

## **Da Experiência ao Aprendizado: a Prática Reflexiva como Recurso no Processo de Coaching de Executivos.**

### **Resumo**

A prática do coaching de executivos tem recebido atenção crescente nas organizações e é também de interesse em pesquisas acadêmicas, nas quais procura-se investigar resultados e implicações organizacionais, características do processo, além de possíveis modelos de intervenção. Frequentemente, é possível observar uma influência significativa da perspectiva da psicologia, especialmente da psicologia com fins terapêuticos, nesse tipo de processo. Por outro lado, a prática reflexiva é um conceito difundido no contexto da educação de adultos (adult learning), que, nos últimos anos, vem sendo atualizado para o universo organizacional. Baseia-se na premissa de que a experiência no ambiente organizacional é, potencialmente, uma das principais formas de aprendizado e, por outro lado, na de que o exercício da reflexão é estratégia que maximiza o aprendizado a partir da experiência. Este trabalho teórico visa promover um diálogo entre esses dois conceitos, coaching e reflexão, visitando idéias e técnicas centrais para a prática de reflexão com fins de aprendizado e propondo possíveis contribuições dessa prática para o exercício do coaching de executivos.

**Palavras-chave:** Coaching, prática reflexiva, educação de adultos, aprendizado experiencial

## ***From Experience to Learning: Reflective Practica as a Tool In Executive Coaching.***

### **Abstract**

*The practice of executive coaching has received increasing attention in organizations and is also of interest in academic research. Academics have investigated coaching's outcomes and organizational implications, processes characteristics, and possible intervention models. Often it is possible to observe a significant influence from the field of psychology, especially from psychotherapy approaches. On the other hand, reflective practice is a widespread concept in the context of adult learning, which in recent years has been increasingly employed in organizations. It is based on the premise that reflection is a means for maximizing learning from experience. This theoretical work is to promote a dialogue between these two concepts, coaching and reflection, exploring ideas and techniques which are core for the practice of reflection with the purpose of learning. The article also proposes possible contributions of this practice for the exercise of executive coaching.*

**Keywords:** *Coaching, reflective practice, adult learning, experiential learning.*

---

<sup>1</sup> Doutorado sanduíche pela FEA/USP e University of Cambridge, Judge Business School, Inglaterra (apoio Capes). Mestre em Administração de Empresas pela FGV/EAESP e psicólogo pela Universidade de Brasília, com foco em organizações. Professor da FGV/EAESP e professor e pesquisador do PPGA/FMU (mestrado/doutorado). Coordena o curso de extensão "Gestão de pessoas: políticas e práticas contemporâneas". É integrante do NEOP - Núcleo de Estudos em Organizações e Pessoas da FGV/EAESP e é editor científico da revista Internext. (germanoglufkereis@yahoo.com.br)

## Introdução

A temática do coaching tem sido amplamente discutida nos últimos anos (DIEDRICH, 2001; PASSMORE; FILLERY-TRAVIS, 2011; KAMPA-KOKESCH; ANDERSON, 2001; CROFTS, 2007; JOHNSON, 2007; YU, 2007). Para alguns, trata-se de uma espécie de “oeste selvagem”: caótico, promissor, cheio de riscos e oportunidades (SHERMAN e FREAS, 2004). Também tem sido foco de trabalhos acadêmicos e pesquisas, nos quais se procura investigar resultados e implicações organizacionais, características do processo, além de possíveis modelos de intervenção (THACH, 2002; JONES, RAFFERTY e GRIFFIN, 2006; GRAY, 2006; ; LADYSHEWSKY, 2010; NIEMINEN et al, 2013). Na maioria das vezes, emprega metodologias do campo da psicologia, especialmente de abordagens com fins psicoterapêuticos (BLUCKERT, 2005a; GRAY, 2006).

Por outro lado, a prática reflexiva é um conceito difundido em contextos de estudo e debate sobre educação de adultos (adult learning), que, nos últimos anos, vem sendo renovado para o universo organizacional (DENSTEN e GRAY, 2001; BOUD, 2006; BOUD et al., 2006; SOFO; PERRITON e HODGSON, 2013; YEO; VILLAFANE, 2010). Baseia-se na premissa de que a experiência no ambiente organizacional é, potencialmente, uma das principais formas de aprendizado e, por outro lado, na de que o exercício da reflexão é estratégia que maximiza o aprendizado a partir da experiência (BOUD e WALKER, 1990; BOUD, 1994).

Este artigo teórico visa promover um diálogo entre esses dois conceitos, coaching e reflexão, visitando idéias e técnicas centrais da prática de reflexão com fins de aprendizado e identificando possíveis contribuições dessa prática para o contexto do coaching.

## O que é coaching de executivos:

Não existe consenso com relação à definição de coaching. Contudo, algumas definições têm sido recorrentes (PASSMORE; FILLERY-TRAVIS, 2011). Grant e Stober (2006), por exemplo, o descrevem como uma relação colaborativa e igualitária, entre um cliente e o seu coach; há um objetivo acordado e é adotado um processo estruturado para atingi-lo. O percurso envolve aprendizagem e desenvolvimento por parte do cliente.

Kilburg (1996), por sua vez, define coaching como uma relação de ajuda entre um gestor (o coachee) e um coach (em geral um profissional externo, mas pode também ser interno à organização), sendo que este lança mão de técnicas e metodologias “comportamentais” para ajudar aquele; há um objetivo nessa relação: contribuir para que o coachee alcance metas previamente identificadas por ambos, visando melhoria de desempenho, maior satisfação pessoal e, como desdobramento, melhorias nos resultados organizacionais. De forma geral, esta definição está alinhada a outras encontradas na literatura (THACH e HEINSELMAN, 1999; FLAHERTY, 1999, GOLDSMITH et al., 2000; THACH, 2002), sendo que as intervenções promovidas pelo coaching podem abordar diferentes “níveis de profundidade”: algumas são direcionadas à melhoria do desempenho, focando questões práticas, específicas e objetivas do trabalho; outras agem de maneira “mais profunda”, explorando a dinâmica psicológica do coachee, aproximando-se à psicoterapia (THACH, 2002; BLUCKERT, 2005a; BARTLETT, 2006); para alguns autores, no entanto, mesmo abordagens mais práticas e objetivas podem envolver a emergência de aspectos do mundo psicológico do coachee (GRAY, 2006). De forma geral, distingue-se o coaching de executivos do processo de feedback e coaching contínuo que um gestor propicia aos membros de sua equipe.

### **Bluckert (2005a), propõe a seguinte definição:**

‘Coaching’ é a facilitação de aprendizado e desenvolvimento com o propósito de promover melhoria de desempenho e fortalecer a ação eficaz, a realização de objetivos e a satisfação pessoal. Invariavelmente envolve crescimento e mudança, quer seja em perspectivas, atitudes ou comportamentos (BLUCKERT, 2005a, p. 173).

Flaherty (1999), por sua vez, entende que, no coaching, almeja-se provocar novas formas de interpretações, novas maneiras de entender e lidar com os eventos, que são incorporadas à prática do coachee, promovendo uma crescente independência na relação com o coach. Edwards (2003), propõe que o coaching seja entendido também como uma relação de facilitação de aprendizagem e de fortalecimento de potencialidades do coachee e menos como uma relação de “ensino” vertical. De maneira similar, Whitworth et al., citados por Griffiths (2005), colocam o coaching como um ciclo intermitente de ação e aprendizado, que potencializa mudanças pessoais. De uma forma ou de outra, as diferentes definições de coaching – independente do grau de “profundidade” psicológica a que se propõe a intervenção - dão conta de que este é um processo que envolve algum tipo de aprendizado e que este se transcreve para a ação no universo organizacional onde o coachee/gestor atua.

Recentemente, Passmore e Fillery-Travis (2011) propõem que o coaching é um diálogo ao estilo socrático, no perguntas abertas, escuta ativa, sínteses e reflexão são as principais ferramentas utilizadas, para o autoconhecimento e aprendizado do coachee/cliente.

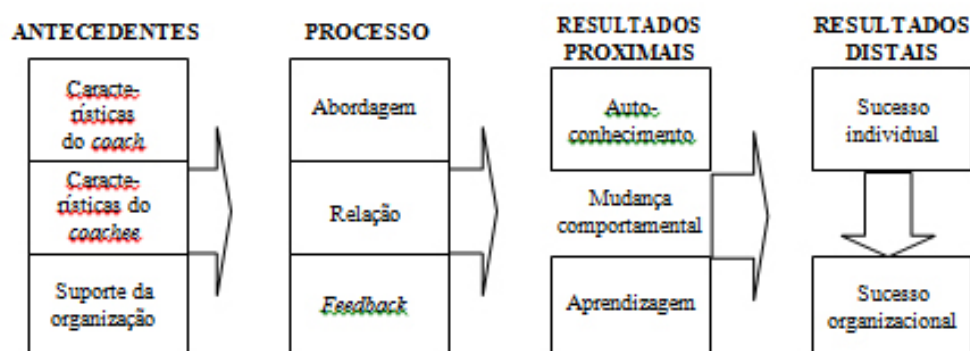
Nesse panorama, onde o aprendizado surge como elemento central e recorrente no processo, o conhecimento do campo de educação de adultos pode somar-se à prática do coaching (GRAY, 2006) - predominantemente influenciado pelo campo da psicologia e, em particular, por referências da intervenção psicoterapêutica - oferecendo-lhe contribuições: uma delas é no que diz respeito à prática reflexiva, caracterizada mais adiante neste trabalho.

### Processo e abordagens:

A fim de criar um contexto para a inserção da prática reflexiva é interessante observar, na literatura, como o processo do coaching tem sido conduzido. Gray (2006), baseado no trabalho de Witherspoon e White, coloca que, em geral, os focos desse tipo de processo têm sido em: fortalecer habilidades específicas e alcançar melhorias de desempenho em trabalho/tarefa atual do coachee; promover desenvolvimento e aprendizado, visando emprego/trabalho futuro; contribuir para a consecução de projetos pessoais de desenvolvimento e aprendizado do coachee, o que pode envolver múltiplas necessidades e objetivos. Em diversos casos, vale destacar, o “cliente” é a empresa onde o coachee atua, estabelecendo uma importante dinâmica na relação organização cliente – coach - coachee (ORENSTEIN, 2000).

Joo (2005), com base na literatura, propôs um framework integrativo para o coaching (figura 1). O modelo inclui fatores antecedentes (características do coach e do coachee, bem como o suporte da organização) e os resultados alcançados: proximais (autoconhecimento, mudança comportamental e aprendizagem) e distais (resultados organizacionais e individuais). Cabe ressaltar que a aprendizagem do coachee é considerada, no modelo, como um resultado proximal. No entanto, no que se refere às abordagens usualmente empregadas no processo de coaching, aquele trabalho não explora recursos do campo da aprendizagem de adultos.

**Figura 1** - Coaching de executivos: um modelo integrativo (Fonte: Joo, 2005, p. 476).



Por outro lado, Feldman e Lankau (2005) e Bono et al. (2009) sumarizam as seguintes abordagens, como as mais utilizadas no coaching:

**Psicodinâmica:** tem raízes na psicanálise. Explora o inconsciente e estados psicológicos internos. Examina mecanismos de defesa, história familiar, passado, transferência, entre outros aspectos.

**Comportamental:** trabalha com princípios da terapia comportamental. Considera estímulos reforçadores e punitivos, intrínsecos e extrínsecos aos indivíduos.

**Programação neurolinguística:** utiliza processos e técnicas da programação neurolinguística.

**Centrada na pessoa:** influenciada por abordagens psicoterapêuticas humanistas (em especial a psicoterapia centrada na pessoa). Envolve um processo de auto-compreensão sem a intervenção diretiva do coach,. Um ingrediente central é a relação terapêutica empática e de confiança com o cliente.

**Com foco em objetivos:** explora objetivamente ações a serem empreendidas pelo cliente de modo a aprimorar o seu desempenho no trabalho. Envolve a fixação de objetivos para o cliente.

**Da terapia cognitiva:** emprega o pensamento consciente do cliente para identificar pensamentos distorcidos e/ou irracionais.

**Com foco no sistema:** investiga, conjuntamente, influências do inconsciente individual, das dinâmicas e fronteiras intra e inter-grupos e da organização, nos comportamentos do coachee.

Predominam abordagens focadas no nível individual e na intervenção “um-a-um” (JOO, 2005; BONO et al., 2009), embora haja intervenções que objetivam o nível organizacional e outras que envolvem o coaching de executivos em grupo (DE VRIES, 2005). Rider (2002), por exemplo, propõe o coaching de “terceira geração”, no qual o know how acumulado pelos coaches é compartilhado com a organização por meio de mecanismos específicos.

As etapas comumente enumeradas na implementação do processo envolvem, em ordens diversas, estratégias como (ORENSTEIN, 2000; THACH, 2002; JOO 2005; FELDMAN e LANKAU, 2005): contato inicial, coleta de dados gerais sobre o coachee e seu contexto (organizacional, pessoal e de carreira), coleta de feedbacks (como na avaliação 360 graus) sobre a sua atuação do profissional, exploração de situações mobilizadoras, identificação de objetivos para o processo, estabelecimento de contrato de trabalho, reuniões presenciais e à distância, exploração das forças pessoais e organizacionais que impactam o coachee, identificação de estratégias, elaboração de planos de ação, reunião de fechamento e avaliação do processo, acompanhamentos pós-fechamento.

No próximo tópico será explorada a prática de reflexão e como ela pode ser empregada, para que se possa observar possíveis contribuições para o encaminhamento do processo de coaching.



## A prática reflexiva:

Não existe um acordo definitivo quanto à definição de “reflexão” (HOYRUP, 2004); no entanto, há uma convergência em torno da idéia de se examinar e questionar experiências. Isto pode ocorrer, por exemplo, na investigação do que Mezirow (1991, 2000) denomina de “dilemas desorientadores” – acontecimentos e experiência pessoais que colocam em cheque pressupostos, uma reflexão que questiona premissas e a raiz de pontos de vista pessoais e que tem um caráter emancipatório, transformador. Também remete à investigação do que Schön (1983) considera como situações únicas ou incertas, que confundem e surpreendem a pessoa.

Um ponto de referência neste tema é o trabalho pioneiro de Dewey (1979), apresentado já na primeira metade do século XX, para quem a prática reflexiva envolve um exame cuidadoso e questionador de conhecimentos, pressupostos, conclusões; há dois elementos centrais em jogo: a experiência-ação (num contexto de continuidade) e a capacidade de julgamento daquele que reflete. Schön (1983) também é um precursor nesse campo, tendo introduzido a noção de aprendizado reflexivo no contexto organizacional: a reflexão contínua - sobre a ação e na ação - como trilha para a evolução e melhoria da atuação profissional.

Hoyrup (2004), menciona ao menos duas importantes formas de reflexão: reflexão crítica e reflexão sobre a experiência. Por serem especialmente relevantes para o contexto do coaching, idéias centrais de ambas são apresentadas a seguir.

## Reflexão crítica:

Envolve a crítica quanto às crenças e valores nos quais apóiam-se posturas pessoais (MEZIROW, 1990) e é conceito central no debate da aprendizagem transformativa, que visa ir além da aquisição de habilidades e conhecimentos, promovendo mudanças de postura, de relação com o ambiente. Assim, a reflexão crítica propõe-se a “transformar perspectivas”:

Perspective transformation is the process of becoming critically aware of how and why our assumptions have come to constrain the way we perceive, understand, and feel about our world; changing these structures of habitual expectation to make possible a more inclusive, discriminating, and integrating perspective; and, finally, making choices or otherwise acting upon these new understandings (MEZIROW, 1991, p. 167).

Reynolds (1999) ressalta que a reflexão crítica tem um compromisso com questionar pressupostos e crenças existentes tanto na teoria como na prática organizacional. Um conjunto de etapas envolvidas na aprendizagem transformativa estão representados no quadro 1, a partir da contribuição de dois autores:

**Quadro 1** - Trajetória da aprendizagem transformativa, conforme Mezirow e Fook.

Mezirow (2000)	Fook (2006)
1. Dilema desorientador.	1. Incidente crítico (dilema desorientador).
2. Auto-exame, envolvendo sentimentos diversos: medo, raiva, vergonha, etc.	2. Identificação de um primeiro nível de pressupostos/perspectivas.
3. Reflexão crítica quanto a pressupostos e valores pessoais.	3. Identificação de um nível mais profundo de pressupostos, a partir da reflexão crítica.
4. Exploração de possíveis novos papéis e ações.	4. Realização de conexões novas, com o exame de emoções relacionadas.
5. Planejar ações.	5. Análise de pressupostos prévios sob novas perspectivas.
6. Adquirir conhecimentos e habilidades necessários para os planos.	6. Repensar pressupostos a partir da prática desejada.
7. Experimentação de novos papéis.	7. Experimentar alterações em práticas pessoais e examinar os seus resultados.
8. Fortalecer competências e auto-confiança nos novos papéis.	
9. Integração das novas perspectivas à atuação da pessoa.	



circunstâncias: promoções, insucessos, demissões, mudanças organizacionais, recolocação profissional, etc. Eles desafiam pressupostos pré-estabelecidos, sobre si mesmo e o ambiente externo. Os dilemas desafiadores podem incitar a revisão desses pressupostos, mas, para isso, é preciso que haja motivação pessoal: a vontade do indivíduo para realizar as reflexões necessárias. Nesse caso desencadeia-se o aprendizado; o ponto de partida é a revisão de pressupostos e de perspectivas pessoais.

Cranton (1994), descreve três grupos de perspectivas que dão sentido a experiências pessoais - psicológicas, sociolinguísticas e epistêmicas – e que devem ser o foco de reflexões (ver exemplos no quadro 2).

**Quadro 2** - Tipos de reflexões e perspectivas de significado (Fonte: adaptado de CRANTON, 1994).

Reflexão	Perspectivas		
	Psicológica	Psicológica	Psicológica
<b>Conteúdo (O que...)</b>	Que crenças tenho sobre mim mesmo? Como me percebo?	Quais são as expectativas, objetivos e normas sociais e organizacionais?	Que competências, <i>know how</i> , conhecimentos, tenho?
<b>Processo (Como...)</b>	Como cheguei a essas perspectivas?	Como estes fatores impactam em mim? E nos meus próprios objetivos?	Como os obtive?
<b>Premissa (Porque...)</b>	Porque, e baseado em que, devo questionar essas perspectivas?	Por que – e em que medida - estes fatores são importantes?	Por que são importantes? O que falta?

A reflexão crítica representa uma exploração cuidadosa de premissas individuais (e mesmo grupais). Como explica Mezirow: “premise reflection is the dynamic by which our belief systems - meaning perspective - become transformed” (MEZIROU, 1991, p. 111). Nesse contexto, cabe ao coach guiar uma exploração de sistemas de crenças e significados, em conjunto com o seu coachee. Estes gravitam em torno de questões sobre si mesmo (perspectiva psicológica), sobre a relação com o grupo/organização (perspectiva social ou sociolinguística), sobre competências e conhecimentos demandados (perspectiva epistêmica). Como apresenta o quadro 1, essa revisão de perspectivas envolve um aprendizado que encaminha-se para a experimentação e fortalecimento de novas premissas e também de novas ações.

### Reflexão sobre a prática/experiência:

Boud e colaboradores definem essa forma de reflexão assim:

Reflection is an important human activity, in which people recapture their experience, think about it, mull it over and evaluate it. Reflection in the context of learning is a generic term for those intellectual and affective activities in which individuals engage to explore their experiences in order to lead to new understanding and appreciations (BOUD et al., 1985, p. 19).

Nessa visão, a reflexão é um processo que facilita o aprendizado a partir da experiência, da atuação diária do profissional. É uma forma de dar sentido a contextos complexos que dificilmente podem ser simplificados e aprendidos pelo uso de conceitos e modelos (BOUD, 2006). Trata-se de um “ato consciente do aprendiz” (BOUD e KNIGHTS, 1996, p. 27): é um processo consciente que contribui para a escolha de determinadas ações.

O processo de reflexão envolve a aplicação de três estratégias: revisitar experiências, observar as emoções nelas presentes, reavaliar a experiência e seus resultados (BOUD et al. 1985). Essa prática, distanciada, de examinar o que é vivido na dinâmica organizacional, permite a tranquilidade de pensar sobre ações, estando “longe” delas; envolve observar emoções negativas e positivas que as acompanham, percebendo suas interferências. Reavaliar experiências significa refletir sobre elas à luz dos objetivos do aprendiz (BOUD et al., 1985),



observando conhecimentos já existentes e outros que devem ser adquiridos, percebendo a sua interconexão com a prática, com entregas profissionais em curso. Nesse sentido, remete a um entendimento, tomada de consciência, do conhecimento enquanto aplicação prática, o que aproxima-se à idéia de competência, trazido por Zarifian, como “inteligência prática” (FLEURY, 2002). Este tipo de reflexão, pós-ação, tem, no entanto, compromisso com a ação: testa-se, no campo das experiências, novas perspectivas, novas possibilidades e, a seguir, retorna-se à reflexão.

Boud e Knights (1996), descrevem um conjunto de técnicas que, entre outros objetivos, produzem práticas reflexivas em sala de aula. Estas podem ser úteis também no contexto de coaching, se adaptadas; por exemplo:

- estabelecimento de “contratos” de aprendizado: similar ao que é descrito no processo de coaching (THACH, 2002), no qual definem-se objetivos, duração e a forma de atuação. A diferença é enfatizar intenções e motivações do gestor-coachee, bem como introduzir a idéia de que o aprendizado envolve intensa reflexão em torno de experiências diárias: a noção de que a experiência é elemento chave no processo de aprendizado e desenvolvimento.

- diários de aprendizagem: registros sistemáticos (semanais, por exemplo) sobre experiências e impressões da prática profissional, de maneira a facilitar, posteriormente, a reflexão distanciada.

- parceiro (s) de aprendizado: identificação de pessoas externas ao processo de coaching com as quais podem ser obtidos feedbacks ou debatidos aspectos específicos da prática e dimensões pessoais e organizacionais que eventualmente emirjam.

- exercícios de auto-avaliação periódicos, iniciando pelo estabelecimento de objetivos, critérios de avaliação e parâmetros de análise. As auto-avaliações devem ser seguidas da elaboração de planos de ação.

Boud e Walker (1990), consistentes com o trabalho de Schön (1983), acrescentam a esta perspectiva de reflexão pós-ação (sobre a ação), a idéia de reflexão durante a ação, aquela que ocorre na própria experiência, para maximizar o aprendizado. Neste caso, a reflexão (e o aprendizado) ocorrem no ambiente mesmo onde as experiências se desenrolam, podendo produzir novos tipos de intervenções. Tanto a reflexão “na ação” como na “pós-ação” devem estar focados em eventos ou dimensões específicos (no caso do coaching, no exercício de uma dada competência ou comportamento, por exemplo). Alguns elementos devem ser levados em conta (figura 1):

- preparação: envolve a investigação prévia dos elementos descritos a seguir e suas relações (características, atributos e intenções do aprendiz - neste caso, o gestor/coachee – componentes do campo de experiência, a relação entre eles, possibilidades de observação e intervenção). Visa propiciar uma tomada de consciência que facilita a reflexão na própria experiência. Envolve, também, perceber a experiência como aprendizado em potencial, identificar intenções de aprendizagem e focos.

- a “fundação individual do aprendiz”: atributos e características pessoais, anteriores à experiência e que podem influenciá-la. Inclui o acúmulo das experiências anteriores, competências e resultados já alcançados, por exemplo.

- intenção (da aprendizagem): motivação pessoal que cria o foco do aprendizado e mobiliza para a reflexão. Frequentemente não é claramente percebida pelo aprendiz.

- a relação do aprendiz com o meio (milieu) de experiência-aprendizado: No “meio” estão componentes humanos, materiais, tecnológicos e processos que fazem parte da experiência. Nessa interação é que, potencialmente, ocorre o aprendizado, tendo como ponto de partida a tomada de consciência quanto ao que nela ocorre.

- a reflexão no campo (no meio de experiência-aprendizado): a reflexão na ação envolve um contínuo processo de “notar” (noticing) a si mesmo nas relações com o campo experiencial e de “intervir” (intervening), fazendo escolhas e influenciando essa relação – tendo em vista o foco de aprendizagem definido - enquanto em operação. Segundo Boud e Walker, estes elementos podem ser assim caracterizados:

Noticing is an act of becoming aware of what is happening in and around oneself. It is active and seeking, although it may be formally planned: it involves a continuing effort to be aware of what is taking place in oneself and in the learning experience (BOUD e WALKER, 1990, p. 66).

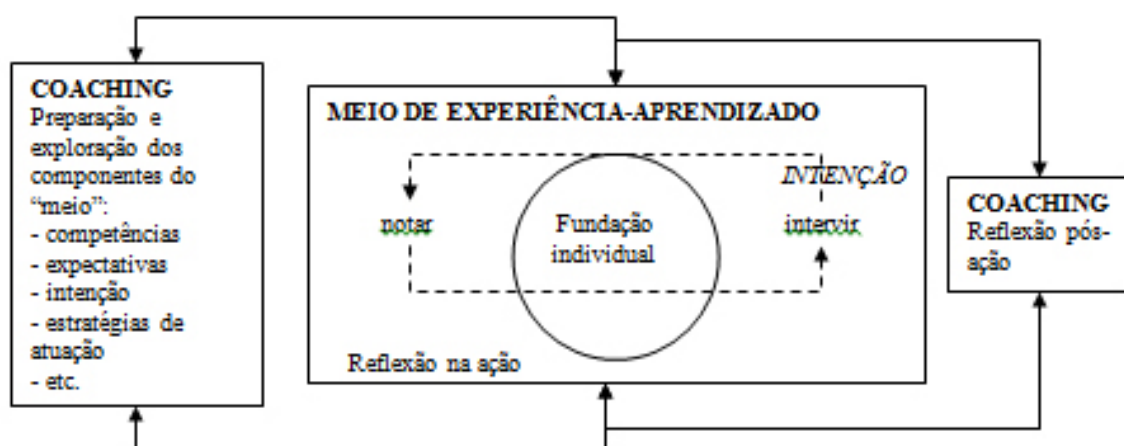
Intervening refers to any action taken by the learner within the learning situation affecting the learning milieu or the learner. Sometimes, it is a conscious action flowing from and influenced by a reflective process, more often it arises from a partially formulated intent in response to the unique features of the milieu (BOUD e WALKER, 1990, p. 71).

O processo de “notar” e “intervir” pode ser facilitado por estratégias como: preparação e treino prévio, examinar de antemão o cenário do ambiente experiencial, fazer pequenas pausas “para respirar”, realizar registros, envolver a participação de parceiros de aprendizado (fornecendo feedback, orientações ou suporte) e, eventualmente, a presença do coach no contexto da experiência. O “intervir” pode demandar, também o domínio prévio de competências (técnicas ou interpessoais, por exemplo) específicas (BOUD e WALKER, 1990).

- a reflexão após a experiência-ação: envolve retornar à experiência, lidar com as emoções que emergem, avaliar a experiência (estabelecendo confrontos e conexões com aprendizados anteriores e, eventualmente, com modelos existentes) e “apropriar-se” do que foi aprendido (BOUD, 1994).

O modelo proposto por Boud e Walker (1990), pode ser adaptado para o contexto do coaching, (embora, originalmente, os autores não tenham pensado nele), conforme apresenta a figura a seguir:

**Figura 2** - Coaching, reflexão pós-ação e reflexão na ação: da experiência ao aprendizado.



Fonte: baseado em BOUD e WALKER, 1990; BOUD, 1994.

Empregando-se esse modelo como referência, o coaching pode envolver um conjunto de práticas “preparatórias” e focadas (em comportamentos, competências, entregas ou resultados específicos), que sensibilizam e capacitam para a observação e ação consciente em campo.





Esse processo reflexivo “antes da ação” tem, também, um importante caráter educativo: o de contribuir para que se desenvolva a consciência de que aprendizados decorrem da ação e que ocorrem na própria ação (MCMANUS, 2006), fato que freqüentemente não é reconhecido pelos profissionais (BOUD e SOLOMON, 2003); trata-se de “aprender a aprender” com a experiência. Antes e depois da ação, o espaço de coaching, enquanto espaço de reflexão, pode ser uma oportunidade onde experiências podem ser elaboradas dessa maneira distanciada, potencializando aprendizados, mudanças e melhorias de desempenho, a partir de um olhar mais atento ao que ocorre no campo das ações.

### **Coaching e reflexão – do aprendizado individual para a aprendizagem organizacional:**

O coaching de executivos é freqüentemente abordado como um processo “um-a-um”, voltado ao desenvolvimento individual e tratado com um certo grau de isolamento de outras práticas de gestão de pessoas e organizacionais. Debates têm sido realizados no sentido de articulá-lo a dimensões como a estratégia de empresa ou o aprendizado organizacional; neste segundo caso, refere-se a criar condições para que atenda necessidades do processo de aprendizagem não apenas ao nível individual mas, também, nos outros níveis em que ocorre a aprendizagem em uma organização: o nível grupal e o nível organizacional (FLEURY e OLIVEIRA JR., 2002). Assim, têm ocorrido propostas como:

Coaching em grupos, focado em questões de interesse comum a diferentes indivíduos; envolvendo um grupo de alta gerência, por exemplo (DE VRIES, 2005).

Modelos que viabilizam conexões com a estratégia organizacional e a integração com outras práticas de desenvolvimento e gestão de pessoas (VICERE e FULLMER, 1998; JOO, 2005; WEISS e MOLINARO, 2006).

Mecanismos de disseminação do conhecimento acumulado pelo coach, de forma a multiplicar esse conhecimento junto ao “grupo de coaching” (composto das pessoas às quais o processo individual ou grupal é endereçado) e na organização como um todo (RIDER, 2002).

Por outro lado, alguns autores também têm estudado possíveis contribuições da prática da reflexão para o contexto da aprendizagem organizacional. A “reflexão crítica”, em particular, é percebida como um mecanismo de grande potencial, se empregada a nível do grupo e da organização, possibilitando a revisão de pressupostos organizacionais (DENSTEN e GRAY, 2001; WOERKOM et al., 2002; HOYRUP, 2004); converge, portanto, para a proposta do “duplo circuito de aprendizagem” (ARGYRIS, 1992), no qual pressupostos devem ser desafiados. Densten e Gray (2001), por sua vez, ressaltam que a reflexão crítica é elemento de especial relevância para o desenvolvimento de lideranças, pois ensina aos líderes como revisarem as suas perspectivas continuamente.

No que se refere à reflexão a nível grupal e/ou organizacional, diferentes práticas podem envolver a sua aplicação (WOERKOM et al, 2002; HOYRUP, 2004; VERDONSHOT, 2006):

- Aprendizado a partir de erros.
- Debater e compartilhar visões.
- Compartilhar conhecimentos/experiências.
- Intercâmbio intensivo de feedback.

Experimentação de idéias.

Comunidades de prática.

Questionar o pensamento grupal e pressupostos coletivos (reflexão crítica).

A utilização de técnicas/métodos como:

Storytelling envolvendo relatos de práticas organizacionais.

Observação, coleta e discussão de “incidentes críticos”.

Identificar, observar e debater “descontinuidades” (mudanças significativas e seus resultados) e “experiências de pico” (eventos de desempenho excepcional).

Avaliação formativa (confrontar objetivos almejados com resultados efetivamente alcançados, debatendo causas, conseqüências, alternativas).

Reflexão imaginativa (idealizar e examinar tendências, o futuro, novas possibilidades).

Assim, tanto o coaching como a reflexão têm um potencial de integração com objetivos de expansão da aprendizagem do indivíduo para a organização. O “ciclo de criação do conhecimento”, modelo proposto por Vicere e Fulmer (1998), pode contribuir como ponto de partida para o entendimento e articulação dessa integração. Esse modelo foi originalmente concebido como forma de se estabelecer uma conexão lógica entre as diferentes estratégias de desenvolvimento de lideranças, de maneira a orientá-las e sintonizá-las com esforços voltados ao aprendizado organizacional; ele também caracteriza o desenvolvimento de lideranças como um processo sistemático que integra diferentes abordagens, partindo da aprendizagem individual e expandindo-se para o grupo, para o nível organizacional, gerando disseminação de conhecimento. A figura 2 apresenta uma proposta de adaptação, de forma a enfatizar especificamente as práticas de reflexão e coaching (embora o modelo possibilite, evidentemente, englobar também outras práticas). Os principais componentes do modelo, são:

**Experiência:** é o conjunto de aprendizados já adquiridos e em aquisição pelo gestor/líder a partir de sua atuação profissional.

**Perspectiva:** significa providenciar contra-pontos às experiências, propiciando feedback, reflexão (reflexão crítica, reflexão “na ação” e “após a ação”), inclusive no espaço do coaching individual. Tais contra-pontos também podem ser viabilizados por meio de abordagens que propiciam maior grau de interação grupal, como no caso de treinamentos formais.

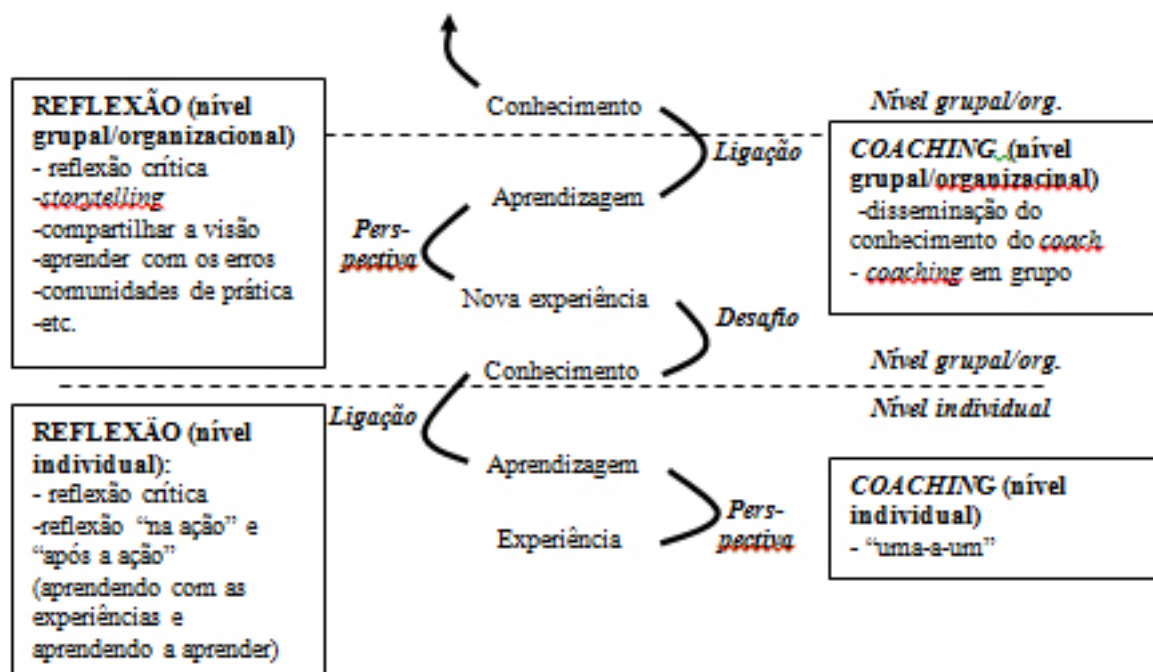
**Aprendizagem:** a aprendizagem ocorre a partir de insights promovidos por novas perspectivas e pela reflexão sobre a experiência.

**Conhecimento:** envolve o intercâmbio de aprendizados individuais com o nível grupal e organizacional, por meio de trabalho conjunto e intensa e sistemática interação, em equipes de projetos e comunidades de aprendizagem, por exemplo. Nesse contexto, a reflexão passa a atender também a esses níveis e o coaching pode envolver processos em grupo e de disseminação de conhecimento. Com isso, as lideranças:

*(...) desenvolvem formas de criar novos conhecimentos organizacionais. De fato, criam novas formas de pensar, operar e gerar resultados na organização (VICERE e FULMER, 1998, p. 114).*

**Desafio e nova aprendizagem:** para dar prosseguimento ao processo de aprendizagem e criação do conhecimento contínuo, os líderes/gestores devem ser continuamente desafiados – e suas perspectivas novamente examinadas - estimulando a emergência em novos contextos e situações de aprendizado individual, organizacional e de geração de conhecimentos.

**Figura 2** - Reflexão e coaching no ciclo de criação do conhecimento (níveis individual e grupal/organizacional) (Fonte: adaptado de VICERE e FULMER, 1998, p. 95).



A idéia proposta aqui é situar a reflexão e o coaching em um processo contínuo que leva, por um lado, da experiência à aprendizagem individual; por outro, podem participar (simultaneamente) de um encaminhamento sistemático, que vai do aprendizado individual ao organizacional.

### Conclusões e considerações finais

Este trabalho procurou visitar idéias centrais sobre a prática reflexiva (do campo da educação de adultos), no intuito de evidenciar possíveis contribuições para o coaching de executivos. Ainda há muito a ser feito nesse debate, do ponto de vista teórico e empírico, mas o encontro destes dois temas parece estimulante e potencialmente enriquecedor para o processo do coaching. A prática reflexiva propõe-se a promover aprendizados e mudanças a partir da ação, num processo de tomada de consciência que envolve observação distanciada e diálogo: um conjunto que encontra um ambiente favorável no espaço de coaching. Nesse contexto, engloba, em linhas gerais: um aprendizado transformador que examina "dilemas desorientadores" impostos pelo ambiente organizacional, a revisão de pressupostos pessoais ou grupais e, também, o exame cuidadoso da experiência, antes, durante e depois de sua ocorrência. A partir dos exemplos apresentados neste trabalho, pode-se observar que um conjunto de técnicas e recursos práticos já vêm sendo pensados e aplicados, principalmente no campo da educação de adultos, e podem ser adaptados para a situação do coaching de executivos.

Trata-se de um caminho para o desenvolvimento de abordagens alternativas às usualmente empregadas, muitas vezes vinculadas a metodologias/perspectivas psicoterapêuticas, que envolvem uma exploração de questões e dinâmicas pessoais que podem ser pouco atrativas ou desejadas por determinados gestores ou contextos organizacionais (GRAY, 2006). O coaching, em uma perspectiva de educação de adultos, permite ver o gestor "(...) menos como paciente ou cliente e mais, ao menos potencialmente, como um profissional solucionador de problemas" (GRAY, 2006, pg. 477).

Outra fronteira a ser ainda mais explorada é a que amplia o aprendizado individual - promovido pelo coaching de executivos e pela prática reflexiva - para os níveis grupal e organizacional. Alguns argumentos foram trazidos aqui, apontando para possibilidades dessa ampliação, que integra tanto o coaching como a prática reflexiva a diferentes iniciativas de desenvolvimento e de aprendizado organizacional. Nesse sentido, adaptações ao “ciclo de criação do conhecimento” (VICERE e FULMER, 1998), foram propostas, de forma a oferecer um caminho para o entendimento dessa possível integração. Outras possibilidades certamente existem, a serem exploradas em outros trabalhos.

A reflexão crítica, especificamente, tem sido trazida, nos últimos anos, para o contexto do desenvolvimento de lideranças (DENSTEN e GRAY, 2001), coaching (GRIFFITHS, 2005; GRAY, 2006) e da aprendizagem organizacional (HOYRUP, 2004); para o coachee, pode representar oportunidade para o desenvolvimento de uma consciência crítica, comprometida com a ação, quanto a pressupostos individuais e organizacionais. No entanto, algum cuidado é necessário nessa importação do conceito “reflexão crítica” para o contexto organizacional – ao menos quanto à compreensão de suas implicações e para se evitar a supersimplificação desse conceito. Isto porque a aprendizagem transformativa e a reflexão crítica, em sua formulação original, têm em vista um projeto educacional de transformação radical, que permite à pessoa questionar o contexto onde se encontra e sua própria condição, de forma a libertar-se, agir; como ressalta Brookfield, citado por Hoyrup (2004) a reflexão crítica leva a maior clareza política e autoconsciência. Em suas origens, tem influência de pensadores como Paulo Freire e, assim, remete a uma pedagogia libertadora e do conflito (GADOTTI, 2001). Resta saber o quanto essa proposta transformadora entra em conflito ou alinha-se com o projeto de desenvolvimento das organizações... Esse é um ponto que poderia merecer atenção em debates futuros.

Finalmente, a menção à proposta educacional de Paulo Freire faz lembrar de um componente chave para o processo de aprendizado: a experiência dialógica (FREIRE, 1978), que é elemento central no processo reflexivo e no coaching. Neste, é preciso lembrar, a qualidade da relação coach-gestor (BLUCKERT, 2005b) pode ser determinante para a eficácia do processo, podendo viabilizar, ou não, o sucesso das técnicas a serem empregadas, sejam quais forem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGYRIS, C. Enfrentando defesas organizacionais: facilitando o aprendizado organizacional. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BARTLETT, J. Advances in coaching practices: a humanistic approach to coach and client roles. *Journal of Business Research*, vol. 60 (1), p.91-93, 2006.

BLUCKERT, P. The foundations of a psychological approach to executive coaching. *Industrial and Commercial Training*. vol. 37 (4), p. 171-178, 2005a.

BLUCKERT, P. Critical factors in executive coaching – the coaching relationship. *Industrial and Commercial Training*, vol. 37 (7), p. 336-340, 2005b.

BONO, J.; PURVANOVA, B.; TOWLER, A.; PETERSON, D. A survey of executive coaching practices. *Personnel Psychology*, v. 62, n.2, p.361-404, 2009.

BOUD, D. Conceptualising learning from experience: developing a model for facilitation. *Proceedings of the 35th Adult Education Research Conference*, University of Tennessee, p. 49-54, 1994.

BOUD, D. Relocating reflection in the context of practice: rehabilitation or rejection? Keynote paper presented at *Professional Lifelong Learning: Beyond Reflective Practice*, University of Leeds: Institute for Lifelong Learning, 2006. Disponível em: [www.leeds.ac.uk/medicine/meu/](http://www.leeds.ac.uk/medicine/meu/)





lifelong06/papers/P\_DavidBoud.pdf. Acesso em: 20 de fevereiro de 2007.

BOUD, D.; CRESSEY, P.; DOCHERTY, P. (eds.). Productive reflection at work: learning for changing organisations. London: Routledge, 2006.

BOUD, D. KEOGH, R.; WALKER, D. Reflection: turning experience into learning. London: Kogan Page, 1985.

BOUD, D; KNIGHTS, S. Course design for reflective practice. In: Gould, N.; Taylor, I. (eds.). Reflective learning for social work: research, theory and practice. Aldershot: Arena, 1996.

BOUD, D.; SOLOMON, N. I don't think I am a learner: acts of naming learners at work. *Journal of Workplace Learning*, 15 (7-8), p. 326-331, 2003.

BOUD, D; WALKER, D. Making the most of experience. *Studies in Continuing Education*, 12(2), p. 61-80, 1990.

CRANTON, P. Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994.

CROFTS, P. Coach and course. *People Management.*, vol. 13 (1), p. 54-54, 2007.

DE VRIES, M. Leadership group coaching in action: the Zen of creating high performance teams. *Academy of Management*, 19 (1), p. 61-76, 2005.

DENSTEN, I; GRAY, J. Leadership development and reflection: what is the connection? *The International Journal of Educational Management*, vol. 15(3), p. 119-124, 2001.

DEWEY, J. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo - uma reexposição. São Paulo: Nacional, 1979.

DIEDRICH, R. An interactive approach to executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48 (2), p. 61-66, 1996.

EDWARDS, L. Coaching: the latest buzzword or a truly effective management tool. *Industrial and Commercial Training*, vol.35 (7), p. 298-300, 2003.

FELDMAN, D.; LANKAU, M. Executive coaching: a review and agenda for future research. *Journal of Management*, 31, p. 829-848, 2005.

FLAHERTY, J. Coaching: evoking excellence in others. Woburn, MA: Butterworth-Heinemann, 1999.

FLEURY, M. A gestão de competência e a estratégia organizacional. In: Fleury, M. (org.). *As pessoas na organização*. São Paulo: Editora Gente, 2002.

FLEURY, M.; OLIVEIRA JR, M. Aprendizagem e gestão do conhecimento. In: Fleury, M. (org.). *As pessoas na organização*. São Paulo: Editora Gente, 2002.

FOOK, J. Beyond reflective practice: reworking the "critical" in critical reflection. Keynote paper presented at Professional Lifelong Learning: Beyond Reflective Practice, University of Leeds: Institute for Lifelong Learning, 2006. Disponível em: [www.leeds.ac.uk/medicine/meu/lifelong06/papers/P\\_JanisFook.pdf](http://www.leeds.ac.uk/medicine/meu/lifelong06/papers/P_JanisFook.pdf). Acesso em: 20 de fevereiro de 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GADOTTI, M. Diálogo e conflito, pensamento e ação: uma perspectiva freireana no século XXI. Seminário internacional do Centro de Recursos e Educação Contínua. Deputació de València – Educació, Centre Cultural la Beneficència, 2001. Disponível em: [http://www.paulofreire.org/Moacir\\_Gadotti/Artigos/Portugues/Gadotti\\_sobre\\_Freire/Dialogo\\_conflito\\_PF\\_2001.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Gadotti_sobre_Freire/Dialogo_conflito_PF_2001.pdf). Acesso em: 20 de fevereiro de 2007.

GOLDSMITH, M. LYONS, L.; FREAS, A. (eds.). *Coaching for leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer, 2000.



GRANT, A.; STOBBER, D. Evidence based coaching: putting best practices to work for your clients. New Jersey, NJ: Wiley & Sons, 2006.

GRAY, D. Executive coaching: towards a dynamic alliance of psychotherapy and transformative learning processes. *Management Learning*, vol. 37 (4), p. 475-497, 2006.

GRIFFITHS, K. Personal coaching: a model for effective learning. *Journal of Learning Design*, 1(2), p. 55-65, 2005. Disponível em: <http://www.jld.qut.edu.au>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2007.

HOYRUP, S. Reflection as a core process in organizational learning. *The Journal of Workplace Learning*, vol. 16 (8), p. 442-454, 2004.

JOHNSON, L.K. Getting more from executive coaching. *Harvard Management Update*, vol. 12 (1), p. 3-6, 2007.

JONES, R.; RAFFERTY, A.; GRIFFIN, M. The executive coaching trend: towards more flexible executives. *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 27 (7), p. 584-596, 2006.

JOO, B. Executive coaching: a conceptual framework from an integrative review of practice and research. *Human Resource Development Review*. Vol. 4. (4), pg 462-488, 2005.

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

KILBURG, R. Towards a conceptual understanding and definition of executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, vol. 48 (2), p. 134-144, 1996.

LASKE, O. An integrated model of developmental coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 51(3), p.139-159, 1999.

LADYSHEWSKY, R. The manager as coach as a driver of organizational development., *Leadership & Organization Development Journal*, v. 31, n. 4, p.292 – 306, 2010.

MCMANUS, J. Transforming productive reflection in the workplace into productive learning: a practical approach. Conference paper presented at Professional Lifelong Learning: Beyond Reflective Practice, University of Leeds: Institute for Lifelong Learning, 2006. Disponível em: [www.leeds.ac.uk/medicine/meu/lifelong06/papers/P\\_JacquiMcManus.pdf](http://www.leeds.ac.uk/medicine/meu/lifelong06/papers/P_JacquiMcManus.pdf). Acesso em: 20 de fevereiro de 2007.

MEZIRROW, J. How critical reflection triggers transformative learning. In: Mezirow et al. *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1990.

MEZIRROW, J. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.

MEZIRROW, J. *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

NIEMINEN, L.; SMEREK, R.; KOTRBA, L.; DENISON, D. What does an executive coaching intervention add beyond facilitated multisource feedback? effects on leader self-ratings and perceived effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, v.24, n.2, p. 145-176, 2013.

ORENSTEIN, R. Executive coaching: An integrative model. A dissertation submitted to the faculty of The Graduate School of Applied Professional Psychology of Rutgers The State University of New Jersey in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Psychology, 2000.

ORENSTEIN, R. Executive coaching: it's not just about the executive. *Journal of Applied Behavioral Science*, v. 38, p. 355-374, 2002.



PASSMORE, A.; FILLERY-TRAVIS, J. Coaching: an international journal of theory, research and practice, v. 4, n. 2, p. 70-88, 2011.

PERRITON, L.; HODGSON, V. Positioning theory and practice question(s) within the field of management learning. *Management Learning*, v. 44, n. 2, p. 144-160, 2013.

REYNOLDS, M. Critical reflection and management education: rehabilitating less hierarchical approaches. *Journal of Management Education*, vol. 23 (5), p. 537-553, 1999.

RIDER, L. Coaching as a strategic intervention. *Industrial and Commercial Training*, v. 34, p. 6, p. 233-236, 2002.

SHERMAN, S.; FREAS, A. The Wild West of executive coaching. *Harvard Business Review*, v. 82, n.11, p. 82-90, 2004.

SCHÖN, D. *The reflecting practitioner*. London: Temple Smith, 1983.

SOFO, F.; YEO, R.; VILLAFANE, J. Optimizing the learning in action learning: reflective questions, levels of learning, and coaching. *Advances in Developing Human Resources*, v. 12, n.2, p.205-224, 2010.

THACH, E. The impact of executive coach and 360 feedback on leadership effectiveness. *Leadership and Organizational Development Journal*, v. 23, n.(4), p. 205-214, 2002.

THACH, L.; HEINSELMAN, T. Executive coaching defined. *Training and Development Journal*, vol. 53, p. 34-39, 1999.

VICERE, A.; FULMER, R. *Leadership by design*. Boston, MA: Harvard Business School Press, 1998.

VERDONSHOT, S. Methods to enhance reflective behaviour in innovation processes. *Journal of European Industrial Training*, vol. 30 (9), p. 670-686, 2006.

YU, L. The benefits of a coaching culture. *MIT Sloan Management Review*, vol. 48 (2), p. 6-6, 2007.

WEISS, D.; MOLINARO, V. Integrated leadership development. *Industrial and Commercial Training*, vol. 38 (1), p. 3-11, 2006.

WOERKOM, M.; NIJHOF, W.; NIEUWENHUIS, L. Critical reflective working behaviour: a survey research. *Journal of European Industrial Training*, 26 (8), p. 375-383, 2002.