



COACHING PARA PROFESSORES: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES NA ÁREA DA ADMINISTRAÇÃO

João Paulo Bittencourt
Givanildo Silva
Ana Lúcia Bittencourt

RESUMO

Embora existam estratégias diversificadas de educação continuada nas universidades e faculdades brasileiras, poucas são as que colocam o professor como ator principal neste processo, instigando-o constantemente a exercer e buscar sua melhor versão. O desenvolvimento de competências docentes na área da administração torna-se relevante em um contexto no qual a formação deste profissional é pouco orientada à educação e a reflexão. O cenário da docência superior na área da gestão é formado por profissionais de diversas áreas e formações que, em sua maioria, não envolvem desenvolvimento de competências docentes. O presente artigo buscou analisar o processo de coaching para professores como uma estratégia de formação continuada docente na área da administração em uma instituição privada de ensino superior, por meio da qual o professor é instigado a viver a sua melhor versão, utilizando de ferramentas e técnicas que o colocam como o sujeito do próprio aprendizado. Entre os principais resultados preliminares, destaca-se a volta dos professores ao estudo, principalmente à pós-graduação *stricto sensu*; o desenvolvimento e aplicação de novas técnicas de ensino e aprendizagem; o aperfeiçoamento e potencialização dos pontos fortes; a busca por aprofundamento no conhecimento sobre os processos cognitivos humanos.

Palavras-chave: coaching, coaching para professores, desenvolvimento de competências docentes, autodesenvolvimento docente.

1 INTRODUÇÃO

O professor, em sua trajetória profissional, necessita construir e reconstruir conhecimento de acordo com as necessidades de utilização deste. O preparo para o exercício desta profissão, entretanto, é incipiente em áreas como a Administração, mesmo para egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. É comum neste âmbito a docência praticada por professores consultores, que dominam as técnicas aprendidas no exercício de sua profissão, mas muitas vezes desconhecem o mínimo necessário para despertar uma visão crítica e social em seus alunos, atribuição esta indispensável a um docente. De acordo com um paradigma da racionalidade científica dominante nas ciências (SANTOS, 1999), estes profissionais

apresentam uma concepção de conhecimento como uma verdade única, como um ‘corpus’ pronto, construído e lapidado, pronto para ser servido aos alunos.

Embora não seja uma regra, dentre os professores de carreira, existem aqueles que conhecem sua especialidade em profundidade, dominam seu objeto de estudo e o consideram imutável. Essa realidade está sobremodo presente no sistema escolar brasileiro tanto que apesar de a pesquisa educativa apontar para a necessidade de mudança, o modelo de professor tradicional, comprometido mais com o ‘conteúdo’ do que com o aprender, é o mais presente no sistema escolar, desde a escola básica até a universidade (MALDANER, 2000).

Tais características estão diretamente ligadas ao cenário brasileiro de educação superior em Administração. Dos quase 200.000 professores de administração da graduação, a maioria deles não ensina na pós-graduação e dificilmente são pesquisadores. Muitos são consultores e um grande número acumula outras atividades, sendo professores em tempo parcial (FISCHER; NICOLINI, SILVA, 2005). Além disso, a formação do professor de administração, ainda que este não seja graduado na área, é comumente ligada a áreas com pouco foco na educação e na reflexão a respeito do processo de ensino e aprendizagem.

Como respostas a essa evidente carência, estudiosos destacam como um dos caminhos para a melhoria das condições de educação no ensino superior a formação do professor universitário e o desenvolvimento de competências pedagógicas (AZZI; SADALLA, 2002; LA TORRE; BARRIOS, 2002; MASETTO, 2003; PERRENOUD, 2000; PERRENOUD, et al, 2002; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Masetto (2003) alerta que é necessário aos docentes terem clareza sobre o que significa aprender, como aprender a aprender constantemente, como se aprende na educação superior e quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas.

Apesar de necessário, entretanto, é usual a figura do professor alheio a respeito das competências necessárias para atuar no ensino superior, lecionando sua disciplina separadamente das outras, enquanto de outro lado a escola encontra dificuldades (quando existe tal preocupação) em alinhar projeto pedagógico e a atuação docente.

Assim, além de necessário que o professor tenha sua atuação clarificada, bem como as competências que necessita desenvolver para atuar de forma eficiente e eficaz na aprendizagem, também é imperativo que conheça as competências a serem desenvolvidas junto aos discentes, assim como meios possíveis de se alcançar tal objetivo. É possível que os professores desenvolvam competências nos alunos de forma ‘natural’, ou seja, a partir de suas vivências e experiências, não observando se o fazem ou não relacionando com as competências do projeto pedagógico do curso (BASTOS, MONTEIRO JÚNIOR, 2009).

Além disso, conforme alerta Aktouf (2005, p. 1) é preciso discernimento para ensinar e formar o administrador, uma vez que existem historicamente “contradições entre o conservadorismo do conteúdo da formação em administração e um certo discurso que apela para a mudança, o questionamento e uma lógica dita de ‘desconstrução’. Há, segundo o autor, uma confusão original a respeito dos próprios objetivos e contribuições da administração, que por vezes é mais instrumental do que substantiva.

Em meio a limitações técnicas, de formação e, até mesmo de propósito (AKTOUF, 2005), está o professor de administração. Espera-se que este profissional participe ativamente da formação de futuros líderes da sociedade, empreendedores capazes de transformar sua realidade. Mas quem forma o formador? É possível, por meio de programas de formação continuada tradicionais, nos quais o próprio professor não é o sujeito, transformar essa realidade?

Este artigo busca aprofundar o conhecimento a respeito da formação do formador, trazendo ao cenário as ferramentas de Coaching, focadas no desenvolvimento do professor de ensino superior em administração. A metodologia do Coaching consiste mais em uma relação de facilitação de aprendizagem e de fortalecimento das potencialidades do coachee do que um

processo de ensino vertical (EDWARDS, 2003; REIS, 2007), além de instigar novas formas de interpretações, novas maneiras de entender e lidar com os eventos (FLAHERTY, 1999; REIS, 2007).

Na relação entre coach e coachee, existe o intento de contribuir para que o segundo alcance metas previamente identificadas por ambos, visando melhoria de desempenho, maior satisfação pessoal e, como desdobramento, melhorias nos resultados organizacionais (SHERVINGTON, 2006; STÉFANO, 2005; DINSMORE; SOARES, 2008; THACH; HEINSELMAN, 1999; FLAHERTY, 1999, GOLDSMITH; LYONS; FREAS, 2001; THACH, 2002).

Considerando-se, portanto, os desafios do professor na área da administração, a necessidade de competências específicas para a docência e a imperatividade do professor ser sujeito no processo de desenvolvimento da própria carreira e atuação, este estudo propõe a implementação da utilização de ferramentas do coaching na formação de professores na área da administração.

Em um contexto complexo no qual cada vez mais chegam aos bancos escolares do ensino superior alunos com dificuldades de aprendizado, com baixo desempenho nas elementares operações matemáticas, não raramente analfabetos funcionais, que trabalham o dia todo chegam às faculdades exaustos e com sono, é imperativo que o professor esteja em constante desenvolvimento e transformação. Além de conhecer o tema lecionado, o docente precisa entender diferentes aspectos da aprendizagem, as suas dimensões cognitivas, psicomotoras e afetivas (BLOOM, et al, 1972), e inspirar os discentes a aprender e a buscar a transformação da própria realidade. Além disso, o docente é fator decisivo direto na diminuição da evasão escolar, indireto na inadimplência (no caso de instituições particulares) e na captação de novos alunos para a instituição.

Mas como formar este docente que, muitas vezes, também desconhece os processos básicos de aprendizagem? Ou, como criar um ambiente propício para que ele deseje e possa atingir os resultados que as instituições de ensino superior necessitam hodiernamente?

Para os gestores escolares, o processo de formação continuada é imprescindível e não há dúvidas de que muitas instituições se esforçam no sentido de desenvolvê-lo. No entanto, poucos são aqueles em que há um profissional preparado acompanhando o desempenho de cada docente, por meio de técnicas que coloquem o professor como sujeito de sua própria aprendizagem, buscando cada vez mais conhecer o processo de aprendizagem humano. Esta é a proposta do coaching para professores da área da gestão, que é explanado neste artigo.

O artigo está dividido em quatro etapas principais, por meio das quais o assunto é introduzido, são discutidas as competências necessárias à docência no ensino superior em administração, apresenta-se o processo de coaching para desenvolvimento de competências e são elaboradas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este artigo trata da formação de professores da área da Administração e as competências necessárias ao exercício de sua função. Dessa maneira, são abordados a seguir as competências necessárias ao docente da área da gestão, assim como formas de desenvolvê-las por meio do processo de coaching para professores.

2.1 Competências do profissional docente no ensino superior em Administração

Para Bastos e Junior (2009. p. 2), “um dos aspectos que tem sido abordado tanto na área acadêmica quanto na área organizacional, como componente essencial para que um profissional exerça sua atividade com o propósito na produção de resultados, é o conceito de competência”.

Fleury e Fleury (2004) indicam que McClelland foi o precursor do debate sobre competência, com o artigo *Testing for competence rather than intelligence*. Para o autor, competência consiste em “[...] uma característica subjacente a uma pessoa casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação” (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 45). Dentro dessa perspectiva, Lacruz e Villela (2007) consideram que em tal perspectiva competência é um conjunto de atitudes (talentos naturais da pessoa), habilidades (demonstrações de talentos particulares na prática) e conhecimentos (o que as pessoas precisam saber para desempenhar uma tarefa) ou, em outras palavras, um estoque de atributos que o indivíduo detém e que fundamenta alto desempenho.

Indo além do conceito de qualificação, Zarifian (2001) levanta três mudanças principais ocorridas no mundo do trabalho e que justificam rever o conceito de competência como algo não embutido na tarefa:

- a) A noção de evento: necessidade de mobilização de recursos para resolver as novas situações de trabalho;
- b) Comunicação: necessidade de comunicar e compreender ao outro e a si mesmo, entendendo e alinhando objetivos;
- c) Noção de serviço: a necessidade de atender a um cliente externo ou interno da organização precisa ser central e estar presente em todas as atividades.

A partir dessas mudanças (ocorridas no mundo do trabalho), a competência profissional, para Zarifian (2001), assume três dimensões: tomada de iniciativa e advocação de responsabilidades diante de situações profissionais com as quais se depara; inteligência prática de situações que se apoia nos conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a complexidade das situações; e, faculdade de mobilizar redes de indivíduos em torno das mesmas situações, de compartilhar as implicações de suas ações e assumir áreas de corresponsabilidade.

Embora existam diversas abordagens para o conceito de competência, é de se considerar o que define Fleury (2002, p. 55) a respeito de competência como “um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregue valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Dutra (2001) afirma que o conceito de competência como uma soma de conhecimentos, habilidade e atitudes tem se mostrado pouco prático, dado que não se pode garantir que o indivíduo que possua o conjunto de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) esteja apto a utilizá-las ou a concretizar a entrega de um resultado desejado. Por isso, o autor ressalta que o conceito de competência ocorre quando há ‘competência em ação’.

Dentro da definição de Fleury (2002) para competência, o professor competente é alguém ciente da importância de sua atuação, que sabe e age de forma responsável pela formação de novos profissionais. Este consiste num particular um desafio no cenário da administração, onde tantos professores consideram seu trabalho em aula uma forma de aumentar sua remuneração, exercendo uma série de outras funções e com a noção básica de que precisa ‘repassar’ conhecimento.

A competência deste profissional não pode residir apenas no estoque de conhecimento acumulado na profissão ou por meio de pesquisas (estoque de conhecimentos), mas traduzir-se em entrega, em agregar valor à instituição em que atua e ao indivíduo (FLEURY, 2002).

Embora as competências e a formação do professor universitário tenham sido estudadas nos últimos anos por pesquisadores de diversas áreas (AZZI; SADALLA, 2002; BASTOS, JUNIOR, 2009; BORGES, 2007; GALIAZZI, et al, 2001; LA TORRE; BARRIOS, 2002; LÉVY, 1995; MASETTO, 2003; PERRENOUD, 2000; PERRENOUD, et al., 2002; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; SANTOS, et al, 2006), não há um consenso geral a respeito das competências docentes no ensino superior.

Para Perrenoud (2000), competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para o enfrentamento de situações (PERRENOUD, 2000, p. 15). O autor apresenta aspectos relacionados à competência: 1) as competências não são por si só saberes, ou atitudes, mas mobilizam, integram e direcionam estes recursos; 2) esta mobilização só é pertinente em determinada situação, sendo cada situação singular; 3) o exercício da competência passa por operações mentais complexas; e, 4) as competências profissionais constroem-se e desenvolvem-se durante o processo de formação.

Perrenoud (2000) também desenvolveu 10 competências que devem ser trabalhadas para que se delinee a atividade docente: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e 10) administrar sua própria formação contínua.

A partir deste corpo de competências, Bastos e Junior (2009) desenvolveram quatro dimensões para avaliar as competências dos professores na área da administração: 1) organizar e desenvolver situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) relação professor-aluno; e, 4) comprometimento e envolvimento com a aprendizagem do aluno.

Andrade e Amboni (2010) ao tratar do perfil do professor de Administração, ressaltam a importância do professor, independente da disciplina lecionada, conhecer as diferentes teorias da administração; conhecer e buscar aplicar as diretrizes curriculares nacionais; e, conhecer a fundo o projeto pedagógico de seu curso. Além disso, existe a preocupação com a utilização dos métodos de ensino e aprendizagem, que devem estar relacionados com os fundamentos referentes à “[...] historicidade do curso, ao diagnóstico estratégico e à escolha paradigmática que enseja a definição do egresso, as competências e objetivos do curso” (ANDRADE; AMBONI, 2010, p. 27).

Ressalta-se, além da necessidade de aprimoramento contínuo dos procedimentos de ensino-aprendizagem, as competências necessárias aos educadores nesta área, entendidos pelos autores como requisitos mínimos para uma docência efetiva: conhecimento do professor em relação ao conteúdo; reflexão permanente sobre a prática docente; bom relacionamento com alunos; contextualização dos conteúdos; demonstração de utilidade e aplicabilidade do conteúdo; e, a interdisciplinaridade (ANDRADE; AMBONI, 2010). Os autores ainda destacam que estas são apenas algumas das características a serem desenvolvidas pelos docentes, e que:

Ensinar exige do professor, acima de tudo, bom senso e comprometimento. Bom senso é saber que o educador deve respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando, e ser coerente com esse saber na prática. Isso exige do professor uma reflexão crítica sobre a sua prática, a fim de avaliar o seu próprio *fazer* com os alunos. Além disso, a prática docente é profundamente formadora, logo, ética; portanto, espera-se de seus agentes seriedade e retidão (ANDRADE; AMBONI, 2010, p. 40).

A atuação e a reflexão do docente, entretanto, perpassam pelos objetivos do curso de Administração, ou o que se espera ao formar um administrador. Aktouf (2005) ressalta que,

antes de tudo, deve-se responder à seguinte pergunta: a formação de administradores deve atender à mudança das coisas ou à sua reprodução? O autor ainda questiona o engessamento dos conteúdos e até a utilização massificada do estudo de caso (práticas que reforçam a reprodução) mesmo em instituições que buscam formar agentes de mudança. “Observamos [...] contradições entre o conservadorismo do conteúdo da formação em administração e um certo discurso que apela para a mudança, o questionamento e uma lógica dita de desconstrução” (AKTOUF, 2005, p. 1).

Essa indefinição conceitual do que é ou deveria ser a formação de administradores enseja a capacidade de reflexão do educador, em um contexto no qual os cursos de Administração sofrem a tendência de massificação e mercantilização (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006) e viram verdadeiras ‘fábricas de administradores’ (NICOLINI, 2003). Nesse contexto, denuncia-se que os professores passam a ser “*entertainers* e empreendedores, divertindo e estimulando suas plateias com casos, piadas e receitas para o sucesso, administrando seu tempo e atividades sempre com foco na maximização dos ganhos pessoais” (PAES DE PAULA; RODRIGUES, 2006, p. 5).

Por outro lado, considera-se importante a dimensão do professor que encanta e acaba servindo de modelo ao jovem estudante:

Entre dilemas identitários, tensões e paradoxos, há algo permanente que acompanha quem ensina desde as primeiras rodas de jogo, e que Jorge Luís Borges considerava a virtude sem a qual todas as demais são inúteis: o encanto. O ‘tipo ideal’ professor expressa-se em um perfil quase irrealizável nas condições objetivas de ensino, na maior parte das instituições (FISCHER; NICOLINI; SILVA, 2008).

Além dos desafios apresentados, a origem da formação em Administração no Brasil, que data das décadas de 1940 e 1950 foi marcada pela necessidade de profissionais capacitados em técnicas especializadas de gestão (MASCARENHAS; ZAMBALDI; MORAES, 2011), o que ensejou, desde o início, um profissional que tivesse experiência na área e que pudesse transmitir o que sabia. A profissionalização do administrador acentuou-se com a regulamentação da profissão pela Lei 4.796, de 9 de setembro de 1965 (ANDRADE; AMBONI, 2010).

A demanda por profissionais que dominassem métodos, ferramentas e técnicas modernos de administração levou ao surgimento de escolas de administração em todo o país. Foi na mesma década de 1960, com a promulgação da Lei n. 4.024/1961 e do parecer CFE n. 977, de 3 de dezembro de 1965, que estabeleceu-se a distinção entre a pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* (ALMEIDA JUNIOR, et al, 2005), e surgiram os primeiros cursos de mestrado em administração no Brasil (MASCARENHAS; ZAMBALDI; MORAES, 2011; PIZZINATO, 1999).

Assim como é nova a profissão do administrador, também é a de docente formador deste profissional. Advindo de diversas áreas, como engenharia, tecnologia da informação, psicologia, direito, ciências contábeis e, claro, da própria administração, por muito tempo a função do docente neste curso foi a de ‘repassador’ de conhecimento. Dessa maneira, alguém que dominava uma técnica ou método, transmitia ou buscava transmitir aos discentes. Neste contexto, o bom professor era o que sabia ‘repassar’, algo considerado insuficiente diante do contexto da formação de administradores no Brasil.

Muito além da necessidade de uma revisão a respeito do papel tradicional do professor que apenas transmite informações e conhecimentos (MASETTO, 2003), torna-se necessário a este profissional discernimento e humildade (AKTOUF, 2005), assim como a capacidade de intervir na própria realidade e pensar de forma reflexiva (SANTOS, et al, 2006), que tenha clareza a respeito do que significa aprender e os princípios básicos da educação adulta (MASETTO, 2003). Neste contexto, é indispensável a atuação das instituições de ensino

superior na formação destes profissionais. A qualidade e desempenho docentes não podem ficar à mercê das habilidades inatas e do acaso.

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos 'outros'. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO, et al. 1995, p. 131).

Por isso, o presente artigo propõe a utilização das técnicas e ferramentas de Coaching como uma estratégia às instituições públicas e privadas que oferecem ensino superior em administração. O Coaching para Professores consiste em uma forma de enfrentamento ativo desses desafios e a inúmeros outros que surgem ao buscar educação transformadora.

2.2 O Coaching e o desenvolvimento de Competências

A prática mais frequente utilizada no desenvolvimento de professores é a da formação continuada (MASETTO, 2003), que ocorre geralmente em formato de curso e busca desenvolver aptidões pedagógicas e conceituais junto aos discentes. Não raro, o profissional que conduz essas formações nos cursos de administração pouco entende de educação e dos processos de ensino-aprendizagem. Por isso, sugere-se neste projeto a utilização de metodologia diversificada, que instiga a reflexão e humilde, no sentido apresentado por Aktouf (2005) ao admitir que, mesmo um professor com diversos anos de experiência de mercado e com excelente formação acadêmica, precisa estar aberto ao aprendizado e à mudança.

Se nós queremos encorajar diferentes abordagens para a docência e ao aprendizado, assim como novas relações entre alunos e professores, nós precisamos entender os meios pelos quais professores aprendem, adaptar e criar novas abordagens adequadas à realidade (FISHER; HIGGINS; LOVELESS, 2006 p. 2)

A metodologia do Coaching, segundo Frisch (2001), consiste em uma relação entre coach e coachee, na qual geram-se reflexões e ações com foco no aumento de desempenho deste último. Isso ocorre por meio do autoconhecimento, da análise da própria potencialidade e dos objetivos a serem atingidos e do desenvolvimento da auto-eficácia para atingi-los (KILBURG, 2001; GOLDSMITH; LYONS; FREAS, 2001; WHITMORE, 2005).

Coaching consiste na facilitação de aprendizado e desenvolvimento com o objetivo de propiciar melhoria de desempenho e fortalecer a ação eficaz, a realização de objetivos e a satisfação pessoal. Invariavelmente envolve crescimento e mudança, quer seja em perspectivas, atitudes ou comportamentos (BLUCKERT, 2005; REIS, 2007).

Para Flaherty (1999), nesta metodologia buscam-se provocar novas formas de interpretações, novas maneiras de entender e lidar com os eventos, que são incorporadas à prática do coachee, promovendo uma crescente independência na relação com o coach. Reforça-se, assim, como estratégia de facilitação de aprendizagem e de fortalecimento de potencialidades do coachee e menos como uma relação de 'ensino' vertical (EDWARDS, 2003; KILBURG, 2001; REIS, 2007), comumente encontrada nas estratégias de formação continuada das instituições de ensino superior brasileiras.

Embora exista diversidade a respeito do conceito de coaching, há alguns pontos apresentados por Ferreira (2008), sobre os quais há considerável concordância: o coach não necessita dominar a área de atuação do coachee; o coach não oferece soluções, mas questionamentos por meio de perguntas abertas e instigantes; o coach e coachee devem estabelecer objetivos mensuráveis, definidos e acordados mutuamente; e, um dos propósitos do coaching é facilitar o desenvolvimento do coachee, por meio de sua progressão profissional e pessoal, contribuindo para os resultados organizacionais.

Embora não seja um assunto novo, o coaching tem sido objeto de estudo nos últimos anos da pesquisa internacional (BOUGAE, 2005; BROOKS; WRIGHT, 2007; EVERED; SELMAN, 1989; GRANT, 2001) e nacional (BLANCO, 2006; MORAES, 2007; FERREIRA, 2008; MINOR, 2001; REIS, 2007). Por ser comumente utilizado por práticos, há ainda muito o que ser explorado de forma científica neste âmbito.

No ano de 1982, Joyce e Showers relacionaram pela primeira vez o papel de um coach ao desenvolvimento de professores, em um artigo denominado *The Coaching of Teaching*, apresentando em forma de metáfora o coaching tal qual a função de treinador esportivo. Embora os contextos sejam diferentes, alguns pressupostos daquele estudo podem ser considerados contemporâneos. Consideravam os autores que “Tal como atletas, professores irão colocar em prática suas habilidades recém adquiridas – se tiverem um coach” (JOYCE; SHOWERS, 1982, p. 2).

A ideia inicial era prover um coach para os professores, dotado de técnicas para avaliar objetivos, prover feedback técnico, analisar aplicação de novas abordagens a serem feitas pelo coachee, avaliar a adaptação aos estudantes e atuar como um facilitador do processo (JOYCE; SHOWERS, 1982).

O processo de Coaching evoluiu com o tempo e é considerado adequado a este projeto por que coloca o professor do curso de administração como coachee, ou seja, responsável por seu próprio desenvolvimento, como autor de sua própria história. Considera-se um grande desafio desenvolver docentes da maneira tradicional, na qual a instituição coloca-se como responsável única pelo desenvolvimento de professores. Mais do que ninguém, o próprio docente precisa estar ciente de sua condição de aprendiz, assim como da grande responsabilidade que tem em suas mãos.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, considerando-se as características e o modo de investigação sobre o fenômeno averiguado. De acordo com Richardson (1999), a abordagem qualitativa, além de ser uma opção do pesquisador, justifica-se, sobretudo, por apresentar formas adequadas para se entender a natureza de um fenômeno social, analisando situações complexas ou estritamente particulares (CHIZZOTTI, 2006).

Quanto aos seus procedimentos, a pesquisa é caracterizada como uma pesquisa-ação, que consiste em um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação a resolução de “[...] um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2005, p. 16). Assim, tanto os especialistas quanto os *coachees* que estão participando do processo exercerão importante e ativo papel no encontro e proposta de novas formas de desenvolvimento docente.

Esta forma de pesquisa ensina a reflexão durante a ação, uma vez que a cada “avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação” (BARBIER, 2002, p. 117).

A coleta de dados atende aos requisitos da pesquisa qualitativa, que é “multimétodo por excelência e utiliza variadas fontes de informação” (GODOY, 2006, p. 133). Os dados coletados na pesquisa foram do tipo primário, obtidos principalmente por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado e aplicação de ferramentas diversas, e secundários, sendo constituídos de fontes bibliográficas para elaboração e definição das competências a serem trabalhadas. A coleta de dados por meio da entrevista propicia ao pesquisador a oportunidade de ampliar seus conhecimentos acerca de uma população através de encontros frente a frente.

As entrevistas foram e estão sendo realizadas com os professores participantes do processo e também com os alunos que tem aulas regulares com os mesmos, na busca de evidenciar a percepção discente de mudança ou não de comportamento dos *coachees*.

Os encontros com os docentes, divididos em onze sessões (das quais a primeira é chamada de ‘sessão zero’ na qual é explicado todo o processo e realizado o *assessment*) caracterizam-se como fundamentais em uma pesquisa qualitativa nas ciências sociais, uma vez que, em se tratando de questões humanas, as interações entre pessoas proporcionam a melhor compreensão das percepções do entrevistado acerca do contexto a ser estudado (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNEJDER, 2001; MARCONI; LAKATOS, 1999; RICHARDSON, 1999).

Os total de professores *coachees*, ou seja, atendidos pelo processo de coaching, é de cinco nesta pesquisa. Apesar de ainda não se ter concluído as sessões previstas, já é possível descrever resultados preliminares e as ações decorrentes da aplicação do método.

A análise dos dados ocorre por meio da comparação entre a avaliação inicial do professor sobre se próprio desempenho; a percepção dos alunos captada na avaliação institucional; a análise dos coordenadores de curso e diretores da instituição. Identificam-se os pontos fortes e os pontos a melhorar e são definidas rotas de ação para os docentes. Após o período de sessões, comparam-se novamente os resultados.

4 RESULTADOS

O Professor Coaching para professores da área da administração consiste em um processo de melhoria contínua, transformação de modelo mental, revisão de crenças, processos, ferramentas e postura docente. Baseado em teorias da educação provenientes de educadores como Edgar Morin, Philippe Perrenoud, Paulo Freire, Içami Tiba e outros, o processo busca contextualizar o professor no amplo mundo do ensino e da aprendizagem. O processo consiste em sessões individuais entre o professor (*coachee*) e o facilitador da aprendizagem (coach), que no caso estudado é o diretor de ensino da instituição. No decorrer dos encontros, o professor é situado como sujeito do próprio desenvolvimento e instigado a aperfeiçoar e expandir suas competências. Ao todo, são dez sessões de acompanhamento e aplicação de ferramentas e uma inicial de autoavaliação do docente. Todas as sessões são associadas a uma rota de ação, uma vez que, o aprendizado proveniente do coaching precisa gerar ações (JOYCE; SHOWERS, 1982).

Os resultados aqui apresentados decorrentes do processo de coaching na Faculdade Ação são preliminares, uma vez que as práticas tiveram início no ano de 2011 e ainda não foram concluídas. O processo foi aplicado a partir do primeiro semestre, com alguns professores que eram iniciantes na docência e, por conta de sua formação diversa, apresentavam necessidade de preparação para sua atuação.

No segundo semestre, a oportunidade de formação continuada docente por meio do coaching foi estendida a todos os professores, que poderiam aderir de forma voluntária ao processo, sendo que o investimento foi feito pela Faculdade Ação, ou seja, não há qualquer custo para o docente. Ressalta-se que a participação no coaching para professores não isenta o

docente da participação nas reuniões mensais de formação continuada já consolidada da instituição.

Dessa maneira, no segundo semestre do ano de 2011, estão participando efetivamente como *coaches* cinco professores, os quais lecionam as seguintes disciplinas: Comunicação Empresarial; Administração de Recursos Humanos; Metodologia da Pesquisa; Contabilidade; Inglês.

O método aplicado no segundo semestre do ano de 2011 apresenta uma média de 50% das sessões já realizadas entre os docentes, o que já permite elencar alguns resultados qualitativos provenientes das ações dos professores participantes.

As primeiras sessões envolvem uma avaliação das dimensões a seguir: **motivação e autoconhecimento** (motivação e continuidade de ação na direção dos objetivos desejados; autoconhecimento, utilização das forças, virtudes e talentos na docência; autoestima, autoconfiança e automotivação; equilíbrio emocional em situações adversas; resultados positivos mensuráveis na sua vida pessoal; resultados positivos mensuráveis da sua vida profissional; relacionamentos escolhidos e positivos; percepção de continuidade e melhoria contínua; poder de aprendizado e conclusões construtivas); **atuação** (proatividade; domínio de sala; atuação em conjunto com os outros docentes no processo de ensino; humildade e flexibilidade; conhecimento sobre as competências do egresso; foco do que realmente é importante na formação do aluno; capacidade de contextualização da sua disciplina no curso; confiança transmitida aos alunos; exemplo de vida e de comportamento; formação acadêmica e publicações científicas); **saber fazer** (saber ouvir e respeitar o aluno; conhecimentos, habilidades e experiência na área lecionada); **técnicas** (oratória e comunicação; capacidade de se colocar no lugar do outro; uso de diferentes técnicas de ensino-aprendizagem; inovação e criatividade no ensino; minha didática atual; dinamismo da aula e motivação do aluno; capacidade de avaliar situações de aprendizagem); **encantamento** (inspiração e encantamento do aluno; capacidade de causar transformação no comportamento do aluno); e, **responsabilidade** (consciência da responsabilidade como docente; cumprimento de deveres e compromissos com pontualidade).

Após a realização das primeiras sessões, emergem as necessidades de aprimoramento e desenvolvimento. No caso do *coachee* 3, o mesmo percebeu que tinha algumas dimensões evidenciadas de forma relevante, principalmente as relacionadas ao ‘saber fazer’ e à ‘responsabilidade’. No entanto, sua formação (especialista) é considerada pelo mesmo insuficiente para prosseguir em seu objetivo de docência. Outro ponto a melhorar emergente foi a capacidade de avaliar situações de aprendizagem e aplicação de diferentes técnicas de ensino. Neste ponto, considera-se que além de conhecer o tema lecionado, o docente precisa entender diferentes aspectos da aprendizagem, as suas dimensões cognitivas, psicomotoras e afetivas (BLOOM, et al, 1972)

Deste modo, o professor foi instigado a pesquisar e entender processos de aprendizagem pessoal, com o foco na dimensão cognitiva, bem como a criar novas formas e ferramentas de avaliação e aprendizagem. Entre os resultados, destacam-se os objetivos definidos a cada aula a ser realizada, dentro da taxonomia de Benjamin Bloom; a criação de um ‘inventário de aprendizagens’ para uso coletivo da sala a cada final de aula; e o desenho de estudos de caso avaliativos para aplicação conjunta.

Quanto à sua formação, o *coachee* 3 pesquisou diversos programas de pós-graduação *stricto sensu* e, a paralelamente ao treinamento para o teste ANPAD instigado pelo coach, escolheu um programa de mestrado em Administração e, neste momento, está classificado para a prova final de entrada no curso.

É possível, dentro do método de coaching para professores, que as dimensões mais carentes de melhoria estejam relacionadas à elementos pessoais que, a princípio, não estão diretamente ligados à atuação docente, mas sim à automotivação e autoconhecimento. Os

coachees 1 e 4 iniciaram o processo de coaching focando nesta dimensão e, a partir de técnicas relacionadas ao desenho de missão e propósito de vida, monitoramento e controle de emoções e tomada de decisões conscientes. Após a clarificação sobre sua própria atuação, o *coachee* 1 redefiniu algumas prioridades de vida e se inscreveu em um programa de pós-graduação *stricto sensu*, o qual está em andamento. O *coachee* 4 tem utilizado diversas ferramentas de seu cotidiano de trabalho para reforçar a dimensão de conhecimento (BLOOM, et al. 1972) do processo cognitivo dos discentes, uma vez que a turma à qual leciona apresenta deficiências neste aspecto já discutidas no processo tradicional de formação continuada da instituição.

O *coachee* 2 que apresenta formação *stricto sensu* em uma universidade conceituada na Europa e publicações relevantes, direcionou seu foco de desenvolvimento ao uso consciente e maximizado das técnicas e ferramentas de ensino e aprendizagem. Como já é um professor da instituição há mais semestres, foi possível equiparar sua autopercepção às percepções dos discentes nos semestres anteriores. A dimensão apontada pelo professor como um dos principais pontos a melhorar era a mesma indicada pelos alunos, o que impulsionou a ação do docente na direção da melhoria.

As descrições dos comportamentos a melhorar do docente eram fundamentalmente relacionadas à dinâmica da aula: “As aulas são muito repetitivas, sendo que fica praticamente impossível manter a atenção na aula por muito tempo”; “Muitas aulas com leitura de slides”; “Um excelente professor, porém as aulas são muito teóricas, tornando-as um pouco cansativas”. Por outro lado, os próprios discentes reconheciam a capacidade e interesse do professor em seu desenvolvimento: “Excelente professor, buscando sempre adaptar a disciplina a realidade ao desempenho profissional”.

Dessa maneira, o programa conjunto de desenvolvimento das competências foi orientado à utilização de novas estratégias de ensino e aprendizagem, que pudessem potencializar o aprendizado discente. Entre os resultados obtidos até o momento, evidencia-se o desenvolvimento da capacidade do professor em desafiar-se, enfrentar novas situações e utilizar mais do seu potencial, a aplicação de novas técnicas e a mudança de postura do professor em classe.

Quanto à mudança de postura, é de se considerar os elogios dos alunos recebidos pelo coach durante a pesquisa. Ao serem questionados sobre a postura do professor no semestre anterior e no atual, emergiram algumas respostas que podem indicar mudança positiva de comportamento do docente “Agora o professor [...] faz com que todos participem. Antes, só os mais extrovertidos falavam, mas agora ele tem mais controle de sala”; “O [...] confunde a gente às vezes, mas acho que é para questionarmos o que já existe. Ele não lê mais os *slides*. Acho que está mais experiente”.

Além do desenvolvimento de pontos a melhorar, também ocorre o fortalecimento de pontos fortes, como é o caso do *coachee* 5, que é o único formado em uma área com licenciatura. Apesar de estudar os processos cognitivos e educacionais, o mesmo reconhece que há diferenciação nas competências necessárias ao docente do ensino superior e tem buscado aprimorar e maximizar o aprendizado e fluência dos alunos na disciplina lecionada. Entre os resultados já obtidos, destaca-se o encantamento dos alunos (“o professor [...] faz sua disciplina parecer fácil, e eu odiava [...] antes de estudar aqui”) e o controle de sala, uma vez que mesmo preocupava-se em “ser legal sem parecer banana”.

Mesmo com o processo em andamento, é possível afirmar que a intencionalidade no autodesenvolvimento docente, iniciada e mantida pelo processo de coaching para professores, é relevante na instituição estudada. Os desafios estão relacionados à participação voluntária dos docentes, ao comprometimento com o trabalho e à humildade e flexibilidade para assumir-se aprendiz constante. Ressalta-se, por fim, que é possível que os professores desenvolvam competências nos alunos de forma ‘natural’, ou seja, a partir de suas vivências e

experiências, não observando se o fazem ou não relacionando com as competências do projeto pedagógico do curso (BASTOS, MONTEIRO JÚNIOR, 2009), mas esperar que isso aconteça de forma casual é negar os princípios da própria Administração.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente artigo, buscou-se analisar o processo de coaching para professores como uma estratégia de formação continuada docente na área da gestão, por meio da qual o professor possa ser instigado a viver a sua melhor versão, utilizando de ferramentas e técnicas que o colocam como o sujeito do próprio aprendizado.

Neste contexto, é relevante frisar que a instituição, seja ela qual for, tem expressiva parte da responsabilidade pelo desenvolvimento de seus colaboradores; e, o colaborador, em menor ou maior grau, precisa se sentir e ser sujeito do próprio processo de desenvolvimento pessoal. Por isso, o processo aqui retratado ganha importância no cenário contemporâneo das instituições públicas e privadas que oferecem o curso de administração.

Baseando-se na premissa da parca formação dos docentes da área da gestão e da necessidade do professor atuar ativamente no seu desenvolvimento profissional, o Coaching para Professores pode propiciar resultados expressivos na avaliação dos estudantes e dos próprios docentes. Considera-se a importância de uma aula ativa e encantadora, da utilização adequada de ferramentas e técnicas, da transformação dos comportamentos (de aluno e professor), da postura de aprendiz e da consciência a respeito da necessidade de criação do novo.

A importância deste processo ser efetivamente aplicado reside na utilização e aperfeiçoamento das ferramentas de Coaching no desenvolvimento dos docentes na área da administração. Embora enseje tempo e esforço institucionais e pessoais, tal filosofia de trabalho apresenta potencial para desenvolver professores em um cenário em que chegam aos bancos escolares do ensino superior alunos incapazes de compreender o que leem e com sérias dificuldades para trabalhar as quatro operações matemáticas.

A democratização do ensino superior brasileiro por meio do aumento do número de vagas, diminuição das mensalidades e oferecimento de diversas bolsas de estudo implica na chegada de um novo tipo de estudante no ensino superior: um aluno que muitas vezes não quer (ou não visualiza resultados em) estudar, não acredita no próprio potencial e não tem as capacidades básicas de um estudante de graduação.

Por outro lado, o professor atual apresenta formação insuficiente para atuar neste cenário. Precisa desenvolver diversas dimensões, oferecer diversidade e compreender ao mesmo tempo teorias motivacionais, educacionais e de administração, aplicando-as ao seu cotidiano de forma consciente e reflexiva. Precisa estar consciente de sua falibilidade, da necessidade melhoria contínua e da imperatividade em ser e formar agentes de mudança.

Entre o docente e o discente, está o gestor escolar, alinhando expectativas organizacionais e indicadores de desempenho, anseios advindos dos diferentes *stakeholders* e enfrentando os desafios peculiares a cada região em que sua instituição atua. O processo de coaching para professores propicia elementos capazes de satisfazer às diferentes necessidades emergentes de cada uma dessas dimensões, pois implica em acompanhamento técnico e especializado, geração e acompanhamento de indicadores, transformação de comportamento e geração de resultados a curto, médio e longo prazo.

No caso estudado, é possível que dois elementos mereçam destaque e aprofundamento: o primeiro refere-se à necessidade do professor ser sujeito do próprio aprendizado e de estar consciente que necessita melhorar a cada instante; o segundo relaciona-

se ao acompanhamento sistemático, apoiador e instigador do coach ao docente e seus efeitos positivos na sala de aula e no desenvolvimento de todas as partes envolvidas.

REFERÊNCIAS

- AKTOUF, Omar. Ensino de Administração: Por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 151-159, out.-dez. 2005.
- ALMEIDA JUNIOR, A. e outros. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 30, 2005.
- ANDRADE, R. O B.; AMBONI, N. **O professor e o ensino das teorias da administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- AZZI, R.G.; SADALLA, A.M.F.A. (orgs). **Psicologia e Formação Docente: desafios e diálogos**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002.
- BASTOS, F. C.; JUNIOR, J. M. Formação de Administradores: Um Estudo sobre Competências Docentes na Ótica de Alunos e Professores. In: II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2009, Curitiba, PR. **Anais do II EnPQ**. Curitiba – PR, 2009.
- BENEDITO, Vicenç et al. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.
- BLANCO, Valéria Bastos. **Um estudo sobre a prática do coaching no ambiente organizacional e a possibilidade de sua aplicação como prática de gestão do conhecimento**. 2006. 217f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília, 2006.
- BLUCKERT, P. The foundations of a psychological approach to executive coaching. **Industrial and Commercial Training**. vol. 37 (4), p. 171-178, 2005.
- BORGES, Martha Kaschny. Educação e Cibercultura: Perspectivas para a emergência de novos paradigmas educacionais. In: VALLEJO, Antônio Pantoja; ZWIEREWICZ, Marlene (Org.): **Sociedade da Informação, educação digital e inclusão**. Florianópolis: Insular, 2007. p.53-85.
- BROOKS, I. WRIGHT, S. A survey of executive coaching practices in New Zealand. **International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring**. Nova Zelândia, v. 5, n. 1, p. 30-41, fev. 2007.
- BOUGAE, C. **A descriptive study of the impact of executive coaching from perspective of the executive leader**. 159 f. Tese (Doutorado em Filosofia) School of Education, Capella University, Minneapolis, 2005.
- DINSMORE, P. C.; SOARES, M. C. **Coaching prático: O caminho para o sucesso**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008
- DUTRA, Joel Souza (Org.). **Gestão por competências: Um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Gente, 2001.
- EDWARDS, L. Coaching: the latest buzzword or a truly effective management tool. **Industrial and Commercial Training**, vol.35 (7), p. 298-300, 2003.
- EVERED, R. G.; SELMAN, J. C. **Coaching and the art of management**. American Management Association, 1989.
- FERREIRA, Marcos Aurélio de Araújo. **Coaching - um estudo exploratório sobre a percepção dos envolvidos: Organização, Executivo e Coach**. 134 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Departamento de Administração da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia da Universidade de São Paulo. USP, São Paulo, 2008.

- FISCHER, T.; NICOLINI, A.; SILVA, M. Aos mestres de administração. **Revista O&S**. 12(35), 109-111, 2005.
- FISHER, T., HIGGINS, C.; LOVELESS, A. **Teachers Learning with Digital Technologies: A Review of Research and Projects**. Futurelab, Bristol. 2006.
- FLAHERTY, J. **Coaching: evoking excellence in others**. Woburn, MA: ButterworthHeinemann, 1999.
- FLEURY, M. T. L. (Org.). **As pessoas na organização**. 2 ed. São Paulo: Gente, 2002.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. Alinhando estratégia e competências. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, 44(1), 44-57, 2004.
- GALIAZI, M. C. et al. Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v.7, n.2, p.249-263, 2001.
- GOLDSMITH, M. LYONS, L.; FREAS, A. (eds.). **Coaching for leadership**. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer, 2001.
- GRANT, A. M. **Towards a psychology of coaching**. Sydney: Coaching Psychology Unit, University of Sydney, 2001.
- JOYCE, B.; SHOWERS, B. The coaching of teaching. *Educational leadership*. V 40 n 1, p 4-10, 1982.
- KILBURG, R. R. Facilitating intervention adherence in executive coaching: a model and methods. **Consulting Psychology Journal: Practice and Research**. v. 53, n. 4, p. 251-267. 2001.
- LACRUZ, A.; VILLELA, L. E. Identidade do Administrador Profissional e a Visão Pós-Pós-Industrial de Competência: uma Análise Baseada na Pesquisa Nacional sobre o Perfil do Administrador Coordenada pelo Conselho Federal de Administração. **RAC-Eletrônica**, v. 1, n. 2, art. 3, p. 34-50, Maio/Ago. 2007.
- LA TORRE, S.; BARRIOS, O. **Curso de formação para educadores**. São Paulo: Madras Editora Ltda, 2002.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Ed 34, 1995.
- MALDANER, O. A. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química: Professores/Pesquisadores**. Ijuí: Ed Unijuí, 2000.
- MASCARENHAS, André Ofenhejm; ZAMBALDI, Felipe; MORAES, Edmilson Alves de. Rigor, relevância e desafios da academia em administração: tensões entre pesquisa e formação profissional. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, São Paulo, v. 51, n. 3, Junho 2011.
- MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. Summus Editorial, 2003.
- MINOR, M. **Coaching e aconselhamento: um guia prático para gerentes**, Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.
- MORAES, C. V. **A prática do Desenvolvimento Humano em Empresas: Uma (re) significação do coaching pela atenção ao cuidar do ser**. 2007. 239f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2007.
- PAES DE PAULA, A. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v. 46, edição especial Minas Gerais, p. 10-22, 2006.
- PERRENOUD, Ph. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- PERRENOUD, Ph.; THURLER, M.; MACEDO, L.; MACHADO, N.J; ALLESSANDRINI, C.D. **As Competências para Ensinar no Século XXI**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

- PIMENTA, S.G, ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIZZINATTO, N. K.. Ensino de Administração e o perfil do administrador: contexto nacional e o curso de Administração da UNIMEP. **Revista Impulso**, v.11, n.º 26. p. 173-190, 1999.
- REIS, G. G. Da Experiência ao Aprendizado: a Prática Reflexiva como Recurso no Processo de Coaching de Executivos.. In: XXXI ENANPAD, 2007, Rio de Janeiro. **Anais do encontro**, 2007.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as Ciências**. 11º ed. Porto. Afrontamento. 1999.
- SANTOS, W. L. Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. **Pesquisa em Educação e Ciências**. v.08 n. 1 julho, 2006.
- SHERVINGTON, M. **Coaching integral**: Além do desenvolvimento pessoal. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.
- STÉFANO, R. D. **O líder-coach**: Líderes criando líderes. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.
- THACH, L.; HEINSELMAN, T. Executive coaching defined. **Training and Development Journal**, vol. 53, p. 34-39, 1999
- THACH, E. The impact of executive coach and 360 feedback on leadership effectiveness. **Leadership and Organizational Development Journal**, vol. 23 (4), p. 205-214, 2002.
- THEODORSON, G. A.; THEODORSON, A. G. **A modern dictionary of sociology**. London: Methuen, 1970.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.
- WHITMORE; J. **Coaching**: el método para mejorar el rendimiento de las personas. Buenos Aires: Piados, 2005.