

eduser

Coaching laboral: uma alternativa para a educação continuada

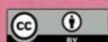
Professional coaching: an alternative to continuing education

JOANA MADUREIRA, LÍGIA MARIA A. X. B. LOUSADA, OLIVA M. D. MARTINS

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X

<https://www.eduser.ipb.pt>

 **ipb** INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação



Coaching laboral: uma alternativa para a educação continuada

Professional coaching: an alternative to continuing education

JOANA MADUREIRA¹, LÍGIA MARIA A.X.B. LOUSADA², OLIVA M. D. MARTINS³

¹ Instituto Politécnico de Bragança (IPB), Portugal, joana-madureira@hotmail.com

² Instituto Politécnico de Bragança (IPB), Portugal, 0000-0002-0406-447X, ligia.lousada@ipb.pt

³ Instituto Politécnico de Bragança (IPB), Portugal, 0000-0002-2958-691X, oliva.martins@ipb.pt

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo principal analisar e compreender a perceção de diferentes gestores de Pequenas e Médias empresas (PME) sobre o processo de *coaching*. Para o efeito, investigou-se sobre as organizações positivas, clima e cultura organizacionais, formação profissional e *coaching*, tema central do estudo. Procurou-se enquadrar o processo de *coaching* no âmbito das organizações positivas, caracterizadas por uma cultura organizacional adaptativa e estimulante, e com práticas formativas convergentes com o desenvolvimento profissional. A metodologia de investigação subjacente ao estudo é de cariz qualitativa, tendo-se utilizado como técnica de recolha de dados a entrevista semiestruturada. Para o efeito, foram realizadas cinco entrevistas a diferentes gestores de empresas. Pela análise dos discursos dos entrevistados, pode afirmar-se que os planos de formação profissional das empresas, incidem em áreas técnicas e de desenvolvimento pessoal, verificando-se que apenas uma empresa utiliza o *coaching* como método de desenvolvimento profissional. As restantes empresas utilizam outros métodos de formação e desenvolvimento de competências, verificando-se, no discurso dos entrevistados uma valorização das *soft skills* e não apenas de competências técnicas. Os gestores entrevistados consideram o processo de feedback importante para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores e admitem que um aspeto a melhorar na relação chefia-trabalhador é o processo de comunicação. A partir da pesquisa realizada é possível perceber que o *coaching* é uma prática conhecida, mas pouco praticada pelos gestores de PME entrevistados, sendo que para a maioria, esse conhecimento resulta apenas de “ouvir falar”.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura organizacional; *Coaching*; Organizações positivas; Desenvolvimento de competências; Formação profissional.

ABSTRACT: The main objective of this study is to analyze and understand the perception of different managers of Small and Medium Enterprises (SME) about the coaching process in a business context. For this purpose, research was conducted on positive organizations, organizational climate, and culture, vocational training, and coaching, the central theme of the study. The coaching process was framed in the context of positive organizations, with an adaptive and stimulating organizational culture, and with training practices convergent with professional development. The research method underlying the study is qualitative in nature, and a semi-structured interview was used as a data collection technique. For this purpose, five interviews were conducted with different managers from SME. Through the analysis of the interviewees discourse it can be said that the training plans of the company's focus on technical areas and personal development and that only one company uses coaching as a method of professional development. The remaining companies use other methods of training and development of skills, and in the managers' discourse an appreciation of soft skills and not only technical skills can be perceived. The interviewed managers consider the feedback process important for the professional development of employees and admit that one aspect to be improved in the manager-employee relationship is the communication process. From the survey, it is possible to conclude that coaching is a known practice, but hardly enforced by the interviewed SME managers, and in some cases, this knowledge results only from hearsay.

KEYWORDS: Organizational culture; Coaching; Positive organizations; Competence development; Professional training.

1. Introdução

O mercado de trabalho é dinâmico e os trabalhadores necessitam de formação contínua. A aquisição e a retenção de pessoas competentes pode ser considerada vantagem competitiva (Homan & Miller, 2008). No entanto, algumas empresas que investem no desenvolvimento de pessoas podem não obter os resultados pretendidos. Para assegurar a eficácia no desenvolvimento é essencial identificar necessidades e estabelecer objetivos, assim como definir métodos de formação apropriados. A dinâmica do mercado exige níveis elevados de especialização e competências diferenciadas (Mellahi et al., 2010).

O *coaching* é um processo estratégico e estruturado de desenvolvimento dos recursos humanos, que auxilia à atração e retenção do capital humano, muito adequado para promover mudanças com benefício mútuo. Além disso, auxilia os trabalhadores na correta aplicação de competências no seu dia-a-dia (Homan & Miller, 2008). Cada vez mais as empresas contratam *coaching* executivo (individual e equipa), para proporcionar formação teórica e prática (Barosa-Pereira, 2019). Também o *coaching* educacional tem se mostrado significativamente transformador nos espaços institucionais em que tem sido desenvolvido. O contexto educativo manifesta a necessidade de um conjunto de novas práticas inovadoras, designadamente o *coaching* educacional, enquanto ferramenta capaz de melhorar o desempenho dos agentes educativos, usar conhecimentos adquiridos e criar conhecimentos, promover a reflexão, discutir metas e planear ações (Barroqueiro et al., 2017).

Em Portugal, as empresas de consultoria em recursos humanos oferecem serviços de *coaching*, além de um número crescente de artigos, blogues e sites da internet (Barosa-Pereira & Vieira, 2014). Entre os anos de 2006 e 2009 houve um aumento da prática do *coaching* corporativo e de negócios (de 44% para 66%) e uma diminuição do *coaching* executivo (de 88% para 76%) (Barosa-Pereira, 2014). O *coaching* de grupo e o pessoal mantiveram valores próximos (41%-40% e 38%-40%, respetivamente). Evidenciou-se ainda, no mesmo estudo, um aumento do envolvimento direto de administradores e dirigentes no processo de *coaching* (22%-27% e 36%-51%, respetivamente) e uma redução da chefia e técnicos superiores (30%-14% e 12%-8%, respetivamente).

Com o objetivo de compreender a perceção de diferentes gestores de empresas sobre o processo de *coaching*, pretende-se realçar a importância da cultura organizacional e da formação profissional enquanto facilitadores do processo. Na revisão da literatura, apresenta-se as organizações, práticas positivas, clima e cultura organizacionais, seguidos do plano de formação, diagnóstico das necessidades de formação (DNF) e métodos de formação utilizados pelas empresas, além do processo de *coaching*, conceitos dos intervenientes (*coach* e *coachee*). Apresentam-se ainda alguns modelos de *coaching*, assim como as competências associadas, e eficácia e dificuldades do *coaching*. Na segunda secção apresenta-se a metodologia. E na terceira secção a análise dos dados. Por fim, os resultados e considerações finais.

2. O contexto organizacional

Uma organização é um conjunto de pessoas que trabalham em conjunto e coordenam as ações para alcançar objetivos comuns, e existem para fornecer bens e serviços que as pessoas desejam (George & Jones, 2011). Diferem em tamanho, função e composição. E pela definição básica pressupõe-se a divisão do trabalho, vertical e horizontal, e baseiam-se numa estrutura para a tomada de decisões, assim como a definição de regras e políticas. Gestores e trabalhadores executam tarefas específicas para manter a organização a funcionar (Inc, 2020). As competências devem ser apropriadas ao desenvolvimento das tarefas. Apresentam-se a seguir as organizações positivas.

2.1. Organizações positivas

As organizações positivas recorrem às respetivas forças e talentos para corrigir erros e problemas, ou evitar comportamentos desfavoráveis e disfuncionais. Podem ainda focar no sucesso, forças e talento das pessoas, resultando no aumento da autoconfiança, proatividade, persistência, motivação e eficácia dos trabalhadores. Através da melhoria e bem-estar, aumentam o desempenho. A felicidade dos colaboradores é um valor, e favorece a capacidade de superação e o clima organizacional mais altruísta (Brandao, 2016). Resultam no melhor desempenho dos colaboradores (Cameron, Mora, Leutscher, & Calarco, 2011). Os autores consideraram como práticas positivas: a) cuidado/preocupação: as pessoas estão interessadas e têm responsabilidade mútua; b) apoio: as pessoas apoiam-se mesmo nas dificuldades; c) perdão: as pessoas

evitam culpabilizações; d) inspiração: as pessoas inspiram-se mutuamente no local de trabalho; e) significado: o trabalho tem significado nas suas vidas, elevando-as e regenerando-as; f) respeito, gratidão, integridade.

As práticas positivas proporcionam um efeito amplificador devido à sua associação com as emoções positivas e com o capital social, e provocam emoções positivas nos indivíduos, aumentando do desempenho. A compaixão, a gratidão ou o perdão resulta num ciclo de reforço mútuo. A associação com o capital social, ou manifestações de práticas positivas entre colegas como a partilha, lealdade ou cuidado, resulta no aumento do compromisso, da participação, confiança e colaboração e, consequentemente, no desempenho organizacional (Cameron et al., 2011). As práticas positivas também protegem a organização dos efeitos negativos do trauma ou sofrimento, além de reforçarem a resiliência, a solidariedade e a sensação de eficácia, diminuindo as disfunções e doenças a nível individual e do grupo pois a compaixão, o perdão, a coragem e o otimismo previnem o sofrimento psicológico e o comportamento disfuncional. Além disso, possuem características consistentes com o heliotropismo, que resulta na atração de todos os sistemas vivos para a energia positiva e afasta da energia negativa. Ou seja, aumentam o desempenho (Cameron et al., 2011).

2.2. Clima e cultura organizacionais

A cultura organizacional abrange valores, crenças, normas e tradições que influenciam a forma como os trabalhadores pensam, sentem e agem relativamente aos outros, no interior ou fora da organização. A cultura organizacional pode ser considerada como um pressuposto partilhado em que as pessoas aprendem. O tipo de valores e crenças na cultura de uma organização pode promover atitudes e comportamentos que aumentam a eficácia organizacional (George & Jones, 2011). Schein (2004) definiu como:

um padrão de pressupostos básicos aprendidos por um grupo ao resolver os seus problemas de adaptação externa e integração interna, que funcionaram suficientemente bem para serem considerados válidos e, portanto, ensinados aos novos membros da organização como o modo correto de compreender, pensar e sentir relativamente a esses problemas. (p.17)

Segundo o autor, a cultura pode ser analisada a partir de três níveis (ou grau de visibilidade): i) manifestações superficiais da cultura organizacional, como o comportamento do grupo, processos organizacionais, produtos, tecnologia, linguagem, vestuário, entre outros; ii) valores organizacionais, como as crenças acumuladas ou a forma de trabalhar; e os pressupostos básicos, mais difíceis de modificar (Schein, 2004), que começam com o pensamento do fundador e desenvolvem-se através de um processo de aprendizagem mútuo. Com os trabalhadores a agirem de acordo com os valores e crenças, estes tornam-se fixos na organização e incorporados como pressupostos básicos. Por exemplo, na profissão de engenharia seria inaceitável criar algo, propositadamente, que não fosse seguro (Huczynski & Buchanan, 2013).

O clima organizacional abrange as perceções partilhadas que os membros têm sobre a organização onde estão inseridos e da qualidade do ambiente de trabalho (Robbins & Judge, 2012). O clima psicológico esteve também relacionado com o nível de satisfação profissional, envolvimento, compromisso e motivação dos indivíduos (Carr et al., 2003). Algumas características do clima organizacional foram identificadas:

1. Resulta da cultura organizacional e caracteriza o ambiente psicológico da organização, ou seja, pode ser considerado como o resultado psicossociológico da interpretação das condições de trabalho.
2. Influencia direta e indiretamente os comportamentos, a motivação, a produtividade e a satisfação dos colaboradores da organização.
3. Reflete a capacidade da empresa para atrair e reter colaboradores competentes que contribuam para o alcance dos resultados desejados.
4. Serve de indicador da satisfação dos membros da organização com os diferentes aspetos da cultura.

Estes dois constructos indissociáveis têm forte impacto nas políticas de recursos humanos, assim como no modelo de gestão, na missão da empresa, no processo de comunicação e na valorização profissional.

2.3. Formação profissional e a capacitação do trabalhador

Segundo Fialho et al. (2013) a formação profissional é um processo de capacitação do trabalhador para um determinado desempenho profissional, do qual se espera competências profissionais, sociais e humanas.

Para além dos conhecimentos técnicos, o trabalhador precisa de possuir conhecimentos a nível comportamental (Jamba, 2018).

Num estudo desenvolvido por Estevão et al. (2006) verificou-se que os processos formativos tendem a fornecer conhecimento útil para os processos de produção e readaptação dos trabalhadores às exigências formais de uma empresa de qualidade, mas não tanto para aprimorar as capacidades ou para o desenvolvimento social.

A formação profissional deve ser um plano com vantagens e valor para a organização. Logo, as empresas devem realizar a formação com o objetivo de capacitar para as competências técnicas e comportamentais (Jamba, 2018). O plano formativo deve identificar necessidades, estabelecer objetivos específicos e critérios de avaliação (Mellahi et al., 2010). Por fim, definem-se os programas. As organizações podem questionar os trabalhadores sobre o tipo de formação que necessitam, ou questionar os gestores (Mellahi et al., 2010) para a conceção e planeamento das ações formativas (Camara et al., 2010). Os programas de formação definem o que deve ser ensinado (conteúdo da formação); para quem (formandos); como ensinar (métodos e recursos de instrução); quem deve ensinar (formador certificado); onde ensinar (local da formação) e quando ensinar (periodicidade). Esta última fase abrange a avaliação dos conhecimentos e competências dos formandos, a satisfação com o processo formativo e o impacto do processo formativo na empresa (Werner & DeSimone, 2012). O objetivo final é aumentar conhecimentos e competências, adquirir técnicas diversificadas de ação e modificar atitudes e comportamentos. Esta mudança é facilitada pelo *coaching*.

2.4. O processo de *coaching*

O termo *coaching*, proveniente do inglês, tem origem no desporto, no papel de professor, treinador, preparador. No final de 1980, centrava-se principalmente em atletas individuais e desportos de equipa (Homan & Miller, 2008), mas em 1995, nasce a *International Coaching Federation* (ICF), nos EUA, que integra os profissionais que ofereciam serviços de desenvolvimento pessoal e profissional sob o nome de *coaching*. Segundo a ICF (2021), o *coaching* é uma parceria entre o *coach* (profissional treinado para o processo de *coaching*) e o *coachee* (indivíduo que recebe o processo de *coaching*), num processo provocador de pensamento, criativo que inspira à maximização dos potenciais pessoais e profissionais, na procura de alcançar objetivos e metas através do desenvolvimento de novos e mais efetivos comportamentos. Ou seja, trata-se de um processo colaborativo para ajudar pessoas, de forma a aumentar a eficácia, capacidade de adaptação e aceitação da mudança (Hicks & McCracken, 2011). É normalmente uma atividade centrada em objetivos, e os clientes procuram o *coaching* porque existe um problema que pretendem resolver ou algum objetivo que pretendem atingir (Grant, 2012).

Segundo Cox et al. (2010) o *coaching* é um processo de desenvolvimento humano que envolve interações estruturadas, focalizadas, e utiliza estratégias, ferramentas e técnicas apropriadas para promover mudanças desejáveis em benefício do *coachee*. Lai (2014) definiu como um processo de reflexão entre o *coach* e *coachee*, que auxilia na vivência da mudança positiva de comportamento através do diálogo contínuo, para atingir objetivos pessoais ou profissionais. Envolve o desenvolvimento de competências, assim como a melhoria do desempenho, a recolha e partilha de *feedback*, e depende principalmente de uma comunicação (Homan & Miller, 2008). O maior objetivo é auxiliar as pessoas e contribuir para o aumento do desempenho (Mellahi et al., 2010).

2.4.1. Os elementos do *Coaching*

A escuta ativa e o *feedback* construtivo são essenciais para um bom processo de *coaching*. A escuta ativa abrange a descodificação e interpretação da mensagem e requer atenção cognitiva no processamento da informação (Cunha et al., 2008). Ocorre quando o *coach* presta atenção ao *coachee*, sendo capaz de formular boas questões e identificar soluções, podendo motivar o *coachee* através da autoestima e do respeito. Este processo foi designado como “ouvir a 300%”, em que 100% está relacionado com uma comunicação eficaz, 100% relativos à implicação com a emocionalidade do *coachee* (o ato de se colocar na posição do *coachee*) e 100% dedicados ao controlo e preservação da condição do *coach* como pessoa humilde (Neves et al., 2013).

O *feedback* construtivo consiste no fornecimento de respostas por parte do *coach*, relacionado com os padrões de desempenho previamente acordados ou comunicados. Existe um consenso relativamente ao papel fundamental que os processos de *feedback* desempenham num processo de *coaching*. A informação de *feedback* do *coach* tem como objetivo aumentar a consciência do *coachee* sobre como o seu comportamento afeta os outros e ajudá-lo a estabelecer objetivos comportamentais específicos e a desenvolver um plano de desenvolvimento pessoal (Bozer & Jones, 2018).

Ao fornecer *feedback*, o *coach* deverá ser útil, direto, específico, descritivo, credível, cuidadoso com as palavras e compreensivo (Cunha et al., 2008). O *feedback* é apenas informação, não representa o sucesso ou fracasso e é uma ferramenta para estruturar e melhorar o processo de *coaching*, fornecer informação útil para ambos *coach* e *coachee* e para verificar possíveis diferenças individuais. Por vezes, outras pessoas na organização dão *feedback* ao *coach* e é esperado que este partilhe esse *feedback* com o *coachee*. O *coach* poderá, também, ter observações pessoais que queira trazer à atenção do *coachee*.

No entanto, o *coach* ao fornecer *feedback*, deve conter a vontade de dizer ao *coachee* o que deve fazer e tentar mudá-lo. O *coach* deverá pedir permissão para partilhar informação e se o *coachee* estiver de acordo, então deve partilhar esse *feedback* de forma adequada. Se o *coachee* recusar, então o *coach* deve respeitar essa decisão. Em contrapartida, o *coach* deve ser capaz de solicitar *feedback* sobre si e a qualidade do seu processo de *coaching* e estar disposto a fazer as alterações apropriadas, de forma a demonstrar flexibilidade e capacidade de adaptação. Desta forma, o *coach* serve de modelo e demonstra como responder ao *feedback* com gratidão e reflexão (Homan & Miller, 2008).

2.4.2. Os tipos de *coaching*

A prática do *coaching* tem sido muito utilizada nos últimos anos em vários países, principalmente no campo empresarial, educacional e clínico. No entanto, existem diversos tipos de *coaching* e as suas diferenças variam consoante o tipo de serviço solicitado, quem o solicita, com o profissional que o oferece e com o tipo de intervenção que irá ser colocado em prática. O processo de *coaching* pode ser formal ou informal. No *coaching* formal, o *coach* poderá ser interno ou externo à organização. O *coaching* formal consiste normalmente em sessões planeadas com objetivos específicos, tendo um início e fim determinados. Em oposição, o *coaching* informal ocorre durante as conversas diárias no local de trabalho, ou seja, poderá ocorrer nos poucos minutos retirados no corredor, no meio de um projeto, para uma curta conversa de *coaching* bastante focalizada, na qual as técnicas de *coaching* são utilizadas de forma implícita. Este tipo de *coaching* informal é utilizado na maior parte das conversas entre gestores e trabalhadores, no contexto da organização informal (Grant & Hartley, 2013).

O *coaching* executivo consiste numa relação profissional entre um cliente que possui responsabilidade de gestão (geralmente executivos), dentro de uma organização, e um consultor que utiliza diversas técnicas comportamentais para ajudar o cliente a alcançar objetivos, mutuamente definidos (McInerney et al., 2021). Através de sessões regulares, o *coach* acompanha o executivo num processo projetado para modificar determinados comportamentos no local de trabalho (Rekalde et al., 2017). É um processo de treino com executivos de nível sénior que tornem o executivo mais consciente de si próprio, a fim de executar o seu papel de liderança mais eficazmente (Cox et al., 2010).

O *coaching* de equipa é definido por Hackman e Wageman (2005) como “uma interação direta com uma equipa destinada a ajudar os membros a fazer uma utilização coordenada e apropriada dos seus recursos coletivos para a realização do trabalho da equipa”. Ao nível da equipa são trabalhadas competências interpessoais e de comunicação, gestão de tempo e gestão de conflitos (p. 269).

O *coaching* de carreira consiste num *coach* que possui uma visão, informação e ação planeada para a procura de objetivos, tais como: orientação na escolha de uma carreira, subida numa profissão ou organização, saída (por opção própria) de uma forma de trabalho ou da organização e a procura de trabalho após a perda do anterior (Cox et al., 2010).

O *coaching* de negócios (*business coaching*) envolve um *coach* que trabalha com empresários e proprietários de empresas para os ajudar a concentrarem-se nos problemas empresariais que necessitam de resolver. O *coach* atua como um consultor que ajuda a fornecer conhecimentos especializados e a construir o negócio (Houston, 2022).

O *coaching* educacional é dirigido a alunos e professores, com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Relativamente aos professores, existe uma dupla vantagem relacionada com os benefícios de redução dos níveis de stress que enfrentam, agravados com o impacto da pandemia provocada pelo SARS-COV-2.

O *coaching* psicológico ou pessoal é a aplicação sistemática da ciência do comportamento para a melhoria da qualidade de vida, do desempenho profissional e bem-estar dos indivíduos, grupos e organizações. O *coaching* pessoal ou psicológico é uma das metodologias mais aconselhadas para o desenvolvimento das competências da inteligência emocional pois contribui para o aumento de um maior autocontrolo e consciência, tanto das ações e emoções do próprio indivíduo como dos indivíduos que estão ao seu redor. É uma metodologia direcionada para o âmbito pessoal e emocional que permite o desenvolvimento das *soft skills* (Palmer et al., 2006), através da promoção do autoconhecimento.

Grant and Hartley (2013) consideram importante a distinção entre o *coaching* de competências, de desempenho e de desenvolvimento. O de *competências* centra-se no desenvolvimento de um conjunto de competências específicas (por exemplo: melhorar as capacidades de comunicação, de vendas ou treinar para apresentações ou negociações). O de *desempenho* tem como objetivo melhorar o desempenho e centra-se na forma como o *coachee* estabelece objetivos, ultrapassa obstáculos e ajuda o *coachee* a avaliar e acompanhar o seu desempenho à medida que trabalha para os seus objetivos. Por último, o de *desenvolvimento* lida com situações de desenvolvimento pessoal e profissional. Este tipo de *coaching* pode centrar-se no reforço de competências emocionais ou no treino de competências relacionadas com o *teambuilding*.

2.4.3. Os modelos de *coaching*

Um *coach* eficaz utiliza diversas competências e um determinado conjunto de estratégias e modelos adaptados às necessidades do *coachee*. Os modelos de *coaching* fornecem uma estrutura com o objetivo de facilitar o processo de *coaching* (Homan & Miller, 2008).

2.4.3.1. Modelo C-FAR

O modelo de *Coaching* C-FAR é composto por quatro fases: Conectar, Focar, Ativar e Rever, sendo simples e eficaz para implementar com sucesso o processo de *coaching*. O modelo C-FAR pode ser visto como o “quê” do *coaching*. Para além de ser um excelente método, este modelo é bastante útil quando é usado em indivíduos, equipas e gestores, ajudando a mantê-los envolvidos, focados, orientados para a ação e esclarecidos no que respeita aos passos seguinte (Homan & Miller, 2008).

A fase de conectar diz respeito ao esforço que se faz para que exista uma conexão entre o *coach* e o *coachee*. Fazer um esforço para se conectar com o *coachee* delineará como construir uma relação e define o contexto, o que é frequentemente negligenciado tanto no *coaching* como na liderança. Esta fase de conectar pode incluir perguntas simples ou afirmações que demonstram atenção ou interesse, como por exemplo, perguntar como correu o fim de semana ou felicitar sobre alguma apresentação ou trabalho realizado. Estas afirmações ou perguntas demonstram que o *coach* valoriza o *coachee*. A qualidade essencial nesta fase do processo de *coaching* é a reciprocidade, revelando que o *coach* está interessado em conhecer a outra pessoa, em ouvi-lo e que está verdadeiramente presente durante a conversa (Homan & Miller, 2008).

No que concerne à fase de focar, o *coaching* ajuda o *coachee* a focar-se nos tópicos e objetivos mais importantes. Um processo de *coaching* eficaz exige que o *coach* esteja atento e estabeleça o foco mais importante para o *coachee*. Chegar a um ponto central claro e preciso pode ocupar metade de uma conversa de *coaching* mas cria o melhor retorno sobre o tempo investido (Homan & Miller, 2008). Uma ferramenta importante a utilizar nesta fase é o inquérito apreciativo, que coloca o *coachee* numa perspetiva de exploração e descoberta, facilitando a mudança positiva ao *apreciar*, reconhecendo e valorizando o melhor do que é vivido e experimentado, colocando questões apreciativas (por exemplo: Qual é o problema mais urgente para si neste momento? O que necessita de ser esclarecido? Temos alguns minutos para conversar neste momento. O que é que você necessita?). Contudo, um processo de *coaching* sem uma ação intencional não passa apenas de uma conversa. A fase de ativar inclui a formulação de ações específicas que são adequadas ao projeto ou ao objetivo em causa. Realizar ações inclui tirar tempo para pensar, observar os outros e determinar estratégias e táticas.

Uma vez determinadas as ações, o *coach* formula questões para ajudar a fixar a ação, assegurar a responsabilização, a eliminação de obstáculos e o alcance do resultado positivo (Homan & Miller, 2008).

Relativamente à fase de *Rever*, considera-se que no processo de *coaching* é essencial incluir alguns minutos para a revisão a fim de se chegar a um acordo sobre os próximos passos e assegurar o sucesso e avanço do processo (Homan & Miller, 2008).

2.4.3.2. Modelo GROW

O modelo GROW, desenvolvido por Graham Alexander e adotado em 2004 por John Whitmore, divide uma sessão de *coaching* em quatro fases: objetivos (*goals*), realidade (*reality*), opções (*options*) e caminho a seguir (*way forward*). Este modelo objetiva que o sujeito seja capaz de comprometer os seus colaboradores na melhoria contínua dos seus desempenhos e no alcance dos objetivos propostos. O modelo GROW permite ao intervencionado refletir e questionar sobre o problema e possibilita o *feedback* positivo entre o *coach* e *coachee* (Martins, 2019). Na primeira fase de implementação do modelo é necessário estabelecer os objetivos (*Goals*), ou seja, definir exatamente o que o *coachee* quer alcançar e o que pretende alcançar em cada sessão realizada (Grant, 2011). Com o objetivo estabelecido é necessário examinar como a situação atual está a ter impacto nos objetivos do *coachee*. São colocadas em discussão as dimensões de o quê, quando, onde, como, quem, que ajudam o *coachee* a focar-se em factos específicos (Grant, 2011).

Na fase das opções (*options*), são identificadas e avaliadas as opções disponíveis e na última fase do processo, o *coach* ajuda o *coachee* a determinar os próximos passos (*Way Forward*) e a converter o que foi discutido numa decisão. É desenvolvido um plano de ação e constrói-se a motivação (Grant, 2011).

2.4.4. A eficácia do *coaching* e dificuldades na implementação deste processo

Dependendo da forma como o *coaching* é utilizado dentro de uma organização, poderá ter impacto em diversos aspetos da vida laboral. Os benefícios do *coaching* permitem a criação de uma aprendizagem duradoura, a contribuição para elevados níveis de motivação e reforço do desempenho dos trabalhadores, das relações laborais, da satisfação no trabalho e do compromisso organizacional (Cox et al., 2010). O *coaching* é também eficaz no aumento da produtividade (Olivero et al., 1997), na concretização de objetivos (Fischer & Beimers, 2009) e na promoção de resiliência e bem-estar no local de trabalho (Grant et al., 2009).

A aplicação de um programa de *coaching* traz benefícios ao *coachee* a três níveis: a nível cognitivo, profissional e psicológico. A nível cognitivo, o *coachee* poderá aperfeiçoar a sua capacidade de análise. A nível profissional, poderá adquirir competências de liderança e gestão. A nível psicológico, o *Coaching* poderá facilitar a gestão do stress. Relativamente à organização, a aplicação de um programa de *coaching* traz benefícios na eficiência da chefia, uma melhor gestão da equipa e uma melhor aplicação dos recursos internos da organização (Galvão et al., 2016). No contexto educativo, e atendendo que a escola é uma organização por excelência, diversas pesquisas mostram que o *coaching* é uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento contínuo do professor (Galvão, 2020).

Num estudo de caso conduzido por Rock e Donde (2008) sobre uma organização, os sujeitos que participaram no processo de *coaching* relataram que a aprendizagem de competências de *coaching* afetou positivamente o seu comportamento, designadamente na forma como conduzem as suas reuniões, organizam o seu tempo e na forma como interagem em conversas diárias. Alguns dos *coaches* internos entrevistados relataram que o processo de *coaching* os tornou mais empáticos e menos críticos.

No entanto, a implementação de um programa de *coaching*, tal como outro tipo de atividade de desenvolvimento ou formação tem os seus obstáculos e dificuldades. No contexto empresarial é consensual que a viabilidade prática é o obstáculo mais importante a ter em consideração na implementação de um programa de *coaching*. A falta de tempo e dinheiro foi de menor importância comparativamente às questões práticas de viabilidade (De Vos & Williams, 2011).

A *Chartered Institute of Personnel and Development* (CIPD), em 2018, conduziu uma investigação sobre as barreiras organizacionais que impedem uma organização de maximizar os benefícios do *coaching* como forma de desenvolver os trabalhadores. A primeira barreira identificada é a cultura organizacional, na medida em que uma cultura mais tradicional, centralizada e pouco flexível pode dificultar a integração de princípios de *coaching*. A segunda barreira identificada é a falta de compreensão da utilidade do *coaching* por parte da direção da empresa, que não conhecendo as vantagens do *coaching*, não reconhecerá o seu impacto na

produtividade. A terceira barreira identificada é o *coaching* não ser visto como uma prioridade, sendo percebido apenas como uma ferramenta que um gestor pode utilizar na sua estratégia global de aprendizagem e desenvolvimento. A quarta barreira está relacionada com a resistência ao *coaching*, que surge de uma crença que o *coaching* é apenas para aqueles que têm um fraco desempenho ou também pode surgir dos comportamentos demonstrados pela direção. A quinta barreira diz respeito aos baixos níveis de competências e experiência dentro da organização e a última barreira está relacionada com a falta de tempo e recursos.

3. Metodologia

Este estudo tem como objetivo central analisar e compreender a percepção de diferentes gestores de PME sobre o processo de *coaching* em contexto empresarial. Decorreu do objetivo central a intenção de: recolher elementos sobre o percurso profissional dos gestores: explorar a forma como os trabalhadores acedem à formação profissional, identificar as competências que os gestores mais valorizam; e indagar sobre os conhecimentos dos entrevistados relativamente à metodologia *coaching*.

Atendendo ao objetivo central do trabalho, optou-se por uma metodologia qualitativa. O objetivo principal da metodologia qualitativa é descrever um problema que ainda não é amplamente conhecido e caracterizá-lo (Silva & Dixe, 2020). Neste estudo utilizou-se a amostragem não probabilística por conveniência porque se pretendiam apenas gestores que, de certa forma, estivessem acessíveis ao entrevistador e em conformidade com a importância que poderiam representar para o estudo.

A amostra é composta por cinco gestores de pequenas e médias empresas. Optou-se pela técnica de entrevista semiestruturada por proporcionar ao entrevistador um melhor entendimento e captação da perspetiva dos entrevistados.

As entrevistas semiestruturadas são a principal ferramenta da pesquisa qualitativa e representam um conjunto de questões que são planeadas e destinadas a explorar ideias e sentimentos dos entrevistados. As entrevistas semiestruturadas são frequentemente selecionadas como método quando o tipo de pesquisa ou assunto estudado implica que a linguagem e a comunicação desempenhem um papel essencial na compreensão e percepção de um assunto, mas também quando existe uma percepção de que os aspetos contextuais e relacionais que cercam a situação são suficientemente relevantes e significativos para serem tidos em conta (Newton, 2010).

Para a realização das entrevistas foi elaborado, previamente, um guião de entrevista estruturado em blocos convergentes com os objetivos definidos. O primeiro bloco consistiu em situar a entrevista no contexto do trabalho académico, bem como criar um clima de confiança e abertura com os entrevistados. O segundo bloco consistiu em questões relativas ao percurso profissional dos gestores, designadamente quanto à experiência profissional, formação de base e cursos de especialização. O terceiro bloco englobou a área do desenvolvimento profissional do gestor, no que diz respeito à formação profissional e áreas de educação e formação frequentadas. Relativamente ao quarto bloco pretendia-se identificar as competências mais valorizadas por gestor e, por último, o quinto bloco consistiu em questões relacionadas com o conhecimento do processo de *coaching*, finalidades e implementação.

3.1. Procedimentos de recolha de dados

O processo de recolha de dados iniciou-se com o envio de um email convite dirigido aos gestores, informando sobre os objetivos, o propósito do estudo e a forma como poderiam participar, garantindo a confidencialidade dos dados recolhidos. De forma a preservar o anonimato dos intervenientes, os entrevistados foram designados por EA, EB, EC, ED e EE.

A entrevista iniciou com a explicação dos objetivos e finalidades do trabalho e com a valorização do papel do entrevistado no fornecimento de informação privilegiada. Foi indicado o tempo estimado da entrevista e solicitada a autorização para gravação da mesma, garantindo a confidencialidade dos dados recolhidos. As entrevistas tiveram a duração média de 20 minutos e foram realizadas nos meses de maio e julho de 2022.

3.2. Procedimentos de análise de dados

Após a transcrição das entrevistas procedeu-se à análise de conteúdo, estruturada em diferentes fases que consistiram na pré-análise, na exploração do material e no tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2016). A pré-análise teve por objetivo a organização do conteúdo transcrito. A primeira atividade, desta fase, consistiu na leitura “flutuante” dos documentos a analisar e em conhecer o texto. A segunda atividade consistiu na escolha dos documentos, que neste caso em específico, foram as entrevistas realizadas. A terceira e quarta atividade consistiram, respetivamente, na formulação das hipóteses e dos objetivos e na elaboração de indicadores que fundamentassem a interpretação final.

A segunda fase da análise de conteúdo foi a exploração do material, que consistiu em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função das regras anteriormente formuladas. Compreendeu a escolha de unidades de registo (recorte), a seleção de regras de contagem (enumeração) e a escolha de categorias (classificação e agregação). Nesta fase, o texto das entrevistas foi recortado em unidades de registo. As unidades de registo escolhidas foram os parágrafos. A terceira e última fase da análise de conteúdo, consistiu no tratamento dos resultados obtidos e na sua interpretação (Bardin, 2016).

Neste sentido, inicialmente utilizou-se o software Nvivo para visualizar toda a informação mais facilmente e efetuar a codificação dos discursos dos entrevistados. Após essa codificação, optou-se por transferir e reorganizar alguma da codificação realizada no Nvivo, numa tabela de Excel. O Nvivo é um software de análise qualitativa e uma das suas vantagens foi permitir visualizar hierarquicamente o esquema de codificação. Foram identificadas quatro categorias, tendo cada uma delas duas subcategorias e dezassete descritores.

Foi elaborada uma tabela para auxiliar a análise de conteúdo, em as categorias representam as dimensões teóricas mais significativas; as subcategorias representam as variáveis; e os descritores apresentam as expressões que identificam os conteúdos. A tabela 1 apresenta essa estrutura.

Tabela 1

Estrutura da análise de conteúdo.

Categorias	Subcategorias	Descritores
Percurso profissional	Experiência profissional	- Anos de serviço na empresa - Experiência profissional como gestor(a)
	Habilitação académica	- Habilitação académica - Formação frequentada
Desenvolvimento profissional	Formação profissional	- Existência (ou não) de um plano de formação na empresa - Existência de diagnóstico de necessidades de formação - Áreas de educação e formação do plano formativo
	Tipologia de formação frequentada	- Integração na empresa e formação inicial - Frequência de formação na área das competências interpessoais
Competências Profissionais	Competências principais	- Identificação das competências que os gestores mais valorizam
	Competências relacionadas com o <i>coaching</i>	- Incentivo de troca de feedback entre chefia e trabalhadores - Comunicação entre chefia e trabalhadores - Figura de apoio, fácil contacto e que demonstra empatia
Metodologia <i>Coaching</i>	Conhecimento sobre a metodologia <i>coaching</i>	- Conhecimento sobre <i>coaching</i>
	Implementação do <i>coaching</i>	- Consideração da implementação do <i>coaching</i> na empresa. Eventuais dificuldades.

Fonte: elaboração própria

A análise de conteúdo permitiu identificar conteúdos similares em função desta categorização, o que permitiu estruturar a análise e identificar os aspetos mais relevantes em função das dimensões teóricas para compreender o conteúdo das entrevistas.

4. Resultados

Relativamente à categoria “percurso profissional” e em termos de anos de serviço dos entrevistados, verifica-se um mínimo correspondente a 6 meses e um máximo de 26 anos de serviço. É, também, possível verificar-se o tempo de experiência profissional dos entrevistados, observando-se um mínimo correspondente a 2 anos e um máximo de 16 anos de experiência profissional, como gestores.

Quanto às habilitações académicas e formação frequentada, verifica-se que todos os participantes, à exceção de um entrevistado, possuem licenciatura e mestrado nas áreas de ciências empresariais, estando duas entrevistadas no processo de conclusão dos mestrados. Verifica-se também que possuem diversos cursos de formação técnicos, relacionados com as suas funções e frequentados nas respetivas empresas. Apenas um entrevistado realizou uma formação em *coaching*.

Relativamente à categoria “desenvolvimento profissional”, todos os participantes afirmaram a existência de um plano formativo nas respetivas empresas. Atendendo que os planos formativos podem incluir ações de formação de diversas áreas de educação e formação, constatou-se que quatro entrevistados referiram que os planos de formação profissional incidem em áreas técnicas (por exemplo, contabilidade, fiscalidade, informática, línguas e primeiros socorros) e em áreas de desenvolvimento pessoal (por exemplo: liderança, gestão do stress e comunicação), embora estas últimas com menos frequência. De salientar que um dos entrevistados referiu que o plano de formação da sua empresa incide apenas nas áreas técnicas (por exemplo: Informática e línguas) e que não são realizadas formações de forma a desenvolver as capacidades dos trabalhadores nem para o seu desenvolvimento social. Esta afirmação é convergente com os estudos de Estevão et al. (2006), que verificam que em muitas das organizações estudadas, os processos formativos tendem a fornecer conhecimento útil para os processos de produção e a readaptação dos trabalhadores às exigências formais de uma empresa de qualidade e não tanto para fornecer conhecimentos de modo a desenvolver as capacidades dos trabalhadores, muito menos para o desenvolvimento social.

No que concerne à frequência de formação profissional na área das competências interpessoais, três entrevistados afirmaram que já receberam alguma formação relacionada com competências interpessoais. No entanto, os restantes entrevistados referiram que não têm frequência de formação na área relacional.

No que respeita aos métodos de desenvolvimento profissional utilizados pelas empresas dos entrevistados, constata-se que apenas uma delas utiliza o *coaching* como ferramenta de desenvolvimento profissional. As restantes empresas utilizam outros métodos de desenvolvimento, designadamente, formação online, *team building* e supervisão. Quanto à categoria “competências profissionais” e subcategoria “competências profissionais mais valorizadas”, constata-se que todos os entrevistados referem, unanimemente, valorizar as chamadas *soft skills* na sua atividade profissional, designadamente, assertividade, resiliência, troca de feedback, adaptação e espírito crítico. No entanto, quando questionados sobre as competências relacionadas com o *coaching*, apenas três entrevistados afirmam existir troca de feedback entre a chefia e trabalhadores. Os restantes afirmam a inexistência deste feedback, ou seja, incapacidade de dar e receber feedback, fundamental no processo de *coaching* (Bozer & Jones, 2018).

Uma outra competência associada ao processo de *coaching* é a comunicação, sendo uma dimensão que o *coach* deve possuir (Cox et al., 2010) e desenvolver com a ajuda do *coaching* (Lago, 2020). Pela análise do discurso dos entrevistados é possível afirmar-se que, em algumas empresas, a comunicação é uma competência que precisa ser treinada e desenvolvida. Relativamente ao conhecimento sobre a metodologia *Coaching*, três entrevistados apenas ouviram falar do *coaching*, mas ainda não vivenciaram este processo, nem tiveram qualquer formação específica. No entanto, um dos entrevistados frequentou uma ação de formação sobre *coaching*, tendo referido que a mesma lhe proporcionou um maior conhecimento sobre o *coaching*.

É interessante verificar que o entrevistado referiu “maior conhecimento” sobre o tema e não aquisição de competências sobre o tema. Em suma, através da análise do discurso dos entrevistados, constata-se que o *coaching* é uma prática conhecida, mas pouco praticada pelos gestores entrevistados, sendo que para a maioria, esse conhecimento resulta apenas de “ouvir falar”. Esta realidade é partilhada por Sarsur e Parente

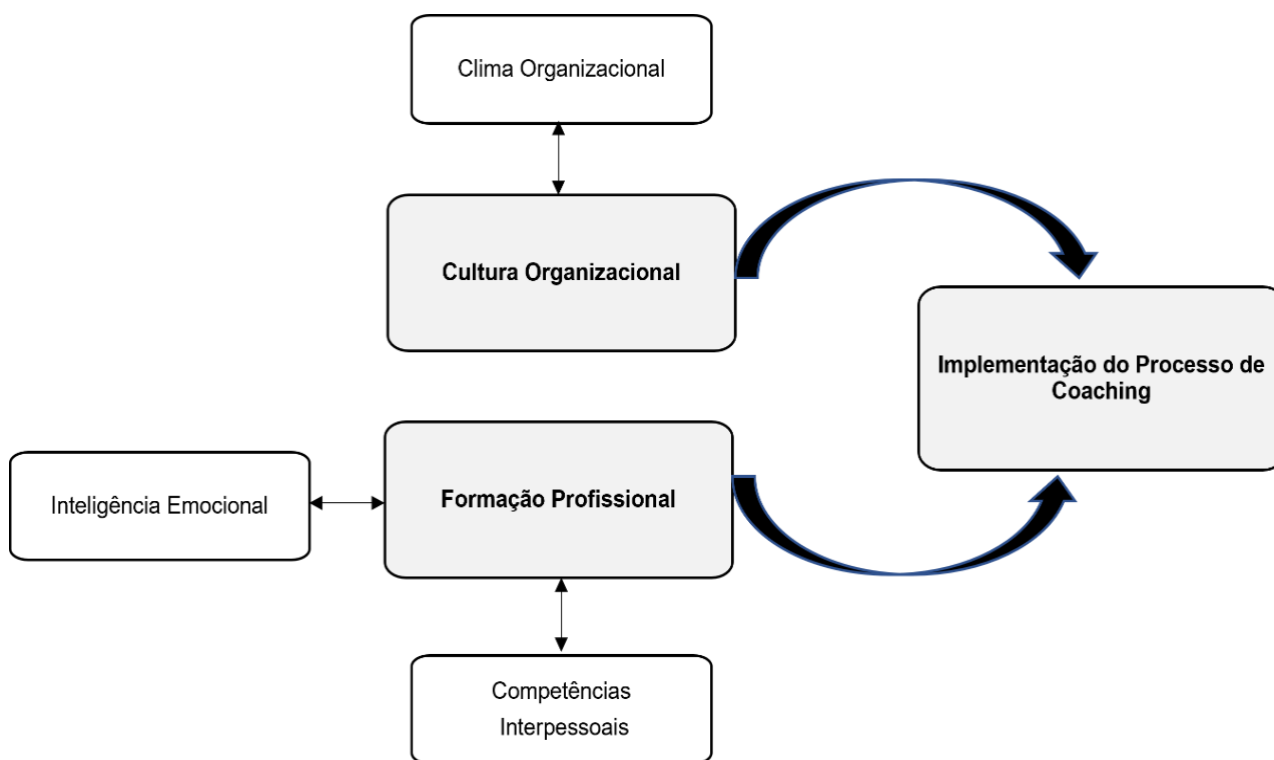
(2017). Quanto à possível implementação de um programa de *coaching*, todos os entrevistados afirmam considerar a implementação deste processo, no entanto, é dada prioridade a outras situações da empresa. Mencionaram diversas dificuldades de implementação do *processo*, nomeadamente ao nível da aceitação por parte dos trabalhadores (por exemplo: disponibilidade de tempo, preconceito, vontade e abertura) e dificuldades relacionadas com os gestores. Consideram que as chefias não estão preparadas para este processo e têm dúvidas sobre a sua eficácia e relação custo-benefício. Trata-se de uma opinião partilhada por Henville (2012).

5. Proposta de modelo de implementação do *coaching*

Em face dos resultados obtidos e da pesquisa efetuada, propõe-se um modelo de implementação do *coaching*, que poderá ser explorado como futura linha de investigação.

Figura 1

Proposta de um modelo de implementação do coaching.



Fonte: elaboração própria

A primeira dimensão do modelo proposto diz respeito à cultura organizacional, enquanto a primeira dimensão a ser alvo de reflexão. Para implementar o processo de *coaching* a cultura organizacional deve ser adaptativa e os seus valores partilhados por todos os membros. Atendendo que as dimensões da cultura e clima são indissociáveis, as mudanças operadas na cultura manifestam-se no clima organizacional que se caracteriza pela qualidade do ambiente psicológico da organização. Se a cultura for forte e adaptativa, o clima poderá ser mais favorável e contribuir para a satisfação dos trabalhadores. A segunda dimensão diz respeito à formação profissional, baseada na aquisição e reforço de competências, encarando a formação profissional como um meio de capacitação de competências e não apenas formação profissional no plano teórico. A empresa/instituição deverá considerar o desenvolvimento de formação em áreas convergentes com o *coaching*, atendendo ao conjunto de benefícios para a empresa/instituição e para os trabalhadores. Em suma, acreditamos que uma cultura organizacional adaptativa e um forte investimento em formação profissional, capaz de capacitar os trabalhadores com competências interpessoais e emocionais, são dois pré-requisitos para a implementação do *coaching*.

6. Considerações finais

As práticas positivas de uma organização estão associadas à cultura existente. Os valores e as crenças, assim como a atitude positiva na cultura da organização, podem promover (ou não) comportamentos de suporte ao clima organizacional e resultar no aumento do desempenho.

Importa realçar que o objetivo, da pesquisa teórica efetuada, não foi explanar sobre a temática da liderança, mas sim, associar o *coaching* ao processo de desenvolvimento e formação. Neste sentido abordaram-se alguns métodos de formação profissional, e explanou-se sobre o processo de *coaching*, de forma mais específica, assim como as características de ambos os intervenientes no processo, o *coach* e *coachee*, em que a escuta ativa e o feedback foram considerados elementos essenciais. Ao compreender e analisar a perceção de diferentes gestores de PME foi possível refletir sobre a importância de expandir o uso do *coaching* para além do apenas “já ouvir fala sobre isso”.

Ressalta-se que o modelo proposto foi considerado o contributo mais relevante do trabalho, quer em termos teóricos, quer em termos práticos. A criação de uma proposta de um modelo para a implementação do *coaching* nas PME, onde cultura organizacional e o clima, assim como a formação profissional baseada na aquisição de competências, foram considerados cruciais.

A primeira dimensão do modelo aborda a cultura organizacional, que deve ser adaptativa. Além disso, os valores são estruturais e devem ser partilhados por todos os membros, dos líderes aos trabalhadores. A cultura e clima são indissociáveis e as mudanças em uma dimensão provoca alteração na outra. No entanto, se a cultura for flexível ou adaptativa, o clima organizacional deverá contribuir para a satisfação e, consequentemente, para a performance.

A segunda dimensão diz respeito à formação profissional. A formação profissional foi conceptualizada como um meio de capacitação de competências (por exemplo: competências interpessoais, relacionadas com a inteligência emocional), nomeadamente em áreas convergentes, e resultará num conjunto de benefícios, quer para a empresa, quer para os trabalhadores.

Relativamente às limitações deste estudo, considerou-se o tamanho da amostra. Sugere-se ampliar o estudo a uma amostra maior e mais diversificada, assim como avaliar a possibilidade de utilizar outras técnicas como questionários, dirigidos a gestores, incluindo gestores de organizações educativas, mas também aos trabalhadores. Além disso, pode-se explorar a perceção dos profissionais de *coaching*, de forma a obter uma perspetiva complementar.

Referências

- Ali, H. (2016). *What makes a great coach? - International Coaching Federation*. <https://coachingfederation.org/blog/what-makes-a-great-coach>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (1.ª Ed.). Edições 70. <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>
- Barosa-Pereira, A. (2019, October). Empresas apostam em criar culturas de *coaching*. *Líder*. <https://lidermagazine.sapo.pt/empresas-apostam-em-criar-culturas-de-coaching/>
- Barosa-Pereira, A., & Vieira, D. (2014). *Coaching em Portugal: evolução das práticas dos coaches. Investigação e Intervenção Em Recursos Humanos*, 1. <https://doi.org/10.26537/iirh.v0i1.1908>
- Barroqueiro, C., Souza, M., Romão, U., Moraes, A., OLiveira, J., & Romero, F. (2017). Coaching educacional na formação de professores para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos do Instituto Federal de São Paulo. Em *XXIII Colóquio da AFIRSE Portugal* (pp.48-56). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51837/1/2017-Barroqueiro%20et%20a%20-%20AFIRSE-artigo.pdf>
- Bernard, R. (2006). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches* (4.ª Ed.). Rowman Altamira.
- Bozer, G., & Jones, R. J. (2018). Understanding the factors that determine workplace coaching effectiveness: A systematic literature review. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(3), 342–361. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2018.1446946>
- Brandao, S. (2016, fevereiro). *O papel do coaching nas organizações positivas*. Resultado: Gestão Em Escritorios de Advocacia. <https://resultato.com.br/o-papel-do-coaching-nas-organizacoes-positivas/>
- Camara, P., Guerra, P. B., & Rodrigues, J. V. (2010). *Novo humanator: Recursos humanos e sucesso empresarial* (4.ª Ed.). Alfragide : Dom Quixote. <https://cat.biblioteca.ipbeja.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=58939>
- Cameron, K., Mora, C., Leutscher, T., & Calarco, M. (2011). Effects of positive practices on organizational effectiveness. *Journal of Applied Behavioral Science*, 47(3), 266–308. <https://doi.org/10.1177/0021886310395514>

- Carr, J. Z., Schmidt, A. M., Kevin Ford, J., & DeShon, R. P. (2003). Climate perceptions matter: A meta-analytic path analysis relating molar climate, cognitive and affective states, and individual level work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 605–619. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.605>
- CIPD. (2018). *Organizational barriers to coaching*. Free Management Books. <http://www.free-management-ebooks.com/faqch/models-12.htm>
- Cox, E., Bachkirova, T., & Clutterbuck, D. (2010). *The complete handbook of coaching* (3.ª Ed.). Sage Publications.
- Cunha, M., Rego, A., Lopes, M., & Ceitil, M. (2008). *Organizações positivas: Manual de trabalho e formação* (1.ª Ed.). Edições Sílabo.
- David, S. A. (2005). Integrating an emotional intelligence framework into evidence-based coaching. In *Evidence-based coaching, Vol 1: Theory, research and practice from the behavioural sciences*. (pp. 57–67). Australian Academic Press. https://www.wellcoach.com/memberships/images/Emotional_Intelligence.pdf
- De Vos, A., & Williams, I. (2011). Leveraging training skills development in SMEs: An analysis of East Flanders, Belgium. *OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Papers*. <https://doi.org/10.1787/5kg0vsrqwhf5-en>
- Digirolamo, J. A., & Thomas, J. (2020). *An exploration of the coach approach to managing and leading: A white paper for managers, leaders and professional coaches*. https://researchportal.coachfederation.org/Document/Pdf/abstract_3514
- DiGirolamo, J. A., & Tkach, J. T. (2019). An exploration of managers and leaders using coaching skills. *Consulting Psychology Journal*, 71, 195–218. <https://doi.org/10.1037/CPB0000138>
- Doyle, A. (2021). *Top soft skills employers value with examples*. The Balance Careers. <https://www.thebalancecareers.com/list-of-soft-skills-2063770#toc-positive-attitude>
- Ellinger, A., & Bostrom, R. (1999). Managerial coaching behaviors in learning organizations. *Journal of Management Development*, 752–771. <https://doi.org/10.1108/02621719910300810>
- Estevão, C. V., Gomes, C. A., Torres, L. L., & Silva, P. (2006). *Políticas e práticas de formação em organizações empresariais portuguesas: Relato de uma investigação* (1st ed.). Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho,. <https://hdl.handle.net/1822/8147>
- Federation International Coaching. (2021). *ICF, the gold standard in Coaching | Read About ICF*. <https://coachingfederation.org/about>
- Federation International Coaching. (2021, julho). *The gold standard in coaching | ICF - Core Competencies*. <https://coachingfederation.org/core-competencies>
- Feldman, D. C., & Lankau, M. J. (2005). Executive coaching: A review and agenda for future research. *Journal of Management*, 31(6), 829–848. <https://doi.org/10.1177/0149206305279599>
- Fialho, J., Silva, C. A. da, & Saragoça, J. (2013). *Formação Profissional - Práticas organizacionais, políticas públicas e estratégias de ação*. Edições Sílabo. <https://www.almedina.net/forma-o-profissional-pr-ticas-organizacionais-pol-ticas-p-blicas-e-estrat-gias-de-a-o-1563882928.html>
- Fischer, R., & Beimers, D. (2009). “Put me in, Coach”: A pilot evaluation of executive coaching in the nonprof...: EBSCOhost. *Nonprofit Management & Leadership*, 19. <https://doi.org/10.1002/nml.234>
- Flick, U., Kardoff, E., & Steiken, I. (2004). What is qualitative research? An introduction to the field. Em U. Flick, E. Kardoff, & I. Steiken (Eds.), *A companion to qualitative research* (1.ª Ed.) (pp. 3–11). SAGE Publications Ltd. <https://www.semanticscholar.org/paper/1-What-is-Qualitative-Research-An-Introduction-to-Flick-Kardorff/eee3140887c3e90d3ad9137a7fe234b77c8aa0fe>
- Galvão, A. M. (2020). *Cover de processos e recursos de inovação pedagógica aplicados à aprendizagem*. Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/21908>
- Galvão, A. M., Cabeceiro, S. F., & Pinheiro, M. B. (2016). Impacto do processo de coaching na produtividade das empresas. Em 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses [Paper Presentation] (pp. 969–985). <http://hdl.handle.net/10198/21906>
- Gan, G. C., Chong, C. W., Yuen, Y. Y., Yen Teoh, W. M., & Rahman, M. S. (2020). Executive coaching effectiveness: Towards sustainable business excellence. *Total Quality Management & Business Excellence* 32(13–14), 1405–1423. <https://doi.org/10.1080/14783363.2020.1724507>
- George, J., & Jones, G. (2011). *Understanding and managing organizational behavior*. Pearson. https://www.sweetstudy.com/sites/default/files/q5/13/09/understanding_and_managing_organizational_behavior_6th_edit..._0.pdf
- Grant, A. M. (2007). Enhancing coaching skills and emotional intelligence through training. *Industrial and Commercial Training*, 39(5), 257–266. <https://doi.org/10.1108/00197850710761945>
- Grant, A. M. (2011). Result list: Is it time to REGROW the GROW model? Issues related to teachin...: EBSCOhost. *The Coaching Psychologist*, 7. <https://web.p.ebscohost.com/ehost/results?vid=2&sid=4b7ce4c7-adbe-4619-91bf-04ff3d23ea08%40redis&bquery=Is+it+time+to+REGROW+the+GROW+model%3F+Issues+related+to+teaching+coaching+session+st>

ructures&bdata=JmRiPW5aCZkYj1idGmZGI9Zm9oJmRiPWVyaWMmZGI9bHhoJmR

Grant, A. M. (2012). The efficacy of coaching. Em *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (1.ª Ed.) (pp. 15–39). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118326459.ch2>

Grant, A. M., Curtayne, L., & Burton, G. (2009). Executive coaching enhances goal attainment, resilience and workplace well-being: A randomised controlled study. *The Journal of Positive Psychology*, 4(5), 396–407. <https://doi.org/10.1080/17439760902992456>

Grant, A. M., & Hartley, M. (2013). Developing the leader as coach: Insights, strategies and tips for embedding coaching skills in the workplace. *An International Journal of Theory, Research and Practice*, 6(2), 102–115. <https://doi.org/10.1080/17521882.2013.824015>

Grant, A. M., Passmore, J., Cavanagh, M. J., & Parker, H. (2010). The state of play in coaching today: A comprehensive review of the field. *International Review of Industrial & Organizational Psychology*, 3(25), 125–168. [http://www.mysgw.co.uk/Images/368/Grant et al \(2010\) The state of play in coaching.pdf](http://www.mysgw.co.uk/Images/368/Grant%20et%20al%20The%20state%20of%20play%20in%20coaching.pdf)

Hackman, J. R., & Wageman, R. (2005). A theory of team coaching. *Academy of Management Review*, 30(2), 269–287. <https://doi.org/10.5465/AMR.2005.16387885>

Hamlin, R. G., Ellinger, A. D., & Beattie, R. S. (2006). Coaching at the heart of managerial effectiveness: A cross-cultural study of managerial behaviours. *Human Resource Development International*, 9(3), 305–331. <https://doi.org/10.1080/13678860600893524>

Harrell, M., & Bradley, M. (2009). *Data collection methods: Semi-structured interviews and focus groups*. RAND National Defense Research Institute. https://www.rand.org/pubs/technical_reports/TR718.html

Henriques, P. L., Curado, C., & Matos, P. V. (2017). The warmth seed: Long-term fruits of coaching. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 10(1), 66–81. <https://doi.org/10.1080/17521882.2016.1269236>

Henville, N. (2012). Hard vs soft skills training. *Training Journal*, 41–44. <https://www.trainingjournal.com/articles/feature/hard-vs-soft-skills-training>

Hicks, R., & McCracken, J. (2011). Coaching as a leadership style. *Physician Executive*, 37(5), 70–72. https://doi.org/10.1071/pyv21n4_br1

Homan, M., & Miller, L. (2008). *Coaching in organizations best coaching practices from the Ken Blanchard Companies*. https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=6836921145837369983&hl=pt-PT&as_sdt=0,5

Houston, M. (2022, maio). Business coach, a waste of money or a good investment? *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/melissahouston/2022/05/16/business-coach-a-waste-of-money-or-a-good-investment/?sh=6d9b82efe015>

Huczynski, A., & Buchanan, D. (2013). *Organizational behaviour* (8.ª Ed.). Pearson.

Inc. (2020). *Organization theory*. <https://www.inc.com/encyclopedia/organization-theory.html>

Jamba, I. (2018). *Políticas e práticas de formação profissional continua: O caso de um grupo de empresas de consultoria e engenharia* [Dissertação, Instituto Politécnico de Setúbal]. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/20873>

Jones, G., & Spooner, K. (2006). Coaching high achievers. *Consulting Psychology Journal*, 58(1), 40–50. <https://doi.org/10.1037/1065-9293.58.1.40>

Kimiloglu, H., Ozturan, M., & Kutlu, B. (2017). Perceptions about and attitude toward the usage of e-learning in corporate training. *Computers in Human Behavior*, 72(2017), 339–349. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.062>

Kunzler, C. E. B., & Schneider, E. (2012, abril). *Coaching: Uma metodologia para qualificação e desenvolvimento profissional*. *Revista Destaques Acadêmicos*, 4(1). <http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/135>

Laforest, J., Bouchard, L., & Maurice, P. (2009). *Safety diagnosis tool kit for local communities: Guide to organizing semi-structured interviews with key informants* (2.ª Ed.). Institut National de Santé Publique Québec. <https://www.inspq.qc.ca/en/publications/1437>

Lago, É. (2020). *Coaching ementoring como instrumento para obter sucesso. Um estudo das competências desenvolvidas* [Beira Interior]. https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/10925/1/7602_16088.pdf

Lai, Y.-L. (2014). *Enhancing evidence-based coaching through the development of a coaching psychology competency framework: Focus on the coaching relationship* [Doctoral Thesis, University of Surrey; Guildford]. <https://openresearch.surrey.ac.uk/esploro/outputs/doctoral/Enhancing-Evidence-Based-Coaching-Through-The-Development-of-a-Coaching-Psychology-Competency-Framework-Focus-on-the-Coaching-Relationship/99515286802346>

Levasseur, R. E. (2013). People skills: Developing soft skills. A change management perspective. *Interfaces*, 43(6), 566–571. <https://doi.org/10.1287/inte.2013.0703>

Lyu, W., & Liu, J. (2021). Soft skills, hard skills: What matters most? Evidence from job postings. *Applied Energy*, 300(June), 117307. <https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2021.117307>

- Martins, S. (2019). *Atitudes empreendedoras e coaching psicológico como catalisador* [Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Bragança, Biblioteca digital do IPB]. <http://hdl.handle.net/10198/19163>
- Martins, S., Galvão, A., & Pinheiro, M. (2017). Social entrepreneurship, psychological *coaching* as a developer of competences. Em *III Congresso Ibero-Americano de Empreendedorismo, Energia, Ambiente e Tecnologia At: Bragança* (pp.413-418). https://www.researchgate.net/publication/320720002_Social_entrepreneurship_psychological_coaching_as_a_developer_of_competences
- McInerney, É., Giga, S., & Morris, A. (2021). Does it last? A systematic review of the enduring effects on managers from ...: EBSCOhost. *International Coaching Psychology Review*, 16. <https://web.p.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=c037c687-be0d-493c-a2d4-d9a797abe389%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtOGl2ZS5yZ29wZT1zaXRl#AN=152882685&db=a9h>
- Mellahi, K., Morrell, K., & Wood, G. (2010). Organizational behaviour and human resource management. Em *The Ethical Business* (pp. 163–191). Macmillan Education UK.
- Myers, M. D., & Newman, M. (2007). The qualitative interview in IS research: Examining the craft. *Information and Organization*, 2–26. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2006.11.001>
- Neves, C., Galvão, A. M., & Pereira, F. (2013). Motivational tools within organizational management. *Business and Economics Series- Proceedings of the 1st International Conference on Management, Marketing, Tourism, Retail, Finance and Computer Applications (MATREFC '13)* (pp.115–120). <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/8796>
- Neves, C., & Pereira, F. (2012). Gestão de emoções: *Coaching* no âmbito da gestão organizacional [Paper presentation]. Em *I Congresso Internacional de Inteligência Emocional e Educação, Oliveira de Azeméis*. <http://hdl.handle.net/10198/10636>
- Neville, C. (2007). Effective learning service: Introduction to research and research methods. Em *Bradford University School of Management*. Bradford University School of Management. <https://www.yumpu.com/en/document/view/46492228/introduction-to-research-and-research-methods>
- Newton, N. (2010, October 4). *The use of semi-structured interviews in qualitative research: Strengths and weaknesses*. Academia. https://www.academia.edu/1561689/The_use_of_semi-structured_interviews_in_qualitative_research_strengths_and_weaknesses
- Noe, R. A. (2016). *Employee training and development* (7.^a Ed.). McGraw-Hill Education. <http://www.aspu.edu.sy/laravel-filemanager/files/18/الإدارية العلوم مراجع/2017-Employee Training & Development.pdf>
- Olivero, G., Bane, D., & Kopelman, R. (19997). Executive *coaching* as a transfer of training tool: Effects on productivity in a public agency. *Public Personnel Managment*, 26. https://www.researchgate.net/publication/279449781_Executive_Coaching_as_a_Transfer_of_Training_Tool_Effects_on_Productivity_in_a_Public_Agency
- Palmer, S., Cavanagh, M., Grant, A. M., Kemp, T., Lane, D., Linley, A., & Whybrow, A. (2006). International coaching psychology review. *International Coaching Psychology Review*, 1(23), 16–17. https://groups.psychology.org.au/Assets/Files/ICPR_journal_1_April_2006.pdf
- Passmore, J., & Lai, Y.-L. (2019). *Coaching* psychology: Exploring definitions and research contribution to practice? *International Coaching Psychology Review*, 14(2), 69–83. <https://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=794f7911-3df9-4d59-b275-fe7cc0988283%40sdc-v-sessmgr03>
- Rekalde, I., Rodríguez, J., Albizu, E., & Pilar, F.-F. (2017). Is executive *coaching* more effective than other management training and development methods? *Managment Decision*. <https://doi.org/10.1108/MD-10-2016-0688>
- Robbins, S., & Judge, T. (2012). *Organizational behavior* (15.^a Ed.). Pearson.
- Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Rock, D., & Donde, R. (2008). Driving change with internal *coaching* programs. *Results Coaching Systems*, 40(1), 1–38. https://2uxlo5u7jf11pm3f36oan8d6-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2016/06/Driving_Organisational_Change_with_Internal_Coaching_Programs.pdf
- Rockwood, K. (2021, maio). The hard facts about soft skills. *Society for Human Resource Management*. <https://www.shrm.org/hr-today/news/hr-magazine/summer2021/pages/why-soft-skills-are-important.aspx>
- Sá, Patricia, Costa, A., & Gonçalves, A. (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Técnicas de recolha de dados* UA Editora. <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Saraiva, D., & Almeida, A. (2017). Distinguir cultura organizacional e clima organizacional. *Revista Portuguesa de Gestão & Saúde*, 22, 24–31.
- Sarsur, A. M., & Parente, C. (2017). O processo de *coaching* e a gestão de pessoas: (Re)conhecer para criticar. *Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração- ENANPAD*. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/117636>

- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership* (3.^a Ed.). Jossey-Bass. http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/ORGANIZATIONAL CULTURE Organizational Culture and Leadership, 3rd Edition.pdf
- Selim, H. M. (2007). Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models. *Computers and Education*, 49(2), 396–413. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.09.004>
- Severgini, D. (2012). *As fase do coaching e os desafios encontrados neste processo* [Monografia, Lume, repositório digital]. <http://hdl.handle.net/10183/76596>
- Silva, S., & Dixe, M. dos A. (2020). *Sebenta de apoio à Unidade Curricular de Investigação II: Conteúdo Programático P3 – Investigação Qualitativa*. Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/5250>
- Thompson, S. (2018, setembro). *Coaching for soft-skill development: An action research study with project managers* [Dissertation, Universidade de Oxford Brookes]. https://documentsn.com/download/coaching-for-soft-skill-development-an-action-research_632a1.html
- Vasanthakumari, S. (2019). Soft skills and its application in work place. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 066–072. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2019.3.2.0057>
- Werner, J. M., & DeSimone, R. L. (2012). Human resource development. Em *South-Western, Cengage Learning* (6.^a Ed., Vol. 58, Issue 3). Cengage Learning. <https://doi.org/10.1007/s11575-013-0197-9>
- Wheeler, R. (2016). Soft skills - The importance of cultivating emotional intelligence. *AALL Spectrum*, 16, 28–31. https://scholarship.law.bu.edu/faculty_scholarship/130/
- Whittier Allen, L., Manning, L., Francis, T. E., & Gentry, W. A. (2016). *The coach's view coach and coachee characteristics add up to successful coaching engagements*. Center for Creative Leadership. <http://cclinnovation.org/wp-content/uploads/2016/04/coachsvviewcharacteristics.pdf>
- Zhao, H., & Liu, W. (2020a). Managerial coaching and subordinates' workplace well-being: A moderated mediation study. *Human Resource Management Journal*, 30(2), 293–311. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12280>
- Zhao, H., & Liu, W. (2020b). Managerial coaching and subordinates' workplace well-being: A moderated mediation study. *Human Resource Management Journal*, 30(2), 293–311. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12280>