesar de algumas pessoas e organizações acreditarem que o *coaching* executivo é um selo de honra, alguns altos executivos começam a descobrir que os consultores que eles contrataram para resolver alguns problemas só pioravam a situação. Para Berglas, a possível causa desse problema é a falta de preparo psicológico:

Acredito que em um número alarmante de casos, o *coach* que não têm formação psicológica rigorosa pode fazer mais mal do que bem. Por força de suas origens e preconceitos, eles menosprezam ou simplesmente ignoram sérios problemas psicológicos que eles não entendem. Ainda mais preocupante, quando os problemas de um executivo não são detectados ou mesmo ignorados, o *coaching* pode fazer uma situação ruim ficar ainda pior (BERGLAS, 2002).

Coutu e Kauffman (2009) refutam o ponto de Berglas (2002) ao mostrar que a experiência como terapeuta é uma das qualificações menos importantes dentro do grupo das mais importantes ao se contratar um *coach*. A figura 5, abaixo, mostra o que as organizações avaliam como importantes ao contratar um *coach*.

Figura 5 – O quê as empresas procuram ao contratar um *coach*?



Fonte: Adaptação da figura de Coutu e Kauffman (2009)

Para Coutu e Kauffman (2009), 48% das contratações de *coaches* são para desenvolver executivos com alto potencial e facilitar a transição, 26% são para atuar como conselheiros externos, como ouvintes (“*act as a sounding board*”) e 12% para consertar problemas de postura e comportamento.

Características do *Coachee*:

Independente do motivo pelo qual o *coachee* inicia o trabalho de *coaching*, o mesmo precisa estar aberto para mudanças. É preciso garantir que o *coaching* é algo que o executivo realmente quer participar e que o mesmo se esforçará para mudar e crescer. Caso contrário, será um desperdício de tempo e dinheiro (SCOULAR, 2009).

Motivação e metas (*goal orientation*) são fatores imprescindíveis para participar desse processo. Metas (*goal orientation*) podem ser segmentadas em duas categorias: aprendizado e performance. Por aprendizado entende-se o desejo de desenvolver novas habilidades e experimentar novas situações. Por performance

entende-se o desejo de demonstrar para terceiros quais são suas competências e receber uma avaliação positiva por isso (JOO, 2005).

Segundo Grayson e Larson (2000), o *coachee* precisa ter as seguintes posturas para que o processo de *coaching* seja eficaz:

1. Comprometimento: é essencial que o relacionamento de *coaching* seja um relacionamento de comprometimento entre as partes. Sem isso o processo está fadado ao insucesso.
2. Expectativas reais: é necessário desmistificar alguns pré conceitos que se tem sobre o *coaching* executivo. Primeiro, é preciso ter clareza que não é fácil mudar comportamentos e que eles não serão mudados todos de uma vez só e que isso pode levar muito tempo. Além disso, é preciso ter clareza que o *coaching* bem sucedido não necessariamente leva à promoção ou gera algum tipo de recompensa monetária.
3. Honestidade: o executivo precisa ser honesto e sincero consigo mesmo a respeito de seus pontos fortes e fracos. O executivo precisa deixar que o *coach* entre em suas metas, temores, preocupações, sentimentos, pensamentos e emoções. A atitude defensiva pode impedir a reflexão e dificultará a compreensão que o *coach* precisa ter da pessoa a ser ajudada.
4. Papel ativo no processo: quanto mais ativo e envolvido o executivo estiver no processo mais ele aproveitará. O *coaching* é um processo altamente pessoal e personalizado e é de extrema importância que cada indivíduo construa o seu plano de *coaching*.
5. Não ficar na defensiva: o *coaching* pode dar medo. Abrir-se para outra pessoa pode ser apavorante e por isso muitas vezes o executivo pode escolher caminhos fáceis, superficiais para parecerem bem sucedidos quando no fundo os verdadeiros problemas continuam sem solução.
6. Envolver os outros: não é salutar para o processo mantê-lo em sigilo. É interessante que o indivíduo torne-o público. Assim, subordinados e colegas podem apoiá-lo e ajudá-lo nesse processo.

Características do Cliente (Organização):

A participação desse terceiro elo do tripé é fundamental no processo como um todo. A organização precisa não só acreditar no processo como suportar o executivo que participa do *coaching* executivo. Quanto mais suporte da Organização, maior é a probabilidade do executivo estar aberto e receptivo a ajuda (BACON; SPEAR, 2003).

Sherman e Freas (2004) corroboram o posicionamento de Bacon & Spear (2003), mas o aprofundam um pouco mais ao defenderem que além do apoio da alta administração da empresa, os objetivos do *coaching* também precisam estar ligados aos objetivos do negócio.

Seria até um contra-senso não haver o suporte da Organização, afinal, na prática o elo que geralmente inicia o processo de *coaching* é justamente a empresa que busca no ambiente externo ajuda para resolver questões que estão além das suas possibilidades.

É importante enfatizar que quando se fala em suporte se está falando em permitir que o executivo faça o *coaching* durante o período do trabalho. É importante que esse trabalho não seja algo adicional a rotina de trabalho e sim parte da mesma.

2.2.2

Processo

O processo do *coaching* executivo é central no modelo conceitual. Dentro do processo três partes são de extrema relevância: a abordagem ou tipo de *coaching*, o relacionamento entre *coach-coachee* (já abordado anteriormente) e a receptividade para o *feedback*.

Joo (2005) menciona dois tipos de abordagem: o *counseling* (foco em correção) e o *consulting* (foco em desenvolvimento). Vale mencionar que essas não são as únicas disponíveis. Peltier (2001) apresenta cinco abordagens: psicodinâmica, comportamental, centrada na pessoa, terapia cognitiva e orientada para o sistema.

Para fins de apresentação do modelo conceitual de Joo (2005) iremos abordar apenas as apresentadas por esta autora. O quadro, a seguir, diferencia essas duas abordagens.

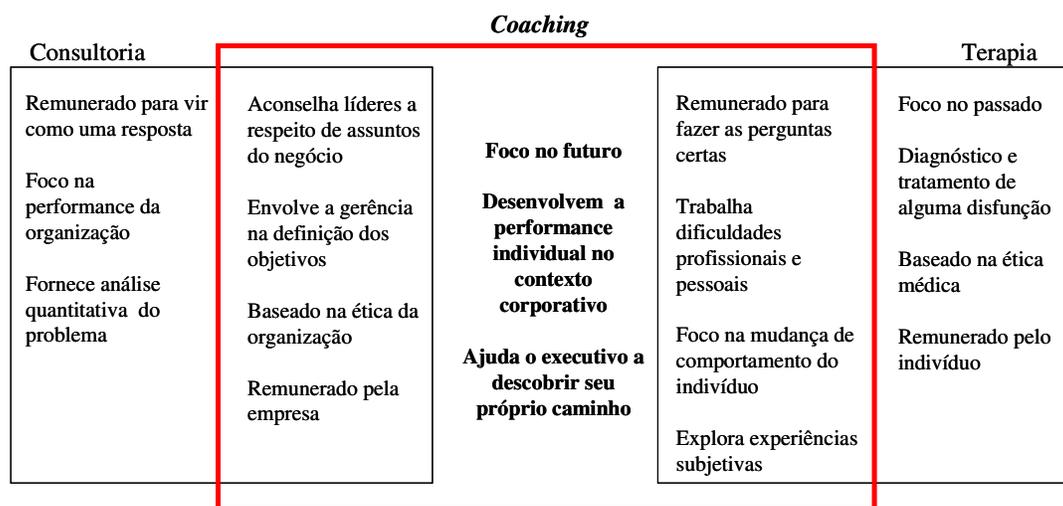
Quadro 2 – *Counseling* (Terapia) versus *Consulting* (Coaching)

	<i>Counseling</i> (Terapia)	<i>Consulting</i> (Coaching)
Propósito Primário	Corretivo (<i>remedial</i>)	Desenvolvimento
Formação	Psicologia Clínica	Gestão Psicólogo Organizacional
Relacionamento e Atividades	Tradicional: terapeuta - cliente	Flexível e Colaborativo

Fonte: Adaptação de Joo (2005).

Segundo Joo (2005), a abordagem de *counseling* terá um efeito positivo no autoconhecimento enquanto a abordagem de *consulting* terá um efeito positivo no aprendizado. É importante esclarecer que essas abordagens não são excludentes. Pelo contrário, são complementares. Esse fato é corroborado por Coutu e Kauffman (2009) que afirmam que o *coaching* é composto por aspectos tanto da consultoria como da terapia. A figura a seguir mostra essa intersecção:

Figura 6 – Aspectos do *Coaching*

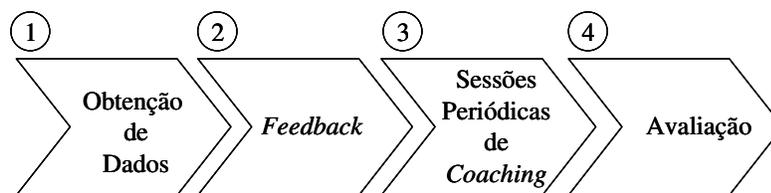


Fonte: Figura adaptada de Coutu e Kauffman (2009)

Como a importância do relacionamento *coach-coachee* já foi demasiado aprofundado na seção anterior, é importante dar ênfase na importância da abertura do *coachee* para o *feedback*. Tão importante quanto o relacionamento, a abertura do executivo para receber *feedback* é fator de sucesso nesse processo. Uma boa receptividade para *feedback*, sem dúvida, vai gerar impacto positivo no processo de autoconhecimento e aprendizado, que em última instância vai gerar mudanças de comportamento (JOO, 2005).

Embora exista uma grande variedade de abordagens no processo de *coaching*, em geral quatro fases são necessárias, independente da abordagem escolhida (FELDMAN; LANKAU, 2005):

Figura 7 – Etapas do Processo de Coaching



1. Obtenção de Dados: essa primeira fase estabelece as bases do relacionamento do *coaching* executivo e quais serão as metas de desenvolvimento (SAPORITO, 1996 apud FELDMAN; LANKAU, 2005). Existem dois passos importantes nessa fase. O primeiro envolve o relacionamento com o executivo e isso requer o alinhamento de expectativas, de metas e a definição das regras e parâmetros desse relacionamento (por exemplo, confidencialidade, normas de conduta nas sessões e outros). Um segundo passo diz respeito a como o *coach* vai obter informações do executivo e da organização. As informações podem ser obtidas via *feedback* 360°, via entrevistas e pesquisas. Os dados podem ser obtidos através do executivo (*coachee*), do seu gerente, da alta administração e/ou de outros empregados. Nessa fase os *coaches* podem também conduzir avaliações de personalidade, de estilo de liderança, de valores e atitudes do executivo.

2. Feedback: nessa fase o *coach* apresenta os resultados da primeira etapa para o cliente. O objetivo de dividir o resultado com o cliente é facilitar e direcionar a discussão das fortalezas e áreas de desenvolvimento do cliente. Nessa etapa o *coach* precisa derrubar qualquer resistência do cliente ao *feedback*. O *feedback* pode ser individual ou com algum representante-chave da organização. Um dos resultados dessa etapa é identificar os objetivos e áreas de intervenção do *coach*. É importante mencionar que a identificação dessas áreas é um trabalho conjunto de *coach* e *coachee*.
3. Sessões periódicas de coaching: nessa etapa o *coach* trabalha com o *coachee* em sessões individuais estruturadas a fim de endereçar as áreas identificadas na sessão de *feedback*. Não existe um padrão fixo para as sessões de *coaching* e isso varia de *coach* para *coach* e depende da formação de cada um.
4. Avaliação: assim que as sessões periódicas se encerram, é papel do *coach* fazer uma avaliação do processo com o *coachee*. Além disso, o *coach* deve colher informações do cliente no tocante a experiência de aprendizado e como o *coaching* afetou a efetividade da organização (LONDON, 2003 apud FELDMAN; LANKAU, 2005).

Observa-se que essas etapas são parte da formalização do contrato de trabalho entre as partes envolvidas: *coach* – *coachee* – organização (cliente).

Uma pesquisa realizada por Coutu e Kauffman (2009) mostrou que 29.5% da formalização do contrato de trabalho entre as partes são iniciados pela área de recursos humanos, 28.8% pelo próprio executivo, 23% pelo gerente do executivo e 18.7% por outros.

2.2.3

Resultados de Curto Prazo

O que Joo (2005) chama de *proximal outcomes* pode-se rebatizar de resultados de curto prazo. Estamos falando de mudanças de comportamento que ocorrem por duas vias: ou através do autoconhecimento ou através do aprendizado. É importante mencionar que essas vias não são excludentes. Ao contrário, são complementares.

O autoconhecimento e a auto-reflexão são produtos diretos do *coaching* executivo (KILBURG, 1996; ORENSTEIN, 2002). Sherman e Freas (2004) usam a metáfora da janela e do espelho para enfatizar a importância de olharmos mais para dentro (“espelho”) ao invés de apontar os erros dos outros (“janela”).

É notável quantas pessoas inteligentes, motivadas e aparentemente responsáveis raramente param para contemplar seus próprios comportamentos. Executivos estão sempre mais inclinados a mover-se do que parar e refletir profundamente. Geralmente chegam ao topo sem dar atenção a suas próprias limitações. O *coaching* faz com que eles parem, reflitam e dêem atenção para o poder de suas palavras e ações. Isso permite que líderes reconheçam suas escolhas, mais do que simplesmente reajam a eventos; em última instância, o *coaching* mostra que eles precisam ter responsabilidade sobre seus respectivos impactos no mundo (SHERMAN; FREAS, 2004).

Kombarakaran et al. (2008) revela que o autoconhecimento e a auto-reflexão geram mudanças em cinco áreas, a saber: gestão efetiva de pessoas, melhora no relacionamento com gerentes, priorização e melhoria na definição de metas, aumento da produtividade e engajamento e efetividade na comunicação e no diálogo.

Paige (2002) corrobora os achados de Kombarakaran et al. (2008) ao confirmar que mudanças nas posturas de liderança e gestão apareceram com frequência assim como no gerenciamento de tempo e nas habilidades para gerenciar e delegar.

No entanto, o *coaching* não acaba no autoconhecimento. O *coaching* executivo também é uma ferramenta importante de aprendizado. Segundo Wanberg *et al.*

(2003) o aprendizado pode ocorrer em três áreas: cognitiva, afetiva e motivacional.

- Aprendizado Cognitivo: conhecimento tácito, estratégico e de processo;
- Aprendizado Afetivo: refere-se as atitudes (mudança em valores, reconciliação de vida profissional e pessoal, aumento da tolerância); e
- Aprendizado Motivacional: aumento da eficiência, do foco, da definição de metas.

À luz desses argumentos, Joo (2005) faz duas proposições:

O aumento do autoconhecimento que leva à mudanças de comportamento impactarão positivamente o sucesso individual, especialmente a satisfação psicológica (JOO, 2005).

O aprendizado que leva à mudanças de comportamento impactarão positivamente o sucesso individual, especialmente a performance e a satisfação profissional (JOO, 2005).

Um dos primeiros estudos empíricos sobre o relacionamento do *coaching* com o aprendizado foi conduzido por Gegner (1997) em sua tese. Gegner entrevistou 25 executivos a fim de obter suas percepções sobre suas experiências de aprendizado. Os seguintes resultados foram encontrados:

- 48% dos executivos tiveram sentimentos positivos no que diz respeito a seu envolvimento com o *coaching*;
- 32% dos executivos reportaram melhorias em suas performances;
- 100% dos entrevistados reconheceram que aprenderam mais sobre eles mesmos ou ganharam alguma habilidade nova;
- 100% dos executivos confirmaram que o *coaching* teve impacto positivo em suas vidas pessoais (relacionamentos interpessoais, priorização e tomada de decisão);
- 24% dos executivos reconheceram que tiveram crescimento pessoal e se tornaram pessoas mais confiantes e abertas para mudanças.

2.2.4

Resultados de Longo Prazo

O que Joo (2005) chama de *distal outcomes* pode-se rebatizar de resultados de longo prazo. Os resultados de longo prazo são divididos entre sucessos individuais e/ou organizacionais. Por sucesso individual entende-se performance individual, satisfação no trabalho, comprometimento e bem estar. Já por sucesso organizacional entende-se performance organizacional, retenção de talentos e transformação organizacional.

De acordo com a teoria sobre o tema, pesquisas mais profundas sobre o tema precisam ser realizadas para um melhor entendimento dos resultados de longo prazo. Veremos a seguir no referencial teórico sobre aprendizado que o limiar entre aprendizado individual e organizacional e conseqüentemente o sucesso em ambos os níveis é ainda uma área cinzenta nas discussões de desenvolvimento de recursos humanos.

2.3

Coaching Executivo – mais algumas definições

O quadro, a seguir, é um resumo de algumas definições de *coaching* executivo e de seu propósito. Percebe-se que algumas definições são mais específicas outras mais abrangentes.

Quadro 3 – Resumo das definições de *Coaching* Executivo

Author(s)	Year	Definition and Purpose
Kilburg	1996	O <i>coaching</i> executivo é uma relação de ajuda entre um executivo (<i>coachee</i>) e um <i>coach</i> externo (consultor) sendo que esse último lança mão de técnicas e metodologias comportamentais para ajudar o executivo. Há um objetivo nessa relação: contribuir para que o <i>coachee</i> alcance metas previamente identificadas por ambos, visando melhoria de desempenho, maior satisfação pessoal e, como desdobramento, melhorias nos resultados organizacionais (p.142).
Peterson	1996	O <i>coaching</i> executivo é um processo que fornece ao indivíduo equipamentos, conhecimento e oportunidades para que eles se desenvolvam e se tornem mais efetivos (p.78).
Hall, Otazo & Hollenbeck	1999	O <i>coaching</i> executivo destina-se a ser um prática de aprendizado individual com foco pessoal para executivos ocupados e deve ser vista como uma forma de melhorar a performance ou compartimento do executivo reforçando a carreira, impedindo o ‘descarilhamento’ e trabalhando questões de natureza organizacional e de (p.40).
Feldman & Lankau	2001	Relação de curto/médio prazo entre um executivo e um consultor externo com o objetivo de melhorar a efetividade do trabalho do executivo (p.829).
McCauley & Hezlett	2001	O <i>coaching</i> executivo envolve uma série de interações individuais entre o executivo e um <i>coach</i> externo a fim de aprofundar o desenvolvimento profissional desse indivíduo (p.321).
Kampa-Kokesch & Anderson	2001	O <i>coaching</i> executivo é uma forma sistemática de <i>feedback</i> com o objetivo de reforçar as habilidades pessoais, o conhecimento interpessoal e a efetividade pessoal (p.209).
Orenstein	2002	O <i>coaching</i> executivo se refere a uma intervenção um a um com um executivo com o objetivo de melhorar ou

		aumentar as habilidades gerenciais (p.356).
Bacon & Spear	2003	O <i>coaching</i> no contexto corporativo geralmente pode ser definido como um diálogo informativo no qual o objetivo é facilitar o desenvolvimento de novas habilidades e possibilidades no que diz respeito ao aprendizado individual e no avanço organizacional (p.xvi).
International Coaching Federation (ICF)	2003	O <i>coaching</i> executivo é um relacionamento contínuo que ajuda o indivíduo a produzir resultados extraordinários seja na sua vida, carreira, negócios ou organizações. Por meio do processo de <i>coaching</i> , o indivíduo aprofunda seus conhecimentos, melhora sua performance e aumenta sua qualidade de vida.
Sherman & Freas	2004	O <i>coaching</i> executivo produz aprendizado, mudança comportamental e crescimento do <i>coachee</i> em benefício do cliente (organização) que emprega o <i>coachee</i> (p.3).
Joo	2005	O <i>coaching</i> executivo é um processo de relacionamento individual entre um <i>coach</i> profissional e um executivo (<i>coachee</i>) com a finalidade de mudança comportamental do <i>coachee</i> por meio do autoconhecimento e do aprendizado e, portanto, em última instância, para o sucesso individual e organizacional (p.468).
Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD)	2008	O <i>coaching</i> executivo desenvolve as habilidades pessoais e autoconhecimento de forma que melhora a performance do indivíduo no trabalho o conduzindo a atingir as metas organizacionais. O <i>coaching</i> tem como objetivo não somente gerar alta performance e melhoria no trabalho como também possui impacto na vida pessoal do executivo. Geralmente dura um curto período de tempo e foca em questões e objetivos específicos.
Institute of Executive Coaching (Australia)	2010	O <i>coaching</i> executivo é um processo transformacional do <i>coachee</i> e um sistema inteiro que inclui cultura, sistemas e contexto social. É possível identificar três tipos de resultados: interpessoal, intrapessoal e instrumental.

Fonte: Adaptação da tabela de Joo (2005)

2.4

Coaching Executivo - limitações

Como mencionado na introdução desse trabalho a literatura prática do *coaching* executivo está muito a frente da pesquisa acadêmica sobre o mesmo por este ser um tema particularmente recente no desenvolvimento dos recursos humanos (FELDMAN; LANKAU, 2005; JOO, 2005).

Joo (2005) corrobora esse fato ao argumentar que atualmente existem lacunas na literatura o que gera uma grande oportunidade para seguir os estudos nesse campo. Algumas das lacunas que o autor se refere são:

- Falta de premissas explícitas para conduzir a construção de uma teoria;
- Ausência de estudos e métodos para testar essa teoria;
- Falta de consenso sobre o entendimento dos conceitos centrais da teoria.

Feldman e Lankau (2005) concordam com Joo (2005) ao afirmarem que hoje existem menos de 20 estudos que investigam a prática do *coaching* executivo por métodos quantitativos e qualitativos. Esses estudos abordam a possibilidade e a razoabilidade dos potenciais efeitos positivos do *coaching* executivo. No entanto, existe pouca pesquisa teórica que examina como e por quê o *coaching* executivo é bem sucedido em mudar comportamentos e sob quais condições o *coaching* executivo se transformará em maior efetividade organizacional.

Segundo os autores acima, uma pesquisa liderada pelo *Personnel Decisions International* encontrou que menos de 10% das organizações medem o impacto do *coaching*. Já sobre a avaliação dos *coaches*, uma pesquisa realizada na internet encontrou que os clientes avaliam os *coaches* subjetivamente o que torna empiricamente inválido medir efetivamente sua eficiência.

No que tange esse tema, Charam (2009) comenta que o número de histórias com final feliz é bem maior do que as com impactos negativos. No entanto, à medida que a indústria de *coaching* vai amadurecendo, é necessário que as consultorias de

coaching e os próprios *coaches* demonstrem como eles conseguem mudar executivos e oferecer uma clara metodologia para medir esses resultados.

2.5

Aprendizado

Observa-se que a revisão da literatura sobre *coaching* executivo está intimamente relacionada com a literatura de aprendizado. Um fato que exemplifica esse ponto é o número de vezes que a palavra aprendizado apareceu na revisão da literatura sobre *coaching*. Além disso, esse também foi um tema recorrente nos depoimentos dos entrevistados. São por esses motivos que se faz necessário abordar o tema de aprendizado na revisão bibliográfica.

Dentro do contexto de *coaching* executivo faz-se necessário reconhecer a importância crescente do aprendizado eficaz como fator crítico para o sucesso dentro das organizações e enfatizar o papel crescente da abordagem da “organização que aprende” (LLOYD, 2000). Conforme afirma Lloyd (2000) apud Zuboff (1998), “o aprendizado é a nova forma de trabalho. O aprendizado deixou de ser uma atividade em separado, que ocorre, antes da pessoa ingressar no local de trabalho ou em distantes ambientes de sala de aula (...) o aprendizado é o coração da atividade produtiva”. Quanto mais mudanças estiverem ocorrendo, maior a necessidade de acertar o ritmo do aprendizado, tanto individual quanto organizacional.

Neste contexto, onde o aprendizado é fator chave do sucesso organizacional, o conceito de aprendizado está sintetizado no conceito de competência e não mais no conceito de qualificação. Segundo Barbosa e Rodrigues (2005), desenvolve-se um novo enfoque do valor produtivo do trabalho centrado no reconhecimento de que este procede em maior grau do potencial intelectual da criatividade e menos da capacidade de cumprir tarefas prescritas.

Por sua vez, Fleury e Fleury (1995), comentam que a nova realidade organizacional é como um contínuo processo de transformação e inovação e ressaltam a importância de desenvolver a cultura da aprendizagem.

Há uma variedade de entendimentos e extenso rol de significados associa a noção de competência à aspectos múltiplos do mundo do trabalho, da educação, da gerência e da gestão de pessoas, englobando temas variados como formação, capacitação, aprendizado, ação, articulação/mobilização de recursos, busca de resultados, autodesenvolvimento e interação (BARBOSA; RODRIGUES, 2005).

Atualmente existe uma complexa discussão sobre quem realmente aprende: os indivíduos ou as organizações? Essa pergunta aparentemente simples, mas no fundo complexa, é uma das grandes questões das discussões sobre aprendizado. Pesquisadores, filósofos e outros estudiosos debatem esse assunto há muitos anos sem que se tenha chegado a um consenso conceitual. Não faz parte do escopo desse trabalho defender uma ou outra abordagem.

Um tema bastante recorrente nessa discussão sobre aprendizado individual e organizacional é justamente o uso simplificado do conceito de aprendizagem organizacional. Associa-se a essa simplificação o risco de antropomorfização da organização. Em outras palavras, a aprendizagem organizacional não pode – e não deveria – ser tratada como uma extensão da aprendizagem individual por diversos motivos. Primeiro, porque as organizações não têm atributos humanos (não tem atitudes), e por isso não são capazes de aprender. Segundo, porque a aprendizagem individual e organizacional são conceitos distintos, apesar das organizações serem capazes de aprender. E por fim, sabendo-se que aprendizagem produz conhecimento, e que o conhecimento é individualizado, as organizações e seus membros freqüentemente sabem coisas diferentes. Desta forma, quando se fala em aprendizagem não se pode perder de vista a importância de tratar a aprendizagem em nível individual (ESTIVALETE; KARAWJCZYK; BEGNIS, 2005).

Popper e Lipshitz (1998) também questionam se “a aprendizagem organizacional pode ser tratada como uma extensão da aprendizagem individual?” Os autores

apresentam três possíveis respostas: um sim qualificado, um sim implícito, e um não.

Para o sim qualificado, a justificativa é que a organização tem um sistema cognitivo (HEDBERG, 1981 apud POPPER; LIPSHITZ, 1998) e a aprendizagem é mediada pela aprendizagem de seus membros individuais (SIMON, 1991 apud POPPER; LIPSHITZ, 1998). Para o sim implícito, há sugestões indiretas igualando o comportamento (por exemplo, a seleção de estímulos) ou aspectos humanos (por exemplo, limitações cognitivas) aos aspectos e comportamento das organizações. E o não reside na idéia já mencionada anteriormente que a organização não tem atributos humanos logo não é capaz de aprender (antropomorfismo).

Hayes e Allison (1998 apud ESTIVALETE *et al.*, 2005) ao procurarem compreender a inter-relação entre o nível individual e coletivo e o seu papel na aprendizagem, afirmam que as diferenças individuais partem da possibilidade de que as pessoas são diferentes em sua habilidade de reconhecer novas formas de dar respostas às novas e desafiadoras situações. Estas variáveis de diferenças individuais acabam por fazer parte dos componentes que muitas vezes não são capturados pelas organizações, tornando o fenômeno da aprendizagem organizacional no nível coletivo diferente do nível individual.

Observa-se assim, que os sujeitos da aprendizagem encontram-se tanto no nível individual quanto no coletivo, sendo imprescindível compreender como estes níveis se articulam e são combinados e moldados para gerar resultados individuais e coletivos.

É importante enfatizar que o conceito de aprendizagem diz respeito ao processo enquanto o aprendizado é visto como o produto. A aprendizagem pode ocorrer em níveis individual e organizacional e em dimensões subjetiva e objetiva. Essas dimensões também podem ser denominadas tácitas e explícitas (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Dogson (1993 apud ALMEIDA *et al.*, 2008), Schein (1996 apud ALMEIDA *et al.*, 2008) e Crossan (1999 apud ALMEIDA *et al.*, 2008) consideram que a aprendizagem organizacional é base de sustentação necessária à mudança e competitividade de organizações. A conquista de resultados significativos em mudanças estratégicas está atrelada, entre outros aspectos, às formas de implementação desses programas ou opções, à sua assimilação à cultura da organização, à adesão efetiva das lideranças e trabalhadores de diferentes níveis, às modalidades de comunicação e interação, ao modo como funcionam as equipes.

Por sua vez, Argyris e Schön (1996) identificam um componente paradoxal do fenômeno da aprendizagem organizacional, que reside na constatação de que nem sempre as aprendizagens individuais se convertem em ações capazes de promover diferença ou mudança em políticas, processos, rotinas, enfim, em práticas organizacionais. O entendimento que as aprendizagens individuais dependem de alterações dos modelos mentais ou representações descritos em nível individual tem contribuído para superar o dilema entre aprendizagens individuais e coletivas.

Já para Mintzberg, Ahlstrand e Lampert (1999 apud ALMEIDA *et al.*, 2008), a aprendizagem em grupo configura-se como a disciplina que traz em si a célula da aprendizagem organizacional: o grupo. Na interação grupal, os modelos mentais podem ser examinados, os objetivos comuns estabelecidos e a aprendizagem concretizada. Para que esse raciocínio ocorra, os indivíduos devem se desvencilhar das suas defesas e assumir uma postura aberta que privilegie o diálogo.

Senge *et al.* (1999), por sua vez, afirmam que a organização que aprende possui um conjunto de pessoas que se desenvolvem ao longo do tempo, aprimorando a sua capacidade de criar o que elas realmente desejam criar.

Kim (1998) propõe um modelo integrado de aprendizagem organizacional composto por um modelo operacional (*know-how*) e conceitual (*know-why*) que podem ser relacionados a duas partes dos modelos mentais. O *know-how* representa a aprendizagem em nível de procedimentos, de rotinas, na qual se aprendem as etapas para se completar uma tarefa específica. O *know-why* tem a

ver com o pensar, o porquê as coisas são feitas em primeiro lugar, desafiando os procedimentos, a existência de condições ou concepções predominantes e, esta aprendizagem leva a novas estruturas do modelo mental.

A noção de modelos mentais apresentada por Kim também é defendida por Senge (1990). Para este autor, esse modelo mental produz uma síntese entre as noções de crenças individuais e crenças compartilhadas. Assim, a transferência da aprendizagem individual à aprendizagem organizacional ocorre quando os modelos mentais são compartilhados.

Em outras palavras, Kim (1998) destaca a importância da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional reforçando que todas as organizações são compostas de indivíduos e que as mesmas podem aprender independentemente de um indivíduo específico, mas não independentemente de todos. É importante fazer uma distinção entre o indivíduo e a organização para não obscurecer o real processo de aprendizagem, ignorando o papel do indivíduo ou simplificando a aprendizagem organizacional como uma simples extensão da aprendizagem individual (KIM, 1998).

Antonacoupoulou (2001) e Kolb (1997) corroboram esse ponto de vista de Kim (1998). Antonacoupoulou (2001) ressalta que as atitudes matofóbicas (relutância ou atitude negativa à aprendizagem) ou filomáticas (atitude positiva) dos gerentes são específicas à dada situação, podendo ser demonstrada de diferentes maneiras de acordo com as circunstâncias que se apresentam. A autora salienta a importância da aprendizagem individual, dos fatores que facilitam e/ou dificultam este processo e do modo como os indivíduos constroem a realidade do interior das organizações.

Já o estudo de Kolb (1997), baseado nos trabalhos de Kurt Lewin⁴, analisou os estilos de aprendizagem individual e desenvolveu um inventário de estilo de aprendizagem gerencial como auxílio na identificação do estilo de aprendizagem pessoal. Esse modelo permite avaliar a importância do processo de aprendizagem e considera o modelo de como as pessoas aprendem como um ciclo quadrifásico,

⁴ Psicólogo alemão que formulou a Teoria do Campo Psicológico.

denominado de modelo vivencial, onde a experiência concreta imediata é a base da observação e da reflexão. Para o efetivo aprendizado, o indivíduo necessita de quatro tipos diferentes de habilidades: experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa que, combinadas, dão origem aos quatro estilos de aprendizagem: convergente, divergente, assimilador e acomodador. Assim, as pessoas desenvolvem estilos que priorizam determinadas habilidades de aprendizagem em detrimento de outras.

Pode-se dizer que o grande desafio das organizações de aprendizagem consiste na aquisição do conhecimento pelos indivíduos e sua posterior transmissão, pelos indivíduos ou por pequenas equipes, para a organização como um todo, de maneira a se estabelecer uma vantagem competitiva. Em outras palavras, a análise dos aspectos que envolvem a aprendizagem individual pode auxiliar e contribuir significativamente para alavancar a aprendizagem no contexto organizacional.

Nonaka e Takeuchi (1997) acreditam que a aprendizagem organizacional é consequência da aprendizagem individual, uma vez que os conhecimentos só podem ser criados pelas pessoas. Segundo eles, o conhecimento pode ser examinado sob as dimensões tácita e explícita. A dimensão tácita envolve o conhecimento não codificado, de difícil transferência, sendo representada por habilidades acumuladas pelas pessoas e pela organização. A dimensão explícita refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal ou sistemática. A inter-relação entre o conhecimento tácito e o explícito é apresentada por eles na teoria da espiral do conhecimento.

Por outro lado, para DiBella e Nevis (1999 apud ALMEIDA *et al.*, 2008), o conceito de aprendizagem organizacional inclui a aquisição, o compartilhamento e a utilização do conhecimento, ou seja, considera a aprendizagem organizacional como a capacidade da organização manter ou aumentar o seu desempenho baseado na experiência, o que reflete na alteração do comportamento organizacional, com vistas a se adaptar a mudanças ambientais. Portanto, trata-se de um processo social em que a aprendizagem ocorre com base na experiência coletiva.

Pode até parecer contraditório, mas para as organizações sejam locais propícios à aprendizagem permanente é necessário que as mesmas passem por um processo de “desaprendizagem cultural”, ou seja, é fundamental romper com os pressupostos culturais e rituais considerados obsoletos, que se encontram esgotados diante das atuais exigências impostas às organizações (ALMEIDA; FREITAS; GONÇALVES, 2008). Essa descontinuidade não é tarefa fácil uma vez que, como afirma Schein (1993 apud ALMEIDA *et al.*, 2008), realizar tarefas através de modos historicamente testados e recompensados, contribui para a elaboração de uma existência estável e previsível. Esta previsibilidade, à medida que vai dar forma e sentido ao cotidiano, rechaça cada vez mais os esforços despendidos para testar novos modos de fazer as coisas, mesmo quando essas práticas não funcionam mais.

Argyris e Schön (1978 apud ESTIVALETE *et al.*, 2005) ressaltam que a aprendizagem organizacional não é meramente uma aprendizagem individual, mas as organizações aprendem somente por meio da experiência e ações de indivíduos. Para eles o conceito de aprendizagem tem um duplo enfoque: a aprendizagem de circuito simples (geralmente de curta duração e enfoca o “como”) e de circuito duplo (longo prazo e enfoca o “por quê”). Em outras palavras, a aprendizagem organizacional repousa sobre a memorização coletiva das aprendizagens individuais, ou seja, as organizações aprendem via seus membros individuais (ARGYRIS e SCHON, 1996; KIM, 1998).

Senge (1998) incorpora cinco disciplinas como pressupostos básicos da aprendizagem: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizado em equipe e pensamento sistêmico. Senge discute a idéia de aprendizado adaptativo que se refere à organização saber lidar com o que está a sua volta, aquele aprendizado que ocorre dentro dos limites da interpretação da organização sobre seu ambiente e sobre si mesma e de aprendizado generativo referindo-se a novas maneiras de ver o mundo.

Citando a linha de *loops* de aprendizagem pode-se citar a contribuição de Ciborra e Andreu (2002 apud ESTIVALETE *et al.*, 2005) que propõem três níveis de aprendizagem: rotinização, capacidades e estratégico. O primeiro *loop* refere-se a

rotinização e ao domínio dos recursos disponíveis que dão origem a práticas de trabalho eficientes. O segundo *loop* refere-se à interiorização das rotinas e desse modo se tornarão parte da capacidade da organização. O terceiro *loop* de aprendizagem é o ciclo estratégico. As capacidades evoluem para o que os autores chamam de capacidades centrais e que diferenciarão estrategicamente uma empresa da outra proporcionando assim uma vantagem competitiva.

Após a leitura de inúmeros textos e das discussões aqui colocadas fica exposto que o grande desafio para as organizações reside na compreensão de como ocorre a passagem da aprendizagem em nível individual para o nível organizacional, a fim de não somente gerenciar esse processo como também criar uma cultura organizacional que a favoreça. Articular esses conceitos é um grande desafio tanto para os acadêmicos quanto para os profissionais do setor, uma vez que não se pode criar uma unicidade dentro do conjunto de indivíduos (isto é, cada um tem suas particularidades) nem das organizações (cada uma é de um jeito). Em outras palavras, não existe receita de bolo para fazer com sucesso essa articulação.

Sendo assim, pode-se inferir que não existe resposta certa ou errada para a complexa discussão sobre quem realmente aprende, os indivíduos ou as organizações. Existe uma fronteira tênue entre a discussão de Aprendizado nas Organizações e Aprendizado Individual. Não é possível discutir um sem passar pela discussão do outro e por este motivo é muito difícil colocar um ponto final nessa análise. Trata-se de um assunto complexo, multidimensional e pouco consensual. Quando inserido nesse contexto, o *coaching* executivo, aumenta a complexidade e a análise da relação desses fatores torna-se um grande desafio.

É possível afirmar que a qualidade e a quantidade do aprendizado, seja ele individual ou organizacional, deveria estar na agenda estratégica do século XXI. Incorporar as ideias sobre a gestão do conhecimento é fundamental - Como aprendemos? Por quê aprendemos? O que aprendemos? E, então, o quê fazemos com aquilo que aprendemos? - são questões imprescindíveis numa discussão de desenvolvimento de aprendizado.

Encerra-se aqui a discussão sobre o tema lembrando que o objetivo desse trabalho, em última instância, é avaliar em que medida o *coaching* executivo gera aprendizado individual, segundo a percepção dos executivos.

Essa questão será trabalhada nos capítulos 4 e 5 e como já mencionado anteriormente é muito difícil separar o plano individual do plano organizacional uma vez que a fronteira entre eles é muito tênue.