

Eliete Warken Bahia Costa

**A LIDERANÇA-COACH COMO INTERVENÇÃO  
PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre em Administração Universitária, pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, do Centro Socioeconômico da Universidade Federal de Santa Catarina.  
Orientador: Prof. Mário de Souza Almeida, Dr.

Florianópolis  
2015

C8371 Costa, Eliete Warken Bahia

A liderança-coach como intervenção para o desenvolvimento humano na Universidade Federal de Santa Catarina / Eliete Warken Bahia Costa; orientador, Mario de Souza Almeida. - Florianópolis, SC, 2015.

157 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico. Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Administração Universitária.

Inclui referências

1. Liderança. 2. Desenvolvimento de pessoas. 3. Qualificação gerencial. 4. Liderana-coach. I. Almeida, Mario de Souza. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. III. Título.

CDU 35

Eliete Warken Bahia Costa

**A LIDERANÇA-COACH COMO INTERVENÇÃO PARA O  
DESENVOLVIMENTO HUMANO NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Esta dissertação foi julgada adequada como requisito à obtenção do título de Mestre em Administração Universitária e aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 10 de julho de 2015.

---

Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.  
Coordenador

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Mário de Souza Almeida, Dr.  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Carla Cristina Dutra Búrigo, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof. Marcos Baptista Lopez Dalmau, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

---

Prof.<sup>a</sup> Suzana da Rosa Tolfo, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC



“Na vida de todos nós, em algum momento,  
o fogo interior se apaga.  
Então se acende novamente quando encontramos outro ser humano.  
Deveríamos estar gratos a essas pessoas que reacendem o espírito interior”.

(Albert Schweitzer).



## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a DEUS por iluminar meu caminho nessa jornada e renovar minhas energias todos os dias na direção de meu objetivo.

À Universidade Federal de Santa Catarina e ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, pela oportunidade de realizar este mestrado, que contribuiu não só pelo desenvolvimento profissional, mas principalmente pelo aprendizado e desenvolvimento pessoal.

Aos diretores do Centro de Ciências da Educação, professores Nestor Manoel Habkost e Juarez da Silva Thiesen pela maneira como encaminharam meu processo de afastamento no âmbito do CED.

Aos colegas de trabalho Antonio Gabriel Santana Martins, Terezinha Aparecida Ramos, Valcir Adolfo Bento, Diego Viera, Renato José Hendges Júnior, Mário Augusto Nishiyama e Justina Sponchiado pelo seu apoio e colaboração nas decisões no remanejamento das atividades e principalmente a Jacqueline de Mello, por ter assumido minhas atividades para que o afastamento pudesse acontecer.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em administração Universitária, especialmente aos professores Pedro Mello e Carla Cristiana Dutra Búrigo, por estarem sempre nos estimulando.

Ao professor Benjamin pela sua ciência - com suas provocações que me fizeram buscar maior compreensão sobre o tema e pela sua sensibilidade - em compreender o espírito do meu trabalho.

À professora Alessandra de Linhares Jacobsen pela amizade, incentivo e pelos valorosos diálogos na etapa de elaboração do Projeto de Pesquisa, pelas suas sugestões que, sem dúvida, tornaram este trabalho melhor.

Aos membros da banca, professores Suzana da Rosa Tolfo, por ter sempre me incentivado a fazer o mestrado e hoje está aqui fazendo parte do meu sonho, e Marcos Baptista Lopez Dalmau, por aceitar o convite de fazer parte da banca e pelas suas valiosas contribuições.

Agradeço aos gestores da UFSC por terem participado de minha pesquisa, possibilitando a realização deste estudo.

Aos meus colegas de mestrado pelos momentos de troca, apoio, colaboração e amizade, e por compartilhar seus conhecimentos.

Aos meus pais Bernardina Warken e Vitório de Oliveira Bahia, que sempre incentivaram meus estudos.

Ao meu filho Matheus Bahia Costa e meu amor e companheiro de vida, Ari Costa, por terem caminhado comigo no meu sonho,

renunciando muitas vezes seus compromissos para que eu pudesse concretizar os meus.

Por último, um agradecimento especial ao meu orientador, Professor Dr. Mário de Souza Almeida, que tive a oportunidade de compartilhar o que era apenas uma ideia que se materializou neste trabalho. Pelo seu profissionalismo, paciência, confiança, pelos valorosos diálogos, reflexões e ensinamentos, minha profunda gratidão.

Minha eterna gratidão!

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar os atributos necessários à implantação de um programa de qualificação, baseado no desenvolvimento da liderança-*coach*, para gestores da UFSC. O problema foi contextualizado, considerando as iniciativas do governo, a partir da Lei nº 11.091/2005 e suas regulamentações (BRASIL, 2006b; BRASIL, 2006c) em conjunto com a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal da administração Federal direta, autárquica e fundacional (PNDP), a qual traz como enfoque importante a capacitação gerencial e a qualificação necessária para a ocupação de cargos de direção e assessoramento superiores. É uma pesquisa predominantemente qualitativa, aplicada, descritiva e transversal. Compreende 46 gestores da UFSC, entre servidores docentes e técnicos administrativos, que exercem funções de direção, como Reitor, Pró-Reitor, Secretário e Diretor de Centro de Ensino, bem como seus respectivos vices ou adjuntos. Os dados foram coletados por meio de questionários estruturados com perguntas fechadas em escala Likert e três questões abertas. Os dados coletados através das questões fechadas foram submetidos à análise estatística, descritiva e análise multivariada de componentes principais. Para as questões abertas foi utilizado o método de análise de conteúdo de Bardin (2004). Os resultados evidenciam que os gestores estão preparados para a implementação desse tipo de liderança, uma vez que estão dispostos ao aprendizado. Porém, apesar da receptividade a implementação, eles advertem para o fato de considerar as especificidades da instituição, relativas aos marcos regulatórios que dizem respeito ao desenvolvimento de pessoas no âmbito federal. Além disso, ficou evidente a necessidade de um maior conhecimento da terminologia “liderança\_*coach*”, sua aplicação e o porquê da importância dessa ferramenta em relação a outros programas.

**Palavras-chave:** Liderança. Desenvolvimento de pessoas. Qualificação gerencial. Liderança-*coach*.



## ABSTRACT

This research aims to identify the attributes needed to implement a training program, based on the development of leading coach for managers at UFSC – Federal University of Santa Catarina / Brazil. The problem was contextualized, considering Brazilian government initiatives, from the Law No. 11.091 / 2005 and its regulations according to the National Policy Personnel Development of direct federal administration, autonomous agencies and foundations (PNDP), which has as an important approach the management training and the qualification required for the occupation of senior management and advisory positions. It is a predominantly qualitative, applied, descriptive and transversal study. It comprehends 46 managers at UFSC, servers among teachers and administrative staff, which exercise management functions, as Rector, Pro-Rector, Secretary and Director of Educational Center, as well as their respective deputies or assistants. Data were collected through structured questionnaires with closed questions in Likert scale, and three open questions. The data collected through the closed questions were submitted to statistical analysis, descriptive and multivariate analysis of the principal components. For the open questions was used the Bardin's content analysis method. The results show that managers are prepared to implement this kind of leadership, since they are willing to learn. However, despite the receptivity to the implementation, they warn of the fact that it should be taken into account the specifics of the institution, concerning the regulatory framework in respect to the development of people at the federal level. Furthermore, it becomes clear the need for a better comprehension of the terminology "leading coach", its application and importance as a tool in relation to other programs.

**Keywords:** Leadership. Developing people. Management qualification. Leading coach.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O contínuo do comportamento de liderança. ....	50
Figura 2 - Os quadrantes de liderança da Ohio State University.....	52
Figura 3 - O Grid Gerencial .....	53
Figura 4 - Liderança situacional.....	59
Figura 5 - Processo de <i>coaching</i> .....	75
Figura 6 - Distribuição dos gestores por faixa etária.....	101
Figura 7 - Gênero dos gestores da UFSC .....	102
Figura 8 - Faixa etária dos gestores por gênero.....	102
Figura 9 - Tempo de instituição dos gestores .....	103
Figura 10 - Tempo de instituição dos gestores por gênero.....	104
Figura 11 - Tempo que exercem funções de gestão .....	105
Figura 12 - Mapa fatorial do atributo comportamento de tarefa .....	108
Figura 13 - Mapa fatorial do atributo comportamento de relacionamento. ....	110
Figura 14 - Mapa fatorial do atributo maturidade dos subordinados em relação à tarefa.....	113
Figura 15 - Mapa fatorial do atributo autodesenvolvimento e aprendizagem organizacional .....	118
Figura 16 - Mapa fatorial do atributo elementos da liderança – <i>coach</i> .....	121



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teorias da Liderança .....	35
Quadro 2 - Conceitos de liderança .....	45
Quadro 3 - Diferenças entre líderes e gerentes .....	63
Quadro 4 - Composição da população desta pesquisa .....	91
Quadro 5 - Operacionalização das variáveis .....	92
Quadro 6 - Categorias do estudo .....	93
Quadro 7 - Questões relativas ao atributo Comportamento de tarefa..	106
Quadro 8 - Questões relativas ao atributo comportamento de relacionamento .....	109
Quadro 9 - Questões relativas ao atributo maturidade dos subordinados em relação à tarefa .....	111
Quadro 10 - .....	116
Quadro 11 - Questões relativas ao atributo elementos da liderança – coach .....	119
Quadro 12 - Sistematização das respostas agrupadas em relação à “Percepção sobre a formação dos gestores” .....	122
Quadro 13 - Sistematização das respostas agrupadas em relação à “Participação em programas de formação de gestores” .....	131
Quadro 14 - Sistematização das respostas agrupadas em relação aos “Requisitos necessários para capacitação da liderança coach” .....	133



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Coeficiente de confiabilidade dos atributos referentes ao estilo de liderança.....	99
Tabela 2 - Coeficiente de confiabilidade dos atributos referentes a disposição .....	100
Tabela 3 - Distribuição absoluta e relativa do tempo de instituição por gênero.....	104
Tabela 4 - Tempo que exercem funções de gestão por gênero.....	105
Tabela 5 - Estatísticas básicas do atributo Comportamento de tarefa .	106
Tabela 6 - Estatísticas básicas do atributo comportamento de relacionamento .....	109
Tabela 7 - Estatísticas básicas do atributo maturidade dos subordinados em relação à tarefa .....	112
Tabela 8 - Resumo das médias gerais dos atributos de estilos de liderança .....	114
Tabela 9 - Estatísticas básicas do atributo autodesenvolvimento e aprendizagem organizacional .....	116
Tabela 10 - Estatísticas básicas do atributo elementos de liderança – <i>coach</i> .....	120



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CCP - Coordenadoria de Capacitação de Pessoas

ENAP - Escola Nacional de Administração Pública

LBDQ - Questionário de Descrição do Comportamento do Líder

LPC – *Least Preferred Co-Worker* (Colaborador Menos Desejado)

PAC - Plano Anual de Capacitação

PCCTAE - Plano de Carreira dos Cargos Técnico- Administrativos em Educação

PNDP - Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas

SEGESP - Secretaria de Gestão de Pessoas

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
1.1	OBJETIVOS .....	31
1.2	JUSTIFICATIVA .....	31
1.3	ESTRUTURA DO TRABALHO .....	32
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>33</b>
2.1	RETROSPECTIVA HISTÓRICA DAS ABORDAGENS DE LIDERANÇA: DA LIDERANÇA DO GRANDE HOMEM A <i>COACH</i> .....	35
2.1.1	Conceitos .....	44
2.1.2	Teoria dos Traços.....	47
2.1.3	Teorias Comportamentais .....	48
2.1.4	Teorias de Poder e Autoridade.....	56
2.1.5	Teorias Contingencias .....	57
2.1.6	Liderança Transacional e Transformacional.....	61
2.1.7	Teorias Emergentes.....	65
2.2	<i>COACHING</i> .....	67
2.2.1	Origem dos Termos <i>Coach/Coaching</i> .....	67
2.2.2	Conceito.....	69
2.2.3	Função do <i>Coaching</i> .....	73
2.2.4	Formas de <i>Coaching</i> .....	75
2.2.4.1	<i>Coaching</i> Interno e Externo.....	76
2.2.4.2	As Etapas do Processo de <i>Coaching</i> .....	78
2.3	DESENVOLVIMENTO DA LIDERANÇA <i>COACH</i> .....	81
2.4	DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS.....	83
2.4.1	Desenvolvimento de Pessoas no Serviço Público Federal ..	84
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>89</b>
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	89
3.2	PROCEDIMENTOS DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..	90
3.3	POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	90
3.4	COLETA E ANÁLISE DE DADOS .....	91
3.5	LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....	94
<b>4</b>	<b>LIDERANÇA E CAPACITAÇÃO NA UFSC.....</b>	<b>95</b>
4.1	HISTÓRIA E ESTRUTURA DA UFSC .....	95
4.2	A PERCEPÇÃO DOS GESTORES .....	98
4.3	PROPOSTA DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE GESTORES NA LIDERANÇA- <i>COACH</i>	135
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>139</b>
5.1	RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS .....	141
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>

<b>APÊNDICE A - Questionário .....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE B - Convite .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE C - Entrevista .....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE D – Proposta do Curso de Formação de Gestores na Liderança-coach.....</b>	<b>157</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No atual contexto socioeconômico, as organizações no setor público e privado vêm atuando num ambiente em constante transformação. No âmbito público este novo cenário está demandando contínuo desenvolvimento dos seus colaboradores, para que possam atuar nesse ambiente mais exigente em termos de novos conhecimentos e habilidades. Assim, tornam-se imperativos a formação e o desenvolvimento constante desses sujeitos, para uma melhor atuação em seus contextos de trabalho (ENAP, 2009).

Nesse âmbito, o setor público tem implementado algumas iniciativas para maior profissionalização da gestão, com o objetivo de tornar suas ações mais ágeis e eficientes no atendimento às demandas dos cidadãos, prestando um serviço de um bom nível de qualidade.

Como resposta a esse cenário, o Governo Federal busca valorizar a formação e a capacitação do seu quadro funcional, primeiramente na institucionalização da Lei n.º 11.091/2005 (BRASIL, 2005), que estabeleceu o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), regulamentada pelos Decretos n.º 5.824/2006 (BRASIL, 2006b) e n.º 5.825/2006 (BRASIL, 2006c). Esse último estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (BRASIL, 2006c).

Outra ação do Governo brasileiro foi a instituição, por meio do Decreto n.º 5.707/2006 (BRASIL, 2006a), da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta autárquica e fundacional (PNDP), esta pautada no desenvolvimento permanente do servidor público, pela adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições e na busca da melhoria da eficiência, eficácia e do nível de qualidade dos serviços públicos prestados aos cidadãos. Trata-se de um novo modelo de gestão de pessoas para o setor público: a gestão por competências. Um enfoque importante desse Decreto é a capacitação gerencial e a qualificação necessária para a ocupação de cargos de direção e assessoramento superiores (ENAP, 2009; PEREIRA; SILVA, 2011; BRASIL, 2006a).

A gestão por competências, segundo o PNDP (BRASIL, 2006a, art. 2º), é definida como “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição”. Porém, apesar da atratividade

trazida pelo conceito à gestão de pessoas na organização, Sandberg (2000) critica esse conceito como aquisição de atributos, próprio das abordagens racionalistas prevaletentes. Para esse autor, o conceito de competência é constituído pelo significado que o trabalho assume para o trabalhador em sua experiência com o mesmo, ou seja, os estudos sugerem que a estrutura básica dos significados das concepções dos trabalhadores, de seu trabalho, constitui a competência. Assim, o desenvolvimento das competências deve estar pautado nas práticas organizacionais, tendo como foco as experiências e vivências, dessa forma caracteriza uma abordagem interpretativa aos estudos da competência humana no trabalho. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de competência se dá por meio da interação entre as pessoas no ambiente de trabalho. Essa abordagem estaria mais alinhada à concepção da totalidade do indivíduo, que este estudo trata. Deseja-se ampliar o conceito definido no PNDP, considerando as atitudes reflexivas no dia a dia do trabalho, e não somente aquelas definidas com base nas exigências do cargo, pois a crença é de que as organizações contemporâneas necessitam, em verdade, incorporar uma concepção mais ampliada do ser humano, desenvolvendo práticas que fomentem a consciência do indivíduo em relação a si próprio, ao processo do trabalho e ao contexto organizacional.

Assim, o que se pretende é uma intervenção no desenvolvimento do potencial humano, no sentido de fomentar sua autoexpressão, contribuindo, dessa forma, para sua autorealização. Isso significa conceber que a organização não pode ser o que as pessoas não são.

Nessa visão, vislumbra-se, como eixo desta pesquisa, a integralidade do ser humano, interagindo coletivamente. Nesse contexto, passa a ser fundamental trazer para dentro das organizações públicas, a concepção integrada e sistêmica do ser humano, com novas práticas de gestão de pessoas, não o reduzindo às suas funções, mas a partir das quais o homem possa desenvolver seus potenciais ainda desconhecidos.

Entende-se como integralidade do ser humano os processos do pensar, sentir e querer, que não devem ser negligenciados dentro da organização. O indivíduo é um ser total, ou seja, com pensamentos, sentimentos e vontade, não pode ser reduzido a um estado de engrenagem para se atingir os propósitos organizacionais. Nesse sentido, torna-se urgente incorporar as pessoas em seu lugar de direito em toda a extensão do trabalho. É necessário restituir o ponto de vista do sujeito, seus anseios diante de suas atividades profissionais e a contribuição essencial do trabalho para a construção equilibrada do seu ser (CHANLAT, 1996).

Nessa concepção, o desafio que se impõe às organizações é o de criar um ambiente favorável ao aprendizado desses indivíduos, levando em conta a sua totalidade, de modo que possa incorporar ao cotidiano organizacional práticas nas quais haja espaço para a integração, trabalho em equipe, respeito e colaboração entre as pessoas.

Acredita-se que para considerar as atitudes reflexivas no dia a dia, é necessário, mesmo que indiretamente, trazer à tona a racionalidade substantiva, uma vez que a crença presente nos estudos organizacionais é de que a racionalidade instrumental é que predomina, não tendo como base a reflexão, não levando em conta os objetivos individuais. O que se verifica é a ação orientada ao cumprimento das normas institucionais.

De acordo com Mannheim (1962), a racionalidade substantiva é um ato intrínseco ao indivíduo como ser racional e não está relacionada ou articulada com outros atos para alcançar um objetivo pré-determinado. O mesmo autor assevera que a industrialização criou a racionalidade instrumental, não promovendo a racionalidade substantiva. Ao invés disso, os indivíduos são considerados como simples engrenagens de uma máquina, alienados do propósito e do significado dos seus comportamentos.

Para Ramos (1989), os alicerces teóricos das teorias organizacionais não estimulam o desenvolvimento de uma abordagem substantiva<sup>1</sup> para as organizações. Neste sentido, pela falta desta racionalidade, a atividade do homem é vista como mecanomórfica. Na medida em que este homem exerce sua atividade apoiado na racionalidade instrumental, ele exerce em menor grau a racionalidade substantiva que é intrínseca ao ser. Suas ações são apenas processos cognitivos relacionados às metas a serem alcançadas, sem refletir sobre o nível de qualidade e o conteúdo destas ações. Neste sentido, as atividades deste indivíduo, chamadas de trabalho, são destituídas de prazer intrínseco, não levando a sua auto-realização.

A questão que se apresenta é, considerando as dimensões do pensar, sentir e querer humanos, desenvolver novas práticas na gestão de pessoas, para que se concretize uma maior realização humana no trabalho, potencializando, instituições e pessoas.

Entende-se que o conceito de competências definido pelo PNDP, como aquisição de atributos, dá mostras de não trazer um

---

<sup>1</sup> Para maior compreensão dos conceitos de racionalidade instrumental e substantiva, recomenda-se a leitura da obra de Ramos (1989).

desenvolvimento emancipatório aos indivíduos, uma vez que seus pressupostos fundamentam-se em bases racionalistas. Dentro dessa abordagem, a competência humana é descrita como constituída por um conjunto específico de atributos que os trabalhadores usam para realizar seu trabalho. Além disso, um atributo específico é visto como independente do contexto de trabalho, ou seja, trabalho é entendido como além dos indivíduos e leva a descrições das atividades de trabalho que são independentes dos trabalhadores que os realizam (SANDBERG, 2000). De acordo com Dellagnelo (2004), as práticas modernas na gestão de pessoas, a princípio, vêm sob nova forma, na sua essência, dando sinais de que prevalece a racionalidade instrumental.

Pode-se seguir um caminho em direção a práticas administrativas cuja expressão indique a racionalidade substantiva. Entende-se que pouco foi desenvolvido na prática organizacional relacionada aos estudos de Alberto Guerreiros Ramos (1989) sobre a racionalidade substantiva. Por que essas ideias não se materializam? Como se deve abordar esse tema para desenvolver, dentro das organizações, esse paradigma? Outra questão posta é: será que essas racionalidades antagônicas oferecem obstáculos à realização humana no trabalho?

Nessa direção, é extremamente importante o papel do gestor, por meio de sua influência, para reduzir esse paradoxo, inculcar no interior das organizações a racionalidade substantiva, privilegiando a cooperação e a colaboração entre as pessoas, a emancipação da consciência individual, visando ao bem-estar individual e coletivo.

Entendo, que para a organização começar a conceber o ser humano em sua integralidade, terá que dirigir seu olhar aos indivíduos que a compõem e começar a valorizar as dimensões do pensar, sentir e querer, bem como pensar na transformação das pessoas que nela estão inseridas: incorporando novos valores, propiciando a partilha de ideias e conhecimento para o desenvolvimento das pessoas, vendo estas com possibilidades de tomar decisões, terem iniciativa, serem criativas, com autonomia intelectual, visando à sua realização como ser humano e tendo em vista o crescimento de sua organização.

Uma mudança de mentalidade implica uma mudança organizacional, cujo processo é complexo, uma vez que pressupõe desaprender crenças, valores, hábitos, regras e normas sociais; além disso, deve-se levar em consideração a existência de múltiplas culturas na organização (SILVA; ZANELLI, 2004). Entende-se que a cultura é aprendida, ou seja, os costumes, hábitos de um agrupamento social não são aquisições inatas, mas sim produtos de um processo de construção sócio-histórica (LARAIA, 2009), então pode-se inferir que a Gestão de

Pessoas e a Cultura Organizacional influenciam-se mutuamente, isto é, que a cultura pode ser criada, reforçada ou transformada por meio de práticas de Gestão de Pessoas, mas especialmente, a Gestão de Pessoas reflete a cultura.

Pode-se inferir que quanto mais os indivíduos forem capazes de se autodeterminarem em seu desenvolvimento, tanto mais as intervenções nas práticas de gestão passam a favorecer e estimular a iniciativa. O inverso é verdadeiro: quanto mais intervenções se desenvolvem nas organizações, mais os trabalhadores se interessam em se autodeterminarem (AMBROSINE, 2004).

Entretanto, os processos de mudanças sofrem as resistências da própria cultura organizacional, em aprender e incorporar novos valores, atitudes e pressupostos básicos. Para minimizar essas resistências, é necessária a participação das pessoas nesses processos, para que se sintam realmente valorizadas, e possam compartilhar o modo como pensam, sentem e agem. Nessa perspectiva, as práticas de intervenção na gestão de pessoas devem propiciar uma construção coletiva de novos significados acerca da realidade e do desenvolvimento de uma nova cultura organizacional.

Para que esse processo seja bem sucedido, a comunicação interna é de fundamental importância para a preparação das pessoas, especialmente quando promovido pelo fundador ou revitalizador da organização (ALMEIDA, 1996), dirimindo ao máximo todo tipo de confusão e distorções acerca do que se pretende mudar, ou seja, o porquê da mudança, e para quê. Daí a prática na gestão deve propiciar um maior envolvimento das pessoas, como a ênfase na concepção sistêmica, no trabalho em equipe, no nível de relações pautadas em confiança, resultando em um ambiente de colaboração entre os indivíduos.

Entende-se emergente, como algo a ser construído por todos, a mudança de mentalidade para a concepção de que instituição e sujeitos são responsáveis pelo desenvolvimento de pessoal e da instituição. Essa responsabilidade não passa somente pela institucionalização de programas de capacitação, mas também na responsabilidade dos gestores pelo desenvolvimento de seus subordinados.

O conceito de capacitação trazido pelo PNDP (BRASIL, 2006a, art. 2º) é “um processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais”, cujas ações de capacitação estão em estreita relação com o conceito de gestão de competências, definida pelo marco regulatório

suprereferenciado, ou seja, enquanto aquisição de atributos. Certamente será necessário que os sujeitos passem por processos de capacitação, não nos modelos dos treinamentos dirigidos na década de 1960, época caracterizada por uma economia de pleno emprego. Nesse modelo, o treinamento era dirigido externamente ao indivíduo, uma vez que as necessidades de treinamento originavam-se de metas organizacionais. As pessoas eram divididas em turmas, e partia-se do pressuposto de que todos tinham a mesma necessidade. Esse tipo de treinamento era efetivo quando o foco era o treinamento de habilidades manuais, porém, quando utilizado para o desenvolvimento gerencial, surgiu um problema chamado de transferência de treinamento, ou seja, não havia mudança no comportamento dos sujeitos no trabalho; o que era aprendido nos cursos não era transferido para o ambiente de trabalho (BITENCOURT, 2010). O problema de transferência de treinamento reposicionou o foco para a aprendizagem. Iniciou-se então a utilização dessa abordagem nos anos de 1970 por Kolb e por Rogers (BITENCOURT, 2010), que forneceram inspiração para o movimento da aprendizagem, com uma abordagem centrada nas pessoas. Nesse sentido, a aprendizagem era direcionada para dentro, levando em conta os sentimentos e pensamentos dos indivíduos (PEDLER, 1988, p. 20).

O conceito de aprendizagem organizacional proposto por Senge (2006), em seu livro *A quinta Disciplina*, aparece como uma proposta de capacitação não só individual, mas para todos os níveis da organização. De acordo com esse autor, cinco disciplinas são componentes para inovação em organizações de aprendizagem. Considerados como inovação no campo do comportamento humano, esses componentes são vistos como disciplinas, entendidas como um conjunto de teorias e técnicas que devem ser estudadas e dominadas para serem postas em prática. Entende-se que para serem implementadas e operacionalizadas as cinco disciplinas que compõem o desenvolvimento de organizações em aprendizagem, que contemplam, pensamento sistêmico, domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada e aprendizagem em equipe, alguns pressupostos devem estar presentes no ambiente. Considera-se que, nos ambientes característicos das estruturas burocráticas, esses pressupostos não estão presentes e não fazem parte de sua dinâmica. Esses novos comportamentos e valores universais que norteiam a aprendizagem organizacional demandam dos gestores uma transformação pessoal, mudando a visão da organização como algo limitado e compartimentado, sendo mais receptivos, incorporando novos valores, propiciando o partilhar de ideias e conhecimentos, visando à aprendizagem organizacional. Contudo, para que isso se dê no dia a dia,

será necessário que os gestores encontrem tempo para a aprendizagem, e que a instituição considere este aspecto para que os programas institucionais atinjam seus objetivos. Peter Senge (2010) considera esse aspecto trazendo questionamentos sobre se pressões do trabalho que estão impedindo os colaboradores de dedicar tempo, à aprendizagem, ou se os mesmos é que provocam isso. Seja de um modo ou de outro, onde estaria o impulso para as mudanças acontecerem? Portanto, o comportamento para a aprendizagem será medido a partir de como cada um administra seu próprio tempo.

Esta pesquisa contribuirá com a discussão sobre novas práticas de gestão de pessoas, tendo como essência a concepção integrada do ser humano, não sendo considerados como simples engrenagens de uma máquina que tende a limitar seu desenvolvimento, mas propiciando condições para que este possa ter espaço para expressar sua individualidade nas dimensões do pensar, do sentir e do querer. Entende-se que o papel do gestor exige novas posturas, com vistas ao melhor aproveitamento das capacidades humanas no contexto da UFSC. Assim, o papel da liderança é extremamente importante, constituindo um “processo de influência, geralmente de uma pessoa, por meio da qual um indivíduo ou grupo é orientado para o estabelecimento de metas” (BOWDITCH; BUONO, 2002, p. 118).

Com vistas à prioridade trazida pelo PNNDP à capacitação gerencial e a qualificação necessária para a ocupação de cargos de direção e assessoramento superiores, observa-se a relevância em desenvolver as habilidades de liderança para o exercício nas atividades de direção. Considera-se que a capacidade de liderança pode ser aprendida e desenvolvida (BENNIS, 2010), dando espaço à utilização de ferramentas e abordagens diferenciadas, a exemplo do processo de *coaching*, na intervenção do desenvolvimento do potencial humano, no sentido de fomentar sua autoexpressão, acreditando em seu potencial e criando um ambiente de aprendizagem contínuo. Esta concepção amplia o conceito de capacitação definido no PNNDP (BRASIL, 2006<sup>a</sup>, art. 2º), a qual entende como um “processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais”. Entende-se que a concepção que norteia esse conceito está ancorada em imperativos funcionalistas, ou seja, desenvolver competências para o desempenho de suas funções na instituição.

Esta pesquisa deve trazer uma concepção de desenvolvimento de pessoas para processos mais humanos e menos funcionalistas de

desenvolvimento. Nessa direção, resgato o conceito do termo *coach*, que, de acordo com Goldsmith, Lyons e Freas (2003, p. 13), trata-se de uma palavra francesa que significa “um veículo para transportar pessoas de um lugar para outro”. Esse conceito, no meu entendimento, define o *coach* em sua essência, que é o de construir a possibilidade de, junto com a pessoa implicada, conduzi-la de seu estágio presente para um estágio futuro que deseja alcançar. Dessa forma, o gestor que assim se dedica, estaria dando um passo para o desenvolvimento do outro, ou seja, estaria possibilitando novo tipo de relacionamento com seus subordinados.

De acordo com Araújo (1999, p. 25): “*Coach* é o papel que você assume quando se compromete a apoiar alguém a atingir determinado resultado”. Frisch (2001) define *coaching* como uma intervenção de desenvolvimento na relação de “um-para-um”, por meio de um programa mantido pela organização. Segundo Whitmore (2010), *coaching* não é somente uma técnica a ser conduzida e rigidamente aplicada em algumas circunstâncias prescritas: É um jeito de gerenciar, de tratar as pessoas, de pensar e de ser. Assim, emerge um modelo de aprendizado denominado de *liderança-coach*. Esse tipo de aprendizado daria impulso ao desenvolvimento de maior consciência do indivíduo em relação a si próprio e, conseqüentemente, ao processo de trabalho e ao contexto organizacional.

A Universidade Federal de Santa Catarina, a exemplo das demais organizações do setor público, precisará buscar suas alternativas para lidar com os desafios, cada vez mais intensos, trazidos pela modernização, assim como por aqueles impostos pela citada legislação. Nesse sentido, deverá inovar em concepções de trabalho na gestão de pessoas, que favoreçam a aprendizagem contínua do servidor público e que possam alcançar maior autonomia e autorrealização. Considerando as necessidades<sup>2</sup> de capacitação dos gestores da UFSC, é que se apresenta a seguinte pergunta de pesquisa: Quais são os atributos necessários à implantação de um programa de qualificação baseado no desenvolvimento da *liderança-coach* para os gestores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)?

---

<sup>2</sup> Conforme entrevista com a Coordenadora de Capacitação de Pessoas/CCP/DDP/SEGESP, em 2 de julho de 2014.

## 1.1 OBJETIVOS

Diante da pergunta de pesquisa apresentada, formula-se como objetivo geral desta pesquisa o de analisar os atributos necessários e propor a implantação de um curso de qualificação baseado no desenvolvimento da liderança-*coach* para os gestores na UFSC.

Para alcançar o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar, na percepção dos gestores, os estilos de liderança que vêm se expressando na UFSC;
- b) Avaliar a disposição dos gestores para aprenderem e assimilarem a liderança-*coach*;
- c) Descrever a política da UFSC quanto a implantação e desenvolvimento de programas de qualificação de liderança;
- d) Propor a implantação de um curso de qualificação para a formação de líderes-*coach* na UFSC.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Para Roesch (2005), a justificativa de uma pesquisa deve estar pautada na sua oportunidade, relevância e viabilidade. Assim, quanto à oportunidade, salienta-se a definição de uma política governamental, ainda em desenvolvimento, voltada à valorização de seu quadro de pessoal, no desenvolvimento contínuo do servidor público, na busca da eficiência, eficácia e um bom nível de qualidade dos serviços públicos prestados aos cidadãos. Em relação à relevância científica, espera-se contribuir para o aprimoramento do conhecimento sobre a prática de *coaching*. No tocante ao setor público e à Universidade Federal de Santa Catarina, essa prática ainda é pouco difundida; este estudo pode possibilitar uma reflexão mais aprofundada do conceito do papel de gerência e de liderança, uma vez que estas são as bases das ações administrativas na direção de uma melhor gestão. Além disso, parte-se do pressuposto de que a liderança-*coach* pode servir de meio para melhora da *performance* individual e organizacional, alinhando excelência, resultados e humanidade. Nessa direção e considerando que a UFSC não oferece esse tipo de programa aos seus gestores<sup>3</sup>, os resultados desta pesquisa podem ser aplicados para a resolução dessa lacuna institucional. Em relação a revelância social, este trabalho

---

<sup>3</sup> Conforme entrevista com a Coordenadora de Capacitação de pessoas/CCP/DDP/SEGESP, em 2 de julho de 2014.

contribui para a compreensão da concepção integrada do ser humano interagindo coletivamente, e no reconhecimento como esta integralidade atua nos processos organizacionais. Nesse sentido, deve trazer uma concepção de desenvolvimento mais emancipatória aos indivíduos, por meio de um modelo de aprendizado denominado de liderança-*coach*.

Considera-se o desenvolvimento da pesquisa viável em decorrência, sobretudo, da disponibilidade de dados, bibliografia e demais recursos necessários para efetivá-la, incluindo o acesso aos gestores entrevistados.

Por fim, este trabalho pode ser considerado original por não ter encontrado obras nos periódicos pesquisados, da temática liderança-*coach* articulada com a concepção integral do ser humano no âmbito público.

### 1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. Assim, fazendo parte da introdução, apresentam-se a problematização, a pergunta de pesquisa, os objetivos e as justificativas da pesquisa. O desenvolvimento do referencial teórico, no capítulo 2, foi dividido em quatro seções: a primeira seção trata da temática liderança, com conceitos, enfoques e uma retrospectiva histórica das diversas abordagens; a segunda seção aborda a temática *coaching*, a origem dos termos *coach* e *coaching*, conceitos, função, formas de atuação e etapas do processo; na terceira seção, aborda-se o desenvolvimento da liderança-*coach*; e na quarta e última seção, apresenta-se o desenvolvimento das pessoas a partir do modelo de gestão no serviço público, bem como o desenvolvimento na concepção da aprendizagem organizacional. No terceiro capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, caracterizada quanto à natureza da pesquisa, tipo de pesquisa, definição da população-alvo, coleta e análise dos dados. No quarto capítulo, é apresentada a análise dos dados levantados na pesquisa, juntamente com a contextualização da organização pesquisada. Finalizando, no capítulo 5, são apresentadas as conclusões, juntamente com a contribuição da pesquisa e as recomendações para estudos futuros.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho tem como base a concepção sistêmica do ser humano, interagindo coletivamente. Essa integralidade é apresentada em três dimensões: o pensar, o sentir, e o querer, que permeiam a estrutura do eu e que podem ser dirigidas por este. Nessa visão as organizações são vistas como entidades coletivas, fruto das ações destas entidades individuais que a constituem. O pensar, localizado no sistema neurossensorial, cuja sede é o cérebro, sede também da consciência. É caracterizado pelas seguintes qualidades: é lógica, clara, consistente, cristalina, retilínea e racional. O sentir, localizado no *sistema rítmico* do ser humano, composto por pulmões, coração e sistema circulatório. O sentir (coração) estabelece a ponte entre o pensar (a cabeça) e o querer (os membros). O sentir interliga o querer e o pensar, e está sempre atuando numa polaridade entre simpatia e antipatia. O querer está localizado no sistema *metabólico-locomotor*. Para colocar o pensar em ação faz-se uso dos músculos, mãos, pernas, deslocamento do ar pela voz e outros movimentos. O sistema metabólico é a sede de enormes forças de transformação. No campo metabólico encontram-se as ações inconscientes, os instintos ou as cobiças. As forças do agir ou do querer compõem o pólo complementar para as forças do pensar. Se o pensar capta o ambiente externo e o internaliza por meio de um processo de desmaterialização, pode-se dizer que as forças do querer materializam as imagens mentais no ambiente externo (MOGGI; BURKHARD, 2005).

Essas dimensões atuam de maneira muito forte nos processos organizacionais de mudança, e necessitam ser reconhecidos. Nas organizações percebem-se pessoas mais ligadas à esfera do pensar, mas que não fazem acontecer, isto é, não agem na realidade. Outras são mais voltadas à ação, ao querer, mas não avaliam as consequências ou não dominam os conceitos de uma situação. Existem aquelas que são puro sentimento, tidas como imaturas, ou que reagem de forma explosiva. É com essas dimensões que se lidam nos processos de mudança individuais e coletivos. Em vista disso, a essência dos processos de mudança é quando se consegue, de forma consciente, equilibrar o pensar, o sentir e o querer – o que é uma missão inalienável da individualidade, e que só é possível no e por intermédio do grupo, a partir de uma abordagem construtiva e integradora (MOGGI; BURKHARD, 2005).

Entende-se que o gestor, ao olhar para o indivíduo segundo essa concepção, poderá apoiar e desenvolver potenciais ainda desconhecidos em âmbito individual e organizacional, uma vez que isso

significa conceber que a organização não pode ser o que as pessoas não são. Assim, possibilita as condições necessárias para as mudanças, respeitando a história de vida dos indivíduos, que é o começo de todo o processo de transformação (MOGGI; BURKHARD, 2005). Nesse sentido, torna-se essencial uma abordagem de liderança capaz de mobilizar as forças internas do indivíduo e sua interação com o ambiente externo. Esse líder precisará estar comprometido com o desenvolvimento da pessoa como um todo e com o da organização.

Nessa perspectiva, cita-se o conceito de líder-*coach*, que alterna sua posição de líder e *coach*, ou seja, aquele que gera desenvolvimento de sua equipe, expandindo o potencial de cada um; é aquele que ensina e mostra aos outros o seu conhecimento, que representa o melhor que ele tem dentro de si (DI STÉFANO, 2005). Destaca-se que essa prática não pode ser apenas uma metodologia a ser seguida como uma receita, mas, ao contrário, que possa ser um processo contínuo de desenvolvimento, criando um ambiente de aprendizado.

Para Whitmore (2010, p. 13), “*coaching* não é uma simples técnica a ser conduzida e rigidamente aplicada em algumas circunstâncias prescritas. É um jeito de gerenciar, um jeito de tratar as pessoas, um jeito de pensar, um jeito de ser”. Autores como Whitmore (2010) e Frisch (2001), ratificados também por Minor (2001 apud FERREIRA, 2008), Lages e O’Connor (2004 apud FERREIRA, 2008) confirmam a função do gestor no papel de *coach*, como alguém responsável por preparar sua equipe de acordo com a realidade organizacional, procurando eliminar tanto os obstáculos externos quanto os internos para o melhor desempenho de sua equipe.

A literatura aponta diferentes abordagens e aplicações de *coaching*. As empresas estão cada vez mais utilizando o *coaching*, como forma de orientar o desenvolvimento de lideranças (BROTMAN; LIBERI; WALSLYSHYN, 1998 apud SILVEIRA, 2010).

O presente estudo tem como foco o desenvolvimento do gestor no papel do líder-*coach*, no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina, como um estilo de liderança capaz de reconhecer o potencial de seus liderados, inspirando-os a dar o que eles têm de melhor, visando ao desenvolvimento profissional e individual de seus servidores<sup>4</sup> e, conseqüentemente, o comprometimento destes com a missão da Universidade. O papel desse gestor seria o de facilitar e criar espaço para o desenvolvimento verdadeiramente humano. Como ensina Paulo

---

<sup>4</sup> Para os efeitos da Lei nº 8.112/1990, servidor é a pessoa legalmente investida em cargo público.

Freire (2011), o homem só pode existir humanamente quando tem condições de experienciar sua ação e reflexão dentro de sua realidade.

Nesse sentido, é importante desenvolver pessoas para que possam ter compromisso com elas mesmas e com a UFSC, tendo consciência da realidade em que estão inseridas, podendo intervir quando necessário, não como um ser alienado, mas consciente na sua ação e tomada de decisão.

## 2.1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DAS ABORDAGENS DE LIDERANÇA: DA LIDERANÇA DO GRANDE HOMEM A *COACH*

Com base na pesquisa bibliográfica realizada, observa-se que, ao longo do tempo, a função de liderar teve diferentes concepções e estilos. Nesse sentido, apresenta-se uma retrospectiva histórica das diversas abordagens dessa temática, que vai desde a teoria do grande homem (COVEY, 2005), até as abordagens mais atuais, nas quais se amplia o papel do líder ao de um *coach* (TOLFO, 2010). Em seus estudos de revisão da bibliografia relativa a teorias da liderança, Covey (2005) identificou vinte e quatro abordagens, conforme se observa no Quadro 1-Teorias da Liderança. Não se pretende abordar em detalhes todas essas abordagens, e sim destacar as mais proeminentes sobre o exercício da liderança.

Quadro 1 - Teorias da Liderança

(continua)

TEORIA	AUTOR REPRESENTATIVO/ ANO	RESUMO
Teoria do grande homem	Dowd (1936)	As instituições históricas e sociais são moldadas pela liderança de grandes homens e mulheres (como Moisés, Maomé, Joana d’Arc, Washington, Gandhi, Churchill etc). Dowd (1936) afirma que “não existe liderança pelas massas. Em todas as sociedades as pessoas têm diferentes graus de inteligência, energia e força moral, e qualquer que seja a direção para a qual as massas sejam influenciadas a seguir, sempre serão liderados por algumas poucas pessoas superiores”.

## Quadro 1 – Teorias da Liderança

(continuação)

TEORIA	AUTOR REPRESENTATIVO/ ANO	RESUMO
Teoria dos traços	L.L. Barnard (1926); Bingham (1927); Kibourne (1935); Kirkpatrick e Locke (1991); Kohs e Irle (1920); Page (1935); Tead (1929)	O líder é dotado de traços e características que o diferenciam dos seguidores. As pesquisas dessa linha tentam responder duas perguntas: O que distingue o líder das outras pessoas? Qual a extensão dessas diferenças?
Teorias situacionais	Bagardus (1918); Hersey e Blanchard (1972); Hoching (1924); Person (1928); H. Spencer [19..]	A liderança é resultado de demandas situacionais: os fatores situacionais, mais do que os fatores hereditários, determinam quem emergirá como líder. O surgimento de um grande líder é consequência da época, do local e das circunstâncias.
Teorias pessoais-situacionais	Barnard (1938); Bass (1960); J. F. Brown (1936); Case (1933); C. A. Gibb (1947, 1954); Jenkins (1947); Lapiere (1938); Murphy (1941); Westburg (1931)	Representam uma combinação das três linhas teóricas anteriores. As pesquisas sugerem que o estudo da liderança deveria incluir traços afetivos, intelectuais e de ação, bem como as condições específicas em que a pessoa opera. As condições incluem: (1) traços de personalidade, (2) natureza do grupo e de suas integrantes, (3) eventos com os quais o grupo se confronta.
Teorias psicanalíticas	Erikson (1964); Frank (1939); Freudd (1913, 1922); Fromm (1941); H. Levison (1970); Wolman (1971)	O líder funciona como uma figura paterna: uma fonte de amor ou medo, como a corporificação do superego, o meio para dar vazão às frustrações e à agressão destrutiva dos seguidores.
Teorias humanistas	Argyris (1957, 1962, 1964); Blake e Mouton (1964, 1965); Hersey e Blanchard (1969, 1972); Likert (1961, 1967); Maslow (1965); McGregor (1960, 1966)	Lida-se com o desenvolvimento da pessoa em organizações efetivas e coesas. Os que adotam essa perspectiva teórica pressupõem que os seres humanos são por natureza seres motivados e que as organizações são por natureza estruturadas e controladas. De acordo com eles, a liderança existe para modificar restrições organizacionais, visando a proporcionar liberdade para que as pessoas realizem seu pleno potencial e contribuam para a organização.

Quadro 1 – Teorias da Liderança

(continuação)

TEORIA	AUTOR REPRESENTATIVO/ ANO	RESUMO
Teoria do papel do líder	Homans (1950); Kahn e Quinn (1970); Kerr e Jermier (1978); Mintzberg (1973); Osborn e Hunt (1975)	Características de pessoas e exigência da situação interagem de modo a permitir que uma ou algumas poucas pessoas surjam como líderes. A estrutura dos grupos embasa-se nas interações dos integrantes do grupo, e o grupo se organiza de acordo com diferentes papéis e posições. A liderança é um desses papéis diferenciados, e se espera que a pessoa que ocupa essa posição comporte-se de modo diferente em relação a outras pessoas do grupo. Os líderes comportam-se de acordo com sua percepção do papel e das expectativas dos outros. Mintzberg considera os seguintes papéis do líder: figura de proa, líder, agente de ligação, monitor, disseminador, porta-voz, empreendedor, encarregado de lidar com as perturbações, alocador de recursos e negociador.
Teorias da trajetória-meta	M.G.Evans (1970); Georgopoulos, Mahoney e Jones(1957); House (1971); House e Dessler (1974)	Os líderes reforçam as mudanças dos seguidores ao mostrar os comportamentos (trajetória) que levam às recompensas. Os líderes também esclarecem os objetivos e incentivam os seguidores a obterem um bom desempenho. Os fatores situacionais determinam o modo como os líderes atingem esses propósitos de trajetória-meta.
Teoria da contingência	Fiedler (1967); Fiedler, Chemers e Mahar (1976)	A eficácia de um líder voltada para tarefas ou relações depende da situação. Os programas de treinamento de liderança embasados nessas teorias ajudam o líder a identificar sua orientação e a ajustar-se melhor aos aspectos favoráveis ou desfavoráveis da situação.

## Quadro 1 – Teorias da Liderança

(continuação)

TEORIA	AUTOR REPRESENTATIVO/ ANO	RESUMO
Liderança cognitiva: o grande homem do século XX	H.Gardner (1995); J. Collins (2001)	Os líderes são “pessoas que, por palavras e/ou exemplos pessoais, influenciam de modo significativo os comportamentos, pensamentos e/ou sentimentos de um número representativo de outros seres humanos”. Entender a natureza da mente humana, tanto do líder quanto dos seguidores, permite-nos perceber a natureza da liderança. A pesquisa de Collins conclui que uma diferença entre as organizações que geram bons resultados de modo sustentado e as que não os obtêm é que as primeiras são lideradas pelo que o autor denomina Líderes de Nivel 5 – as que apresentam uma paradoxal combinação de humildade e determinação obstinada.
Teorias e modelos dos processos interativos: modelo de múltiplos vínculos; modelo de múltiplas telas; modelo de vínculo duplo vertical; teorias da troca, teorias do comportamento e teorias da comunicação	Davis e Luthans (1979); Fiedler e Leister (1977); Fulk e Wendler (1982); Graen (1976); Greence (1975); Yuki (1971)	A liderança é um processo interativo. Os exemplos incluem teorias relativas à estrutura de iniciação dos líderes; a relação entre a inteligência do líder e seu desempenho ou o de seu grupo; a relação do líder com cada pessoa, em vez do grupo; e a interação social como uma forma de troca ou contingência comportamental.

Quadro 1 – Teorias da Liderança

(continuação)

TEORIA	AUTOR REPRESENTATIVO/ ANO	RESUMO
Poder-influência; liderança participativa, lógica dedutiva	Coch e Franch (1948); J. Gardner (1990); Lewin, Lippitt e White (1939); Vroom e Yetton (1974)	A abordagem voltada a poder-influência inclui a liderança participativa. As pesquisas nessa linha examinam o quanto o poder é detido e exercido pelo líder. A abordagem também pressupõe uma causalidade unidirecional. A liderança participativa trata do compartilhamento do poder e do fortalecimento dos seguidores. Vroom e Yetton propuseram uma teoria prescritiva da liderança que sustenta que os líderes assumem as diretivas, e os subordinados são seguidores passivos. Quando os subordinados têm mais conhecimentos, porém, seu papel deveria ser mais participativo. Gardner acredita que “liderança é o processo de persuasão ou exemplo pelo qual uma pessoa (ou uma equipe) induz um grupo a seguir os objetivos estabelecidos pelo líder e por seus seguidores”. Considera que a liderança é um papel a ser preenchido e, portanto, os líderes desempenham um papel integral no sistema que presidem.
Atribuição, processamento da informação e sistemas abertos	Brion e Kelley (1978); Kats e Kahn (1966); Lord (1976, 1985); Lord, Binning, Rush e Thomas (1978); Mitchell, Larsen e Green (1977); Newell e Simon (1972); H.M. Weiss (1977)	A liderança é uma realidade construída socialmente. De acordo com Mitchell et al., “As atribuições de liderança pelos observadores e pelos integrantes do grupo são viesados por suas realidades sociais individuais”. Além disso, nos estudos de liderança, as variáveis individuais, processuais, estruturais e ambientais são fenômenos mutuamente causais, isto é, é difícil apontar causa e efeito entre essas variáveis.

## Quadro 1 – Teorias da Liderança

(continuação)

TEORIA	AUTOR REPRESENTATIVO/ ANO	RESUMO
Integrativas; transformacionais; embaixadoras em valores	Bass; Bennis (1984, 1992, 1993); Burns (1978); Downton (1973); Fairholm (1991); O’Toole (1995); DePree (1992); Tichy e Devanna; Renesch [19..].	De acordo com Burns, a liderança transformacional é um processo em que “os líderes e os seguidores se elevam mutuamente a níveis mais altos de moralidade e motivação”. Supõe-se que os seguidores transcendam seus próprios interesses pelo bem do grupo, levem em conta objetivos de longo prazo e desenvolvam uma consciência daquilo que é importante. De acordo com Bennis, os líderes eficazes desempenham três funções: alinham, criam e fortalecem. Os líderes transformam as organizações alinhando os recursos-humanos e outros, criando uma cultura organizacional que promove a livre expressão de ideias e fortalece os outros, visando a levá-los a contribuir com a organização. Bennis é conhecido pela distinção que faz entre gerência e liderança; sua visão pode ser melhor resumida em suas próprias palavras: “os líderes são pessoas que fazem a coisa certa. Os gerentes são os que fazem certo as coisas”.
Liderança carismática	Conger e Kanungu (1987); House (1977); Kets e Vries (1988); J. Maxwel (1999); Meindl (1990); Shamir; House e Arthur (1993); Weber (1947)	A liderança carismática, por outro lado, pressupõe que os líderes são detentores de qualidades excepcionais na percepção dos subordinados. A influência de um líder na realidade não se embasa na autoridade ou na tradição, mas nas percepções de seus seguidores. Dentre as explicações para a liderança carismática, estão a atribuição, as observações objetivas, a teoria do autoconceito, a psicanalítica e a do contágio social.
Liderança embaixada na competência	Bennis (1993); Boyatzis; Cameron; Quinn [19..]	É possível aprender e aprimorar competências fundamentais que tendem a prever as diferenças entre pessoas com desempenho destacado (líderes) e as que só terão desempenho médio.

Quadro 1 – Teorias da Liderança

(continuação)

TEORIA	AUTOR REPRESENTATIVO/ ANO	RESUMO
Liderança visionária e de aspirações	Burns; Kouzes e Posner (1995); Peters; Waterman (1990); Richards e Engle (1986)	De acordo com Kouzes e Posner, a liderança “acende” a paixão dos subordinados e serve de bússola pela qual se orientam os seguidores. Eles definem liderança “como a arte de mobilizar outros a quererem lutar por aspirações compartilhadas”. O destaque é dado ao desejo dos seguidores de participar e à habilidade do líder para chamar outros à ação. Os líderes respondem aos clientes, formulam a visão, energizam os empregados e prosperam em ambientes “caóticos”. A liderança é uma questão de articular visões e propiciar o ambiente em que as coisas podem ser atingidas.
Liderança gerencial e estratégica	Drucker (1999); Jacobs e Jaques (1990); Jaques e Clement (1991); Kotter (1998, 1999); Buckingham e Coffman (1999); Buckingham e Clifton (2001)	A liderança representa a integração entre parcerias internas e externas. Drucker destaca três elementos dessa integração: o financeiro, o desempenho e o pessoal. Acredita que os líderes são responsáveis pelo desempenho de suas organizações e pela comunidade como um todo. Os líderes desempenham papéis e possuem características especiais. De acordo com Kotter, os líderes comunicam a visão e o rumo, alinham as pessoas, motivam, inspiram e energizam seus seguidores. Além disso, os líderes são agentes de mudanças e fortalecem seu pessoal. A liderança é o processo de dar propósito (um rumo significativo) ao esforço coletivo, e estimula a realização de maiores esforços para que o propósito seja alcançado. A liderança gerencial eficaz também promove trabalho gerencial eficaz. Esses autores acreditam em requisitos de liderança que dependem da época e do lugar, bem como das pessoas e das situações.

Quadro 1 – Teorias da Liderança

(continuação)

TEORIA	AUTOR REPRESENTATIVO/ ANO	RESUMO
Liderança embasada em resultados	Ulrich, Zenger e Smallwood (1999); Nohria, Joyce e Robertson (2003)	Ulrich et al. propõem uma marca de liderança que descreve os resultados específicos que os líderes obtêm. Os líderes são detentores de caráter moral, integridade e energia, além de conhecimentos técnicos e pensamento estratégico. Além disso, os líderes revelam comportamentos eficazes para a promoção do sucesso organizacional. Como os resultados da liderança podem ser medidos, no que chamaram de Projeto Evergreen, Nohria et al. examinaram mais de 200 práticas gerenciais no transcurso de um período de dez anos para determinar quais geram resultados verdadeiramente superiores. As quatro práticas primárias são estratégia, execução e cultura. As empresas com resultados superiores também adotam duas das quatro práticas secundárias: talento, inovação, liderança e fusões e aquisições.
O líder como mestre	DePree (1992); Tichy (1998)	Os líderes são mestres. Os líderes estabelecem o “ponto de vista a ser ensinado”. A liderança trata de motivar os outros ensinando narrativas. Tichy afirma que a liderança efetiva se equaciona ao ensino efetivo.
Liderança como arte cênica	DePree (1992); Mintzberg (1998); Vaill (1989)	A liderança é oculta no sentido de que os líderes não desempenham abertamente ações de liderança (como motivação, orientação etc.), mas empreendem ações discretas que abrangem tudo o que o líder ou o gerente faz. Uma metáfora comum para a liderança como arte cênica são os maestros e os conjuntos de jazz.

Quadro 1 – Teorias da Liderança

(conclusão)

<b>TEORIA</b>	<b>AUTOR REPRESENTATIVO/ ANO</b>	<b>RESUMO</b>
Liderança cultural e holística	Fairholm (1994); Senge (1990); Schein (1992); Wheatley (1992)	A liderança é a capacidade de sair da cultura para iniciar processos e mudança evolutiva mais adaptativos. A liderança é a habilidade de incluir grupos interessados importantes, evocar companheirismo e fortalecer outros. A abordagem holística de Wheatley pressupõe que a liderança é contextual e sistêmica. Os líderes criam relações sinérgicas entre pessoas, organizações e o ambiente. Os líderes promovem organizações que aprendem por meio da aceitação das cinco disciplinas. De acordo com Senge, os líderes desempenham três papéis: formuladores, responsáveis e mestres.
Liderança servidora	Greenleaf (1996); Spears e Frick (1992); Hunter (2006)	Essa linha de pensamento pressupõe que os líderes lideram principalmente servindo outros – empregadores, clientes e comunidade. As características de um líder-servidor incluem escuta, empatia, cura, atenção, persuasão, conceitualização, previsão, responsabilidade, compromisso com o crescimento dos outros e formação de uma comunidade.
Liderança espiritual	DePree (1989); Etzioni (1993); Fairholm (1997); Greenleaf (1977); Hawley (1993); Keifer (1992); J. Maxwell; Vaill (1989)	A liderança implica influenciar as almas das pessoas mais do que controlar suas ações. Fairhal, acredita que a liderança envolve a conexão com outros. Além disso, “à medida que os líderes se comprometem com o cuidado da pessoa integral, eles devem incluir a atenção espiritual em sua prática. No novo século, os líderes precisam considerar e se engajar ativamente em fazer essas conexões e ajudar então as outras a fazê-las.” A influência do líder nasce de seu conhecimento da cultura da organização, seus costumes, valores e tradições.

Fonte: Adaptado de Covey (2005, p. 350-355).

Com base nos trabalhos de Covey (2005) e Tolfo (2010), destacam-se cinco abordagens amplas nas quais a ênfase incide: nos traços do líder, em seu comportamento, na sua influência e poder, nos aspectos contingenciais e na sua ação transformadora.

### 2.1.1 Conceitos

A origem da palavra liderar vem do inglês, *to lead*, que significa, “conduzir, dirigir, guiar, comandar, persuadir, encaminhar, encabeçar, capitanear, atravessar”, cujo registro data de 825 d.C. Somente no início do Século XX, o vocábulo *lead* foi adaptado à língua portuguesa: líder, liderança, liderar, preservando seu significado (Líder, 1987, p. 6790).

Para Bowditch e Buono (2002, p. 118), a liderança pode ser considerada como “um processo de *influência*, geralmente de uma pessoa, através do qual um indivíduo ou grupo é orientado para o estabelecimento e atingimento de metas”. Autores como Fiedler e Chemers (1981) tratam a liderança como sinônimo de gerência. Em outra perspectiva, liderar não significa chefiar (BENNIS, 1995; KOTTER, 2000 apud TOLFO, 2010), pois há diferentes características de uma ou de outra, de tal modo que a liderança seria uma competência indispensável ao gerente.

Segundo George R. Terry (apud HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 103) “liderança é a atividade de influenciar pessoas fazendo-as empenhar-se voluntariamente em objetivos de grupo”. Robert Tannenbaum, Irving R. Weschler e Fred Massarik (apud HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 103) definem liderança como “influência interpessoal exercida numa situação e dirigida, através do processo de comunicação, para a consecução de objetivos específicos”. Harold Koontz e Cyril O’Donnel (apud HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 103, grifo dos autores) afirmam que “a liderança consiste em *influenciar* pessoas para a realização de um objetivo comum”.

Apesar da variedade de definições sobre liderança, a maioria dos autores concorda em ser a liderança o processo de influenciar as atividades de uma pessoa ou grupo para o atingimento de um objetivo numa dada situação (HERSEY; BLANCHARD, 1986). O quadro 2 - Conceitos de liderança traz alguns conceitos de liderança e sua respectiva ênfase.

Quadro 2 - Conceitos de liderança

(continua)

AUTOR	CONCEITO	ÊNFASE
Hemphill e Coons (1957, p.7)	“Liderança é o comportamento de um indivíduo quando está dirigindo as atividades de um grupo em direção a um objetivo comum.”	Objetivos, comportamento
Hersey e Blanchard (1986, p.105)	“Definimos a liderança como um processo de influência nas atividades de um indivíduo ou de um grupo, nos esforços para a realização de um objetivo em determinada situação.”	Influência, objetivos
Hall (1984, p.113)	A liderança é uma forma especial de poder, estreitamente relacionada com a forma ‘referente’[...] já que envolve, nas palavras de Etzione (1965), ‘a capacidade, baseada nas qualidades pessoais do líder, de despertar a anuência voluntária dos seguidores numa ampla faixa de assuntos’.”	Poder de referência, características do líder e consentimento
Yuki (1989, p. 253)	“[...] Influência nos objetivos e estratégias, influência no comprometimento e consentimento com relação aos comportamentos necessários para alcançar estes objetivos, influência na manutenção e identificação do grupo e influência na cultura de uma organização.”	Influência, comportamento, objetivos
Bowditch e Buono (1992, p.118)	“A liderança pode ser considerada como um processo de influência, geralmente de uma pessoa, através do qual um indivíduo ou grupo é orientado para o estabelecimento e atingimento de metas.”	Influência, objetivos
Hesselbein (1999, p.10)	“[...] liderança é a capacidade de administrar tendo em vista a missão da organização e de mobilizar pessoas em torno dessa missão.”	Missão, mobilização de pessoas
Homans, (1950 apud Fiedler; Chemers, 1981, p. 3)	“O líder é aquele que melhor realize as normas que o grupo valoriza; essa conformidade lhe confere seu ponto elevado, que atrai as pessoas e implica o direito de assumir o controle do grupo.”	Influência e poder
Dubin, (1951 apud Fiedler; Chemers, 1981, p. 3)	“Liderança é exercício de autoridade e tomada de decisões.”	Autoridade e tomada de decisão
Cattell (1951 apud Fiedler; Chemers, 1981, p. 3)	“O líder é o indivíduo que determina a mudança mais eficaz na atuação do grupo.”	Influência e comportamento

Quadro 2 - Conceitos de liderança

		(conclusão)
AUTOR	CONCEITO	ÊNFASE
Cowley, (1928 apud Fiedler; Chemers, 1981, p. 3)	“Líder é o que consegue fazer com que outros o sigam”.	Influência e poder
Stogdill, (1948 apud Fiedler; Chemers, 1981, p. 3)	“Liderança é o processo de influir nas atividades do grupo com vistas ao estabelecimento e alcance de suas metas.”	Influência, objetivos

Fonte: Adaptado de Tolfo (2010).

Para Hersey e Blanchard (1986), essas definições não especificam os tipos de organizações em que a liderança pode ser praticada. Assim, o que equivale é que em “toda situação em que alguém procura influenciar o comportamento de outro indivíduo ou grupo, há liderança” (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 104). Outro aspecto importante considerado por Hersey e Blanchard (1986) é que as definições, quando são citados líder e liderados, não equivalem somente numa relação formal de autoridade (chefe/subordinado). Qualquer pessoa que procura influenciar o comportamento de outra é potencialmente líder.

Para Bowditch e Buono (2002), o poder e a autoridade estão diretamente ligados ao conceito de liderança. Nos estudos de Weber (1991), sobre os tipos de autoridade (tradicional, carismática e legal), “foram identificadas características de liderança que resultam das fontes de autoridade e que podem ser decorrentes da autoridade legítima” (TOLFO, 2010, p. 198).

Os estudos de Bennis (2010) sobre a temática da liderança partiram de sua observação e pesquisas com líderes e suas histórias como processo de transformação, ou seja, como as pessoas se tornaram líderes, como lideram e como as organizações incentivam ou sufocam líderes em potencial. Nesse sentido, o autor defende que os líderes não nascem líderes – eles se tornam líderes. Outro destaque desses estudos é o aprendizado na fase adulta.

De acordo com esse autor, a formação do líder parte do pressuposto de serem pessoas capazes de expressar-se plenamente, tendo consciência de suas forças e fraquezas, fazendo uso de suas forças e compensando suas fraquezas. Igualmente sabem o que querem, e como comunicar o que querem aos outros, conseguindo cooperação e

apoio. Para expressar-se plenamente, o indivíduo deve conhecer a si mesmo e ao mundo, e esse conhecimento vem a partir do aprender com a própria vida e das experiências vivenciadas. Na essência, “tornar-se líder é sinônimo de tornar-se você mesmo” (BENNIS, 2010, p. XXIX).

### **2.1.2 Teoria dos Traços**

Considerada uma das primeiras abordagens à liderança, essa teoria concentra-se nas características e atributos pessoais, físicos (altura, peso, aparência, idade, físico), mentais (inteligência, fluência verbal, escolaridade e raciocínio), personalidade (introversão, extroversão, ajustamento, autocontrole) (BERGAMINI, 1994) e culturais, que diferenciavam os líderes dos seguidores. Essa teoria da liderança originou-se das teorias do grande homem, que dominaram os debates antes de 1900, uma vez que supõe que os líderes têm várias características físicas e de personalidade que os diferenciam das pessoas comuns (BOWDITCH; BUONO, 2002; COVEY, 2005). Para Covey (2005, p.350), as pesquisas desenvolvidas sobre a teoria dos traços procura responder a duas perguntas: “O que distingue o líder das outras pessoas? Qual a extensão dessas diferenças?”.

Uma das consequências dessa abordagem questionava a validade do treinamento de pessoas para assumir posições de liderança. Não foi possível identificar os traços comuns de liderança (que seriam inatos) distinguindo líderes dos não líderes. Assim, o treinamento de liderança seria útil somente para aqueles que tivessem esses traços inatos de liderança (HERSEY; BLANCHARD, 1986). Para Hersey e Blanchard (1986), os estudos de liderança baseados nessa abordagem revelaram poucos resultados significativos ou coerentes. Conforme concluiu Eugene E. Jennings (apud HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 105), “cinquenta anos de estudo não conseguiram apresentar nenhum traço de personalidade ou conjunto de qualidades que possa ser usado para distinguir os líderes dos não-líderes”.

Para autores como Bowditch e Buono (2002), apesar da teoria dos traços ter identificado alguns traços comuns, ela foi criticada por sua metodologia simplista. Esses estudos examinavam a relação entre um certo traço e a liderança, não ofereciam um quadro completo, uma vez que é necessário observar combinações de traços e suas relações com a liderança.

Para Hall (1984), a teoria dos traços não foi muito longe, por dois motivos. O primeiro é que não foi possível identificar os traços comuns

de liderança. Em segundo lugar, a conscientização disso contribuiu para a queda dessa abordagem dos traços.

Para Hersey e Blanchard (1986), as pesquisas começaram a indicar que a liderança é um processo dinâmico variando de uma situação para outra, seja na função do líder, do liderado e da situação, confirmando a abordagem situacional no estudo na liderança.

### **2.1.3 Teorias Comportamentais**

A escola de relações humanas contribuiu para introduzir a preocupação com o ambiente psicossocial e com as pessoas no contexto das organizações. A liderança passou, então, a ser pesquisada na identificação dos padrões de comportamento adotados pelos líderes e as suas funções (TOLFO, 2010), conforme afirmam Marquis e Huston (2010, p. 58), “com o desenvolvimento da teoria de liderança, os pesquisadores afastaram-se do estudo das características dos líderes, passando a enfatizar seus atos - o estilo de liderança do líder.”

Nessa perspectiva, a ênfase recai sobre o comportamento dos líderes e dos membros dos seus grupos (subordinados) e as diferentes situações, e não em alguns traços inatos de liderança (HERSEY; BLANCHARD, 1986). Assim, com o destaque no comportamento e no ambiente, há uma maior disposição para a possibilidade de treinar as pessoas e adaptar os estilos de comportamento dos líderes às mais diversas situações. A crença é de que a maioria das pessoas pode aumentar sua eficácia em funções de liderança por meio da educação, do treinamento e do desenvolvimento (HERSEY; BLANCHARD, 1986).

A função da liderança na teoria das relações humanas era a de facilitar a consecução cooperativa dos objetivos entre os liderados, dando oportunidades para o seu crescimento e desenvolvimento pessoal. Nessa direção, o líder deve importar-se com tarefas e relações humanas (HERSEY; BLANCHARD, 1986).

Chester Barnard identificou essas mesmas preocupações da liderança, na década de 30, porém, usando outra terminologia. Barnard (1971) ampliou os estudos sobre as funções administrativas ao olhar para a organização como um sistema social. Para ele, atingir resultados é estabelecer um objetivo e promover a cooperação entre as pessoas. Nesse esforço coletivo o homem põe em prática o contato e as trocas com outros homens, o que o mesmo autor definiu como interação social. Os fatores sociais estão sempre presentes na cooperação, seja pela natureza do sistema em si, seja pelo efeito da prática social sobre os indivíduos e seus motivos. Desse modo, é um sistema em constante

mudança, um reajustamento contínuo aos ambientes físico, biológico e social como um todo. Ainda para Barnard (1971), a sobrevivência desse sistema deve ser efetiva e eficiente. Efetiva, no sentido de atingir os propósitos da organização, e eficiente no sentido de satisfazer as motivações individuais. O executivo é o elemento estratégico da organização, cujas funções são "prover um sistema de comunicação, manter a disposição em cooperação e assegurar a contínua integridade do propósito da organização" (BARNARD, 1971, p. 13).

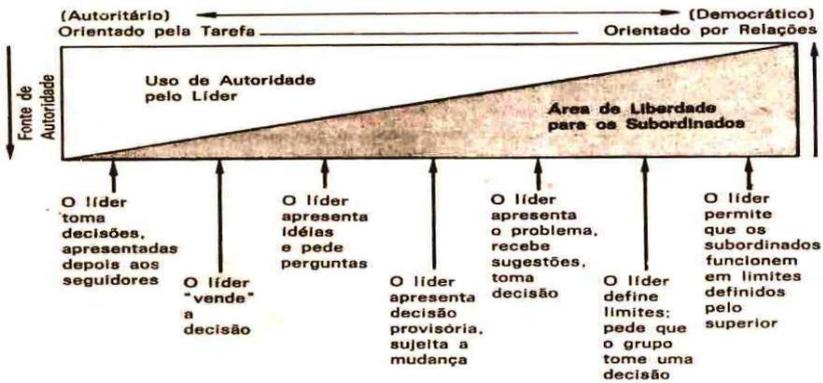
Ao abordar a liderança, Barnard (1971, p. 274) declara-a como um fator estratégico da cooperação e define-a como "uma capacidade pessoal relativamente alta, tanto para o conhecimento tecnológico como para a complexidade moral, combinada com propensão para compatibilidade na adaptação aos fatores morais do indivíduo". Para o mesmo autor, a função criativa é a essência da liderança, sendo o mais alto teste da responsabilidade executiva, porque exige a conformidade com um código complexo de moral, como também a criação de códigos morais para os outros. Nesse sentido, pode-se reconhecer isso como criação, inspiração da moral em uma organização.

Outros estudos sobre a liderança enfocaram os padrões ou estilos comportamentais usados pelos diversos líderes e as funções desempenhadas por esses indivíduos. Esses estudos formularam três estilos diferentes de liderança no desempenho e na satisfação dos integrantes do grupo: autocrático (liderança pelo comando); democrático (liderança pela geração de ideias e tomada de decisões pelo grupo); *laissez-faire* (liderança como participação mínima do líder e total liberdade ao grupo) (LEWIN; WITE; LIPPITT, 1939 apud BOWDITCH; BUONO, 2002; FIEDLER; CHEMERS, 1981).

Essa pesquisa realizada em clubes juvenis para meninos, líderes adultos de grupos distintos utilizaram esses três estilos de liderança para a realização de um conjunto de tarefas: um líder disse a seu grupo exatamente o que fazer (autocrático), outro direcionou para uma abordagem participativa, incentivando seu grupo a dar sugestões sobre como realizar a tarefa (democrático), e um terceiro deixou seu grupo fazer o que quisesse (*laissez-faire*). O resultado dessa pesquisa revelou que o grupo autocrático alcançou maior produção, enquanto o do grupo democrático realizou as tarefas com melhor nível de qualidade e um maior nível de satisfação entre seus membros, embora a produtividade tenha sido um pouco inferior. O grupo do *laissez-faire* foi inferior em relação à quantidade, qualidade e satisfação dos integrantes (BOWDITCH; BUONO, 2002).

O estilo de comportamento autocrático-democrático apresentado por Robert Tannenbaum e Warren H. Schmidt descreve um contínuo que vai desde o comportamento autoritário ou centralizado no chefe, num extremo, até o comportamento democrático ou centralizado nos subordinados, no outro. Esses autores chamaram esses dois extremos de poder e influência gerencial e poder e influência não gerencial (HERSEY; BLANCHARD, 1986). A Figura 1- O contínuo do comportamento de liderança, ilustra o contínuo do comportamento de liderança dos autores Robert Tannenbaum e Warren H. Schmidt.

Figura 1 - O contínuo do comportamento de liderança.



Fonte: Hersey e Blanchard (1986, p. 108).

Esses estudos mostraram que o comportamento autoritário tende a orientar-se para tarefas e a usar seu poder para influenciar seus subordinados, enquanto o comportamento democrático tende a orientar-se para as relações pessoais, nas quais os liderados usufruíam de mais liberdade no trabalho. Esse contínuo do comportamento autoritário-democrático não incluiu o estilo *laissez-faire*, o qual seria uma extensão do comportamento democrático, por entender que esse estilo representa ausência de liderança formal (HERSEY; BLANCHARD, 1986).

Outras pesquisas dos aspectos comportamentais foram realizadas nas universidades de Ohio e Michigan (Estados Unidos da América-EUA), que seguem a descrição do comportamento nas seguintes dimensões, respectivamente: estrutura de iniciação/consideração e duas orientações para o líder: orientação para o empregado/orientação para a produção (BOWDITCH; BUONO, 2002). Os estudos de liderança na universidades de Ohio foram iniciados em 1945 e partiram do conceito de liderança definido pela equipe "como o comportamento de um

indivíduo ao dirigir as atividades de grupo para a consecução de um objetivo” (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 110).

Essa pesquisa realizada pela equipe da Universidade de Ohio foi baseada na formulação do Questionário de Descrição do Comportamento do Líder (LBDQ) entregue a supervisores e seus subordinados, e tratava de como os líderes percebiam seus próprios comportamentos, e como esses comportamentos eram percebidos pelos seus subordinados. Nos resultados dessa pesquisa foram obtidos dois elementos: estrutura de iniciação e de consideração. Para Hersey e Blanchard, essas dimensões são comportamentos observados enquanto percebidos por outros (BOWDITCH; BUONO, 2002; HERSEY; BLANCHARD, 1986).

A estrutura de iniciação está relacionada ao comportamento do líder ao traçar um plano da sua relação com seu grupo de trabalho e ao estabelecer padrões da organização bem-definidos, canais de comunicação e métodos de procedimento. A consideração refere-se a um “comportamento indicativo de amizade, confiança mútua, respeito e calor humano nas relações entre o líder e os membros do seu grupo” (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 110).

Os líderes com forte ênfase em estrutura inicial tinham em vista dizer a seus subordinados o que fazer e como fazê-lo. Por outro lado, os líderes com grande ênfase em consideração concentravam-se na satisfação, nas necessidades interpessoais e no conforto geral dos subordinados. Nesse sentido, remetendo aos estudos anteriores, parece que ainda se configura o comportamento autoritário-democrático, uma vez que “líderes com muita estrutura inicial e pouca consideração eram vistos como autoritários, ao passo que aqueles com grande consideração e pouca estrutura inicial eram percebidos como democráticos, embora essas relações não fossem exatas” (BOWDITCH; BUONO, 2002, p. 122). Ainda esses estudos concluíram que estrutura de iniciação e consideração eram dimensões separadas e distintas, o que quer dizer que uma nota alta numa dimensão não significa necessariamente uma nota baixa na outra; nesse sentido, o “comportamento de um líder poderia ser descrito como qualquer combinação das duas dimensões” (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 111).

Essa pesquisa na Ohio University deu origem à representação do comportamento de líderes por meio de dois eixos separados, e não num contínuo único, em que se verificam várias combinações das dimensões estrutura de iniciação (comportamento de tarefa) e consideração (comportamento de relação) (HERSEY; BLANCHARD, 1986.) A

Figura 2- Os quadrantes de liderança da Ohio State University mostra os quadrantes de liderança desenvolvida na Ohio State University.

Figura 2 - Os quadrantes de liderança da Ohio State University



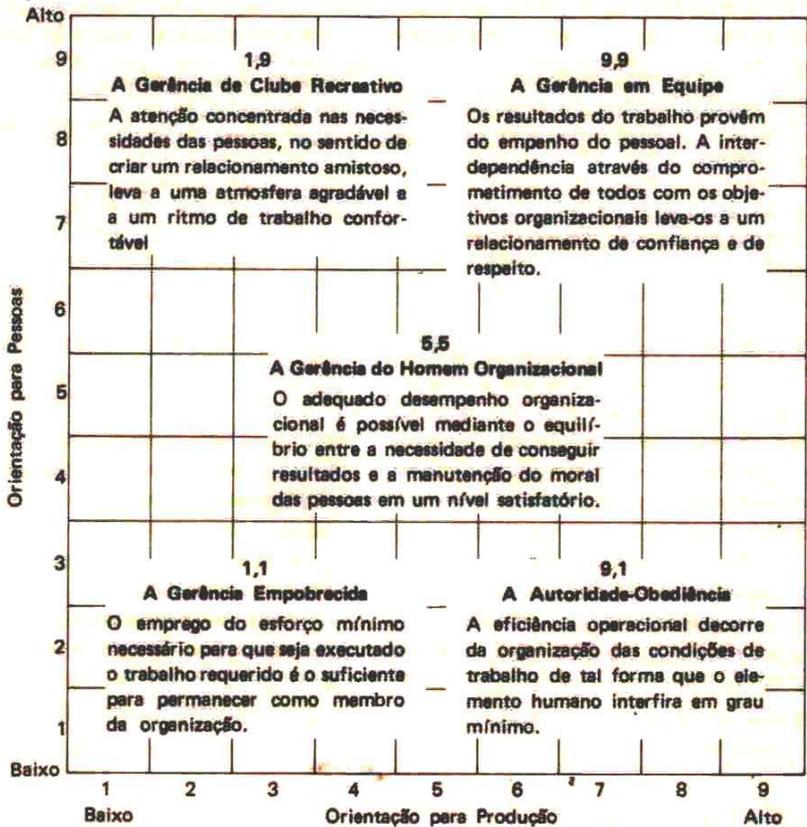
Fonte: Hersey e Blanchard (1986, p. 111).

Nos estudos da Universidade de Michigan desenvolvidos por Likert (apud FIEDLER; CHEMERS, 1981; HERSEY; BLANCHARD, 1986; BOWDITCH; BUONO, 2002) foram identificados dois conceitos de comportamento do líder, os quais foram denominados: orientação para o empregado e orientação para a produção, semelhante às categorias de comportamento observadas na pesquisa de Ohio. Aqueles cujo comportamento era orientado para os empregados tinham seus interesses voltados para o aspecto relacional de sua função, valorizando a individualidade e as necessidades pessoais dos empregados. Aqueles cujo comportamento era orientado para a produção tinham a ênfase nos aspectos técnicos da produção, e os empregados eram considerados meros meios para atingimento dos objetivos da organização. Esses resultados indicaram que essas duas orientações seguem aquelas ao estilo de liderança autocrática (orientação à produção) e ao estilo de liderança democrática (orientação aos funcionários).

Os autores Robert R. Blake e Jane S. Mouton na década de 1960, desenvolveram duas dimensões atitudinais: uma orientada para as pessoas e outra orientada para a produção. Essas duas dimensões formaram o Grid Gerencial. Esse modelo apresenta cinco tipos diferentes de liderança. O eixo vertical demonstra a orientação com as pessoas, e o eixo horizontal, a orientação com a produção, num

contínuo de escala 1-9, agrupados em quatro quadrantes, semelhantes às pesquisas de Ohio (HERSEY; BLANCHARD, 1986), conforme demonstrado pela Figura 3 – O Grid Gerencial.

Figura 3 - O Grid Gerencial



Fonte: Blake e Mouton (1980, p. 13).

Com base na Figura 3- O Grid Gerencial, observa-se que a abordagem gerencial 1-1 é descrita como empobrecida, pois a preocupação com pessoas e tarefas é baixa, e o líder exerce um esforço mínimo para a realização do trabalho exigido, num nível considerável para manter sua participação na organização.

No estilo clube recreativo 1-9, existe uma maior preocupação com as pessoas e menor com a produção. O líder dá maior atenção às

necessidades pessoais, proporcionando um ambiente de boas relações interpessoais, mantendo um bom ritmo de trabalho.

O estilo 9-1 é descrito como autoridade-obediência, cuja atenção está voltada para a produção, e a intervenção das pessoas é mínima. No estilo intermediário, está o estilo 5-5, Homem Organizacional. A liderança exercida por meio do equilíbrio entre a necessidade de realizar o trabalho e a manutenção da moral das pessoas em nível satisfatório obtém um adequado desempenho organizacional.

No estilo de liderança 9-9, Equipe, existe uma intensa preocupação com as pessoas e com a produção, sendo esse estilo mais eficaz em todas as situações e superior em relação às orientações direcionadas aos outros quatro estilos, dado que abrange trabalhar com as pessoas e executar diversas tarefas. Ainda nessa abordagem, o trabalho é resultado do envolvimento das pessoas, uma vez que o ambiente estabelece relações de confiança e respeito devido à interdependência de interesses comuns nos objetivos organizacionais.

Essa teoria chamada de desenvolvimento do grid gerencial, oferece um aspecto particular do estilo gerencial 9-9 (Equipe). É o pressuposto de que as pessoas podem ser treinadas para serem líderes. Porém, uma das dificuldades dessa teoria está nos resultados inconclusos e na ausência de provas materiais de que o estilo Gerência de Equipe seja a forma mais eficaz de liderança em todas as situações (BOWDITCH; BUONO, 2002).

De acordo com Hersey e Blanchard (1986), apesar das semelhanças do modelo do Grid Gerencial e dos elementos que foram os resultados das pesquisas de Ohio, ou seja, estrutura de iniciação e consideração, esses dois modelos possuem uma diferença significativa que é o "interesse por alguma coisa"; uma predisposição em relação a alguma coisa ou uma dimensão de atitude. Nesse sentido, o grid gerencial está voltado a ser um modelo de atitudes que mede os valores e atitudes de um gerente, enquanto os esquemas de Ohio procuram incluir conceitos comportamentais (itens), bem como itens de atitudes.

Argyris (apud BOWDITCH; BUONO, 2002; COVEY, 2005) desenvolveu seus estudos a partir do exame do comportamento do líder e o efeito dessa liderança no comportamento dos subordinados. Sua pesquisa, chamada de Teoria da Imaturidade-Maturidade, analisou as diferenças comportamentais da infância até a idade adulta. O autor defende que para a pessoa desenvolver-se até a maturidade, são necessárias sete mudanças de personalidade, que seguem um padrão geral. Porém, em algumas situações, os padrões de uma cultura específica podem inibir o desenvolvimento da maturidade de um

indivíduo, ainda que esse processo continue com o passar dos anos. Nesse sentido, a forma como são estruturadas e gerenciadas as organizações traz implicações nessa teoria, uma vez que algumas estruturas organizacionais operam sob escalas de valores burocráticas ou piramidais, nos pressupostos de que os funcionários são desmotivados, sem criatividade e iniciativa, e que são muitas vezes infantilizados (BOWDITCH; BUONO, 2002). Muitas vezes, os problemas relacionados à apatia e à preguiça dos indivíduos são originados por práticas de gestão que constroem a maturidade das pessoas. Nesse sentido, Argyris (apud BOWDITCH; BUONO, 2002) desafiou alguns líderes a criarem condições que favorecessem a participação e o envolvimento dos indivíduos, da maneira dos estilos de lideranças mais democráticos e participativos.

De acordo com Covey (2005), a importância da liderança para aqueles que defendem esse ponto de vista está em mudar essas restrições ao desenvolvimento das pessoas, proporcionando um ambiente em que possam desenvolver plenamente seu potencial, contribuindo dessa forma para a organização.

Likert (apud BOWDITCH; BUONO, 2002) identificou quatro sistemas de administração que descrevem os perfis gerenciais e de liderança organizacional em termos de comportamentos, estruturas, controle e o respectivo efeito destes nas atitudes, na motivação e na percepção dos funcionários. Assim os quatro sistemas de características organizacionais identificados são: Sistema 1 explorador – autoritário; Sistema 2 benevolente-autoritário; Sistema 3 consultivo e Sistema 4 participativo. O estilo participativo é o mais eficaz ao desempenho organizacional, bem como aos aspectos relacionados à satisfação e à moral dos indivíduos, uma vez que há maior confiança entre supervisores e subordinados, e os resultados fazem parte da tomada de decisões conjuntas. Disto resulta, que os subordinados tendem a ser mais receptivos à comunicação (tanto vinda de cima como de baixo) e pouca ou nenhuma resistência às metas e decisões organizacionais. O mesmo autor defende que uma mudança no comportamento do líder é um dos fatores que mais podem influenciar uma mudança na direção dos padrões do sistema participativo.

Os estudos das teorias comportamentais partem do pressuposto de que o estilo de líder é decisivo no processo de liderança, e que o exercício da liderança pressupõe a existência de duas atribuições básicas: uma orientação para a produção e uma orientação para as pessoas. Desse modo, esses estudos sugerem que existe um comportamento ideal para a liderança. Contudo, essas teorias receberam

críticas por não considerar a complexidade da liderança. Com base na definição do processo de liderança entendido como atribuição do líder, dos subordinados e de outras variáveis situacionais, a compreensão de um único tipo ideal de comportamento de líder parece pouco realista (HERSEY; BLANCHARD, 1986; BOWDITCH; BUONO, 2002).

### **2.1.4 Teorias de Poder e Autoridade**

Bowditch e Buono (2002) sugerem que o conceito de liderança está diretamente relacionado ao de poder e autoridade. O estudo mais conhecido sobre o poder é o de Weber. Para esse autor, o poder está associado à força ou à coerção; por outro lado, a autoridade está relacionada ao exercício de obediência às normas, uma vez que se acredita que devem ser seguidas. Weber (1991) distingue três tipos de autoridade: tradicional, carismática e legal. A autoridade legal encontrada nas relações de poder (entre chefes e subordinados) é baseada na crença de que aqueles que detêm um cargo mais elevado têm poder sobre os subordinados. Essa forma de poder, diferentemente da autoridade carismática, é impessoal e não se baseia nas características do indivíduo.

A autoridade carismática tem sua origem na devoção a um detentor do poder e baseia-se nas características pessoais desse indivíduo. Quando uma pessoa num papel formal de autoridade consegue estender os poderes legais por meio do exercício da autoridade carismática, há maior poder sobre os subordinados do que aquele previamente estabelecido pela organização. Autores como Davel, Machado e Grave (2000) enfatizam a retomada na ênfase na liderança carismática durante a década de 1980, que está relacionada à teoria da Liderança transformacional.

A autoridade tradicional é baseada nos costumes e tradições, sendo encontrada nas monarquias atuantes. Podem ainda ser encontradas nas organizações em que o fundador, ou uma figura dominante, ainda está presente, quando expressões como “o velho quer isso desse jeito” são verbalizadas, e os desejos do “velho” são seguidos (HALL, 1984, p. 95).

### 2.1.5 Teorias Contingencias

Diferentemente do pensamento das teorias de traços e do comportamento, em que se pensava que a liderança estava relacionada a certos atributos físicos e um comportamento ideal para a liderança, o processo da liderança passou a ser visto como característica da situação em vez de característica da pessoa. Nessa direção, o que definia aquele ou este comportamento eram as circunstâncias em que o líder atuava, e então as pesquisas passaram a incluir a variável situacional para a compreensão da liderança. Conclui-se que o estilo mais eficaz de liderança é contingencial, ou seja, depende da situação, sugerindo ao líder adaptar seus estilos às demandas grupais ou situacionais (FIEDLER; CHEMERS, 1981; HERSEY; BLANCHARD, 1986; BOWDITCH; BUONO, 2002; TOLFO, 2010).

Uma das teorias contingenciais foi a desenvolvida por Fiedler e Chemers (1981). Os autores desenvolveram uma teoria da eficácia administrativa e de liderança que pretende integrar pessoa, processo e situação, uma vez que acreditam ser a liderança eficaz no resultado da defrontação dos atributos do líder com as demandas e limitações da situação de liderança.

Esse modelo envolve três variáveis situacionais que podem determinar a favorabilidade do líder: 1) relações de confiança entre o líder e os membros do grupo; 2) estrutura da tarefa, com relação ao grau, ou seja, mais ou menos estruturada; 3) o grau de poder e influência decorrentes da posição do líder perante seus subordinados. Esse modelo denominado “vantagem situacional” sugere que a situação mais favorável de liderança é aquela em que o líder é aceito pelos membros, tem um alto poder de posição e coordena um trabalho de alta estruturação da tarefa.

A partir de seu trabalho, Fiedler e Chemers (1981) desenvolveram uma teoria intitulada Modelo de Dependência (Contingencial Model), da eficácia em liderança, na qual o desempenho de um grupo está subordinado ao sistema motivacional do líder como do grau em que este exerça controle e influência numa dada situação, da “vantagem situacional”.

Para esse modelo, foi calculado um escore chamado de Colaborador Menos Desejado (Least Preferred Co-worker – LPC), obtido por meio de uma avaliação de um indivíduo sobre um colaborador menos desejado, o qual trabalharia menos bem. Cada item tem uma escala de um a oito pontos, sendo oito a classificação mais favorável, e o escore LPC é a soma da contagem dos itens, indicando

preferências de comportamento. O resultado pode apresentar uma descrição negativa (baixo LPC) ou uma descrição mais positiva (LPC médio ou alto) de seu colaborador menos desejável. Um baixo LPC indica uma orientação do líder para a tarefa, enquanto um alto LPC indica uma orientação para o relacionamento. Essa teoria sustenta que líderes, tanto orientados por tarefas como os orientados por relações, terão bom desempenho em diferentes situações.

Esse modelo indica que a personalidade do líder deve interagir com a favorabilidade da situação. Fazendo uma avaliação comparativa, considerando os comportamentos de liderança, consideração e estrutura de tarefa entre situações em que o líder tenha menor ou maior controle, os resultados obtidos mostram que em situações mais favoráveis os líderes com alto LPC tiveram baixa classificação no comportamento preocupado com relações, e alta classificação em comportamento relevante à tarefa. Em situações mais favoráveis, os líderes com baixo LPC eram mais preocupados com as relações e menos preocupados com a tarefa. Em situações menos favoráveis, eram mais preocupados com a tarefa, e menos com as relações.

Quanto ao estilo de liderança mais eficaz, os estudos desses autores concluíram que líderes com baixo LPC, que são orientados para as tarefas, têm um melhor desempenho sob condições que lhes sejam muito favoráveis ou muito desfavoráveis. Líderes orientados para as relações apresentam melhores desempenhos sob condições de relativa favorabilidade.

Esse modelo tem sido criticado por ser muito simplista na análise das complexidades situacionais de liderança, e, apesar disso, essa abordagem influenciou significativamente ideias sobre a liderança e estimulou mais pesquisas sobre as contingências do processo de liderança (BOWDITCH; BUONO, 2002).

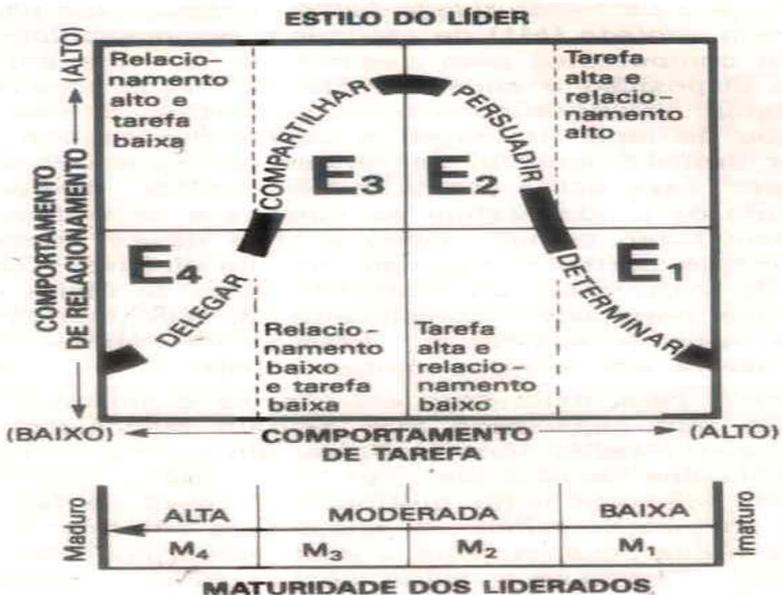
Paul Hersey e Kenneth H. Blanchard (1986) desenvolveram um modelo situacional de liderança baseada numa inter-relação entre comportamento de tarefa, comportamento de relacionamento e o nível de imaturidade e maturidade de seus subordinados, no desempenho de uma tarefa específica. Essas duas dimensões - comportamento de tarefa e de relacionamento - são similares àquelas desenvolvidas na Universidade de Ohio, estrutura de iniciação e consideração. Para os autores, a maturidade é definida como “a capacidade e a disposição das pessoas de assumir a responsabilidade de dirigir seu próprio comportamento” (HERSEY; BLANCHARD, 1986, p. 187).

Nesse modelo os elementos da maturidade é entendida como capacidade e disposição. A capacidade está relacionada com

(maturidade de trabalho) que diz respeito ao conhecimento e capacidade técnica de realizar a tarefa e a disposição (maturidade psicológica) que diz respeito motivação para realizar a tarefa, a responsabilidade e confiança em si mesmo (HERSEY; BLANCHARD, 1986).

Esse modelo é representado na Figura 4-Liderança situacional, a qual demonstra a relação entre a maturidade relativa à tarefa e a serem os estilos de liderança mais adequados adotados à medida que os liderados se desenvolvem da imaturidade para a maturidade. O estilo de liderança é apontado pela curva prescritiva que se desloca pelos quatro quadrantes de liderança. Os quatro estilos de liderança denominados: Determinar (E1), Persuadir (E2); Compartilhar (E3) e Delegar (E4) são uma combinação de comportamento de tarefa e de relacionamento. A maturidade é representada em um contínuo de quatro níveis que vai desde a baixa para a alta, passando pela moderada, sendo: baixo (M1), baixo e moderado (M2), moderado a alto (M3) e alto (M4).

Figura 4 - Liderança situacional



Fonte: Hersey e Blanchard (1986, p.189).

Assim, os estilos de liderança mais adequados adotados pelo líder integra a dosagem certa de comportamento de tarefa (direção) e comportamento de relacionamento (apoio), conforme apresenta-se:

- a) Determinar (E1): Comportamento de tarefa alta e de relacionamento baixo
- b) Persuadir (E2): Comportamento de tarefa alta e de relacionamento alto
- c) Compartilhar (E3): Comportamento de relacionamento alto e de tarefa baixa
- d) Delegar (E4): Comportamento de relacionamento baixo e de tarefa baixa

No estilo “determinar”, as pessoas não tem capacidade e nem disposição de responsabilizar-se por alguma tarefa e não possuem segurança em relação à tarefa que deve ser feita. Por conseguinte, um estilo de maior probabilidade de ser eficaz com pessoas nesse nível de maturidade (M1) é o estilo determinar, cuja característica do líder é definir o que as pessoas devem fazer, como e quando.

No estilo “persuadir”, as pessoas não tem capacidade mas estão dispostas a responsabilizar-se e possuem confiança em relação à tarefa que deve ser feita. Porém, não possuem as habilidades necessárias. Consequentemente, um estilo de maior probabilidade de ser eficaz com pessoas nesse nível de maturidade (M2) é o estilo persuadir, por adotar um comportamento diretivo pela falta de capacidade, mas simultaneamente exerce um comportamento de apoio como reforço para a disposição das pessoas

No estilo “compartilhar”, as pessoas tem capacidade, porém, não estão dispostas a fazer o que se espera delas. Desse modo, um estilo de maior probabilidade de ser eficaz com pessoas nesse nível de maturidade (M3) é o estilo compartilhar, cuja característica do líder é abrir canais de comunicação com o liderado escutando-o ativamente, na direção de ajudar a usar a sua própria capacidade .

No estilo “delegar”, as pessoas tem capacidade e estão dispostas a assumir responsabilidades. Assim sendo, um estilo de maior probabilidade de ser eficaz com pessoas nesse nível de maturidade (M4) é o estilo delegar, que oferece pouca direção e pouco apoio.

O fundamento da liderança situacional está na capacidade de o gestor ter sensibilidade em diagnosticar o nível de maturidade de seus subordinados e de comportar-se de acordo com as diferenças de seus liderados, ou seja, suas capacidades e seus propósitos. Esse modelo

pressupõe que o líder deve interessar-se pelo desenvolvimento de seus subordinados, até que estejam capazes e dispostos a assumir responsabilidade por si próprios.

Nessa perspectiva da liderança, percebe-se a preocupação do líder em saber analisar os diferentes graus de maturidade de seus subordinados, variando seu comportamento para atender às demandas do ambiente. Nesse sentido, a questão que se apresenta é se o líder irá esforçar-se para fazer com que os subordinados sejam capazes de atingir a maturidade, ou criar condições para que o indivíduo possa desenvolver seu potencial. Para Sievers (1997, p. 78), o “indivíduo maduro é aquele que trabalha seu próprio mundo interior e sua relacionalidade com o mundo exterior”. Porém esse mesmo autor assevera que a liderança que se expressa no contexto de trabalho reforça e estimula a imaturidade nas pessoas, dificultando o esforço do indivíduo no desenvolvimento da sua própria maturidade.

### **2.1.6 Liderança Transacional e Transformacional**

A distinção entre liderança e gerência conduziu à diferenciação de dois tipos de liderança: transformacional e transacional. A teoria Transformacional da Liderança (BURNS, 1979 apud TOLFO, 2010) foi desenvolvida na década de 1980, e a ênfase está na mudança como uma constante, sendo o líder um visionário, um agente de aprendizagem para lidar com as incertezas, que percebe as motivações dos liderados, e promove relações interpessoais mútuas. Em contraste com a teoria transacional da liderança, que está baseada numa relação utilitarista, de recompensa e punição.

De acordo com Burns (1978 apud COVEY, 2005, p. 353), a liderança transformacional é um processo em que “os líderes e os seguidores se elevam mutuamente a níveis mais altos de moralidade e motivação”, enquanto a liderança transacional está associada a uma relação de troca, e a identificação do líder como supervisor. A liderança transformacional contrapõe as outras teorias, pois vê o líder como agente ativo, uma vez que a relação é de influência mútua. Nesse sentido, esse tipo de liderança reflete uma maior empatia do líder, sendo mais perceptível às necessidades de seus liderados, inspirando-os a atingirem metas maiores combinadas com seus próprios interesses (BOWDITCH; BUONO, 2002).

Sobre esse aspecto mais amplo da liderança, Bowditch e Buono (2002, p. 136) salientam que pesquisas recentes identificaram diversas

características que diferenciam os líderes transformacionais dos líderes transacionais:

- a) Identificação como um agente de mudança – Sua imagem pessoal e profissional é fazer uma diferença, criar uma organização que seja adaptativa, empreendedora, inovadora, bem-sucedida e assim por diante;
- b) Coragem e extroversão – Esses indivíduos são capazes de assumir uma posição, aceitar riscos e se opor ao *status quo* numa organização. Intelectualmente, conseguem obter uma perspectiva na qual é possível enfrentar a realidade, ainda que isso seja doloroso. Emocionalmente, são capazes de revelar a verdade a outros que podem não querer ouvi-la;
- c) Fé nas pessoas – Embora poderosos, esses indivíduos são sensíveis às necessidades dos outros, procurando dar-lhes poder, em lugar de assumirem um papel ditatorial;
- d) Orientados por valores – Esses indivíduos, tipicamente, articulam um conjunto de valores centrais e exigem comportamentos congruentes;
- e) Sempre aprendendo - Os líderes transformacionais tendem a ver fracassos como experiências de aprendizado, mantendo um grande desejo de continuar aprendendo e se desenvolvendo. São capazes de autorreflexão, conseguindo fazer mudanças bastante dramáticas nos seus estilos e abordagens à gerencia quando necessário;
- f) Capacidade de lidar com a complexidade, ambiguidade e incerteza - Tais pessoas são capazes de enquadrar e lidar com os problemas de um mundo complexo e em mutação. Elas têm de lidar com os aspectos socioculturais e políticos das organizações, bem como com suas dimensões técnicas;
- g) Visionários – Finalmente, essas pessoas são visionárias no sentido de serem não só capazes de criar um sonho, mas também de traduzir esse sonho em imagens que os outros possam compartilhar.

Nessa direção, Bennis (1995) salienta que para a obtenção de sucesso no novo paradigma, os líderes precisam desempenhar três funções: alinhar, criar e investir em *empowerment*. Nesse processo de mudança, os líderes precisam alinhar recursos humanos e outros, criar uma cultura organizacional que promova a comunicação de ideias com clareza e o fortalecimento das capacidades dos outros, visando a contribuir com a organização como um todo.

Bennis (1995, p. 78) enfatiza que “Líderes são pessoas que fazem a coisa certa; gerentes são pessoas que fazem a coisa corretamente”. Nesse sentido, elenca outras diferenças entre líderes e gerentes, conforme demonstrado no Quadro 3- Diferenças entre líderes e gerentes.

Quadro 3 - Diferenças entre líderes e gerentes

Gerente	Líder
Administra	Inova
Centrado nos sistemas e estruturas	Centrado nas pessoas
Mantém	Desenvolve
Rigidez	Flexibilidade
Controle	Inspira confiança
Visão limitada	Visão ampla
Questiona como e quando	Questiona o que e por quê
Aceita o <i>status quo</i>	Desafia o <i>status quo</i>
Faz corretamente	Faz a coisa certa

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bennis (2010).

O autor salienta que para as organizações sobreviverem em uma economia global inconstante precisarão de uma nova geração de líderes, não de gerentes. Nesse ponto de vista, os líderes têm a capacidade de

criar uma visão que leve as pessoas para um novo lugar, e a habilidade de realizar essa visão em realidade (BENNIS, 1995).

Desse modo, a mudança de paradigma será necessária. Robert Haas, diretor- executivo e presidente da Levi Strauss & Co, retrata bem essa mudança:

[...] é difícil desaprender comportamentos com os quais tivemos sucesso no passado. Falar ao invés de ouvir. Valorizar pessoas como você em lugar de pessoas de outro sexo ou de culturas diferentes. Trabalhar sozinho a colaborar. Tomar suas próprias decisões ao invés de pedir opiniões a pessoas diferentes. Existe toda uma gama de comportamentos que eram altamente funcionais na antiga organização mais nivelada e humanizada na qual estamos tentando nos transformar. (BENNIS, 1995, p.105).

De acordo com Tolfo (2010), o desenvolvimento de uma abordagem transformacional não quer dizer deixar de lado a liderança transacional, mas sim adotar a perspectiva de complementariedade, fazendo com que essa seja a teoria sobre liderança mais presente nas atuais organizações de trabalho.

Nesse novo contexto de mudanças, novas demandas são impostas ao ambiente, aos líderes e aos liderados, assim a capacidade de colaborar e de facilitar tem valor muito precioso (BENNIS, 2010). Para Bennis (1995), o líder emergente é apontado como um facilitador e capaz de gerir mudanças. Esse novo líder não toma todas as decisões sozinho, mas remove os obstáculos que limitam seus liderados de tomar eles próprios decisões efetivas. Peter Senge (2006) destaca que em situações de crescimento o importante é eliminar os fatores que o limitam. Entende-se que nesse sentido o novo líder é aquele que busca aprender com os outros, criando um ambiente favorável ao aprendizado dos indivíduos, no qual se possa ter espaço para a integração, trabalho em equipe, respeito e colaboração entre as pessoas.

De acordo com Senge (2006), a aprendizagem organizacional parte do pressuposto de que as pessoas possam expandir suas capacidades, obtendo os resultados que realmente desejam. Está baseada no espírito humano, suas convicções e aspirações, proporcionando espaço para autoaprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem organizacional proporciona ao líder ter um comportamento em relação ao outro de estar aprendendo com posições contrárias as suas. Isso

ensejaria a formação de um homem destituído de poder sobre os outros. Entende-se que o poder sobre os outros desumaniza nossas relações no trabalho, resultando em indivíduos não realizados, desmotivados e com baixa produtividade. Peter Senge (2006, p. 43) enfatiza: “Se existe uma ideia sobre liderança que tenha inspirado as organizações durante milhares de anos foi a capacidade de ter uma imagem compartilhada do futuro que buscamos criar”.

Assim sendo, desenvolver o pensamento sistêmico como uma disciplina de aprendizagem torna compreensível o aspecto sutil da organização que aprende – uma nova forma de os indivíduos perceberem sua relação com o mundo, criando sua realidade.

A verdadeira aprendizagem chega ao coração do que significa ser humano. Através da aprendizagem, nos recriamos. Através da aprendizagem tornamo-nos capazes de fazer algo que nunca fomos capazes de fazer. Através da aprendizagem, percebemos novamente o mundo e nossa relação com ele. Através da aprendizagem, ampliamos nossa capacidade de criar, de fazer parte do processo gerativo da vida. Existe dentro de nós uma intensa sede para esse tipo de aprendizagem (SENGE, 2006, p. 47).

Assim, as organizações que aprendem exige uma nova visão de liderança que está baseada na função do líder como projetista, como regente e como professor. Nessas três funções, os líderes devem ser a força inspiradora por construir organizações em que as pessoas possam ampliar continuamente suas capacidades por meio do aprendizado das cinco disciplinas que contemplam, pensamento sistêmico, domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada e aprendizagem em equipe (SENGE, 2006).

### **2.1.7 Teorias Emergentes**

Outra concepção é a liderança servidora, que tem como pressuposto o líder como servidor, com o propósito de servir as pessoas. Assim, as características encontradas abrangem escuta, empatia, cura, atenção, persuasão, conceitualização, previsão, responsabilidade e compromisso com os outros (COVEY, 2010).

Em outra perspectiva, nessa concepção sobressai o papel do líder como *coach*, cuja preocupação está no desenvolvimento das pessoas que

compõem a organização. É um tipo de liderança mais humanizada, na qual os indivíduos não são considerados como simples engrenagens de uma máquina, mas sim vistos como agentes de mudança, com capacidade de expandir a organização em que atuam (DI STÉFANO, 2005). Nessa concepção, o líder tem compromisso com os resultados e com a pessoa como um todo, sua realização e o seu desenvolvimento (ARAUJO, 1999).

Nesse sentido, o líder desenvolve relacionamentos profissionais sadios, em que os problemas são revelados (coleta de dados brutos) e são tratados por *feedback*, solucionados por planejamento de ações, com acompanhamento dos resultados. Assim, o líder promove um processo de desenvolvimento às pessoas ao mesmo tempo que elimina os obstáculos que impedem o atingimento dos resultados esperados (GOLDSMITH; LYONS; 2012).

Esta seção descreveu o processo de liderança, na qual destacamos cinco abordagens amplas em que a ênfase incide: nos traços do líder, em seu comportamento, na sua influência e poder, nos aspectos contingenciais e na sua ação transformadora. Observa-se que, ao longo do tempo, a função de liderar teve diferentes concepções e estilos. A liderança é entendida como um fenômeno do comportamento humano. Apesar da variedade de definições sobre liderança, a maioria dos autores concorda em ser a liderança o processo de influenciar as atividades de uma pessoa ou grupo para o atingimento de um objetivo numa dada situação (HERSEY; BLANCHARD, 1986). Em uma perspectiva tratam a liderança como sinônimo de gerência (FIEDLER; CHEMERS, 1981). Em outra perspectiva, liderar não significa chefiar, pois há diferentes características de uma ou de outra, de tal modo que a liderança seria uma competência indispensável ao gerente (BENNIS, 1995; KOTTER, 2000 apud TOLFO, 2010). As características que integram este papel são vista como: caráter, visão, inspiração, empatia, confiança e como uma alavanca para a vantagem competitiva. Nesse novo contexto de mudanças, novas demandas são impostas ao ambiente, aos líderes e aos liderados, assim a capacidade de colaborar e de facilitar tem valor muito precioso. Nesse contexto, o líder emergente é apontado como um facilitador e capaz de gerir mudanças. Esse novo líder não toma todas as decisões sozinho, mas remove os obstáculos que limitam seus liderados de tomar eles próprios decisões efetivas. Nessa perspectiva, sobressai o papel do líder como *coach*, cuja preocupação está no desenvolvimento das pessoas que compõem a organização. É um tipo de liderança mais humanizada, na qual os indivíduos são vistos como agentes de mudança, com capacidade de expandir a organização

em que atuam. Assim, na próxima seção explora-se o conceito de *coach* e *coaching* e o surgimento de uma nova abordagem de liderança, do papel do líder como *coach*.

## 2.2 COACHING

Nesta seção são apresentados a origem, o conceito e os estudos que têm sido desenvolvidos sobre a temática.

### 2.2.1 Origem dos Termos *Coach/Coaching*

A origem da palavra *coaching* vem da cidade da Hungria chamada Kocs, situada no condado de Komárom-Esztergom. Nesse lugar, no Século XV, fabricavam-se carruagens muito confortáveis denominadas de Kocsi Szeker. Assim, um dos conceitos de *coaching* está relacionado ao veículo que transporta pessoas, sendo sua origem as carruagens. O outro conceito está relacionado com treinamento, ou seja, um técnico de profissionais. Esse significado está relacionado com o fato de famílias britânicas muito ricas realizarem longas viagens a passeio ou a negócios e levavam servo que lia para as crianças no interior da carruagem (*coaches*) aquilo que elas deveriam estudar. Dizia-se, referindo-se a essa forma de aprendizagem, que as crianças foram *coached*, ou seja, foram instruídas dentro da carruagem. Os franceses e espanhóis adaptaram o nome para “coche”, derivando-se da palavra inglesa *coach*, referindo-se às diligências dos filmes de *bang-bang*. A passagem do conceito do *coach* (treinador), para os esportes, ocorreu nas primeiras décadas do Século XX, e designa o papel de professor, treinador, preparador. As Universidades americanas começaram a chamar desse modo os instrutores de seus atletas (CELESTINO, 2009).

Em 1830, o termo *coach* passou a ser utilizado na Universidade de Oxford como sinônimo de tutor particular, aquele que carrega, conduz e prepara os estudantes para seus exames. Assim, o significado do termo *coach* pode ser traduzido como a pessoa que ensina e conduz, tendo como base o conceito utilizado no mundo corporativo (ASCAMA, 2004).

Na literatura de negócios, o termo foi usado em 1950 como uma habilidade de gerenciamento de pessoas (INSTITUTO BRASILEIRO DE COACHING, [200-]). De acordo com os autores Evered e Selman (1989), o termo *coaching* apareceu pela primeira vez na literatura de gestão durante o ano de 1950, na qual era reconhecido como uma das responsabilidades do gestor no desenvolvimento de seus subordinados,

numa relação mestre-aprendiz. Para os mesmos autores, o *coaching* surge como contraste da cultura de gestão atual, baseada em controlar os outros, para uma nova cultura que tem como propósito capacitar outros. Assim, treinamento é concebido como aquela conversa que cria a nova cultura de gestão, e não como uma técnica dentro da cultura antiga. Isso acontece numa característica particular de relação entre o gestor e seus subordinados.

Whitmore (2010) expõe que o *coaching* é um estilo gerencial de uma cultura transformada, e que a chave para essa mudança está na criação de uma nova liderança pautada em elementos, tais como:

- a) a hierarquia dando lugar à cooperação;
- b) a culpa dando lugar à avaliação honesta;
- c) fatores motivacionais externos serem substituídos pela automotivação;
- d) a pressão no trabalho transformada em desafio no trabalho; e,
- e) a mudança deixará de ser temida para ser bem-vinda.

Assim, o *coaching* é uma metodologia para mudar uma cultura do “poder sobre” as pessoas para outra na qual o “poder dentro” das pessoas é liberado. Ele promove o aprendizado organizacional para que os interesses honestos de todas as partes interessadas seja procurado com frequência pelos indivíduos por meio da organização. Ao aplicar os métodos de *coaching*, um novo modelo de organização surge, em que responsabilidade, liderança e aprendizado têm novos significados, e em que o poder é sempre liberado de modo a promover, nunca restringir (LLOYD, 2012).

Whitmore (2010) reconhece o *coaching* como uma intervenção cujo objetivo básico e permanente é a construção da autoconfiança dos outros, independentemente do conteúdo da tarefa ou do problema. Nesse sentido, os gestores que pensarem e agirem com base nesse princípio, e com persistência e autenticidade, ficarão perplexos com as melhorias nos relacionamentos e na conseqüente *performance*. Nesse sentido, ser um *coach* significa ser um profissional qualificado a ajudar uma pessoa a ampliar suas competências, levando-o de um posicionamento a outro, mantido por seus princípios e valores, ao passo que a expressão *coaching* é utilizada para designar esse processo de ajuda (MILARÉ; YOSHIDA, 2007).

Para uma melhor compreensão dos textos desta Dissertação, utilizaremos o termo *coaching* para representar o processo em si. O profissional que aplica o processo de *coaching* será denominado *coach*, com o plural *coaches*. E a pessoa que recebe o *coaching* será chamada

de *coachee* (DI STÉFANO, 2005).

### 2.2.2 Conceito

Mas, afinal, o que é *coach*? Fazendo uma analogia com a carruagem *coach*, significa um “veículo para transportar pessoas de um lugar para outro” (GOLDSMITH, 2003, p. 13). Esse conceito, no meu entendimento, define o *coach* em sua essência, que é o de construir a possibilidade de, junto com a pessoa implicada, conduzi-la de seu estágio presente para um estágio futuro que deseja alcançar. Nesse sentido, a essência do relacionamento entre quem conduz o processo (*coach*) e a pessoa que recebe (*coachee*) faz parte de muitas pesquisas e modelos empíricos que emergem como modelo de atingimento de resultados individuais e organizacionais (MOTTER JUNIOR, 2012).

De acordo com Araújo (1999, p. 25), “*Coach* é o papel que você assume quando se compromete a apoiar alguém a atingir determinado resultado”. Esse processo inicia quando a pessoa procura o seu apoio para resolver um problema ou realizar um projeto e aceita comprometer-se com esse papel. Nesse sentido, significa comprometer-se, não só com os resultados, mas com a pessoa como um todo, com a sua realização e o seu desenvolvimento (ARAÚJO, 1999). Assim, o *coach* deve ter a capacidade de ver a pessoa onde ela está, com suas limitações e potencialidades ainda não desenvolvidas, de tal forma que as limitações sejam reconhecidas e superadas, com o seu apoio, a partir dos recursos internos da própria pessoa (ARAÚJO, 1999). Essas pessoas constroem uma rede invisível, expôs Joseph Campbell (apud ARAÚJO, 1999, p. 20), “é o invisível que sustenta o visível”. É essa rede de cooperação, a que nem sempre dedicamos a devida atenção, que incentiva as grandes realizações do mundo concreto.

Uma visão disso compreenderia um ambiente de trabalho e de relacionamento em que as pessoas concordem e produzam toda e qualquer mudança, necessária ou desejada, para que atinjam grande poder de realização. Assim, as redes de cooperação são fundamentais para dar consistência a esses novos ambientes (ARAÚJO, 1999). Assim, para Timothy Gallwey (1997 apud ARAÚJO, 1999, p. 25), “*coaching* é uma relação de parceria que revela e liberta o potencial das pessoas de forma a maximizar o desempenho delas. É ajudá-las a aprender ao invés de ensinar algo a elas”.

Frisch (2001) define *coaching* como uma intervenção de desenvolvimento na relação de um-para-um, por meio de um programa mantido pela organização. O programa é orientado àqueles subordinados

na condição de *coachee* e exercido por um superior – gestor-*coach* – a quem é confiada a organização e a realização do programa com o objetivo de crescimento profissional dos subordinados (*coachees*).

De acordo com Whitmore (2010), *coaching* não é somente uma técnica a ser conduzida e rigidamente aplicada em algumas circunstâncias prescritas. É um jeito de gerenciar, de tratar as pessoas, de pensar e de ser. O mesmo autor afirma que a essência do *coaching* é “liberar o potencial de uma pessoa para maximizar sua *performance*, ajudá-la a aprender em vez de ensiná-la” (WITMORE, 2010, p. 2).

De acordo com Taie (2011 apud MOTTER JUNIOR, 2012, p. 21), o “*coaching* é a arte e a prática de inspirar, energizar e facilitar o desempenho, aprendizagem e o desenvolvimento do *coachee*”.

*Coaching* vai além do treinamento convencional, uma vez que o *coach* permanece com a pessoa até ela atingir o resultado. Sua função é o fortalecimento de suas capacidades, para que suas intenções se transformem em ações que, por sua vez, traduzam-se em resultados. Nesse sentido, *Coaching* é, essencialmente, *empowerment* (ARAÚJO, 1999).

*Empowerment* significa empoderamento. Bowen e Lawler (1992, p. 31 apud LLOYD, 2012) definem que o

empoderamento também necessita compartilhar com os empregados a informação e o conhecimento que os permita compreender e contribuir para o desempenho da organização, recompensando-os baseado no desempenho da organização e dando-lhes a autoridade para tomarem decisões que influenciem os resultados da organização.

Conger (1989, p.171-172 apud LLOYD, 2012), sobre o empoderamento, diz:

Organizações eficientes contratam líderes de confiança para o desenvolvimento de todos os subordinados. O empoderamento é definido como o processo de habilitar e motivar os subordinados, aumentando sua eficiência pessoal. Assim, isso se torna a responsabilidade do líder, ajudar outros subordinados a alcançar os seus ou as suas potencialidades maiores.

Esse conceito de empoderamento dá direção para uma abordagem que considera as relações entre poder, responsabilidade e aprendizado. Isto significa que os líderes estão menos interessados na busca do poder pelo poder, e mais no poder orientado pela responsabilidade para a tomada de decisões e mudanças. Assim, um ambiente de aprendizado significa empoderar os outros com seu conhecimento, ou seja, passar adiante o que você sabe (LLOYD, 2012).

O *coaching* elucida a maneira como olhamos para a responsabilidade, a liderança e o uso legítimo do poder – num nível fundamental de confiança. O *coaching* não é indiferente em relação ao poder, determina uma complexa relação de poder, baseada em abertura e mérito.

O *coaching* proporciona a oportunidade de ajudar as pessoas a enfrentarem desafios em todos os níveis, facilitando-lhes ainda a aprender enquanto estão trabalhando (MILARÉ; YOSHIDA, 2009). Assim, encontramos às vezes esse tipo de apoio no ambiente de trabalho, em que colegas facilitam a integração de recém-chegados, o chefe que mobiliza o crescimento de sua equipe, alguém que colabora na preparação para o desempenho de uma nova competência ou mesmo de um novo cargo (ARAÚJO, 1999).

Dedicar-se ao desenvolvimento dos outros é uma forma de também nos desenvolvermos. “*Coaching* é um exercício refinado de liderança. Todo *coach* é um líder, mas nem todo líder é um *coach*.” (ARAÚJO, 1999, p. 28). O *coach* nem sempre é chefe do coachee, não obstante gerentes, chefes e supervisores são *coaches* prováveis em função da liderança que se espera que exerçam *junto* dos outros, e não *sobre* os outros. (ARAÚJO, 1999).

Autores como Whitmore (2010), Frisch (2001), Minor (2001 apud FERREIRA, 2008), Lages e O’Connor (2004 apud FERREIRA, 2008) confirmam a função do gestor no papel de *coach* como alguém responsável por treinar a equipe de acordo com a realidade organizacional, eliminando os obstáculos para o melhor desempenho de sua equipe. De acordo com Araújo (1999), o *coaching* é uma competência a ser desenvolvida. Nesse sentido, para os executivos que precisam desenvolver pessoas, o *coaching* é uma necessidade.

Então como o gestor irá assumir o papel de *coach*?

Sobre desempenhar um papel, Jacoby Levy Moreno, citado por Araújo (1999, p. 36) autor da Teoria de Papéis, define o papel como “[...] a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos”.

Os pontos fundamentais dessa teoria são:

- a) Os papéis são meios de auto-expressão, aprendidos e desenvolvidos nas relações interpessoais;
- b) Todos os papeis são complementares, não existem papéis isolados – assim como não há pai sem filho, líder sem seguidor, vendedor sem comprador, também não há *coach* sem cliente;
- c) A aprendizagem de um papel se dá, em grande parte, pela complementariedade: eu aprendo a ser pai *sendo filho*, a ser líder *sendo seguidor*, a ser *coach sendo cliente*;
- d) Todos os papéis têm uma base comum: o núcleo do Eu. Em razão disso, pode haver um fenômeno de contaminação entre dois ou mais papéis. Alguém que tenha o papel de pai muito desenvolvido pode, sem perceber, permitir que ele contamine o desempenho de outros papéis, como, por exemplo, o de gerente. (ARAÚJO, 1999, p. 37).

Assim, entende-se que nessa concepção um papel se dá na dinâmica das relações sociais e pressupõe sua complementariedade, ou seja, só é praticável por meio da relação. Em virtude disso, um gestor deve compreender que a atuação de seu papel como líder *coach* não é uma função em si mesmo, mas na relação com o outro (liderado). Então, o gestor ao desempenhar seu papel de líder *coach*, necessita tomar consciência do papel e desenvolvê-lo bem, para que o outro papel complementar (liderado) não o contamine, ou seja, não se responsabilizando pelas ações que seria de seu liderado. Nessa direção, é necessário que o gestor compreenda que os resultados não provém dele, mas das ações do *coachee*-liderado (MARQUES, 2012). O desenvolvimento de papéis passa por um processo de aprendizagem, que Araújo (1999) descreve como um processo de cinco fases. Na primeira fase existe uma confusão, pois existe um realidade que o indivíduo não possui referências, ou seja ele ainda não aprendeu a agir. A ação específica nesta fase é o de absorver as informações. Na segunda e terceira fases inicia o processo de diferenciação, ou seja, a ação de elaborar os dados colhidos. Na quarta fase é o da representação, do

desempenho. A quinta e última fase corresponde à criação ou seja, o indivíduo é a base da identidade de um determinado papel.

Cavanagh, Grand e Kemp (2005 apud MOTTER JUNIOR, 2012), sustentam que o *coaching* pode ser concebido como uma atividade multidisciplinar, sendo seu foco melhorar o bem-estar, aumentar o desempenho e facilitar a mudança individual e organizacional do *coachee*.

Nesse sentido, o *coaching* busca melhorar a *performance* no trabalho ou conseguir mais satisfação na vida pessoal do *coachee*, e pressupõe um desenvolvimento que acontecerá na dimensão do autoconhecimento e da autoconsciência (MOTTER JUNIOR, 2012).

### 2.2.3 Função do *Coaching*

De acordo com Whitmore (2010), a função do *coaching* é desenvolver a consciência e a responsabilidade. Nesse sentido, a consciência é tratada como produto de atenção direcionada, concentração e clareza. Assim, uma consciência ampliada vai permitir maior clareza e percepção. Como a consciência engloba a autoconsciência, no caso em questão, trata de reconhecer quando e como as emoções ou desejos distorcem a própria percepção.

Assim, o *coaching* para uma melhor *performance*, mantém uma consciência crescente, abrindo possibilidades para autodescobertas contínuas. Nesse sentido, a maneira como isso é feito é diferente do aprendizado convencional, em que o gestor, por exemplo, mostra aos outros como fazer algo do modo como ele foi ensinado a fazer e assim perpetua a sabedoria convencional, suprimindo as preferências e os atributos pessoais. Para manter a consciência crescente, o *coaching* traz à superfície e evidencia os atributos de cada indivíduo, desenvolvendo a capacidade e a segurança sem receitas. Isso leva ao desenvolvimento da autoconfiança, segurança e responsabilidade própria (WHITMORE, 2010).

Nessa direção, para que a mudança ocorra, ou seja, para desenvolver nos indivíduos a capacidade de tomar consciência de si próprio, do contexto, responsabilizando-se pelos resultados que desejam, são necessários estímulos obtidos a partir das questões de *coaching* e também por meio do *feedback* de um bom nível de qualidade, que amplia a consciência e fortalece a autoestima. Assim, o desenvolvimento da consciência envolve o ato de apurar a intensidade dos estímulos, em harmonia com o nosso pensar (WHITMORE, 2010; ARAÚJO, 1999). Para Whitmore (2010), para gerar consciência e

responsabilidade é necessário fazer perguntas eficazes, de modo a levar as pessoas a pensar por si mesmas. Esta é a essência do *coaching*. Desse modo, consciência e responsabilidade são mais intensificadas quando se pergunta do que quando se determina. Conseqüentemente, o modo de interação verbal do *coaching* é a interrogativa. Então, é necessário construir tipos mais eficazes de perguntas.

De acordo com Hudson (1999 apud FERREIRA, 2008), as principais funções do *coaching* são: levar em conta a totalidade do indivíduo e da organização a partir de valores essenciais; agregar os projetos organizacionais de curto e longo prazo; trazer o equilíbrio do *coachee* nas diferentes dimensões de sua vida; estimular os atributos visionários essenciais à empregabilidade; estar disponível aos *coachees*.

Whitmore (2010) enfatiza que, ao contrário de solucionadores de problemas, instrutores, professores, conselheiros, os *coaches* são bons ouvintes, facilitadores, cultivadores de consciência. Assim, a essência de um bom *coaching* é entender a natureza mais profunda desse processo, para que não seja mais uma ferramenta aplicando simplesmente o método. Para Di Stefano (2005), o processo de *coaching* tem como principal função de promover o aprendizado e o desenvolvimento. Assim, para a organização, o benefício é o de ter equipes de alta *performance*, o que produz melhores resultados de forma mais eficiente, além de ter pessoas alinhadas com os objetivos organizacionais. Para os indivíduos, os benefícios é tornarem-se mais preparados para lidar com mudanças, acessando seu potencial e desenvolvendo sua capacidade de liderança. Para o mesmo autor, a auto-estima da pessoa aumenta à medida que é desafiada a aprender e a conquistar metas maiores e, conseqüentemente com os resultados, aumenta a confiança em si mesmo. Além disso, aumenta a satisfação gerada pela sua capacidade de superar desafios. A Figura 5- Processo de *Coaching* ilustra esse processo.

Figura 5 - Processo de *coaching*

Fonte: Di Stéfano (2005, p. 31).

### 2.2.4 Formas de *Coaching*

O papel do *coach* executivo tem evoluído de agente da organização nas melhorias de *performance* para a ênfase atual no desenvolvimento do potencial dos indivíduos (ZEMKE, 1996 apud FRISCH, 2001). Outra tendência que tem proporcionado o crescimento do *coaching*, é o desenvolvimento das pessoas como um tópico mais abrangente, o qual tem se tornado mais rotineiro na maioria das organizações (TICHY; COHEN, 1997; TOOMEY, 1994 apud FRISCH, 2001). O esperado é que gestores incentivem o desenvolvimento de sua equipe assim como a tomar a iniciativa pelo seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, a função do desenvolvimento tem evoluído de um processo simples, como o formulário de avaliação de duas linhas, para outros modelos mais sofisticados, como vários processos de *feedback*, modelos de avaliação 360 graus, que são fontes de informação para aqueles planos de desenvolvimento (FRISCH, 2001).

Assim, para manter esse estágio da função de desenvolvimento, as organizações têm recrutado indivíduos com habilidades proporcionais e atualizado as competências já existentes nas equipes de trabalho (TOBIAS, 1990 apud FRISCH, 2001). Ter esse profissional dentro das organizações trouxe níveis de *expertise* sobre desenvolvimento que antes só estavam disponíveis a partir de consultores externos.

#### 2.2.4.1 *Coaching* Interno e Externo

No *coaching* organizacional, distinguem-se duas práticas de *coaching*: interno e externo. O *coach* interno é alguém da equipe, tais como líderes, pares, profissionais de RH. *Coach* externo é alguém de fora da empresa, os especialistas externos (GOLDSMITH, LYONS, 2012).

De acordo com Frisch (2001), e na busca de esboçar o papel emergente, o *coaching* interno é definido como uma intervenção de desenvolvimento numa relação realizada por duas pessoas, por meio de um programa que possibilite o desenvolvimento individual e profissional, apoiado pela organização. O programa é dirigido aos subordinados na posição de *coachees* e executado por um superior – gestor-*coach*, o qual é responsável por elaborar e planejar o programa.

Para cada uma dessas formas, existem os prós e os contras. Os *coaches* internos conhecem os detalhes da organização, assim como o impacto de seus conselhos. Os *coaches* externos têm mais credibilidade baseada em validação externa, com ideias inovadoras na experiência de *coaching* e ainda são capazes de adaptar seu comportamento às situações, quando os indivíduos internos pretendem conter seus comentários (ULRICH, 2012). Entretanto, a necessidade por flexibilidade, a escolha de desenvolvimento orientado e da aceitação do *coaching* executivo faz surgir o papel de um *coach* interno, um profissional de dentro da organização que, como uma parte formal do seu trabalho, dão o *coaching* para gestores (FRISCH, 2001). Para o mesmo autor, o *coach* interno tem um maior conhecimento dos sistemas da organização e com frequência podem ser mais flexíveis, uma vez que se encontram dentro da organização, tem acesso aos resultados e conhece os processos de desenvolvimento.

Frisch (2001) observa que um dos benefícios do *coaching* interno que tem sustentado seu crescimento é o econômico, uma vez comparado com os custos de um programa de *coaching* externo, que é mais caro. Ainda, os *coaches* internos usam com frequência suas ideias sobre a organização e seu pessoal, levando para um rápido progresso inicial na agenda de desenvolvimento. Da mesma forma, pode haver maior probabilidade de o *coach* interno ter maior condição de observar ou ouvir sobre como os subordinados que recebem o *coaching* (*coachee*) estão atuando e utilizar essas informações a favor do *coaching*. Finalmente, o interno é uma manifestação tangível do “aprendizado da organização” (SENGE, 1990 apud FRISCH, 2001, p. 243).

Algumas sugestões são oferecidas para as diretrizes de formação de *coach* interno, tais como conhecimento de base oriundo de curso de graduação sobre comportamento organizacional e outros que dizem respeito à psicologia. O *coach* interno precisa ter uma profunda compreensão da orientação mais adequada à realidade e sua organização. Frisch (2001) oferece um lista de orientação das competências requeridas de *coaches* internos, que devem praticar na relação com seus *coachees*:

- a) Construir relações de confiança com os colegas, focado em seus desenvolvimentos pessoais e profissionais;
- b) Compreender um modelo de processo de *coaching* e executá-lo com flexibilidade e dependência;
- c) Tirar uma profunda satisfação em fazer descobertas sobre como as pessoas se comportam enquanto estão trabalhando;
- d) Articular ideias sobre comportamento de modo que os outros entendam e achem proveitoso no trabalho;
- e) Compreender um modelo de processo de mudança e desenvolvimento de adultos e usar tal modelo para conduzir os esforços do *coaching*;
- f) Abordar os desafios do trabalho com otimismo e criatividade – as pessoas são uma fonte de ideias e sugestões para o aprendizado no trabalho;
- g) Ter conhecimento numa variedade de tópicos de gestão e estar capacitado para fornecer ajuda nesses tópicos no instante que for solicitado;
- h) Ser excelente ouvinte, tanto na função, quanto na busca de informação;
- i) Equilibrar o compromisso individual e organizacional de seus *coachees*, alcançando mudanças entre os múltiplos papéis organizacionais;
- j) Estar sempre aprendendo a partir da experiência e disseminá-las na prática do *coaching*;
- k) Aceitar ajuda de outros profissionais com as complexidades fora da sua competência, se for o melhor para os interesses de um colega;
- l) Sentir-se agradecido com o fortalecimento da organização.

O *coach* externo é um profissional de fora da organização, contratado como consultor. Muitas vezes pode fazer parcerias com *coaches* internos. Os *coaches* internos devem conhecer o ambiente

organizacional, para obterem resultados no processo de *coaching*. Assim como o *coaching* interno, o *coach* externo está ancorado em uma relação interpessoal (direta) de confiança, com o objetivo de promover o aprendizado e o crescimento profissional (BUSS, 1998; HARGROVE, 1995; KILBURG, 1996; MORRIS, 2000; PETERSON; HICKS, 1996; ZEMKE, 1996 apud FRISCH, 2001).

Apesar de os benefícios do *coach* interno serem convincentes, o *coach* externo também tem suas vantagens. Uma delas está na sua formação e na larga experiência, que sugere maior credibilidade (TOBIAS, 1990 apud FRISCH, 2001). Essa credibilidade pode ser indispensável para aquele gestor que tenha mais resistência ou comportamento defensivo com o processo de *coaching*. Nesse sentido, alguns fatores interferem no momento da escolha do *coach* externo, tais como personalidades mais complexas, questões de credibilidade e confiabilidade.

#### 2.2.4.2 As Etapas do Processo de *Coaching*

O processo de *coaching* inicia como um processo humano, mas seus resultados são traduzidos em termos quantitativos. As pessoas sentem-se motivadas por gestores que desafiam e oferecem apoio e reconhecimento, contribuição às metas da empresa, que ajudem as pessoas a sentirem-se parte do processo, a sentirem-se valorizadas (DI STÉFANO, 2005). Nesse sentido, esse processo é um relacionamento produtivo de duas pessoas com uma chama dentro de si: uma que está disposta a aprender, a crescer, a ir em frente, e a outra que tem um interesse genuíno pelo outro, de ajudar a pessoa a atingir seu objetivo (GOLSMITH; LYONS, FREAS, 2003).

Esse processo traz benefícios à própria organização, na qual é criada uma extraordinária rede de cooperação e formação contínua e compromisso com resultados. Aqui o destaque da cooperação fica evidente porque este tem sido um dos maiores e mais centrais desafios organizacionais ao longo da história: fazer com que as pessoas produzam mais e melhor juntas. (ARAUJO, 1999).

*Coaching* não é um processo novo. Ele acontece nas relações entre pais e filhos, professores e alunos, entre colegas de escola e amigos – e tão natural que nem percebemos quando o desempenhamos (ARAUJO, 1999).

Chegará um dia em que a palavra *coaching* desaparecerá de uma vez do léxico, e essa prática passará a ser apenas uma forma de

relacionar-se com os outros no trabalho, e em qualquer outro lugar (WHITMORE, 2010).

O processo de *coaching* pode ocorrer de duas formas, o *coaching* formal e o informal. No *coaching* formal, chamada de sessão de *coaching*, a atuação acontece com data, local, horário, número de encontros previamente negociados e agendados, de forma que os propósitos e papéis fiquem bem definidos. O *coaching* informal, caracterizada como uma forma de gerenciamento, ocorre segundo a necessidade, no local de trabalho, sala de reuniões, e em questionamento de equipe (WHITMORE, 2010). Para o mesmo autor, independentemente da forma a ser aplicada, o processo é o mesmo, e como modelo apresenta uma seqüência de questionamentos que envolvem quatro etapas, a qual denominou de *grow*. O termo *grow* em inglês significa “crescer, germinar, tornar-se, cultivar”, representando as iniciais desse modelo. Nesse sentido, um *coach* pode dar apoio ao seu *coachee*, seguindo esses quatro estágios de conversação de *coaching*:

- a) *Goal* (meta) – Estabelecimento de metas de curto e longo prazo;
- b) *Realty* (realidade) - Conhecer e compreender a situação corrente, as experiências anteriores, e estabelecer *feedback*;
- c) *Options* (opções) – Listar o maior número de opções, selecionar os cursos de ação tendo como parâmetro o alcance dos objetivos; e,
- d) *What* (o quê) deve ser feito, quando e por quem, e a decisão de realizar. Comprometimento com as ações definidas, e examinar se levam na direção do objetivo.

De acordo com Whitmore (2010), o processo inicia com o estabelecimento de metas, que pode ser para uma sessão ou reunião. Devem ser definidas antes de analisar a realidade, para impedir que as metas sejam negativas, uma vez que a análise da realidade são baseadas em experiências anteriores sem apresentar criatividade, que resultaria em menores incrementos do que se poderia atingir. Na medida em que o estabelecimento de metas seja avaliado para uma resolução ideal no longo prazo, e posteriormente definidos os passos realistas para sua concretização, as metas serão mais inspiradoras, criativas e motivadoras. Ainda, um propósito inicial é indispensável para dar direção a qualquer discussão. Porém, após a realidade estar mais clara, as metas podem ser alteradas se a situação for diferente daquela que se pensava. Para analisar a realidade, Whitmore (2010) sugere alguns critérios, tais como:

- a) Objetividade;

- b) Imparcialidade;
- c) Descrição;
- d) Consciência profunda; e,
- e) Seguir a linha de pensamento do orientando.

Na objetividade deve-se ficar atento às distorções causadas por opiniões, julgamentos, expectativas e preconceitos. Assim, por meio da consciência pode-se observar as coisas como são. Pela autoconsciência, se reconhece como os fatores internos distorcem a percepção da realidade. Exige-se um grau de imparcialidade para poder ignorar as possíveis distorções, tanto do *coach* quanto do *coachee*. Aqui cabe a habilidade de fazer perguntas de forma que o orientando possa dar respostas reais. A terminologia sugerida é a descritiva, em vez da avaliativa. Essa orientação facilita manter a imparcialidade e a objetividade. As perguntas devem investigar níveis mais profundos de consciência, ou seja, quando o orientando para antes de responder, ela está considerando atentamente novas profundidades de sua consciência para buscar resposta. Consequentemente, uma vez alcançada, o orientando torna-se mais capacitado. O *coach* deverá seguir o interesse do orientando, ao mesmo tempo que irá monitorar a linha de pensamento com o assunto como um todo. Nessa direção, não irá impor a sua linha de pensamento, respeitando o interesse de seu orientando. Nessa etapa do processo de *coaching* as perguntas devem ser iniciadas por palavras interrogativas como o Quê, Quando, Onde, Quem e Quanto, cujas respostas devem proporcionar uma deixa para *feedback*. Deve-se lembrar que é a consciência do orientando que está sendo elevada.

Na etapa das opções, é mais importante criar e listar o maior número de cursos de ação, do que o nível de qualidade e sua adequação. Nesse momento o *coach* deverá extrair as opções do orientando, criando um clima em que eles se sintam seguros em expressar seus pensamentos. Após, será analisada tendo como parâmetros os custos e benefícios e mapear as mais importantes primeiro. A última etapa é a tomada de decisão do que fazer, quando fazer, quem fazer, comprometendo-se com as ações definidas.

De acordo com Whitmore (2010), algumas sessões de *coaching* são menos formais e estruturadas, porém ele adverte que, estruturada ou informal, o fundamental para o bom *coaching* é perseguir o aumento da consciência e trabalhar a responsabilidade, nesses quatro estágios de conversação de *coaching*. Para o dia a dia na gestão de

pessoas, na prática de instrução e questionamento, é recomendado o *coaching* informal, que é mais efetivo.

Whitmore (2010) orienta que a sequência apresentada anteriormente é no sentido de estabelecer acerca do que perguntar e em que ordem. No entanto, essa sequência só é válida no âmbito do desenvolvimento da consciência e responsabilidade e na habilidade de fazer perguntas eficazes.

No estudo da literatura sobre a temática *coaching*, encontramos que essas quatro etapas fazem parte do processo, independentemente do modelo a ser utilizado pelas organizações. Assim, autores como Araújo (1999), Di Stéfano (2005), Goldsmith (2012) estabelecem essas etapas em suas metodologias de *coaching*, mesmo que venham com outros termos. Ainda, outros elementos como uma boa comunicação, diálogo, *feedback* e uma parceria de confiança e respeito entre *coach* e *coachee* são fundamentais para esse processo, e combinam os entendimentos desses autores.

### 2.3 DESENVOLVIMENTO DA LIDERANÇA *COACH*

As mudanças ocorridas pelos imperativos econômicos, políticos e sociais, está gerando novas demandas e desafios, exigindo das organizações a necessidade de criar novas habilidades e atitudes, e na busca da melhoria da eficiência, eficácia, a fim de atingir os objetivos. Assim, uma das medidas para enfrentar essas transformações está na formação e no desenvolvimento das pessoas, para uma melhor atuação em seus contextos de trabalho. O que se espera é contar com ambientes de trabalho em que se possa aprender continuamente. O conceito de aprendizagem organizacional proposta por Senge (2006) aparece como uma proposta de um modelo de aprendizado que cria uma cultura de pessoas que aprendem. Nesse sentido, entende-se que a cultura pode ser construída a partir do modelo de gestão do líder para com seus liderados. Emerge então um modelo de aprendizado na perspectiva do papel do líder como *coach*, que favorece esse modelo de aprendizado e gera essa cultura, transformando em um modelo de gestão. Nessa perspectiva, a liderança é exercida utilizando o processo de *coaching*. Nesse modelo a liderança é entendida como facilitadora de aprendizagem (DI STÉFANO, 2005).

As características que mais se destacam são respeito, flexibilidade e motivação, uma vez que tem a capacidade de ouvir e aceitar as contribuições de seus subordinados. Ao fazer isso, ele passa a incluí-los nos processos de tomada de decisão, o que aperfeiçoará seu

conhecimento e lhes dará maior segurança para emitir suas opiniões. Isto será facilitado por meio do *feedback*, que é uma ferramenta essencial ao líder-*coach*, que lhe dará possibilidade de saber que está ocorrendo ao seu redor, como também às opiniões e contribuições de todos os seus colaboradores. Assim poderá avaliar o andamento do processo, e o que é necessário desenvolver na equipe para o alcance das metas estabelecidas. Pondo isso em prática será possível aumentar a autoestima do grupo, o que gera consequentemente uma melhora na performance de todos (MARQUES, 2012).

É um tipo de liderança mais humanizada, na qual os indivíduos são vistos como agentes de mudança, com capacidade de expandir a organização em que atuam (DI STÉFANO, 2005). Nesse modelo de gestão, os benefícios são gerados tanto para as organizações quanto para as pessoas. As organizações são beneficiadas com equipes de alto desempenho, alcançando melhores resultados, com maior eficiência, além de ter pessoas alinhadas com os objetivos organizacionais. As pessoas são desafiadas a aprender, desenvolvendo sua própria capacidade de superar os desafios, alcançando metas maiores, o que gera satisfação (DI STÉFANO, 2005).

De acordo com Whitmore (2010), existe a possibilidade de o gestor atuar no papel de *coach* de seus subordinados. Assim, a adoção do estilo *coach* para o gestor requer algumas qualidades, como empatia, integridade, despreendimento e vontade. Nesse sentido, teria de mudar seu estilo de comunicação de uma abordagem autocrática numa extremidade e o *laissez faire* numa outra, para a do estilo *coaching*, ou seja, de orientar sua equipe. Essa posição combina os benefícios de ambas as extremidades, uma vez que ao responder as questões de *coaching* de seu gestor, toma consciência das particularidades de sua tarefa e das ações necessárias. Assim, estar disposto a assumir uma nova posição, em que teria uma visão mais realista de saber o que está acontecendo por meio do diálogo que estimula a consciência do subordinado a fazer escolhas e assumir responsabilidades, é o que caracteriza o comportamento de um gestor *coach* (WHITMORE, 2010).

O processo de *coaching* é uma abordagem moderna de liderança. A mudança de gestão para liderança é basicamente uma questão de percepção e atitude. A liderança é mais flexível e permite que nos adaptemos em um ambiente incerto. A liderança incentiva as pessoas a assumirem responsabilidades, a dar o primeiro passo, a agirem corretamente e, dessa forma, destacarem-se. Assim, a liderança tornou-se essencial para a criação de valor e a conquista da vantagem competitiva na moderna organização de trabalho. É o estilo capaz de

reumanizar o trabalhador moderno e de fornecer o suporte no qual a liderança pode ser exercida. Nesse sentido, as pessoas são consideradas como adultos responsáveis e encorajadas a agirem no interesse individual e organizacional (GOLDSMITH, LYONS, 2012).

Esta seção descreveu a origem do termo *coach*, de origem Húngara, e está relacionado às carruagens fabricadas na cidade da Hungria chamada Kocs. Em 1830 o termo *coach* passou a ser utilizado na Universidade de Oxford como sinônimo de tutor particular, aquele que carrega, conduz e prepara os estudantes para seus exames. Assim, o significado do termo *coach* pode ser traduzido como a pessoa que ensina e conduz, o qual tem como base o conceito utilizado no mundo corporativo. O que tem proporcionado o crescimento do *coaching*, é o desenvolvimento das pessoas como um tópico mais abrangente o qual tem se tornado mais rotineiro na maioria das organizações. O esperado é que gestores incentivem o desenvolvimento de sua equipe, bem como a tomar a iniciativa pelo seu próprio desenvolvimento. O desenvolvimento da liderança-*coach* surge como uma abordagem moderna de liderança. Nesta perspectiva, a liderança é exercida utilizando o processo de *coaching*. Nessa direção emerge um modelo de aprendizado na perspectiva no papel do líder como *coach*, criando um ambiente de pessoas que aprendem. É uma liderança mais humanizada, na qual os indivíduos não são considerados como simples engrenagens de uma máquina, mas sim vistos como agentes de mudança e encorajadas a agirem no interesse individual e organizacional. Entende-se que essa prática possa ser um processo contínuo de desenvolvimento de pessoas, criando um ambiente de aprendizado. Na próxima seção é discutido o desenvolvimento de pessoas na perspectiva da aprendizagem organizacional.

## 2.4 DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS

De forma genérica, entende-se por modelo de gestão de pessoas “a maneira pela qual uma empresa se organiza para gerenciar e orientar o comportamento humano no trabalho” (FISCHER, 2002, p. 12). Nesse sentido, ela se organiza definindo princípios, estratégias, políticas e práticas ou processo de gestão. Por meio dessa estrutura, coloca em prática diretrizes que orientam os estilos de atuação dos gestores na relação com aqueles que com ele trabalham. Esses princípios, políticas e processos interferem nas relações humanas no interior das organizações. Os princípios são orientações de valores e crenças que definem o modelo e são adotados pela empresa. Assim, destaca-se que a

cultura é definida com base nesses valores, orientando as características estruturais do modelo de gestão adotado, que, por sua vez, deve seguir e reforçar esses valores na cultura da organização (FISCHER, 2002).

As políticas estabelecem diretrizes de atuação que buscam atender aos objetivos de médio e de longo prazo para as relações organizacionais. Assim, constituem-se de parâmetros que orientam a prática de gestão, e que devem ser conhecidos por toda a organização. Os processos são instrumentos mais visíveis do modelo de gestão de pessoas, que devem estar alinhados aos princípios e às políticas específicas. Por isso, são elaborados por meio de procedimentos específicos, constituindo subsistemas de um processo maior e dinâmico (FISCHER, 2002; GIRARDI, 2001).

Uma outra dimensão que também integra o modelo de gestão de pessoas de uma organização é o estilo de gestão dos gerentes, ou seja, a maneira pela qual os gestores atuam na condução de suas equipes de trabalho, que, dependendo de sua abordagem, podem abafar ou desenvolver as capacidades latentes de seus subordinados. Nesse sentido, a organização procura intervir no estilo gerencial praticado por suas chefias, dando aderência ao modelo, por meio de processos de capacitação gerencial ou simplesmente pela comunicação dos perfis de comportamento desejados (FISCHER, 2002).

A expressão gestão de pessoas não indica a tentativa de encontrar um substituto para a noção de administração de recursos humanos, mas procura evidenciar seu caráter de ação, ou seja, a gestão e seu foco de atenção: as pessoas. Nesse sentido, embora o conceito de administração e gestão sejam considerados como sinônimos, para Fischer (2002, p. 32), em geral, conceitua-se gestão “uma ação na qual há menor grau de previsibilidade do resultado do processo a ser gerido”. Assim, para o mesmo autor, diferentemente de uma empresa, que é administrada, uma relação humana pode, no máximo, ser orientada.

#### **2.4.1 Desenvolvimento de Pessoas no Serviço Público Federal**

A gestão de pessoas no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), está definida como uma das iniciativas do governo, na institucionalização da Lei n.º 11.091/2005 (BRASIL, 2005), a qual estabeleceu o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), regulamentada pelos Decretos n.º 5.824/2006 (BRASIL, 2006b) e n.º 5.825/2006 (BRASIL, 2006c). Esse último estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de

Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (BRASIL, 2006c).

Também integra esse modelo outra ação do Governo com a instituição, por meio do Decreto n.º 5.707/06 (BRASIL, 2006a), da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta autárquica e fundacional (PNDP), esta pautada no desenvolvimento permanente do servidor público, pela adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições e na busca da melhoria da eficiência, eficácia e um bom nível de qualidade dos serviços públicos prestados aos cidadãos. Trata-se de um novo modelo de gestão de pessoas para o setor público: a gestão por competências. Um enfoque importante desse Decreto (BRASIL, 2006a) é a capacitação gerencial e a qualificação necessária para a ocupação de cargos de direção e assessoramento superiores (ENAP, 2009; PEREIRA; SILVA, 2011; BRASIL, 2006a). Com essas ações, o setor público tem implementado iniciativas para maior profissionalização e desenvolvimento de gestores públicos, que tem como objetivo tornar suas ações mais ágeis e eficientes no atendimento às demandas dos cidadãos, prestando um serviço de um bom nível de qualidade.

A visão de desenvolvimento humano já esboçada na introdução e como pressuposto desta Dissertação está pautada em dois pilares: na pessoa como ser integral e individual e na aprendizagem organizacional, a partir da ação-reflexão-nova ação, constituindo inicialmente no desenvolvimento individual, e depois para a organização como um todo. Assim, procura-se ampliar o conceito de gestão por competências definido no PNDP, considerando as atitudes reflexivas no dia a dia do trabalho, e não somente aquelas definidas com base nas exigências do cargo. Nessa direção, o entendimento de desenvolvimento de pessoas leva em conta tanto a realidade do ambiente externo e os objetivos organizacionais, quanto a realidade interna da pessoa (BITENCOURT, 2010).

Os métodos como a aprendizagem pela ação (*action learning*) e a aprendizagem autogerenciada (*self-managed*) enfatizam a interação entre o interior e o exterior do indivíduo, em que a aquisição de competências gerenciais requer tanto uma escolha e uma transformação interior quanto uma *performance* externa modificada (BITENCOURT, 2010). Dessa forma, o autodesenvolvimento como conceito é uma síntese dessas duas concepções, em que o desenvolvimento envolve uma contínua passagem de ações externas (experencial) para processos internos (reflexão) de volta para a ação (PEDLER, 1988), que eu chamaria de nova ação. Isso estaria alinhado com o conceito de

competência já referido na introdução deste trabalho, ou seja, pautado nas práticas organizacionais, tendo como foco as experiências e vivências, considerando as atitudes reflexivas no dia a dia. Deste modo, a aprendizagem organizacional só é concebível na medida em que se inicia a transformação contínua do indivíduo, sujeito do processo educativo. Sua autonomia, sendo incentivada pela organização, conseqüentemente seu pensamento crítico será estimulado, o que é a base da expressão humana (BITENCOURT, 2010).

Os fundamentos que norteiam o desenvolvimento de gerentes – autodesenvolvimento e a aprendizagem autodirigida - destacam que o desenvolvimento deve ser dirigido por eles mesmos, ao reconhecerem a necessidade de desenvolver a si próprios e ao estarem dispostos a aprender (ANTONACOPOULOU, 2000). Para Pedler (1988) uma dimensão do autodesenvolvimento é a idéia de criar ordem primeiro em nós mesmos antes nós podemos fazer isso com os outros, ou seja, iniciar uma gestão de dentro para fora. Assim para o mesmo autor, o papel do desenvolvimento e gestão na formação de pessoas é tornar menos provedores e diretores, para mais o de facilitadores, os criadores de recursos e apoiadores.

O desafio que se apresenta é criar novas ferramentas e métodos de gestão para acelerar o aprendizado organizacional, criar consenso para a mudança e facilitar o processo de mudança (BITENCOURT, 2010).

Distinguem-se dos métodos tradicionais de desenvolvimento, fundamentados em instrução e intervenções de treinamento sistemáticas, outros que compartilham a aprendizagem na ação e a aprendizagem experimental, teorias que enfatizam a reflexão, experimentação e um nível de metacompreensão, incentivando o autoconhecimento (REVANS, 1983; MUMFOR, 1993 apud BITENCOURT, 2010; GARAVAN: BARNICLE; O'SUILLEABHAIN, 1999). Assim, “o autodesenvolvimento é um processo autoiniciado de aprendizagem, cujos elementos-chave no processo são: autoconsciência, reflexão e experimentação, e cujas dimensões são o desenvolvimento, a pessoa vista no seu todo e a responsabilidade pessoal” (BITENCOURT, 2010, p. 34). O pressuposto básico é de que o autodesenvolvimento baseado no modelo ação-reflexão-nova ação facilita os processos de aprendizagem organizacional (BITENCOURT, 2010). Nesse sentido, a ênfase da aprendizagem organizacional alterou o ato de ensinar as pessoas para auxiliar as pessoas a aprender (BITENCOURT, 2010).

Autores como Rigano e Edwardes (1998 apud BITENCOURT, 2010, p. 34) entendem que a “reflexão é um elemento crucial no

processo de aprendizagem”. Para Swieringa e Wierdsma (1995), o indivíduo só poderá mudar aquilo que conhece, sendo, portanto, o autoconhecimento pré-requisito para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem. Ainda para os mesmos autores, a fase de reflexão tem um grande importância no processo de aprendizagem o qual conduz a esse autoconhecimento.

De acordo com Bourner (1996), a autoconsciência abrange forças e fraquezas do indivíduo. Esta contribui para a eficiência da administração, uma vez que os gestores começam a ter a percepção de suas fraquezas e fortalezas, podendo repará-las com forças compensatórias. Nesse sentido, compreendem as fraquezas nos outros, e, conseqüentemente, podem escutá-los empaticamente.

O conceito de aprendizagem organizacional aparece como uma proposta de capacitação não só individual, mas para todos os níveis da organização, a fim de que a organização reaja às mudanças ambientais, para produtos e serviços diferentes ou serviços produzidos com mais eficiência.

Para Slater e Narver (1995 apud BITENCOURT, 2010), é fundamental que as organizações aprendam a aprender, ou seja, que a partir de uma mudança de mentalidade, atitude e percepção, elas aprendam a construir novos caminhos baseados na aquisição, disseminação e interpretação de informações, que são a base para a construção de uma organização de aprendizagem (*learning organization*).

Segundo Garvin (1992 apud BITENCOURT, 2010, p. 18), a organização de aprendizagem refere-se a “[...] organizações capacitadas em criar, adquirir e transferir conhecimento e em modificar seus comportamentos para refletir estes novos conhecimentos e insights”. O conceito de organização de aprendizagem sugere uma visão interna da organização (ambiente interno). Assim, as práticas organizacionais têm importância, uma vez que são construídas conforme a cultura e o clima organizacional da empresa. Desse modo, os elementos como: espírito empreendedor, orientação para mercado, estrutura orgânica, liderança e estratégia descentralizada são considerados importantes à organização de aprendizagem (BITENCOURT, 2010).

A ideia de que para que haja mudança do sistema de pensamento de uma organização é necessário desaprender, trata de modelos mentais, que, segundo Senge (2006, p. 42) “são pressupostos profundamente arraigados, generalizações ou mesmo imagens que influenciam nossa forma de ver o mundo e de agir”.

Nesse caso, haverá necessidade de uma transformação pessoal,

autodesenvolvimento, alterando sua maneira de pensar, esvaziando a mente com crenças enraizadas, para a possibilidade de novas aprendizagens que, segundo Senge (2006), podem ocorrer por meio de conversas instrutivas nas quais as pessoas expõem com clareza e as deixam abertas à influência dos seus interlocutores.

Pereira e Fonseca (1997 apud BITENCOURT, 2010, p. 22) afirmam que “[...] desaprender é condição para reaprender, para mudar, para transformar a nós a ao mundo. Implica fazer novas escolhas e tomar decisões”.

De acordo com Pedler (1988), aplicando o autodesenvolvimento no âmbito das organizações para gestores, quatro temas são sugeridos, a partir de ofertas formais e informais. Os formatos seguem temas sugeridos, que o participante tem uma base de livre escolha e em outro formato, um tema alternativo pedido pelos próprios participantes. Sua pesquisa demonstrou que alguns pensamentos sobre a prática de autodesenvolvendo estão indicando outras direções, nas questões relativas aos procedimentos estruturados não desenvolver pessoas como o esperado, e sim um processo natural é mais necessário do que procedimentos sistemáticos. Nessa direção, os gestores entendem que precisam de uma cultura em vez de uma estrutura. Estas práticas podem sinalizar alguma direção ao elaborar programas de formação, a qual pode-se incluir material de base conceitual e um caráter prático de vivências cotidianas.

Segundo Bitencourt (2010), para definição de uma estratégia organizacional para o autodesenvolvimento há uma necessidade de se considerar duas abordagens: uma abordagem que vê o indivíduo como um “recurso” que a organização utiliza para atingir seu objetivo, e outra, que vê a organização como um difusor para o crescimento pessoal. Salienta ainda que os benefícios para a organização ao introduzir o autodesenvolvimento podem ser afetados pela forma como é implantado e integrado a outras atividades de gestão de pessoas. Nessa direção, um desafio ao implantar autodesenvolvimento é a maneira como equilibrar as prioridades organizacionais com o desenvolvimento individual e sua interação entre fatores individuais e organizacionais.

### 3 METODOLOGIA

No presente capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos definidos para a realização deste estudo, com a finalidade de responder ao problema de pesquisa e aos objetivos apresentados no Capítulo 1.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Utilizando a taxonomia proposta por Appolinário (2006), a natureza desta pesquisa é quali-quantitativa, predominantemente qualitativa. De acordo com o mesmo autor, a pesquisa quantitativa atua sob o pressuposto positivista, uma vez que lida com fatos objetivamente mensuráveis, a partir de variáveis predeterminadas, enquanto a pesquisa qualitativa lida com os fenômenos, que podem ser entendidos como uma interpretação subjetiva dos fatos. Assim, esta pesquisa é quantitativa ao caracterizar a percepção dos gestores a partir das variáveis demonstradas no Quadro 5 – Operacionalização das variáveis. É qualitativa na estruturação da proposta de implantação do curso de qualificação, a partir dos dados analisados.

Baseando-se na concepção de Vergara (2007), quanto à finalidade, classifica-se a pesquisa como aplicada, posto que está mais voltada à resolução de problemas concretos, mais imediatos ou não. É também uma proposição de planos (ROESCH, 2005), cuja finalidade é apresentar propostas de planos para problemas organizacionais.

Quanto ao tipo de pesquisa, é descritiva, porque visa descrever as características da população estudada, pois conforme confere Appolinário (2006), o pesquisador busca descrever uma realidade sem manipulá-la.

Quanto à estratégia, caracteriza-se por uma pesquisa de campo, porque coletou dados junto aos sujeitos da pesquisa (ALMEIDA, 2014).

Quanto à temporalidade, foi utilizado o procedimento transversal, uma vez que a coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa está restrita a um único momento no tempo.

## 3.2 PROCEDIMENTOS DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Após elaborar a pergunta e a definição dos objetivos da pesquisa, iniciou-se este estudo por meio de uma investigação bibliográfica, com o objetivo de reunir e selecionar a literatura sobre o assunto pesquisado. Assim, consultei a base de dados científicos Scielo e Lilacs, na biblioteca central da Instituição, por meio de palavras-chave (*coaching* e *liderança-coach*), considerando o período de 2005 a 2013. Foram reunidos artigos sobre a temática *coaching* e *liderança coaching*, que totalizaram vinte artigos. Em seguida, foi realizada uma seleção dos artigos mais relevantes aos objetivos da presente pesquisa. Também foi realizada uma seleção de dissertações e literatura sobre a temática *liderança, coaching* e *liderança-coaching*; a partir daí, foram selecionadas 41 obras que embasaram a posterior busca por dados primários. Cabe destacar que a maioria dos artigos disponibilizados nessas bases de dados encontra-se em língua inglesa.

Para a sistematização da literatura pesquisada, inicialmente procedeu-se à leitura com a finalidade de grifar as citações que dariam suporte a presente pesquisa. As citações foram registradas em um modelo elaborado pela pesquisadora, por assuntos, que constituíram os tópicos da fundamentação, denominados de Fichamento de Citações. O fichamento de citações foi arquivado em pastas eletrônicas, que seguiam o ordenamento por assunto, o que foi muito eficaz na elaboração, na busca e na organização do referencial teórico.

O passo seguinte foi a elaboração do texto que se observa no capítulo 2 – Referencial Teórico, desta dissertação.

## 3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população foi constituída por gestores da UFSC no período de 2012/2016. Entende-se por gestores os servidores docentes e técnicos administrativos que exerçam função de direção, tais como Reitor, Pró-Reitor, Secretário e Diretor de Centro de Ensino, bem como os seus respectivos vices ou adjuntos. Nesse sentido, contava-se com os gestores lotados na Reitoria, em sete Pró-Reitorias, em quatro Secretarias e onze Centros de Ensino, conforme exposto no Quadro 4- Composição da população desta pesquisa, no *campus* de Florianópolis. A amostra foi por censo, a qual coincide com a população desta pesquisa (ALMEIDA, 2014).

Quadro 4 - Composição da população desta pesquisa

<b>Lotação</b>	<b>Número de Gestores</b>
Reitoria	02
Pró-Reitorias	14
Secretarias	08
Centros de Ensino	22
<b>TOTAL</b>	<b>46</b>

Fonte: Adaptado do Regimento da Reitoria da UFSC (UFSC, 2012).

### 3.4 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados da pesquisa foi realizada por meio de questionário estruturado (Apêndice A) com perguntas fechadas em escala Likert que permitiu que os valores variassem de 1( discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) e algumas perguntas abertas.

Também foram analisados o Plano Anual de Capacitação (UFSC, 2014), Estatuto (UFSC 2011) e Regimento Geral da UFSC (UFSC, 2012).

Foi elaborado um convite (Apêndice B) aos respondentes à participação na pesquisa, visando informá-los sobre os objetivos, identificando o programa que está apoiando a pesquisa, afirmando a confidencialidade no tratamento das informações e comprometendo-me a divulgar os resultados, caso seja de interesse. De acordo com Roesch (2005), o convite tem apresentado sucesso no aumento do percentual de respostas em diversas pesquisas.

O instrumento de pesquisa foi constituído de 31 questões, sendo 28 questões fechadas, formuladas com base nos indicadores de comportamento, da Teoria de Liderança Situacional proposta por Hersey e Blanchard (1986, p. 111-187-189-194-195-199) e extraídas das bases teóricas dos componentes da liderança-*coaching*, e três questões abertas. O questionário foi elaborado em duas partes: a de caracterização do perfil do respondente e as perguntas relativas às variáveis, conforme demonstrado no Quadro 5 - Operacionalização das variáveis.

Os dados coletados por meio das questões fechadas, foram submetidos a análise estatística, descritiva e análise multivariada de componentes principais, sob a orientação de um profissional da área e foram alimentados no Wessa (2014) e no SEstatNet (NASSAR; WRONSCKI; OHIRA, 2011). No processo de análise dos dados, primeiramente mediu-se a confiabilidade dos dados e a seguir foram realizadas análises descritivas básicas (proporção de respostas) de cada variável, possibilitando-se chegar às primeiras conclusões. Na análise

das questões abertas, foi utilizado o método de análise de conteúdo de Bardin (2004).

Quadro 5 - Operacionalização das variáveis

<b>OBJETIVOS</b>	<b>VARIÁVEIS</b>	<b>COLETA DE DADOS</b>	<b>SUJEITOS</b>
a) Estilos de liderança	Comportamento de tarefa Comportamento de relacionamento Maturidade dos subordinados em relação à tarefa	Q.1,2, 3 e 4.  Q. 5, 6,7, 8,9,10 e 11.  Q. 12, 13, 14, 15 e 16	Gestores
b) Disposição dos gestores de aprenderem e assimilarem a liderança- <i>coach</i>	Autodesenvolvimento e aprendizagem organizacional Elementos da liderança- <i>coach</i>	Q. 17,18, 19,20,21  Q. 22,23,24,25, 26 , 27 e 28	Gestores
c) Descrever a política da UFSC quanto a implantação e desenvolvimento de programas de qualificação de liderança;	Não se aplica	Plano Anual de Capacitação	Não se aplica
d) Proposta de implantação de um curso de qualificação para a formação de líderes- <i>coach</i> na UFSC	Não se aplica	Q. 29, 30 e 31	Gestores
		Fundamentação Teórica Plano Anual de Capacitação Consideração dos resultados da pesquisa	Não se aplica
		Entrevista (Apêndice C)	Gestor de pessoas

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa.

O instrumento de pesquisa, juntamente com o convite, foi entregue pessoalmente aos sujeitos da pesquisa, no período de outubro a

novembro de 2014. O contato pessoal consistiu da entrega do material, e no diálogo, estabelecendo a devolução do questionário em dez dias.

No processo de desenvolvimento da análise das questões abertas, foi utilizado o método de análise de conteúdo de Bardin (2004). Para essa autora, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de caráter metodológico em constante aperfeiçoamento, que procura explorar aquilo que está por trás do significado das palavras. Segundo Appolinário (2006), seja qual for o processo de coleta de dados em pesquisa qualitativa escolhido, o fato é que elas geram enorme quantidade de informações que precisam ser organizadas.

A partir dos critérios de organização e de técnicas de análise de Bardin (2004), inicialmente organizei o material a ser analisado. Após, tendo sempre como orientação o problema, a pergunta e os objetivos da pesquisa, realizei com muita atenção, a leitura das 40 respostas, para cada questão aberta, totalizando 120 respostas. A análise de conteúdo definida na pesquisa foi a da categoria-temática. Como as categorias relativas às perguntas abertas não foram definidas *a priori*, após o processo de leitura, defini as categorias a partir do conteúdo das respostas, o que ajudou na organização dos dados. Pode-se dizer que este procedimento foi uma redução e simplificação dos dados. Assim, para responder o objetivo “d” - Proposta de implantação de um curso de qualificação para a formação de líderes-*coach* na UFSC, foram elaboradas as categorias, conforme quadro 6 - Categorias do estudo.

Quadro 6 - Categorias do estudo

QUESTÕES	CATEGORIAS
29. Percepção sobre a formação dos gestores	Percepção otimista Percepção intermediária Percepção pessimista Sem percepção Não responderam
30. Participação em programas de formação de gestores	Participação Interna Participação externa Não participaram Outras modalidades Não responderam
31. Requisitos necessários para capacitação de liderança <i>coach</i>	Sensibilização Conhecimento sobre a liderança- <i>coach</i> Visão pessimista Sem percepção Não responderam

Fonte: Elaborado pela Autora.

Após a separação dos trechos de respostas para cada categoria, realizaram-se leituras e releituras para conhecer os padrões de respostas. A seguir, foram agrupadas e quantificadas aquelas que continham os mesmos conteúdos, em unidades menores, consideradas mais significativas e relevantes para a solução dos objetivos que orientam a pesquisa. Esse processo foi muito complexo pelo quantitativo de respostas. Decidi então, proceder a análise de grupos de cinco em cinco respostas, para diferenciar seus conteúdos. Minha preocupação, nessa etapa, foi de extrair a essência do significado das respostas, o mais perto possível da percepção e opinião dos gestores, para a compreensão de seus significados. Assim, foram sistematizadas as respostas dos sujeitos da pesquisa, por agrupamentos, utilizando-se o critério de que estes trechos refletiram o conteúdo das categorias. A interpretação e descrição dos conteúdos foi comparativa das percepções, se desviavam ou estabeleciam relação com as ações de capacitação na formação de gestores na UFSC, bem como a partir dos requisitos sugeridos, apontando diretrizes para o desenvolvimento e implantação de um programa de qualificação para a formação de líderes-*coach* na UFSC. Depois de analisado os conteúdos das respostas, foi necessário realizar uma entrevista (Apêndice C - Entrevista) com a representante da SEGESP, para dirimir dúvidas acerca das ações de capacitação na formação de gestores.

### 3.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Uma das limitações deste estudo refere-se a população desta pesquisa. Apesar de a amostra ter sido representativa do total dos gestores atuantes na atual administração, os resultados obtidos não consideraram as respostas de seis gestores.

Outro aspecto de limitação é quanto ao objetivo geral desta pesquisa que tem como ponto central a implantação de um curso de qualificação, e não no programa em si. Mesmo assim, além de identificar os atributos à implantação, recomendou-se uma estrutura de um curso de formação de gestores na liderança-*coach*.

## 4 LIDERANÇA E CAPACITAÇÃO NA UFSC

Neste capítulo é apresentada a pesquisa empírica junto aos gestores da Universidade Federal de Santa Catarina. Para tanto, faz-se necessário contextualizar a UFSC como unidade pesquisada, para o conhecimento do seu ambiente organizacional.

### 4.1 HISTÓRIA E ESTRUTURA DA UFSC

A Universidade Federal de Santa Catarina, fundada em 18 de dezembro de 1960 pela Lei Federal nº 3.849 (BRASIL, 1960), tem como missão:

[...] produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida. (UFSC, 2011, p. 8).

A partir de sua constituição foi composta pela reunião de faculdades, denominadas de Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade de Ciências Econômicas e Escola de Engenharia Industrial da Universidade de Santa Catarina (modalidades: Química, Mecânica e Metalurgia) e Faculdade de Serviço Social, na qualidade de agregada (BRASIL, 1960).

Com a instauração da Reforma Universitária por meio da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a estrutura até então separada por faculdades, deu lugar à criação de Centros de Ensino, divididos por áreas de conhecimento, formado por departamentos. Com esta Reforma, houve também mudanças nos setores administrativos da Universidade que passou a ser mais burocrática, centralizada e menos autônoma. Assim, no ano 1971, com seu alinhamento às políticas do Governo em relação à Reforma, a Universidade Federal de Santa Catarina, realizou o Seminário Internacional de Administração Universitária, com o objetivo de preparar os funcionários e dirigentes para o novo sistema educacional que vinha se estabelecendo. Dessa forma, a Universidade Federal de Santa Catarina foi reconhecida por

aderir fortemente ao novo modelo educacional, sendo considerada uma das pioneiras a implementá-lo. Estas mudanças na nova estrutura educacional perduram até o momento atual, tais como a departamentalização, os semestres letivos e o sistema de créditos (NECKEL; KÜCHLER, 2010).

A gestão da UFSC contém uma estrutura organizacional sujeita regimental e democraticamente aos colegiados acadêmicos, com composição proporcional e/ou paritária, específicos dos órgãos deliberativos. Estes órgãos subdividem-se em:

**a) Órgãos Deliberativos Centrais:**

- Conselho Universitário - fórum máximo de deliberação da Universidade, o qual é instruído previamente pelas câmaras, com função deliberativa nas respectivas áreas acadêmicas;
- Câmara de Ensino de Graduação;
- Câmara de Ensino de Pós-Graduação;
- Câmara de Pesquisa;
- Câmara de Extensão;
- Conselho de Curadores – como função fiscalizadora;

**b) Órgãos Executivos Centrais, atuando em áreas essenciais da gestão, composta por:**

- Reitoria;
- Vice-Reitoria;
- Pró-Reitorias:
- Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis;
- Pró-Reitoria de Extensão;
- Pró-Reitoria de Administração;
- Pró-Reitoria de Graduação;
- Pró-Reitoria de Pós- Graduação;
- Pró-Reitoria de Pesquisa;
- Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento;
- Secretarias:
- Secretaria de Gestão de Pessoas;
- Secretaria de Aperfeiçoamento Institucional;
- Secretaria de Cultura;
- Secretaria de Relações Internacionais;

**c) Órgãos Suplementares, todos vinculados diretamente ao Gabinete da Reitoria:**

- Biblioteca Universitária;
- Restaurante Universitário;
- Museu de Arqueologia e Etnologia Osvaldo Rodrigues Cabral;
- Hospital Universitário;

- Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação - Comunicação;
- Editora da UFSC;
- Biotério Central;
- d) Órgãos Deliberativos Setoriais:**
- Conselho das Unidades;
- Departamentos;
- e) Órgãos Executivos Setoriais:**
- Diretoria de Unidades;
- Chefia de Departamento (UFSC, 2013; UFSC, 2011).

De acordo com o Relatório de Gestão da UFSC (UFSC, 2013), a estrutura acadêmica organiza-se por Centros de Ensino e *Campi*, conforme se apresenta:

- a) Campus de Araranguá;
- b) Campus de Curitibanos;
- c) Campus do Médio Vale do Itajaí ( em implantação);
- d) Campus de Joinville;
- e) Centro de Ciências Agrárias (CCA);
- f) Centro de Ciências Biológicas (CCB);
- g) Centro de Ciências da Educação (CED);
- h) Centro de Ciências da Saúde (CCS);
- i) Centro de Ciências Físicas e Matemáticas ( CFM);
- j) Centro de Ciências Jurídicas ( CCJ);
- k) Centro de Comunicação e Expressão (CCE);
- l) Centro de Desportos (CDS);
- m) Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH);
- n) Centro Socioeconômico (CSE);
- o) Centro Tecnológico (CTC).

Assim, a população alvo desta pesquisa é representada pelos ocupantes dos cargos executivos centrais, tais como Reitoria, Vice-Reitoria, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis; Pró-Reitoria de Extensão; Pró-Reitoria de Administração; Pró-Reitoria de Graduação; Pró-Reitoria de Pós- Graduação; Pró-Reitoria de Pesquisa e Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento, que atuam em áreas essenciais da gestão, e pelos cargos executivos setoriais, representados pelos diretores dos centros de ensino das unidades acadêmicas a seguir: Centro de Ciências Agrárias (CCA); Centro de Ciências Biológicas (CCB); Centro de Ciências da Educação (CED); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM); Centro de Ciências

Jurídicas (CCJ); Centro de Comunicação e Expressão (CCE); Centro de Desportos (CDS); Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH); Centro Socioeconômico (CSE); e Centro Tecnológico (CTC), conforme o Quadro 4- Composição da população desta pesquisa.

A gestão da UFSC é formada por uma estrutura administrativa e acadêmica multicampi, a qual reflete a complexidade da Instituição. Nesse sentido, os princípios que orientam a gestão da Universidade Federal de Santa Catarina foram construídos com base na sua missão, visão e valores, afirmando-se cada vez mais como um centro de excelência acadêmica. Por esse motivo, consolidou-se na Instituição a ideia de a área de gestão ter como principal objetivo a institucionalização de um planejamento estratégico com diferentes horizontes temporais, com ênfase para a visão de longo prazo. Porém, estabelecer uma cultura de planejamento, exige um considerável esforço e tempo para a sua conscientização, discussão e amadurecimento do processo, o que leva a conduzir a construção de métodos e instrumentos de suporte ao processo de tomada de decisão, envolvendo suas unidades acadêmicas e administrativas (UFSC, 2010).

Acredita-se que a Universidade Federal de Santa Catarina, para atingir sua visão de ser uma universidade de excelência, e atender aos desafios cada vez mais intensos, trazidos pela modernização, assim como por aqueles impostos pela legislação referenciadas na introdução deste trabalho, faz-se necessário o desenvolvimento de ações inovadoras na política de gestão de pessoas e seu devido alinhamento ao Planejamento Institucional.

#### 4.2 A PERCEPÇÃO DOS GESTORES

Os dados coletados com os questionários foram alimentados no Wessa (2014) e no SEstatNet (NASSAR; WRONSCKI; OHIRA, 2011). No processo de análise dos dados, primeiramente mediu-se a confiabilidade dos dados e a seguir foram realizadas análises descritivas básicas (proporção de respostas) de cada variável, possibilitando-se chegar às primeiras conclusões.

Após a aplicação da pesquisa e utilizando-se como parâmetro métrico para validar os dados levantados, mediu-se a confiabilidade das questões por meio do *software online* gratuito Wessa (2014), calculando a estatística Alfa de Cronbach para cada conjunto de itens que representam cada atributo.

É importante ressaltar que em pesquisas, muitas vezes, os avaliadores não desejam, não sabem ou simplesmente não respondem a

alguns itens do questionário. Nestas ocasiões, usam-se alguns dos seguintes procedimentos: substituir as respostas em branco pelo valor zero; ignorar todas as respostas do avaliador, eliminando-as da análise; substituir as respostas em branco por um valor aleatório da escala de julgamento; ou, substituir as respostas em branco pela média dos valores respondidos no item (FREITAS; RODRIGUES, 2005).

Nesta pesquisa três gestores não responderam respectivamente três itens em um questionário e um item em dois outros. Substituíram-se as questões respondidas em branco em um determinado item pela média dos valores dos outros gestores para o mesmo item. Esta forma de substituição sugerida por Freitas e Rodrigues (2005) é preferível, pois não altera as variâncias de cada item e contribui proporcionalmente à variância total do questionário. Esta medida assegura que os julgamentos de um determinado avaliador não sejam descartados indevidamente e que seu aproveitamento não seja prejudicial para a estimativa da confiabilidade.

Segundo Hair Júnior et al. (2005), a confiabilidade das variáveis é medida pelo Alfa de Cronbach. Para que as variáveis sejam confiáveis, recomenda-se que o valor do Alfa de Cronbach não seja inferior a 0,70.

Estes resultados, no que se refere aos atributos que contemplam o objetivo Estilo de liderança, são apresentados na **Tabela 1**- Coeficiente de confiabilidade dos atributos referentes ao estilo de liderança.

Tabela 1 - Coeficiente de confiabilidade dos atributos referentes ao estilo de liderança

<b>Atributos</b>	<b>Nº. de casos</b>	<b>Nº. de itens</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>
Comportamento de tarefa	40	4	0,6838
Comportamento de relacionamento	40	7	0,8264
Maturidade dos subordinados em relação à tarefa	40	5	0,5478

Fonte: Adaptado de Wessa (2014).

No que se refere aos atributos do objetivo Disposição dos gestores de aprenderem e assimilarem a liderança, os resultados encontrados para a confiabilidade são apresentados na **Tabela 2** - Coeficiente de confiabilidade dos atributos referentes à disposição dos gestores de aprenderem e assimilarem a liderança-*coach*.

Tabela 2 - Coeficiente de confiabilidade dos atributos referentes à disposição dos gestores de aprenderem e assimilarem a liderança - *Coach*

Atributos	No. de casos	No. De itens	Alpha de Cronbach
Autodesenvolvimento e aprendizagem organizacional	40	5	0,6677
Elementos de liderança - <i>Coach</i>	40	7	0,8071

Fonte: Adaptado de Wessa (2014).

Observa-se na Tabela 1- Coeficiente de confiabilidade dos atributos referentes ao estilo de liderança que o atributo maturidade dos subordinados em relação à tarefa apresenta um índice de confiabilidade abaixo do valor recomendado por Hair Júnior et al. (2005). Isto procede, pois a aplicação do alfa de Cronbach contempla um pressuposto em que o questionário deve ser aplicado a uma amostra significativa e heterogênea. Quando se elabora um questionário para especialistas, a confiabilidade não pode ser aferida internamente, pois se subentende que avaliadores especialistas tendem a ter a mesma opinião sobre o assunto em discussão, diminuindo a variabilidade total do questionário e diminuindo assim o alfa.

Com esta ressalva e de acordo com os dados de Alfa de Cronbach das **Tabelas 1-** Coeficiente de confiabilidade dos atributos referentes ao estilo de liderança e **2 -** Coeficiente de confiabilidade dos atributos referentes à disposição dos gestores de aprenderem e assimilarem a liderança-*coach*, pode-se afirmar que os resultados e as análises efetuadas neste capítulo apresentam confiabilidade.

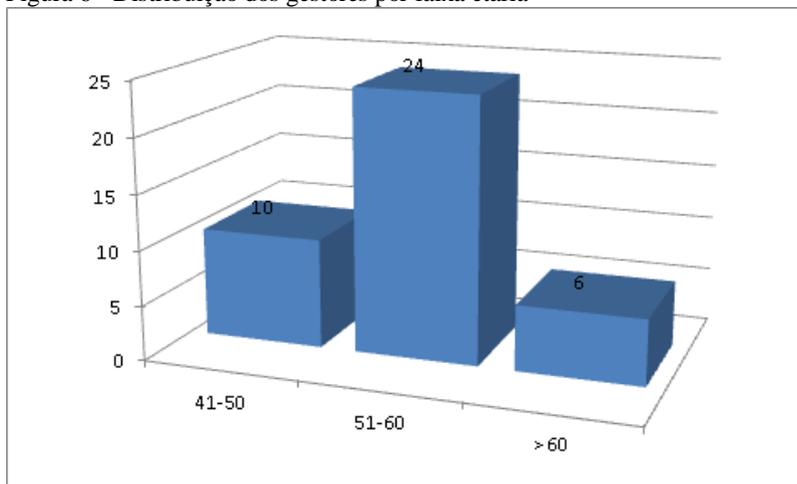
Realizada a pesquisa de campo e com os dados tabulados nos programas SEstatNet (2011) e Wessa (2014), o ordenamento da descrição da apresentação e análise dos resultados segue os objetivos geral e específicos propostos no início deste trabalho.

O objetivo geral voltou-se para analisar os atributos necessários à implantação de um curso de qualificação baseado no desenvolvimento da liderança – *coach* para os gestores na UFSC. Inicialmente buscou-se caracterizar os gestores quanto a sua idade, gênero, tempo que atuam na UFSC e tempo que exercem funções de gestão na universidade.

Os gestores pesquisados constituem uma amostra representativa do total de gestores atuantes na atual administração da UFSC. Conforme o **Quadro 4 -** Composição da população desta pesquisa, de um total de 46 gestores, 40 responderam o questionário, obtendo-se 87% de respondentes.

A idade dos gestores atuantes na UFSC foi o primeiro item a ser analisado, obtendo-se uma média de 53,4 anos com desvio padrão de 5,9 anos. Para melhor classificar os gestores, criaram-se as faixas etárias apresentadas na **Figura 6 – Distribuição dos gestores por faixa etária**, onde 25% apresentam idade entre 41 e 50 anos, 60% ente 51 e 60 anos e 15% tinham idade superior a 60 anos.

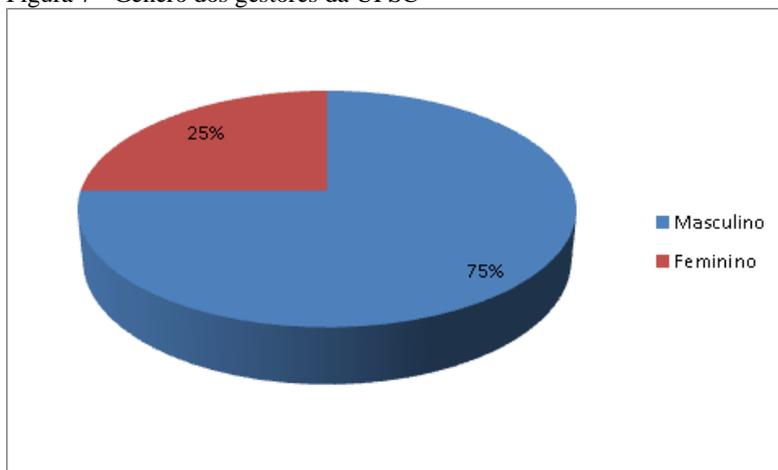
Figura 6 - Distribuição dos gestores por faixa etária



Fonte: Dados primários.

Do total de gestores da UFSC pesquisados, 25% eram do gênero feminino e 75% eram do gênero masculino, conforme demonstrado na **Figura 7- Gênero dos gestores da UFSC**.

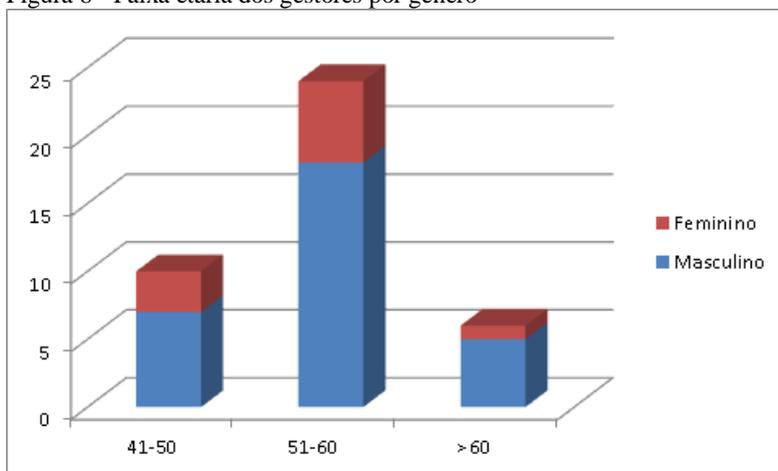
Figura 7 - Gênero dos gestores da UFSC



Fonte: Dados primários

A análise do gênero dos gestores por faixa etária (**Figura 8-Faixa etária dos gestores por gênero**) mostra que 60% dos gestores do gênero feminino estavam na faixa etária de 51 a 60 anos de idade e os restantes estavam assim distribuídos: 30% na faixa etária de 41 a 50 anos e 10% na faixa etária acima de 60 anos de idade.

Figura 8 - Faixa etária dos gestores por gênero



Fonte: Dados primários.

A distribuição absoluta dos gestores do gênero masculino, embora seja três vezes superior à do gênero feminino, relativamente apresenta distribuição semelhante. Dos gestores do gênero masculino, 60% estavam na faixa etária de 51 a 60 anos de idade, 23,3% na faixa etária de 41 a 50 anos e 16,7% na faixa etária acima de 60 anos de idade.

O tempo médio que os gestores ingressaram no quadro de pessoal da Instituição é de 20,7 anos com desvio padrão de 9,7 anos. Criando-se faixas de tempo apresentadas na **Figura 9 – Tempo de Instituição dos gestores**, fica demonstrado que, do total de gestores respondentes, 35,0% estão na Instituição entre 11 e 20 anos, seguido pelo intervalo de 21 a 30 anos (27,5%). Gestores com tempo de Instituição de 10 anos ou menos representam 20% e os que apresentam maior tempo, entre 31 a 40 anos, correspondem a 17,5% do total.

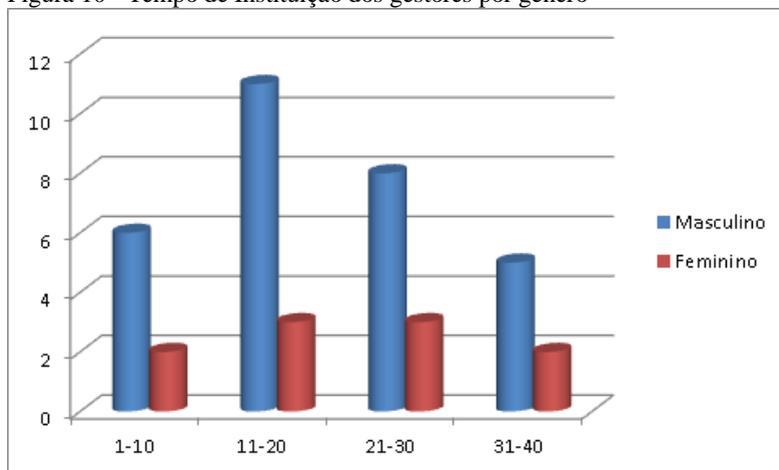
Figura 9 - Tempo de Instituição dos gestores



Fonte: Dados primários

Quanto à distribuição do tempo de ingresso na instituição segundo o gênero dos gestores, conforme apresentado na **Figura 10 – Tempo de Instituição dos gestores por gênero**, fica demonstrado que na faixa de 11 a 20 anos fica mais bem representado pelo gênero masculino, enquanto o gênero feminino fica mais bem representado nas faixas de 11 a 20 anos e 21 a 30 anos.

Figura 10 - Tempo de Instituição dos gestores por gênero



Fonte: Dados primários

A distribuição absoluta e relativa do tempo de Instituição dos gestores por gênero pode ser observada na **Tabela 3 – Distribuição absoluta e relativa do tempo de Instituição por gênero**.

Tabela 3 - Distribuição absoluta e relativa do tempo de instituição por gênero

Gênero	1-10 anos	11-20 anos	21-30 anos	31-40 anos
Feminino	2	3	3	2
	5,0%	7,5%	7,5%	5,0%
Masculino	6	11	8	5
	15,0%	27,5%	20,0%	12,5%
Total	8	14	11	7
	20,0%	35,0%	27,5%	17,5%

Fonte: Adaptado de SStatNet (2011).

Outra característica medida é o tempo que exercem funções de gestão na Instituição, onde se obteve média de 5 anos com desvio padrão de 5,4 anos. Levando-se em conta que o período de uma administração é de quatro anos e que a atual administração está no seu segundo ano de gerência. A **Figura 11- Tempo que exercem funções de gestão** demonstra que poucos são os gestores que conseguem dar continuidade ao seu trabalho por mais de um período administrativo.

Figura 11 - Tempo que exercem funções de gestão



Fonte: Dados primários

Com o auxílio da **Tabela 4 – Tempo que exercem funções de gestão por gênero**, pode-se notar que 60,0% dos gestores estão atuando somente a partir da atual administração, isto é, o tempo que exercem função de gestão varia entre 0 e 3 anos. Isto deixa um forte indicativo que quando há mudança da gestão na Instituição, também existe uma grande alteração do seu quadro de gestores.

Tabela 4 - Tempo que exercem funções de gestão por gênero

<b>Gênero</b>	<b>0- 1 ano</b>	<b>1- 3 anos</b>	<b>3- 10 anos</b>	<b>Mais de 10 anos</b>
Feminino	2 5,0%	3 7,5%	4 10,0%	1 2,5%
Masculino	3 7,5%	16 40,0%	6 15,0%	5 12,5%
Total	5 12,5%	19 47,5%	10 25,0%	6 15,0%

Fonte: Adaptado de SEstatNet (2011).

Na atual conjuntura, esta renovação ocorreu principalmente com gestores do gênero masculino totalizando 47,5% contra a manutenção de 27,5% dos gestores. No gênero feminino a renovação e a manutenção dos gestores empataram em 12,5% do total de respondentes.

Para finalizar a caracterização dos resultados dos dados demográficos, pode-se concluir que o perfil dos gestores da UFSC demonstra:

- a) **60% dos gestores apresentam idade ente 51 e 60 anos;**
- b) **75% eram do gênero masculino;**
- c) **80% dos gestores estão na Instituição há 11 ou mais;**
- d) **60% exercem funções de gestão há 3 anos ou menos.**

Com estas informações aliadas às análises anteriores, obteve-se a caracterização completa dos gestores que participaram desta Pesquisa.

O primeiro objetivo específico buscou identificar os atributos de estilos de liderança presentes na Instituição, indicados pelos gestores. A análise dos atributos de estilos de liderança iniciou pela identificação da variável que apresenta a melhor e a pior nota em cada atributo.

Para o atributo Comportamento de tarefa, foram propostas quatro questões que estão apresentadas no **Quadro 7 – Questões relativas ao atributo Comportamento de tarefa.**

Quadro 7 - Questões relativas ao atributo Comportamento de tarefa

Item	Comportamento de tarefa
Q1	Determino as tarefas a serem realizadas, pois acredita que o trabalho será mais produtivo
Q2	Peço aos subordinados que sigam normas e regras padronizadas
Q3	Sou rígido quanto ao estabelecimento de prazos
Q4	Supervisiono diretamente a execução das tarefas

Fonte: Elaborado pela Autora.

Para o atributo Comportamento de tarefa fez-se inicialmente a análise estatística descritiva básica de todas as questões que é apresentada na **Tabela 5 – Estatísticas básicas do atributo Comportamento de tarefa.**

Tabela 5 - Estatísticas básicas do atributo Comportamento de tarefa

Variável	Q1	Q2	Q3	Q4
Número de casos	40	40	40	40
Média	3,8	4,2	3,9	3,6
Desvio padrão	1,07	0,92	0,89	1,01

Média do Atributo = 3,9

Fonte: Dados primários.

Cabe lembrar aqui que a escala Likert utilizada permitiu que os valores variassem de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

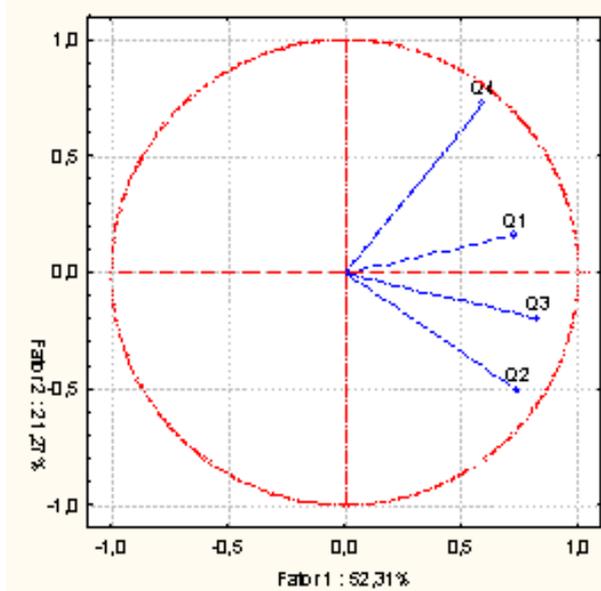
Nesta, vê-se que a variável Q2 apresentou melhor média individual com 40 respostas válidas, seguido das variáveis Q3 e Q1. A variável Q4 apresentou a menor média com o mesmo número de respostas válidas.

Calculou-se também a média do atributo realizado no *software* Excel. O atributo Comportamento de tarefa apresentou uma média de 3,9.

Isto reflete que a Instituição é gerida fazendo-se com que os subordinados sigam normas e regras padronizadas, mas que a supervisão da sua execução é menos acompanhada diretamente pelos gestores. A determinação das tarefas a serem realizadas e o estabelecimento de prazos atinge certa congruência nas respostas dos gestores pesquisados, ou seja, os gestores agem da mesma forma nestes itens. Quer dizer também que os gestores se preocupam com a concretização dos resultados da Instituição. Hersey e Blanchard (1986) caracterizam este comportamento como diretivo, onde o gestor se dedica a estabelecer metas e prazos, cujo estilo de decisão é tomado pelo gestor. Assim, para os mesmos autores este estilo tende a ser mais eficaz com subordinados de maturidade baixa. Assim, para uma situação em que o gestor queira influenciar, é fundamental que ele tenha sensibilidade em diagnosticar o nível de maturidade de seus subordinados e escolha o estilo mais apropriado a ser utilizado. Por outro lado, os gestores supervisionam menos diretamente a execução da tarefa, indicando menor controle, e que a mesma fica sob a responsabilidade do subordinado. Hersey e Blanchard (1986) enfatizam que esse tipo de comportamento tende a ser mais eficaz com subordinado de maturidade alta. O caso aqui indica que nem sempre, quando se dedicam a determinar as tarefas e estabelecer prazos, eles supervisionam sua execução.

Aplicando-se a análise multivariada de componentes principal previamente selecionada, refinaram-se os dados obtidos. Na análise de componentes principais, visou-se encontrar correlações entre as quatro variáveis do atributo que está sendo estudado, a fim de conhecer o que é mais significativo e importante entre um grupo de variáveis. Neste caso, gerou-se o mapa fatorial, que mostra as correlações entre as variáveis (**Figura 12 – Mapa fatorial do atributo comportamento de tarefa**).

Figura 12 - Mapa fatorial do atributo comportamento de tarefa



Fonte: Adaptado de SEstatNet (2011).

O mapa fatorial gerado demonstrou uma forte correlação entre as variáveis Q1 e Q3. Isto demonstra que os gestores consideram uma forte relação entre a determinação das tarefas a serem realizadas e a rigidez nos prazos a serem cumpridos. Isto quer dizer que, quando o gestor se dedica ser mais diretivo dizendo aos subordinado o que fazer, ele também exige a cobrança nos prazos estabelecidos.

Igualmente, com a correlação apresentada pelas variáveis Q2 e Q4 existe também a percepção da relação inversa entre pedir para os subordinados seguirem normas e regras padronizadas e a supervisão direta na execução das tarefas. Convém dizer que estes dois procedimentos gerenciais apresentam certa independência, ou seja, quando o gestor orienta seu comportamento pedindo o cumprimento de normas, ele não faz uma supervisão clara e objetiva.

Para o atributo Comportamento de relacionamento, foram propostas sete questões que estão apresentadas no **Quadro 8 - Questões relativas ao atributo comportamento de relacionamento.**

Quadro 8 - Questões relativas ao atributo comportamento de relacionamento

Item	Comportamento de relacionamento
Q5	Considero as diferenças de cada subordinado em relação as suas capacidades e disposição em relação à tarefa
Q6	Encontro tempo para ouvir os subordinados
Q7	Estimulo os subordinados a apresentar novas ideias no trabalho
Q8	Incentivo os subordinados expor suas ideias
Q9	Importo-me com os sentimentos dos subordinados
Q10	Possuo um canal aberto de comunicação com os subordinados, envolvendo-os nas discussões de trabalho
Q11	Estabeleço <i>feedback</i> constante com os subordinados

Fonte: Elaborado pela Autora.

Para o atributo Comportamento de relacionamento, fizeram-se, inicialmente, as análises estatísticas básicas que são demonstradas na **Tabela 6 – Estatísticas básicas do atributo comportamento de relacionamento.**

Tabela 6 - Estatísticas básicas do atributo comportamento de relacionamento

Variável	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11
Número de casos	40	40	40	40	40	40	40
Média	4,4	4,7	4,7	4,7	4,7	4,6	4,2
Desvio padrão	0,59	0,53	0,51	0,51	0,53	0,59	0,69
Média do Atributo = 4,6							

Fonte: Dados primários.

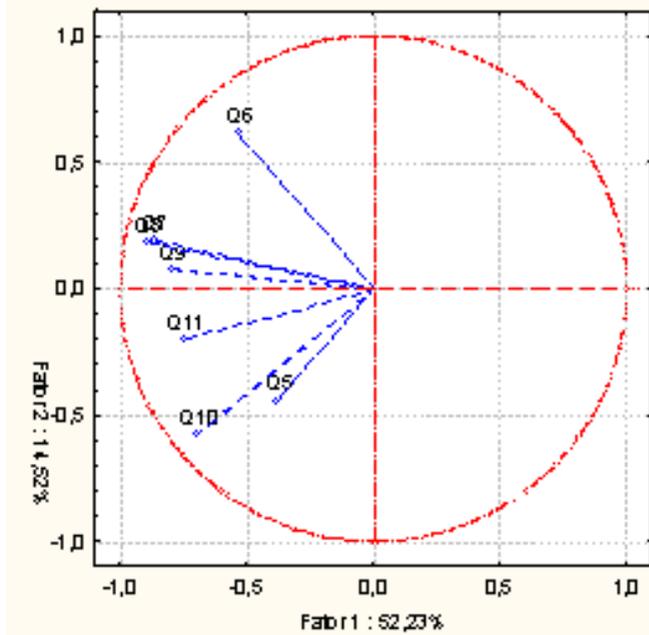
Nesta, vê-se que a variável Q6, Q7, Q8 e Q9 tiveram médias bem próximas e representam as melhores médias individuais, seguida das variáveis Q10 e Q5. A variável Q11 apresentou a menor média individual.

Calculou-se também a média do atributo realizado no *software* Excel. O atributo Comportamento de relacionamento apresentou uma média de 4,6. Neste atributo, as médias estão muito próximas e com desempenho bastante positivo. Isto reflete que a administração da Instituição, na opinião dos próprios gestores, estimula os subordinados a apresentar novas ideias no trabalho e expô-las, e também, ouve e importa-se com os seus sentimentos, mas não oferece, constantemente, serviço de *feedback* para eles. Quer dizer também que os gestores, ao

mesmo tempo que adotam um comportamento diretivo, dão apoio socioemocional, e estão envolvidos numa comunicação que facilita a interação e envolve as pessoas em discussão sobre as atividades do trabalho. Hersey e Blanchard (1986), caracterizam o comportamento de relacionamento, na medida em que o gestor se empenha e comunica-se bilateralmente com seus subordinados, dando-lhes apoio, encorajando-os e ouvindo-os atentamente. Assim, para os mesmos autores este estilo tende a ser mais eficaz com subordinados de maturidade entre e moderada e moderada alta.

Aplicando-se a análise multivariada de componentes principais, refinaram-se os dados obtidos. Na análise de componentes principais, visou-se encontrar correlações entre as sete variáveis do atributo que está sendo estudado. Neste caso, gerou-se o mapa fatorial, que mostra as correlações entre as variáveis (**Figura 13- Mapa fatorial do atributo comportamento de relacionamento**).

Figura 13 - Mapa fatorial do atributo comportamento de relacionamento.



Fonte: Adaptado de SEstatNet (2011).

O mapa fatorial gerado demonstrou uma forte correlação entre as variáveis Q7, Q8 e Q9. Isto demonstra que os gestores consideram uma

forte relação entre estimular os subordinados a apresentar novas ideias no trabalho, expô-las, e importam-se com os seus sentimentos.

A correlação apresentada pelas variáveis Q10 e Q5 mostra uma forte relação entre considerar as diferenças de cada subordinado tendo em vista sua capacidade e disposição, e a comunicação e envolvimento dos subordinados nas discussões de trabalho.

Este atributo, comportamento de relacionamento, apresentou uma média maior que o atributo comportamento de tarefa. Isto quer dizer, segundo Hersey e Blanchard (1986), que apesar do gestor se preocupar com os resultados institucionais, ou seja, adotando um estilo diretivo, ele também se importa em estabelecer comunicação bilateral com seus subordinados. Esse apoio serve tanto para reforçar a disposição e o entusiasmo dos sujeitos, como para apoiar seus esforços de usar a capacidade que possuem.

Para o atributo Maturidade dos subordinados em relação à tarefa, foram propostas cinco questões que estão apresentadas no **Quadro 9- Questões relativas ao atributo maturidade dos subordinados em relação à tarefa.**

Quadro 9 - Questões relativas ao atributo maturidade dos subordinados em relação à tarefa

Item	Maturidade dos subordinados em relação à tarefa
Q12	Delego ou não a realização da tarefa ao subordinado, dependendo da sua capacidade de realizá-la
Q13	Delego ou não a realização da tarefa ao subordinado, dependendo da sua disposição de realizá-la
Q14	Dou instruções específicas e supervisiono severamente o cumprimento da tarefa
Q15	Confio a tarefa aos subordinados que demonstram confiança em realizá-la
Q16	Confio a tarefa aos subordinados que demonstram motivação em realizá-la

Fonte: Elaborado pela autora.

Para o atributo Maturidade dos subordinados em relação à tarefa, fizeram-se inicialmente as análises estatísticas básicas que são demonstradas na **Tabela 7- Estatísticas básicas do atributo maturidade dos subordinados em relação á tarefa.**

Tabela 7 - Estatísticas básicas do atributo maturidade dos subordinados em relação à tarefa

Variável	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16
Número de casos	40	40	40	40	40
Média	4,6	3,9	3,1	4,3	4,4
Desvio padrão	0,54	1,14	1,15	0,75	0,64
Média do Atributo = 4,1					

Fonte: Dados primários.

Nesta, vê-se que a variável Q12 apresentou melhor média individual, seguido das variáveis Q16, Q15 e Q13. A variável Q14 apresentou a menor média.

Calculou-se também a média do atributo realizado no *software* Excel. O atributo Maturidade dos subordinados em relação à tarefa apresentou uma média de 4,1.

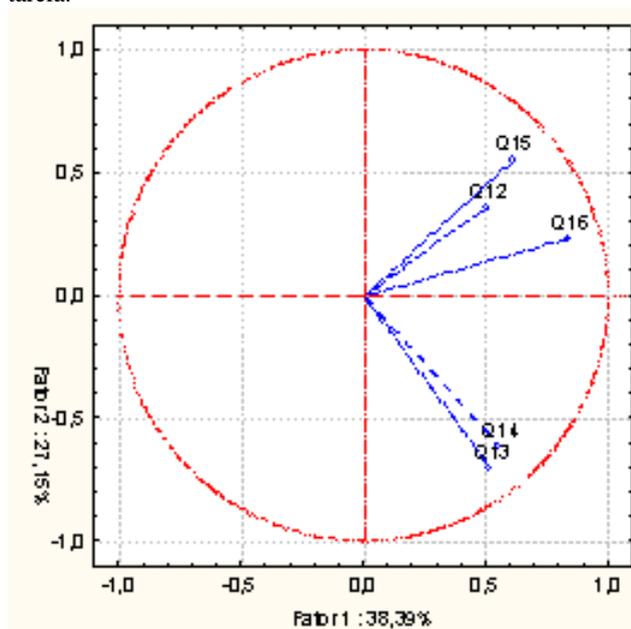
Neste atributo, as médias das variáveis Q12, Q16 e Q15 estão muito próximas e com desempenho bastante positivo. Isto reflete que os gestores conhecem a capacidade de seus subordinados na realização das tarefas e delegam as tarefas àqueles que inspiram confiança e motivação para sua realização. Quer dizer também que os gestores identificam o nível de maturidade dos liderados, delegando àqueles mais maduros a realização das tarefas. Hersey e Blanchard (1986) caracterizam este comportamento como estilo de delegação, onde o gestor, possa ser quem identifica o problema, mas cabe aos liderados a responsabilidade de executar os planos. Assim, para os mesmos autores, este estilo apresenta maior probabilidade de ser eficaz com sujeitos de maturidade alta. Em outro aspecto, considerando este atributo ter sido figurado como a segunda melhor média que reflete um estágio mais evoluído (delegação de responsabilidade e confiança), ainda existem uma preocupação dos gestores com as tarefas (comportamento de tarefa) e com os sujeitos (comportamento de relacionamento). Portanto, considerando o modelo situacional de liderança (HERSEY; BLANCHARD, 1986), o nível eficaz da instituição será quando os gestores tiverem confiança nos subordinados e vice-versa a ponto de não necessitar dar muita ênfase no comportamento de tarefa e de relacionamento.

A menor média individual foi observada na variável Q14, que caracteriza uma menor quantidade de orientação em instruções e supervisão no cumprimento da tarefa que o líder oferece. Isto reflete que os gestores levam em consideração a maturidade dos liderados em relação à tarefa. Observa-se que esta variável apresentou menor média

na análise do atributo comportamento de tarefa, o que confirma que é menos significativa em relação às outras variáveis deste atributo.

Aplicando-se a análise multivariada de componentes principais, refinaram-se os dados obtidos. Na análise de componentes principais, visou-se encontrar correlações entre as cinco variáveis do atributo que está sendo estudado. Neste caso, gerou-se o mapa fatorial, que mostra as correlações entre as variáveis (**Figura 14 – Mapa fatorial do atributo maturidade dos subordinados em relação á tarefa**).

Figura 14 - Mapa fatorial do atributo maturidade dos subordinados em relação à tarefa.



Fonte: Adaptado de SEstatNet (2011).

O mapa fatorial gerado mostra uma forte correlação entre as variáveis Q15 e Q12. Isto demonstra que os gestores da instituição consideram uma forte relação entre a capacidade que os subordinados apresentam para a realização da tarefa e a confiança que eles demonstram para realizá-la. Isto quer dizer que o gestor, ao delegar a tarefa, considera ao mesmo tempo a capacidade e a confiança dos subordinados. Isto corrobora com as médias das variáveis Q12 e Q15, que estão muito próximas e com desempenho bastante positivo.

Outra correlação forte foi apresentada pelas variáveis Q13 e Q14, no que constatou-se a inter-relação entre disposição do subordinado para realizar a tarefa e atitude do gestor em dar instruções específicas e supervisão severa no seu cumprimento.

Resumindo, para identificar os estilos de liderança, são apresentados na **Tabela 8 – Resumo das médias gerais dos atributos de estilos de liderança** os resultados gerais do desempenho por atributo, demonstrando também as variáveis com melhor e pior desempenho, respectivamente.

Tabela 8 - Resumo das médias gerais dos atributos de estilos de liderança

Atributo	Média do atributo	Melhor variável	Pior variável
Comportamento de tarefa	3,9	Q2 (4,2)	Q4 (3,6)
Comportamento de relacionamento	4,6	Q6, Q7, Q8, Q9 (4,7)	Q11 (4,2)
Maturidade dos subordinados em relação à tarefa	4,1	Q12 (4,6)	Q14 (3,1)

Fonte: Dados primários.

Na análise da **Tabela 8- Resumo das médias gerais dos atributos de estilos de liderança**, percebe-se que o melhor desempenho é apresentado pelo atributo comportamento de relacionamento (média 4,6) e o pior desempenho é apresentado pelo atributo comportamento de tarefa (média 3,9).

Ressalta-se que não existem variações muito significativas entre os atributos, o que denota um aspecto bastante positivo quanto aos estilos de liderança da UFSC indicado pelos seus gestores.

No atributo comportamento de tarefa, a atitude melhor avaliada pelos gestores é a de pedir aos seus subordinados que sigam normas e regras padronizadas (Q2). Por outro lado, eles não supervisionam diretamente a execução das tarefas (Q4).

Os gestores vêm no comportamento de relacionamento um ponto forte da UFSC, principalmente no tempo que dedicam para ouvir seus subordinados, na estimulação dos subordinados a apresentarem novas ideias no trabalho, incentivá-los a expor suas ideias e importar-se com os seus sentimentos. Em contrapartida, os gestores não estabelecem adequadamente *feedback* constante com seus subordinados, o que fica demonstrado pelo desempenho da variável Q11.

No atributo maturidade dos subordinados em relação à tarefa, a variável Q12 foi a melhor avaliada pelos gestores, onde eles delegam a realização da tarefa aos subordinados que tem capacidade para realizá-la.

Outra análise realizada foi a de que a variável com pior desempenho (Q14 – 3,1) não faz parte do atributo com menor avaliação. Isto reforça a atitude de que quando os gestores dão instruções específicas para a realização da tarefa, eles não supervisionam severamente o seu cumprimento.

Com estas informações aliadas às análises anteriores, conclui-se com base no Modelo da Liderança Situacional (HERSEY; BLANCHARD, 1986), que o estilo de liderança que vem se expressando na UFSC na percepção dos gestores apresentou o estilo compartilhar, que compreende o comportamento de relacionamento alto e comportamento de tarefa baixo, conforme demonstrado na Tabela 8 – Resumo das médias gerais dos atributos de estilos de liderança. Para Hersey e Blanchard (1986) o estilo “compartilhar”, pressupõe que as pessoas tem capacidade, porém, não estão dispostas a fazer o que se espera delas. Por isso, o estilo de maior probabilidade de ser eficaz com pessoas nesse nível de maturidade (M3) é o estilo compartilhar, cuja característica do líder é abrir canais de comunicação com o liderado escutando-o ativamente, na direção ajudar a usar a sua própria capacidade. Demonstra, que os gestores estão no caminho para o desenvolvimento da liderança-*coach* uma vez que, os atributos do comportamento de relacionamento com desempenho bastante positivos são aqueles considerados também como características mais destacadas nesse estilo de liderança.

A análise para identificar a disposição dos gestores para aprenderem e assimilarem a liderança – *coach* iniciou-se, da mesma forma, pela identificação da variável que apresenta a melhor e pior nota em cada atributo. Para o atributo autodesenvolvimento e aprendizagem organizacional, foram propostas cinco questões que estão apresentadas no **Quadro 10 – Questões relativas ao atributo autodesenvolvimento e aprendizagem organizacional.**

Quadro 10 - Questões relativas ao atributo autodesenvolvimento e aprendizagem organizacional

Item	Autodesenvolvimento e aprendizagem organizacional
Q17	Reconheço a necessidade de autodesenvolvimento em minha prática de gestão
Q18	Reconheço e estímulo o desenvolvimento dos subordinados
Q19	O ambiente em que atuo favorece o estímulo à aprendizagem organizacional
Q20	Estou disposto a criar novas ferramentas de gestão para facilitar o processo de aprendizagem organizacional
Q21	Refliro e reavalio constantemente sobre os conhecimentos existentes na minha atuação como gestor

Fonte: Elaborado pela Autora.

Para o atributo autodesenvolvimento e aprendizagem organizacional, fizeram-se inicialmente as análises estatísticas básicas que são demonstradas na **Tabela 9 - Estatísticas básicas do atributo autodesenvolvimento e aprendizagem organizacional**.

Tabela 9 - Estatísticas básicas do atributo autodesenvolvimento e aprendizagem organizacional

Variável	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21
Número de casos	40	40	40	40	40
Média	4,5	4,6	4,0	4,5	4,3
Desvio padrão	0,71	0,64	0,99	0,68	0,85
Média do Atributo = 4,4					

Fonte: Dados primários.

Na **Tabela 9-Estatísticas básicas do atributo autodesenvolvimento e aprendizagem organizacional** percebeu-se que a variável Q18 apresentou a melhor média, seguida das variáveis Q17, Q20 e Q21. A variável Q19 apresentou a menor média das respostas válidas.

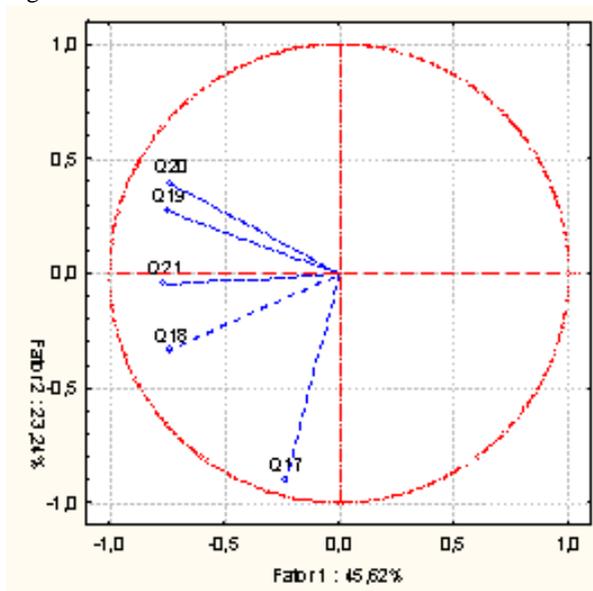
Isto demonstra que os gestores reconhecem e estimulam o desenvolvimento de seus subordinados, bem como o seu próprio desenvolvimento em sua prática de gestão, mas o ambiente em que atuam não favorece a aprendizagem organizacional. Segundo Antonacopolou (2000), os fundamentos que norteiam o desenvolvimento de gerentes – autodesenvolvimento e a aprendizagem autodirigida, destacam que o desenvolvimento deve ser dirigido por eles

mesmos, ao reconhecerem a necessidade de desenvolver a si próprios e ao estarem dispostos a aprender. Ao estimular o desenvolvimento dos subordinados, estarão configurando a aprendizagem organizacional, que segundo Bitencourt (2010), se dá na medida em que se inicia a transformação contínua do indivíduo, sujeito do processo educativo. Sua autonomia, incentivada pela organização, levará conseqüentemente seu pensamento crítico a ser estimulado, o que é a base da expressão humana. Quer dizer também, que ao refletir e reavaliar constantemente sobre seus conhecimentos na atuação como gestor, ele passa a conhecer suas lacunas e buscar novos conhecimentos. Assim, segundo Bourner (1996) compreendem as fraquezas nos outros e, conseqüentemente, podem escutá-los empaticamente.

Calculou-se também a média do atributo realizado no *software* Excel. O atributo autodesenvolvimento e aprendizagem organizacional apresentou uma média de 4,4.

Aplicando-se a análise multivariada de componentes principais, refinaram-se os dados obtidos. Na análise de componentes principais, visou-se encontrar correlações entre as cinco variáveis do atributo que está sendo estudado. Neste caso, gerou-se o mapa fatorial, que mostra as correlações entre as variáveis (**Figura 15- Mapa fatorial do atributo autodesenvolvimento e aprendizagem organizacional**).

Figura 15 - Mapa fatorial do atributo autodesenvolvimento e aprendizagem organizacional



Fonte: Adaptado de SStatNet (2011).

O mapa fatorial gerado demonstrou uma forte correlação entre as variáveis Q19 e Q20. Isto demonstra que os gestores da UFSC consideram uma forte relação entre o ambiente favorecer a aprendizagem organizacional e o fato de estar disposto a criar novas ferramentas de gestão para facilitar esse processo. Segundo Bitencourt (2010), criar novas ferramentas e métodos de gestão para acelerar o aprendizado organizacional, criar consenso para a mudança e facilitar o processo de mudança é um desafio que se apresenta. Porém, ficou demonstrado que os gestores reconhecem a necessidade de autodesenvolvimento na sua prática de gestão que para Bourner (1996), é o início para a gestão da mudança. Para Pedler (1988), uma dimensão do autodesenvolvimento é a ideia de criar ordem primeiro em si mesmo antes de poder fazer isso com os outros, ou seja, iniciar uma gestão de dentro para fora. Assim para o mesmo autor, o papel do desenvolvimento e gestão na formação de pessoas é tornar menos provedores e diretores, para mais o de facilitadores, os criadores de recursos e apoiadores.

Convém destacar, entretanto, que o desempenho da variável Q19 (o ambiente favorece a aprendizagem organizacional) foi o mais baixo no contexto geral do atributo.

Outra correlação importante que este atributo apresenta ocorre entre as variáveis Q21 e Q18. A relação entre refletir e avaliar constantemente sobre os conhecimentos existentes na própria atuação como gestor e reconhecer e estimular o desenvolvimento dos subordinados. Para Bourner (1996), quando um gestor tem uma compreensão de seus próprios pontos fortes e fracos, proporciona um maior conhecimento sobre outras pessoas, o que implica compreender as fraquezas nos outros, e, conseqüentemente, poder escutá-los empaticamente. Para o mesmo autor uma maior compreensão dos pontos fortes e fracos de outras pessoas contribui significativamente na tarefa de gestão.

Para o atributo elementos de liderança – *coach* foram propostas seis questões que estão apresentadas no **Quadro 11- Questões relativas ao atributo elementos da liderança-coach.**

Quadro 11 - Questões relativas ao atributo elementos da liderança – coach

Item	Elementos de liderança – <i>coach</i>
Q22	Tomo iniciativa pelo meu próprio desenvolvimento
Q23	Incentivo o desenvolvimento dos meus subordinados
Q24	Construo relações de confiança com os meus subordinados
Q25	Abordo os desafios no trabalho com otimismo e criatividade, entendendo-o como uma fonte para o aprendizado no trabalho
Q26	Aceito opinião dos subordinados para propor mudança em algum procedimento
Q27	Incentivo a prática de dar e receber <i>feedback</i> dos subordinados
Q28	Estabeleço diálogo como forma de orientar os subordinados para tomar consciência das particularidades de suas tarefas e das ações necessárias

Fonte: Elaborado pela autora.

Para o atributo elementos de liderança – *coach*, fizeram-se inicialmente as análises estatísticas básicas que são demonstradas na **Tabela 10 – Estatísticas básicas do atributo elementos de liderança-coach.**

Tabela 10 - Estatísticas básicas do atributo elementos de liderança – *coach*

Variável	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28
Número de casos	40	40	40	40	40	40	40
Média	4,2	4,5	4,7	4,4	4,8	4,6	4,5
Desvio padrão	0,80	0,64	0,48	0,63	0,41	0,54	0,55
Média do Atributo = 4,5							

Fonte: Dados primários.

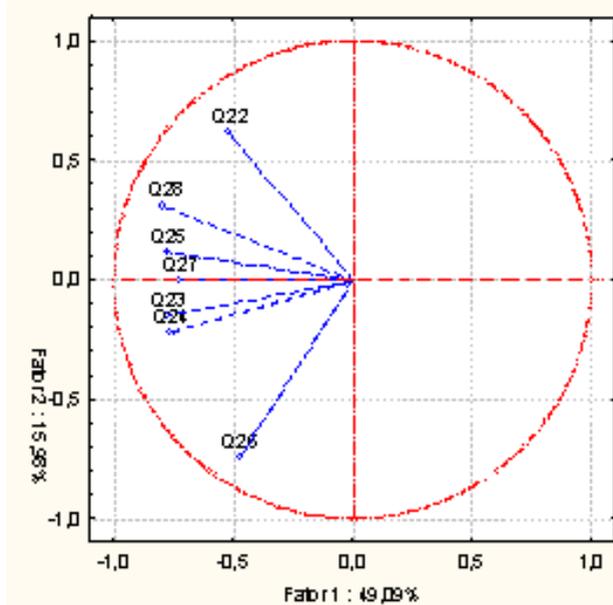
Nesta, vê-se que a variável Q26 apresentou melhor média individual, seguido das variáveis Q24, Q27, Q23, Q28 e Q25 e que a variável Q22 apresentou a menor média na avaliação dos gestores.

Isto quer dizer que aceitar a opinião dos subordinados para propor mudança em algum procedimento é a questão melhor avaliada pelos gestores na atual Administração da UFSC. Constata-se também que estes mesmos gestores não tomam iniciativa para seu próprio desenvolvimento.

Calculou-se também a média do atributo realizado no *software* Excel. O atributo elementos de liderança – *coach* apresentou uma média de 4,5. Neste atributo, as médias estão com desempenho bastante positivo. Isto reflete que os gestores da UFSC estão dispostos a aprenderem e assimilarem a liderança – *coach* e alguns de seus elementos pressupostos.

Aplicando-se a análise multivariada de componentes, refinaram-se os dados obtidos. Na análise de componentes principais, visou-se encontrar correlações entre as seis variáveis do atributo que está sendo estudado. Neste caso, gerou-se o mapa fatorial, que mostra as correlações entre as variáveis (**Figura 16- Mapa fatorial do atributo elementos da liderança-coach**).

Figura 16 - Mapa fatorial do atributo elementos da liderança – *coach*



Fonte: Adaptado de SEstatNet (2011).

O mapa fatorial gerado demonstrou que existe uma relação forte entre as variáveis Q23 e Q24, o que significa que os gestores que incentivam o desenvolvimento de seus subordinados também constroem relação de confiança com eles. Outra relação importante ocorre entre as variáveis Q25, Q27 e Q28. Na opinião dos próprios gestores da UFSC, aqueles que abordam os desafios no trabalho com otimismo e criatividade, entendendo-os como fonte de aprendizado, estabelecem diálogo como forma de orientar os subordinados para tomar consciência das particularidades de suas tarefas e das ações necessárias, e incentivam a prática de dar e receber *feedback*.

Observa-se também uma relação fraca e inversa, com alguma independência, entre as variáveis Q22 e Q26. Isto quer dizer que o fato dos gestores tomarem ou não iniciativa para o seu próprio desenvolvimento é inversamente proporcional a aceitação da opinião dos subordinados para propor mudança em algum procedimento.

As questões abertas da presente pesquisa, tiveram o objetivo de verificar, na percepção dos gestores, o que a UFSC vem realizando por meio da política de pessoas e programas oferecidos na instituição na formação de gestores, sua participação nesses programas de formação,

bem como os requisitos necessários para a capacitação da liderança *coach*.

As respostas divididas em categorias e conteúdos, estão apresentadas nos quadros a seguir (12,13 e 14). Nos casos dos agrupamentos de respostas de mesmo conteúdo, os trechos estão parafraseados. No caso do conteúdo ser somente de um respondente, foram transcritas as respostas.

**No Quadro 12- Sistematização das respostas agrupadas em relação à “Percepção sobre a formação dos gestores”,** estão apresentadas as respostas agrupadas em relação as categorias.

Quadro 12 - Sistematização das respostas agrupadas em relação à “Percepção sobre a formação dos gestores”

(continua)

CATEGORIAS	CONTEÚDOS
Percepção Otimista	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ingresso de novos servidores a realização de cursos é fundamental na gestão (R6, R34, R35)</li> <li>2. Existem louváveis iniciativas como um processo de melhoria contínua. O Curso de Mestrado em Administração com acesso incentivado aos servidores é um bom exemplo. (R7, R15, R30, R37)</li> <li>3. “O foco deveria ser nos gestores que irão continuar” (R33)</li> <li>4. “O corpo técnico deveria ser capaz de focar a instituição independente de quem ocupa cargos de gestão” (R33)</li> </ol>
Percepção Intermediária	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Precisa haver mais incentivo aos gestores na participação de cursos de capacitação e no aprimoramento da gestão (R1, R28)</li> <li>6. Propiciar meios para o setor de capacitação abrir novos cursos, como liderança e adequá-lo as funções (R1, R13)</li> <li>7. Necessidade de formação prévia de docentes na função, que usualmente não se pensam como gestores (R3, R24)</li> <li>8. Pouca realização. Insuficiente pela complexidade da Instituição. Os cursos são pouco efetivos. Há muita improvisação (R5, R6, R7, 28, R37)</li> <li>9. Desconhece formação de gestores de modo formal (R9, R10,R11,R31)</li> <li>10. “A formação de gestores é desenvolvida na aprendizagem profissional, ou seja, por meio de processo incidental” (R16)</li> </ol>

Quadro 12 - Sistematização das respostas agrupadas em relação à “Percepção sobre a formação dos gestores”

(conclusão)

CATEGORIAS	CONTEÚDOS
	11. “Acredito que as necessidades vêm sendo atendidas á medida que se apresentam” (R25) 12. “Precisa haver uma melhor orientação no processo de formação” (R32)
Percepção Pessimista	13. A gestão da UFSC não colabora, não apóia, não é muito empenhada, distante e desperocupada com a formação, não presencia ação na formação de gestores (R2, R8, R14, R20, R21,R22, R23, R27, R29, R35) 14. Falta uma política de formação de gestores (R12, R17) “Deficiente” (R34)
Sem percepção	15. (R4, R19, R26)
Não responderam	16. (R18, R36, R39, R40)

Fonte: Dados primários.

Nesta categoria *Percepção sobre a formação dos gestores*, foi possível constatar diferentes percepções acerca do que a UFSC vem realizando no desenvolvimento da formação de gestores.

Numa compreensão mais otimista, conforme sistematização das respostas (vide Quadro 12- **Sistematização das respostas agrupadas em relação à “Percepção sobre a formação dos gestores”**), os resultados identificaram como um aspecto a considerar na formação na área de gestão, a mudança significativa no quadro funcional com o ingresso de novos servidores na instituição, o que torna fundamental a realização de cursos de formação na área, como uma demanda que precisa ser contemplada. Ainda nessa mesma visão, os participantes reconheceram que a UFSC já avançou bastante na formação, com a existência de louváveis iniciativas como um processo de melhoria contínua, citando como exemplo o Curso de Mestrado em Administração Universitária com acesso incentivado aos servidores. Em outro aspecto, um dos respondentes entende que os cursos de formação tenham como foco os futuros gestores, e que possa ser estendida ao corpo técnico da Instituição, independentemente de sua posição na função, a fim de ser capaz de focar a Instituição. Essa categoria representou 20% do total de 40 respondentes.

Com uma visão intermediária, dois respondentes indicam a necessidade de haver mais incentivo aos gestores na participação de cursos de capacitação e também no aprimoramento da gestão. Os

respondentes percebem a necessidade de formação prévia de docentes na função, pois usualmente não se pensam como gestores. A administração da UFSC é constituída em maior parte por gestores docentes, sem formação na função.

Afirmaram ainda que a gestão da UFSC deveria propiciar condições para a Coordenadoria de Capacitação abrir novos cursos, e consideraram importantes os cursos relacionados à liderança, adequados as suas funções. Para cinco respondentes, o que a UFSC vem realizando na formação é ainda insuficiente pela complexidade da Instituição. Ainda, consideraram que os cursos oferecidos não produzem muito efeito, uma vez que os mesmos são realizados sem preparação, ainda no improviso, mas há entendimento de que muitas ações nesta área poderão ser realizadas.

Quatro participantes afirmaram desconhecer a formação de gestores de maneira formal. Para um dos respondente, o processo de formação dos gestores é desenvolvido na aprendizagem organizacional, ou seja, sobrevém a partir da prática cotidiana no trabalho. Ainda neste grupo, um dos participantes acredita que as necessidades de capacitação são atendidas à medida que se apresentam, e que é necessária uma melhor orientação no processo de formação. Essa categoria representou 42,5% do total de 40 respondentes.

Numa percepção pessimista, dez respondentes consideraram que a gestão da UFSC não colabora muito com a formação dos gestores, não realizando qualquer atividade nesta área. Nesse sentido, está muito distante e despreocupada com a formação. Dois respondentes deste grupo perceberam a ausência de uma política de formação de gestores, assim a UFSC se apresenta deficiente nessa área. Essa categoria representou 32,5 % do total de 40 respondentes.

Nesta categoria foi identificado que três respondentes não possuem percepção para embasar uma opinião acerca das ações orientadas na formação de gestores, bem como verificou-se que quatro respondentes não responderam a questão.

Para esta categoria não foi considerada a resposta “R38”, por entender que não tem pertinência com a questão apresentada. Assim, uma parte da resposta “R22”, foi utilizada e alocada na categoria “Participação em programas de formação de gestores”.

Foi possível constatar a ênfase nas percepções intermediária e pessimista na visão dos respondentes quanto a participação da gestão no processo de desenvolvimento de formação de gestores, representando 50,5% dos 40 instrumentos entregues. Assim, a partir disso pode-se concluir que os gestores desconhecem a Política de

Capacitação e Desenvolvimento da Instituição, bem como seu devido alinhamento com a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal. Para o cálculo do percentual foi considerada o universo de respostas.

A política de gestão de pessoas na UFSC é realizada por meio da Secretaria de Gestão de Pessoas (SEGESP) juntamente com o seu Departamento de Desenvolvimento de Pessoas (DDP), a qual vem intensificando ações de capacitação, por meio de sua Coordenadoria de Capacitação de Pessoas (CCP), que tem definido objetivos e metas de inovação na busca da melhoria de suas ações, frente à comunidade universitária (UFSC, 2014).

Nos documentos da UFSC, a capacitação dos servidores é vista como processo permanente e deliberado de aprendizagem, com utilização de ações de aperfeiçoamento e qualificação com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais. Nesse sentido, configura-se como uma atividade de formação do trabalhador para o exercício de suas atividades, ou seja, a capacitação é orientada pelas metas de formar para o exercício do cargo, para a atuação no ambiente organizacional e para o exercício da função, cuja premissa básica é a de que o ser humano, ao transformar-se, transforma também o ambiente no qual interage (UFSC, 2010).

Verifica-se que a Política de Capacitação da UFSC está em consonância com o marco institucionalizado pelo Governo Federal, disposto no art 2º, do Decreto nº 5.707/2006 (BRASIL, 2006a), da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal direta autárquica e fundacional (PNDP), cuja ação de capacitação é orientada ao cumprimento das normas institucionais. Nesse sentido, verifica-se que nos dias de hoje permanece um modelo de capacitação, na forma dos treinamentos sistemático realizados nos anos 1960, que de acordo com Bitencourt (2010), era dirigido externamente ao indivíduo, uma vez que as necessidades de treinamento originavam-se de metas organizacionais. Ainda, vem corroborar com Dellagnelo (2004) a qual salienta que as práticas modernas na gestão de pessoas, a princípio, vêm sob nova forma, mas na sua essência, dá sinais de prevalecer a racionalidade instrumental.

A Política de Capacitação e Desenvolvimento na UFSC é realizada por meio do instrumento denominado Plano Anual de Capacitação (PAC), o qual estabelece os meios para a operacionalização das diretrizes que norteiam o processo de desenvolvimento profissional dos seus servidores. Seu objetivo é

fundamentar as atividades de planejamento, organização e coordenação dos eventos de capacitação que proporcionem ao seu quadro funcional a aquisição e o aperfeiçoamento de competências individuais e profissionais, visando valor competitivo à instituição e valor social ao indivíduo (UFSC, 2010).

A UFSC ainda não implantou o modelo de gestão de pessoas preconizado pelo Decreto nº. 5.707/2006 (BRASIL, 2006a), que traz como modelo a Gestão por Competências. Porém, o Plano Anual de Capacitação foi concebido em conformidade com a política de desenvolvimento de pessoal disposta na legislação suprarreferenciada que norteia as ações de capacitação, na direção do desenvolvimento de competências individuais e profissionais a partir das exigências do cargo e funções, ou seja, como aquisição de atributos, próprio das abordagens racionalistas prevalentes, criticadas por Sandberg (2000).

Nessa direção, a gestão das ações de capacitação oferecidas pela Coordenadoria de Capacitação de Pessoas (CCP) no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina, destina-se aos integrantes dos seguintes quadros de pessoal:

- a) Servidores técnico-administrativos em educação; e,
- b) Servidores docentes.

Logo, o Plano foi desenvolvido em conformidade com as exigências da legislação institucionalizada pelo Decreto nº 5.825/2006 (BRASIL, 2006c), a qual estabelece linhas de desenvolvimento para o processo de capacitação dos servidores públicos, bem como foram ainda considerados os seguintes componentes:

- a) a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta autárquica e fundacional (PNDP), instituída pelo Decreto nº 5.707/2006 (BRASIL, 2006a) ;
- b) As políticas institucionais de gestão de pessoas e as diretrizes da Secretaria de Gestão de Pessoas;
- c) Os Marcos Institucionais, os objetivos e as metas da Coordenadoria de Capacitação de Pessoas, instituído no Plano Estratégico 2014/2017 (PE) da CCP;
- d) O Levantamento de Necessidades de Capacitação (LNC); e,
- e) As parcerias e o apoio das unidades administrativas na organização dos programas temáticos para o desenvolvimento de suas políticas e diretrizes (UFSC, 2014).

Assim, a partir dos marcos legais institucionalizados sobre gestão e desenvolvimento de pessoas da Administração Pública Federal e atos normativos internos da instituição, o Plano de Capacitação está estruturado com base no Levantamento de Necessidades de Capacitação (LNC) e articulados a dois eixos que organizam as particularidades da capacitação profissional. Estes dois eixos apresentam-se em Linhas de Desenvolvimento e Linhas de Ação. Nessa direção, a partir do estabelecido no Decreto nº 5.825/2006 (BRASIL, 2006c), o plano de capacitação da UFSC foi implementado com as seguintes linhas de desenvolvimento que orientam o programa de capacitação e aperfeiçoamento no contexto das IFES:

- a) iniciação ao serviço público: visam o desenvolvimento do pensamento crítico do servidor acerca da função do Estado, das especificidades do serviço público, da instituição, do seu papel como profissional e como cidadão e sua integração no ambiente institucional;
- b) formação geral: Capacitação dos servidores visando a conscientização sobre seu papel social e sobre a importância dos aspectos profissionais vinculados à formulação, ao planejamento, à execução e ao controle das metas institucionais;
- c) educação formal: ações voltadas para o desenvolvimento integral dos servidores, que contemplem os diversos níveis de educação formal;
- d) gestão: Capacitação dos servidores para a preparação às atividades de gestão, que deverá constituir-se em pré-requisitos para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção;
- e) inter-relação entre ambientes: visa à capacitação do servidor para tornar viável o desenvolvimento de atividades relacionadas e desenvolvidas em mais de um ambiente organizacional; e,
- f) específica: visa a capacitação do servidor para o desempenho de atividades vinculadas ao ambiente, ao cargo ou setor, ou a projetos.

De acordo com os resultados da pesquisa, depreende-se que na UFSC, com relação à preparação para as atividades de gestão, esse processo ainda não está fortalecido, bem como não é ainda contemplada pelo Plano Anual de Capacitação e Desenvolvimento, a preparação como pré-requisito para a ocupação de cargos de direção, a qual

constitui um enfoque importante trazido pelo PNPD (BRASIL, 2006a). Isto corrobora as informações do gestor de pessoas, de que ainda não foi implantada, uma vez que na sua visão não existe na UFSC uma política de gestão de pessoas. Declara ainda, que as ações de capacitação são isoladas, partem somente da Coordenadoria de Gestão de Pessoas. Não existe conexão com nenhuma política na UFSC. Além disso, a gestão central superior desconhece as determinações estabelecidas nos Decretos suprarreferenciados. Entende-se que a UFSC pode aprimorar muito mais a sua Política de Gestão de Pessoas, a partir dos marcos regulatórios no desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Porém, muitas ações foram desenvolvidas a partir de sua Política de Capacitação realizada por meio do seu Plano Anual de Capacitação (PAC).

O Plano Anual de Capacitação (UFSC, 2014) é estruturado por meio de ações de capacitação dentro de Programas Temáticos e fundamenta-se nas diretrizes das linhas de desenvolvimento: Iniciação ao Serviço Público, Formação Geral, Educação Formal, Gestão, Inter-relação entre ambientes e Específica. Assim, para capacitação para a Linha de Desenvolvimento de Gestão, visando a preparação às atividades de gestão, para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção, são oferecidos dois programas:

- a) Programa 1 - Programa de Desenvolvimento Gerencial;
- b) Programa 2 - Programa de Desenvolvimento de Lideranças;

O Programa 1 oferece três eventos de capacitação: Ferramentas de Gestão Estratégica, Processos Gerenciais voltados à inovação e à mudança na UFSC, e Oficina de GPWEP- ferramenta GP-Web para o gerenciamento e execução de projetos, bem como para o acompanhamento e controle dos objetivos estratégicos.

O Programa 2 oferece os seguintes eventos de capacitação: Habilidades Interpessoais para Liderança e Relações de Poder, Conflitos e Comprometimento no Trabalho.

As linhas de ação que estruturam o plano, dizem respeito a ações de capacitação para o ensino não-formal e de ações vinculadas a educação formal. Assim, as linhas de ação direcionam-se para:

- a) capacitação dos servidores para o desenvolvimento e aperfeiçoamento; e,
- b) à qualificação.

A capacitação para o desenvolvimento e aperfeiçoamento diz respeito ao processo de aprendizagem baseado em ações de ensino-

aprendizagem não-formal, a qual se destina a ampliar as capacidades e habilidades dos servidores no aperfeiçoamento de sua formação profissional, com o propósito de torná-lo capacitado a desenvolver suas atividades, tendo em vista as inovações conceituais, metodológicas e tecnológicas.

A capacitação para a qualificação implica no processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, que contemplam a Educação Básica até a Superior, incluídos todos os níveis de Pós-Graduação, considerando o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira.

As ações de capacitação nessas duas linhas de ação, podem ocorrer tanto no âmbito interno como no âmbito externo da UFSC. As ações de capacitação são estendidas por eventos de capacitação, nas modalidades de cursos presenciais e a distância, aprendizagem em serviço, estágios, intercâmbios, grupos formais de estudos e seminários.

Assim, as ações de capacitação e do desenvolvimento profissional, constituem-se de eventos, cursos presenciais e a distância, bem como de ações de Educação Formal, considerando trilhas de capacitação para o desempenho de diversas áreas, dentro dos Programas Temáticos. Os Programas Temáticos apresentam um conjunto de ações direcionadas ao alcance de um objetivo politicamente declarado a partir de um problema, da demanda da Instituição ou aproveitamento de uma oportunidade. Nessa direção, o delineamento de suas ações de capacitação é elaborada em dois níveis:

- a) Nível Operacional: envolve ações de capacitação, por meio das quais o servidor possa desenvolver e aprimorar ideias, conceitos e habilidades essenciais ao exercício do seu papel funcional;
- b) Nível Estratégico: envolve as ações voltadas para o planejamento, coordenação de equipes de trabalho, liderança e inovação, logística, execução e controle de projetos que atendam às demandas atuais e futuras da Universidade, potencializando os objetivos estratégicos, a missão e a visão institucional (UFSC, 2014, p. 9).

As ações de capacitação são gerenciadas por meio do Sistema Gestor de Capacitação/SGCA, o qual é coordenado pela Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação

e Comunicação (SeTIC), pela Divisão de Capacitação Continuada da CCP (DICC) e Divisão Auxiliar de Pessoal (DAP/HU).

Este sistema possibilita a consulta dos cursos de capacitação oferecidos pela DICC e DAP/HU, efetuar as inscrições para a participação nos cursos, consulta ao histórico dos cursos realizados pelo usuário, solicitar certificados, dentre outras opções.

O processo de divulgação das ações de capacitação é realizado na esfera da CCP, por meio de pessoal técnico, integrado a utilização dos recursos físicos e tecnológicos, que dão suporte administrativo, operacional e pedagógico, buscando eficácia e eficiência nas interações entre a Coordenadoria e a comunidade universitária. Dentre os recursos tecnológicos, apresenta-se o Portal de Capacitação, que tem como objetivo principal servir de canal entre a CCP e os servidores da Instituição, com a divulgação integrada das ações realizadas. O Portal dispõe de acesso direto ao Sistema Gestor de Capacitação (SGCA), ao Moodle (plataforma de educação a distância) e outras informações referentes ao processo de capacitação e aperfeiçoamento.

Para as atividades de capacitação presencial, a CCP conta com uma estrutura localizada junto à Coordenadoria de Capacitação de Pessoas, no 3º andar do Centro de Cultura e Eventos da UFSC, composta de duas salas de aula, um laboratório de informática (LABORIN) e uma sala para videoconferências.

Para o processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento dos servidores, a participação das chefias é de extrema relevância, uma vez que deve estimular a contínua participação do servidor em ações de capacitação. Assim, para operacionalizar as ações de capacitação no seus setores, compete às chefias:

- a) Informar à Coordenadoria de Capacitação de Pessoas as necessidades de capacitação para o seu pessoal;
- b) Elaborar o planejamento de participação nos cursos, no âmbito de seu setor, assegurando o acesso a todos os servidores lotados;
- c) Compatibilizar o horário de trabalho do servidor com o horário do curso/evento, de maneira a salvaguardar o bom andamento das atividades do setor; e,
- d) Acompanhar a presença do servidor no curso ou evento (UFSC, 2014).

**No Quadro 13 – Sistematização das respostas agrupadas em relação à “Participação em programas de formação de gestores” estão apresentadas as respostas agrupadas em relação as categorias.**

Quadro 13 - Sistematização das respostas agrupadas em relação à “Participação em programas de formação de gestores”

CATEGORIAS	CONTEÚDOS
Participação Interna	“Participei de cursos de capacitação oferecidos pela SEGESP” (R35)
Participação externa	Somente externa (R7)
Não participaram	(R1, R2,R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13,R14, R15, ,R16,,R17,R19, R20, R21, R22, R23, R24, R25, R26, R27, R28, R29, R31,R32,R33,R34, R37,R38)
Outras modalidades	17. Reuniões para repasse de mudança de procedimento (R 12) 18. Outras capacitações oferecidos pela SEGESP (R15, R20, R24, R25) 19. Comissões que propoicionaram oportunidades de aprendizado, assim como, a prática da gestão (R16)
Não responderam	19. (R18, R36, R39, R40)

Fonte: Dados primários.

Nesta categoria, **Participação em programas de formação de gestores**, os resultados foram pouco animadores, sendo que 85 % do total dos 40 respondentes desta pesquisa, não participaram em programas de formação de gestores no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina. Somente um dos participantes informou ter participado de cursos oferidos pela Coordenadoria de Capacitação de Pessoas /CCP. Outro participante informou ter participado de cursos de formação em instituições externas. Para 6 (seis) respondentes, suas participações restringiram-se a reuniões de gestores com o objetivo de comunicar novos procedimentos na gestão. Ainda, indicaram ter participado de vários em cursos, tais como: curso sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, disposto na Lei nº 8.112/90; sobre os Sistema de Processos Administrativos-SPA ; outros eventos sobre vários tema específicos, que proporcionaram o aprendizado e crescimento. Um dos participantes afirma não ter participado de nenhum programa formal na instituição de formação de gestores, embora ele acredite que as reuniões de trabalho das inúmeras comissões em que participou, tenham possibilitado excelentes oportunidades de aprendizagem nesta área, assim como a própria

experiência na prática de gestão. Também foi possível constatar que um dos respondentes, o qual fez questão de frisar, fez parte da gestão em diversos períodos, sem perceber um programa consistente de ações na área. Verificou-se que 4 (quatro) dos pesquisados não responderam esta questão, o que representa 10% do total dos respondentes. Para esta categoria não foi considerada a resposta “R30”, por entender que não tinha pertinência com a questão apresentada. Verifica-se que apesar de existir os programas na linha de desenvolvimento de gestão, a maioria dos gestores não participaram desses cursos. Isto reflete o desconhecimento por parte dos gestores dos cursos de capacitação oferecidos pela CCP, bem como o fator tempo como uma dificuldade, considerando as demandas internas da instituição. Aliado a isso, percebe-se a necessidade de haver mais incentivo aos gestores para a participação nesses cursos. Por outro lado, os resultados também sugerem que não existe por parte da Secretaria de Gestão de Pessoas, uma frente de sensibilização à participação. A Secretaria de Gestão de Pessoas atribui este fato à falta de política de qualificação de gestores, e sugere que é necessário que a partir da Coordenadoria de Capacitação de Pessoas, se desenvolva instrumento de sensibilização aos gestores à qualificação para a gestão. Concluindo, pode-se inferir que a gestão não foi preparada por meio de uma programa consistente para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção.

No Quadro 14 – Sistematização das respostas agrupadas em relação aos “Requisitos necessários para capacitação de liderança *coach*”, estão apresentadas as respostas agrupadas em relação as categorias.

Quadro 14 - Sistematização das respostas agrupadas em relação aos “Requisitos necessários para capacitação da liderança coach”

CATEGORIAS	CONTEÚDOS
Sensibilização	20. “Conscientizar os gestores da necessidade” ( R1) 21. “Compreender a percepção e o nível de conhecimento dos gestores para pensar numa formação imbricada com o cotidiano prático da gestão”( R3) 22. “Tais programas precisam ser criados, de preferência por especialistas, e então deve-se divulgar tais programas entre os possíveis interessados” (R5) 23. “Acho que deveria ser feito levantamento de demandas e oferecimento do treinamento”. (R7) 24. “Qualquer tipo de capacitação dos gestores será bem vinda” (R8) 25. “Para aplicar este programa de capacitação (liderança-coach) é necessário decisão da administração central , já que hoje Gestão Universitária está reconhecida na UFSC como uma dimensão importante”. (R10) 26. “Preparar as pessoas e a instituição para mudança de cultura, e oferecer esta modalidade” (R13) 27. “Necessidade de revisão dos marcos regulatórios, uma vez que alguns cargos são eletivos” (R16) 28. “Maior divulgação e incentivo para a capacitação em foco e concordância da gestão”. ( R19,26) 29. Uma experiência que deve ser feita, esta pesquisa já é um bom começo (R 15,R24, ) 30. “Um boa estrutura de treinamento” (R22) 31. “Haver uma política institucional de formação de gestores” (R29) 32. “Fóruns de gestores entre centro de Ensino, com divulgação de sua pesquisa” (R30) 33. Tempo (R33,R35)
Conhecimento sobre liderança-coach	32. Necessidade de se conhecer o que é Liderança –coach (R9, R19, R20, R28, R32)
Visão pessimista	33.” Falta disposição” (R8) 34. Não é entusiasta da idéia; não é por ai o problema, tem dúvida sobre a eficácia do programa (R4, R10, ,R12, R14,R25, R37)
Sem percepção	“ Não sabe”(R2, R38)
Não responderam	(R6, R17, R18, 36, 39, 40)

Fonte: Dados primários.

Nesta categoria, **Requisitos necessários para capacitação de liderança coach**, os resultados da pesquisa sugerem algumas ações que

a UFSC poderia implementar para iniciar o processo de formação da liderança-*coach*. Destaca-se que prevaleceu entre os respondentes o entendimento do desenvolvimento dos gestores nessa temática. Assim, a partir da interpretação dos dados foi possível concluir que os mesmos estão preparados para a implementação desse tipo de liderança. Porém, apesar de serem receptivos à implantação, advertem para o fato de considerar as especificidades da instituição, relativo aos marcos regulatórios que dizem respeito ao desenvolvimento de pessoas no âmbito público federal. Além disso, outros aspectos foram apresentados: há necessidade de conhecer a terminologia liderança-*coach*, sua aplicação, que torna-se fundamental clarificar seu conceito, onde vem sendo aplicada e por que essa ferramenta é mais importante que outros programas.

Em outro ponto de vista, dois respondentes, mencionam o fator tempo como uma dificuldade, considerando as demandas internas da instituição. Nesse sentido, entendem que a Instituição deveria considerar esse aspecto, para que os gestores possam participar de programas de formação.

Na perspectiva de um dos respondentes, uma dimensão importante para iniciar o processo de formação, é compreender a percepção e o nível de conhecimento em que se encontram os gestores e a partir daí, ou seja, a partir desse entendimento, gestionar uma formação que tenha uma ligação estreita com o dia a dia da gestão. Nesse sentido, isso estaria alinhado com a proposta desse trabalho na concepção da aprendizagem organizacional, que tem como foco uma abordagem centrada nas pessoas, ou seja, a aprendizagem é direcionada para dentro, levando em conta os sentimentos e pensamentos dos indivíduos. Por conseguinte, o entendimento de desenvolvimento de pessoas leva em conta tanto a realidade do ambiente externo e os objetivos organizacionais, quanto a realidade interna da pessoa. Também corrobora com o entendimento do conceito de competência referido neste trabalho, ou seja, pautado nas práticas organizacionais, tendo como foco as experiências e vivências, considerando as atitudes reflexivas no dia a dia.

Um dos respondentes salientou como uma necessidade primária, quanto aos aspectos relacionados com o desenvolvimento de tais programas, que ele deve ser criado por especialista e a partir disso, efetuar a divulgação entre os possíveis interessados.

Verificou-se que seis dos pesquisados não responderam esta questão, o que representa 15% do total dos respondentes. Para esta categoria não foram consideradas as respostas “R11, R21, R23, R27,

R31, e R34”, por entender que não tinham pertinência com a questão apresentada.

#### 4.3 PROPOSTA DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE GESTORES NA LIDERANÇA-COACH

Considerando as exigências legais institucionalizada pelo Decreto nº 5.825/2006 (BRASIL, 2006c), Decreto n.º 5.707/2006 (BRASIL, 2006a), da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal direta autárquica e fundacional (PNDP), a qual estabelece as linhas de desenvolvimento para o processo de capacitação dos servidores públicos, trazendo como prioridade nos programas de desenvolvimento na gestão de pessoas ações voltadas à preparação de seus servidores para o exercício de cargos de direção e assessoramento superiores; o resultado da pesquisa empírica; a revisão da política de capacitação na UFSC à formação para o exercício de cargos de direção e ainda, com base na fundamentação teórica, apresenta-se uma proposição para implantação do curso de qualificação baseado no desenvolvimento de Liderança-Coach para os gestores da UFSC.

De acordo com as análises anteriores foi possível concluir que os gestores estão preparados para a implementação desse tipo de liderança, uma vez que estão dispostos a aprender. Entende-se que para a realização do programa faz-se necessário um processo de sensibilização, na conscientização do que é a liderança-coaching e seus benefícios em nível individual e institucional. Aqui é fundamental que eles entendam o propósito desta intervenção no desenvolvimento do potencial humano, e sua contribuição na autorealização humana, conseqüentemente criando um ambiente favorável ao aprendizado. Inculcar no âmbito da UFSC esta nova forma de olhar para o indivíduo levando em conta as dimensões do pensar, sentir e querer, no dia a dia na prática da gestão. Para isso será necessário uma preparação dos gestores no modo de pensar, cujo processo é complexo, uma vez que pressupõe desaprender crenças, valores, hábitos, regras e normas sociais; além disso, deve-se levar em consideração a existência de múltiplas culturas na organização (SILVA; ZANELLI, 2004). Partindo-se do pressuposto de que a cultura é aprendida, ou seja, os costumes, hábitos de um agrupamento social não são aquisições inatas, mas sim produtos de um processo de construção sócio-histórica (LARAIA, 2009), então pode-se inferir que essa nova forma de pensar vai refletir

nas práticas de gestão de pessoas. Para iniciar este processo na prática, pode-se realizar fóruns de gestores.

Como estratégia de ação aponta-se a necessidade de haver uma política institucional de formação para gestores e seu devido alinhamento ao Planejamento Institucional. Para isso será necessário que os gestores tomem consciência da necessidade de mudança e principalmente estejam comprometidos com o processo. Este processo de mudança, é em primeiro lugar, uma abordagem de aprendizagem individual e coletiva na medida que, ao aprenderem individualmente, todos os níveis da organização evolui. Isso significa conceber que a organização não pode ser o que as pessoas não são.

Entende-se que deve ser contemplado a orientação estabelecida no Decreto nº 5.825/2006 (BRASIL, 2006c), especificamente a apontada na linha de desenvolvimento de gestão que estabelece que a capacitação dos servidores para a preparação às atividade de gestão, deverá constituir-se em pré-requisitos para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção. Consequentemente, a UFSC estaria implementando um enfoque importante estabelecido no Decreto n.º 5.707/2006 (BRASIL, 2006a), que é a prioridade na qualificação necessária para a ocupação desses cargos.

Outro ponto, como uma dimensão importante que deve ser contemplada no processo de formação, é compreender a percepção e o nível de conhecimento que se encontram os gestores e a partir daí, ou seja, a partir desse entendimento, gestionar uma formação que tenha uma ligação estreita com o dia a dia da gestão. Outro aspecto, é o fator tempo, que a instituição deveria considerar, para que os gestores possam participar de programas de formação.

O objetivo do curso é que os gestores compreendam o papel da liderança-*coach* e adotem este estilo de gestão considerando a maturidade dos liderados, proporcionando um ambiente de aprendizado. Esta formação envolve o autodesenvolvimento na perspectiva da aprendizagem organizacional e o processo de *coaching*.

Este curso deverá fazer parte da política de capacitação e desenvolvimento na UFSC, implementada por meio do Plano Anual de Capacitação (UFSC, 2014), na Linha de Desenvolvimento de Gestão, conforme estabelecido no Decreto nº 5.825/2006 (BRASIL, 2006c), cujo objetivo é a preparação às atividade de gestão, para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção.

Recomenda-se que o curso seja dividido em módulos, com 20 horas cada. Cada módulo deverá ser intercalado conceitos com atividades e vivências práticas, possibilitando o aprendizado nas

dimensões do pensar (conceitos), sentir (vivência) e querer (prática). Apresenta-se a estrutura dos módulos que irão compor o curso (Apêndice D), com seus respectivos temas:

- a) Módulo I – Concepção do ser humano integral – As dimensões do pensar, sentir e querer nos processos organizacionais de mudança.
- b) Módulo II – *feedback* – Compreendendo o processo do feedback - O que é feedback; Como dar feedback; Como receber feedback.
- c) Módulo III – Processo do *Coaching* – Conceito, Fundamentos, Processo de *coaching*; Etapas do processo de *coaching*; Liderança–*coach*.



## 5 CONCLUSÕES

A presente pesquisa possibilitou identificar inicialmente a caracterização dos gestores quanto a sua idade, gênero, tempo que atuam na UFSC e tempo que exercem funções de gestão na universidade, a qual pode-se concluir que 60% dos gestores apresentam idade ente 51 e 60 anos; 75% eram do gênero masculino; 80% dos gestores estão na instituição há 11 ou mais e 60% exercem funções de gestão há 3 anos ou menos. O primeiro objetivo específico buscou identificar os atributos de estilos de liderança presentes na Instituição, percebidos pelos gestores. O resultado demonstrou que com base no Modelo da Liderança Situacional (HERSEY; BLANCHARD, 1986), que o estilo de liderança que vem se expressando na UFSC é o estilo compartilhar. O estilo “compartilhar”, pressupõe que as pessoas tem capacidade, porém, não estão dispostas a fazer o que se espera delas. Por isso, o estilo de maior probabilidade de ser eficaz com pessoas nesse nível de maturidade (M3) é o estilo compartilhar, cuja característica do líder é abrir canais de comunicação com o liderado escutando-o ativamente, na direção de ajudar a usar a sua própria capacidade. O Segundo objetivo, identificar a disposição dos gestores para aprenderem e assimilarem a liderança, demonstrou que os gestores reconhecem e estimulam o desenvolvimento de seus subordinados, bem como o seu próprio desenvolvimento em sua prática de gestão, mas o ambiente que atuam não favorece a aprendizagem organizacional. Demonstrou também, que questão melhor avaliada pelos gestores na atual Administração da UFSC, é aceitar a opinião dos subordinados para propor mudança em algum procedimento. Constata-se também que estes mesmos gestores não tomam iniciativa para seu próprio desenvolvimento. Foi possível concluir que atributo elementos de liderança – *coach* apresentou uma média com desempenho bastante positivo, que reflete que os gestores da UFSC estão dispostos a aprenderem e assimilarem a liderança – *coach* e alguns de seus elementos pressupostos. O terceiro objetivo, demonstrou que os gestores desconhecem a Política de Capacitação e Desenvolvimento na Instituição, bem como seu devido alinhamento com a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal. Foi constatado também que quanto a participação em programas de formação de gestores, os resultados foram pouco animadores, sendo que 85 % do total dos 40 respondentes desta pesquisa, não participaram em programas de formação de gestores no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina. Isto reflete o desconhecimento por parte dos gestores dos cursos de capacitação

oferecidos pela CCP, bem como o fator tempo como uma dificuldade, considerando as demandas internas da instituição. Aliado a isso, pode-se atribuir também, a necessidade de haver mais incentivo aos gestores para a participação nesses cursos. Por outro lado, esses resultados também sugerem que não existe por parte da Secretaria de Gestão de Pessoas, uma frente de sensibilização à participação. A Secretaria de Gestão de Pessoas atribui este fato a falta de política de qualificação de gestores, e sugere que é necessário que a partir da Coordenadoria de Capacitação de Pessoas, desenvolver instrumento de sensibilização aos gestores à qualificação para a gestão. Conclui-se, que a gestão não foi preparada por meio de uma programa consistente para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção.

Quanto ao entendimento dos requisitos necessários à implantação da liderança *–coach*, destaca-se que prevaleceu entre os respondentes o entendimento do desenvolvimento dos gestores nessa temática. Assim, a partir da interpretação dos dados foi possível concluir que os mesmos estão preparados para a implementação desse tipo de liderança. Porém, apesar de serem receptivos à implantação, advertem para o fato de considerar as especificidades da Instituição, relativo aos marcos regulatórios que dizem respeito ao desenvolvimento de pessoas no âmbito público federal. Além disso, ficou evidente a necessidade de um maior conhecimento da terminologia “liderança *\_coach*”, sua aplicação e o porquê da importância dessa ferramenta em relação a outros programas. Em outro ponto de vista, dois respondentes, mencionam o fator tempo como uma dificuldade, considerando as demandas internas da instituição. Nesse sentido, entendem que a Instituição deveria considerar esse aspecto, para que os gestores possam participar de programas de formação.

Na perspectiva de um dos respondentes, uma dimensão importante para iniciar o processo de formação, é compreender a percepção e o nível de conhecimento em que se encontram os gestores e a partir daí, ou seja, a partir desse entendimento, gestionar uma formação que tenha uma ligação estreita com o dia a dia da gestão. Considerando as análises anteriores foi possível concluir que os gestores estão preparados para a implementação desse tipo de liderança, uma vez que estão dispostos a aprender. Para o quarto objetivo recomenda-se que a realização do programa faz-se necessário um processo de sensibilização, na conscientização do que é a liderança-*coaching* e seus benefícios em nível individual e institucional. Como estratégia de ação apontamos a necessidade de haver uma política institucional de formação para gestores e seu devido alinhamento ao Planejamento

Institucional. Para isso será necessário que os gestores tomem consciência da necessidade de mudança e principalmente estejam comprometidos com o processo. Entende-se que deve ser contemplada a orientação estabelecida, especificamente, a apontada na linha de desenvolvimento de gestão que estabelece que a capacitação dos servidores para a preparação às atividade de gestão, deverá constituir-se em pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção. Conseqüentemente, a UFSC estaria implementando um enfoque importante estabelecido no Decreto n.º 5.707/2006 (BRASIL, 2006a), que é a prioridade na qualificação necessária para a ocupação desses cargos. Finalizando, entende-se que a proposta de formação na liderança-*coach*, deve ser considerada também aos futuros gestores da UFSC.

## 5.1 RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Considera-se, por não ter encontrado obras nos periódicos pesquisados, que este foi um dos poucos trabalhos acadêmicos, se não o primeiro, a articular a liderança-*coach* com a concepção integrada do ser humano, no âmbito do serviço público. Portanto, necessita aprofundar seus estudos nessa temática. Outra sugestão seria elaborar estudos a partir das questões apresentadas pelos respondentes, no que concerne a falta de política na Instituição na formação de gestores, a partir disso, uma pesquisa sobre o desenvolvimento de uma política de formação de gestores, poderia ser aplicada para a resolução desta lacuna. Ainda, no âmbito da liderança na UFSC, poderia realizar uma pesquisa na perspectiva dos subordinados, ampliando o estudo para os outros *campi* da UFSC.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mário de Souza. **Cultura organizacional e atitudes contrárias a mudança tecnológicas**: um estudo de caso em empresa estatal. 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese**: uma abordagem simples, prática e objetiva. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- AMBROSINE, Milena. Valorização das Pessoas no Contexto Organizacional. In: LANER, A. S; CRUZ JÚNIOR, J. B. (Orgs.). **Repensando as organizações**: da formação à participação. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.
- ANTONACOPOULOU, Elena P. Employee development through self-development in three retail banks. **Personnel Review**, [S.l.], v. 29, n. 4, p. 491- 508, 2000.
- APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning , 2006.
- ARAUJO, Ane. **Coach**: um parceiro para o seu sucesso. São Paulo: Editora Gente, 1999.
- ASCAMA, M. J. O. **Atuação do psicólogo e de outros profissionais no coaching em organizações de trabalho**. 2004. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARNARD, Chester. **As funções do executivo**. São Paulo: Atlas, 1971.
- BENNIS, Warren G. **A essência do líder**: o grande clássico de liderança. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- BENNIS, Warren G. **A invenção de uma vida**: reflexões sobre liderança e mudanças. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

BERGAMINI, Cecília W. **Liderança**: administração do sentido. São Paulo: Atlas, 1994.

BITENCOURT, Cláudia. **Gestão contemporânea de pessoas**: novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre: Bookman, 2010.

BLAKE, R. R; MOUTON, J. S. **O novo grid gerencial** . Tradução de Lélío de Barros. São Paulo: Pioneira, 1980.

BOWDITCH, J. L; BUONO, A. F. **Elementos de comportamento organizacional**. São Paulo: Pioneira, 2002.

BOURNER, Tom. Effective management and the development of self-awareness: a plain manager's guide. **Career Development International**, [S.l.], v. 1, n. 4, p. 14 – 18, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei 11.091 (PCCTAE), de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 jan. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm)>. Acesso em: 4 jun. 2012.

BRASIL. Decreto-Lei 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 fev. 2006a. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004.../Decreto/D5707.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004.../Decreto/D5707.htm)>. Acesso em: 4 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei 5.824, de 29 de junho de 2006. Estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei n.º 11.091, de 12 de janeiro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 jun. 2006b. Disponível em:

<[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004.../Decreto/D5824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004.../Decreto/D5824.htm)>. Acesso em: 4 jun. 2014.

BRASIL. Decreto-Lei 5.825, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei n.º 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

**Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 jun. 2006c. Disponível em:

<[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004.../Decreto/D5825.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004.../Decreto/D5825.htm)>. Acesso em: 4 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei 3.849, de 18 de dezembro de 1960. Federaliza a Universidade do Rio Grande do Norte, cria a Universidade Federal de Santa Catarina e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 1960. Disponível em:

<[www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3849-18-dezembro-1960-354412-publicacaooriginal-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3849-18-dezembro-1960-354412-publicacaooriginal-1-pl.html)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

CHANLAT, Jean-François. **O indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. 3. ed.

São Paulo: Atlas, 1996. 1v.

CELESTINO, Silvio. A origem da palavra *coach*. **O Globo**, [S.l.], 2009. Disponível em:

<<http://oglobo.globo.com/blogs/elevador/posts/2009/07/16/a-origem-da-palavra-coach-205392.asp>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

COVEY, S. R. **O 8º hábito**: da eficácia à grandeza. São Paulo: Franklin Covey, 2005.

DAVEL, Eduardo; MACHADO, Hilka Vier; GRAVE, Paulo.

Identificação e liderança nas organizações contemporâneas: por uma abordagem complementar. In: NANPAD - ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 24., 2000, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anpad, 2000.

DELLAGNELO, Eloise H. L. Racionalidade e novas formas organizacionais. In: LANER, A. S.; CRUZ JÚNIOR, J. B. (Orgs.).

**Repensando as organizações:** da formação à participação.  
Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004. p. 251-259.

DI STÉFANO, Rhandy. **O líder-coach:** líderes criando líderes. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Escolas de governo e gestão por competências:** mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2009.

EVERED, R. D.; SELMAN, J. C. **Coaching and the Art of Management.** New York: American Mangement Association, 1989.

FERREIRA, M. A. A. **Coaching - um estudo exploratório sobre a percepção dos envolvidos:** organização, executivo e *coach*. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FIEDLER, F. E.; CHEMERS, M. M. **Liderança e administração eficaz.** São Paulo: Pioneira: EDUSP, 1981.

FISCHER, A. L. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In: FLEURY, M. T. L. (Org.). **As pessoas na organização.** São Paulo: Gente, 2002. p. 11-33.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. In: **O compromisso do profissional com a sociedade.** São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 17-32.

FREITAS, A. L. P.; RODRIGUES, S. G. A avaliação da confiabilidade de questionário: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. In: SIMPEP, 12., 2005, Bauru-SP. **Anais...** Bauru-SP: UNESP, 2005.

FRISCH, M. H. The emerging role of the internal coach. **Consulting Psychology Journal: Practice and Research**, [S.l.], v. 53, n. 4, p. 240-250, 2001.

GARAVAN, Thomas N.; BARNICLE, Bridie; O'SUILLEABHAIN, Fiachra. Management development: contemporary trends, issues and strategies. **Journal of European Industrial Training**, [S.l.], v. 23, n. 4/5, p. 191-207, 1999.

GIRARDI, D. **Apostila do curso de especialização em recursos humanos**. Florianópolis: UFSC, 2001.

GOLDSMITH, M.; LYONS, L.; FREAS, A. **Coaching: o exercício da liderança**. Rio de Janeiro: Elsevier: DBM, 2003.

GOLDSMITH, M.; LYONS, L. **Coaching: o exercício da liderança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

HAIR JÚNIOR, J. F. et al. **Fundamentos e métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HALL, R. H. **Organizações: estrutura e processos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1984.

HERSEY, P.; BLANCHARD, K. H. **Psicologia para administradores**. São Paulo: EPU, 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE *COACHING*. **Coaching- conceito e significado**. [200-]. Disponível em: <<http://ibccoaching.com.br/tudo-sobre-coaching/coaching/coaching-conceito-e-significado>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.

LÍDER. In: Enciclopédia Mirador Internacional. Brasil: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda, 1987, p. 6790.

LLOYD, B. **Leadership and Power: Where Responsibility Makes The Difference**. In: GOLDSMITH, Marshall; LYONS, L.S.; MCARTHUR, S. (Orgs.). **Coaching for Leadership**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MANNHEIM, K. **O homem e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1962.

MARQUES, José Roberto. **Leader coach: coaching como filosofia de liderança**. São Paulo: Editora Ser Mais, 2012.

MARQUES, B. L.; HUSTON, C. J. **Administração e liderança em enfermagem: teoria e prática**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MILARÉ, S. A.; YOSHIDA, E. M. P. Intervenção breve em organizações: mudança em *coaching* de executivos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14. n. 4, p. 717-727, 2009.

MILARÉ, S. A.; YOSHIDA, E. M. P. *Coaching* de executivos: adaptação e estágio de mudanças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 86-99, 2007.

MOGGI, J.; BURKHARD, D. **O espírito transformador: a essência das mudanças organizacionais no século XXI**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Antroposófica, 2005.

MOTTER JUNIOR, M. D. J. **A dimensão do sucesso em coaching: uma análise do contexto brasileiro**. 2012. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2012.

NASSAR, S. M.; WRONSCKI, V. R.; OHIRA, M. **S EstatNet – Sistema Especialista para o Ensino de Estatística na Web**. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <<http://www.sestatnet.ufsc.br>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

NECKEL, Roselane; KÜCHLER, Alita Diana Corrêa (Orgs.). **UFSC 50 anos: trajetórias e desafios**. Florianópolis: UFSC, 2010. 477p. Disponível em: <[http://agecom.ufsc.br/files/2010/12/Livro\\_UFSC50Anos\\_2010\\_web.pdf](http://agecom.ufsc.br/files/2010/12/Livro_UFSC50Anos_2010_web.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

PEDLER, M. Applying self-development in organisations. **Industrial and Commercial Training**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 19 – 22, 1988.

PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. As competências gerenciais nas instituições federais e educação superior. **Caderno EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. spe. 1, jul. 2011.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A nova ciência das organizações**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio do curso de administração:** guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

SANDBERG, J. Understanding Human Competence at Work: an Interpretative approach. **Academy Management Journal**, Göteborg, v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina:** arte e prática da organização de aprendizagem. 22. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2006. 443 p.

SIEVERS, B. Liderança como perpetuação da imaturidade. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 2, n. 3, p. 13-23, abr. /jun. 1997.

SILVA, N.; ZANELLI, J. C. Cultura organizacional. In: ZANELLI, José C; ANDRADE, José E. B; BASTOS, Antonio V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 407-442.

SILVEIRA, Ana Elisa Segato. **Competências requeridas na formação de coaches executivos**. 2010. 270 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SWIERINGA, J.; WIERDSMA, A. **La organización que aprende**. Delaware: Assison-Wesley, 1995.

TOLFO, S. R. Diferentes abordagens nos estudos da liderança. In: BITENCOURT, Cláudia. **Gestão contemporânea de pessoas:** novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre: Bookman, 2010. p. 197-215.

ULRICH, D. Coaching the coaches. In: GOLDSMITH, Marshall; LYONS, L. S.; MCARTHUR, S. (Orgs.). **Coaching for leardship**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Estatuto 2011**. Florianópolis: UFSC, 2011. 29 p. Disponível em: <[http://portal.reitoria.ufsc.br/files/2011/10/Estatuto\\_pb.pdf](http://portal.reitoria.ufsc.br/files/2011/10/Estatuto_pb.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Relatório de Gestão**. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <<http://dpgi.proplan.ufsc.br/files/2013/02/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2013.pdf>> . Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano de desenvolvimento institucional 2010-2014**. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <<http://pdi.ufsc.br/files/2014/10/PDI-2010-2014-Com-Capa-e-Indice.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano anual de capacitação**: Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <<http://sgca.sites.ufsc.br/Pac2014.html>> Acesso em: 15 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Regimento da Reitoria**: Resolução Normativa nº 28/CUn, de 27 de novembro de 2012. Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: <[http://portal.reitoria.ufsc.br/files/2014/01/Regimento\\_Reitoria.pdf](http://portal.reitoria.ufsc.br/files/2014/01/Regimento_Reitoria.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2014.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

WEBER, Max. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1991.

WESSA, P. **Cronbach alpha (v1.0.3) in Free Statistics Software (v1.1.23-r7)**: office for research development and education. 2014. Disponível em: <[http://www.wessa.net/rwasp\\_cronbach.wasp](http://www.wessa.net/rwasp_cronbach.wasp)>. Acesso em: mar. 2015.

WHITMORE, John. **Coaching para performance**: aprimorando pessoas, desempenhos e resultados: competências pessoais para profissionais. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2010.

## APÊNDICE A - Questionário

### Apêndice A - QUESTIONÁRIO

#### Características do Perfil

Idade: ( ) anos

Gênero: Fem ( ) Mas ( )

Tempo de serviço na UFSC: ( ) anos

Tempo de atuação na função de gestão na UFSC: ( ) anos

Indicar o grau em que concorda ou discorda em cada sentença, assinalando uma entre as cinco alternativas, a seguir, a que melhor se adequa ao seu comportamento na função de gestor, e em relação a seus subordinados.

- 1) Discordo totalmente
- 2) Discordo parcialmente
- 3) Indiferente
- 4) Concordo parcialmente
- 5) Concordo totalmente

1. Determino as tarefas a serem realizadas, pois acredito que o trabalho será mais produtivo..... 1 2 3 4 5
2. Peço aos subordinados que sigam normas e regras padronizadas..... 1 2 3 4 5
3. Sou rígido quanto ao estabelecimento de prazos..... 1 2 3 4 5
4. Supervisiono diretamente a execução das tarefas..... 1 2 3 4 5
5. Considero as diferenças de cada subordinado, em relação às suas capacidades e disposição em relação à tarefa..... 1 2 3 4 5
6. Encontro tempo para ouvir os subordinados..... 1 2 3 4 5
7. Estimulo os subordinados a apresentar novas ideias no trabalho..... 1 2 3 4 5
8. Incentivo os subordinados a expor suas ideias..... 1 2 3 4 5
9. Me importo com o os sentimentos dos subordinados..... 1 2 3 4 5
10. Posso um canal aberto de comunicação com os subordinados, envolvendo-os nas discussões de trabalho..... 1 2 3 4 5
11. Estabeleço feedback constante com os subordinados..... 1 2 3 4 5
12. Delego ou não a realização da tarefa ao subordinado, dependendo da sua capacidade de realizá-la..... 1 2 3 4 5
13. Delego ou não a realização da tarefa ao subordinado, dependendo da sua disposição de realizá-la..... 1 2 3 4 5
14. Dou instruções específicas e supervisiono severamente o cumprimento da tarefa..... 1 2 3 4 5
15. Confio a tarefa aos subordinados que demonstram confiança em realizá-la..... 1 2 3 4 5
16. Confio a tarefa aos subordinados que demonstram motivação em realizá-la..... 1 2 3 4 5
17. Reconheço a necessidade de autodesenvolvimento em minha prática de gestão..... 1 2 3 4 5
18. Reconheço e estimulo o desenvolvimento dos subordinados..... 1 2 3 4 5
19. O ambiente em que atuo favorece o estímulo à aprendizagem organizacional..... 1 2 3 4 5
20. Estou disposto a criar novas ferramentas de gestão para facilitar o processo de aprendizagem organizacional..... 1 2 3 4 5
21. Reflito e reavalio constantemente sobre os conhecimentos existentes na minha atuação como gestor..... 1 2 3 4 5
22. Tomo iniciativa pelo meu próprio desenvolvimento..... 1 2 3 4 5
23. Incentivo o desenvolvimento dos meus subordinados..... 1 2 3 4 5
24. Construo relações de confiança com os meus subordinados..... 1 2 3 4 5
25. Abordo os desafios no trabalho com otimismo e criatividade, entendendo-o como uma fonte para o aprendizado no trabalho..... 1 2 3 4 5
26. Aceito opinião dos subordinados para propor mudança em algum procedimento..... 1 2 3 4 5
27. Refreio a prática de dar e receber feedback dos subordinados..... 1 2 3 4 5
28. Estabeleço diálogo como forma de orientar os subordinados para tomar consciência das particularidades de suas tarefas e das ações necessárias..... 1 2 3 4 5

## Apêndice A - QUESTIONÁRIO

29. Qual a sua percepção sobre o que a UFSC vem realizando na formação dos gestores?

---

---

30. Você já participou de algum programa de formação de gestores na UFSC? Se a resposta for positiva, indicar qual o programa.

---

---

31. O que você julga necessário para que possa ser aplicado na UFSC um programa de capacitação em Liderança Coach?

---

---

## APÊNDICE B - Convite

### Apêndice B - CONVITE



**PPGAU**  
Mestrado Profissional  
em Administração Universitária  
CIE / UFSC

### CONVITE DE PARTICIPAÇÃO

Prezado (a) Senhor (a),

Tenho a honra de convidá-lo(a) a participar da minha pesquisa de mestrado a qual tem como objetivo: Identificar os atributos necessários à implantação de um programa de qualificação baseado no desenvolvimento da liderança-coach para os gestores na Universidade Federal de Santa Catarina. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária do Centro Socioeconômico da Universidade Federal de Santa Catarina.

Para isto solicitamos sua colaboração no preenchimento do instrumento de pesquisa que segue anexado. Sua participação é muito importante para a investigação pretendida. Parte-se do pressuposto de que a liderança-coach pode servir de meio para melhora da performance individual e organizacional, e que a UFSC não oferece este tipo de programa aos seus gestores. Assim, os resultados desta pesquisa podem ser aplicados para a resolução desta lacuna institucional.

Afirmo a confidencialidade no tratamento das informações, e após a análise dos dados, comprometo-me a divulgar os resultados, caso seja de seu interesse.

Agradeço antecipadamente sua cooperação e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que ainda se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Eliete Warken Bahia Costa  
Mestranda/PPGAU  
Email: eliete.costa@ufsc.br



## APÊNDICE C - Entrevista

### Apêndice C - ENTREVISTA

#### Roteiro da entrevista recorrente

1. Por quê a Ufsc ainda não implementou a normativa disposta no Decreto nº 5825/2006, quanto à preparação para o exercício de direção, o qual deverá constituir como pré-requisito?
2. Para ampliar as ações da CCP, pode-se efetuar a contratação de profissionais ou parcerias externas não federais?
3. 40 gestores responderam de não participarem de formação de gestores no âmbito da UFSC. A que você atribui este fato? Que solução sugere? Na sua opinião como se pode ampliar o processo de divulgação das ações de capacitação no âmbito da UFSC?



## APÊNDICE D – Proposta do Curso de Formação de Gestores na Liderança-coach

### Apêndice D



#### PROPOSTA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE GESTORES NA LIDERANÇA-COACH

**Nome do Curso:** Formação de gestores na liderança-coaching  
**Linha de Desenvolvimento:** Gestão  
**Carga Horária:** 60 hs

**Público Alvo:** Este curso é pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento superiores.

**Objetivo:** Proporcionar aos gestores a compreensão do papel da liderança-coach e a adoção deste estilo de gestão considerando a maturidade dos liderados, proporcionando um ambiente de aprendizado.

#### Programa

Módulos	Conteúdo Programático	Horas Aula
Módulo I	Concepção do ser humano integral – As dimensões do pensar, do sentir e do querer nos processos organizacionais de mudança.	20hs
Módulo II	Feedback – Compreendendo o processo de feedback – O que é feedback; Como dar feedback; Como receber feedback.	20hs
Módulo III	Processo do Coaching – Conceito, Fundamentos, Processo de coaching, Etapas do processo de coaching; Liderança –coach.	20hs

**Metodologia:** Cada módulo deverá ser intercalado conceitos com atividades e vivências práticas, possibilitando o aprendizado nas dimensões do pensar (conceitos), sentir (vivência) e querer (prática)

#### Bibliografia

ARAUJO, Ane. Coach: um parceiro para o seu sucesso. São Paulo: Editora Gente, 1999.  
 BITENCOURT, Cláudia. Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre: Bookman, 2010.  
 DI STEFANO, Rhandy. O líder-coach: líderes criando líderes. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.  
 GOLDSMITH, M.; LYONS, L.; FREAS, A. Coaching: o exercício da liderança. Rio de Janeiro: Elsevier: DBM, 2003.  
 GOLDSMITH, M.; LYONS, L. Coaching: o exercício da liderança. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.  
 MARQUES, José Roberto. Leader coach: coaching como filosofia de liderança. São Paulo: Editora Ser Mas, 2012.  
 MOGGI, J.; BURKHARD, D. O espírito transformador: a essência das mudanças organizacionais no século XXI. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Antroposofica, 2005.  
 bSENSE, Peter M. A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem. 22. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2006. 443 p.  
 WHITMORE, John. Coaching para performance: aprimorando pessoas, desempenhos e resultados: competências pessoais para profissionais. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2010