

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE

IVAN LUIZ ZORDE ANGHINONI SEBEN

**O *COACHING* COMO TÉCNICA: UMA *GROUNDLED THEORY*
A PARTIR DA ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS DE
ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

DISSERTAÇÃO

CURITIBA

2020

IVAN LUIZ ZORDE ANGHINONI SEBEN

**O COACHING COMO TÉCNICA: UMA *GROUNDED THEORY*
A PARTIR DA ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS DE
ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**COACHING AS A TECHNIQUE: A GROUNDED THEORY FROM THE ANALYSIS OF THE
COMPETENCIES OF UNDERGRADUATE BUSINESS ADMINISTRATION STUDENTS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Tecnologia e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Área de concentração: Interdisciplinar. Linha de pesquisa: Tecnologia e Trabalho.

Orientação: Prof. Dr. Francis Kanashiro Meneghetti

CURITIBA

2020



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. As fotografias deste trabalho não estão sob a licença da CC, sendo expressamente proibida suas reproduções ou inclusões em outros trabalhos.



IVAN LUIZ ZORDE ANGHINONI SEBEN

O COACHING COMO TÉCNICA: UMA GROUNDED THEORY A PARTIR DA ANÁLISE DE COMPETÊNCIA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO.

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Tecnologia E Sociedade.

Data de aprovação: 22 de Setembro de 2020

Prof Francis Kanashiro Meneghetti, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Aurea Cristina Magalhaes Niada, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Maria Sara De Lima Dias, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof Queila Regina Souza Matitz, Doutorado - Universidade Federal do Paraná (Ufpr)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 26/11/2020.

À maior entusiasta da minha carreira como *coach*, mãe Hilda.
Ao sólido intelecto familiar, do pai Ivan e dos irmãos Débora e Thiago.
À fleuma que inspira estudos a favor do desenvolvimento humano.
Ao ímpeto que atreve o benéfico encontro de Tecnologia e Trabalho.

AGRADECIMENTOS

Absolutamente, à consciência do bem e da vida que chamo Deus.

Ao professor Francis Kanashiro Meneghetti, pela orientação, exemplo, incentivo crítico e, sobretudo, coragem em embarcar como professor orientador de toda essa aventura chamada *coaching* na UTFPR em menos de 2 minutos.

Aos familiares e amigos, por entenderem que no silêncio da ausência eventual também reside a leitura prazerosa, a reflexão saudável e a paz intelectual.

Aos colegas e professores das aulas de Mestrado, por seus ricos debates e análises críticas, das quais saio mais humilde, com dúvidas, mas esperançoso.

Aos *coachees* participantes do ALPHA, por compartilharem de suas vidas comigo, até certo ponto um estranho, hoje feliz em ver tudo que já alcançaram.

Aos funcionários do NUAPE e professores da UTFPR, por acreditarem no ALPHA, abraçarem o novo e oportunizarem o contato com uma metodologia tão rica.

Ao filósofo e *coach* Jacob Petry, por me apoiar quando *coachee*, e ao teólogo e *master coach* Ricardo Gonçalves, por me preparar como *coach*.

À SBEE e à SLAC, pedras angulares de meu autoconhecimento pessoal e desenvolvimento profissional.

À *Grounded Theory*, por inspirar um algoritmo da competência e um índice do potencial de performance humana em *coaching*.

Às críticas, por refinarem o pensamento científico-tecnológico, amadurecendo possibilidades de escolha eficazes para o sucesso da pesquisa.

*Tenha confiança não apenas no professor, mas no ensinamento.
Tenha confiança não apenas no ensinamento, mas na experiência de quem já o viveu.
Tenha confiança não apenas na experiência vivida, mas nos bons resultados.
Não creia em algo simplesmente porque foi comentado por muitos.
Não creia em algo meramente baseado na experiência dos mais velhos.
Mas, se após contemplação, reflexão e prática, você perceber que o ensinamento
é justo e leva ao que é bom e benéfico, tanto para você quanto para os outros,
então o aceite e faça dele uma referência em sua vida.¹*

सिद्धार्थ गौतम

Sidarta Gautama, o Buda
[583 a.C. - 483 a.C.]

*Uma das coisas mais valiosas que alguém pode aprender na vida é
a arte de pôr em prática os conhecimentos e as experiências dos outros.²*

Napoleon Hill
Nápoleon Hill
(1883 - 1970)

*Sabedoria é saber o que fazer.
Habilidade é saber como fazer.
Virtude é fazer.³*

David Starr Jordan
David Starr Jordan
(1851 - 1931)

¹ (FERRAZ, 2013)

² (HILL, [1937], 2014)

³ (FERRAZ, 2017)

RESUMO

ZORDE, I. O *coaching* como técnica: uma *Grounded Theory* a partir da análise de competências de estudantes de graduação em Administração. 248 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade), Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2019.

Esta pesquisa apresenta construtos fundados em dados empíricos e úteis a processos de *coaching* acadêmico. O pesquisador aplicou o método de pesquisa qualitativa *Grounded Theory* à análise dos dados do primeiro programa de *coaching* da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), o Alta Performance Humana e Acadêmica (ALPHA). O pesquisador atuou como *coach* do ALPHA. Empregou técnicas de *coaching* de vida, de carreira e de liderança como parte do apoio psicopedagógico institucional à formação humana e acadêmica. Realizou, entre 2017 e 2018, 54 sessões individuais de *coaching* em torno de metas pessoais, acadêmicas e profissionais. Prestou devolutivas de perfil utilizando principalmente o sistema DiSC e a teoria dos humores e conduziu os diálogos tendo o modelo GROW e a teoria maiêutica como referências. Ao longo do processo de *coaching*, viu 4 estudantes deixarem o ALPHA e assumiu suas desistências como fonte do problema da pesquisa ao longo de 2018 e 2019 - como implementar *coaching* em universidades desenvolvendo competências. Utilizou métodos mistos de pesquisa em frentes de trabalho prévias, concomitantes ou posteriores à execução do ALPHA. Comparou diálogos, metas e tarefas de *coaching*. Codificou escores, padrões e traços de perfil. Colheu também *feedbacks* anônimos e consultou fontes primárias e bibliográficas. A sucessiva categorização e crítica dos dados originou construtos. A expansão e melhoria do método de *coaching* acadêmico gerou uma segunda versão para o programa ALPHA, o ALPHA 2.0. A síntese do aprendizado do campo inspirou um algoritmo da competência em *coaching*, o *Know-Now* (saber atual). A catalogação e a adaptação lexical das ferramentas avaliativas de perfil resultaram em um índice do potencial de performance em *coaching*, o PHI 1.0. A interpretação do estilo de perfil dos *coachees* do ALPHA indicou potenciais em competências pessoais e profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: *Coaching*, *Coaching Acadêmico*, Teoria Fundamentada em Dados, Gestão por Competências.

ABSTRACT

ZORDE, I. Coaching as a technique: a grounded theory from the analysis of the competencies of undergraduate Business Administration students. 248 f. Dissertation (Post-Graduation Program on Technology and Society), Federal University of Technology - Parana. Curitiba, 2019.

This research presents constructs based on empirical data and useful to academic coaching processes. The researcher applied the Grounded Theory qualitative research method to the analysis of data from the first coaching program of the Federal University of Technology - Parana (UTFPR), the High Human and Academic Performance (ALPHA). The researcher acted as the ALPHA coach. Life, career and leadership coaching techniques were employed as part of the institutional psycho-pedagogical support towards academic education. Between 2017 and 2018, 54 individual coaching sessions were conducted concerning personal, academic and professional goals. Personal profile assessments used mainly the DiSC system and the theory of moods, while coaching dialogues relied upon the GROW model and the maieutic theory. Throughout the coaching process, 4 students left ALPHA. These dropouts became the source of the research problem undertaken throughout 2018 and 2019 - how to implement coaching in universities developing competencies. Mixed methods of research were used previously, concomitantly or after the execution of ALPHA. Dialogues, goals and coaching tasks were compared. Scores, patterns and profile features were coded. Anonymous feedbacks were also collected and primary and bibliographic sources were consulted. The successive categorization and criticism of the data gave rise to constructs. The expansion and improvement of the academic coaching method generated a second version for the ALPHA program, the ALPHA 2.0. The synthesis of field learning inspired an algorithm for competence in coaching, the "Know-Now" (current knowledge). The cataloging and lexical adaptation of profile assessment tools resulted in a performance potential index in coaching, the PHI 1.0. The interpretation on the ALPHA coachees profile styles indicated potentials in personal and professional competencies.

KEYWORDS: Coaching, Academic Coaching, Grounded Theory, Competency-Based Management.

LISTA DE FIGURAS

- Fig. 1 – Formulário de seleção aplicado no ingresso de candidatos ao ALPHA..... 36
- Fig. 2 – Traços e padrões de perfil utilizados na abordagem qualitativa do ALPHA.... 37
- Fig. 3 – Escores de perfil utilizados na abordagem qualitativa do ALPHA..... 41
- Fig. 4 – Formulário de feedback aplicado com concluintes ao término do ALPHA..... 67
- Fig. 5 – Quatro mundos do trabalho expressando tendências para 2030..... 84
- Fig. 6 – Avaliação de estilos de perfil de *coachees* do ALPHA em traços pessoais..... 103
- Fig. 7 – Avaliação de perfil de concluintes do ALPHA
em padrões DiSC de comportamento para função ou cargo..... 106
- Fig. 8 – Modelo japonês de vida integrando missão, paixão, talento e profissão..... 117
- Fig. 9 – Perspectiva dos níveis da competência pela taxonomia dos seres vivos..... 122
- Fig. 10 – Níveis neurológicos de aprendizagem segundo a PNL..... 124

LISTA DE QUADROS

Quad. 1 – Sumário do programa de <i>coaching</i> acadêmico ALPHA na UTFPR.....	44
Quad. 2 – Carrossel da competência: esquema tático de pesquisa no campo teórico.....	80
Quad. 3 – Modelo tridimensional da competência: elementos, dimensões e esferas.....	81
Quad. 4 – Níveis da programação neurolinguística conforme Dilts.....	96
Quad. 5 – Modelo de liderança situacional em <i>coaching</i> executivo.....	98
Quad. 6 – Os quatro homens santos, quadro de Albrecht Dürer (1526).....	108
Quad. 7 – Carruagem da competência: esquema tático de pesquisa no campo teórico adaptado para o esquema de jogo do <i>coaching</i>	119
Quad. 8 – Fases do reconhecimento de padrões na mineração de dados.....	121

LISTA DE TABELAS

Tab. 1 – Cronologia de tarefas da pesquisa (2017-2019).....	31
Tab. 2 – Elementos necessários a programa de <i>coaching</i> acadêmico em Cogo.....	56
Tab. 3 – Sumário e cronograma da segunda versão do método (ALPHA 2.0 - 2018).....	62
Tab. 4 – Índice do Potencial de Performance Humana (PHI 1.0 - 2018) extraído da segunda versão do método (ALPHA 2.0 - 2018).....	63
Tab. 5 – Estrutura programática da primeira versão do método (ALPHA 1.0 - 2017).....	63
Tab. 6 – Estrutura programática da segunda versão do método (ALPHA 2.0 - 2018).....	64
Tab. 7 – Os 4 fatores do capital: humano (H), intelectual (I), social (S) e cultural (C).....	78
Tab. 8 – As posições e funções dos 3 setores táticos da competência: defesa, meio e ataque.....	82
Tab. 9 – As 64 competências ou <i>soft skills</i> mais relevantes em 2020	83
Tab. 10 – Abordagem de coaching segundo níveis de prontidão do <i>coachee</i>	99
Tab. 11 – Matriz de talento no desenvolvimento humano de acordo com Gardner.....	100
Tab. 12 – Códigos, raciocínios e armadilhas da inteligência em Cury	105
Tab. 13 – Índice do Potencial de Performance Humana (PHI 1.0 - 2018) extraído da segunda versão do método (ALPHA 2.0 - 2018).....	128

LISTA DE SIGLAS

AC	–	<i>Association of Coaching</i>
ACTO	–	<i>Association of Coach Training Organizations</i>
ALPHA	–	Alta Performance Humana e Acadêmica
CBO	–	Classificação Brasileira de Ocupações
DAGEE	–	Departamento Acadêmico de Gestão e Economia
DIRGRAD	–	Diretoria de Graduação e Educação Profissional
DiSC	–	<i>Dominance-Influence-Stability-Consciousness</i>
ECI	–	<i>Emotional Competence Inventory</i>
EMCC	–	<i>European Mentoring and Coaching Council</i>
FEM	–	Fórum Econômico Mundial
GT	–	<i>Grounded Theory</i>
HBS	–	<i>Harvard Business School</i>
HCI	–	<i>Human Capital Index</i>
IAC	–	<i>International Association of Coaching</i>
IBC	–	Instituto Brasileiro de <i>Coaching</i>
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICF	–	<i>International Coach Federation</i>
IFTF	–	<i>Institute for the Future</i>
KPI	–	<i>Key Performance Indicator</i>
KPMG	–	Klynveld Peat Marwick Goerdeler
MGI	–	<i>McKinsey Global Institute</i>
MTE	–	Ministério do Trabalho e do Emprego
NUAPE	–	Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil
OCDE	–	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	–	Organização das Nações Unidas
OIT	–	Organização Internacional do Trabalho
PHI	–	Índice do Potencial de Performance Humana <i>Human Performance Potential Index</i>
PNL	–	Programação Neurolinguística
PROGRAD	–	Pró Reitoria de Graduação e Educação Profissional
PwC	–	Princewaterhouse and Coopers
RAM	–	Registro Automático da Memória
SBC	–	Sociedade Brasileira de <i>Coaching</i>
SLAC	–	Sociedade Latino-Americana de <i>Coaching</i>
TWI	–	<i>Training Within Industry</i>
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, o Ensino e a Cultura
USAID	–	<i>United States Association for International Development</i>
UTFPR	–	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1 TEMA	18
1.1.1 Delimitação	19
1.2 PROBLEMA	20
1.3 OBJETIVOS	21
1.3.1 Geral	21
1.3.2 Específicos	21
1.4 PREMISSAS	21
1.4.1 Campo lexical.....	21
1.4.2 Campo da performance.....	22
1.5 JUSTIFICATIVAS.....	23
1.6 MÉTODO.....	24
1.6.1 De <i>coaching</i> : <i>Life Coaching</i>	24
1.6.2 De pesquisa: <i>Grounded Theory</i>	25
1.7 TEORIAS DE BASE	28
1.7.1 Humores no DiSC.....	28
1.7.2 Maiêutica no diálogo.....	28
1.7.3 Outras teorias	29
1.8 ESTRUTURA DA PESQUISA.....	30
1.9 CRONOLOGIA DA PESQUISA.....	30
2 PROTAGONISMO ESTUDANTIL	33
2.1 PLANEJAMENTO DO ALPHA.....	33
2.1.1 Concepção e projeto.....	34
2.1.2 Divulgação, inscrição e seleção	35
2.1.2.1 Formulário de seleção.....	35
2.1.2.2 Traços de perfil utilizados	36
2.1.2.2.1 Traços de comportamento.....	37
2.1.2.2.2 Traços de viés mental.....	38
2.1.2.2.3 Traços de motivação	39
2.1.3 Classificação e convocação.....	41
2.1.3.1 Mensuração dos escores de perfil	41
2.2 EXECUÇÃO DO ALPHA	44
2.2.1 Estrutura do programa de <i>coaching</i>	44
2.2.2 Diálogo e devolutivas.....	45
2.2.2.1 Roteiro de diálogo	45
2.2.2.2 Cadernos de <i>coaching</i>	48
2.2.2.2.1 Autoconhecimento.....	48
2.2.2.2.2 Desenvolvimento.....	48
2.2.2.2.3 Produtividade	49
2.2.2.2.4 Responsabilidade.....	49
2.2.2.2.5 Liderança	49
2.2.2.2.6 Maturidade	50
2.2.2.2.7 Ética	50
2.2.2.2.8 Prontidão	50
2.2.3 Do projeto à pesquisa	51
2.2.3.1 Observação participante.....	51
2.2.3.2 Caso de estudo	53
2.2.3.2.1 Quem são os <i>coachees</i> ?.....	54
2.2.3.2.2 Que pode fazer o <i>coach</i> ?.....	56
2.3 APERFEIÇOAMENTO DO ALPHA.....	57
2.3.1 Nove <i>insights</i> para um novo método	57
2.3.2 Autoconhecimento pela auto avaliação de potencial.....	59
2.3.3 Mais 20 minutos por sessão e 1 sessão extra.....	60
2.3.4 Cinco vezes mais testes de perfil	60
2.3.5 Do ALPHA 1.0 ao ALPHA 2.0	64

3 PERFORMANCE DE ATITUDES.....	65
3.1 AVALIAÇÃO DO ALPHA POR COACHEES.....	65
3.1.1 Não-respondentes.....	66
3.1.2 Desistências.....	66
3.1.3 Instrumento de <i>feedback</i>	67
3.1.3.1 Entrevista fechada.....	68
3.1.3.1.1 Expectativas sobre o <i>coach</i>	68
3.1.3.1.2 Expectativas sobre o ALPHA.....	68
3.1.3.1.3 Concordância sobre <i>coaching</i>	68
3.1.3.1.4 Habilidades melhor desenvolvidas.....	69
3.1.3.2 Entrevista aberta.....	70
3.1.3.2.1 Impacto em habilidades de gestão pessoal.....	70
3.1.3.2.2 Impacto em conceitos de atitudes de protagonismo.....	71
3.1.3.2.3 Outras questões sobre <i>coaching</i> e o ALPHA.....	72
3.2 CAPITAL E POTENCIAL HUMANO.....	72
3.2.1 Tecnologia e trabalho.....	73
3.2.1.1 Capital humano: o fator H.....	74
3.2.1.2 Capital intelectual: o fator I.....	75
3.2.1.3 Capital social e cultural: fatores S e C.....	76
3.2.2 Competência.....	77
3.2.2.1 Tradição norte-americana.....	77
3.2.2.2 Tradição europeia.....	78
3.2.2.3 Tradição brasileira.....	78
3.2.2.4 Competência vs. RH.....	78
3.2.2.5 Competência vs. KPIs.....	79
3.2.2.6 Carrossel da competência.....	79
3.2.2.7 <i>Soft skills</i> de A a Z.....	82
3.2.2.8 Futuro do trabalho - rumo a 2030.....	84
3.2.2.9 Profissão digital.....	84
3.2.2.10 Flexibilidade e desemprego.....	85
3.2.3 <i>Coaching</i>	86
3.2.3.1 Carruagem da competência.....	86
3.2.3.2 Da Hungria para Oxford.....	87
3.2.3.3 Maiêutica socrática.....	88
3.2.3.4 Heurística e crítica.....	88
3.2.3.5 Singularidade técnica.....	89
3.2.3.6 Relevância científica.....	91
3.2.3.7 Notoriedade esportiva.....	92
3.2.3.8 Serviço profissional.....	92
3.2.3.9 Prática deontológica.....	93
3.2.3.10 Mercado crescente.....	93
3.2.3.11 Abordagem interdisciplinar.....	94
3.2.3.12 Abordagem transdisciplinar.....	95
4 POTENCIAL DE PERFORMANCE.....	97
4.1 INTERPRETAÇÃO DO ALPHA PELO COACH-PESQUISADOR.....	97
4.1.1 Avaliação como <i>coach</i>	97
4.1.1.1 Situacional: níveis de prontidão e talento.....	98
4.1.1.1.1 Liderança situacional.....	98
4.1.1.1.2 Desenvolvimento do talento.....	99
4.1.2 Codificação como pesquisador.....	101
4.1.2.1 Aberta: habilidades intrapessoais.....	101
4.1.2.1.1 Inteligência da mudança mental.....	102
4.1.2.2 Axial: estilos em traços pessoais.....	103
4.1.2.2.1 Inteligência multifocal.....	104
4.1.2.3 Seletiva: potenciais para cargo/função.....	106
4.1.2.3.1 Teoria DiSC.....	106
4.1.2.3.2 Teoria Humoral.....	108
4.2 DO ALPHA AOS OUTROS CASOS.....	110
4.2.1 Insatisfação na Espanha.....	110
4.2.2 Depressão na graduação.....	110

4.2.3	Cognição e emoção.....	111
4.2.4	Empatia e relacionamento.....	111
4.2.5	Flexibilidade e interdisciplinaridade.....	112
4.2.6	Requalificação e reaprendizagem.....	112
4.2.7	Eficácia na gestão escolar.....	112
4.2.8	Outros casos de <i>coaching</i> acadêmico.....	113
4.2.8.1	Empreendedorismo social em Portugal.....	113
4.2.8.2	Administração e Medicina no Irã.....	114
4.2.8.3	Gestão no Mississippi.....	114
4.2.8.4	Farmácia no Canadá	114
4.2.8.5	Medicina em Portland.....	114
4.2.8.6	Automação em Cubatão.....	115
4.2.8.7	Metodologia de Pesquisa em Pernambuco.....	115
4.2.8.8	Cognitivo-comportamental no Rio Grande do Sul.....	115
4.2.9	Liderança e Administração.....	115
4.2.10	Razão de viver no Japão.....	116
4.3	ALGORITMO DA COMPETÊNCIA EM <i>COACHING</i>	117
4.3.1	Algoritmo.....	120
4.3.2	Da competência.....	121
4.3.2.1	Performance ou domínio (<i>Now</i>).....	121
4.3.2.2	Competência ou reino (<i>Flow</i>).....	122
4.3.2.3	Meio ambiente ou filo (<i>Wow</i>).....	122
4.3.2.4	Comportamento ou classe (<i>Show</i>).....	122
4.3.2.5	Capacidade ou ordem (<i>How</i>).....	122
4.3.2.6	Crenças ou família (<i>Grow</i>).....	123
4.3.2.7	Identidade ou gênero (<i>Allow</i>).....	123
4.3.2.8	Propósito ou espécie (<i>Know</i>).....	123
4.4	ÍNDICE DO POTENCIAL DE PERFORMANCE HUMANA (PHI) EM <i>COACHING</i> ..	123
4.4.1	<i>Coaching</i> executivo (<i>Flow-Now</i>).....	124
4.4.2	<i>Coaching</i> paliativo (<i>Show-Wow</i>).....	125
4.4.3	<i>Coaching</i> generativo (<i>Grow-How</i>).....	126
4.4.4	<i>Coaching</i> evolutivo (<i>Know-Allow</i>).....	127
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
5.1	ALPHA-PHI	129
5.2	<i>COACHING</i> ACADÊMICO E <i>COACHING</i>	134
5.3	AUTOCONHECIMENTO E COMPETÊNCIA	138
	REFERÊNCIAS.....	141
	GLOSSÁRIO.....	154
	APÊNDICES.....	155
	ANEXOS	197

1. INTRODUÇÃO

Em agosto de 2017, este pesquisador tinha recém-ingressado como calouro do curso de graduação em Administração na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Soube por e-mail de edital aberto pela Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) da UTFPR. O Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico (NUAPE) da universidade selecionava bolsistas para conduzirem projetos que incentivassem a qualidade de vida acadêmica, a inserção social e o protagonismo dos estudantes.

Meses antes, em maio, o calouro tinha concluído sua formação como *coach* e analista comportamental DiSC. Então, teve a ideia de apresentar um projeto de *coaching*, a fim de disponibilizar à comunidade acadêmica contato com metodologia de autogerenciamento benéfica à alta performance humana individual. Dentre as diversas áreas abrangidas pelo processo seletivo PROGRAD/NUAPE, optou pela de “formação profissional/humana”.

Redigiu o projeto e elencou algumas metas, dentre as quais:

- ❖ Oportunizar o acompanhamento em sessões de *coaching*;
- ❖ Treinar estudantes para o autogerenciamento em seis dimensões de vida: recurso, reação, ritmo, resultado, resiliência e relacionamento;
- ❖ Inspirar habilidades e atitudes pessoais condizentes com a qualidade de vida acadêmica e a maturidade na formação profissional;
- ❖ Realizar, semanalmente, duas sessões de *coaching* com duração de 60 minutos;
- ❖ Preencher Plano de Ação para cada *coachee*/estudante atendido em sessão de *coaching*;
- ❖ Aferir, conforme formulário de reação específico, impacto relevante e positivo junto ao público-alvo participante.

Só que havia um desafio urgente pela frente. O prazo para inscrever o projeto se encerrava dali a alguns dias e havia a necessidade de um professor ou servidor supervisionar a iniciativa. O calouro estava de férias, na praia, e sequer imaginava quem poderia ajuda-lo. Consultou no site da UTFPR o catálogo de professores do curso de Administração. Verificou rapidamente as áreas de pesquisa, a formação e o currículo de cada um deles. Depois, consultou sua grade horária do primeiro

semestre letivo. Escolheu um nome, antecipou sua viagem de retorno a Curitiba e no dia 11 de agosto, o prazo fatal para inscrever o projeto, compareceu à sua primeira aula como aluno de Administração.

Ao fim da aula inaugural de Teoria Geral da Administração, o calouro não tinha mais dúvidas. Tinha que ser ele. Pelo modo bem humorado e influente de dialogar com os alunos. Pelo perfil linguístico despojado. Pela postura pessoal crítica. E pela desenvoltura e liberdade intelectual. Abordou o professor que escolhera para supervisionar o projeto, mas que sequer conhecia. Era Francis Kanashiro Meneghetti.

Rapidamente, em meio minuto, contou-lhe sobre o edital PROGRAD/NUAPE, explanou sobre o projeto e convidou-o para supervisioná-lo. Francis, polidamente, recusou. Disse que Psicologia do Trabalho não era o foco de suas pesquisas e recomendou outro professor do Departamento Acadêmico de Gestão e Economia (DAGEE) da UTFPR. O calouro insistiu então que o prazo para submeter o projeto assinado se encerrava naquela tarde. Argumentou que não localizaria a tempo o professor sugerido para subscrever o projeto, e sem a assinatura, a ideia morreria por ali. Depois de hesitar um instante, Francis disse: "Está bem. Onde eu assino?". Assim teve início a parceria do projeto, que depois viraria parceria de pesquisa.

O projeto se chamou Alta Performance Humana e Acadêmica (ALPHA) e envolveu a participação de 10 alunos do 5º ao 8º período do Bacharelado em Administração da UTFPR. Entre novembro de 2017 e julho de 2018, os estudantes passaram por avaliação, devolutiva e acompanhamento individuais em *coaching*. O método enfocou o treinamento para a vida (*Life coaching*), a carreira (*Executive Coaching*) e o protagonismo (*Leader Coaching*). Desenvolveu-se a partir de técnicas em *Coaching*, mas também em Gestão, Filosofia, Psicologia e Neurolinguística.

A singularidade das trajetórias, objetivos, dilemas, perfis e potenciais dos 10 jovens *coachees* participantes inspirou esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da UTFPR, entre abril de 2018 e novembro de 2019. Este capítulo sintetiza as suas principais características.

1.1 TEMA

A investigação e a aplicação do potencial e do capital humano na vida em geral atraem abordagens em áreas e campos diversos do conhecimento científico.

A verificação do potencial humano no trabalho pela perspectiva da Gestão por Competências geralmente utiliza ferramentas específicas. Uma delas é averiguar conhecimentos, habilidades e atitudes das pessoas por meio de avaliações de perfil. Essa ferramenta pode auxiliar a prover e a orientar oportunidades futuras de desenvolvimento profissional (GRAMIGNA, 2017). O potencial humano também pode ser visto de modo mais abrangente. Na dinâmica produtiva das economias, a abordagem do Capital Humano diz que os níveis de escolaridade e de qualidade de vida das populações podem indicar a riqueza dos recursos humanos de diferentes países (BANCO MUNDIAL, 2019).

Esta pesquisa tematiza a alavancagem pessoal e a alocação profissional das singulares características que os indivíduos possuem e conseguem direcionar, com relativa facilidade, felicidade e finalidade, em relação à vida e ao trabalho.

1.1.1 Delimitação

A abordagem do potencial humano se dá a partir de uma pesquisa qualitativa e interdisciplinar sobre o *coaching*. Esta prática tem conquistado espaço profissional em diversos segmentos (LANE; STELTER; STOUT-ROSTRON, 2014) e ensejado pesquisas no Brasil e no mundo (OLIVEIRA *et. al.*, 2018). Vem sendo apontada como eficaz na construção de talentos (CHIAVENATO, 2017) e inclusive associada ao desenvolvimento, ao equilíbrio e ao fortalecimento da saúde emocional (KOHLRAUSCH, 2017; MELO *et. al.*, 2015; WILL; SCHULTE; KAUFFELD, 2019).

O *coaching* acadêmico pode ser entendido nesse contexto como a técnica de desenvolvimento pessoal e profissional em que o *coach* (condutor, preparador) apoia alunos do ensino médio e superior a exercerem competências. Esta técnica trabalha conhecimentos, habilidades e atitudes oportunos na melhoria da qualidade de vida, no autodesenvolvimento pessoal e na orientação para uma carreira.

O *coach* acadêmico

Utiliza várias técnicas, buscando maximizar o desempenho e liberar o potencial dos estudantes, bem como provocar uma reflexão profunda sobre a forma habitual (padrão inconsciente) de encarar a vida, ou seja, de ser, se relacionar, estudar ou trabalhar, motivando o aluno a sair de sua zona de conforto e entrar em uma zona de coragem, adquirindo uma forma melhor de estudar, viver e trabalhar (padrão consciente). (COGO, 2018, p. 12).

Experiências de *coaching* acadêmico têm sido conduzidas e relatadas dentro e fora do Brasil (ARMSTRONG; WAITE; ROSENTHAL, 2015; BARROQUEIRO *et.*

al., 2017; BRITO, 2017; DEIORIO *et. al.*, 2016; FOSTER; YAOYUNYONG, 2019; GOTTSCHALK; MONTEIRO; ANDRETTA, 2019; MOHAMMADISADR; SIADAT; HOVEIDA, 2018; NASHEEDA *et. al.* 2018). Esta pesquisa, aliás, surgiu de um caso desses.

Esta pesquisa se delimita **(i)** pela descrição da primeira iniciativa de *coaching* acadêmico já implementada na UTFPR, demonstrando como planejar, executar, avaliar e aperfeiçoar um programa desse tipo, e **(ii)** pela exploração de como a melhoria do método empregado inspirou um algoritmo da competência e um índice do potencial de performance humana úteis ao processo de *coaching*. O algoritmo detalha estratégias de *coaching*. O índice cataloga instrumentos de auto avaliação de perfil em *coaching*. Tanto para o autoconhecimento dos traços que cada um possui. Como para o desenvolvimento das competências que cada um quer possuir.

1.2 PROBLEMA

Constata-se ser internacional o estresse acadêmico, problema de saúde de um em cada três graduandos (PASCOE; HETRICK; PARKER, 2019). Nota-se a maior prevalência da depressão em universitários que adultos (ALSUBAIE *et. al.*, 2019) e a insatisfação de muitos alunos com a falta de orientação profissional durante o ciclo acadêmico (LÓPEZ; YTARTE; RAMIRO, 2019).

O pesquisador desconhecia esses problemas quando, na condição de aluno da graduação, em agosto de 2017, elaborou o projeto ALPHA voltado à formação profissional e humana. A sua questão se limitava a **como estimular o potencial de protagonismo estudantil no ambiente extracurricular**. O calouro sequer conhecia, à época, o método de pesquisa no qual veio a encontrar depois o referencial para justificar a sua abordagem, o enfoque qualitativo da *Grounded Theory* (GLASER; STRAUSS, 1967; GONÇALVES, 2016; MARTINS, 2016; PINTO; SANTOS, 2012).

Esse enfoque de pesquisa, como será visto melhor adiante, recomenda iniciar uma pesquisa pelo trabalho de campo sem pretensões muito específicas ou revisão de literatura prévia. Propõe um contato preliminar com a realidade mais aberto, sem vieses muito rígidos ou categorias interpretativas definitivas. Entende que assim é possível se apropriar melhor do problema em questão. “Dessa forma, o pesquisador, ao iniciar a pesquisa, formula um problema bem extenso e genérico para abranger um universo suficientemente amplo de possibilidades” (GIL, 2010, p. 144).

Durante a execução do ALPHA, em abril de 2018, 75% das sessões já tinham ocorrido. Dos 9 inscritos ao ALPHA, 4 haviam abandonado o processo. Esse dado alarmou o *coach* e sensibilizou o pesquisador. Trouxe, sobretudo, questões sobre se o método empregado era eficaz e como podia ser aperfeiçoado. O trabalho de campo direcionou a reflexão da pesquisa concomitante e posterior para a eficácia técnica do *coaching* e para a substância do conceito de competência a partir da questão:

Como implementar coaching em universidade, desenvolvendo performance de atitudes desejáveis para a plena competência.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Geral

Disponibilizar à comunidade acadêmica referência técnica de um programa de *coaching* acadêmico.

1.3.2 Específicos

- (i) Detalhar protocolo do método ALPHA de *coaching* acadêmico;
- (ii) Entender impacto do ALPHA e potenciais nos *coachees* concluintes;
- (iii) Utilizar dados do campo e bibliográficos para melhorar o ALPHA;
- (iv) Sugerir algoritmo da competência e índice de performance em *coaching*.

1.4 PREMISSAS

1.4.1 Campo lexical

A linguagem pode revelar os aspectos e as diferenças perceptíveis das pessoas:

- (i) desde que traços de personalidade relevantes a um grupo de pessoas se tornem parte de sua linguagem, e os mais importantes tenham maior probabilidade de serem codificados no idioma como uma única palavra (ALLPORT; ODBERT, 1936; PERVIN, 2004). Esta premissa embasa a

linguagem dos testes de auto avaliação de perfil em *coaching*, nos quais geralmente uma ou poucas palavras codificam frases ou situações-tipo; a aderência maior ou menor do avaliado a esses códigos ajuda a mensurar e distinguir seu estilo de perfil segundo traços pessoais padrão;

- (ii) desde que a palavra seja um instrumento relevante na elaboração do repertório de conceitos e útil à elaboração do pensamento (VIGOTSKY, [1934] 1995). Esta premissa embasa a qualidade do diálogo de *coaching*, no qual o pensamento costuma ser elaborado e reelaborado por meio da palavra; o *coachee* tem seus conceitos vulgares confrontados pelo *coach* com vistas a superar pseudoconceitos ou conceitos pouco definidos na forma de uma meta exequível por futuras ações concretas.

1.4.2 Campo da performance

O *coaching* pode ativar o potencial e a competência das pessoas desde que:

- (i) o *coachee* seja capaz de encontrar dentro de si mesmo os melhores recursos ao seu próprio autodesenvolvimento (COGO, 1992). Esta premissa embasa a inteligência intrapessoal (GARDNER, 1995) do *coachee* como recurso indispensável ao processo de *coaching*, sem o qual a parceria de *coaching* pode se tornar difícil, porque depende da autorreflexão e da auto compreensão do indivíduo;
- (ii) pode ser aplicado em todos os aspectos da vida cotidiana: no trabalho, no estudo, nos esportes, nos relacionamentos, etc. (GALLWEY, 1974). Esta premissa indica que *coaching* é uma técnica com diversos nichos e focos de abordagem possíveis (OLIVEIRA *et. al.*, 2018), constituindo abordagem muito além de um modismo passageiro ou restrito aos esportes, nicho do qual se originou (CHIAVENATO, 2017);
- (iii) ajuda os *coachees* a aprenderem por si próprios, ao contrário de lhes ensinar algo pronto, estruturado e externo (WHITMORE, 1992). Esta premissa embasa *coaching* como técnica de desenvolvimento pessoal em que o *coach* pergunta de forma eficaz e apoia a construção do plano de ação, mas não pode nem deve se responsabilizar diretamente pelo grau de atingimento da meta, cujo sucesso, em último caso, dependerá do nível de compromisso assumido pelo *coachee*;

- (iv) educar-se é se desenvolver de dentro pra fora, do interior para o exterior da pessoa. Esta premissa pode embasar filosoficamente o *coaching* como processo educativo e advém da interpretação literal da raiz da palavra “educação” no idioma Latim, *educō*, isto é, ato que (a) *conduz para fora*, (b) *extrai*, (c) *tira*, (d) *faz sair*, (e) *leva além*.

1.5 JUSTIFICATIVAS

Esta pesquisa é contemporânea ao aumento da demanda no mercado de trabalho por habilidades cognitivas, comportamentais e adaptativas no lugar de outras menos avançadas e substituíveis pela tecnologia (BANCO MUNDIAL, 2019). Assume-se que em muitos países "os alunos do ensino médio recebem instruções e orientações inadequadas sobre como planejar uma carreira no local de trabalho de hoje, e menos ainda em um local de trabalho que está evoluindo rapidamente" (MCKINSEY GLOBAL INSTITUTE, 2017, p. 127).

A compreensão da singularidade do potencial de perfil pode significar, no contexto do ALPHA e dos jovens graduandos, solução bem-informada na construção de competências transversais desde a universidade. Julga-se oportuna a intervenção na construção dessas competências por uma estratégia dupla. Pela reformulação de um método de *coaching* acadêmico (COGO, 2012) e pela gestão por competências utilizando instrumentos de auto avaliação de potencial de perfil (GRAMIGNA, 2017).

Trata-se de ajudar o *coachee* destinatário do método a ver oportunidades e a construir possibilidades envolvendo a escolha da perícia profissional. Embora o *coaching* trate também de questões de vida não diretamente relacionadas ao trabalho, o método de *coaching* acadêmico desenvolvido ao longo desta pesquisa enfocou a formação humana e profissional, tratando-as em conjunto e ajudando a descobrir e a construir o talento individual (CHIAVENATO, 2017; GARDNER, 1995).

Este estudo pode servir de opção pedagógica extracurricular para a UTFPR ou outras instituições de ensino. Demonstra um protocolo de como as técnicas de *coaching* acadêmico, em particular, e de *coaching*, em geral, podem ser aplicadas no desenvolvimento de saberes procedimentais (habilidades) e comportamentais (atitudes). A reformulação do método ambicionou disponibilizar ao ensino superior um modelo de *coaching* acadêmico e de avaliação de potencial para competências.

Considerando *coaching* uma técnica interdisciplinar, esta pesquisa bem se afilia ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da

UTFPR. O campo em Tecnologia e Sociedade distingue-se, enquanto marco de pesquisa, por perfil interdisciplinar (ARAUJO, 2009; INCROCCI *et. al.*, 2017). O *coaching* independe de uma só disciplina (é metadisciplinar), depende de duas ou mais disciplinas (é interdisciplinar) ou da conexão entre elas (é transdisciplinar).

Este estudo se alinha à formação do orientador, mestre em Administração e doutor em Educação. Ele supervisionou o ALPHA, acompanhando todo o trabalho de campo. Esteve a par dos percalços e êxitos da iniciativa, antes mesmo dela se oficializar como pesquisa. O docente do PPGTE tem experiência com Tecnologias da Gestão, Trabalho e Organizações e Filosofia da Técnica. Abrange três das cinco disciplinas consideradas críticas à abordagem interdisciplinar em *coaching*.⁴

Esta pesquisa adere também à trajetória do pesquisador, que é jornalista e comunicador social, possui estudos prévios em Gestão de Pessoas e Direito do Trabalho e recém se certificara como *coach* e analista comportamental quando idealizou o ALPHA na UTFPR. Sua intenção é organizar método de trabalho e algoritmo de perfil parcialmente originais em *coaching* e, oportunamente, disseminá-los nas instituições de ensino. A sugestão de índice para o potencial de performance e de algoritmo para a competência alimentam esse propósito pessoal e profissional.

1.6 MÉTODO

1.6.1 De *coaching*: *Life Coaching*

O *coach*, quem conduziu a pesquisa, detém formação em *Life Coaching* e certificação em Análise Comportamental DiSC. É membro da Sociedade Latino Americana de *Coaching* (SLAC) e obteve certificação pela *International Association of Coaching* (IAC), quem regula a prática na Europa. Formatou o ALPHA sob enfoque cognitivo (FERRAZ, 2013), comportamental (MARTSON, 1928; FRANÇA, 2014) e humanista (MASLOW, 1954; FERRAZ, 2013).

O sistema DiSC de perfil pessoal embasou 75% dos diálogos e devolutivas de *coaching* do ALPHA, isto é, foi utilizado ao longo das 6 primeiras sessões individuais de *coaching* dentre as 8 sessões previstas. O teste que mapeia o perfil DiSC foi adaptado para ser aplicado sem custo e sem violação aos direitos proprietários do algoritmo DiSC de perfil na UTFPR.

⁴ O professor trafega entre temas da Administração, Educação e Filosofia. Comunicação e Psicologia seriam as outras duas disciplinas indispensáveis à visão do *coaching* como técnica interdisciplinar.

O DiSC possibilita medir a proporção de quatro padrões de comportamento (Dominância, Influência, Estabilidade e Cautela) em 8 perfis e 16 estilos de ação. Modelado a partir de algoritmos, já foi aplicado a mais de 53 milhões de pessoas em mais de 30 países. É utilizado na seleção de profissionais candidatos às carreiras de navegação espacial e forças militares estadunidenses. Possui respaldo de uma escola de negócios internacionalmente conceituada, a *Harvard Business School - HBS* (FRANÇA, 2014).

1.6.2 De pesquisa: *Grounded Theory*

A abordagem desta pesquisa é qualitativa e orientada pela *Grounded Theory* (GT), que significa teoria “enraizada” ou “fundamentada em dados”. Esta metodologia de pesquisa qualitativa foi apresentada em 1967 pelos sociólogos estadunidenses Barney Glaser e Anselm Strauss (GLASER; STRAUSS, 1967). Ela se caracteriza por grande proximidade da realidade prática e se orienta pelo estudo intensivo do fenômeno em questão (GONÇALVES, 2016; MARTINS, 2016; PINTO; SANTOS, 2012).

A GT incentiva a criação de construtos capazes de sintetizar perspectivas ou fundamentar novas teorias a partir do contato com o campo onde se desenrolam os acontecimentos. Esse novo olhar geralmente é construído de duas maneiras. Uma delas é a teoria substantiva. Ela é feita a partir da linguagem do dia-a-dia, limita-se a um contexto particular. A outra maneira é a teoria formal. Ela é obtida a partir da generalização da teoria, seu enfoque ultrapassa um contexto específico.

As teorias formais são mais amplas, mais gerais e têm a pretensão de poderem ser generalizadas, ou seja, de se aplicarem a uma grande variedade de disciplinas, interesses e problemas. As teorias substantivas, por sua vez, procuram refletir a complexidade da vida social. São específicas, limitadas em seu escopo, ricas em detalhes e aplicáveis apenas dentro dos limites de um dado contexto social. Sem a preocupação de generalização estatística para além da sua área substantiva, procuram aprofundar a explicação de uma realidade local, particular, construída a partir das experiências vividas por um determinado grupo social. (PINTO; SANTOS, 2012, p. 419-420)

Esta pesquisa não se propõe a construir uma teoria formal. O algoritmo da competência e o índice do potencial de performance humana a que chegou ao fim do trabalho de campo ALPHA limitam-se à perspectiva da técnica *coaching* e ao contexto acadêmico de sua implementação. Até porquê, o foco do ALPHA foram as competências ao longo do processo de formação humana e profissional, e o seu público-alvo, os estudantes universitários.

A proposição do algoritmo para a competência e de índice para o potencial de performance humana precisa ser situada como teoria substantiva ao processo de *coaching*, em geral, e ao de *coaching* acadêmico, em particular. Mesmo em sua generalização, do contexto acadêmico para os demais nichos de coaching em geral, essa sugestão não ambiciona corresponder a uma teoria formal. Convém olhar esses dois construtos pelos critérios da teoria substantiva.⁵

A abordagem qualitativa da GT busca, enfim, um meio-termo entre teorias empiricamente desinteressadas, narrativas descoladas da vida prática, e empirismos teoricamente desinteressados, narrativas limitadas ao prosaico do dia-a-dia. Esse método de pesquisa sugere como procedimento rever e realimentar dados mediante pesquisa qualitativa de exploração que inclua:

(a) o processo simultâneo de coleta e análise dos dados; (b) o desenvolvimento de códigos e categorias de análise a partir dos dados; (c) o uso do método de comparações constantes, que consiste em comparar dados e códigos durante todo o processo de análise; (d) o desenvolvimento gradual da teoria em fluxos de coleta e análise de dados; (e) redação de memorandos para criar categorias, registrar pensamentos analíticos sobre suas propriedades e comparar relações entre categorias; (f) amostragem teórica - baseada não em representatividade da população, mas em fins de desenvolvimento de teoria e (g) desenvolvimento da revisão bibliográfica após o desenvolvimento da teoria. (GONÇALVES, 2016, p. 126).

Esta pesquisa possui uma fase empírica e outra exploratória. Em ambas, os procedimentos são qualitativos. Adotaram-se técnicas mistas de coleta de dados. Seguiu-se o projeto sequencial explanatório. Iniciou-se com dados quantitativos e avançou-se com dados qualitativos (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013).

Na fase empírica, procedeu-se a observação direta intensiva, por meio de observação participante e entrevista, a observação direta extensiva, pela aplicação de questionários (MARKONI; LAKATOS, 2012). O pesquisador conduziu as sessões do ALPHA como *coach*. O programa teve ênfase cognitivo-comportamental e foco nos nichos de vida, trabalho, carreira e liderança (OLIVEIRA *et. al.*, 2018). O edital de acesso foi elaborado com apoio do DAGEE e do NUAPE.

A seleção se limitou a graduandos em Administração matriculados do 5º ao 8º período. Dentre 11 inscritos, conforme regras do edital, 10 foram selecionados para participação regular no programa, sendo 1 estudante convocado/a após desistência. Ao todo, dos 76 encontros de *coaching* agendados, 54 foram realizados. Os participantes que concluíram o processo estiveram presentes a pelo menos 6 das 8 sessões previstas, com exceção do/a convocado/a com o ALPHA já em andamento,

⁵ Os critérios de avaliação substantiva da teoria fundamentada em dados constam do Anexo A.

que totalizou presença às 4 sessões agendadas. Dos 10 participantes, 6 concluíram o processo e, desses, 5 responderam a questionário de *feedback*, que registrou por meio de entrevista anônima escritos relatos e opiniões.

O *feedback* dos *coachees* concluintes sondou a vivência no ALPHA, inclusive sobre as melhorias em 8 competências-alvo citadas por *coachees* em outro estudo (ECARD *et. al.* 2016). Houve 7 perguntas abertas/de opinião sobre mudanças e autoconceitos após o ALPHA e 34 perguntas fechadas/de avaliação sobre *coaching*, o método ALPHA e o desempenho do *coach*.

Na fase exploratória, identificou-se a inteligência preferencial (CURY, 2008) dos 10 participantes do ALPHA. Avaliaram-se os 6 concluintes quanto à aderência em 4 tendências do mundo do trabalho (PRICEWATERHOUSE AND COOPERS, 2017), 35 habilidades laborais (FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL, 2016), 33 técnicas de gestão emocional (CURY, 2015), 15 lições para o triunfo (HILL, [1937] 2014) e 12 critérios de qualidade de vida (CURY, 2007). Atribuíram-se níveis de prontidão, talento, perícia e criatividade conforme escala inspirada na liderança situacional (HERSEY; CHEVALIER, 2012) e no desenvolvimento do talento (GARDNER, 1995).

Dados selecionados sobre Competência (DURAND, 1998; RIOS, 2011; ZABALA; ARNAU, 2011) e Neurolinguística (DILTS; EPSTEIN, 1999; FAULKNER, 1994; MAZZILI, 2004; O'CONNOR; SEYMOUR, 1995) ajudaram o pesquisador a integrar ao processo de *coaching* um conjunto de estratégias na forma de algoritmo para a competência.

Já os dados selecionados de Avaliação de Perfil em traços pessoais e de potencial para competências (BARBOSA, 2008; FERRAZ, 2013, 2017; FRANÇA, 2014; GARDNER, 1994; GRAMIGNA, 2017; HUTZ, 2014; LENZI *et. al.*, 2011; MYERS; MYERS, 1995; O'CONNOR; SEYMOUR, 1995; TERMAN; TERMAN, 2005) ajudaram o pesquisador a organizar para o processo *coaching* um conjunto de devolutivas de perfil na forma de Índice do Potencial de Performance Humana (PHI).

O PHI integra vieses analítico, comportamental, neurolinguístico, cognitivo, etc. mas no limite de sua utilidade ao autoconhecimento do perfil. Ao catalogar esses diferentes instrumentos avaliativos, o pesquisador usou técnicas mistas de pesquisa, foi "pluralista e orientado para 'o que funciona' e para a prática" (CRESWELL; PLANO-CLARO, 2013, p. 52).

1.7 TEORIAS DE BASE

As bases conceituais desta pesquisa estão na Teoria dos Humores, com origem atribuída aos povos antigos Egípcio e Mesopotâmio e aos médicos gregos Alcmeão (510 a.C. - século V a.C.) e Hipócrates (460 a.C. - 370 a.C.), e na Filosofia Maiêutica, desenvolvida por Sócrates (469 a.C. - 399 a.C.). A primeira teoria baseia o principal instrumento de autoconhecimento do perfil utilizado. A segunda teoria embasa a estratégia de diálogo empregada no desenvolvimento individual do pensamento crítico.

1.7.1 Humores no DiSC

A teoria humoral explicou boa parte das doenças até o século 17. Os quatro humores eram o sangue (coração), a fleuma (respiração), a bÍlis negra (baço) e a bÍlis amarela (fÍgado). O desequilÍbrio entre eles causaria doenças. O predomÍnio de um deles indicaria o tipo fisiolÓgico. Assim, haveriam o tipo popular (sanguÍneo), o sereno (fleumático), o soturno (melancÓlico) e o forte (colérico).

Na modernidade, a teoria humoral foi resgatada pelo psicÓlogo a quem é atribuída a invenção do polÍgrafo (detector de mentiras) e um trabalho teÓrico pioneiro sobre emoções na dÉcada de 1920 (MARTSON, 1928). William Moulton Marston (1893 - 1947) pesquisou junto à Universidade de Harvard (EUA) nas dÉcadas de 1940 a 1960. Chamou o tipo popular de Influyente, o sereno, de Submisso, o melancÓlico, de Consciencioso, e o colérico, de Dominante. Os humores baseiam a verificaçãO e a análise de perfil em *coaching*, pois sãO as raÍzes do sistema DiSC de perfil.

A teoria humoral inspirou a teoria DiSC dos tipos emocionais e o sistema DiSC de perfil pessoal (FRANÇA, 2014), centrais nesta pesquisa. Esse sistema apoiou a devolutiva em 6 das 8 sessões do ALPHA. E foi a partir da simplicidade da estrutura lexical presente nos instrumentos de auto avaliaçãO desse sistema de perfil que o pesquisador elaborou os bancos de perguntas dos demais testes incorporados à nova versãO do ALPHA.

1.7.2 Maiêutica no diálogo

Já a filosofia da maiêutica corresponde ao método inquisitivo e aos testes de argumento ligados ao pensamento socrático. Com perguntas retóricas, essa teoria explicita as medidas de ignorância, superstição, contradição, suposição, irreflexão e imprecisão expostas pelo raciocínio e expressas pela linguagem (MAZZILI, 2004).

Os métodos de inquisição intelectual não-convencionais renderam a Sócrates graves acusações de corrupção moral e de impiedade. Por estas acusações, foi julgado e sentenciado à pena de morte. No julgamento que o condenou, teria dito que “a vida não examinada não vale à pena ser vivida” (BOMFIGLIO, 2015).

A Maiêutica tem sido apontada como o modelo mais antigo para um diálogo de *coaching* (CHIAVENATO, 2017). Os testes de argumento e as reperguntas, ao estilo criado por Sócrates, tiveram um papel muito importante nos diálogos do ALPHA. A eficácia inquisitiva é a base para despertar o potencial de performance em *coaching*.

1.7.3 Outras teorias

As demais teorias foram integradas por seu valor instrumental, afinal:

Coaching é uma nova profissão que sintetizou gestão de negócios e estratégica, filosofia, psicologia positiva e terapia cognitiva, para beneficiar a todos que desejam um processo pragmático, estruturado com foco no alcance de metas e objetivos, pessoais ou profissionais. (FRANÇA, 2014, p. 187)

Nesse sentido, foram indexados a esta pesquisa por seu valor instrumental:

- ❖ O *Coaching* (CHIAVENATO, 2017; MARION, 2017) e o *Coaching acadêmico* (COGO, 2012) indicam como despertar o potencial pessoal e estudantil;
- ❖ A Gestão por Competências (DURAND, 1998; GRAMIGNA, 2017; McCLELLAND, 1973; RIOS, 2011; ZABALA; ARNAU, 2010) indica como se pode saber, fazer, ser e verificar potencial para o trabalho;
- ❖ A Psicologia Positiva (HUTZ, 2014; SELINGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000; CSIKSZENTMIHALYI, 1990, 2014) e a Terapia Cognitiva (CURY, 2007; 2008; 2015) indicam questões e técnicas de qualidade de vida;
- ❖ O Desenvolvimento Pessoal (HILL, [1937] 2014) e o *Ikigai* (KONNO; WALKER, 2019) indicam como definir um propósito e se educar para triunfar nele;

- ❖ A Psicologia Cognitiva (FERRAZ, 2013; GARDNER, 1994, 1995, 2005) indica os vieses mentais, as inteligências e os níveis do talento;
- ❖ A Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1961, 1962; 1973) indica a importância do ensino nos fatores humanos do trabalho;
- ❖ A Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKY, [1934] 1995) indica um refinamento das relações entre pensamento, linguagem e conceitos, nesse particular, avançando em relação à teoria de base epistêmica pragmática;
- ❖ A Neurolinguística (DILTS; EPSTEIN, 1999; FAULKNER, 1994; O'CONNOR; SEYMOUR, 1995) indica as bases do algoritmo da competência sugerido.

1.8 ESTRUTURA DA PESQUISA

Este Capítulo 1 antecipa as principais características desta pesquisa. O Capítulo 2 relata como floresceu a experiência de *coaching* acadêmico na UTFPR, e dela, esta pesquisa e a reformulação do método ALPHA. O Capítulo 3 informa os principais dados do campo e sintetiza alguns dados bibliográficos sobre *coaching* e competência. O Capítulo 4 avalia e interpreta o caso na UTFPR e dele origina um algoritmo da competência e um índice de performance. O Capítulo 5 conjectura limites e achados da pesquisa.

1.9 CRONOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa sintetiza o percurso desde o projeto para o protagonismo estudantil, idealizado em 2017, passando pela 1ª reformulação do método de *coaching*, em 2018, e finalizando com o algoritmo da competência e o índice de performance, em 2019.

Entre agosto e outubro de 2017, foi planejado o ALPHA. Entre novembro de 2017 e agosto de 2018, foi executado o ALPHA. Entre agosto de 2018 e abril de 2019, foi avaliado e interpretado o ALPHA. Entre maio de 2018 e novembro de 2019, foi melhorado o ALPHA. Apresenta-se o fluxo mensal de tarefas (Tabela 1), tendo como marcos principais de pesquisa:

- ❖ Abril de 2018, define-se o objeto de pesquisa;
- ❖ Maio de 2018, inicia-se a reformulação do ALPHA;

- ❖ Agosto de 2018, colhem-se os relatos por meio de *feedback*;
- ❖ Novembro de 2018, consultam-se dados bibliográficos e do campo;
- ❖ Março de 2019, inicia-se a análise dos perfis, estilos e potenciais;
- ❖ Junho de 2019, revisam-se dados bibliográficos e do campo;
- ❖ Julho de 2019, sintetiza-se o algoritmo da competência em *coaching*.

Tabela 1 – Cronologia de tarefas da pesquisa (2017-2019).

Potencial de protagonismo	Ago 17	Set 17	Out 17	Nov 17	Dez 17	Mar 18	Abr 18	Mai 18
Formular método de <i>coaching</i> – 1ª versão								
Elaborar e submeter Projeto UTFPR								
Elaborar Edital de Seleção ALPHA								
Elaborar Instrumentos Avaliativos de Perfil ALPHA								
Divulgar Edital de Seleção ALPHA								
Aplicar Formulário de Seleção ALPHA								
Tabular Escores de Perfil ALPHA								
Redigir Cadernos de <i>coaching</i> ALPHA								
Conduzir devolutivas – Comportamental ALPHA								
Conduzir Sessões de <i>coaching</i> ALPHA (75%)*								
Definir problema do estudo de Caso								
Conduzir devolutivas – Viés Mental ALPHA								
Catalogar Instrumentos Avaliativos de Perfil								
Formular método de <i>coaching</i> - 2ª versão								

Performance de atitudes	Jun 18	Jul 18	Ago 18	Set 18	Out 18	Nov 18	Dez 18	Jan 19	Fev 19
Elaborar e submeter Novo Projeto UTFPR									
Elaborar Formulário de <i>Feedback</i> ALPHA									
Redigir TCLE - Caso de Estudo ALPHA									
Elaborar cartas /certificados ALPHA									
Conduzir devolutivas – Motivação ALPHA									
Conduzir sessões de <i>coaching</i> ALPHA (25%)*									
Entregar cartas/certificados e encerrar ALPHA									
Aplicar Formulário de <i>Feedback</i> ALPHA									
Organizar/Catalogar dados do Caso									
Tabular <i>Feedbacks</i> de <i>Coaching</i> do Caso									
Revisar Bibliografia – <i>Coaching</i> /Competência									

Potencial de performance	Mar 19	Abr 19	Mai 19	Jun 19	Jul 19	Ago 19	Set 19	Out 19	Nov 19
Avaliar e Interpretar Caso ALPHA									
Revisar Casos - <i>Coaching</i> Acadêmico/Ensino									
Sugerir Algoritmo da Competência									
Sugerir Índice do Potencial de Performance									

* Da 1ª à 6ª sessões do método ocorreram antes do ALPHA se tornar pesquisa; da 7ª à 8ª sessões, após.

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Comportamento do Pesquisador	Motivação do Pesquisador
Dominância executiva	Ganho financeiro
Cautela científica	Aprendizado interdisciplinar
Estabilidade procedimental	Segurança técnica
Influência teórica	Aprovação acadêmica

2 PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Este capítulo narra o trabalho de campo do qual se originou a presente pesquisa. Detalha o aspecto qualitativo das tarefas de:

- ❖ Formular método de *coaching* - 1ª versão
- ❖ Elaborar e submeter Projeto UTFPR
- ❖ Elaborar Edital de Seleção ALPHA
- ❖ Elaborar Instrumentos Avaliativos de Perfil ALPHA
- ❖ Divulgar Edital de Seleção ALPHA
- ❖ Aplicar Formulário de Seleção ALPHA
- ❖ Tabular Escores de Perfil ALPHA
- ❖ Redigir Cadernos de *coaching* ALPHA
- ❖ Conduzir Sessões de *coaching* ALPHA (75%)
- ❖ Conduzir Devolutivas ALPHA - Comportamental
- ❖ Conduzir Devolutivas ALPHA - Viés Mental
- ❖ Conduzir Devolutivas ALPHA - Motivação
- ❖ Definir Problema do estudo de Caso
- ❖ Formular Método de *coaching* - 2ª versão
- ❖ Catalogar Instrumentos Avaliativos de Perfil

2.1 PLANEJAMENTO DO ALPHA

O ALPHA foi concebido ao fim de agosto de 2017. O pesquisador, então calouro de Administração da UTFPR, recebera e-mail do Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE). O e-mail informava sobre a abertura de edital da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) regulando o acesso a bolsas de protagonismo estudantil.

Poderiam concorrer alunos que apresentassem “projeto atinente à qualidade da vida acadêmica dos estudantes focando o ingresso, permanência e inserção na sociedade” (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2017). O pesquisador recém-obtivera, em maio de 2017, certificação como *coach* e analista comportamental. Concluía especializações *lato sensu* em Gestão de Pessoas e Direito do Trabalho. Com estas credenciais e foco no edital do NUAPE, redigiu o projeto ALPHA.

2.1.1 Concepção e projeto

Como potencializar o protagonismo estudantil no ambiente extracurricular? O conceito que inspirou a redação do projeto ALPHA é o protagonismo, palavra com raízes no idioma Grego. *Protagonistes* (πρωταγωνιστής) forma-se da junção de *prótos* (πρῶτος), “primeiro”, *agonistês* (ἀγωνιστής), “ator, lutador”, e *agon* (ἀγών), “disputa, exposição, combate”. O projeto envolveu os alunos na busca da condição de protagonistas em suas vidas.

Já o conceito de potência pode remeter a alavanca. “Dê-me uma alavanca e um ponto de apoio que eu posso mover o mundo”. Essa metáfora é do filósofo grego Arquimedes (288 a.C. - 212 a.C). Ela simboliza o poder da alavancagem do aprendizado em *coaching* (FRANÇA, 2014, p. 361). Nesse processo, o aprendiz, o *coachee*, é guiado pelo apoio de um orientador em amplo sentido, o *coach*. Aprende a buscar em si, no *coach* e em outras pessoas a energia, o conhecimento, o dinheiro, o sucesso, as falhas, as ideias, o contato, a credibilidade, etc.

A expectativa do ALPHA era, por meio das técnicas de *coaching*, alavancar o potencial dos estudantes. Incentivá-los a transformar desejos em objetivos e lutas. Depois de redigir o projeto, o calouro de Administração convidou o professor do Departamento Acadêmico de Gestão e Economia (DAGEE) Francis Kanashiro Meneghetti para supervisioná-lo. Em menos de 2 minutos, dois estranhos recém-apresentados selaram a parceria ALPHA.

No início de setembro de 2017, a PROGRAD aprovou o projeto. Com apoio do DAGEE e do NUAPE, em especial da professora Áurea Cristina Magalhães Niada e da assistente social Rosângela Rosangela Wojdela Cavalcanti, elaborou-se o edital de acesso ao programa. Além da professora Áurea, os professores do DAGEE Leonardo Tonon e Giovanna Pezarico toparam ser curadores da iniciativa e revisaram o edital regulando as inscrições.⁶

Em 27 de setembro de 2017, o edital ficou pronto e apresentou o ALPHA:

O programa surge no contexto de apoio ao desenvolvimento das competências educacionais no ambiente escolar, que no Brasil hoje vem sendo designado por *coaching* acadêmico, um processo estruturado de apoio ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, atuando como uma ferramenta de autodesenvolvimento e desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), auxiliando na escolha, no desenvolvimento e na gestão de uma futura carreira profissional. (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2017)

⁶ A íntegra do edital ALPHA consta do Apêndice A.

2.1.2 Divulgação, inscrição e seleção

Entre 31 de setembro de 2017 e 1º de outubro de 2017, divulgou-se a oportunidade ao público de duas maneiras. Por meio de visitas presenciais às quatro turmas de graduandos matriculados entre o 5º e 8º períodos do curso de Administração da UTFPR. E com cartazes e folhetos afixados em murais do campus central da UTFPR em Curitiba.⁷

De comum acordo com os professores curadores, optou-se por excluir do público-alvo alunos do 1º ao 4º períodos. Houve receio do *coach*, talvez infundado, de que a participação no processo de *coaching* acadêmico nos ciclos iniciais da vida universitária poderia impactar negativamente as estatísticas de evasão. Foram abertas 9 vagas para o ALPHA.

Todas as comunicações envolvendo etapas do edital ocorreram na página eletrônica na internet da Diretoria de Graduação e Educação Profissional (DIRGRAD) e em cartazes afixados nos murais físicos do NUAPE e do DAGEE no campus da UTFPR em Curitiba.

Entre 2 e 6 de outubro de 2017 ocorreu a inscrição de candidatos. Os interessados deveriam preencher o formulário de candidatura disponibilizado na plataforma *GoogleForms* e enviado por e-mail pela coordenadora do DAGEE, professora Áurea, aos alunos integrantes do público-alvo. O formulário de inscrição apurou informações pessoais gerais e a compatibilidade de horários para as sessões.⁸ Entre 9 e 12 de outubro de 2017, ocorreu a seleção dos candidatos. Os inscritos foram novamente contatados, da mesma maneira que a anterior, e deveriam preencher o formulário de seleção.⁹

2.1.2.1 Formulário de seleção

O formulário mapeou perfis em traços de comportamento, viés mental e motivação por meio de instrumentos de auto avaliação em *coaching* adaptados e com uso de medidas de auto relato típicas em métodos de pesquisa das ciências comportamentais (COZBY, 2003). Há 5 perguntas abertas, sobre metas, e 61 perguntas fechadas, sobre 3 traços e 14 padrões de perfil, e potencial para

⁷ Amostras dos cartazes e folhetos de divulgação constam do Apêndice B.

⁸ O formulário de inscrição consta do Apêndice C.

⁹ O formulário de seleção consta do Apêndice D.

coaching. As perguntas fechadas agrupavam perfis: comportamental (31 perguntas, com 4 padrões), motivacional (10 perguntas, com 5 padrões), mental (10 perguntas, com 5 padrões), e o potencial para *coaching* (10 perguntas).

Cada pergunta fechada exigiu pontuar as alternativas com pesos exclusivos, segundo escalas. De 0 a 3 (comportamento): 3 - Muito mais; 2 - Mais; 1 - Menos; 0 - Muito menos. De 0 a 4 (motivação e viés mental): 4 - Tudo a ver; 3 - Muito a ver; 2 - Algo a ver; 1 - Pouco a ver; 0 - Nada a ver. De 0 a 4 (potencial): 4 - Concordo plenamente; 3 - Concordo; 2 - Nem concordo, nem discordo; 1 - Discordo; 0 - Discordo plenamente. O uso da plataforma *GoogleForms* apresentou as opções de resposta relativas a cada indicador em ordem aleatória, a fim de dificultar a percepção dos respondentes sobre quais guardariam relação entre si.

Figura 1 – Formulário de seleção aplicado no ingresso de candidatos ao ALPHA.

Indicador	Quantidade de Perguntas
Momento Atual (Potencial)	10 perguntas
Comportamento (Cautela, Dominância, Influência, Estabilidade)	31 perguntas
Motivação (Aprendizado, Dinheiro, Aprovação Social, Segurança, Realização)	10 perguntas
Viés Mental (Confirmação, Pessimismo, Otimismo, Aversão à Perda, Inconformismo)	10 perguntas

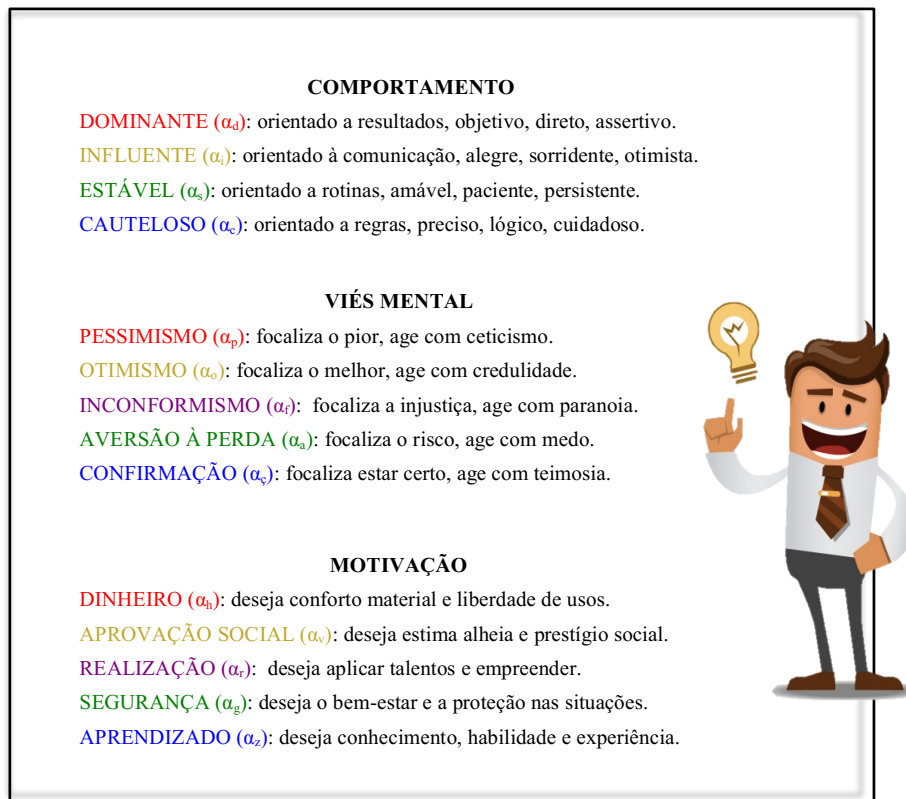
Fonte: elaborado pelo autor (2019).

2.1.2.2 Traços de perfil utilizados

As assertivas no instrumento de seleção ao ALPHA utilizaram, para perfil de comportamento, o sistema DiSC de perfil pessoal (FERRAZ, 2013; FRANÇA, 2014), inspirado na Psicologia Comportamental (MARSTON, 1928) e na teoria humoral; para perfis de viés mental e de motivação, obra de consultor em recursos humanos com 25 anos de experiência (FERRAZ, 2013), inspirado na Psicologia Humanista

(MASLOW, 1954) e Social, e para o potencial para *coaching*, questionário da Sociedade Latino-Americana de *Coaching* - SLAC (FRANÇA, 2014),

Figura 2 – Traços e padrões de perfil utilizados na abordagem qualitativa do ALPHA.



Fonte: elaborado pelo autor (2019), com base em FERRAZ (2013); FRANÇA (2014).

2.1.2.2.1 Traços de comportamento

Os critérios utilizados para aferir os traços de comportamento dos acadêmicos participantes do processo ALPHA foram (FRANÇA, 2014, p. 89-93):

- ❖ **Alta Dominância (α_d)** – Pessoa enérgica, de gestos rápidos, expansivos e firmes, que gosta de correr riscos e de fazer muitas coisas ao mesmo tempo. Costuma correr contra o tempo, mesmo quando não está atrasada. Dinâmica, preza por desafios e mudanças. Ambiente constante ou repetitivo demais pode leva-la até mesmo a ação hostil. Pode soar impaciente, arrogante ou rude por sua comunicação dura, franca e direta. Exibe competitividade, agressividade, velocidade de decisão e foco em resultado.
- ❖ **Alta Influência (α_i)** – Pessoa espontânea e entusiasta, com foco em se relacionar com as demais. Tende a ser popular por onde passa e,

como ponto de referência, goza de facilidade ao influenciar os outros. Falante e emocional, acaba deixando de lado a necessidade de ouvir, podendo desmotivar quem está do outro lado apenas como expectador. Gosta de ser o foco das atenções e pode prometer demais, porque otimista e ansiosa por aprovação social. Pode soar descuidada, impulsiva e difícil de acompanhar, devido ao descuido com detalhes. Demonstra receptividade, habilidade expressiva, otimismo e extroversão.

- ❖ **Alta Estabilidade (α_e)** – Pessoa que preza estabilidade, conforto e satisfação, evitando decisões impulsivas ou automáticas. Hábil para ouvir mesmo diante de imprevistos e para agir com calma sob adversidade. Confiável e equilibrada com tarefas e pessoas, tende a ser muito persistente e a evitar mudanças indóceis a seu senso de justiça ou segurança. Pode soar lenta, presa a um *status quo*, indecisa, teimosa e até mesmo silenciosamente ressentida. Transparece harmonia, presteza, paciência, modéstia e descontração.
- ❖ **Alta Cautela (α_c)** – Pessoa racional que prioriza fatos e dados. Aprecia informações e análises. Necessita ter o controle do ambiente para que não conte com o fator surpresa. Assim como a de alta Estabilidade, não gosta de mudanças e faz de tudo para manter a ordem do ambiente, evitando ter de mudar a direção. Introspectiva e reservada, prefere trabalhar no silêncio, concentrada e com pessoas focadas. Tende a produzir trabalho de alta qualidade e perfeição. Enfatiza detalhes, podendo ser minuciosa e perder a visão do todo. Em geral, soa precisa, lógica, factual, analítica e cuidadosa.

2.1.2.2.2 Traços de viés mental

Os critérios utilizados para aferir os traços de viés mental dos acadêmicos participantes do processo ALPHA foram (FERRAZ, 2013, p. 17-28):

- ❖ **Alto Pessimismo (α_p)** – Pessoa que acredita que se algo pode dar errado, fatalmente dará. Assume culpa, inclusive, de coisas sobre as quais não tem a menor responsabilidade. Enxerga mais o lado ruim dos acontecimentos. Pode alimentar círculo vicioso entre pensamentos

negativos e sentimentos ruins. Corre o risco, em caso extremo, de ter depressão.

- ❖ **Alto Otimismo (α_o)** – Pessoa que acredita ter mais saúde, capacidade, inteligência, honestidade, trabalho duro e senso de justiça que os outros. Subestima o risco de ficar doente ou sem emprego. Pode negligenciar esforço, estudo ou disciplina por achar que, no futuro, tudo se arrumará. Vive tranquila no presente, mas se sujeita a passar por dificuldades e frustrações no longo prazo.
- ❖ **Alto Inconformismo (α_f)** – Pessoa que acredita haver injustiça ao seu redor. Nutre a paranoia de sofrer competição excessiva, de ter poucas chances, de não receber o devido crédito. Focaliza mais o sucesso alheio que suas conquistas. Quando algo dá errado, não costuma assumir a culpa, negando falhas. Justifica-se facilmente, julga os outros com rigor, às vezes se iludindo ou sabotando outros.
- ❖ **Alta Aversão à Perda (α_a)** – Pessoa que acredita ser melhor ficar onde está a conquistar posição mais vantajosa. Diante de oportunidades, tende a conservar emprego, relação ou função. Posterga decisão, esperando que as coisas se resolvam por inércia. Não raro, sofre de estagnação ou sente medo extremo do novo. Pode ser ignorada em convites de mudanças, desafios e riscos.
- ❖ **Alta Confirmação (α_c)** – Pessoa que acredita nas evidências conforme aquilo que pensa, sente e quer. Ignora ou minimiza o que contraria suas crenças. Busca conforto com decisões, mesmo que auto prejudiciais. Chega a crer que os outros veem as coisas exatamente como ela, ou julga que assim deveria ser. Quer ter a última palavra. Pode ser inflexível quanto à opinião, passando uma imagem de teimosia.

2.1.2.2.3 Traços de motivação

Os critérios utilizados para aferir os traços de motivação dos acadêmicos participantes do processo ALPHA foram (FERRAZ, 2013, p. 76-101):

- ❖ **Dinheiro (α_h)** – Pessoa que aceita riscos e desafios profissionais em troca de dinheiro. O desejo de ganhar é maior que o medo de perder. Normalmente prefere trabalhos que ofereçam remuneração variável,

investe em mercados de risco (ações, derivativos, terrenos em lugares distantes), arrisca novos empreendimentos, aceita o desconforto, releva a falta de estrutura ou absorve ameaças à qualidade de vida se sentir que tem a chance, mesmo que remota, de enriquecer.

- ❖ **Aprovação Social (α_v)** – Pessoa que se motiva com a obtenção de um reconhecimento especial. Representa um desejo de aprovação alheia e de ter oportunidades de demonstrar competência profissional. Valoriza cargos ou títulos. Gosta de se sentir importante e, se possível, admirada. Tem sede por prestígio e crê que trabalho deve propiciar chances de mostrar habilidade, brilho e êxito pessoais.
- ❖ **Realização (α_r)** – Pessoa cuja busca por um propósito de vida costuma ser complexa e profunda, resultando na expressão de uma vocação. A escolha da profissão é importantíssima, porque implica uso intenso das melhores habilidades para carreira e vida, o desenvolvimento de um talento nato ou a consumação de um projeto existencial. Nutre nítida consciência dos impulsos, desejos, opiniões e ações.
- ❖ **Segurança (α_g)** – Pessoa que se orienta pelo medo real ou presumido de perder algo: produção, dinheiro, trabalho, bens materiais ou saúde. Arrisca pouco, pois o medo de perder é maior que o desejo de ganhar. Prefere empregos “garantidos” e de benefícios de natureza protetiva, tais como seguros de vida, planos de saúde e aposentadoria, a vantagens com surpresas e oscilações constantes. Quanto a salário, receia ser enganada, passada para trás ou não receber o combinado, buscando garantias e previsibilidade.
- ❖ **Aprendizado (α_z)** – Pessoa que valoriza trabalhos com oportunidades de receber treinamentos técnicos intensivos e o aprendizado informal que seria impossível adquirir em livros ou cursos teóricos. Crê que o aprendizado será mais efetivo por meio de interação e troca com pessoas talentosas, principalmente mais experientes, que sirvam como orientadores com interesse genuíno de ensinar e aconselhar. Adapta-se bem a um mentor.

2.1.3 Classificação e convocação

Em 13 de outubro de 2017, divulgou-se a classificação preliminar dos 11 candidatos dentro das 9 vagas.¹⁰ Os selecionados foram ordenados do maior para o menor coeficiente de rendimento acadêmico individual. Definiu-se este critério de acordo com os professores curadores do ALPHA. Talvez não seja o mais apropriado. Desempenho acadêmico poderia ser um critério secundário, e o potencial para *coaching*, o principal. Essa percepção, contudo, só ocorreu ao *coach* com a seleção já em andamento.

Entre 16 e 18 de outubro de 2017, abriu-se prazo para interposição de recursos contestando a classificação preliminar. Não houve contestação ao resultado. Logo, nenhuma análise de recursos, prevista para entre 19 a 24 de outubro de 2017, ocorreu.

Entre 13 e 25 de outubro de 2017, realizaram-se: (i) a tabulação dos dados de escore individual obtidos pelo formulário de seleção, (ii) a organização do método e do cronograma do programa de *coaching* e (iii) a redação e diagramação dos cadernos com atividades e devolutivas de *coaching*.

2.1.3.1 Mensuração dos escores de perfil

Figura 3 – Escores de perfil utilizados na abordagem qualitativa do ALPHA.

		ESTUDANTES						ESTUDANTES						COACH
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	C	
COMPORTAMENTO	DOMINANTE	34%	65%	98%	100%	28%	63%	30%	21%	29%	53%	63%	99%	
	INFLUENTE	19%	100%	26%	26%	83%	100%	13%	100%	17%	100%	23%	96%	
	ESTABILIDADE	82%	46%	43%	42%	81%	46%	43%	59%	100%	52%	44%	19%	
	CAUTELA	100%	17%	71%	71%	43%	27%	100%	59%	85%	18%	100%	32%	
MOTIVAÇÃO	DINHEIRO	43%	28%	81%	58%	11%	21%	28%	88%	38%	14%	91%	69%	
	APROVAÇÃO SOCIAL	43%	84%	41%	81%	36%	50%	43%	85%	41%	69%	45%	78%	
	AUTORREALIZAÇÃO	81%	26%	11%	18%	53%	78%	14%	14%	36%	72%	21%	32%	
	SEGURANÇA	17%	26%	100%	18%	100%	18%	84%	55%	45%	72%	55%	15%	
	APRENDIZADO	85%	100%	43%	100%	72%	100%	100%	32%	100%	40%	50%	75%	
VÍES MENTAL	PESSIMISMO	23%	75%	66%	9%	28%	23%	21%	53%	36%	15%	15%	14%	
	OTIMISMO EXCESSIVO	100%	43%	3%	42%	57%	95%	23%	36%	24%	61%	36%	81%	
	INCONFORMISMO	21%	75%	69%	75%	26%	75%	98%	81%	75%	58%	81%	30%	
	AVERSÃO À PERDA	63%	45%	100%	72%	60%	55%	66%	81%	75%	38%	53%	45%	
	CONFIRMAÇÃO	63%	23%	34%	72%	60%	23%	63%	17%	50%	98%	85%	100%	
POTENCIAL PI COACHING	85%	77%	80%	85%	85%	80%	90%	85%	93%	85%	93%	inaplicável		
		ESTUDANTES						ESTUDANTES						C
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	C	

Fonte: elaborado pelo autor (2018), extraído das Fórmulas ALPHA de conversão, vide Apêndice F.

¹⁰ A listagem da classificação preliminar consta do Apêndice E.

O formulário de seleção totalizou 15 escores objetivos. A pontuação foi relativa e exclusiva nos escores de comportamento, motivação e viés mental, e absoluta no escore de potencial para *coaching*. A mensuração dos escores individuais converteu números absolutos, designados pela variável *Alpha* (α), em números relativos (%) com uso de três escalas.¹¹

Quanto à escala da avaliação comportamental, primeiro soma-se a pontuação atribuída a cada indicador (Dominância = α_d , Influência = α_i , Estabilidade = α_s , Cautela = α_c). Em seguida, divide-se o resultado respectivo obtido (α_d , α_i , α_s , α_c) pela soma dos pontos atribuíveis no teste (186). Como são 31 perguntas e 6 pontos de resposta disponíveis (3, 2, 1 e 0), o fator dessa divisão é constante (6 multiplicado por 31 = 186). Multiplica-se o resultado obtido por fatores de conversão conforme a pontuação do escore: 3 (1º escore mais pontuado), 2,5 (2º escore), 2 (3º escore) e 1,5 (4º escore). Para diferenças de pontuação entre indicadores inferiores a 2% do total (3,7 pontos), ajustou-se o fator de conversão de ambos para a média entre eles. Arredondou-se para 100% qualquer percentual superior a esse limite após a conversão.¹²

Quanto às escalas das avaliações mental e motivacional, primeiro soma-se a pontuação atribuída a cada indicador no primeiro teste (Pessimismo = α_p , Otimismo = α_o , Aversão à Perda = α_a , Confirmação = α_c , Inconformismo = α_f) e no segundo teste (Dinheiro = α_h , Aprovação Social = α_v , Segurança = α_g , Aprendizado = α_z , Realização = α_r). Em seguida, divide-se o resultado respectivo obtido (α_p , α_o , α_a , α_c , α_f , α_h , α_v , α_g , α_z , α_r) pela soma dos pontos atribuíveis nos testes (100). Como são 10 perguntas e 10 pontos de resposta disponíveis (4, 3, 2, 1 e 0) em ambas avaliações, o fator dessa divisão é constante (10 multiplicado por 10 = 100). Em seguida, multiplica-se o resultado respectivo obtido por fatores de conversão conforme a pontuação do escore: 3,5 (1º escore mais pontuado), 3 (2º escore), 2,5 (3º escore), 2 (4º escore) e 1,5 (5º escore). Para diferenças de pontuação entre indicadores

¹¹ Os escores absolutos, os escores relativos e as respectivas fórmulas de conversão constam do Apêndice F.

¹² Dois exemplos ilustram a metodologia de cálculo dessa escala, sem ajuste (Estudante 1) e com ajuste de um escore (Estudante 5).

O Estudante 1 atribuiu pontos (α_1) a indicadores de Cautela ($\alpha_{1c} = 69$), Estabilidade ($\alpha_{1s} = 61$), Dominância ($\alpha_{1d} = 32$) e Influência ($\alpha_{1i} = 24$). A divisão dos valores α_1 por 186 resulta, respectivamente, em: 0,371; 0,328; 0,172; 0,129. Como a menor diferença entre quaisquer escores (8 pontos, entre $\alpha_{1c} = 69$ e $\alpha_{1s} = 61$ e entre $\alpha_{1d} = 32$ e $\alpha_{1i} = 24$) não resultou menor que 3,7 pontos, aplicam-se fatores de conversão sem ajuste. Obtêm-se, assim, percentuais de Cautela (1,113, arredondado para 1 ou 100%), Estabilidade (0,82 ou 82%), Dominância (0,344 ou 34%) e Influência (0,258 ou 26%).

Já a Estudante 5 atribuiu pontos (α_5) a indicadores de Influência ($\alpha_{5i} = 56$), Estabilidade ($\alpha_{5s} = 55$), Cautela ($\alpha_{5c} = 40$) e Dominância ($\alpha_{5d} = 35$). A divisão de valores α_5 por 186 resulta, respectivamente, em: 0,301; 0,296; 0,215; 0,188. Como a menor diferença entre os escores (1 ponto, entre $\alpha_{5i} = 56$ e $\alpha_{5s} = 55$) resultou menor que 3,7 pontos, aplicam-se fatores de conversão com ajuste. No caso, ajustam-se os fatores de conversão do 1º e 2º escores mais pontuados (3 e 2,5) para a média entre ambos (2,75). Obtêm-se, assim, percentuais de Influência (0,828 ou 83%), Estabilidade (0,814 ou 81%), Cautela (0,43 ou 43%) e Dominância (0,282 ou 28%).

inferiores a 2% do total (2 pontos), ajustou-se o fator de conversão de ambos para a média entre eles. Assim como na escala anterior, arredondou-se para 100% qualquer percentual superior a esse limite após conversão.¹³

Quanto à escala de potencial para *coaching*, primeiro soma-se a pontuação total atribuída ao único indicador (Potencial = α_t). Em seguida, divide-se o resultado respectivo obtido (α_t) pela soma dos pontos atribuíveis no teste (100). Como são 10 perguntas e entre 0 e 40 os pontos de resposta totalizáveis (4, 3, 2, 1 ou 0), o fator dessa divisão é constante (10 multiplicado por 10 = 100). Em seguida, multiplica-se o resultado respectivo obtido por fator fixo de conversão: 2,5 (único escore). Como há um escore apenas, não há ajuste do fator de conversão. Pelo máximo percentual coincidir com 100%, tampouco houve necessidade de arredondamento.

O procedimento de conversão de percentuais absolutos em relativos objetivou mensurar quantitativa e ordenadamente relativamente entre si as tendências individuais, estimando a composição dos perfis comportamental, mental e motivacional de cada avaliado. A margem percentual limite de diferença para fins de ajuste (inferior a 2%) foi arbitrada pelo pesquisador após observar a distribuição da pontuação absoluta pelo amostra. Essa medida não alcança, porém, o rigor estatístico inferencial, nem representa o desvio padrão. O *coach* do ALPHA também se submeteu às auto avaliações de perfil e teve mensurados seus escores.

¹³ Três exemplos esclarecem a metodologia de cálculo dessas escalas, sem ajuste (Estudante 7), com ajuste de dois escores (Estudante 10) e com ajuste de três escores (Estudante 9).

Quanto à avaliação motivacional, o Estudante 7 atribuiu pontos (α_7) a indicadores de Aprendizado ($\alpha_{7z} = 32$), Segurança ($\alpha_{7g} = 28$), Aprovação Social ($\alpha_{7v} = 17$), Dinheiro ($\alpha_{7h} = 14$) e Realização ($\alpha_{7r} = 9$). A divisão dos valores α_7 por 100 resulta, respectivamente, em: 0,32; 0,28; 0,17; 0,14; 0,09. Como a menor diferença entre quaisquer escores (3 pontos, entre $\alpha_{7v} = 17$ e $\alpha_{7h} = 14$, ou 4 pontos, entre $\alpha_{7z} = 32$ e $\alpha_{7g} = 28$) não resultou menor que 2 pontos, aplicam-se fatores de conversão sem ajuste. Obtêm-se, assim, percentuais de Aprendizado (1,12, arredondado para 1 ou 100%), Segurança (0,84 ou 84%), Aprovação Social (0,425 ou 43%), Dinheiro (0,28 ou 28%) e Realização (0,135 ou 14%).

Quanto à avaliação mental, o Estudante 10 atribuiu pontos (α_{10}) a indicadores de Confirmação ($\alpha_{10c} = 28$), Otimismo ($\alpha_{10o} = 22$), Inconformismo ($\alpha_{10f} = 21$), Aversão à Perda ($\alpha_{10a} = 19$) e Pessimismo ($\alpha_{10p} = 10$). A divisão dos valores α_{10} por 100 resulta, respectivamente, em: 0,28; 0,22; 0,21; 0,19; 0,10. Como a menor diferença entre quaisquer escores (1 ponto, entre $\alpha_{10o} = 22$ e $\alpha_{10f} = 21$) resultou menor que 2 pontos, aplicam-se fatores de conversão com ajuste. No caso, ajustam-se os fatores de conversão do 2º e 3º escores mais pontuados (3 e 2,5) para a média entre ambos (2,75). Obtêm-se, assim, percentuais de Confirmação (0,98 ou 98%), Otimismo (0,605 ou 61%), Inconformismo (0,577 ou 58%), Aversão à Perda (0,38 ou 38%) e Pessimismo (0,15 ou 15%).

Quanto à avaliação motivacional, o Estudante 9 atribuiu pontos (α_9) a indicadores de Aprendizado ($\alpha_{9z} = 29$), Segurança ($\alpha_{9g} = 20$), Aprovação Social ($\alpha_{9v} = 18$), Dinheiro ($\alpha_{9h} = 17$) e Realização ($\alpha_{9r} = 16$). A divisão dos valores α_9 por 100 resulta, respectivamente, em: 0,29; 0,20; 0,18; 0,17; 0,16. Como a menor diferença entre quaisquer escores (1 ponto, entre $\alpha_{9v} = 18$, $\alpha_{9h} = 17$ e $\alpha_{9r} = 16$) resultou menor que 2 pontos, aplicam-se fatores de conversão com ajuste. No caso, ajustam-se os fatores de conversão do 3º, 4º e 5º escores mais pontuados (2,5, 2 e 1,5) para a média entre os três (2). Obtêm-se, assim, percentuais de Aprendizado (1,015, arredondado para 1 ou 100%), Segurança (0,6 ou 60%), Aprovação Social (0,36 ou 36%), Dinheiro (0,34 ou 34%) e Realização (0,32 ou 32%).

2.2 EXECUÇÃO DO ALPHA

Em 25 de outubro de 2017, divulgou-se a classificação definitiva e foram expedidas as cartas de convocação aos 9 selecionados. As cartas de convocação davam as boas-vindas, informavam o perfil do *coach* facilitador, o local e a agenda de sessões e detalhavam a estratégia de desenvolvimento no ALPHA.¹⁴

Entre 1º de novembro de 2017 e 7 de julho de 2018, executou-se o cronograma ALPHA. Ao todo, 76 sessões de *coaching* foram agendadas, 72 com *coachees* inicialmente selecionados (Estudantes 1 a 9) e 4 com *coachee* convocada após desistência (Estudante 10). A Estudante 11 não chegou a ser selecionada ou convocada para sessão de *coaching*. Do total de sessões agendadas, 54 foram realizadas. Das 22 sessões não realizadas, 9 correspondem a ausências e 13 a desistências. A presença a sessões planejadas atingiu 71% (54 realizadas de 76 agendadas) e a sessões possíveis atingiu 83% (54 realizadas de 65 regulares).¹⁵

2.2.1 Estrutura do programa de *coaching*

Quadro 1 – Sumário do programa de *coaching* acadêmico ALPHA na UTFPR.

Parabéns! Você acaba de iniciar sua trilha Alpha:
Sessão 1 · Autoconhecimento: avaliação comportamental DiSC e perfil
Sessão 2 · Desenvolvimento: modulação comportamental para meta
Sessão 3 · Produtividade: ritmo de alta performance e tríade do tempo
Sessão 4 · Responsabilidade: relacionamento e roda da vida
Sessão 5 · Liderança: resultado e roda do protagonismo
Sessão 6 · Maturidade: resiliência em visão, ambição, missão e papel
Sessão 7 · Ética: reação e avaliação de viés mental
Sessão 8 · Prontidão: recurso e avaliação motivacional

Fonte: elaborado pelo autor (2018), extraído da Carta de Convocação, vide Apêndice G.

O conceito de protagonismo foi empreendido no ALPHA ao longo de 8 sessões individuais de *coaching*, com periodicidade trissemanal. Elas foram conduzidas regularmente às quartas-feiras. Dos 9 selecionados, 6 estudantes

¹⁴ A listagem da classificação definitiva consta do Apêndice E, a amostra das cartas de convocação, do Apêndice G, e a agenda de sessões, do Apêndice H.

¹⁵ A ficha de frequência dos participantes consta do Apêndice I.

participaram de sessões na modalidade presencial, no período matutino (Estudantes 1, 2, 4, 5, 7 e 8), e outros 3, de sessões na modalidade *online*, no período noturno (Estudantes 3, 6 e 9). Houve flexibilidade e o *coach* executou sessões em horários e modalidades diferentes do planejado, facilitando a frequência dos participantes.

2.2.2 Diálogo e devolutivas

As sessões de *coaching* do ALPHA duraram 70 minutos cada. As conduzidas na modalidade presencial tiveram lugar em uma sala de aula no Bloco E do prédio da UTFPR no campus sede em Curitiba, e na modalidade *online*, em chamadas de vídeo no *Skype*.

2.2.2.1 Roteiro de diálogo

A mensuração dos escores viabilizou a abordagem de *coaching* individualizada conforme o perfil de cada *coachee*. A auto avaliação dos perfis forneceu, assim, subsídios à intervenção qualitativa por ocasião dos diálogos e da construção dos planos de ação dos participantes. O roteiro de diálogo aplicado no ALPHA adaptou o modelo GROW (WHITMORE, 1992) e o método da SLAC (FRANÇA, 2014, p. 247-263).

Embora siga esse roteiro ideal, a abordagem das metas considera a tipologia de perfil comportamental, motivacional e mental predominante em cada participante. Assim, o roteiro de diálogo não é fixo ou uniforme, sofrendo adaptações linguísticas e procedimentais. O diálogo de cada sessão se orientou, assim, por 8 fases:

- i. **Devolutiva** – 1ª fase do diálogo, em que se apresentam os indicadores de perfil, a teoria e as técnicas presentes no caderno de *coaching*. Esta fase pode inexistir ou acontecer apenas durante o primeiro encontro em processos de *coaching* tradicionais. No ALPHA, entretanto, ocupou em média de 10% a 15% do tempo de cada sessão (7 a 10 minutos), dado o segmento acadêmico e a necessidade de contextualizar a metodologia para os *coachees*.
- ii. **Estado atual** – 2ª fase do diálogo, em que se estabelece empatia e se objetiva entender de forma detalhada e específica as necessidades do *coachee*. Esta fase é de escuta ampla e atenta, mas também estruturada, a

fim de apreender o estado emocional do participante no dia, na semana e desde o último encontro.

- iii. **Meta (Goal - G)** – 3ª fase do diálogo, em que se indaga o assunto ou questão que se deseja trabalhar na sessão, caracterizando-se o tipo de objetivo (desejo insatisfeito; resultado esperado; diferencial de performance; mudança não iniciada) e as expectativas ao término da sessão. Esta fase programa a meta com a ferramenta SMART.¹⁶
- iv. **Realidade (Reality - R)** – 4ª fase do diálogo, em que se explora a situação atual da maneira o mais detalhada possível. Esta fase averigua factualmente a proximidade da meta, interroga episódios, pessoas e circunstâncias (reais ou emocionais) coadjuvantes e sonda atitudes consideradas ou iniciadas a respeito.
- v. **Opção (Options - O)** – 5ª fase do diálogo, em que se consideram alternativas à realidade e se conjecturam hipóteses de resolução. Esta fase resgata experiências passadas de sucesso, questiona sobre possibilidades e probabilidades, compara cenários, critica riscos, seleciona vantagens e suscita tomada de decisão.
- vi. **O que fazer (What to do - W)** – 6ª fase do diálogo, em que se define a ação principal e se caracterizam as ações secundárias a ela correlatas. Esta fase consolida a opção principal, confronta sobre próximos passos, circunscreve tempo, modo e forma da ação e posiciona a superação de obstáculos e de resistências pessoais.
- vii. **Revisão** – 7ª fase do diálogo, em que se encaminha a discussão para o que efetivamente será colocado em prática. Esta fase revisa aprendizado, tarefas, compromisso, motivação e atitudes cruciais ao sucesso da ação.
- viii. **Plano de Ação** – 8ª e última fase do diálogo, em que se disciplinam 8 aspectos da ação: autor, mérito, destinatário, modo, tempo, local, custo e finalidade. Esta fase programa a performance com a ferramenta 6W2H.¹⁷

A qualidade da relação construída nos diálogos com o *coachee* envolve uso assertivo da palavra. Isto requer diálogo de *coaching* alicerçado em suas dimensões crítica, emocional, conceitual, qualitativa e compreensiva (FRANÇA, 2014; MARION, 2017). Fazer perguntas adequadas, oportunas e instigantes talvez seja a base da

¹⁶ Convencionou-se que a meta em *coaching* deve ser específica (S - *Specific*); mensurável (M - *Measurable*); atingível (A - *Attainable*); relevante (R - *Relevant*); e temporal (T - *Time Based*).

¹⁷ Convencionou-se que o plano de ação em *coaching* deve contemplar o que será feito (W - *What*); onde será feito (W - *Where*); quem fará (W - *Who*); por quê se fará (W - *Why*); quando se fará (W - *When*); que ganhos trará (W - *Wins*); como se fará (H - *How*); e quanto custará (H - *How Much*).

técnica *coaching*. Adágio popular na formação de *coaches* adverte: “Haja o que ‘hajar’, continue a perguntar!”.¹⁸

Faz-se primordial o comportamento do *coach* com confidencialidade, e o do *coachee*, com transparência. Ambos requisitos criam confiança e sintonia (*rapport*) para que floresça a compreensão e a parceria de *coaching*. A confidencialidade implica ao *coach* manter sigiloso todo o conteúdo das conversas de *coaching*, preservando intimidade, privacidade e identidade do cliente. A transparência abrange não só a postura do *coachee* durante sessões, como as atitudes fora dela. Exige sinceridade e receptividade com plano de ação e meta acordados.

O *coach* deve ter ainda empatia, escuta atenta e escuta estruturada.

A obtenção da empatia produz bons resultados a partir do “espelhamento, discreto, elegante e sutil, do comportamento verbal e não verbal do *coachee*”, permitindo “responder ao que se vê, ouve e sente do outro” (FRANÇA, 2014, p. 243-244).¹⁹ A escuta atenta, por sua vez, requer concentração total no que se ouve, compreendendo seu significado no contexto das metas e seu grau de relevância à construção do plano de ação. Implica, ainda, identificar ritmo de comunicação, disponibilidade emocional e conforto ambiental. Via de regra, adverte-se ouvir o *coachee* em pelo menos 80% do tempo da sessão.²⁰

Já a escuta estruturada encoraja, clarifica e sintetiza. Encoraja com ligeiro sorriso, aceno de cabeça, gesto manual, sinal verbal e recursos de maior abertura. Clarifica com narração, sinônimos, especificação, abstração e recursos de realce do significado. Sintetiza com paráfrase, recapitulação, resumo, impressão, prefácio, epílogo e recursos de congruência entre o dito e o compreendido. A pergunta estruturada liberaria um “mundo de possibilidades, oportunidades e criatividade” (MARION, 2017, p. 55) e geraria resposta com ao menos um desses atributos: autoconsciência, responsabilidade, atitude, visão futura ou solução.

A linguagem empregada em *coaching* ocupa-se de uma meta clara, apropriada, consensual, expressa e controlável. Flexiona-se nos tempos presente e futuro. Igualmente, endossa um plano de ação.

¹⁸ A ferramenta perguntas poderosas em *coaching* consta do Anexo B.

¹⁹ A empatia apoia-se em técnicas de linguagem não-verbal (respiração, postura corporal, espelhamento corporal, expressão facial, espelhamento cruzado) e linguagem verbal (qualidade vocal, tonalidade, volume, ritmo, velocidade, inflexão, hesitação, pontuação, palavras processuais, predicados, estilo de falar).

²⁰ A escuta atenta deve oportunizar a livre expressão de emoção, sentimento, percepção, preocupação ou crença, apoiando a construção do raciocínio. Colaborariam: a observação; a motivação; a identificação; a atitude positiva ante evasivas ou negativas; o respeito ao silêncio às vezes necessário. Seriam indesejáveis: desvio de assunto; presunção ou juízo de valor; preocupação com a próxima pergunta; postura, gesto ou expressão destoantes; anotação excessiva; perda de contato visual; controle indiscreto do horário.

2.2.2.2 Cadernos de *coaching*

Os escores de comportamento instruíram da 1^a à 6^a sessão, os de viés mental constaram da 7^a sessão, e os de motivação, da 8^a e última sessão. Os escores individuais foram informados aos participantes em 8 cadernos de *coaching*, que complementaram, a título de material didático, os diálogos das sessões.

Cada caderno de *coaching* disponibilizado entrelaçou teoria, conceito e ferramentas aplicáveis à melhoria de performance. Informou aos *coachees* seus escores e subsidiou o *coach* com estratégias de diálogo e enfoque dos perfis. Buscou, também, direcionar 8 atitudes e 8 habilidades pessoais na vida acadêmica ou profissional. Apresentou, subjacente a elas, ferramentas de autodesenvolvimento.

2.2.2.2.1 Autoconhecimento

O caderno da 1^a sessão introduz a teoria DiSC, a compreensão do comportamento humano interdependente de emoções, ações e ambientes. Contém breve biografia do autor cuja obra respalda a tipologia de perfil (MARSTON, 1928). Relaciona atributos pessoais de cada padrão de perfil (α_d , α_i , α_s , α_c) a características de: ambiente corporativo, comunicação, liderança, questionamento, motivação, foco, medo e linguagem emocional. Traz os escores de comportamento do/a *coachee*. Não possui ferramenta de *coaching*, por ser o contato inicial. O diálogo da sessão objetiva que o/a *coachee* se autoconheça mais para se reconhecer melhor.

Atitude: autoconhecimento. Habilidade: reconhecimento.

2.2.2.2.2 Desenvolvimento

O caderno da 2^a sessão apresenta a escala DiSC de alta e baixa resposta emocional em cada padrão de comportamento (α_d , α_i , α_s , α_c). Estratifica meta principal e secundária em 11 passos: **i)** tarefas, **ii)** data de início, **iii)** data de entrega, **iv)** riscos, **v)** minimização de riscos, **vi)** habilidades disponíveis, **vii)** lacuna de habilidade, **viii)** controle, **ix)** interdependência, **x)** interveniente e **xi)** apoio. Como ferramenta, propõe a identificação e a modulação de 5 comportamentos em cada

padrão a favor da meta. O diálogo da sessão objetiva que o/a *coachee* crie diálogo interior com suas metas, e a reciprocidade, com o *coaching*.²¹

Atitude: desenvolvimento. Habilidade: reciprocidade.

2.2.2.2.3 Produtividade

O caderno da 3ª sessão aprofunda traços de produtividade, informando fatores críticos para performance, sucesso comunicativo, compreensão e ciclo produtivo de cada padrão de comportamento (α_d , α_i , α_s , α_c). Como ferramenta, convida a classificar atividades segundo a tríade do tempo, em “Importante”, “Circunstancial” e “Urgente” (BARBOSA, 2008). O diálogo da sessão objetiva que o/a *coachee* produza mais respeitando melhor seu ritmo e prioridades.

Atitude: produtividade. Habilidade: ritmo.

2.2.2.2.4 Responsabilidade

O caderno da 4ª sessão relaciona foco, necessidade, visão de mundo, modo de ação preferencial, sentimento ambiental e postura de cada padrão de comportamento (α_d , α_i , α_s , α_c), organizados em ilustrações matriciais. Qualifica o grau de conforto entre os tipos em uma tabela de afinidade relacional. Traz 12 áreas pessoais na roda da vida. Em termos de ferramenta, desafia a adaptação de 5 comportamentos em algum relacionamento para o sucesso da meta e indaga sobre pontuações (real e ideal), fatores e ações que repercutem nos estados atual e desejado da roda da vida. O diálogo da sessão objetiva que o/a *coachee* seja mais responsável relacionando-se melhor com pessoas e áreas da vida.²²

Atitude: responsabilidade. Habilidade: relacionamento.

2.2.2.2.5 Liderança

O caderno da 5ª sessão enfoca perfil vocal, ambiente favorável e necessidades de superação típicos de cada padrão de comportamento (α_d , α_i , α_s , α_c). Traz 10 competências profissionais na roda do protagonismo. Como ferramentas, estimula a escolha de fatores ambientais e de superação, propõe a

²¹ A escala DiSC de alta e baixa resposta emocional consta do Anexo C.

²² A matriz DiSC de comportamento consta do Anexo D, a tabela DiSC de afinidade relacional, do Anexo E, e a ferramenta roda da vida, do Anexo F.

ordenação das competências mais e menos desenvolvidas e pede que sejam relacionados fatores às competências. O diálogo da sessão objetiva que o/a *coachee* lidere mais seu contexto e obstáculos gerindo melhor seus resultados.²³

Atitude: liderança. Habilidade: resultados.

2.2.2.2.6 Maturidade

O caderno da 6ª sessão indica o estilo de perfil DiSC obtido pelos escores, descreve tendências de atitude e aponta fragilidades de cada padrão de comportamento (α_d , α_i , α_s , α_c). Como ferramentas, consulta quanto a 8 aspectos de atitude ou fragilidade que podem ser mobilizados em cada padrão de perfil e indaga sobre visão, ambição, missão e papel desejados. O diálogo da sessão objetiva que o/a *coachee* tenha mais maturidade sendo mais resistente e flexível (resiliente) em relação à trajetória que enxerga como significativa.²⁴

Atitude: maturidade. Habilidade: resiliência.

2.2.2.2.7 Ética

O caderno da 7ª sessão introduz a teoria dos filtros mentais, a abordagem do pensamento humano enviesado por expectativa ou percepção exagerada. Indica referência autoral da tipologia aplicada (FERRAZ, 2013) e relata anedota, traços e escores respectivos do/a *coachee* em cada padrão de viés mental (α_p , α_o , α_f , α_a , α_c). Como ferramenta, questiona sobre 10 ideias enviesadas (duas para cada indicador) e 5 ações cabíveis para superá-las (uma para cada indicador). O diálogo da sessão objetiva que o/a *coachee* tenha mais ética reagindo melhor às ideias enviesadas próprias e alheias.

Atitude: ética. Habilidade: reação.

2.2.2.2.8 Prontidão

O caderno da 8ª e última sessão introduz uma abordagem da teoria da motivação, o enfoque da necessidade humana inerente a escolhas, especialmente as de cunho profissional. Cita a hierarquia das necessidades descrita em teoria da

²³ A ferramenta roda do protagonismo consta do Anexo G.

²⁴ A matriz DiSC de estilo de perfil consta do Anexo H.

motivação (MASLOW, 1954) e, mais uma vez, a referência autoral da tipologia aplicada (FERRAZ, 2013). Relata peculiaridades e escores respectivos do/a *coachee* em cada padrão de motivação (α_h , α_v , α_r , α_g , α_z). Reúne ainda 12 gráficos de perfil DISC de alta performance em cargo ou função de trabalho. Como ferramenta, questiona 10 necessidades (duas para cada indicador) e 5 ações cabíveis para concretizá-las (uma para cada indicador). O diálogo da sessão objetiva que o/a *coachee* consiga prontamente recorrer às suas melhores motivações.²⁵

Atitude: prontidão. Habilidade: recurso.

2.2.3 Do projeto à pesquisa

Em dezembro de 2017, o *coach* do ALPHA foi aceito no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da UTFPR. Ingressou com projeto de pesquisa sobre tecnologias financeiras, sob orientação do mesmo professor supervisor do ALPHA. Ao fim de abril de 2018, porém, com a anuência dos *coachees*, orientador e pesquisador abraçaram a experiência de *coaching* em curso no ALPHA como caso de estudo acadêmico no PPGTE.

O começo de maio de 2018 anunciava o início da 7^a semana do cronograma de sessões. Os *coachees* que continuavam no processo ALPHA foram avisados da possibilidade de participarem de uma pesquisa futura a respeito daquele processo quando 75% do trabalho de campo se achava concluído. O *coach* tomou o cuidado de não detalhar os termos de participação da pesquisa, ressaltando, em todo o caso, que o código de conduta para *coaching* informado no ato de inscrição continuaria plenamente aplicável, assegurando a confidencialidade dos diálogos.

2.2.3.1 Observação participante

Por um lado, evidenciou-se o potencial da observação “participante oculta”, ainda que incidental, como eficaz estratégia de aproximação do significado concreto da situação. Na observação participante, o pesquisador “se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (MARCONI; LAKATOS, 2012, p. 78-79), ao passo que na não-participante, “presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador”.

²⁵ Alguns dos gráficos DISC de perfil para cargo/função constam do Anexo I.

Ora, tanto *coach* como *coachees* interagiam exclusivamente dentro de uma parceria de *coaching*. O *coach* fora até então o colega de graduação *coach*, e os *coachees* eram os colegas de graduação *coachees*. Não havia a persona do *pesquisador* entre eles. Essa “participação oculta” talvez tenha ajudado a não tirar o foco das interações de *coaching* para o que realmente importava: as metas dos *coachees*. É fundamental ao processo que o *coachee* confie nisso e na postura ética que guia o processo. Do contrário, de que outra valia teria abrir sua intimidade, seus sonhos, seus medos e suas imperfeições ao *coach*?

Argumenta-se que o grande desafio do investigador nessa abordagem observadora, mas participativa, reside em ser aceito e soar confiável aos olhos do grupo social envolvido no campo. “A significância de um trabalho dessa natureza é evidenciada pela riqueza, profundidade e singularidade das descrições obtidas” (MARTINS, 2006, p. 25). No ALPHA não estava em questão a relação sujeito-objeto de pesquisa. A confiança e a transparência mútuas já tinham sido estabelecidas com aqueles que continuavam no processo. E as ausências dos demais participantes já tinham resultado em suas desistências.

Talvez se soubessem desde o início que o processo integrava uma pesquisa, isso poderia ter gerado algum tipo de desconforto, inibição ou receio por parte dos alunos. Eles poderiam ter se sentido “ratos de laboratório”. E também, poderiam se sentir menos próximos do *coach*, que afinal, até então fora um “igual”, aluno de graduação. A essa altura, todos já sabiam, no entanto, que o *coach* tinha trancado a graduação e ingressara na pós-graduação.

Note-se que dentre os 6 *coachees* que permaneciam no processo, metade desejavam ingressar ou já tinham ingressado na pós-graduação. Então, quando viram no *coach* um pesquisador, isso os aproximou ainda mais e só fortaleceu a parceria de *coaching*. Convém lembrar que o *coach* também se abre, revela muito de si ao longo do processo. A troca é mútua. Sem reciprocidade, não há parceria.

Recomenda-se evitar neste tipo de abordagem da observação participante o uso de papéis de trabalho rígidos. Com isso, possibilita-se a sensibilidade ao novo. Sugerem-se **(i)** descrição inespecífica e concreta delimitando o objeto de pesquisa; **(ii)** foco restrito a processos e problemas centrais, e **(iii)** seleção de indícios em dados novos referenciando achados do campo (FLICK, 2009, p. 209).

Por outro lado, olhando para trás como pesquisador, teria sido talvez até mais prudente convidá-los para a pesquisa apenas ao fim do ALPHA. Como ocorreu com os que tinham desistido ou sido eliminados do processo mas que, ainda assim, não

quiseram participar - recusa que será explanada mais à frente. Em todo caso, eles sabiam que o *coach* os analisava intensivamente numa perspectiva técnica.

Até porquê, isso já tinha sido informado em dois documentos e pessoalmente. No edital ALPHA e no formulário de seleção, tinham sido informadas as cláusulas de confidencialidade e o código de ética aplicáveis. No início das sessões, o *coach* assegurara o estrito sigilo do teor dos diálogos. Naquele momento, foi esclarecido que a participação na pesquisa não condicionaria, em hipótese alguma, a emissão dos certificados de participação que seriam entregues aos concluintes do ALPHA.

2.2.3.2 Caso de estudo

Em meados de 2018, o *coach*, já na condição de pesquisador, debruçou-se sobre o método que executava em campo. Não só porque o assumira como centro do problema de pesquisa. Também, porque considerava reformulá-lo para, no mês seguinte, apresentar novo projeto ao NUAPE. A intenção era prosseguir com um segundo ciclo do programa na UTFPR. E ainda, porque estava incerto sobre os benefícios do ALPHA, desconfiando de sua eficácia.

Era inevitável, àquela altura, uma certa sensação de fracasso como *coach*. Admitir que quase metade dos alunos não estava mais no programa trouxe autocríticas e perguntas, deontológicas inclusive, sobre o porquê das ausências e desistências. Onde estava o erro? Essa pergunta ou ligeira “crise” foi logo absorvida pela primeira frente de trabalho.

O desempenho do *coach*, o método ALPHA e o processo de *coaching* deveriam ser postos à prova. Procedeu-se à reflexão sobre o campo, à triagem mais detalhada das repostas ao formulário de seleção e à pesquisa bibliográfica para formatar questionário avaliativo. Esta frente trouxe interessantes e oportunos achados. Saltaram aos olhos do pesquisador fatos, dados e atos que o *coach*, tão envolvido com a técnica, não estivera apto a perceber.

A segunda frente de trabalho foi a condução das sessões restantes com os 6 *coachees* ainda não eliminados ou desistentes do processo. Havia as devolutivas de viés mental e motivação pela frente, que ocorreriam cada qual em apenas uma sessão. E, como desafio adicional, tornou-se frequente a necessidade de reagendar as sessões para horários alternativos. Talvez pela excessiva flexibilidade do *coach*, ou por acasos da vida, o cronograma sofreu profundas alterações.

A terceira frente de trabalho impactaria as duas anteriores e se refletiria, do mês seguinte até o fim de 2019, na melhoria do método. Compreendeu a busca de novos instrumentos de aferição de perfil para reformular as devolutivas de perfil. Apenas algumas semanas separavam a definição do ALPHA como caso de estudo, no fim de abril, do prazo para submissão de sua nova versão ao novo edital de protagonismo do NUAPE, no começo de junho. O tempo urgia.

Diante dessa tripla convergência no *status quo* do ALPHA, entre um passado próximo autocrítico, um presente heurístico indefinido e um futuro ciclo possível, o pesquisador voltou a olhar a amostra que tinha às mãos. Mas sob uma nova perspectiva. Até então, tinha interpretado os perfis individualmente. Afinal, os diálogos eram individuais. Naquele momento, porém, voltou a rever os formulários de seleção para distinguir tendências mais gerais daquele grupo de estudantes.

Talvez tenha sido temerário ou um erro ter feito isso somente mais tarde. Mas a abordagem de pesquisador estivera ausente até então. Não fora necessário e o *coach* não estivera detido em pensar questões amostrais ou tendências gerais. Isso só se revelou importante naquele momento, quando se definiu a pesquisa em torno de um método de *coaching* acadêmico replicável.

O problema enraizado na nascente pesquisa era: ***Como implementar coaching em universidade, desenvolvendo performance de atitudes desejáveis para a plena competência?*** Somente como pesquisador o *coach* passou a julgar críticas as causas das desistências e as possíveis limitações das devolutivas de perfil utilizadas. Apenas por querer levar aquela experiência em curso para um novo ciclo é que se tornou premente considerar falhas na implementação do ALPHA.

Como as respostas ao *feedback* sobre o método só chegariam após agosto de 2018, mas o novo edital de protagonismo estudantil do NUAPE previa fim de inscrições em junho, a saída foi entender o perfil médio daqueles jovens a partir de respostas já haviam fornecido. Por seus comportamentos individuais observados nas sessões, como por suas auto avaliações no ALPHA vistas em conjunto.

2.2.3.2.1 Quem são os *coachees*?

Em maio de 2018, o pesquisador analisou o conjunto de respostas fornecidas nos formulários de inscrição e seleção ao ALPHA. Elas revelam o perfil de 11 graduandos da Administração na UTFPR. O conjunto de respostas a quesitos de avaliações comportamental, motivacional, de viés mental e de potencial para

coaching permite inferir traços gerais do grupo pesquisado, isto é, o perfil amostral estudantil autodeclarado.²⁶

À época da inscrição/seleção (outubro de 2017), eram todos solteiros (100%). Pouco mais de metade eram homens (55%). Em sua maioria tinham idade entre 20 e 22 anos (81%) e, entre os que trabalhavam (73%), metade atuavam há mais de 2 anos (50%). Quanto ao período, a maioria era do 8º período (5 inscritos), seguidos pelos do 6º período (3), 5º período (2) e 7º período (1).

Quanto ao comportamento, em média, os jovens se dizem independentes (91%), sistemáticos e gentis (85%), observadores, corretos, leais, e justos (79%), respeitosos, teimosos e determinados (76%), persistentes e sociáveis (73%), sinceros e lógicos (70%). Mas não se consideram inovadores (12%), convincentes, ousados ou encantadores (15%) e refutam serem inflexíveis ou enérgicos (27%).

Quanto à motivação, cogitam cursar outra graduação ou iniciar pós-graduação (82%). Gostam de demonstrar talentos (70%). Aceitariam ganhar menos em troca de aprender mais (70%). Valorizam bom ambiente de trabalho como principal fonte de motivação (70%). Procuram desempenho melhor que o dos outros (64%) e preferem atuar no que gostam mesmo ganhando menos (64%). Por outro lado, discordam frontalmente sobre se importarem pouco com dinheiro (7%), lerem mais livros que colegas (18%), preferirem comissão a salário fixo (18%) ou valorarem homenagens/honras acima de dinheiro (18%). Também não alegam sentir paz de espírito (20%).

Quanto ao viés mental, todos se dizem pessoas difíceis de convencer (100%). Ninguém admite que terá um futuro péssimo pela frente (0%), ou nega ser melhor prevenir que remediar (0%). Ninguém discorda de que sem luta não há glória (0%), de que cautela nunca é demais (0%) ou de que alguém prevenido vale por dois (0%). Ninguém concorda com agir de forma resoluta ou perfeita (0%). Em geral, concordam que um mundo justo não teria tanta pobreza (82%), que a vida é injusta (80%), que mereciam ter mais do que têm (70%) e que é preferível confiar cegamente em si que nos outros (66%). Não abraçam, contudo, as ideias de não servirem para nada (9%), de serem azarados (14%) ou de sofrerem acima da média (16%).

²⁶ Para os percentuais seguintes, consideram-se o total de pontos atribuíveis pela amostra considerada (11 respondentes) em cada opção de resposta (indicador) dentre as 61 perguntas das respectivas avaliações. Um percentual de 91% em um indicador de comportamento (peso máximo 3), por exemplo, indica a atribuição pelo conjunto de respondentes de 30 pontos de 33 possíveis para o indicador. Já um percentual de 18% em um indicador mental (peso máximo 4), por sua vez, indica a atribuição pelo conjunto de respondentes de apenas 8 pontos de 44 possíveis para o indicador. As respostas aos formulários de inscrição e seleção do ALPHA constam do Apêndice J.

Quanto ao potencial para *coaching*, um estudante não concordou em estar certo sobre ser o momento da inscrição adequado para passar por um processo de *coaching* (9%). E dois alunos não concordaram estarem comprometidos em compartilhar informações de suas vidas com o *coach* (18%).

No total, 47 metas foram citadas para desenvolvimento no âmbito do ALPHA, de um total de 55 indicações possíveis. Todos elencaram ao menos três metas (100%), a maioria listou quatro metas (82%) e menos da metade declarou cinco metas (45%). Em relação ao teor das metas, podem ser classificadas como: pessoais ou relativas a mais de uma área da vida (45%), acadêmicas ou relativas a estudos (30%) e profissionais ou relativas ao mercado de trabalho (25%).

2.2.3.2.2 Que pode fazer o *coach*?

A reflexão do pesquisador em torno da melhoria do método se guiou pelo principal objetivo citado para o *coaching* acadêmico. “A melhoria do desempenho dos alunos através da aquisição de novas percepções de suas características pessoais e de aprendizagem, através do aprimoramento de suas ações e de estratégias para aprender” (COGO, 2012, 14). Recomendam-se alguns elementos indispensáveis a um programa-padrão de *coaching acadêmico* (Tabela 2).

Tabela 2 – Elementos necessários a programa de *coaching* acadêmico em Cogo.

PLANEJAMENTO DE ABORDAGEM	IDENTIFICAÇÃO DO ESTILO DO COACHEE	CONDUÇÃO DE SESSÕES
Define diretrizes do relacionamento de <i>coaching</i> ; esclarece código de conduta / ética cabível; estabelece metas e tópicos prioritários; indica material de apoio, se houver; agenda calendário de encontros; seleciona testes e questionários aplicáveis.	Identifica perfil do <i>coachee</i> ; apura escores individuais de avaliação de perfil, se houver; explora melhor maneira de adaptar técnicas de <i>coaching</i> conforme perfil mapeado.	Realiza diálogos de <i>coaching</i> ; confronta objetivo, realidade, opção e ação do <i>coachee</i> ; inicia toda sessão com definição de meta a ser abordada; finaliza toda sessão com sumário do plano de ação a ser concretizado.
ACOMPANHAMENTO CONTÍNUO	TAREFAS DE COACHING	REVISÃO DE ENCERRAMENTO
Aprecia avanços do <i>coachee</i> rumo às metas; celebra pontos positivos de ação e reflexão; aprofunda questão relevante à jornada; estreita contato além da sessão por canais remotos disponíveis.	Supervisiona execução de atividades extra-sessão; compartilha oportunidades e sugere conteúdos para melhoria de performance.	Compara metas iniciais e conquistas realizadas; consolida e relaciona auto gerenciamento de carreira, estudo e vida; avalia trilha percorrida.

Fonte: COGO (2012).

2.3 APERFEIÇOAMENTO DO ALPHA

Ao fim de abril de 2018, a execução do caso de *coaching* já estava na reta final. Em maio, o pesquisador se deparou com nova oportunidade de implementar o ALPHA na UTFPR. A PROGRAD lançara, como já se comentou, um novo edital de protagonismo estudantil. Supôs-se naquele momento que uma maior versatilidade dos instrumentos de perfil facilitaria o autoconhecimento dos jovens estudantes por meio de um processo de *coaching* melhor informado e, assim, mais consistente.

A demanda por indicadores de performance mais sofisticados, instantâneos e precisos, um dos desafios atuais no mundo do trabalho, contagiou esta pesquisa. Tomadas de decisão mais complexas passam a depender de melhores algoritmos ou instrumentos de aferição do potencial e de alocação do capital humano. O ALPHA usara alguns poucos instrumentos deste tipo. Quantos outros poderiam ser explorados!

Em maio de 2018, quando iniciou a busca bibliográfica por novas ferramentas de verificação do potencial de perfil, o foco do pesquisador era aperfeiçoar o método de *coaching*. Atingiu, em junho, uma nova versão.

2.3.1 Nove *insights* para um novo método

Algumas percepções do campo e fatos extra campo levaram a esse caminho:

- i. Crenças e emoções limitantes dificultavam o progresso dos *coachees*, então não bastava mapear seus vieses mentais, era preciso também disponibilizar um **relatório das forças mentais e emocionais**;
- ii. Os estudantes pareciam cansados, física e emocionalmente, a ponto de o *coach* perguntar se estavam dormindo bem, se suas funções fisiológicas estavam regulares, o que evidenciou a **sobrecarga de tarefas em suas rotinas**, demandando algum instrumento que pudesse auxiliá-los a regular melhor estas questões básicas (sono, alimentação, relaxamento, etc.);
- iii. O **tempo das sessões era exíguo** (70 minutos) e o **ambiente das sessões desconfortável** (sala de aula), pois parecia grande demais para duas pessoas, embora o quadro-negro fosse um recurso extremamente útil para apoiar o diálogo e esboçar os planos de ação;

- iv. **Alunos de outros cursos de graduação** talvez quisessem participar de um processo como aquele, afinal, também eram jovens e poderiam ter questões acadêmicas, pessoais e profissionais a desenvolver;
- v. *Feedback* informal de servidor do NUAPE durante contato pessoal por ocasião dos relatórios mensais que lhe eram fornecidos pelo *coach*, acusando que o ALPHA fora “o **projeto de protagonismo mais interessante** que tinha selecionado”;
- vi. Os *coachees* do ALPHA tinham gostado bastante das **atividades da 5ª sessão**, cujo enfoque foram as competências de protagonismo para a carreira, e ao longo da qual tiveram de se auto avaliar em termos de habilidades, selecionando algumas que julgavam mais de acordo com seu propósito profissional e definindo ações para fortalece-las;
- vii. O *coach* comprara dois livros (GRAMIGNA, 2017; FERRAZ, 2017) e ganhara outro (LENZI, *et. al.* 2011), que o inspiraram a querer conhecer **novas ferramentas em Gestão por Competências**;
- viii. O *coach* se auto avaliara no ALPHA e detectara que o seu relatório DiSC mudara do Perfil Inspirador e Estilo Comunicador Popular (fevereiro de 2017), com Alta Influência (100%) seguida de Alta Dominância (85%), para o **Perfil Persuasivo e Estilo Envolvente** (outubro de 2017), com Alta Dominância (99%) seguida de Alta Influência, o que lhe pareceu ter um nível de execução mais aperfeiçoado; logo, valia à pena tentar um novo ciclo do ALPHA;
- ix. O *coach* se auto avaliara por outro inventário de perfil (MYERS; MYERS, 1995) e ficou impressionado pela profundidade analítica daquela devolutiva, tendo seu perfil mapeado como **ESTJ**, que o acusou como integrando os 2,8% da população com o **Estilo Direcionador, Executivo ou Administrador**, alguém:
 - a) Mais Extrovertido (E) em termos de atenção, que Introvertido (I);
 - b) Mais Sensorial (S) em termos de informação, que Intuitivo (N);
 - c) Mais Racionalista (T) em termos de decisão, que Sentimental (F);
 - d) Mais Julgador (J) em termos de tática, que Perceptivo (P);
 - e) Mais Prático (ST) em termos de trabalho de equipe, que Afetivo (SF), Sonhador (NF) ou Desenvolventista (NT);

- f) Mais voltado ao Pensamento (T) em termos de função cognitiva, que ao Sentimento (S) ou Intuição (N);
- g) Mais Concreto/Observador (S) em termos de comunicação, que Abstrato/Introspectivo (N);
- h) Mais Cooperativo (SJ) em termos de ação, que Pragmático (SP);
- i) Mais Diretivo (ST ou NJ) em termos de função, que Informativo (SF ou NP);
- j) Mais Expressivo (E) em termos de interação, que Reservado (I);
- k) Mais voltado ao Produto em termos de foco que ao Processo;**
- l) Mais Sentinela/Guardião/Estabilizador (SJ) em termos de temperamento que Explorador/Artesão/Improvizador (SP), Diplomata/Idealista/Catalisador (NF) ou Analista/Racional/Teorizador (NT);
- m) Mais Administrador (STJ) em termos de função geral que Conservador (SFJ), Animador (SPF), Operador (STP), Mediador (NFP), Mentor (NFJ), Engenhoso (NTP) ou Coordenador (NTJ);
- n) Mais Melancólico (FJ ou TJ) em termos de humor que Sanguíneo (FP ou TP), Colérico (FP ou FJ) ou Fleumático (TP ou TJ);
- o) Mais voltado a Iniciação (ES ou EN) em termos de estilo de interação que Colaboração, Acomodação ou Competição.

O contato com essas percepções de campo e com esses instrumentos avaliativos de perfil inspirou o pesquisador. O último dos 9 *insights* listados, sem dúvida, foi divisor de águas. Mostrou ao *coach*-pesquisador que as devolutivas de perfil poderiam ser melhor exploradas na reconstrução do método de *coaching*. As questões processuais do ALPHA pareciam melhor ajustadas, com apenas alguns detalhes a serem melhorados. Já as questões relativas ao produto da avaliação de perfil tinham muito a evoluir.

2.3.2 Autoconhecimento pela auto avaliação de potencial

A alimentação e realimentação de dados na reconstrução do método privilegiou o dado mais sensível até então: o poder do autoconhecimento no *coaching* como alavanca de competências individuais. Os formulários de avaliação

do ALPHA 2.0 e das versões subsequentes seriam novamente preenchidos pelos próprios avaliados.

As vantagens e desvantagens da auto avaliação são apontadas na obra que primeiro referenciou a consulta bibliográfica em busca de novas ferramentas de verificação de potencial (GRAMIGNA, 2017). Como benefícios, há a rapidez de resposta e o custo baixo. Como limitações, a subjetividade, o retrato pela percepção somente do avaliado e a possibilidade de retratar um perfil irreal. “O resultado apresenta a percepção do avaliado sobre suas tendências e provável nível de domínio nas competências do perfil” (GRAMIGNA, 2017, p. 5).

2.3.3 Mais 20 minutos por sessão e 1 sessão extra

Uma nova competência (9^a) foi acrescentada às 8 competências-alvo da versão anterior. Somou-se o profissionalismo a autoconhecimento, desenvolvimento, produtividade, responsabilidade, protagonismo (no lugar de “liderança”), maturidade, ética e prontidão. Também se acrescentou uma sessão extra ao método. A sessão 0 ocorreria, caso necessário, na janela reservada à Devolutiva Emocional e Fisiológica (“D” no cronograma da Tabela 3).

Todas as 9 sessões teriam 90 minutos, 20 minutos adicionais em relação à versão anterior. Seriam ofertadas 16 vagas (8 para alunos de Engenharias, 4 de Bacharelados, 3 de Tecnologias e 1 de Licenciaturas). Ao todo, estavam previstas 128 sessões individuais de *coaching*. Elas deveriam ocorrer dentro da UTFPR, na modalidade presencial e entre 20 de agosto de 7 de dezembro de 2018.

2.3.4 Cinco vezes mais testes de perfil

Acrescentaram-se 12 testes de avaliação de perfil em relação aos 3 aplicados na primeira versão do projeto de protagonismo estudantil. Com isso, passou de 3 para 15 o total de instrumentos avaliativos de perfil. As referências dos instrumentos de auto avaliação de perfil e o do respectivo banco de 389 perguntas criadas, adaptadas ou consultadas, eram:

i) Perfil Cognitivo:

- a) Foco, 20 perguntas, 6 padrões, criado pelo pesquisador, inspirado em metaprogramas da Programação Neurolinguística (O`CONNOR; SEYMOUR, 1995);
- b) Identidade (MYERS; MYERS, 1995), 5 padrões, 20 perguntas, inspirado na Psicologia Analítica (JUNG, [1945] 1991);

ii) Perfil Psicológico:

- c) Tempo (BARBOSA, 2008), 3 padrões, 30 perguntas, adaptado pelo pesquisador e inspirado em Gestão Estratégica;
- d) Comportamento (FERRAZ, 2013; FRANÇA, 2014), 4 padrões, 30 perguntas, inspirado na Psicologia Comportamental (MARSTON, 1928);
- e) Inteligência (GARDNER, 1994), 7 padrões, 20 perguntas, inspirado na Psicologia Cognitiva;
- f) Viés Mental (FERRAZ, 2013), 5 padrões, 30 perguntas, inspirado na Psicologia Social;
- g) Estilo Mental (GRAMIGNA, 2017), 6 padrões, 30 perguntas, inspirado na Psicologia Cognitiva e na Criatividade;
- h) Motivação (FERRAZ, 2013), 5 padrões, 30 perguntas, inspirado na Psicologia Humanista (MASLOW, 1954);

iii) Competência Profissional:²⁷

- i) Função (GRAMIGNA, 2017), 4 padrões, 30 perguntas, inspirado na Psicologia Analítica (JUNG, [1945] 1991);
- j) Convencimento (FERRAZ, 2017), 5 padrões, 30 perguntas, inspirado na Psicologia Cognitiva e na Neurociência;
- k) Liderança (GRAMIGNA, 2017), 4 padrões, 30 perguntas, inspirado na Gestão por Competências;
- l) Empreendedorismo (GRAMIGNA, 2017), 10 padrões, 20 perguntas, inspirado na Gestão por Competências;

²⁷ Não confundir, nesta versão do método, a quantidade de traços agrupados por esta categoria (5) com a quantidade de competências-alvo (9).

- m) Execução (LENZI *et. al.*, 2011), 10 padrões, 30 perguntas, inspirado na Psicologia Analítica (JUNG, [1945] 1991) e em Gestão por Competências (COOLEY, 1990; McCLELLAND, 1961; SPENCER JUNIOR; SPENCER, 1993).

Haviam ainda 2 testes acessórios (janela horária “D” do cronograma) que seriam aplicados após o início do processo de *coaching*, conforme a necessidade de elaboração de planos de ação mais condizentes com o perfil fisiológico e emocional autodeclarado:

iv) Perfil Fisiológico:

- n) Relógio Biológico (TERMAN; TERMAN, 2005), 1 padrão, 19 perguntas, inspirado na Fisiologia do Sono (HORNE; ÖSTBERG, 1976);
- o) Positividade, 4 padrões (extraídos de 6 variáveis) 20 perguntas, adaptado pelo pesquisador, inspirado na Psicologia Positiva (HUTZ, 2014).

Tabela 3 – Sumário e cronograma da segunda versão do método (ALPHA 2.0 - 2018).

α	Valor Alpha	Lógica PNL	Fatores	Psicometria	Laudo	Treino	Metodologia
0	Responsabilidade	Ação	5	Vida	-	Papel	Responsabilidade
1	Produtividade	Meio-Ambiente	3 + 6	Tempo + Foco	1 perfil	Gestão	Ritmo
2	Autoconhecimento	Comportamento	4	Comportamento	1 perfil	Interação	Relacionamento
3	Prontidão	Habilidades	7 + 4	Inteligência + Função	1 perfil	Função	Recurso
4	Ética	Crenças	5 + 6	Viés Mental + Estilo Mental	-	Visão	Reação
5	Maturidade	Propósito	5 + 6	Motivação + Convencimento	-	Missão	Resiliência
6	Desenvolvimento	Identidade	5	Identidade	1 perfil	Ambição	Resultado
7	Profissionalismo	Realização	10	Empreendedorismo	1 perfil	Solução	Resolutividade
8	Protagonismo	Execução	4 + 10	Liderança / Execução	-	Sucesso	Regência

25/jun			Divulga e Convida			02/jul			Inscreve			09/jul			Classifica			16/jul			Convoca			6/ago			Admite		
α	ε	β	λ	ε	β	ε	β	τ	ε	β	ε	ε	τ	β	ε	ε	τ	β	ε	ε	τ	β	ε	ε	τ				
alunos	1	2	R	3	4	R	5	6	R	7	8	R	9	10	R	11	12	R	13	14	R	15	16	R					
1	19:00 20:10 20/ago	20:10 20/ago	21:20 20/ago	19:00 21/ago	20:10 21/ago	21:20 21/ago	19:00 22/ago	20:10 22/ago	21:20 22/ago	19:00 23/ago	20:10 23/ago	21:20 23/ago	19:00 27/ago	20:10 27/ago	21:20 27/ago	19:00 28/ago	20:10 28/ago	21:20 28/ago	19:00 29/ago	20:10 29/ago	21:20 29/ago	19:00 30/ago	20:10 30/ago	21:20 30/ago					
2	19:00 03/set	20:10 03/set	21:20 03/set	19:00 04/set	20:10 04/set	21:20 04/set	19:00 05/set	20:10 05/set	21:20 05/set	19:00 06/set	20:10 06/set	21:20 06/set	19:00 10/set	20:10 10/set	21:20 10/set	19:00 11/set	20:10 11/set	21:20 11/set	19:00 12/set	20:10 12/set	21:20 12/set	19:00 13/set	20:10 13/set	21:20 13/set					
3	19:00 17/set	20:10 17/set	21:20 17/set	19:00 18/set	20:10 18/set	21:20 18/set	19:00 19/set	20:10 19/set	21:20 19/set	19:00 20/set	20:10 20/set	21:20 20/set	19:00 24/set	20:10 24/set	21:20 24/set	19:00 25/set	20:10 25/set	21:20 25/set	19:00 26/set	20:10 26/set	21:20 26/set	19:00 27/set	20:10 27/set	21:20 27/set					
4	19:00 01/out	20:10 01/out	21:20 01/out	19:00 02/out	20:10 02/out	21:20 02/out	19:00 03/out	20:10 03/out	21:20 03/out	19:00 04/out	20:10 04/out	21:20 04/out	19:00 08/out	20:10 08/out	21:20 08/out	19:00 09/out	20:10 09/out	21:20 09/out	19:00 10/out	20:10 10/out	21:20 10/out	19:00 11/out	20:10 11/out	21:20 11/out					
5	19:00 15/out	20:10 15/out	21:20 15/out	19:00 16/out	20:10 16/out	21:20 16/out	19:00 17/out	20:10 17/out	21:20 17/out	19:00 18/out	20:10 18/out	21:20 18/out	19:00 22/out	20:10 22/out	21:20 22/out	19:00 23/out	20:10 23/out	21:20 23/out	19:00 24/out	20:10 24/out	21:20 24/out	19:00 25/out	20:10 25/out	21:20 25/out					
6	19:00 29/out	20:10 29/out	21:20 29/out	19:00 30/out	20:10 30/out	21:20 30/out	19:00 31/out	20:10 31/out	21:20 31/out	19:00 01/nov	20:10 01/nov	21:20 01/nov	19:00 05/nov	20:10 05/nov	21:20 05/nov	19:00 06/nov	20:10 06/nov	21:20 06/nov	19:00 07/nov	20:10 07/nov	21:20 07/nov	19:00 08/nov	20:10 08/nov	21:20 08/nov					
7	19:00 12/nov	20:10 12/nov	21:20 12/nov	19:00 13/nov	20:10 13/nov	21:20 13/nov	19:00 14/nov	20:10 14/nov	21:20 14/nov	19:00 22/nov	20:10 22/nov	21:20 22/nov	19:00 19/nov	20:10 19/nov	21:20 19/nov	19:00 20/nov	20:10 20/nov	21:20 20/nov	19:00 21/nov	20:10 21/nov	21:20 21/nov	19:00 29/nov	20:10 29/nov	21:20 29/nov					
8	19:00 26/nov	20:10 26/nov	21:20 26/nov	19:00 27/nov	20:10 27/nov	21:20 27/nov	19:00 28/nov	20:10 28/nov	21:20 28/nov	19:00 06/dez	20:10 06/dez	21:20 06/dez	19:00 03/dez	20:10 03/dez	21:20 03/dez	19:00 04/dez	20:10 04/dez	21:20 04/dez	19:00 05/dez	20:10 05/dez	21:20 05/dez	19:00 13/dez	20:10 13/dez	21:20 13/dez					
D	19:00 24/ago	20:10 24/ago	19:00 31/ago	20:10 31/ago	19:00 14/set	20:10 14/set	19:00 21/set	20:10 21/set	19:00 28/set	20:10 28/set	19:00 05/out	20:10 05/out	19:00 19/out	20:10 19/out	19:00 26/out	19:00 09/nov	20:10 09/nov	19:00 23/nov	20:10 23/nov	19:00 30/nov	20:10 30/nov	19:00 07/dez	20:10 07/dez						

Feriados: 07/09 (SEX), 12/10 (SEX), 02/11 (SEX), 15/11 (QUI), 16/11 (SEX)

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Tabela 4 – Índice do Potencial de Performance Humana (PHI 1.0 - 2018) extraído da segunda versão do método (ALPHA 2.0 - 2018).

BACHARELADO

Graduação

ADMINISTRAÇÃO

Curso

UTFPR

Universidade

30 ANOS

Idade

PERFIL PSICOLÓGICO

Viés Mental

Confirmação -

Pessimismo -

Otimismo -

Aversão à Perda -

Inconformismo -

Esperança altruísta %

Arquétipo V

Comportamento

Cautela -

Dominância -

Influência -

Estabilidade -

Perfil W

Inteligência

Linguística -

Lógica -

Musical -

Corporal-Sinestésica -

Visual-Espacial -

Interpessoal -

Intrapessoal -

Vocação X

Estilo Mental

Organização -

Crítica -

Expressão -

Escuta -

Energia -

Inovação -

Esperança autocentrada %

Motivação

Aprendizado -

Dinheiro -

Aprovação Social -

Segurança -

Realização -

Esperança disposicional %

COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

Função

Planejamento -

Ação -

Percepção -

Sensibilidade -

Metáfora Y

Convencimento

Independência -

Sinceridade -

Carisma -

Esforço -

Resolutividade -

Autoestima %

Liderança

Sistêmica -

Empreendedora -

Relacional -

Processual -

Afetividade +/-

Empreendedorismo

Pesquisa -

Audácia -

Rede de Contatos -

Comprometimento -

Persistência -

Iniciativa -

Qualidade -

Foco em metas -

Monitoramento -

Autoconfiança -

Autoeficácia %

Execução

Visão sistêmica -

Foco em resultado -

Relacionamento -

Planejamento -

Flexibilidade -

Criatividade -

Foco no cliente -

Liderança -

Cooperação -

Comunicação -

Personagem Z

PERFIL COGNITIVO

Foco

Interno	-	-	Externo
Proativo	-	-	Reativo
Geral	-	-	Específico
Semelhança	-	-	Diferença
Aproximação	-	-	Afastamento
Opção	-	-	Procedimento

Identidade

Extrovertido(a)	-	-	Introvertido(a)
Sensorial	-	-	Intuitivo(a)
Racional	-	-	Sentimental
Julgador(a)	-	-	Perceptivo(a)
Assertivo(a)	-	-	Cauteloso(a)

Tipo U

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

2.3.5 Do ALPHA 1.0 ao ALPHA 2.0

A primeira versão do APHA, origem do caso deste estudo, data de outubro de 2017. Previa 3 traços e 14 padrões de perfil. As 8 sessões individuais de *coaching* tinham 70 minutos de duração e participação regular de até 9 alunos de uma graduação. A segunda versão do ALPHA data de junho de 2018. Previa 4 grupos (Profissional, Cognitivo, Pessoal, Fisiológico), 15 traços e 79 padrões de perfil. Os 9 encontros individuais de *coaching* teriam 90 minutos de duração e participação regular de até 16 alunos de 25 cursos superiores de graduação (Tabelas 5 e 6).

Tabela 5 – Estrutura programática da primeira versão do método (ALPHA 1.0 - 2017).

DATA	Outubro de 2017	CLIENTE	UTFPR
CURSO(S)	1 - Administração.	PÚBLICO	9 estudantes
COACHING	Individual	SESSÕES	8
FREQUÊNCIA	Trissemanal	DURAÇÃO	70 minutos
CATEGORIAS	Nenhum	PADRÕES	14: Comportamento (4) Viés Mental (5) Motivação (5)
TRAÇOS	3: Comportamento Viés Mental Motivação		

Tabela 6 – Estrutura programática da segunda versão do método (ALPHA 2.0 - 2018).²⁸

DATA	Junho de 2018	CLIENTE	UTFPR
CURSO(S)	25 - Bacharelados, Engenharias, Licenciaturas, Tecnologias.	PÚBLICO	16 estudantes
COACHING	Individual	SESSÕES	9
FREQUÊNCIA	Quinzenal	DURAÇÃO	90 minutos
CATEGORIAS	4: Cognitivo Psicológico Profissional Fisiológico	PADRÕES	79: Foco (6) Identidade (5) Tempo (3) Comportamento (4) Inteligência (7) Viés Mental (5) Estilo Mental (6) Motivação (5) Função (4) Convencimento (5) Liderança (4) Empreendedorismo (10) Execução (10) Positividade (4) Sono (1)
TRAÇOS	15: Cognitivo (2) Psicológico (6) Profissional (5) Fisiológico (2)		

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

²⁸ Ao olhar essa divisão em categorias de perfil (Cognitivo, Psicológico e Fisiológico) e de competência (Profissional), o pesquisador reconhece que foram arbitrárias e inapropriadas. O teste de Inteligência deveria ter sido classificado como Cognitivo. Todos os testes têm, afinal, natureza Psicológica. E “psicometria” não é o termo apropriado para se referir aos instrumentos, mas “inventário de perfil” (GRAMIGNA, 2017). Em junho de 2018, porém, sem muito amadurecimento nas teorias psicológicas ou tempo para um estudo mais exaustivo, o pesquisador assim os organizou/classificou. Convém lembrar que o pesquisador é jornalista e *coach*, mas não psicólogo. Em setembro de 2018 ingressou em grupo de leituras conduzido pela professora do PPGTE e psicóloga Maria Sara de Lima Dias e pôde começar a distinguir algumas bases epistemológicas da Psicologia.

3 PERFORMANCE DE ATITUDES

Este capítulo informa como se enraizou o problema da presente pesquisa. Detalha o aspecto qualitativo das tarefas de:

- ❖ Elaborar e submeter Novo Projeto UTFPR
- ❖ Elaborar Cartas /Certificados ALPHA
- ❖ Conduzir sessões de *coaching* ALPHA (25% restantes)
- ❖ Entregar Cartas/Certificados e Encerrar ALPHA
- ❖ Elaborar Formulário de *Feedback* ALPHA
- ❖ Redigir TCLE - Caso de Estudo ALPHA
- ❖ Aplicar Formulário de *Feedback* ALPHA
- ❖ Organizar/Catalogar Dados do Caso
- ❖ Tabular *Feedbacks* de *Coaching* do Caso
- ❖ Revisar Bibliografia – *Coaching*/Competência

3.1 AVALIAÇÃO DO ALPHA POR COACHEES

Em junho de 2018, o pesquisador submeteu a segunda versão do ALPHA para um novo ciclo dentro da UTFPR, mas não obteve êxito junto ao NUAPE. A resposta negativa chegou em julho de 2018. Neste mesmo mês, encerraram-se as sessões regulares da primeira edição do programa, com exceção de um encontro individual, reagendado para agosto. E foram definidos os instrumentos e os procedimentos de avaliação final do programa.

Em agosto de 2018, reuniram-se os professores curadores do ALPHA, o *coach* e alguns dos *coachees* concluintes. Da amostra populacional de 11 estudantes, 10 receberam devolutiva e em ao menos uma sessão de *coaching*. Desses, 6 concluíram regularmente o processo, atendendo à frequência mínima exigida (75%).

Os concluintes receberam cartas de recomendação, indicando seus potenciais de perfil em traços de comportamento e motivação, e certificados, atestando horas extracurriculares sob chancela da PROGRAD/NUAPE, estes entregues também aos professores participantes.²⁹

²⁹ As amostras de cartas de recomendação e dos certificados de participação constam do Apêndice K.

3.1.1 Não-respondentes

Entre agosto e setembro de 2018, o professor supervisor do ALPHA e orientador desta pesquisa contactou os 10 estudantes envolvidos no caso de *coaching* na UTFPR. Convidou-os, pessoalmente e por e-mail, a participarem de levantamento em que poderiam opinar sobre a experiência. Distribuiu a eles o termo de consentimento livre e esclarecido e o formulário de *feedback* sobre *coaching*. Dos 10 participantes, 5 forneceram *feedback* sob anonimato.³⁰

Entre dezembro de 2018 e fevereiro de 2019, o pesquisador tratou os dados, organizou as informações e analisou os relatos prestados no *feedback*. Não participaram do levantamento um concluinte, o Estudante 1, e os 4 desistentes ou eliminados do programa, Estudantes 3, 6, 8 e 9. Em todos esses casos, é justo admitir, ainda que não declarado pelos não-respondentes, que suas ausências resultem de inabilidade do *coach* ao conduzir o ALPHA ou a técnica, ou da recusa dos *coachees* em relação aos termos da pesquisa por questões de foro íntimo.

3.1.2 Desistências

Adiante, especulam-se os motivos de abandono do programa ALPHA. Para concluir o processo, os participantes deveriam cumprir com frequência mínima de 75% (6 de 8 sessões).

O/a Estudante 3 justificou sua saída em virtude de esgotamento físico e mental após o término da faculdade, inclusive com quadro clínico, e desesperança com relação a conseguir um emprego. Buscava colocação no mercado de trabalho, porém, dadas sucessivas tentativas frustradas ou oportunidades insuficientes não acreditava, no momento da desistência, que o ALPHA pudesse ajudar a reverter essa situação. Participou de quatro sessões (50%).

Os/as Estudantes 6 e 8 foram, dentre 11 inscritos, os/as únicos a não concordarem, ao menos parcialmente, sobre o compromisso em compartilharem sobre suas vidas com o *coach*. Vide pergunta 8 da avaliação de potencial para *coaching*. Este dado talvez oculte predisposição implícita que, ao longo do ALPHA, se tornou relevante.

³⁰ O termo de consentimento livre e esclarecido para participação do *feedback* consta do Apêndice L, e o formulário de *feedback*, do Apêndice M.

O/a Estudante 6 não esclareceu porquê deixou de comparecer após quatro sessões de *coaching* (50%). Há evidências suficientes, contudo, para inferir que isso ocorreu em função do alcance parcial de metas iniciais, como a conquista da contratação em programa de estágio, atendendo ao desejo de “entrar em um programa de trainee”. Dado o andamento bem-sucedido de outras metas pactuadas, estruturadas e iniciadas (“aprender segundo idioma” e “melhorar a produção acadêmica”), conforme apurado nos diálogos de *coaching*, conjectura-se que o/a *coachee* alcançou parcialmente o que buscava e, assim, deixou o ALPHA.

O/a Estudante 8 também não formalizou o motivo de descontinuar sua frequência após participar de duas sessões (25%). Alegou incompatibilidade de horários, em função de outras atividades extracurriculares, e dificuldade de reagendar sessões. Queria agir com “menos procrastinação” e “melhorar lado pessoal (hábito)”, mas, como declarou e comprovou com episódios, pode não ter se adaptado ao método ALPHA.

O/a Estudante 9 participou apenas da primeira sessão, sendo inconclusivo o motivo de seu abandono do ALPHA.

3.1.3 Instrumento de *feedback*

Figura 4 – Formulário de feedback aplicado com concluintes ao término do ALPHA

O formulário de feedback aplicado com concluintes ao término do ALPHA é composto por três seções principais: Avaliação, Percepção e Habilidade. Cada seção contém perguntas e respostas, com um total de 26 perguntas na seção de Avaliação e 7 perguntas na seção de Percepção. A seção de Habilidade contém 8 perguntas (Top 8).

Avaliação	
Expectativa	20
Concordância	6
26 perguntas	

Percepção	
Como mudou sua gestão	?
Como conceitua a trilha	?
O que mudou na rotina	?
O que coaching significa	?
Há benefícios e limitações	?
Coaching difere de consultoria	?
Sessão online difere da presencial	?
7 perguntas	

Habilidade	
Foco	-
Planejamento	-
Postura Proativa	-
Visão Profissional	-
Autoconhecimento	-
Disciplina e Objetividade	-
Autoconfiança e Segurança	-
Feedback e Reciprocidade	-
Top 8	

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

O *feedback* apresentou 34 perguntas fechadas (avaliação), sendo 26 sobre o contato com o *coach*, a metodologia ALPHA e a técnica *coaching* e 8 sobre as habilidades melhor desenvolvidas. Há também 7 perguntas abertas (opinião) sobre a experiência subjetiva no ALPHA quanto a gestão, conceitos, mudanças, significados, benefícios, limitações, distinções e modalidades de sessão.

3.1.3.1 Entrevista fechada ³¹

O *feedback* inicia por 26 perguntas fechadas (avaliação) que avaliaram objetivamente o cumprimento de expectativas quanto ao desempenho do *coach* (9 perguntas), quanto à metodologia ALPHA (11 perguntas) e o grau de concordância quanto à técnica *coaching* (6 perguntas). As escalas têm pontuação de 1 a 5. Para expectativas, muito acima (5), acima (4), dentro (3), abaixo (2) e muito abaixo (1). Para concordância, concordância total (5), concordância parcial (4), sem concordância ou discordância (3), discordância parcial (2) e discordância total (1).

3.1.3.1.1 Expectativas sobre o *coach*

A pontuação aferiu, em escala de 1 a 5, média de 4,66 para o desempenho esperado do *coach*. Destaques positivos: escuta atenta, empatia e planos de ação. Destaque negativo: um dos *coachees* não concordou nem discordou com o *coach* ter sido pontual aos horários.

3.1.3.1.2 Expectativas sobre o ALPHA

A pontuação aferiu, em escala de 1 a 5, média de 4,35 para a contribuição esperada da metodologia ALPHA. O método talvez contribua mais no desenvolvimento das habilidades de visualização, foco e planejamento, e menos em autoconfiança, disciplina e troca de *feedback*.

3.1.3.1.3 Concordância sobre *coaching*

A pontuação aferiu, em escala de 1 a 5, média de 4,66 para o nível de concordância sobre *coaching*. Essa técnica parece mais útil na competência que na

³¹ As respostas da entrevista fechada constam do Apêndice N.

eficácia da performance. Há quem não concorde com *coaching* ser ciência interdisciplinar ou atividade social eficaz.

3.1.3.1.4 Habilidades melhor desenvolvidas

Estudo que ouviu *coachees* sobre como o *coaching* de vida influi no desenvolvimento da carreira, agrupou os benefícios relatados em 4 categorias (caráter estratégico; auto gerenciamento; relacionamento interpessoal; relacionamento intrapessoal) e 8 habilidades (ECARD *et. al.*, 2016). Utilizou-se o rol de habilidades citadas neste estudo como critério para aferir, em média, as habilidades comportamentais e cognitivas melhor desenvolvidas no caso ALPHA.³²

Destacaram-se autoconhecimento (1^a posição), foco (2^a), autoconfiança-segurança (3^a), planejamento e visão profissional (empatadas na 4^a) ocuparam lugares intermediários. Já as habilidades pior desenvolvidas foram *feedback*-reciprocidade e disciplina-objetividade (empatadas na 6^a) e postura proativa (8^a).

Essas habilidades foram trabalhadas da seguinte maneira:

- ❖ **Autoconhecimento** – descrição detalhada de características dos participantes em traços e padrões de comportamento, motivação e viés mental que não conheciam;
- ❖ **Foco** – diálogo estruturado sobre metas prioritárias, permitindo atuarem com maior concentração, compromisso e consistência nos desafios;
- ❖ **Autoconfiança/segurança** – atividades de modulação consciente de comportamentos, viabilizando performance com versatilidade, tráfegarem ante padrões sociais e expectativas, contrabalanceando a pressão;
- ❖ **Planejamento** – ênfase deliberada sobre a organização cotidiana, para considerarem prazos, métricas, recursos e modos de realização;
- ❖ **Visão profissional** – discussão das perspectivas atuais e futuras para a construção da carreira, visualizando cenários, lacunas e potenciais durante a formação;
- ❖ **Feedback/reciprocidade** – treino em situações interpessoais prováveis ou hipotéticas, simulando interagirem com padrões de comportamento semelhantes e distintos;
- ❖ **Disciplina/objetividade** – construção de planos de ação para metas, convidando a raciocinarem de forma estruturada, pragmática e integral;

³² O agrupamento das 8 habilidades nas 4 categorias consta do Anexo J.

- ❖ **Postura proativa** – atitude antecipatória, resolutiva, prestativa ou excepcional diante das situações pessoais, profissionais e acadêmicas.

3.1.3.2 Entrevista aberta ³³

O *feedback* termina por 7 perguntas abertas (opinião) sobre mudanças na gestão em áreas da vida, conceitos de protagonismo e outras questões de *coaching* e do método ALPHA. Os participantes relataram se vivenciaram novas atitudes e habilidades, atribuíram significado a *coaching* e informaram os benefícios e limitações percebidos. Compararam esta técnica com a da consultoria e as diferenças entre as sessões nas modalidades presencial e *online*.

3.1.3.2.1 Impacto em habilidades de gestão pessoal

Um das perguntas abertas investigou a mudança em 8 habilidades de gestão foco do ALPHA:

- i. autorregulação,
- ii. metas (objetivos),
- iii. ritmo (produtividade, tempo, disciplina, energia),
- iv. responsabilidade (vida, relacionamento, compromisso, foco),
- v. resultado (liderança, protagonismo, tarefas, assertividade),
- vi. resiliência (visão, ambição, missão, papel),
- vii. reação (emoção, equilíbrio, mentalidade), e
- viii. recursos (motivação, finanças, intelecto, aprendizagem).

Os *coachees* respondentes relataram maior autoconhecimento, consciência, controle do tempo ou detecção de seus pontos fortes quanto à autorregulação de si mesmos. Disseram que o programa trouxe maior clareza, foco, organização ou detalhamento à gestão de suas metas. Admitiram, em sua maioria, que não conseguiram mudar ou melhorar a gestão do ritmo de suas vidas. Parecem associar a autorresponsabilidade à organização de suas prioridades.

Noticiaram ganhos ao gerirem seus resultados com maior oportunismo, maturidade, segurança ou clareza de objetivos. Citaram papéis, atividades, sonhos,

³³ As respostas da entrevista aberta constam do Apêndice O.

gostos ou oportunidades como fontes de gestão da resiliência. Alguns enxergaram a si mesmos mais determinados, comedidos ou ponderados na gestão de suas reações pessoais; outros, nem tanto. Comentaram ainda sobre recursos intelectuais, aspectos motivacionais ou alternativas financeiras que antes não percebiam ou que tinham deixado para trás.

Em geral, narraram melhorias na visualização de objetivos, na organização pessoal, no autoconhecimento, no autocontrole ou no aproveitamento do tempo.

2.3.3.2.2 Impacto em conceitos de atitudes de protagonismo

Outra pergunta aberta averiguou a definição conceitual de 8 atitudes foco do ALPHA:

- i. autoconhecimento,
- ii. desenvolvimento,
- iii. produtividade,
- iv. responsabilidade,
- v. liderança,
- vi. maturidade,
- vii. ética e
- viii. prontidão.

Os *coachees* respondentes ligaram autoconhecimento ao entendimento de motivações, potencialidades ou objetivos. Entenderam desenvolvimento como compreensão, melhoria ou atuação em aptidões identificadas. Viram produtividade por melhores realização, empenho, eficiência ou tempestividade pessoais.

Conceituaram responsabilidade em termos de controle, compromisso ou cumprimento. Definiram liderança como orientação, posicionamento, perfil, inspiração ou responsabilidade. Informaram maturidade pelo aprendizado, compreensão, oportunismo ou reação a situações. Delimitaram a ética nos sentidos de conformidade, exemplo, comportamento, correção ou sociabilidade. E citaram prontidão como altruísmo, boa vontade, disponibilidade ou disposição para desafios ou oportunidades.

3.1.3.2.3 Outras questões sobre *coaching* e o ALPHA

Em relação às diferenças entre *coaching* e consultoria, as respostas dos *coachees* convergem quanto a:

- i. *coaching* ser um processo mais pessoal e íntimo que o da consultoria;
- ii. *coaching* não oferecer respostas, soluções ou receitas prontas.

O método ALPHA explorou, especialmente diante de *coachees* com altas dominância (α_d) e/ou influência (α_i), a mescla de técnicas de *coaching* com as de consultoria. Essa mescla ocorreu a critério dos estudantes e com a clara ressalva por parte do *coach* de que extrapolavam o método de *coaching* típico (sem respostas ou conselhos). Nesse sentido, houve troca de experiências, momentos de aconselhamento e dinâmicas situacionais.

A metodologia ALPHA também significou o primeiro contato dos participantes com *coaching*, cujo significado, benefícios e limitações puderam avaliar. Conceituaram o processo como orientação, organização, mentoria ou suporte. Dentre benefícios, listaram a visualização de metas, a identificação e a compreensão do próprio perfil, a abordagem imparcial ou tutoria prestada pelo *coach* ou o desenvolvimento integral da vida. Dentre limitações, acusaram a curta duração ou a falta de conforto ambiental das sessões e, em sua maioria, concordaram que o nível de dedicação dos *coachees* pode restringir a eficácia do processo.

Em relação às distinções entre as modalidades presencial e *online* de sessão, as respostas não foram conclusivas.

3.2 CAPITAL E POTENCIAL HUMANO

Entre novembro de 2018 e fevereiro de 2019, o pesquisador realizou consulta bibliográfica para refinar seu repertório antes de interpretar e avaliar o caso ALPHA.

Para entender o mundo do trabalho, selecionou relatórios publicados por organismos multilaterais e empresas de consultoria internacional entre 2014 e 2019. Quis compreender circunstâncias e tendências que estão transformando em âmbito global as formas de viver, de trabalhar e de se conectar com a realidade. Foi durante

a leitura desses relatórios que conheceu a teoria do Capital Humano e revisou o conceito de Competência.

Para delimitar melhor a técnica *coaching* em relação a essas transformações, reviu estudos, dados de mercado e conceitos transversais que interferem nessa prática. Paralelamente, frequentou aulas, realizou leituras e travou conversas com um círculo de psicólogos e pedagogos, que o estimularam a se aprofundar em certos enfoques interdisciplinares e a aprofundar o conceito de *Coaching*.

O papel das organizações de ensino e de trabalho vem sendo contextualizado na Sociedade do Conhecimento e na Era da Informação. Cenário em que o *coaching*, em geral, e o *coaching* acadêmico, em particular, assumem particular relevância. “O *coaching* constitui a maneira mais simples, barata e efetiva de garantir a aprendizagem continuada das pessoas em uma organização” (CHIAVENATO, 2017, p. 36).

Essa breve revisão de literatura se mostrou, afinal, útil e afinada à etapa seguinte da pesquisa, após março de 2019. A análise dos relatos e a interpretação de perfis do caso ALPHA ocorreu com mais propriedade.

3.2.1 Tecnologia e trabalho

O mercado de trabalho vem passando por mudanças tecnológicas em escala e ritmo que levaram autores a questionar ou mesmo a afirmar estarmos vivendo novo estágio do capitalismo. Esse quinto de século que completamos em 2020 talvez indique um mundo marcado pela Revolução da Informação nos domínios técnicos e produtivos (século 21). Dinâmica que sucederia três outras ocorridas durante os séculos 18 ao 20 (DRUCKER, 1999).³⁴

Avalia-se que, nas revoluções anteriores, teria levado décadas a preparação institucional dos sistemas de treinamento aptos ao desenvolvimento de conjuntos de habilidades em larga escala. Ao passo que, na atualidade, o ritmo e o porte das rupturas empreendidas seguem um fluxo acelerado, sem precedentes, requerendo esforço urgente e concertado de ajuste (FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL, 2016).

Admite-se que 65% das crianças hoje na escola primária desempenharão tipos de trabalho completamente novos, ainda inexistentes. Um conjunto de fatos socioeconômicos, geopolíticos, tecnológicos e demográficos influencia o surgimento

³⁴ Uma síntese das características das quatro revoluções industriais consta do Apêndice P.

de novos tipos de postos de trabalho, deslocando os preexistentes, criando outros e demandando novas habilidades. (FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL, 2016).

Um deslocamento massivo de empregos está em curso nas indústrias de trabalho. Pode variar de 75 a 375 milhões o número de trabalhadores que precisarão mudar de categoria profissional, entre 2016 e 2030, no bojo das alterações produtivas com a automação tecnológica. A cada dez ocupações, seis teriam 30% ou mais tarefas tecnicamente automatizáveis. Isso equivale a algo em torno de 2,8% a 14% da força de trabalho mundial migrando de carreira, conforme se apurou em um conjunto de 46 países (MCKINSEY GLOBAL INSTITUTE, 2017).

Empregados e competências são um dos seis eixos em torno dos quais se estima, para 2020, um mercado de 4,4 trilhões de dólares em segurança cibernética, internet das coisas e realidade virtual e aumentada (KLYNVELD PEAT MARWICK GOERDELER, 2017). O crescente papel da tecnologia na vida e nos negócios pode significar que mesmo trabalhos de baixa qualificação passem a exigir conhecimento cognitivo mais avançado. “Os investimentos mais significativos que pessoas, empresas e governos podem fazer na natureza mutável do trabalho estão em melhorar o capital humano” (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 10).³⁵

3.2.1.1 Capital humano: o fator H

A teoria do capital humano origina-se de estudos do economista americano Theodore William Schultz (1902-1998). Ele ganhou o prêmio Nobel de Economia em 1979 ao afirmar o crescimento do capital humano como característica distintiva do sistema econômico. Associou a rápida recuperação de países como Alemanha e Japão no pós-Segunda Guerra Mundial a índices sociais relativamente superiores em saúde e educação. “Os trabalhadores se tornaram capitalistas não pela difusão da propriedade das ações das empresas, como o folclore o faria, mas pela aquisição de conhecimento e habilidade que têm valor econômico” (SCHULTZ, 1961, p. 3).

Na formulação de Schultz, o fator H (capital humano) passaria a compor a função de produção na teoria econômica marginalista, a fim de melhor diferenciar níveis de desenvolvimento entre países e indivíduos. O fator H potencializaria o fator L (insumos de mão de obra), como varável adicional ao lado de A (nível de tecnologia) e K (insumo de capital). Compreenderia habilidades, conhecimentos, atitudes, valores (FRIGOTTO, 2008).

³⁵ Cinco dinâmicas tecnológicas associadas a mudanças na natureza do trabalho constam do Anexo K.

O potencial do ensino como fator de desenvolvimento econômico e produtivo ganhou evidência em torno do debate difundido no Brasil e no mundo pelas obras de Schultz nas décadas de 1960 e 1970 (SCHULTZ, 1961, 1962, 1973). Na década de 1980, seria retomado por organismos multilaterais de crédito, como o Banco Mundial ou a *United States Association for International Development* - USAID, via aportes financeiros a projetos e pesquisas para investimento no ensino técnico e vocacional.

Com o agravamento da desigualdade no capitalismo contemporâneo, a noção de capital humano vem sendo redefinida e ressignificada pelas noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências e empregabilidade. (FRIGOTTO, 2008, p. 71)

Atualmente, o *Human Capital Index* (HCI) atribui escore de 0 a 1 à produtividade da próxima geração de trabalhadores em relação a níveis de educação completa e saúde integral. “Uma economia em que o trabalhador médio atinge tanto a saúde plena quanto o potencial de educação completa alcançaria valor de 1 no índice” (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 62).³⁶

3.2.1.2 Capital intelectual: o fator I

O debate em torno da produtividade gerada pelo conhecimento vem sendo orientado, desde então, ao desafio de aprendizagem em mundo mais complexo. O mercado de trabalho passa a exigir níveis formais mais elevados de escolaridade, seja em termos de diplomação, seja do ponto de vista de conteúdos.

De um lado, pela conjunção: abundância de diplomas mais contração do assalariamento. De outro, pela crescente importância do lado intangível, formado por virtudes pessoais e características de personalidade, bem como pela capacidade de aplicar, de maneira efetiva e original, no capitalismo da era da informação, conhecimentos que antes eram assimilados de forma automática e sem conexão com o mundo real. A forma mais importante da força de trabalho, o maior “capital humano” hoje, é o intelecto. (PAIVA, 2001, p. 188).

A nova regra para a empregabilidade, a partir dos anos 1990, seria a do empreendedorismo. Isso implicou a necessidade de comprometer o trabalhador com os resultados. “É um indivíduo que administra sua vida profissional, agora sujeita a

³⁶ O Brasil ocupa a 81ª posição, com um índice de 0,56. Está atrás de outras sete nações latino-americanas (Chile, Costa Rica, Argentina, México, Equador, Uruguai e Colômbia) e de Arábia Saudita (73ª posição), Irã (71ª), Tailândia (65ª), Albânia (56ª) e Turquia (52ª). Dentre os BRICS, aparece atrás de China (46ª) e Rússia (34ª), à frente de Índia (115ª) e África do Sul (126ª). Singapura (0,88), Coreia do Sul (0,84), Japão (0,84) e Hong Kong (0,82) ostentam os melhores índices, superando Alemanha (0,79, na 11ª) e Estados Unidos (0,76, na 24ª).

alterações imprevisíveis e frequentes, obrigando-o a reorientar sua identidade, suas atitudes, metas, rotinas e redes sociais” (MALVEZZI, 1999, p. 66).

A mudança de terminologia de capital humano (décadas de 1950 a 1980) para capital intelectual (década de 1990 em diante) pode ser vista como estratégia hegemônica em objetivar, expropriar e controlar o conhecimento. “O humano pode ser inalienável, mas o intelectual pertence à organização” (SANTOS, 2008, p. 76).

Conceitos como liderança, motivação, trabalho em equipe, desenvolvimento de competência e habilidades passaram a fazer parte do vocabulário profissional. Resgata-se o modelo do *Training Within Industry* – TWI, criado ainda em 1940, nos Estados Unidos, quando a iminência do envolvimento na Segunda Guerra Mundial teria convencido o governo a mirar a superprodução de insumos de guerra:

Desenvolver e preparar o que ficou amplamente divulgado como sendo “capital humano”, conceito que foi fetichizado e absorvido pela educação e pelas empresas, mas que de fato se desvela como sendo um conjunto de instrumentos subjetivos (tais como raciocínio lógico, aprendizagem, motivação, liderança) e objetivos (como treinamento, qualificação, formação profissional, entre outros) necessários à força de trabalho para uma configuração de sistema produtivo distinta da que se desenvolvera até então. (MUELLER, 2013, p. 79)

3.2.1.3 Capital social e cultural: fatores S e C

Tabela 7 – Os 4 fatores do capital: humano (H), intelectual (I), social (S) e cultural (C).

Capital humano (H)	combina i) conhecimentos, ii) habilidades, iii) atitudes e iv) valores (FRIGOTTO, 2008; McCLELLAND, 1973; SCHULTZ, 1961)	Capital social (S)	combina: i) capital estrutural , laços, configuração e rede articulados; ii) capital cognitivo , códigos, linguagem e narrativa partilhados; e iii) capital relacional , confiança, normas, obrigações e identificação atribuídos (BOURDIEU, 1998; NAHAPIET; GHOSHAL, 1998).
Capital intelectual (I)	combina i) capital estrutural , conhecimento organizacional; ii) capital de cliente , reconhecimento e reputação da marca; e iii) capital humano , conhecimento individual (STEWART, 1998)	Capital cultural (C)	combina i) capital corporificado , disposições duradouras da mente e do corpo; ii) capital objetificado , na forma de bens culturais, como figura, livro, dicionário, instrumento, máquina; e iii) capital institucionalizado , que confere credibilidade ao capital cultural que se presume garantir, na forma de certificado, diploma, qualificação, patente (BOURDIEU, 1986).

Fonte: elaborado pelo autor (2020), a partir de BOUDIEU (1986, 1998); FRIGOTTO (2008), McCLELLAND (1973), NAHAPIET; GHOSAL (1998), SCHULTZ (1961)

O conceito de capital foi refinado nas décadas de 1980 e 1990 e se ramificou em pelo menos outras duas definições. O capital social (fator S) abrange recursos

reais ou potenciais que podem ser mobilizados em uma rede durável de relações de conhecimento e reconhecimento mútuos. Ao ser trocado e recombinação, o fator S facilitaria o desenvolvimento de capital intelectual (fator I) (BOURDIEU, 1998; NAHAPIET; GHOSHAL, 1998). Já o capital cultural (fator C) compreende os bens simbólicos que credenciam o “trabalho acumulado em sua versão materializada ou incorporada” (BOURDIEU, 1986, p. 17).

3.2.2 Competência

A forma como esses capitais agregam conhecimento gerenciável também é referida na literatura a partir de outro conceito, nascido nos Estados Unidos nos anos 1970, quando se propôs testar não mais a inteligência, mas a competência das pessoas. Ao longo da segunda metade da década de 1990, com o acirramento das discussões neoliberais, a competência levantou discussão no meio acadêmico e empresarial. As dimensões pessoal do indivíduo, corporativa das organizações e nacional dos sistemas educacionais entraram no debate. Os critérios de definição da competência variaram desde então. As tradições de pensamento gerencial norte-americana, francesa e brasileira construíram enfoques distintos (BOMFIM, 2012; DUTRA; HIPOLITO; SILVA, 2000; GONÇALVES *et. al.*, 2017; LOIOLA, 2011).

3.2.2.1 Tradição norte-americana

Norte-americanos sublinham a alta performance do indivíduo, a realização superior do trabalho e as qualificações técnicas do indivíduo (BOYATZIS; GOLEMAN; RHEE, 2000; McCLELLAND, 1973; SPENCER JUNIOR; SPENCER, 1993). “As conquistas não específicas de conteúdo (anteriormente chamadas de ‘aptidões’) preveem competências para fazer testes e manipulação de símbolos, e essas competências são fundamentais para certos critérios de resultados de vida” (McCLELLAND, 1973, p. 13).

A ênfase recai sobre o ajuste ótimo (*best fit*) entre perfil individual, demandas profissionais e ambiente organizacional. Destacam-se competências práticas, emocionais e fundamentais e qualificações acadêmicas, pessoais e grupais. “Inteligência emocional é uma frase conveniente para focar a atenção no talento

humano. Mesmo que seja simples como uma frase, incorpora a complexidade da capacidade de uma pessoa” (BOYATZIS; GOLEMAN; RHEE, 2000, p. 343).³⁷

3.2.2.2 Tradição europeia

Franceses e europeus priorizam as ações contextuais do indivíduo, travadas por relações interpessoais, contingências, mudanças e ambientes (DURAND, 1998; LE BOTERF, 2003; ZABALA; ARNAU, 2010, ZARIFIAN, 2012). Sob essa ótica, competência compreende a transformação de saberes e aptidões em situações de trabalho diversas. “Os alquimistas procuravam transformar metais comuns em ouro. Hoje, gerentes e empresas buscam transformar recursos e ativos em lucro. Uma nova forma de alquimia é necessária na organização. Vamos chamar de competência” (DURAND, 1998, p. 1).³⁸

3.2.2.3 Tradição brasileira

Já o foco de brasileiros é a agregação de valores sociais e econômicos (DUTRA; FLEURY; RUAS; 2013; FLEURY; FLEURY, 2001; LIMA *et. al.* 2012). “Saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 188). Essa abordagem olha a competência como estoque de recursos, capacidades e habilidades humanas. “Habilidades necessárias para enfrentar a própria complexidade, muitas das quais não são resultados de estudos formais” (LOURES; SCHLEMM, 2006, p. 77).³⁹

3.2.2.4 Competência vs. RH

Gestão por competências e gestão por desempenho não diferem muito. “Ambas as tecnologias propõem a necessidade de associar a performance ou as competências da organização com as de seus membros” (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001, p. 12). O viés de competências adviria da *Resource-Based Management Theory*, enfatizando que certos atributos organizacionais (recursos) condicionam o

³⁷ A teoria contingencial da ação e da construção da competência no trabalho consta do Anexo L, e o inventário da competência emocional, consta do Anexo M.

³⁸ Esse autor empresta conceitos do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) para distinguir 3 elementos da competência, conforme é representado no Anexo N.

³⁹ O enfoque no valor agregado da competência é representado no Anexo O.

sucesso. Quando escassos, rentáveis e difíceis de copiar, conferem vantagem competitiva. Já o viés do desempenho vê a lacuna entre o planejado e o entregue no trabalho. Desenvolve Recursos Humanos (RH) tanto pela melhoria de performance (perspectiva funcional) e como pelo controle psicossocial (perspectiva crítica).

3.2.2.5 Competência vs. KPIs

Sugere-se, aliás, que a essência da Revolução da Informação não adviria da tecnologia em si. “Máquinas inteligentes também estabelecerão novas expectativas e padrões de desempenho” (KLYNVELD PEAT MARWICK GOERDELER, 2017, p. 3). Dados capturadores por sensores, combinados, analisados e visualizados com maior precisão, interatividade e instantaneidade criam previsões mais complexas.

Quanto aos indicadores chave de desempenho, *Key Performance Indicators* (KPI), o foco não se limita à melhora da medição do desempenho dos trabalhadores. “Eles também estão ajudando a remover grande parte do preconceito humano que muitas vezes pode influenciar os relatórios de desempenho e a tomada de decisões” (KLYNVELD PEAT MARWICK GOERDELER, 2017, p. 8).

Entrariam em jogo critérios de competência ou performance mais sofisticados para o trabalho. A decisão executiva, por sua vez, ganharia mais qualidade.

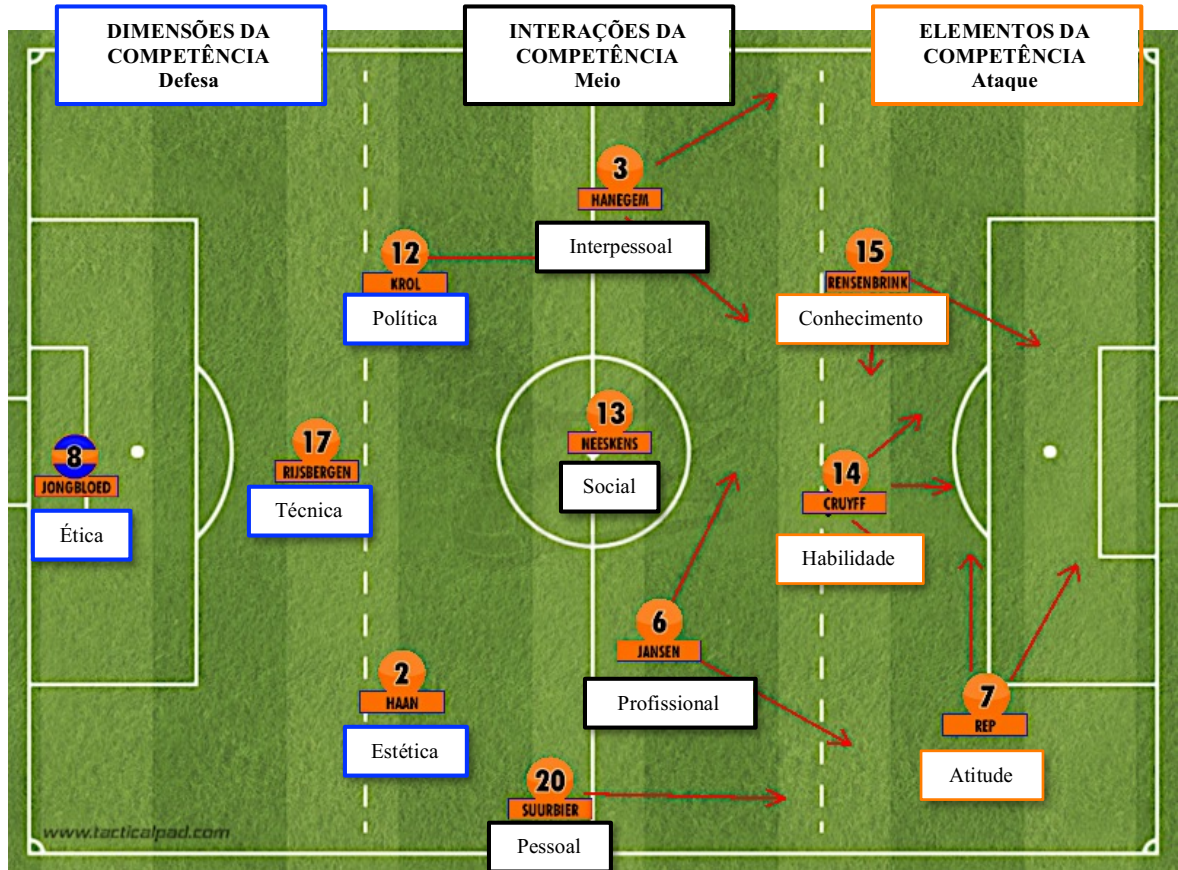
3.2.2.6 Carrossel da competência

Um campo em especial fascina por mostrar o quão complexa e imprevisível a performance pode ser. Trata-se do campo onde se pratica o esporte mais popular no planeta: o de futebol. Neste campo é possível posicionar didaticamente as 4 dimensões (RIOS, 2011), as 4 esferas (ZABALA; ARNAU, 2010) e os 3 elementos (DURAND, 1998) da competência.

O Quadro 2 inspira-se no esquema tático que encantou o mundo na Copa de 1974 para ilustrar o *Carrossel da Competência*. O goleiro e os 3 zagueiros posicionam as qualidades da competência. Os 4 meio-campistas demarcam as esferas em que ela costuma ser mobilizada. E os 3 atacantes simbolizam os elementos que a constituem.⁴⁰

⁴⁰ A título de curiosidade, quem apresentou ao mundo esse esquema tático envolvente, baseado em 3 defesas, 4 meio-campistas e 3 atacantes, com rodízio de posições e ofensividade no ataque, foi a Holanda, na Copa da Alemanha, em 1974. Por sua prodigiosidade e inovação futebolística, a equipe holandesa encantou o mundo. Vice-campeã, derrotada na final pela anfitriã, ficou conhecida como Carrossel Holandês ou Laranja Mecânica.

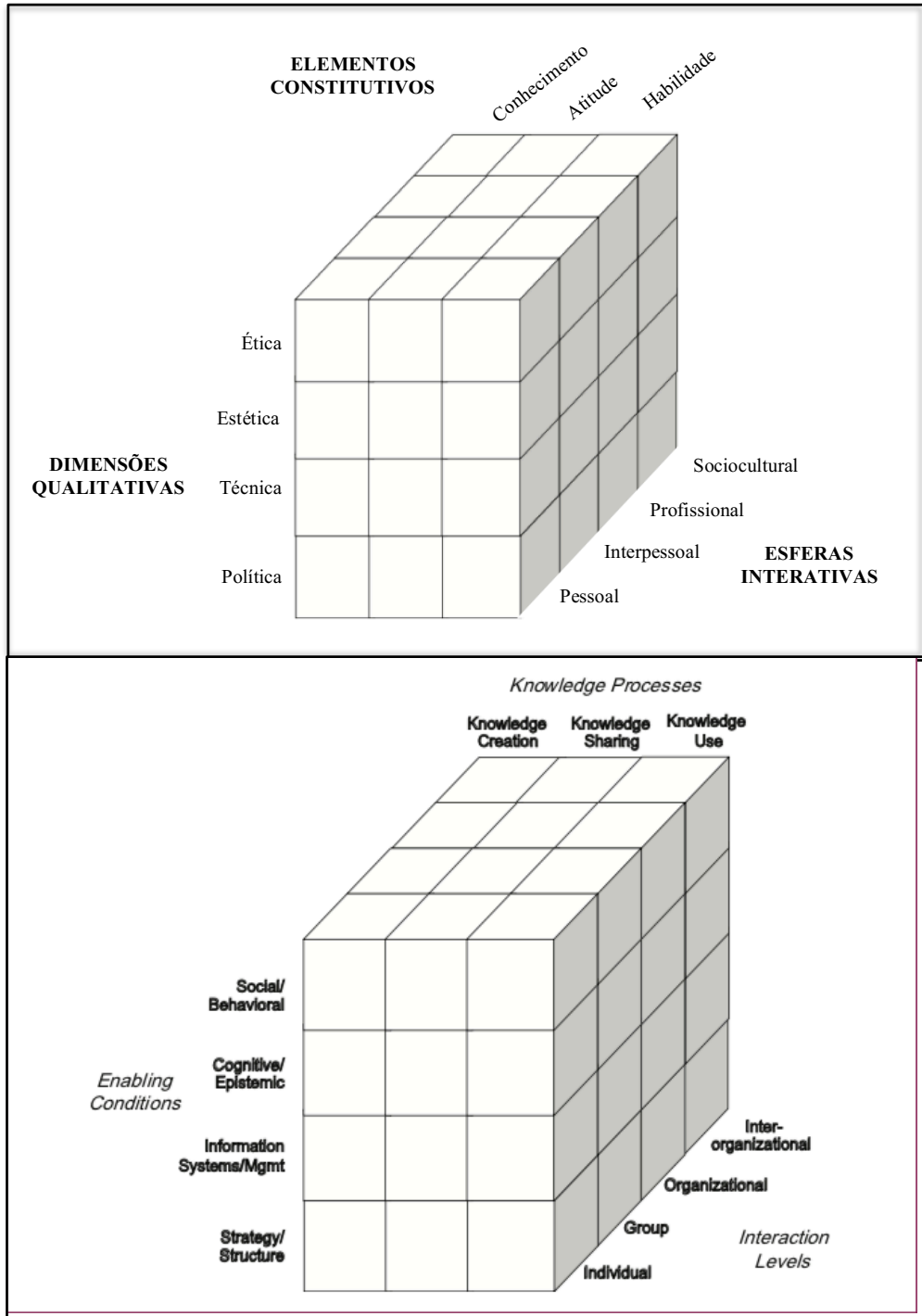
Quadro 2 – Carrossel da competência: esquema tático de pesquisa no campo teórico.



Fonte: elaborado pelo autor (2020), com as análises de RIOS (2011), presente nos jogadores da defesa, ZABALA; ARNAU (2010), nos jogadores do meio, e DURAND (1998), nos jogadores do ataque.

O Quadro 3 reproduz essa escalação tática teórica inspirado em outro referencial analítico. Usa o modelo tridimensional do contexto que capacita criar conhecimento novo e gerar inovação (ALVARENGA NETO; CHOO, 2010).

Quadro 3 – Modelo tridimensional da competência: elementos, dimensões e esferas.



Fonte: elaborado pelo autor (2020), na imagem superior, das análises de competência de DURAND (1998), RIOS (2011) e ZABALA; ARNAU (2010), a partir do modelo tridimensional de ALVARENGA NETO; CHOO (2010), na imagem inferior.

Já a Tabela 8 define as características desses 11 jogadores ou atributos da competência, segundo os autores em referência.

Tabela 8 – As posições e funções dos 3 setores táticos da competência: defesa, meio e ataque.

DIMENSÕES QUALITATIVAS Porque/em quê somos competentes? Defesa		ESFERAS INTERATIVAS Onde, com/para quem somos competentes? Meio		ELEMENTOS CONSTITUTIVOS Em que/como/quando somos competentes? Ataque	
ESTÉTICA Zaga Esquerda	sensibilidade dos indivíduos em situações afetivas no trabalho	INTERPESSOAL Ala Esquerda	relacionamento positivo, compreensivo, tolerante e solidário	CONHECIMENTO Centroavante	dado, informação, interpretação, estratégia; <i>aprender aprendendo</i>
TÉCNICA Líbero	domínio dos saberes e habilidade em os aplicar no trabalho	SOCIAL Volante	participação crítica, responsável, justa, solidária e democrática	HABILIDADE Centroavante	ação, técnica, processo, capacidade, tecnologia, procedimento; <i>aprender fazendo</i>
ÉTICA Goleiro	orientação da ação pelo bem, respeito e justiça coletivos no trabalho	PROFISSIONAL Armador	praticar atividade adequada à capacidade mediante conduta responsável, flexível e rigorosa que satisfaça motivações e expectativas	ATITUDE Ponta Direita	vontade, identidade, comportamento, atitude; <i>aprender compartilhando</i>
POLÍTICA Zaga Direita	consciência e definição da participação social através do trabalho	PESSOAL Ala Direita	exercer a autonomia, a cooperação, a criatividade e a liberdade, conhecendo e compreendendo a si e ao seu ambiente		

Fonte: elaborado pelo autor (2020), com as análises de RIOS (2011), presente nos jogadores da defesa, ZABALA; ARNAU (2010), nos jogadores do meio, e DURAND (1998), nos jogadores do ataque.

3.2.2.7 Soft skills de A a Z

O pesquisador ficou surpreendido por notícia fictícia projetando cenário do mercado de trabalho em 2030, extraída de relatório (PRICEWATERHOUSE AND COOPERS, 2017). A notícia “futurista” citava tecnologia capaz de localizar, agregar e antecipar as habilidades cruciais a qualquer tipo de negócio a partir um *software* indexando perfis do mundo todo. O buscador seria alimentado por um filtro poderoso e preciso para indicar a habilidade certa, para a empresa certa, na hora certa, pelo prazo e custo oportunos, a um clique de distância.

Anunciava-se uma espécie de *Google* do talento humano. Ferramenta precisa para encontrar perfis hábeis em quaisquer competências de trabalho, recorrentes na literatura como habilidades interpessoais (*soft skills*). Essa notícia, para um jornalista e *coach*, foi algo impactante. Para o pesquisador, representou algo ainda maior, já que, seis meses antes, em maio de 2018, tivera contato com duas obras repletas de inventários para avaliar e gerir competências (GRAMIGNA, 2017; FERRAZ, 2017).

Três tipos de habilidades de trabalho são destacadas por organismo financeiro multilateral (BANCO MUNDIAL, 2019). As cognitivas avançadas, como resolução complexa de problemas. As sócio comportamentais, que se referem a dinâmicas entre pessoas, como cooperação. E as preditivas de adaptabilidade, que se ligam a auto eficácia, como raciocínio e resiliência. A Tabela 9 informa 64 *soft skills* catalogadas pelo pesquisador a partir de diversos estudos e notícias.

Tabela 9 – As 64 competências ou *soft skills* mais relevantes em 2020.

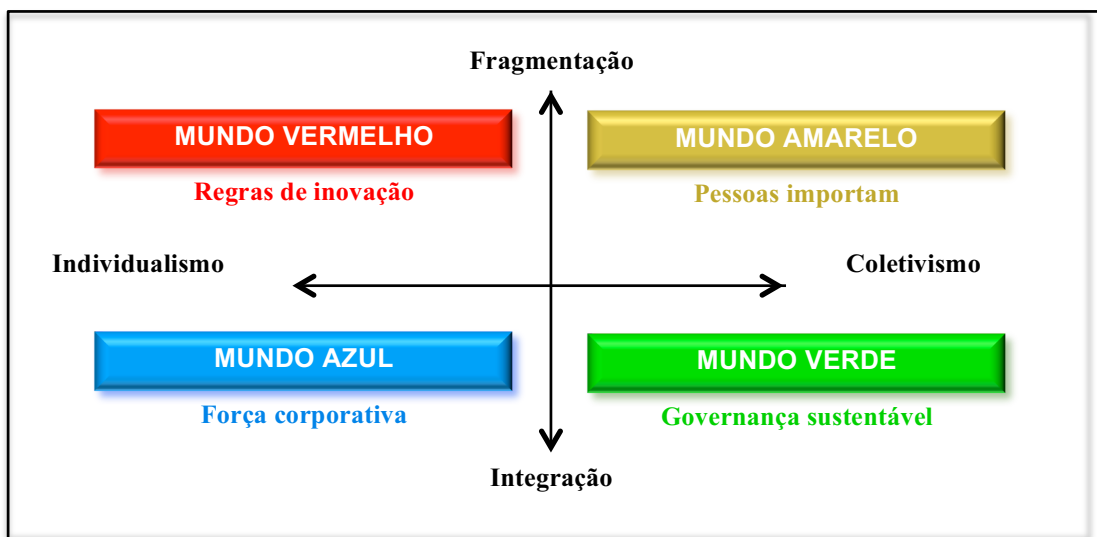
Pensamento criativo	Visão Sistêmica	Consciência Global	Fluência de Ideias e Feedback	Julgamento e Decisão	Paciência	Entender o Cliente	Comunicação Eficaz
Ética	Confiabilidade	Resolução de Conflito	Persuasão	Entender Normas e Procedimentos	Planejamento	Inteligência Emocional	Produtividade
Comunicação Interpessoal	Gestão de Tempo e Mudança	Gestão da Informação	Relacionamento	Raciocínio	Adaptabilidade e Flexibilidade	Foco	Visualização
Influência	Dinamismo	Capacidade de Sacrifício	Dedicação e Força Interior	Aprendizagem Contínua	Gestão de Projetos	Trabalhar sob Pressão	Proatividade e Realização
Capacidade de Reinício	Liderança	Resiliência	Coordenação com Outros	Autoconfiança e Segurança	Pensamento Estratégico	Orientação de Serviço	Pensamento Crítico
Negociação	Escuta Ativa	Organização	Gestão de Pessoas	Disciplina e Objetividade	Resolução de Problemas	Escuta Estruturada	Cultura Organizacional
Gestão de Recursos	Empatia	Conduzir Reuniões	Inteligência Digital	Controle de Qualidade	Sensibilidade ao Problema	Serenidade	Moderação
Estabilidade	Cooperação	Treinar e Ensinar	Responsabilidade	Motivação	Autogestão e Gestão Alheia	Lidar com Incerteza	Receptividade

Fonte: elaborado pelo autor (2019), a partir de estudos diversos (ANDREWS; HIGSON, 2010; BANCO MUNDIAL, 2019; BOYATZIS; GOLEMAN; RHEE, 2000; COLLINS, HANGE; LOCKE, 2004; ECARD *et. al.*, 2016; FERRAZ, 2013, 2017; FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL, 2016; GRAMIGNA, 2017; INSTITUTE FOR THE FUTURE, 2011; LOURES; SCHLEMM, 2006; MEHRA; KILDUFF; BRASS, 2001; MORMAN, 2019; NIELSEN *et. al.* 2017; PEEKAR *et. al.*, 2017; PENHAKI, 2019; PRICEWATERHOUSE AND COOPERS, 2018; TRUSS *et. al.*, 2013).

3.2.2.8 Futuro do trabalho - rumo a 2030

Estima-se que, nos últimos 4 anos, variou em média 35% o rol de habilidades essenciais na maior parte das ocupações, entre 9 segmentos industriais e 13,5 milhões de trabalhadores em 15 diferentes regiões do planeta (FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL, 2016). Forças em curso nas economias estariam moldando para 2030 um mercado mais individualista no consumo, fragmentário nos negócios, corporativo nas políticas e coletivista no social (PRICEWATERHOUSE AND COOPERS, 2017).

Figura 5 – Quatro mundos do trabalho expressando tendências para 2030.



Fonte: PRICEWATERHOUSE AND COOPERS (2017).

A junção dessas tendências a certos fatos socioeconômicos, geopolíticos, tecnológicos e demográficos influencia o surgimento de novos tipos de postos de trabalho, deslocando os preexistentes, criando outros e exigindo novas habilidades. “Eles mudarão os conjuntos de habilidades exigidos nas profissões antigas e novas na maioria das indústrias e transformarão como e onde as pessoas trabalham” (FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL, 2016, p. 8).

3.2.2.9 Profissão digital

O impacto da automação e das tecnologias digitais no trabalho tem desafiado não só a demanda por novas habilidades. Criou também a profissão digital. A

atuação colaborativa em plataformas remotas traz jornadas flexíveis, mas alguma precariedade. É o que diz estudo com 3,5 mil trabalhadores digitais de 75 países.

“A compensação do trabalho coletivo é geralmente menor do que o salário mínimo, os trabalhadores precisam gerenciar fluxos de renda imprevisíveis e trabalham sem as proteções trabalhistas padrão de uma relação de emprego” (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2018, p. 18).

Quase nove em cada dez trabalhadores ouvidos tiveram algum trabalho rejeitado ou pagamento recusado. Desses, 12% reconheceram suas rejeições como justificáveis. Em geral, relatam frustração com a incapacidade de apelar a rejeições que consideram arbitrárias. A cobertura de proteção social é limitada: apenas seis entre dez entrevistados informaram cobertura pelo seguro de saúde e só 35% tinham um plano de pensão ou aposentadoria.

3.2.2.10 Flexibilidade e desemprego

Essa tendência não parece ser exclusiva da profissão digital. Projeta-se que em 2030 apenas um em cada dez trabalhadores norte-americanos (9%) atuará profissionalmente com carteira assinada (PRICEWATERHOUSE AND COOPERS, 2017). Mercadologicamente, a conjuntura influencia organizações e profissionais quanto à sobrevivência, produtividade e competitividade nos segmentos em que atuam.

Notam-se desafios ao emprego global jovem. Entre 1997 e 2017, embora a população jovem global (14 a 29 anos) tenha crescido em 139 milhões de pessoas, teriam encolhido tanto sua participação relativa na força de trabalho mundial (de 21,7% para 15,5%), como sua participação absoluta - há 35 milhões de jovens a menos trabalhando (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2017).

No Brasil, onde somam 24,3 milhões de pessoas ocupadas (26,6% do total), os jovens foram mais afetados que adultos pelo acréscimo da taxa nacional de desocupação verificado entre 2014 e 2017. O índice de desocupação jovem evoluiu a um patamar (13% para 22,6%) superior ao da média mundial de desocupação jovem (13,1%) e à média nacional de desocupação (12,5%) (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2018).

Comenta-se particularmente problemática a inserção profissional de jovens nascidos entre meados de 1990 e 2010 (geração Z). À medida que ingressam num mercado de trabalho que sequer teria se adaptado por completo às características

de perfil da geração (Y) antecedente (RECH; VIÊRA; ANSCHAU, 2017), a geração de nativos digitais vive essa ambiguidade.

Em geral, detém contato precoce com plataformas digitais ou cresceram em ambientes de complexidade tecnológica. Por outro lado, passa por dificuldades de acesso ao mercado de trabalho. “As estatísticas descritivas de amostra de países desenvolvidos e em desenvolvimento documentam que um diploma universitário não garante necessariamente um emprego altamente remunerado” (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2017, p. 17).

3.2.3 *Coaching*

Face a incertezas e dinamismo, cresce a procura por atividade direcionada à construção de habilidades e ao desenvolvimento de competências conhecida por *coaching*. Pauta-se por relação de parceria e diálogo entre duas pessoas. De um lado, o *coach*. Profissional especializado em interrogar com eficácia para ajudar os outros a encontrarem seus objetivos. Do outro, pessoas, grupos e organizações - *coachees* - que desejam mudar do estado atual para um estado desejado.

Coaching é uma nova profissão que sintetizou gestão de negócios e estratégica, filosofia, psicologia positiva e terapia cognitiva, para beneficiar a todos que desejam um processo pragmático, estruturado com foco no alcance de metas e objetivos, pessoais ou profissionais. (FRANÇA, 2014, p. 187)

A duração de um encontro de *coaching* costuma variar de 60 a 120 minutos. O atendimento pode ser em grupo ou individual. Em cada sessão, o desenvolvimento do *coachee* à meta desejada conduz a planos de ação. “O maior objetivo do *coaching* pode ser visto como materializar mudanças (exteriores) a partir da transformação (interior) das pessoas” (MARION, 2017, p. 3).

3.2.3.1 Carruagem da competência

Etimologicamente, *coaching* adviria da palavra inglesa *coach*, derivada da expressão húngara *kocsi*, do francês *coche*, ou do eslovaco *koci*, conforme se relata sobre a história desta palavra (CELESTINO, 2011; COGO, 2012). Kocs é um vilarejo húngaro às margens do Rio Danúbio e da estrada que liga Viena, na Áustria, a Budapeste, na Hungria.

Uma primeira versão conta que, no século 16, este vilarejo teria passado a exportar as mais cobiçadas e confortáveis carruagens da época – as primeiras produzidas com suspensão feita de molas de aço. As carruagens de Kocs seriam chamadas de *kocsiszeker*, e seus condutores, de *kocsi*. Os ingleses entenderiam esse vocábulo como *coach* e por ele designariam a carruagem responsável pelo transporte de passageiros (CELESTINO, 2011).

Outra versão sugere que a novidade técnica dataria do século 15 e repousava não no material da tração, mas no ponto em que ela se fixava na carruagem. Não mais nos eixos das rodas, mas nas caixas dos assentos dos passageiros:

A palavra coche surgiu na Europa, também em meados do século XV, para designar um novo tipo de tração animal destinado ao transporte de pessoas, no qual a caixa se encontrava suspensa sobre o rodado, através de fortes correias de couro fixas a uma estrutura de montantes, evitando, desta forma, o incômodo causado aos passageiros pela trepidação sentida nas viaturas com a caixa assentada diretamente nos eixos das rodas. A invenção desse sistema de suspensão é apontada como tendo sido realizada na localidade de Kotze, na atual Hungria, tendo chegado, depois, à Itália, de onde se difundiu pelo resto da Europa (COGO, 2012, p. 19).

Os ingleses entendiam esse vocábulo como "coach", e por ele aludiam ao cocheiro, que conduz pessoas de um lugar para outro. Essa palavra implica o sentido transitivo de estado atual para estado futuro que o *coaching* promove (FERREIRA; NAKANO; SPADARI, 2016).

3.2.3.2 Da Hungria para Oxford

O termo começaria, então, a ser empregado para aquele que conduz pessoas de um lugar para outro, isto é, de um estado atual para um estado futuro. Na década de 1820, alunos da Universidade de Oxford teriam convencido a gíria *coach* para designar professores auxiliares nos exames finais (CELESTINO, 2011). Em seguida, a universidade teria passado a chamar os técnicos das equipes esportivas desse modo. Daí adviria a associação entre *coach* e “o papel de professor, treinador, preparador, ‘o técnico’ como é conhecido” (ARAÚJO, 1999, p. 25).

3.2.3.3 Maiêutica socrática

Convém destacar que a parceria de *coaching* remonta à Antiguidade. Sócrates (470-399 a.C.) criou método de diálogo e de filosofia que inspira o diálogo de *coaching*: a maiêutica, cuja eficácia estava na interrogação sucessiva. “Por meio de diálogos e questionamentos com seus discípulos, baseado no princípio de que a verdade está dentro de nós, já praticava um dos métodos de *coaching* no século 5 a. C., demonstrando sua eficácia” (KRAUSZ, 2007, p. 22).

Costumava reunir seus discípulos na ágora, o mercado ateniense. Ali debatiam assuntos filosóficos e existenciais. De forma oral, instigava temas diversos, perguntando e ouvindo o que os participantes tinham a dizer, ensinar e aprender. Sua interrogação precisa e exaustiva sobre um mesmo tópico conduzia à reflexão. Mesmo sem datas, horários ou agenda a cumprir, essas reuniões exerceram notória influência. Inclusive, atribui-se a morte de Sócrates a desconfianças políticas derivadas da influência pública que teria exercido dentre jovens atenienses, como Platão (429-347 a.C.), discípulo que transcreveu os férteis diálogos.

A maiêutica, de forma similar ao processo de *coaching*, compartilha metas e objetivos (foco); questões e problemas (solução); informações e dados (base empírica); maneiras de interpretar ou julgar informações (critério); conceitos e ideias especializados (abstração); suposições (seleção). Induz a pessoa por seu próprio intelecto ao conhecimento ou à solução da dúvida. “A pergunta socrática funciona como o equivalente lógico da voz crítica interior que a mente apresenta para desenvolver habilidades de pensamento crítico” (FRANÇA, 2014, p. 65).

3.2.3.4 Heurística e crítica

Indica-se proximidade relativa entre a heurística (do grego *heruistiki* = achado, descoberta, eureka), o método maiêutico de Sócrates e a moderna prática do *coaching*. “Seu objetivo básico seria desenvolver as pessoas, incentivando-as a abrir suas mentes e, em si mesmas, buscar o aprendizado” (CHIAVENATO, 2017, p. 68).

A heurística funcionaria analogamente ao diálogo *coach-coachee*, como um modelo cognitivo para se chegar a uma solução após o exame de um problema sob diversas soluções possíveis. Seria usual diante da busca, através de ensaios e erros, de solução satisfatória, impossível ou nada prática (CHIAVENATO, 2017).

França (2014, p. 66-69) recorre a um expoente teórico do pensamento crítico, o filósofo americano Richard W. Paul (1937-2015), para acrescentar como o diálogo de *coaching* se beneficia de linhas interrogativas sobre um argumento, abstraídas do método interrogativo socrático. Conforme as espécies de testes a seguir:

- ❖ **Clarificação** – demonstraria conceitos do argumento;
- ❖ **Conjectura** – verificaria pressuposto, crença inabalável do argumento;
- ❖ **Probatório** – aprofundaria evidências e grau de certeza do argumento;
- ❖ **Perspectivo** – confrontaria opiniões para contextualizar argumento;
- ❖ **Implicativo** – avalia desdobramento lógico previsível do argumento;
- ❖ **Reflexivo** – utilizaria a questão reflexivamente contra o argumento.⁴¹

O pensamento crítico assim organizado evoluiria para tentar acessar os pressupostos subjacentes das ideias e ações, próprias e alheias. Manteria o foco da discussão, evitando o tédio. Garantiria o ambiente intelectualmente responsável, preservando a integridade das posições. Possibilitaria a discussão contínua, através de flexibilidade interrogativa. Resumiria questões já abordadas ou resolvidas, dando progressão ao tema. E, ainda, imergiria o educador (filósofo) na discussão do aluno (discípulo), aliando reciprocidade (FRANÇA, 2014).

3.2.3.5 Singularidade técnica

O *coaching* pode ser diferenciado em relação a outras técnicas de gestão do conhecimento, aprendizagem, aconselhamento e orientação (SILVA, 2010). Essas diferenças conceituais servem mais para distinguir a *expertise* técnica do *coach* do que para distanciar o *coaching* do campo maior da Orientação e Aconselhamento. “O *coaching* é geralmente confundido com conceitos que limitam e distorcem seu real significado” (CHIAVENATO, 2017, p. 45).

Coaching, a rigor, não é terapia. Concentra-se no presente e no futuro e não no passado do indivíduo. Limita-se a questões diagnosticáveis e gerenciáveis não de um ponto de vista clínico ou patológico, mas enquanto atributos de perfil mais ou menos oportunos que podem ser utilizados rumo a um estado desejado, atingível por metas e planos de ação. Estudo conjunto de três universidades (FREITAS *et. al.*, 2014) diferencia o *coaching* cognitivo-comportamental da terapia cognitivo-

⁴¹ Exemplos de testes heurísticos de argumento como fonte de pensamento crítico constam do Anexo P.

comportamental quanto a: público-alvo, objetivos, metodologia de trabalho, estrutura das sessões, benefícios, contexto das intervenções, foco das intervenções, principais habilidades do profissional, relação profissional-cliente e compromisso do cliente no processo de mudança.

Coaching não é, a rigor, mentoria ou aconselhamento (CHIAVENATO, 2017; KRAUSZ, 2007; MOURA, 2006; SANTOS, 2015). Diferencia-se da mentoria por não se estruturar na transferência de conhecimento de alguém mais experiente. Possui um enfoque necessariamente não-disciplinar, já que um *coach* não atua sob a presunção de saber mais que o *coachee* em qualquer aspecto. Diferencia-se ainda do aconselhamento típico porque se afasta da orientação em sentido estrito. Pergunta, ouve e direciona, mas não aconselha, com base em uma hierarquia nem age com supervisão indutiva ou prescritiva. *Coaches* não devem dar conselhos.

Por fim, *coaching* não é, a rigor, consultoria, treinamento ou viés de liderança (CHIAVENATO, 2017; LEITE *et. al.*, 2009; MATTA, 2012). Independe de resposta especializada a demanda específica ou da resolução técnica de problemas com soluções-padrão, típicas da consultoria. Não se confunde com treinamento porque independe de currículo ou *expertise* prescritos e leva em conta as diferenças de perfil, comportamento, trajetória, valores, intenções e expectativas dos aprendizes. Compreende, mas ultrapassa, o conceito de liderança e o âmbito de gestão da carreira. “O *coach* deve ser um líder, mas o líder nem sempre é um *coach*”.

Tudo isso, é claro, a rigor. Grosso modo, *coaching* pode sim englobar essas outras perspectivas técnicas, conforme o acordo de serviço definido entre *coaches* e *coachees*. Afinal, há *coaches*-terapeutas; *coaches*-mentores, *coaches*-conselheiros, *coaches*-consultores, *coaches*-treinadores, *coaches*-gestores, *coaches*-professores, *coaches*-técnicos, etc. Essa aglutinação não desvirtua a técnica, embora haja certa confusão no mercado a respeito das diferenças aqui demarcadas.

Em geral, portanto, não é errado dizer que o *coaching* incorpora aspectos das demais técnicas ao despertar o potencial, alavancar competências e melhorar a performance. “*Coaching* significa um esforço conjugado de desenvolvimento pessoal, um processo de aconselhamento e de encareiramento e um processo de liderança renovadora. Uma aglutinação disso tudo” (CHIAVENATO, 2017, p. 47).

Em função destas prerrogativas, *coaching* tem sido apontado como fonte de apoio em processos de desempenho profissional, de transição de carreira e de desenvolvimento cognitivo (ECARD *et. al.*, 2016; LOLI; TREFF, 2018; TORRESSAN; PESSOTO; BUENO, 2018). “Os benefícios foram notáveis e inegáveis no campo de

aumento da performance humana, o que veio a maximizar os resultados de pessoas e organizações” (FRANÇA, 2014, p. 197). Em função desses resultados, o *coaching* tem se consolidado também como tema interdisciplinar de pesquisa.

3.2.3.6 Relevância científica

Em relação à produção científica internacional, teriam sido publicados na primeira década deste século quatro vezes mais estudos sobre *coaching* que nas últimas seis décadas do século 20. Seriam 425 estudos, entre 2000 e 2009, contra 93, entre 1937 e 1999. No Brasil, entre 2000 e 2015, relatam-se 48 estudos. Destacam-se Administração (13 artigos), Psicologia (7 artigos) e Educação (3 artigos) entre as áreas de pesquisa, com escassez da Interdisciplinar (1 artigo) (OLIVEIRA *et. al.*, 2018).⁴²

Breve revisão sistemática por estudos sobre *coaching* no último quinquênio, exposta a seguir, parece confirmar o papel do *coaching* na melhora cognitiva e da qualidade de vida. Estima-se em 55% o impacto do *coaching* na estruturação da carreira e do trabalho, com aumento de alegria e autoestima em diferentes áreas da vida (TORRESSAN, PESSOTO e BUENO, 2018).

Observam-se melhorias em ambiente familiar, assertividade, autoconfiança, clareza, controle emocional e relacionamento interpessoal (KOHLRAUS, 2017). Também relatam-se ganhos quanto a adaptabilidade, autoconfiança, autocontrole emocional, empatia, iniciativa e otimismo (MELO *et. al.*, 2015). Nota-se facilidade e rapidez no aprendizado de padrões de comportamento mediante suporte positivo, abordagem sentimental e apreciação advindos do *coach* (WILL; SCHULTE; KAUFFELD, 2019).

Sugerem-se melhorias na capacidade de diagnóstico, de seleção de possibilidades e de ação segura e confiante em função do *coaching* (COSTA; BRUM, 2019). Indica-se o autoconhecimento promovido pelas sessões como diferencial na redefinição da identidade profissional em processos de transição de carreira (LOLI; TREFF, 2018, p. 56) conforme 8 âncoras (SCHEIN, 1996).⁴³

⁴² O *coaching* segundo 17 diferentes abordagens Psicológicas e 7 nichos de atividade consta do Anexo Q.

⁴³ As 8 âncoras da carreira consideradas constam do Anexo R.

3.2.3.7 Notoriedade esportiva

Relata-se que, embora por volta de 2.500 a.C. os gregos já realizassem competições esportivas, apenas em 776 a.C. esses jogos assumiram forma mais organizada, com a participação de atletas auxiliando colegas em seu preparo físico. “Parece mesmo que o *coaching* surgiu de maneira espontânea e rudimentar nos esportes gregos” (CHIAVENATO, 2017, p. 68).

Técnicas esportivas ganharam apelo, na década de 1970, principalmente nos Estados Unidos, durante as reformas neoliberais que avançavam nas organizações. “A primeira vez que se ouviu falar em *coach*, dentro do sentido que hoje conhecemos, ou seja, como treinador, foi nos esportes, onde os esportistas ou *coachees* e as equipes recebem instruções e estratégias a fim de atingirem objetivos pré-determinados” (COGO, 2012, p. 20).

3.2.3.8 Serviço profissional

Profissionais experientes demitidos teriam passado por recontração, sob custos flexíveis, como consultores externos no movimento de internacionalização comercial das empresas americanas na década de 1970 (CHIAVENATO, 2017; COGO, 2012). Desde então, vem se tornando habitual, nestas empresas, recorrer-se aos serviços de *coaching*.

A profissão *coach* inexistente na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), regulada pela Portaria nº 397 do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE (BRASIL, 2002). As referências mais próximas parecem ser: “instrutor de aprendizagem e treinamento comercial” (código 233215), “psicólogo organizacional” (código 251540), “psicólogo desportivo” (código 251515), “consultor de organização ou administrativo” (código 252105) e “analista de recursos humanos” (252405) (ZORDE, 2017).

Associações de *coaching* buscam autonomia para a profissão por meio da supervisão entre pares. *International Coach Federation* (ICF), *International Association of Coaching* (IAC), *European Mentoring and Coaching Council* (EMCC), *Association of Coaching* (AC) e *Association of Coach Training Organizations* (ACTO) estão entre as principais entidades internacionais. No Brasil, destacam-se a Sociedade Brasileira de *Coaching* (SBC), a Sociedade Latino Americana de *Coaching* (SLAC) e o Instituto Brasileiro de *Coaching* (IBC).

3.2.3.9 Prática deontológica

A *International Coach Federation* (ICF) lista 11 competências distintivas da profissão *coach* e as agrupa e 4 valores deontológicos: **(i)** integridade; **(ii)** excelência, nos padrões de qualidade, qualificação e competência do profissional; **(iii)** colaboração, pela conexão social e construção da comunidade; e **(iv)** respeito, via inclusão e valorização da diversidade humana.

Apontam-se também aliança, ética, escuta ativa, confidencialidade, comunicação e reciprocidade como indispensáveis à atuação do *coach* (BATISTA; CANÇADO, 2017). Identificam-se, ainda, três formas de lidar com conflitos de interesse na parceria *coach-coachee*: ingenuidade, instrumentalidade ou suspeita (PLIOPAS, 2017, p. 19).

Questionam-se, contudo, credenciais da atividade. Faltariam licença profissional ou credenciamento governamental regulando a profissão; garantia de qualidade; obrigatoriedade na adesão a códigos de ética; monopólio da prática profissional; trajetórias específicas profissionais; associação com direitos e deveres formalizados para seus membros; e piso de rendimentos ou garantia de independência financeira mediante a prática (LANE; STELTER; STOUR-ROSTRON, 2014).

Por outro lado, entende-se estarem presentes no *coaching* requisitos suficientes à sua afirmação deontológica (GRAY, 2010). Destacam-se a adesão a códigos definindo condutas ética e antiética; auto identificação pessoal dos *coaches* com a profissão; ênfase na relação de prestação de serviço adjacente à relação *coach-coachee*; autonomia e independência pela autorregulação e supervisão entre pares; treinamento especializado e credenciado ao ensino superior como forma de acesso ao mercado; e teor científico de conhecimentos da profissão.

3.2.3.10 Mercado crescente

Pesquisa que ouviu cerca 5,8 mil *coaches* no mundo inteiro revela as perspectivas dos *coaches* sobre o mercado de *coaching* (*INTERNATIONAL COACH FEDERATION*, 2016). Três em quatro profissionais esperam aumento no número de clientes ou na receita anual de *coaching* (75%). Mais de seis em cada dez disseram esperar aumento no número de sessões de *coaching* (63%). Grande maioria diz ter

participado de programa credenciado de uma organização profissional de *coaching* (89%) e metade afirma possuir credencial ou certificação profissional (51%).

Com relação aos obstáculos no futuro próximo, os profissionais citaram como maiores receios: profissionais sem treinamento (44%), confusão sobre o mercado (30%) e saturação do mercado (9%). Dentre as oportunidades, maior consciência sobre os benefícios do *coaching* (37%), dados confiáveis sobre retornos de emprego e investimento (28%) e melhoria do senso comum sobre a profissão (10%)

3.2.3.10 Abordagem interdisciplinar

Interdisciplinarmente, o *coaching* se beneficia de enfoques da psicologia.

A psicologia analítica, referenciada nesta pesquisa por Jung ([1945] 1991) e fonte do sistema MBTI de perfil pessoal (MYERS; MYERS, 1995), sistematizado na década de 1940, enfatiza relações entre consciente e inconsciente, produzidas a partir da combinação de quatro dualidades: dispositiva, Extroversão (E) e Introversão (I); perceptiva, Sensação (S) e Intuição (I); judicativa, Pensamento (P) e Sentimento (F); e atitudinal, Julgamento (J) e Percepção (P). A interposição dos padrões de percepção e julgamento -- Sensação-Pensamento (ST); Sensação-Sentimento (SF); Intuição-Sentimento (NF); Intuição-Pensamento (NT) -- com os de disposição e atitude resultaria em 16 tipos psicológicos clássicos.

A psicologia comportamental, referenciada nesta pesquisa por Marston (1928) e fonte do modelo DISC de perfil pessoal (FRANÇA, 2014), sistematizado na década de 1970, estuda como indivíduos se emocionam e se comportam em dado contexto. A união entre ídolos e esfera social formaria quatro comportamentos principais: Dominante (D) - atuação com problemas e desafios; Influyente (I) - atuação com pessoas e comunicação; Estável (S) - atuação com mudanças e planejamento; e de Cautela (C) - atuação com regras e procedimentos.

A psicologia cognitiva, referenciada nesta pesquisa por Gardner (1994, 1995, 2005), investiga vias da inteligência, da mudança e do pensamento. Propõe não haver limites definitivos à aprendizagem e à performance humana, pela combinação entre as inteligências múltiplas e pelo alinhamento dos fatores de mudança (razão, realidade, representação, resistência, recompensa, ressonância e recursos). “Terreno que precisa lutar com as perguntas sobre o que constitui os talentos, como eles podem ser identificados, estimulados e mobilizados”, diz Gardner (1995, p. 58).

A psicologia humanista, referenciada nesta pesquisa por Maslow (1954), e a psicologia positiva, referenciada por Seligman e Csikszentmihalyi (2000), constrói entendimento científico sobre as forças e vivências humanas aptas a melhorar a vida. Priorizam o “foco na felicidade e nas possíveis intervenções no sentido de aliviar as dores e incrementar o bem-estar subjetivo” (HUTZ, 2014, p. 16).

3.2.3.11 Abordagem transdisciplinar

Transdisciplinarmente, *coaching* se alia a ciências linguísticas, sociais e de saúde. A terapia cognitiva, referenciada no trabalho do médico psiquiatra e psicoterapeuta Cury (2007, 2008, 2015), orienta sobre como levar uma vida mais saudável, evitando o estresse e gerenciando as emoções.

Já a programação neurolinguística (PNL), pode ser considerada a arte e ciência da excelência voltada às qualidades pessoais. Revelaria padrões, habilidades e técnicas de eficácia na comunicação e rapidez no aprendizado.

É arte porque cada pessoa imprime sua personalidade e seu estilo àquilo que faz, algo que jamais pode ser apreendido através de palavras ou técnicas. É ciência porque utiliza um método e um processo para determinar os padrões que as pessoas usam para obter resultados excepcionais naquilo que fazem. (O’CONNOR & SEYMOUR, 1995, p. 19)

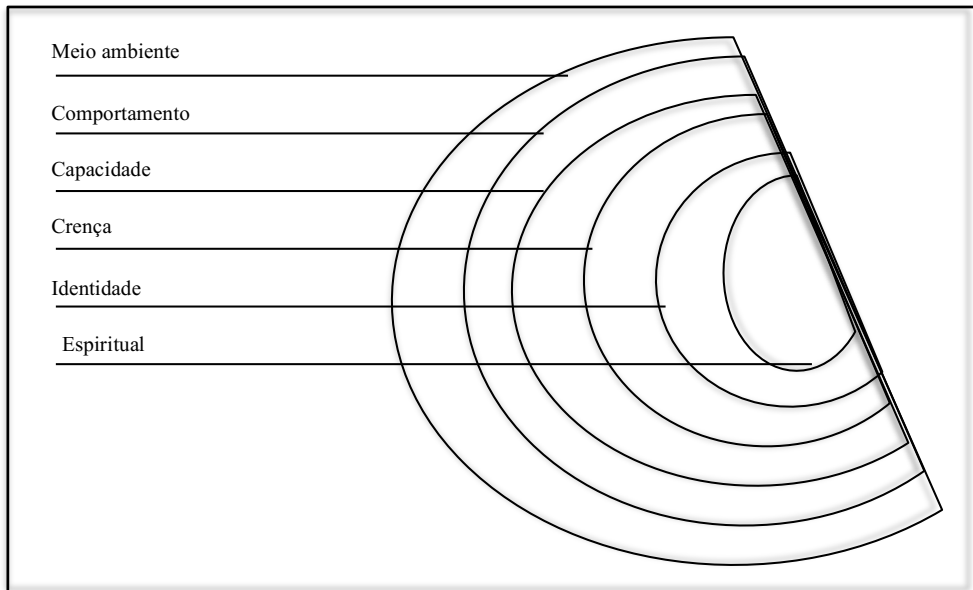
Tornou-se usual em processos de *coaching* para subsidiar intervenções específicas diante de dificuldades de mudança, aprendizagem e comunicação relacionadas a contexto, relacionamento, educação e percepção. O campo de estudos da PNL foi unificado a partir de obras importantes de Robert Dilts, John Grindr e outros autores (FAULKNER, 1994; DILTS; EPSTEIN, 1999; DILTS *et. al.*, 1980, MAZZILI, 2004; O’CONNOR; SEYMOUR, 1995).

“Ninguém muda por partes ou segmentos, mas organicamente. A questão é saber em que ponto exato a borboleta tem que bater suas asas, que botão apertar para criar uma diferença” (O’CONNOR; SEYMOUR, 1995, p. 92). Nesse sentido, a PNL sugere 6 níveis neurológicos, em escalas concêntricas, do mais extrínseco ao mais intrínseco ao indivíduo:

- i. Meio ambiente – contexto histórico, social, político e cultural das ações;
- ii. Comportamento – ações específicas praticadas mesmo sem capacidade;

- iii. Capacidade – comportamentos, talentos, habilidades e estratégias rotineiros;
- iv. Crença – ideia considerada verdadeira que permite ou limita a ação;
- v. Identidade – valores profundos e missão de vida;
- vi. Espiritual – direção, forma e fundamento à existência.

Quadro 4 – Níveis da programação neurolinguística conforme Dilts.



Fonte: O'CONNOR E SEYMOUR (1995).

4 POTENCIAL DE PERFORMANCE

Este capítulo informa a interpretação, a sistematização e a realimentação de dados após o trabalho de campo. Detalha o aspecto qualitativo das tarefas de:

- ❖ Avaliar e Interpretar Caso ALPHA
- ❖ Revisar Casos - *Coaching* Acadêmico/Ensino
- ❖ Sugerir Algoritmo da Competência
- ❖ Sugerir Índice do Potencial de Performance

4.1 INTERPRETAÇÃO DO ALPHA PELO COACH-PESQUISADOR

Entre março e abril de 2019, procedeu-se ao exame do caso ALPHA de *coaching* acadêmico a partir de duas abordagens. Realizou-se a avaliação situacional como *coach* e a tripla codificação (aberta, axial e seletiva) como pesquisador.

4.1.1 Avaliação como *coach*

O título do livro utilizado para adaptar os instrumentos de auto avaliação de perfil aplicados na seleção de candidatos ao ALPHA enfatiza: “seja a pessoa certa no lugar certo” (FERRAZ, 2013). Observou-se se os *coachees* concluintes do programa tinham demonstrado essa conjugação oportuna, crítica e bem-sucedida entre “ser” na vida e “estar” no trabalho. Analisaram-se habilidades, estilos, potenciais e prontidão de 6 dos 10 participantes.

A avaliação situacional distinguiu os níveis de prontidão, talento, perícia e criatividade dos 6 *coachees* concluintes do ALPHA conforme sua aderência a 4 tendências do mundo do trabalho (PRICEWATERHOUSE AND COOPERS, 2017), 35 habilidades laborais (FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL, 2016), 33 técnicas de gestão emocional (CURY, 2015), 15 lições para o triunfo (HILL [1937], 2014) e 12 critérios de qualidade de vida (CURY, 2007).

4.1.1.1 Situacional: níveis de prontidão e talento

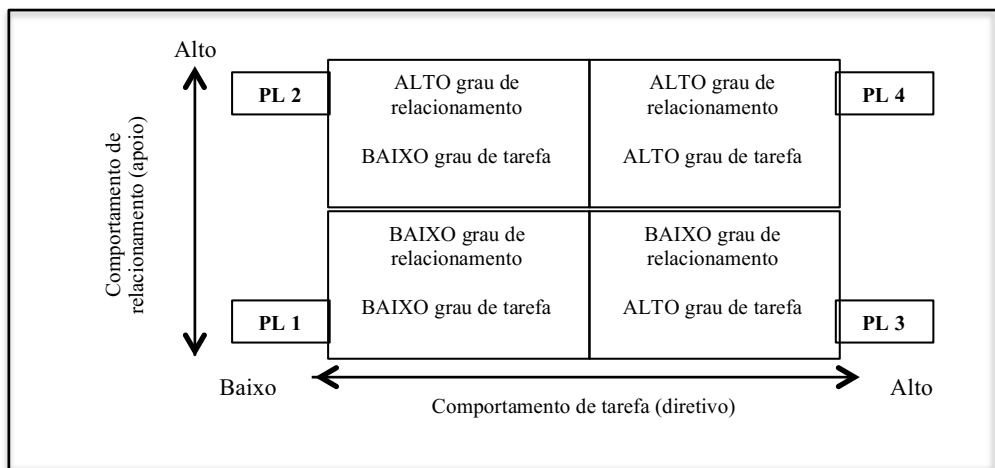
Interpretou-se o perfil, o progresso e o potencial individuais utilizando como critério de avaliação objetiva uma escala situacional da performance. A escala vai de 0 (zero) a 10 (dez): N (não observável), 0 a 1 (indisposto e incapaz), de 2 a 3 (disposto e incapaz), de 4 a 5 (indisposto e capaz), de 6 a 7 (disposto e capaz), 8 (talento potencial), 9 (perito potencial) e 10 (criativo potencial).⁴⁴

Essa escala foi construída a partir da junção de duas perspectivas. Um modelo de liderança situacional para o *coach* executivo (HERSEY; CHEVALIER, 2012). E uma matriz de desenvolvimento do talento pelo agente da escola-comunidade (GARDNER, 1995).

4.1.1.1.1 Liderança situacional

A primeira perspectiva que contribuiu para a construção da escala de avaliação do caso ALPHA pelo *coach* é o modelo de liderança situacional. Neste modelo, o *coach* ajusta o estilo de liderança ao nível de prontidão (capacidade e disposição) do *coachee*. “A liderança é a quantidade de comportamento de tarefa (direção) e de comportamento de relacionamento (apoio) proporcionados por um líder” (HERSEY; CHEVALIER, 2012, p. 24).

Quadro 5 – Modelo de liderança situacional em *coaching* executivo.



Fonte: CENTER FOR LEADERSHIP STUDIES (1985), apud HERSEY; CHEVALIER (2012).

⁴⁴ As interpretações sobre perfil, progresso e potencial dos *coachees* do ALPHA constam do Apêndice Q.

O nível de prontidão mais baixo (P1), do indivíduo indisposto e incapaz de realizar a tarefa, requereria estilo de liderança (L1) com alto grau de comportamento de tarefa (direção) e baixo grau de comportamento de relacionamento (apoio). O nível de prontidão seguinte (P2), do indivíduo disposto mas incapaz, exigiria liderança (L2) com altos graus de direção e apoio. Ao nível seguinte (P3), do indivíduo indisposto mas capaz, liderança (L3) com alto grau de apoio e baixo grau de direção. Ao nível de prontidão mais elevado (P4), liderança (L4) com baixos graus de direção e apoio.

No método ALPHA, o *coach* estimulou o protagonismo dos estudantes de acordo com a prontidão de cada um, o que implicou distintas abordagens de *coaching* (Tabela 10).

Tabela 10 – Abordagem de *coaching* segundo níveis de prontidão do *coachee*.

PL 4 MONITORE	PL 3 REFORCE	PL 2 DESENVOLVA	PL 1 PRESCREVA
1. Documente a sessão. 2. Conclua compromissos. 3. Monitore o progresso.	1. Reforce o processo e o progresso. 2. Reforce valor próprio e autoestima. 3. Estimule, apoie, motive e delegue autoridade.	1. Discuta como melhorar desempenho. 2. Incentive o melhor curso de ação. 3. Oriente, persuada, explique e treine.	1. Apresente cursos de ação alternativos. 2. Identifique o melhor curso de ação. 3. Informe, descreva, instrua e direcione.

Fonte: HERSEY; CHEVALIER (2012).

4.1.1.1.2 Desenvolvimento do talento

A segunda perspectiva que contribuiu para a construção da escala de avaliação do caso ALPHA pelo *coach* é uma matriz de desenvolvimento de talento (GARDNER, 1995). Segundo esta matriz (Tabela 11), baseada nos pressupostos da inteligência multifocal, a inteligência adviria de poderes cognitivos à disposição da personalidade, e o talento, do avanço rápido em domínio existente do conhecimento.

A prodigiosidade, por sua vez, seria a forma extrema de algum talento. Já a perícia adviria da excelência técnica após mais de uma década exercendo um trabalho. A criatividade seria o reconhecimento de originalidade atribuído por membros experientes no domínio em questão. E a genialidade, resultaria da perícia criativa reconhecida como universal e singular.

Tabela 11 – Matriz de talento no desenvolvimento humano de acordo com Gardner.

TERMO	ESFERA	IDADE-FOCO	STATUS	QUESTÕES
Inteligência	Biopsicológica	Todas	–	–
Talento	Biopsicológica	Jovem/crescendo	Predomínio	Experiência cristalizadora
Prodigiosidade	Biopsicológica	Crescendo	Domínio atual	Amplios recursos
Perícia	Domínio atual	Pós-adolescência	Domínio aceito	Conhecimento/ habilidades acumulativos
Criatividade	Domínio futuro	Pós-adolescência	Domínio em choque	Assincronia produtiva
Gênio	Amplio domínio	Pessoa madura	Universal	Vínculo com a infância

Fonte: GARDNER (1995).

Seria justamente na vida jovem, entre as idades de 15 e 25 anos, a fase vista como crucial no desenvolvimento da matriz de talento. Esta fase envolveria a definição da perícia a ser exercida na década seguinte. Dos 25 aos 35 anos, estaria em questão a opção entre continuar a contribuir para o domínio escolhido ou, de forma iconoclasta e criativa, pôr à prova a ortodoxia do domínio, ultrapassando suas referências, assumindo riscos e buscando desafios com graus imprevisíveis e variáveis de sucesso. Dos 35 aos 40 anos, por sua vez, a maioria dos indivíduos estaria em algum desses três estados: perito satisfeito, perito insatisfeito ou perito que não transcendeu a perícia.

“O objetivo do agente da escola-comunidade é aumentar a probabilidade de que os alunos descubram um papel profissional ou ocupacional que combine com seu próprio perfil de inteligências” (GARDNER, 1995, p. 67). Na visão desta pesquisa, o *coach* acadêmico atua como espécie de agente da escola-comunidade.

A possibilidade de inserção do *coaching acadêmico* como técnica de suporte ao ensino tecnológico, à formação profissional e à qualidade de vida remete a esse agente da escola-comunidade. A atividade de orientação que presta aos estudantes ajuda-os a integrarem papéis e experiências do ciclo acadêmico. Isso inclui integrar estágios supervisionados, aprendizados extraclasse, cursos extracurriculares e ações de desenvolvimento estudantil.

4.1.2 Codificação como pesquisador

O caminho da teoria fundamentada em dados possibilita que ideias intuitivas do pesquisador e dados observados sejam alinhados por estratégia de tripla codificação (aberta, axial e seletiva), resultando em posteriores descobertas. “Para se chegar à definição da categoria, será necessário realizar um processo de abstração e um constante questionamento no tocante aos conceitos e categorias envolvidos” (GONÇALVES, 2016, p. 130).

A codificação aberta reúne dados, revisa questões e refina categorias. A codificação axial agrupa dados refinados e redefine o problema. A codificação seletiva isola a variável central do problema e gera estrutura teórica preliminar.

A codificação aberta dos dados do ALPHA apontou o desenvolvimento cognitivo pelo autoconhecimento e o foco como categoria central. A codificação axial dos dados do ALPHA redefiniu o problema de pesquisa para a justaposição numa mesma matriz dos traços pessoais de comportamento, viés mental e motivação avaliados. A codificação seletiva dos dados do ALPHA isolou como variável o potencial em funções/cargos de trabalho a partir da aderência dos traços de comportamento dos concluintes.

4.1.2.1 Aberta: habilidades intrapessoais

Dentre as três habilidades em média melhor desenvolvidas no ALPHA, duas são de cunho intrapessoal (autoconhecimento e autoconfiança/segurança). Dentre as cinco em média melhor desenvolvidas, todas são de cunho intrapessoal ou estratégico (foco, planejamento e visão profissional). As de cunho interpessoal (feedback/reciprocidade) e de autorregulação (disciplina/objetividade, proatividade) parecem ter sido menos impactadas.

Planejamento e visualização são habilidades que envolvem algum amadurecimento com relação ao mercado de trabalho, que pode e deve ser encarado de forma premeditada e prospectiva, sem soluções imediatistas ou pueris. Compreendem, pois, a transição à vida adulta propriamente dita e a construção de identidade no ambiente profissional, habilidades preditivas de experiência de trabalho.

Possivelmente o programa ALPHA se revelou relativamente limitado em habilidades de relacionamento por sua abordagem exclusivamente individual de

coaching. Ainda que tenham construído planos de ação envolvendo parceiros estratégicos (professores, colegas, chefes, cônjuges, amigos, etc.), *coachees* adaptaram suas ações, com ampla liberdade, à realidade que encontraram.

As habilidades de postura proativa e a de disciplina/objetividade possivelmente se posicionam dentre todas as demais analisadas como as que mais dependem do *coachee*, e menos do *coach*. O *coach* pode motivar, provocar, inquirir, simular e desenvolver o potencial individual, mas cabe ao *coachee* agir para a meta.

Consideram-se, nesse sentido, duas melhorias fundamentais no método ALPHA, em eventuais ciclos acadêmicos futuros. A condução de mais sessões de *coaching* em grupo, com tarefa de resolução de problemas complexos em equipes heterogêneas, desafiando habilidades de relacionamento. E a reserva de maior tempo de duração às sessões individuais (90 a 120 minutos), dada a necessidade de estruturação mais detalhada e sistemática dos planos de ação, alavancando habilidades de ação.

4.1.2.1.1 Inteligência da mudança mental

Essa percepção sobre as habilidades melhor desenvolvidas no caso ALPHA foi refinada por um enfoque da Psicologia. O enfoque cognitivo propõe relativizar a influência sócio biológica e histórico-cultural na análise da dinâmica da mente humana. Supõe não haver limites definitivos à aprendizagem e à performance humana pela possibilidade de combinação entre inteligências múltiplas: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-sinestésica, naturalista, pessoal-intrapessoal e existencial-interpessoal (GARDNER, 2005).

Atribui-se à abordagem cognitiva a solução conceitual apropriada para investigar e subsidiar a mudança do pensamento das pessoas sob duas formas. Focalizando conteúdos mentais (conceitos, histórias, teorias e habilidades) e examinando como se apresentam (formatos, representações e inteligências).

Sete fatores ou alavancas principais colaborariam na mudança mental ou de opinião (GARDNER, 2005, p. 27-31):

Razão – racionalidade lógica pura, analógica ou taxonômica;

Pesquisa – mensurabilidade estatística, sistemática ou via coleta de dados;

Ressonância – credibilidade e apelo afetivo consciente e inconsciente;

Redescrição representacional – versatilidade ao provocar convencimento;

Recurso e recompensa – disponibilidade de meios para reforço positivo;

Avesso à Perda e 1 Avesso à Perda-Teimoso. Em relação a motivações: 6 *coachees* pelo Aprendizado, 2 pelo Dinheiro, 2 pela Segurança e 1 pela Segurança-Realização. Por essas avaliações e pela interpretação de perfis observados (10 dos 11 inscritos), identificaram-se os traços de inteligência ou de sucesso cognitivo dos Estudantes 1 a 10 (E1 a E10).

4.1.2.2.1 Inteligência multifocal

Essa justaposição matricial de traços de inteligência conforme os estilos de perfil dos 10 participantes do caso ALPHA foi inspirada em outro enfoque cognitivo, transdisciplinar entre Psiquiatria e Psicoterapia: a abordagem dos códigos, dos raciocínios e das armadilhas da inteligência (Tabela 12). Neste enfoque a inteligência também é vista como multidimensional, multifatorial, e pode ser organizada a partir de três planos interdependentes (CURY, 2008).

O primeiro plano corresponde ao Registro Automático da Memória (RAM). Esse fenômeno inconsciente ocorreria milhares de vezes ao dia e duraria milésimos de segundo. A partir dele, a memória seria organizada e, conforme as situações, resgatada na construção de emoções e pensamentos. “Tudo o que percebemos, sentimos, pensamos, experimentamos, tornam-se tijolos na construção dessa plataforma de formação do Eu” (CURY, 2008, p. 20).

O segundo plano se refere às variáveis na leitura e no processamento da memória. Em frações de tempo ainda menores que o RAM, milissegundos, são processados o pensamento, a imagem mental, o estado motivacional, a história existencial, o ambiente social, a natureza genética, a matriz metabólica cerebral, a ideia, a fantasia, a idiosincrasia. “Diariamente milhões de pessoas viajam em suas mentes no território das fobias, das preocupações doentias, da ansiedade, sem ter programado essa viagem” (CURY, 2008, p. 21).

O terceiro plano resulta dos dois anteriores. Ele compreende os comportamentos que podem ser analisados, principalmente por testes de perfil ou inteligência, ou pela observação em práticas de orientação e aconselhamento, como terapia e *coaching*. Esses comportamentos indicam traços como generosidade, altruísmo, solidariedade, raciocínio, maturidade, foco, inclusão, segurança, timidez, aprendizado, etc. “Habilidades que são detectadas em uns [testes], não são em outros. Capacidades que são aferidas em um momento, se mudarmos as variáveis

(como estou, onde estou, níveis de gestão psíquica), não são aferidas em outros” (CURY, 2008, p. 22).

Tabela 12 – Códigos, raciocínios e armadilhas da inteligência em Cury.

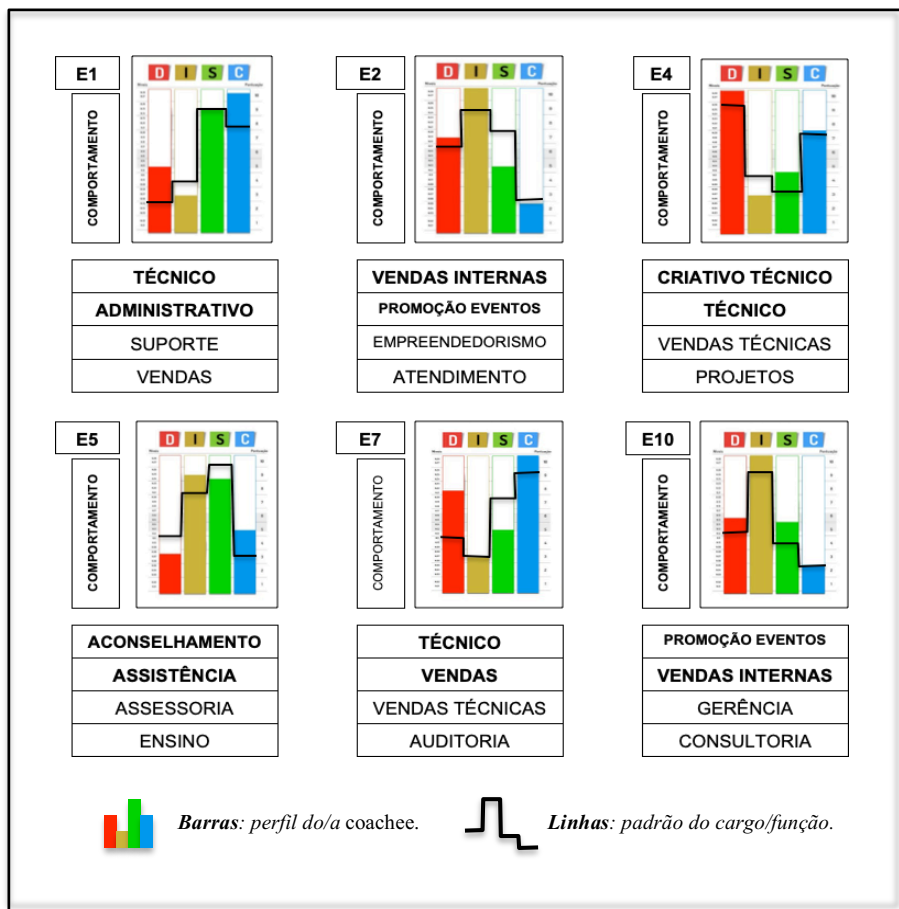
CÓDIGOS	RACIOCÍNIOS
<p>1. Resiliência – habilidade de se adaptar, suportar dor, transcender obstáculos, administrar conflitos, contornar entraves; se muito baixa, pode gerar depressão, pânico e ansiedade.</p> <p>2. Gestão do intelecto – habilidade de gerenciar pensamentos, manter a lógica, filtrar estresse, reeditar o inconsciente, valorizar qualidade de vida e foco no presente; em baixa, pode gerar irritação, insatisfação, receio e desconfiança.</p> <p>3. Autocrítica – habilidade de se auto avaliar, ponderar atos, julgar comportamentos, ajustar-se, autocorrigir-se, refletir, transformar-se, relacionar tempo, espaço e existência interiores; em baixa pode gerar ingenuidade, baixa tolerância e neurose.</p> <p>4. Altruísmo – habilidade em mostrar afetividade social, doar-se, cuidar de e proteger outras pessoas; expressar generosidade, bondade, compaixão, indulgência e renúncia; em baixa pode gerar individualismo, egocentrismo, insensibilidade, frieza e intolerância.</p> <p>5. Gestão da emoção – habilidade em gerenciar sentimentos, insegurança, temor, angústia, aflição e humor, cultivar tranquilidade, lucidez, prazer e desfrute da vida, expressar consciência e boa decisão; em baixa pode gerar impulsividade, ansiedade, flutuação e queixas.</p> <p>6. Carisma – habilidade de encantar, envolver, surpreender, admirar os outros e a si, ser amável, afável, agradável e ter atenção dos mais próximos; em baixa pode gerar falta de modéstia, apatia, repulsa e bajulação.</p> <p>7. Intuição criativa – habilidade de observar, deduzir, induzir, esquematizar, buscar trajetórias inexploradas e enxergar saídas impensadas; em baixa pode gerar hermetismo, fechamento, rigidez e austeridade.</p> <p>8. Debate de ideias – habilidade do intelecto livre, destemido, intrépido, seguro, participativo, apto a trabalhar em equipe, interagir, trocar experiências, romper a insegurança e lutar por crenças e afetos; em baixa pode gerar timidez, medo, agressividade, intolerância, preconceito, instabilidade ou dependência emocional.</p>	<p>1. Lógico-linear – matemático, cartesiano, linear, inferencial, dedutivo, investigativo, binômio estímulo-resposta. Apto a filtrar dados, obter fórmulas e programar a inteligência, gerando tecnologia.</p> <p>2. Histórico-social – análise de história, fatos, circunstâncias e causas humanas (política, sociedade, economia). Apto ao relatar e situar experiência, avaliar contexto e interpretar perspectiva, provendo historiografia.</p> <p>3. Histórico-psíquico – história psíquica, capaz de autoconhecimento, autoconsciência, trânsito entre dor, conflito e trauma. Apto a reconstruir experiência e criar vínculo interpessoal, viabilizando psicologia.</p> <p>4. Psicogerencial – analisar o jogo psíquico, desvelar o inconsciente em consciente, reeditar memória, filtrar estímulo e estresse. Apto a conciliar racionalidade com subjetividade, proporcionando gestão.</p> <p>5. Existencial – o pensamento filosófico, a dúvida, a crítica, a contemplação. Apto a apreciar os limites da existência, o sentido da vida, as narrativas coletivas, fornecendo filosofia.</p> <p>6. Esquemático – comparar, organizar, sintetizar e sistematizar os demais raciocínios. Apto às grandes conclusões a partir da interpelação entre áreas distintas (social, gerencial, existencial, lógica, psíquica), propiciando sociologia.</p>
	ARMADILHAS
	<p>1. Conformismo – gera inércia e preguiça mental em áreas de pouca aptidão, evita escolhas em caso de riscos ou críticas, transforma fracassos em medo, cria desculpas para não atuar, treinar ou exercitar o intelecto.</p> <p>2. Coitadismo – faz de vítima ou exerce a autocompaixão com grande facilidade, faz marketing de crenças irreais, impotências, limitações, espera que outros animem e estimulem, vive a auto piedade, gosta de cuidar de outros, mas não de si.</p> <p>3. Medo de reconhecer erros – não gosta de admitir imperfeição, defeito, fragilidade, estupidez, incoerência, teme crítica, vexame, rejeição, rejeita ser vulnerável, tem orgulho.</p> <p>4. Medo de correr riscos – nega possibilidades em troca de minimizar adversidades, desvaloriza vida radical ou improvisada, nutre medos indefiníveis, aproxima-se da paranoia ou fobia, preocupa-se demais com o futuro.</p>

Fonte: CURY (2008)

4.1.2.3 Seletiva: potenciais para cargo/função

A justaposição dos perfis em traços de comportamento esperados para cargo/função (MARTSON, 1928; FERRAZ, 2013; FRANÇA, 2014) possibilitou inferir alguns potenciais individuais quanto à futura carreira profissional.

Figura 7 – Avaliação de perfil de concluintes do ALPHA em padrões DiSC de comportamento para função ou cargo.



Fonte: elaborado pelo autor (2019), a partir de FRANÇA (2014) e MARSTON (1928).

4.1.2.3.1 Teoria DiSC

Essa percepção sobre os perfis dos *coachees* concluintes do caso ALPHA para cargos/funções foi possível graças a um enfoque da Psicologia. O enfoque comportamental e situacional das emoções (MARSTON, 1928) vê quatro padrões de atitude básicos. Eles seriam observáveis em linguagens de Dominância (D = *Dominance*), Influência (I = *Influence*), Submissão / Estabilidade (S = *Stability*) e Cumprimento / Cautela (C = *Compliance*).

Cada dimensão (D, I, S, C) representa um ponto nodal das emoções primárias estudadas por Marston. O ponto nodal faria referência, de um lado, ao estímulo e, de outro, à maneira como reagimos a ele tendo em vista nossa força diante do mesmo. Marston considerava a emoção não como sentimento de agrado ou desagrado, mas como consciência de atitude, aliança ou antagonismo, em relação a objeto ou pessoa (FRANÇA, 2014).

“Um dos aspectos mais marcantes do comportamento humano me pareceu uma estreita semelhança entre certas tendências de reação humana e os princípios gerais observáveis no comportamento das forças físicas da natureza” (MARSTON, 1928, p. 116). Parte-se da premissa de que para viver uma emoção, o indivíduo precisaria sentir ou antagonismo ou aceitação em relação à fonte de estímulo (objeto ou pessoa). A emoção se definiria, pois, pela combinação da atitude de superioridade ou inferioridade com atitude de aceitação ou rejeição. Como resultado, a pessoa poderia se sentir superior ou inferior ao estímulo. A conexão entre ambiente social e a índole individual repousaria nas emoções. De forma simplificada:

- ❖ Dominância (D) – como a pessoa lida com problemas e desafios
- ❖ Influência (I) – como a pessoa lida com pessoas e as influencia;
- ❖ Estabilidade (S) – como a pessoa lida com mudanças e seu ritmo
- ❖ Cautela (C) – como a pessoa lida com regra e procedimento alheios.

John Geier (1934-2009) e outros pesquisadores da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, continuaram os estudos de Marston. Com apoio da matemática e estatística, Geier lançou em 1968 a metodologia de perfil pessoal DiSC. Da combinação algorítmica entre as proporções positiva (imagem natural = como sou) e negativa (imagem social = como quero ser visto/a) de cada dimensão, elaboraram o inventário de comportamento DiSC.

As quatro dimensões DiSC são graficamente representáveis em dois eixos.⁴⁵

O inventário aplica algoritmos a uma tipologia emocional em que o indivíduo transita conforme seu comportamento atual. “Todo mundo é feito de um, ou talvez dois principais estilos comportamentais que se destacam sobre os outros” (FRANÇA, 2014, p. 85) e, combinados com os outros fatores, definem nosso estilo geral de comportamento.

⁴⁵ Este gráfico está reproduzido no Anexo D.

4.1.2.3.2 Teoria Humoral

Quadro 6 – Os quatro homens santos, quadro de Albrecht Dürer (1526).



Obra do gravador, pintor, ilustrador, matemático e teórico de arte alemão (1471 - 1528), pintada a óleo e têmpera em madeira de tília (204 cm de altura × 74 cm de largura). Segundo informações de um boletim sobre os artesãos locais de Nuremberg (Alemanha), datado de 1548, Dürer teria tentado ilustrar os humores na figura de quatro personagens bíblicos. À esquerda, o sanguíneo São João (de túnica vermelha, segurando e lendo livro) e o fleumático São Pedro (ao fundo, debruçado lendo). À direita, o colérico São Marcos (ao fundo, mirando São Paulo) e o melancólico São Paulo (de túnica cinza, segurando um livro fechado e empunhando uma espada).

Fonte: DÜRER (1526), apud WEB GALLERY OF ART.

O DiSC teria resgatado contemporaneamente um conhecimento que avançou da Antiguidade à Idade Moderna, com autoria atribuída aos povos antigos Egípcio, Mesopotâmio e Grego, mas cuja origem exata no tempo e no espaço é apontada como controversa. A história contada a seguir é referenciada a partir de documentos históricos sobre o legado das explicações do médico grego Hipócrates (460 a.C. - 370 a.C.), quem teria primeiro trazido ao Ocidente a ideia da natureza humana segundo quatro humores (JOUANNA, 2012).

Hipócrates julgava que certos fluídos no corpo humano variavam conforme a idade da pessoa e a estação do ano. O sangue, de temperatura quente e consistência

úmida, estaria associado à primavera. A bile amarela, produzida pelo fígado, quente e seca, ao verão. A bílis negra, produzida pela vesícula biliar, fria e seca, ao outono. E o pulmão, correspondente ao ar do sistema respiratório, frio e úmido, ao inverno. Em relação às idades, a obra de Hipócrates não seria clara. Mas conforme mudassem as estações do ano, sugeria mudar também o regime alimentar.

Conta-se que essa noção teria ganho maior difusão com a publicação pelo médico romano Galeno (129 - 210) de comentários à obra de Hipócrates no século 2. Ele seria o autor das designações fisiológicas associadas à predominância de cada humor no corpo da pessoa: sanguíneo (sangue), colérico (bile amarela), melancólico (bile negra) e fleumático (fleuma).

Narra-se que um texto atribuído ao teólogo sírio João Damasceno (675 - 749), já na Idade Média, pode ter sido o primeiro a associar características psicológicas a cada um dos humores. Os sanguíneos seriam mais alegres e amigáveis. Os coléricos, mais apaixonados e corajosos. Os melancólicos, mais indolentes e hesitantes. Os fleumáticos, frios e esquecidos.

Diversos outros manuscritos, supostamente datados após Galeno e antes de Damasceno, traduzidos diretamente do idioma grego, fariam referências ao trabalho de Hipócrates, detalhando ainda mais as características de cada humor. Pelos traços linguísticos, parecem estar associados à medicina bizantina e ao compêndio médico de cinco volumes publicado em 1025 pelo polímata persa Avicena (980 - 1037):

Todos esses textos mostram uma teoria pós-galênica dos quatro temperamentos, fundada na predominância dos quatro humores (sangue, bile amarela, bile preta e fleuma), caracterizada por qualidades morais e físicas comparáveis. (JOUANNA, 2012, p. 355).

Na Idade Moderna, a teoria humoral persistiu como explicação médica, mas passou à contemporaneidade mais como uma metáfora. No século 20, teria sido parcialmente resgatada por alguns autores no campo da psicologia da personalidade (PERVIN, 2004), como os psicólogos estadunidenses William Moulton Marston (1893 - 1947) e David West Kiersey (1921 - 2013), o médico psiquiatra e psicoterapeuta austro-húngaro Adolf Adler (1870 - 1937) e o psicólogo alemão Hans Jürgen Eysenck (1916 - 1997).

4.2 DO ALPHA AOS OUTROS CASOS

Entre junho e agosto de 2019, o pesquisador consultou dados bibliográficos sobre questões do ensino superior e outros casos de *coaching*. Deu essa etapa por concluída quando encontrou o conceito de *Ikigai*, que no idioma japonês, significa vida que vale à pena. De julho a dezembro de 2019, tentou sintetizar todo o aprendizado desta pesquisa em algoritmo da competência e índice do potencial de performance.

4.2.1 Insatisfação na Espanha

Análise de 503 questionários selecionados dentre 8,6 mil respondentes, em Toledo, na Espanha, incluindo percepções de jovens entre 16 e 24 anos, do ensino médio e superior, traçou panorama de desilusão das expectativas estudantis com relação a preparo e futuro profissional. Mais da metade dizem faltar a aulas propositalmente (60%) e pouco menos da metade revelam primeiro emprego sem relação alguma com sua qualificação (45%).

Mais de um terço acreditam que educação e treinamento são obstáculo para encontrar emprego (37%); um terço julgam pobre o conteúdo de sua formação profissional (34%) e, em cada dez, quase três estão insatisfeitos com sua educação (27%). “Se é uma questão de qualificar pessoas, futuros profissionais, para certos tipos de atividades de trabalho, temos que pensar em que treinamento dar e como recriá-lo, pensando na realidade do emprego cotidiano e sua incorporação à cultura” (LÓPEZ; Y TARTE; RAMIRO, 2019, p. 15).

4.2.2 Depressão na graduação

Pesquisadores da Arábia Saudita e Reino Unido citam prevalência de depressão maior na população universitária (30%) que na população em geral (21%). Inquérito com 461 acadêmicos concluiu que um terço apresentavam sintomas de depressão (33%). Indicam-se as fontes de apoio social (família, amigos, equipes de ensino) como recurso valioso na proteção e apoio à saúde mental dos alunos. “Aumentar a conscientização de fontes específicas de apoio social protegerá o bem-estar social e emocional dos alunos” (ALSUBAIE *et. al.*, 2019, p. 10).

Revisão de 13 estudos relacionados à saúde de graduandos parece confirmar que, em cada três acadêmicos, um está sofrendo. Observam-se prevalência de ansiedade (35%) e depressão (30%) entre os jovens. “Discutimos estudos de vários países, indicando que o estresse acadêmico experimentado por estudantes é transcultural, amplamente difundido e uma preocupação internacional” (PASCOE; HETRICK; PARKER, 2019, p. 6).

4.2.3 Cognição e emoção

As estratégias de promoção de habilidades de vida no ambiente acadêmico seriam diversificadas entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Estudiosos veem, em países desenvolvidos (Alemanha, Canadá, Estados Unidos, Grécia e Reino Unido), foco sistemático e de longo-prazo. “Abordam as competências cognitivas, afetivas e comportamentais para desenvolver a autoeficácia, para um comportamento social e pessoal positivo” (NASHEEDA *et. al.*, 2018, p. 13).

Nos países em desenvolvimento (África do Sul, Camboja, Índia, Irã e México), observam maiores carências na implementação, na continuidade e no monitoramento dos programas, com adoção de soluções de curto-prazo, mas prioridades semelhantes. “Enfatizam habilidades de comunicação, assertivas, tomada de decisão, construção de autoestima, autoeficácia, redução de dificuldades de aprendizado, diminuição de comportamento agressivo, controle da raiva e mudança de atitudes” (*idem, ibidem*).

4.2.4 Empatia e relacionamento

Psicólogos alemães testaram quesitos de inteligência, emoção e responsabilidade em 130 jovens com 14 a 17 anos de idade. Aplicando modelagem estrutural de equações, concluíram relação recíproca entre três variáveis da empatia: precisão do reconhecimento de emoções, tomada de perspectivas emocionais e capacidade de resposta afetiva. “A questão se coloca sobre como projetar medidas pedagógicas direcionadas, por um lado, e especificar seu conteúdo, por outro” (HIRN; THOMAS; HOELCH, 2019, p. 10).

Análise de 17 entrevistas, abordando casos complexos de reintegração social escolar, recomenda formação e treinamento pedagógico de equipes de apoio com genuíno interesse pela juventude. Solução organizacional, opinam, para nutrir futuros mais saudáveis e o sentido de pertencimento social no jovem. “Adotar uma

abordagem relacional cuidadosa, reconhecer os jovens como seres humanos valorizados, buscar a opinião dos jovens e envolvê-los ativamente nas discussões e tomadas de decisão” (LIND *et. al.*, 2018, p. 6).

4.2.5 Flexibilidade e interdisciplinaridade

Sugere-se modelo escalável de aprendizado flexível, conjugando aprendizado *online*, aprendizado misto, educação baseada em competências e recursos educacionais abertos. Alega-se que o ensino superior pode ser repensado quanto a ritmo, modo, local e acesso do aprendizado. “Estabelecer e alcançar metas estratégicas para o aprendizado flexível implica liderança e mudança (ANDRADE; ALDEN-RIVERS, 2019, p. 14).

O debate sobre a reformulação do ensino não é recente. Critica-se a visão cartesiana de construção do saber e da tecnologia, que separa e hierarquiza, ainda predominante no sistema universitário. “A visão interdisciplinar é hoje uma necessidade, porém não é uma realidade” (CARVALHO, 1998, p. 90).

4.2.6 Requalificação e reaprendizagem

Caberia às organizações de trabalho assumirem a liderança na requalificação profissional. “É um envolvimento mais próximo com as instituições de ensino: como usuário final, o negócio tem um papel importante a desempenhar no incentivo a uma mudança no currículo educacional” (PRICEWATERHOUSE AND COOPERS, 2018, p. 23).

As soluções disponíveis incluiriam melhorar o desenvolvimento da primeira infância, aumentar a conversão de escolaridade em aprendizado, ampliar acesso a programas terciários de educação ou facilitar a eficácia da aprendizagem de adultos. “A construção dessas competências requer fortes fundações de capital humano e aprendizagem ao longo da vida” (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 3).

4.2.7 Eficácia na gestão escolar

Argumenta-se que incluir competências no ensino perpassa habilidades de vida, capacidades transversais, padrões de perfil e competências-base (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, O ENSINO E A

CULTURA, 2016, p. 14). Afirma-se também que essa inclusão se dá com ênfase nos instrumentos de ensino, na eficácia, na performance e no controle de resultados (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, apud MAUÉS, 2011, p. 83).

Por outro lado, critica-se a “ideologia das competências, da empregabilidade, da qualidade total e da formação técnico-profissional adestradora e fragmentada” (FRIGOTTO, 2007, p. 273). O ensino com foco na eficiência seria herança da influência dos escritos de Frederick Winslow Taylor (1856-1915) sobre a gestão científica do trabalho, propagados pelo empresariado americano mundo afora e escola adentro.

“As empresas apareciam ante o público bem pensante em geral, e ante os reformadores da educação em particular, como paradigma da eficiência” (ENGUITA, 1989, p. 125). Na primeira metade do século 20, narra o sociólogo da Educação espanhol, gerenciar o ensino teria inspirado a gestão escolar de tempo, tarefas, periodização, qualificação, didática, currículo, etc.

Na visão desta pesquisa, o *coaching* sofisticada essa preocupação. A eficiência, ou alta performance enfatizada deve sobretudo fazer sentido ao contexto particular de atitudes do aluno-*coachee*, desafiado a gerir melhor seu tempo, tarefas, currículo e projeto de vida. Não se trata de apenas induzir valores ou premissas de mercado, mas de mirar as necessidades profissionais, as ambições pessoais e as situações acadêmicas.

4.2.8 Outros casos de *coaching* acadêmico

A implementação da técnica *coaching* em universidades ou no ensino de modo geral tem suscitado interessantes casos Brasil e mundo afora.

4.2.8.1 Empreendedorismo social em Portugal

Pesquisadores de Bragança (Portugal), observaram benefícios do *coaching* no empreendedorismo social. “O *coaching* para empreendedores é um processo assistido de autoconhecimento que leva o jovem empreendedor a entender melhor seus pontos fortes e a tirar proveito deles em apoio a seus planos de negócios” (MARTINS; GALVÃO; PINHEIRO, 2017, p. 418).

4.2.8.2 Administração e Medicina no Irã

Estudiosos de Isfahã (Irã), a partir de pesquisa mista com 18 professores das faculdades de Administração e Medicina, correlacionaram 8 habilidades distintas esperadas de professores que desejam aplicar técnicas de *coaching* no ensino superior. Coordenação, escuta, perguntas e respostas, *feedback*, estabilidade emocional, resolução de problemas, avaliação de pessoa e da condição, e flexibilidade. “Professores precisam de tais habilidades para atuarem como *coaches*” (MOHAMMADISADR; SIADAT; HOVEIDA, 2018, p. 12).

4.2.8.3 Gestão no Mississipi

Já na região do Mississipi, nos Estados Unidos, relata-se o impacto de técnicas de *coaching* nos graduandos em Gestão imersos em projeto interdisciplinar, com entrega para um cliente real. Ao longo de um semestre, observaram-se, nas duas classes de negócios envolvidas, promoção da criatividade dos alunos, orientação para superarem barreiras no processo inovador, ajuda para saírem de zonas de conforto e protótipo da supervisão que pode existir em seus futuros profissionais. “Já que os alunos foram conduzidos em seus problemas de comunicação, em vez de treinados em como resolvê-los, os grupos aprenderam a corrigir os problemas por conta própria” (FOSTER; YAOYUNYONG, 2019, p. 53).

4.2.8.4 Farmácia no Canadá

A experiência de *coaching* acadêmico junto a graduandos em Farmácia, na região de Ontário, no Canadá, identificou temas importantes no desenvolvimento estudantil, como tomada de decisão, planejamento de carreira, estudos de pós-graduação, reflexão profissional, discussão do campo da Farmácia e aprendizagem no trabalho e em sala de aula. “Os *coaches* identificaram melhoria superficial dos alunos na capacidade de refletir” (ARMSTRONG; WAITE; ROSENTHAL, 2015, p. 263).

4.2.8.5 Medicina em Portland

Em outra aplicação de *coaching* acadêmico na área da Saúde, desta vez em Portland, nos Estados Unidos, o processo foi organizado por: (i) relacionamento, (ii)

avaliações, (iii) plano de ação e (iv) revisão de acordos. Concluiu-se que o *coaching* aplicado na educação médica fortalece objetivos, seleciona estratégias e melhora o desempenho dos estudantes. “Um *coach* acadêmico é uma pessoa designada para facilitar que os alunos alcancem seu potencial máximo” (DEIORIO *et. al.*, 2016, p. 2).

4.2.8.6 Automação em Cubatão

Há casos bem-sucedidos de *coaching* acadêmico também no Brasil. Iniciativa com duas turmas de Tecnologia em Automação Industrial, em Cubatão (São Paulo) inspirou alunos e motivou professores. Uma delas passou por *coaching*, a outra, não. “A turma do período noturno que teve o trabalho sendo desenvolvido através do *coaching* educacional estava mais feliz e os conhecimentos estavam relacionados com seu ambiente” (BARROQUEIRO *et. al.*, 2017, p. 54-55).

4.2.8.7 Metodologia de Pesquisa em Pernambuco

Mesmo na disciplina de Metodologia de Pesquisa, voltada ao Trabalho de Conclusão de Curso, em Pernambuco, professores que usaram técnicas de *coaching* observaram melhores resultados de seus alunos (BRITO, 2017).

4.2.8.8 Cognitivo-comportamental no Rio Grande do Sul

Outra abordagem interessante advém de São Leopoldo (Rio Grande do Sul), onde 61 graduandos de Arquitetura (47%), Psicologia (28%) ou Administração (25%) passaram por 6 encontros de *coaching*, sob o enfoque cognitivo-comportamental. “Como o Brasil carece de estudos com o detalhamento do protocolo de intervenções de carreira, este estudo teve o objetivo de detalhar cada sessão do protocolo desenvolvido, possibilitando sua replicação para outras amostras” (GOTTSCHALK; MONTEIRO; ANDRETTA, 2019, p. 8).

4.2.9 Liderança e Administração

Com foco específico em relação a cursos de Administração, respostas de 35 especialistas em educação gerencial recomendam mais inovação pedagógica (37%), sentido de propósito (34%), aproximação com o mercado (34%) e globalização de

conteúdos e práticas (23%). “Há uma forte crença expressa por nossos entrevistados no desenvolvimento de uma abordagem mais ampla, mais ‘holística’ e integrada à educação em gestão” (THOMAS; LEE; WILSON, 2014, p. 509).

Até porquê, estudo abrangendo 300 organizações e 16 mil líderes no mundo afirma que “líderes executivos de nível sênior têm um perfil de competência comum e universal” (SLADE, 2015, p. 209). Esta tese de doutorado entendeu parcialmente transferíveis e universais certos atributos da liderança. Listou orientação para resultados como a principal; conhecimento de mercado e impacto no cliente, secundárias; seguidas de liderança da mudança.

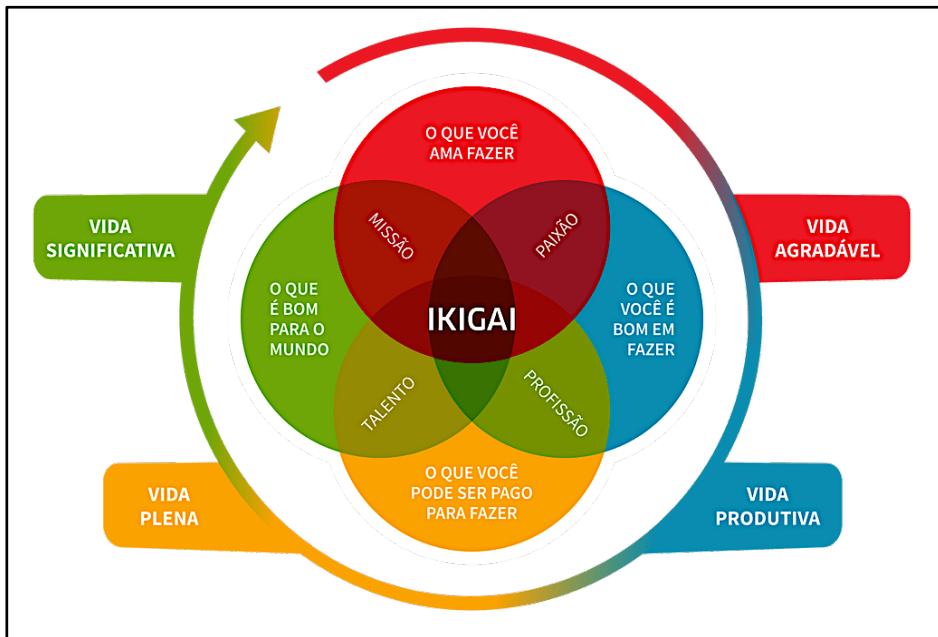
Líderes mais eficazes organizariam suas experiências com complexidade e profundidade superiores, diz estudo que buscou o desenvolvimento da liderança pela perspectiva do líder, em vez de características, comportamentos, habilidades ou situação. “Para desenvolver líderes, devemos educá-los sobre como se comunicar efetivamente com indivíduos em seu nível e em níveis abaixo deles” (HARRIS; KUHNERT, 2008, p. 62).

Pesquisa croata com 473 estudantes de nível médio indica perfil de liderança variável conforme o tipo de talento alvo de domínio. Atributos esperados no esporte e na música (dominância e performance em público) são diferentes dos desejáveis na matemática e na arte (introspecção e adequação), por exemplo. “O potencial de liderança de estudantes talentosos pode ser precisamente observado e adequadamente apoiado apenas se estiver localizado dentro da estrutura de domínios individuais” (LETIC; MILUTINOVIC; GRANDIC, 2017, p. 1215).

4.2.10 Razão de viver no Japão

O sentido das escolhas na vida e no trabalho também despertou um interessante estudo oriental. Pesquisadores resgataram o conceito de *ikigai* (生き甲斐), que no idioma Japonês significa a “vida que vale à pena”. Após pesquisar como 672 estudantes japoneses integram em suas vidas significado, agradabilidade, produtividade/rentabilidade e plenitude, os autores concluíram que a vida com propósito pode estar associada a melhor desempenho (KONNO; WALKER, 2019).

Figura 8 – Modelo japonês de vida integrando missão, paixão, talento e profissão.



Fonte: TORRES, 2017.

4.3 ALGORITMO DA COMPETÊNCIA EM COACHING

Entre julho e setembro de 2019, boa parte dos dados do campo e da revisão bibliográfica já tinham sido organizados, analisados e interpretados. Iniciou-se então uma reflexão sobre o modelo que convencionou competência por conhecimentos, habilidades e atitudes (DURAND, 1998; FLEURY; FLEURY, 2001). O “CHA” parecia insípido diante das dinâmicas mentais observadas nos *coachees* do ALPHA.

Primeiro, porque o CHA não explicita o sistema de crenças e valores que por vezes acaba interferindo na performance da competência. Esse sistema costuma acomodar vieses, defesas, gatilhos e armadilhas mentais que podem dificultar ou inibir a performance rumo ao estado desejado. Embora possa ser suposto no elemento da atitude, a Psicologia Cognitiva tem mostrado as raízes idiossincráticas nos processos mentais que organizam o conhecimento e são instrumentados em habilidades. A tradição brasileira sobre a competência talvez seja a que melhor enfoque esse aspecto, no conceito de “valor agregado”.

Segundo, porque o CHA não destaca o contexto das ações que, em geral, situa o saber, o saber fazer e o saber agir. Esse contexto parece se revelar nos modos de fazer codificados em habilidade, mas também nos modos de ser da atitude e de aprender do conhecimento. Embora possa ser presumido no elemento da habilidade, a Psicologia Histórico-Cultural tem revelado as raízes psicossociais e socioculturais do

contexto no pensamento e na linguagem. A tradição francesa sobre a competência talvez seja a que melhor ressalte esse aspecto, como “saber contextual”.

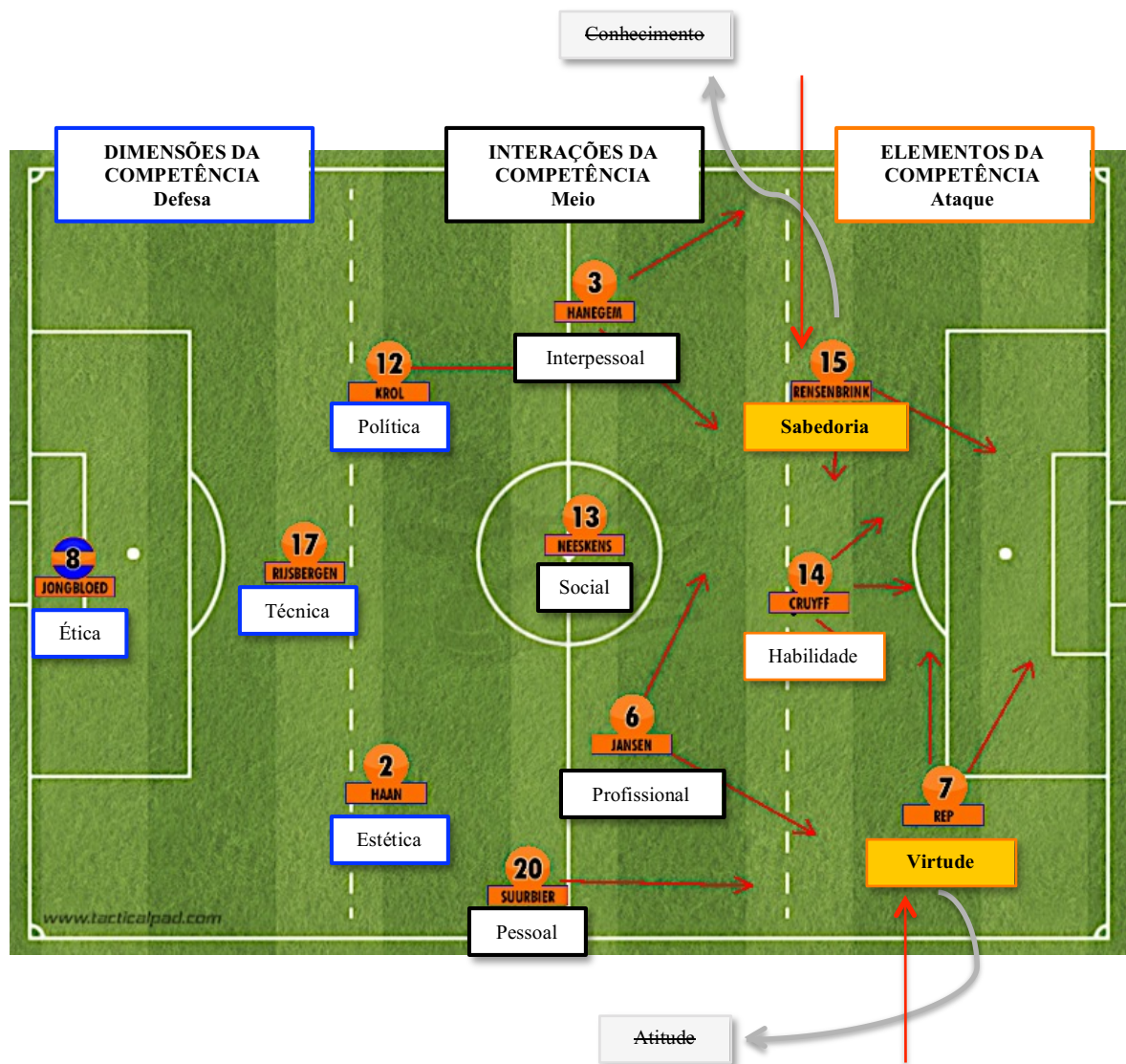
Terceiro, porque o CHA não enfatiza o propósito global ou transcendente dentro do qual ocorre o aprender aprendendo (C), fazendo (H) e compartilhando (A). Esse mérito talvez repercuta na prontidão com que se mobilizam saberes procedimental, atitudinal ou cognitivo. Embora possa ser subentendido no elemento atitude, a Psicologia Analítica tem evidenciado as raízes inconscientes e estruturais amplas do propósito existencial nas formas e dimensões do conhecimento. A tradição americana sobre a competência talvez seja a que melhor denote esse aspecto, no conceito de “realização superior”.

A fim de estruturar abordagem própria à dinâmica do autoconhecimento no *coaching*, o pesquisador sugere duas estratégias. A primeira compreende alterar a escalação tática no time da competência. A substituição de dois elementos nas posições de ataque deste conceito, a fim de adequar a terminologia para o processo de condução característico desta abordagem de desenvolvimento pessoal. No lugar de "conhecimento", entra a "sabedoria". No lugar da "atitude", a "virtude". E em vez de "carrossel", "carruagem" da competência.

Essas alterações não são um mero capricho teórico. Sabedoria pressupõe temperança, parcimônia, justiça, paciência e equilíbrio, atributos que podem faltar ao conhecimento. Já a virtude presume comedimento, compostura, caráter, sensatez, que podem faltar à atitude. As duas podem reforçar o sentido moral no conhecimento e na atitude, ligando-os com crenças e valores individuais, comunitários e culturais. O aprendizado e a intenção ganham carga valorativa e cívica maiores.

A mudança terminológica reflete uma proposta de maior autoconsciência, autorresponsabilidade e autodomínio no saber e no saber ser. A carruagem, ao contrário do carrossel, não anda em círculos ou presa a um ponto fixo. Tem como elemento chave a relação entre o condutor e o passageiro, o *coach* e o *coachee*. No caminho que percorrem juntos, possuem a liberdade de definirem a melhor direção. Com essas alterações na escalação do time da competência, o crescimento individual em *coaching* talvez possa ser melhor entrosado. Isso inclui a formação humana e profissional do *coachee*, meta almejada pelo ALPHA desde que surgiu.

Quadro 7 – Carruagem da competência: esquema tático de pesquisa no campo teórico adaptado para o esquema de jogo do *coaching*.



Fonte: elaborado pelo autor (2020), com as análises de RIOS (2011), presente nos jogadores da defesa, ZABALA; ARNAU (2010), nos jogadores do meio, e DURAND (1998), nos jogadores do ataque.

A segunda estratégia seria mais ampla. Isto é, utiliza um esquema analítico tendo outro campo como referência. São os 6 níveis neurológicos da PNL como ponto de partida para explorar uma outra formação para a competência. Esta pesquisa supõe ser possível desmembrar a competência em 8 elementos. Eles correspondem à ferramenta 6W2H e incorporam os 6 níveis neurológicos da PNL.

O pesquisador recusa aceitar o campo da PNL como definitivamente pseudocientífico. embora reconheça que suas bases experimentais ainda precisam ser melhor construídas. Julga cabíveis os níveis neurológicos para um processo de

coaching mais eficaz. Acresce a eles outros dois níveis neurológicos: competência (autorregulação) e performance (autodomínio).

O alinhamento entre os 8 elementos adiante descritos pode ajudar a perspectivar a competência em termos de prontidão para a autorrealização. Nesse sentido, a performance da competência pode simbolizar o autodomínio persistente da autorregulação que alinha estágios de alta prontidão (HERSEY; CHEVALIER, 2012) e alta autorrealização (MASLOW, 1954).

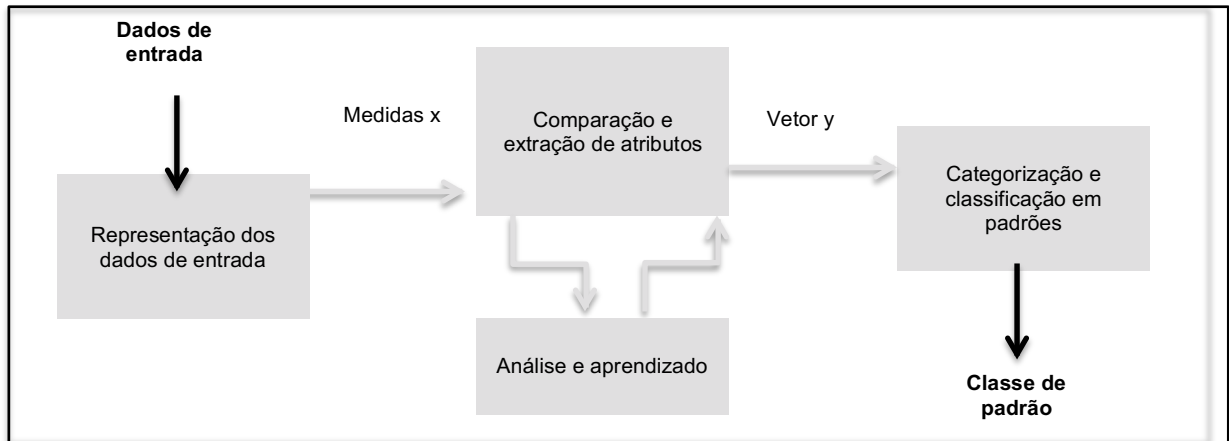
Para construir o algoritmo da competência e dele extrair o índice do potencial de performance humana, utilizaram-se os princípios de organização:

- i. dos dados segundo a Ciência da Informação;
- ii. das coisas segundo a Filosofia Hermética;
- iii. dos seres segundo Carl Von Lineus;
- iv. dos corpos segundo o Yôga de Pátañjali;

4.3.1 Algoritmo

Esta palavra tem raízes da latinização do nome do matemático e astrônomo árabe Mohamed al-Khwarizmi (780 - 850), notável por seus trabalhos em álgebra no século 9. Em geral, um algoritmo pode ser compreendido como uma série de etapas ou tarefas para ir de um ponto de partida conhecido A, a um ponto de chegada desejado B (BURTON, 2018). Em outra definição, constitui a sequência de etapas na resolução de problemas após sua identificação precisa, descrição detalhada e programação lógica (PIERRO, 2018).

Algoritmos geralmente são empregados na fase de modelagem dentro do processo de mineração de dados. A mineração inicia pelo entendimento do negócio, a informação desejável. Depois, busca entender os dados e descrever o problema. Prepara os dados, em operações como limpeza, filtragem e combinação. Já na fase de modelagem, aplica o algoritmo, geralmente envolvendo operações lógico-matemáticas. Faz a posterior avaliação dos dados, organizando-os em informação. E, ao fim, distribui a informação aos envolvidos (CAMILO; SILVA, 2009).

Quadro 8 – Fases do reconhecimento de padrões na mineração de dados.

Fonte: CASTRO; PRADO (1999-2002).

O reconhecimento de padrões pode ser visto como operação tática da mineração de dados. Trata-se de procedimento cíclico de representação dos dados de entrada, de extração das características principais, de categorização em identidades e de formulação das classes de padrões (CASTRO; PRADO, 1999-2002, p. 135). Nesta operação, padrão pode significar entidade, objeto, processo ou evento definido vagamente. A classe agrupa padrões com atributos em comum. Atributo seria dado de amostra extraído por medida ou processamento, geralmente na forma de um vetor de características (LOPES, 2012).

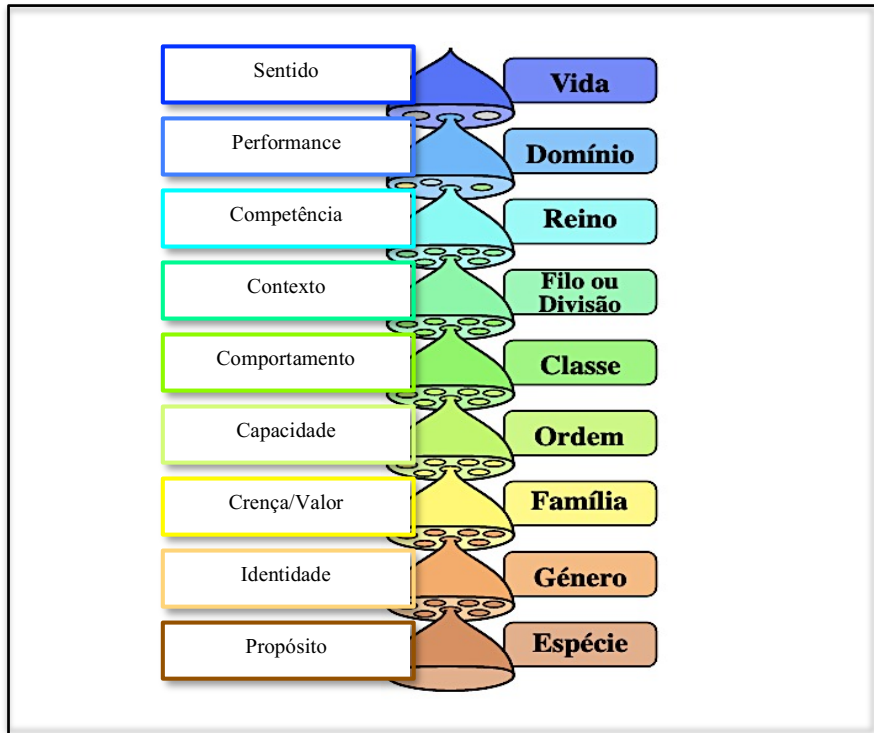
4.3.2 Da competência

A competência é apresentada segundo 8 elementos constituintes, do mais extrínseco ao mais intrínseco ao indivíduo: performance, competência, ambiente, comportamento, capacidade, crenças/valores, identidade, propósito. A apresentação inspira-se nos conjuntos concêntricos, do mais genérico ao mais específico, criados para classificar os seres vivos pelo botânico, zólogo e médico sueco Carolus Linnaeus (1707 - 1778), considerado o pai da taxonomia moderna.

4.3.2.1 Performance ou domínio (*Now*)

Enfoca *Quando* a competência faz sentido, a ocasião de prontidão para a autorrealização. A pergunta de *coaching* é: *quando ser competente?*

Figura 9 – Perspectiva dos níveis da competência pela taxonomia dos seres vivos.



Fonte: elaborado pelo autor (2020), a partir de O'CONNOR; SEYMOUR (1995), DILTS; EPSTEIN (1999) e Carolus Linnaeus (1707 - 1778).

4.3.2.2 Competência ou reino (*Flow*)

Enfoca *Quanto* da competência faz sentido, a proporção de prontidão para a autorrealização. A pergunta de *coaching* é: *quanto ser competente?*

4.3.2.3 Meio ambiente ou filo (*Wow*)

Enfoca *Onde* a competência faz sentido, a situação da prontidão para a autorrealização. A pergunta de *coaching* é: *onde ser competente?*

4.3.2.4 Comportamento ou classe (*Show*)

Enfoca *Quê* competência faz sentido, a expressão da prontidão para a autorrealização. A pergunta de *coaching* é: *em que ser competente?*

4.3.2.5 Capacidade ou ordem (*How*)

Enfoca *Como* a competência faz sentido, a aplicação da prontidão para a autorrealização. A pergunta de *coaching* é: *como ser competente?*

4.3.2.6 Crenças ou família (*Grow*)

Enfoca *Porque* a competência faz sentido, a valoração da prontidão para a autorrealização. A pergunta de *coaching* é: *porque ser competente?*

4.3.2.7 Identidade ou gênero (*Allow*)

Enfoca *Quem* dá sentido à competência, a personalização da prontidão para a autorrealização. A pergunta de *coaching* é: *quem é competente?*

4.3.2.8 Propósito ou espécie (*Know*)

Enfoca *Com/Para Quem* a competência faz sentido, a individualização da prontidão para a autorrealização. A pergunta é: *com/para quem ser competente?*

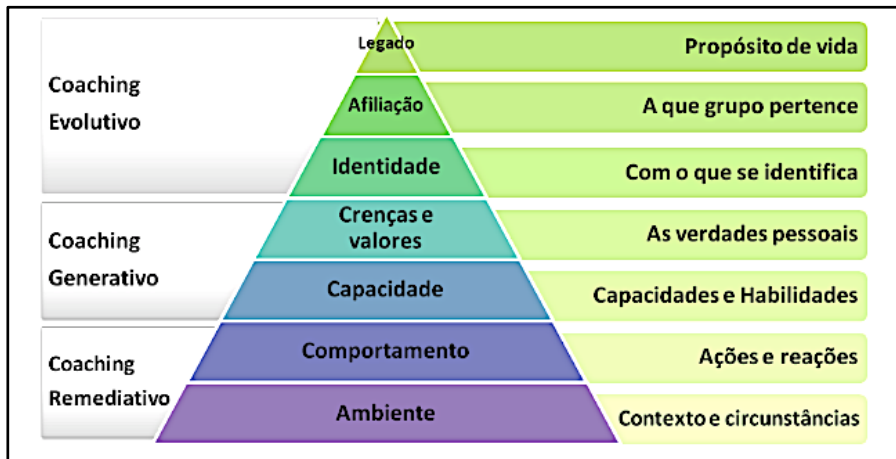
4.4 ÍNDICE DO POTENCIAL DE PERFORMANCE HUMANA (PHI) EM COACHING

Esta pesquisa assume ser o terreno mental onde melhor se processam os potenciais de mudança e melhoria de performance. A condução da competência em *coaching* pode ser mais efetiva se considerar esse dado fundamental, como visto, ressaltado desde as filosofias antigas (Hermética e Yôga).

O Índice do Potencial de Performance Humana (PHI) se originou da segunda versão para o método de *coaching* (ALPHA 2.0). Convém explorá-lo ao longo dos diálogos de *coaching* de acordo com 4 estratégias. Cada estratégia compreende um algoritmo, um percurso desejado de um ponto conhecido rumo a um ponto desejado.

São eles: missão (legado desejado), valor (verdade desejada), visão (direção desejada) e ambição (reconhecimento desejado). As estratégias descritas adiante se inspiraram na pirâmide da aprendizagem proposta por teóricos da PNL.

Figura 10 – Níveis neurológicos de aprendizagem segundo a PNL.



Fonte: DILTS; EPSTEIN (1999).

A seguir, são caracterizados os 4 pares dos 8 elementos propostos para o algoritmo da competência. Cada par incorpora uma estratégia de coaching utilizável conforme a meta SMART definida pelo *coachee* com a ajuda do *coach*.

Para cada nível do potencial humano, sugerem-se:

- i. algoritmo, o aspecto individual que pode melhor ser solucionado;
- ii. esfera, o âmbito humano que pode melhor concentrar as interações;
- iii. qualidade, a dimensão da competência que pode melhor fundamentar;
- iv. dado, o conceito físico ou metafísico que pode melhor corresponder;
- v. capital, a forma de trabalho acumulado que pode melhor alavancar.

4.4.1 Coaching executivo (*Flow-Now*)

- i. Algoritmo: ambição de vida (autodomínio);
- ii. Esfera: organizacional;
- iii. Qualidade: técnica;
- iv. Dado: frequência;
- v. Capital: intelectual.

Este tipo de *coaching* desenvolve a raiz performativa de uma competência. Reflete a fluidez do repertório (*Flow*) elevada à atualidade do desempenho (*Now*).

Pode utilizar como referência a narrativa sobre *O Jogo Interior do Tênis*, obra do ex-tenista profissional americano Timothy Gallwey, publicada em 1974. A obra foi pioneira ao descrever o estado de “experiência psicológica ótima” ou *flow* (fluxo),

mais tarde desenvolvido no estudo sobre o *Fluxo e as Fundações da Psicologia Positiva*, do psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi, publicado em 2014.

O fluxo no momento presente tem sido visto como um estado aperfeiçoado de atenção, em que a performance da competência pode atingir níveis de excelência. “Durante essas experiências, a mente não age como uma entidade separada, dizendo o que você deve fazer ou criticando como você o faz. Está quieto; vocês estão ‘juntos’ e a ação flui tão livre quanto um rio” (GALLWEY, 1974, p. 17).

De acordo com o autor, existe sempre uma parte interna que joga na mente do atleta e que é mais importante e decisiva do que a parte externa que controla o jogo. Para ele o grau de consciência que o atleta tem desse jogo interno, ou seja, com as suas próprias questões internas, representa a diferença entre o êxito ou o fracasso no jogo exterior. Nessa obra, ele afirma, pela primeira vez, que o *coaching* é um processo que pode ser aplicado em todos os aspectos da vida cotidiana. (COGO, 2012, p. 20)

O ex-tenista profissional destaca “lições internas” do Tênis: programação mental com imagens, em vez de palavras; autoconfiança para se sentir apto ao que almeja; e percepção de situações com baixo ou sem julgamento. Ilustra o foco com a metáfora do arqueiro e o alvo do arco-e-flecha. “Assim que refletimos, deliberamos e conceituamos, a inconsciência original é perdida e um pensamento interfere. A seta está fora da corda, mas não voa diretamente para o alvo, nem o alvo permanece onde está” (GALLWEY, 1974, p. 17).

4.4.2 *Coaching* paliativo (*Show-Wow*)

- i. Algoritmo: visão de vida (autorregulação);
- ii. Esfera: social;
- iii. Qualidade: estética;
- iv. Dado: energia;
- v. Capital: social.

Este tipo de *coaching* desenvolve a raiz contextual do comportamento. Reflete a exibição de uma atitude (*Show*) elevada à expectativa no ambiente (*Wow*).

Pode utilizar como referencia a obra do psicólogo russo Lev Vigotsky, que em 1937 lançou a coletânea de artigos *Pensamento e Linguagem*. Nela, apoiado em bases empíricas, ao lado de pesquisadores russos, descreveu como o pensamento

e a linguagem convencionais revelam significados sociais relevantes ao aprendizado psicossocial (ZORDE, 2019).

O russo é pioneiro da Psicologia Histórico-Cultural por privilegiar a influência da cultura social e da história na consciência e no desenvolvimento humanos. A linguagem e os conceitos se formam em sintonia com dinâmicas interpessoais, ambientais e socioculturais. A palavra seria o segundo sinal ou instrumento pessoal, atual, visível e sintético dessas dinâmicas com o contexto. Esse processo ocorre por reorganizações cognitivas progressivamente mais complexas (VIGOTSKY, [1934] 1995).⁴⁶

4.4.3 *Coaching* generativo (*Grow-How*).

- i. Algoritmo: valor de vida (autocontrole);
- ii. Esfera: interpessoal;
- iii. Qualidade: política;
- iv. Dado: vibração;
- v. Capital: cultural.

Este tipo de *coaching* desenvolve a raiz capacitante de uma crença. Reflete o crescimento de um valor (*Grow*) elevado à destreza para concretizá-lo (*How*).

Pode utilizar como referência a conscientização e a responsabilidade, bases do autodesenvolvimento em *coaching* segundo o ex-piloto John Withmore, autor de *Coaching for performance* (WHITMORE, 1992) e criador do método GROW de diálogo de *coaching*.

Para esse autor, o *coaching* consiste em ajudar os atletas a aprenderem por si próprios, ao contrário de lhes ensinar algo estruturado e externo. Segundo ele, os *coachees* são como sementes que têm dentro de si todo o potencial necessário para se tornarem como grandes árvores (cita o Carvalho), sendo o trabalho do *coach* o de estimular esse desenvolvimento. (COGO, 2012, p. 20-21)

O desejo expresso em metas (*Goals*), a percepção (*Reality*), as opções (*Options*) e as ações concretas para realizá-lo (*Will?*) seriam a sequência do diálogo

⁴⁶ Em linhas gerais, ele concluiu que pensamento e linguagem têm raízes diferentes; desenvolvem-se de forma independente; possuem relação inconstante entre si e que há fases pré-linguística da inteligência e pré-intelectual da linguagem. Boa parte de suas conclusões partiram da observação da psicologia infantil. Vigotsky fez experimentos com mais de 300 pessoas de idade e condições de saúde diversas. Concluiu que os conceitos, o pensamento e a linguagem se formam na mente humana pela transformação qualitativa - não só quantitativa, como então se achava - das ligações entre funções psíquicas. Sua obra é, na atualidade, referencial nas áreas da Psicologia e Educação.

ideal no apoio ao potencial das pessoas para maximizar seu desempenho além das convenções e das limitações auto impostas. Em vez de ensinando, levando-as a aprender por si mesmas.

4.4.4 *Coaching* evolutivo (*Know-Allow*)

- i. Algoritmo: missão de vida (autorresponsabilidade)
- ii. Esfera: pessoal;
- iii. Qualidade: ética;
- iv. Dado: harmonia;
- v. Capital: humano.

Este tipo de *coaching* desenvolve a raiz identificada do propósito. Reflete a afiliação a um objetivo conhecido (*Know*) elevada à auto permissão (*Allow*).

Pode utilizar como referencia a obra do jornalista americano Napoleon Hill, que em 1937 publicou *Pense e Enriqueça* (HILL, 2014), obra que resultou de anos de pesquisa e de mais de 16 mil entrevistas com pessoas classes sociais diversas.⁴⁷ O poder originado do conhecimento do propósito pessoal seria o mais importante, na medida em que daria ao sujeito instrumento capaz de transformar a si e à sua vida. Para chegar ao triunfo, caberia primeiro conhecer as próprias limitações e possibilidades. Só depois, buscar auxílio no posicionamento na sociedade.

O triunfo é, em grande parte, uma questão do ajustamento do indivíduo ao ambiente da vida, sempre variado e em contínua transformação, num espírito de harmonia e equilíbrio. O poder nasce do conhecimento organizado, mas não se deve esquecer que é por meio da aplicação e do emprego que dele se faz. (...) O conhecimento não se torna poder senão à medida que é organizado, classificado e posto em ação (HILL, [1937] 2014, pp. 30, 73).

Educar-se, na perspectiva de Hill, implicaria o significado original do verbo latino *educo*: desenvolver-se desde dentro, projetar-se, crescer por meio da prática. A pessoa educada seria aquela que sabe como adquirir tudo de que necessita para alcançar seu objetivo de vida (pessoal, profissional, acadêmico) sem violar direitos

⁴⁷ Hill ouviu grandes magnatas e donas-de-casa. Teve respaldo de universidades e cientistas da época. Tratando dos modos de estudar os fatos e dados reunidos e classificados por outras pessoas, colheu experiências factuais para indicar uma trilha segura na aquisição de conhecimento. Tornou-se uma referência, na atualidade, na área de Desenvolvimento Pessoal. Defendeu 15 lições para o triunfo, entendido como a realização de objetivo principal definido na vida sem violação de direitos alheios.

de seus semelhantes. Não haveria, ademais, relação direta entre instrução e educação. Alguém com muita instrução pode ter pouca educação e vice-versa.

Outra fonte útil para a abordagem nesta estratégia de *coaching* pode ser o *Ikigai*, descrito nas páginas 119 e 120 deste trabalho.

Tabela 13 – Índice do potencial de performance humana extraído da segunda versão do método (ALPHA 2.0 - 2018).

<p>BACHARELADO Graduação</p> <p>ADMINISTRAÇÃO Curso</p> <p>UTFPR Universidade</p> <p>30 ANOS Idade</p>	<p>PERFIL PSICOLÓGICO</p> <p>Tempo</p> <p>Prioridade -</p> <p>Permissividade -</p> <p>Possibilidade -</p> <p>Arquétipo V</p>	<p>Viés Mental</p> <p>Confirmação -</p> <p>Pessimismo -</p> <p>Otimismo -</p> <p>Aversão à Perda -</p> <p>Inconformismo -</p> <p>Esperança altruísta %</p>	<p>COMPETÊNCIA PROFISSIONAL</p> <p>Função</p> <p>Planejamento -</p> <p>Ação -</p> <p>Percepção -</p> <p>Sensibilidade -</p> <p>Metáfora Y</p>	<p>Empreendedorismo</p> <p>Pesquisa -</p> <p>Audácia -</p> <p>Rede de Contatos -</p> <p>Comprometimento -</p> <p>Persistência -</p> <p>Iniciativa -</p> <p>Qualidade -</p> <p>Foco em metas -</p> <p>Monitoramento -</p> <p>Autoconfiança -</p> <p>Autoeficácia %</p>																																												
<p>PERFIL COGNITIVO</p> <p>Foco</p> <table border="1"> <tr><td>Interno</td><td>-</td><td>-</td><td>Externo</td></tr> <tr><td>Proativo</td><td>-</td><td>-</td><td>Reativo</td></tr> <tr><td>Geral</td><td>-</td><td>-</td><td>Específico</td></tr> <tr><td>Semelhança</td><td>-</td><td>-</td><td>Diferença</td></tr> <tr><td>Aproximação</td><td>-</td><td>-</td><td>Afastamento</td></tr> <tr><td>Opção</td><td>-</td><td>-</td><td>Procedimento</td></tr> </table> <p>Identidade</p> <table border="1"> <tr><td>Extrovertido(a)</td><td>-</td><td>-</td><td>Introvertido(a)</td></tr> <tr><td>Sensorial</td><td>-</td><td>-</td><td>Intuitivo(a)</td></tr> <tr><td>Racional</td><td>-</td><td>-</td><td>Sentimental</td></tr> <tr><td>Julgador(a)</td><td>-</td><td>-</td><td>Perceptivo(a)</td></tr> <tr><td>Assertivo(a)</td><td>-</td><td>-</td><td>Cauteloso(a)</td></tr> </table> <p>Tipo U</p>	Interno	-	-	Externo	Proativo	-	-	Reativo	Geral	-	-	Específico	Semelhança	-	-	Diferença	Aproximação	-	-	Afastamento	Opção	-	-	Procedimento	Extrovertido(a)	-	-	Introvertido(a)	Sensorial	-	-	Intuitivo(a)	Racional	-	-	Sentimental	Julgador(a)	-	-	Perceptivo(a)	Assertivo(a)	-	-	Cauteloso(a)	<p>Comportamento</p> <p>Cautela -</p> <p>Dominância -</p> <p>Influência -</p> <p>Estabilidade -</p> <p>Perfil W</p>	<p>Estilo Mental</p> <p>Organização -</p> <p>Crítica -</p> <p>Expressão -</p> <p>Escuta -</p> <p>Energia -</p> <p>Inovação -</p> <p>Esperança autocentrada %</p>	<p>Convencimento</p> <p>Independência -</p> <p>Sinceridade -</p> <p>Carisma -</p> <p>Esforço -</p> <p>Resolutividade -</p> <p>Autoestima %</p>	<p>Execução</p> <p>Visão sistêmica -</p> <p>Foco em resultado -</p> <p>Relacionamento -</p> <p>Planejamento -</p> <p>Flexibilidade -</p> <p>Criatividade -</p> <p>Foco no cliente -</p> <p>Liderança -</p> <p>Cooperação -</p> <p>Comunicação -</p> <p>Personagem Z</p>
Interno	-	-	Externo																																													
Proativo	-	-	Reativo																																													
Geral	-	-	Específico																																													
Semelhança	-	-	Diferença																																													
Aproximação	-	-	Afastamento																																													
Opção	-	-	Procedimento																																													
Extrovertido(a)	-	-	Introvertido(a)																																													
Sensorial	-	-	Intuitivo(a)																																													
Racional	-	-	Sentimental																																													
Julgador(a)	-	-	Perceptivo(a)																																													
Assertivo(a)	-	-	Cauteloso(a)																																													
	<p>Inteligência</p> <p>Linguística -</p> <p>Lógica -</p> <p>Musical -</p> <p>Corporal-Sinestésica -</p> <p>Visual-Espacial -</p> <p>Interpessoal -</p> <p>Intrapessoal -</p> <p>Vocação X</p>	<p>Motivação</p> <p>Aprendizado -</p> <p>Dinheiro -</p> <p>Aprovação Social -</p> <p>Segurança -</p> <p>Realização -</p> <p>Esperança disposicional %</p>	<p>Liderança</p> <p>Sistêmica -</p> <p>Empreendedora -</p> <p>Relacional -</p> <p>Processual -</p> <p>Afetividade +/-</p>																																													

Fonte: organizado pelo autor (2018).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 ALPHA-PHI

Esta pesquisa objetivou disponibilizar uma referência técnica à comunidade acadêmica sobre como planejar, executar e avaliar resultados de um programa de *coaching* com inserção extracurricular e valor psicopedagógico. A concepção de um programa de *coaching* acadêmico como o ALPHA deve, obviamente, observar o projeto político-pedagógico, o porte, o perfil humano e outras particularidades da organização educacional que vier a implementar uma iniciativa como essa.

O método ALPHA descreveu como pode ser seriado o processo de *coaching*. Recomenda-se a um programa de *coaching* acadêmico duração semestral ou anual e ao menos 5 sessões de *coaching* individuais. A periodicidade semanal ou quinzenal das sessões talvez possa surtir melhores resultados. O ALPHA 2.0 contempla 9 sessões de *coaching* individuais a cada quinzena e ao longo de um semestre. Sessões de *coaching* em grupo podem ser agregadas conforme a disponibilidade da agenda dos *coaches* e *coachees* envolvidos no programa de cada instituição. Note-se, porém, que há aspectos do desenvolvimento do *coachee* que dependem substancialmente da privacidade e do sigilo proporcionados apenas pelo acompanhamento individual.

Já o índice PHI demonstrou como pode ser integrado o produto de *coaching*. Sugere-se a um programa de *coaching* acadêmico que utilize ferramentas de auto avaliação individual. Embora elas limitem o processo de autoconhecimento à percepção do *coachee*, também proporcionam agilidade, custo reduzido e suficiente fidedignidade para o escopo do *coaching*. O PHI 1.0 agrega 15 ferramentas de auto avaliação em traços pessoais e competências de trabalho, totalizando 79 padrões de perfil. Esse conjunto de devolutivas, convém ressaltar, subsidia um diálogo melhor informado e uma abordagem mais afinada do *coach* sobre o potencial de performance do/a *coachee*.

O ALPHA 2.0 e o PHI 1.0 integram um método de *coaching* acadêmico passível de ser implementado na UTFPR e em outras organizações educacionais. Embora o caso ALPHA tenha se restringido a graduandos de Administração com metade do bacharelado completo, não há porque limitar o método a esse público. Alunos do ensino médio e da pós-graduação, inclusive de outros cursos, também seriam beneficiados. Os do ensino médio receberiam o suporte à orientação vocacional. Os da graduação e pós-graduação, teriam apoio à orientação profissional e de pesquisa. Todos eles, em geral,

ganhariam ajuda especializada na promoção de qualidade de vida, do bem-estar, da performance e da formação humana.

O método ALPHA-PHI possibilita a descoberta de características/predisposições que, identificadas e aperfeiçoadas pela autorregulação de comportamentos, podem facilitar a inserção em atividade condizente com o perfil e o propósito individuais. Esse processo de *coaching* auxilia, assim, o desenvolvimento de competências no ensino superior, informando sobre os potenciais de performance segundo o estilo de cada um.

O método fortalece ainda o desenvolvimento pessoal jovem. Conscientiza a respeito de aspectos do temperamento que, se não controlados nem regulados pela alteração de condutas, podem atrapalhar a performance rumo à meta desejada, impactando negativamente na inserção social. O diálogo de *coaching* promove, nesse sentido, a clareza, a coerência e a consistência necessários às mudanças individuais. Pavimentando opções de performance de atitudes adequadas ao objetivo de cada um.

Obviamente o método ALPHA apresentou limitações em sua primeira versão (ALPHA 1.0). Listam-se a seguir as principais melhorias constantes no ALPHA 2.0 e no PHI 1.0 em resposta às fragilidades e necessidades do processo/produto anterior:

- ❖ Alguns *coachees* do ALPHA 1.0 questionaram a fidedignidade das medidas de perfil de viés mental e motivacional. Tendo verificado que estes instrumentos avaliativos apresentavam baixa uniformidade linguística e número menor de perguntas, apenas 10 cada se comparados às 31 do perfil comportamental, o *coach* redigiu o banco de perguntas do ALPHA 2.0 para que: (i) todas as avaliações tivessem entre 20 e 30 perguntas; (ii) todas as avaliações buscassem léxico mais sintético e uniforme entre as assertivas de cada pergunta.
- ❖ Os *coachees* do ALPHA 1.0 que opinaram em *feedback* sobre *coaching* destacaram dentre as três habilidades melhor desenvolvidas, duas de caráter intrapessoal (autoconhecimento e autoconfiança/segurança). Tendo percebido esse dado meses antes de saber pelo *feedback* formal, o *coach* acrescentou cinco vezes mais instrumentos avaliativos de perfil ao ALPHA 2.0, indexando-os inclusive num sumário de perfil, o PHI 1.0.
- ❖ Os *coachees* do ALPHA 1.0 que opinaram em *feedback* sobre *coaching* destacaram como a segunda melhor habilidade desenvolvida a de foco. Tendo percebido esse dado meses antes de saber pelo

feedback formal, o *coach* inovou criando um teste 100% inédito, sobre Foco, inspirando nos metaprogramas da PNL.

- ❖ Os *coachees* do ALPHA 1.0 que desistiram do processo não foram ouvidos nesta pesquisa, o que torna duvidoso, em todo caso, o sucesso do programa de *coaching* na UTFPR. Tendo percebido essa lacuna alguns meses antes de saber que efetivamente nenhum deles opinaria, o *coach*-pesquisador apresentou a versão ALPHA 2.0 ao NUAPE em junho de 2018, para revalidar empiricamente o método, mas não obteve sucesso e optou por outro rumo de pesquisa.
- ❖ Alguns *coachees* do ALPHA 1.0 questionaram a falta de conforto ambiental das sessões na modalidade presencial. Tendo se sensibilizado com esse dado, o *coach* sugere como espaço mais adequado para encontros de *coaching* acadêmico gabinetes individuais ou salas de professores, mantendo-se um quadro para anotações e rascunho dos planos de ação.
- ❖ Alguns *coachees* do ALPHA 1.0 questionaram a exiguidade do tempo das sessões (70 minutos). Tendo se sensibilizado com esse dado, o *coach* acrescentou 20 minutos a cada sessão no ALPHA 2.0.
- ❖ Alguns *coachees* do ALPHA 1.0 questionaram porque apenas alunos de Administração tinham uma oportunidade como aquela. Tendo se sensibilizado com esse dado, o *coach* ampliou para 16 vagas (contra 9) e 25 cursos (contra 1) o público-alvo no ALPHA 2.0.
- ❖ O *coach* ao longo do ALPHA 1.0 percebeu que a periodicidade trissemanal era inadequada ao rendimento do programa. Tendo percebido esse dado a tempo, propôs periodicidade semanal no ALPHA 2.0.

Sugere-se como iniciativa de pesquisa posterior a esta, a consulta preliminar a instituições públicas e privadas de ensino sobre necessidades pedagógicas para, de acordo com o perfil organizacional-alvo, adaptar, aplicar e validar o ALPHA 2.0 e o PHI 1.0. Ainda que possa variar o protocolo do método de *coaching* acadêmico, é fundamental que ele apoie as organizações educacionais para melhorias na qualidade de vida, na formação humana/acadêmica e na orientação vocacional-profissional.

Dentre todos os dados bibliográficos que apoiaram esta pesquisa, a estatística que mais preocupou o pesquisador foi a de que um em cada três jovens estudantes

sofre neste momento. Angústia, depressão, desemprego, isolamento, esgotamento, sobrecarga. Os fantasmas que assolam o ensino superior precisam ser enfrentados. A vida na universidade deve ser uma fase de enriquecimento cívico, moral, intelectual. De engrandecimento. O sofrimento pode ser mitigado com a ajuda de um *coach*.

Este *coach* felizmente reencontrou na UTFPR o espírito de empreendedorismo, de experimentação e de inovação que o impressionaram quando ali chegou pela primeira vez, em maio de 2002, calouro do ensino médio. Esse reencontro, 15 anos depois, despertou o *coaching* acadêmico como missão profissional e objeto de estudo. Apoio institucional e pedagógico facilitaram a etapa inicial de planejamento do ALPHA.

Por outro lado, a mensuração dos escores de perfis individuais exigiu fôlego estatístico a que o *coach* não estava habituado. Mas que, bom aluno de matemática, teve por suficiente ao constatar a correspondência entre seus escores no ALPHA e o teste DiSC original, adaptado para poder ser aplicado sem custo aos alunos. A margem de erro inferior a 5% em relação ao cálculo de três dos quatro “humores” respalda a confiança na reprodução bem sucedida do algoritmo DiSC de perfil.⁴⁸

A oscilação dos indicadores DiSC ao longo do tempo tem sido fator corporativo chave em grandes empresas para alocar atividades, organizar equipes e posicionar lideranças. Como estariam esses indicadores, hoje, nos alunos que participaram do ALPHA? Esta pesquisa não propôs responder estatisticamente a essa pergunta. No lugar, aplicou levantamento e informa narrativas que permitem inferir transformações qualitativas. A avaliação de perfil em *coaching* varia conforme o atual momento de vida. Reside, portanto, na fala dos *coachees* o genuíno argumento que afirma e limita o método ALPHA do ponto de vista extracurricular.

Os estudantes atribuem papel relevante ao programa de *coaching* em níveis de autorregulação, de autorresponsabilidade, de autodomínio e de autocontrole. Também se evidencia ligeira familiaridade com novas competências. Os *coachees* concluintes pareceram concordar que a principal limitação do *coaching* repousa nas indisposições dos próprios *coachees*. É flagrante a limitação desta pesquisa quanto às opiniões dos *coachees* desistentes do ALPHA, ausentes. Ainda sim, foi facultado a todos opinarem.

O feedback sobre *coaching* descreveu empírica e conceitualmente resultados alcançados com o ALPHA 1.0. Existem muitos métodos de alta performance humana e

⁴⁸ O relatório DISC original do *coach*-pesquisador, em maio de 2017, 86% de dominância (α_d), 100% de influência (α_i), 14% de estabilidade (α_s) e 29% de cautela (α_c). Quatro meses depois, em outubro de 2017, o relatório ALPHA, adaptado do DISC, apontava, respectivamente, 99%, 96%, 19% e 32%. Alguém que esteve falando um pouco menos ($\alpha_i = -3\%$), bem mais atarefado ($\alpha_d = +14\%$), ainda pouco estável ($\alpha_s = +5\%$) e moderadamente cauteloso ($\alpha_c = +4\%$). O aumento de 14% na dominância reflete nível de execução aprimorado. As demais variações representam, estatisticamente, variação da margem de erro.

acadêmica. Como esta pesquisa se empenhou em evidenciar, o ALPHA pode ser bom exemplo. Sua amostra, embora enxuta, e suas estratégias de campo, se aperfeiçoadas, podem ser replicadas em outros contextos de ensino.⁴⁹ Heuristicamente, a pesquisa aplicada investigou que características individuais melhor predizem alta performance em situações, cargos e funções de trabalho. Projetou conclusões relevantes segundo os critérios da *Grounded Theory*:

- ❖ **Coerência** (axiologia) - construtos de perfil correlacionados a afirmações psicológicas de caráter comportamental, analítico, neurolinguístico, positivo e cognitivo;
- ❖ **Relevância** (metodologia) - diálogo interativo/dialético sobre idiossincrasia individual, ambiente psicossocial e determinantes socioculturais;
- ❖ **Funcionalidade** (teleologia) - potencial de rendimento profissional segundo combinações específicas de estruturas/traços da personalidade;
- ❖ **Densidade** (ontologia) - perfil individual condizente com alocação de competências em certas indústrias, segmentos e cargos/funções laborais;
- ❖ **Flexibilidade** (epistemologia) - operabilidade instrumental da autoavaliação de perfil e da técnica do *coaching*, seja no mapeamento de potenciais, seja no estímulo a atitudes e habilidades.

O *coaching* do ALPHA-PHI se apresenta ao ensino superior como técnica de gestão que reúne dados, fatos e atos ao processo de desenvolvimento humano, inquirindo a subjetividade individual para pavimentar o êxito pessoal. Tentou promover o encontro do futuro com o presente, no âmbito pessoal, mas também no contexto social da comunidade acadêmica. Não fosse a parceria sistemática para metas algo eficaz, talvez não seria quase unânime a presença de programas de *coaching* dentro das 500 maiores empresas apontadas pela Revista Fortune. Embora a amostra do caso ALPHA seja 100 vezes menor que essa amostra organizacional (5 pessoas vs. 500 empresas), as discussões aqui suscitadas ecoam o ambiente de trabalho complexo e repleto de novas idiossincrasias do século 21 com negócios de porte, intensidade e escala sem precedentes.

⁴⁹ Convém destacar que a 2ª versão do ALPHA está completamente instrumentada e pronta para ser aplicada.

5.2 COACHING ACADÊMICO E COACHING

Os diversos interlocutores internacionais do trabalho, debate do qual o Brasil cada vez mais toma parte mediante a transformação de seu mercado, sinalizam fundamentais a intensificação da alocação de competências e a atualização do capital humano. O *coaching* acadêmico enfrenta o cenário da empregabilidade jovem. Sua técnica evoca habilidades transversais ao desempenho profissional, sensibiliza a universidade para a atualização de seu projeto político-pedagógico de ensino e enriquece o preparo extracurricular diante das irreversíveis e impactantes mudanças que a Tecnologia e o Trabalho têm posicionado.

O mercado de trabalho pode ser desafiador, especialmente para os jovens em término do ciclo universitário. Mas, talvez, estudantes que passam pelo *coaching* se sintam mais fortalecidos diante de todas as incertezas que a inserção profissional futura pode significar. Olhar para a formação voltada ao mercado promovendo protagonismo estudantil, espírito do ALPHA, não implica abraçar o capitalismo acriticamente. Significaria, no ensino público superior, promover a inclusão sócio-laboral desde a universidade, objetivando a excelência na formação tecnológica e profissional.

O ambiente universitário tem muito a ganhar com a inclusão extracurricular do *coaching* no ensino das competências. O reflexo mais óbvio está na integração dos projetos de vida, carreira e formação acadêmica dos beneficiados. O menos óbvio, no engajamento das estruturas da personalidade para o autodomínio, a performance, em atitudes e habilidades. A principal percepção dos *coachees* foi que melhoraram o relacionamento consigo mesmos, passaram a se autoconhecer melhor. A principal percepção do *coach* foi que poderia empregar um método com estratégias mais precisas e devolutivas de perfil mais variadas ao longo do processo.

Analisar, apoiar e alavancar o potencial de performance humano é tarefa desafiadora. Os humores são coisas fluídas. Percebê-los num átimo, seja um piscar de olhos, seja um estalar de dedos, seja um silêncio ínfimo, requer estratégias dignas de um camaleão. Sanguínea sensibilidade, fleumática esperança, colérica intimidade e melancólica desconfiança. A técnica do *coach* é profícua, forte. Ao mesmo tempo, frágil, sutil. Perguntar, sem ofender. Retorquir, indagando. Provocar, supondo. Criticar, desconfiando. Amar, ouvindo. Ser *coach* significa um ato de verdade e de integridade que beneficia não só ao *coachee*. O *coach* também aprende muito durante o processo. E, cá entre nós, todos devem ter sido, são ou ainda serão o/a *coach* ou o/a *coachee* de alguém. Esta técnica é milenar. Floresce onde houver sede de aprendizado, de

crescimento, de dúvida, de reflexão. Destina-se a alguém em condições de saúde normais (não-clínicas), que queira buscar respostas dentro de si e se apropriar do autoconhecimento como ferramenta de autodesenvolvimento.

A didática em *coaching* está centrada em estratégias inquisitivas adequadas e pertinentes. Em materiais de apoio à autorregulação e superação individuais. Em soluções de melhorias cognitivas e comportamentais. E em ambientes que propiciem o enfrentamento com questões subjetivas e objetivas decisivas ao estado desejado. A didática do *coach* prima por situação, questionamento, opção e ação. Essa trilha costuma ser, em graus variáveis, exaustiva e desconfortável. Não é papel do *coach* prometer ou gerar resultados.

O processo conduzido pelo *coach* depende do nível de autorresponsabilidade que o *coachee* pode, quer e deve assumir. A sua responsabilidade se limita a orientar e instrumentalizar o *coachee* para que consiga alcançá-los. *Coachees* normalmente despertam para novas possibilidades no *coaching*, mas nem sempre abraçam ou vivem suas novas perspectivas. Trabalho envolve pessoas, meios, materiais e saberes. Mas a vida depende de hábitos! São eles que forjam o caráter e selam o destino das pessoas.

Engana-se quem julga a sessão de *coaching* diálogo fortuito ou conversa fiada. Da seleção de perguntas aos recursos não-verbais, há estrutura comunicativa premeditada por métodos teorizados, praticados e aperfeiçoados. O compartilhamento de dúvidas, experiências, suposições e informações bem demarca o contexto desta atividade. Em *coaching*, caminha-se de estado atual para estado desejado. A travessia entre ambos requer autocrítica, e não só do *coachee*.

A pergunta de *coaching* tem como alvo a reflexão oportuna, a resposta autêntica, a compreensão relevante e a conclusão resolutiva ao objetivo. Esta arquitetura do diálogo exige amplo repertório retórico do *coach* para trafegar com propriedade linguística e reciprocidade simbólica no ato comunicativo. Pessoas que relutam em assumir o controle de suas vidas dificilmente se adaptam a esta cultura tecnológica, seja como *coach*, seja como *coachee*. Não há perguntas úteis a quem não se permite pensar, sentir ou conhecer além do trivial, do óbvio ou do tácito.

Pode-se supor *coaching* como a tecnologia que busca condições adequadas, saberes acessíveis, meios usuais e materiais disponíveis para viabilizar novos ou renovar velhos estados ontológicos do ser. Sob a perspectiva cognitivista, organiza conhecimento científico aplicado, desempenhando habilidades distintas de apoio performativo. Sob a visão instrumental, empreende novos usos de artefatos via regulação comportamental individual ou organizacional, conforme certos padrões ou

estereótipos. Sob o viés sistêmico, relaciona sistemas técnicos psicossociais a experiências tangíveis, concretizando de modo empírico a inovação social e cultural.

A interdisciplinaridade está muito presente no *coaching*. Esse processo aplica conceitos, técnicas e procedimentos dispersos nas áreas do conhecimento. Ainda que o método possa ser previsível ou ortodoxo, sua ontologia é imprevisível - cada *coachee* requer abordagem sensível e eficaz ao seu perfil. A investigação dos pressupostos em *coaching*, diferentemente de Biologia, Medicina, Física, História ou outras ciências consolidadas ao longo de séculos, é recente, não possui um século. Pode ser recuperada, em alguma medida, de excertos da Filosofia, da Psicologia, da Educação e da Gestão, mas como disciplina, ainda luta por se estabelecer.

O *coaching* é exequível por sua capacidade de traduzir estados subjetivos interiores em linguagem compreensiva e racional. Pavimenta, no agir dialógico, a intenção do *coachee*. É no reequilíbrio entre o agir comunicativo, a interação social, e o agir pragmático, a razão instrumental, que o *coach* conduz a conversão da palavra em ação. Oportuniza, assim, a individuação progressiva (não-regressiva), emancipatória (reflexiva) e racional (integrada) do *coachee*. Nem muito ao céu da relação simbólica, social, nem muito à terra da ação concreta, instrumental: *coaches* conduzem resoluções interiores para, primeiro no diálogo e depois na ação, ganharem expressão exterior.

Nossa mente ainda trabalha mal realidades além da tridimensional. Convém ao *coach* delimitar tempo e espaço, para, ocasionalmente e conforme o escopo da meta, extrapolar suas convenções. Desejo, imaginação, visualização, palavra, sentimento são energias poderosas, a Psicologia e a Filosofia bem o sabem e as estudam. Buscar novas reflexões e por meio delas estimular o diálogo interior das pessoas consigo mesmas é necessário. Mas não garante novas atitudes.

A vontade humana, o livre-arbítrio, são pedras angulares do *coaching*. Neste tipo de trabalho e tecnologia, não se justifica o indivíduo pela sociedade, nem se exime a pessoa da sua contraparte ético-moral por sua personalidade. Sem a possibilidade de supor a existência de autoconsciência humana, *coaching* enquanto prática científica talvez perca sua própria natureza ou razão de ser. Por ser alicerçado em condutas mensuráveis, interpretações questionáveis e resultados observáveis, o *coach* empreende ciência no mais prosaico e complexo dos objetos: o ser humano.

Comenta-se nos círculos profissionais o sentido de sustentabilidade necessário ao *coaching*. Deve-se dosar desafio e apoio, exigência e compreensão, dados e fatos. O ambiente de desenvolvimento deve ser construtivo e interpretativo, porque, afinal,

trata-se de parceria entre duas pessoas para o alcance de objetivos mutuamente pactuados entre elas, mas alcançáveis, em última análise, somente por uma delas.

Convencionou-se, em *coaching*, ser o foco no desenvolvimento positivo do indivíduo. Isso implica, axiologicamente, rejeitar a ruminação negativa contumaz de fatos, dados e atos e, metodologicamente, concentrar os estados subjetivos nos tempos presente e futuro. Essa convenção reflete premissas da Psicologia Positiva que, a partir dos anos 2000, aquilatou norte programático para melhor delimitar o estudo e a prática de *coaches* nas Ciências Comportamentais.

A cultura *coaching* tende a se diversificar. Isso se dá conforme a ênfase do centro credenciador de *coaches* (holística, sistêmica, comportamental, etc.). Também segundo o nicho da prática de mercado (executivo, educacional, esportivo, saúde, etc.). Ou ainda em função do escopo do processo (vida, trabalho, relacionamento, aprendizagem, etc.). A trama de relações construídas entre *coaches* e *coachees* é, acima de tudo, contrato de prestação de serviço mediante honorários profissionais. Existem códigos deontológicos dos quais o *coach* não pode abrir mão e deve assegurar, rejeitando situações de trabalho que comprometam a integridade do método. No ALPHA não foi diferente. Houve uma bolsa financeira e um código de ética a zelar.

Acusa-se o *coaching* de promover meramente a autorregulação ou adaptação das pessoas aos seus respectivos contextos. Ora, isso não é um problema do *coach* ou do *coaching*, mas do *coachee*. Se seu objetivo for se autorregular e se adaptar, cabe ao *coach* cooperar rumo à melhor consecução dessa realidade dentro dos valores deontológicos aos quais se filiou. O problema é que, no mercado, há muitos *coaches* autoproclamados que desvirtuam o sentido original da técnica. Mas, afinal, não há profissionais antiéticos ou despreparados em qualquer ocupação?

A habilidade técnica principal do *coach* talvez seja fazer perguntas relevantes e oportunas com vistas à melhora da performance. Além desse imperativo técnico, há três elementos típicos de bons *coaches*:

- ❖ são pessoas que dominam técnicas comunicativas (retórica, oratória, prosódia, gramática, escuta atenta, escuta estruturada, empatia, etc.);
- ❖ são pessoas proficientes em ciências comportamentais e cognitivas;
- ❖ são pessoas interessadas pelo sucesso alheio e que, em alguma medida, sentem prazer em ver seus clientes conquistando objetivos.

Há processos de *coaching* em empresas, governos, consultórios, clínicas, universidades, etc. Onde houver pessoas dispostas a pagar para serem inquiridas e acompanhadas, de forma sistemática e profissional, para melhorar perspectivas, mudar performances e ampliar possibilidades, haverá mercado, ciência, técnica e atividade de *coaching*. Onde couberem técnicas aptas a levarem pessoas, organizações e equipes a pensarem a si mesmas além de dominâncias sociais (econômicas, políticas, jurídicas, culturais, etc.), de injunções cognitivas (escola, Estado, família, igrejas, etc.), de crenças limitantes (dogmáticas, seculares, ideológicas, científicas, etc.), haverá espaço para erros e acertos do *coaching*.

Enquanto houver dúvidas, fará sentido o processo de *coaching*. São delas que o *coach* extrai o terreno do hoje para os passos do amanhã.

5.3 AUTOCONHECIMENTO E COMPETÊNCIA

Este pesquisador acredita no autoconhecimento como a moeda mais valiosa na Era da Informação. E, como *coach*, enxerga na técnica de condução de performance pelo diálogo (*coaching*) uma trilha de autodesenvolvimento que alavanca o autoconhecimento individual. Instituições e pessoas querem se conhecer melhor para poderem viver melhor. As perguntas que um *coach* traz à tona, às vezes, são bobas. Mas o triste é perceber que estamos, numa vida por vezes apressada ou irrefletida, sem tempo para as perguntas bobas. Felizmente, as crianças ainda nos lembram que uma das razões essenciais da existência humana é essa sensação gostosa da curiosidade.

Chegar ao fim desta pesquisa no PPGTE coroa uma missão existencial atual. Propósito definido desde 2015: inspirar o desenvolvimento humano com inteligência, criatividade e motivação. Quando iniciou o ALPHA, o *coach* quis sintetizar 10 anos de experiência profissional nas técnicas que iria empregar. Ao terminar estas linhas, o pesquisador se viu em apuros por querer condensar 20 anos de autoconhecimento em menos de 200 páginas.

Conhece-te a ti mesmo. Assim diz o frontispício do oráculo de Delfos, construído na Grécia antiga em homenagem a Apolo.⁵⁰ Conta-se que Sócrates teria se dirigido até o oráculo e questionando uma das pitonisas guardiãs a respeito de sua fama de sábio propagada em Atenas (BOMFILGIO, 2015, p. 68). Teria sido indagado por ela sobre o que achava disso, ao que teria dito: “só sei que nada sei”. Por admitir a própria

⁵⁰ Apolo é o personagem de mitologia greco-romana tido como o deus do Sol, da profecia, da poesia, das artes, da música, da cura, da justiça, da lei, da ordem, do tiro ao alvo e da peste (WILKINSON, 2010, p. 68).

ignorância, fora declarado sábio pela pitonisa. Talvez tenha sido Protágoras (490 a.C. - 420 a.C.) quem convenceu Sócrates sobre a possibilidade de as virtudes serem ensinadas. Em diálogo reproduzido por seu discípulo Platão (427 a.C. - 347 a.C.), Sócrates teria perguntado ao interlocutor sofista quem de fato tem coragem ao lutar a cavalo: se um cavaleiro habilidoso e treinado ou alguém sem habilidade ou qualificação. Protágoras teria sido taxativo em sua resposta: “O habilidoso”.

Compete-te a ti mesmo. A justificativa de Protágoras é a de que vale à pena superar-se. Ele argumenta que, a exemplo da ação confiante na arte da cavalaria, a natureza de outras virtudes em outras artes depende sempre de um conhecimento prévio posto em ação. Ora, se a raiz da ação virtuosa é a habilidade com que se aplica um conhecimento, eis que a virtude, assim como a competência, pode ser ensinada. A sugestão do *Know-Now* como algoritmo da competência em *coaching* funda-se nessa premissa. Advém do esforço em sintetizar uma trilha confiável para a alta performance humana e acadêmica. Compreende, também, a proposição de uma teoria substantiva, aderente ao método desta pesquisa, a *Grounded Theory*.

O alinhamento entre os 8 níveis da competência seguintes talvez possa facilitar a conversão do potencial individual em performance:

- ❖ Saber (*Know*) o propósito
- ❖ permitir (*Allow*) a identidade
- ❖ crescer (*Grow*) em valores e crenças
- ❖ aplicar (*How*) a capacidade
- ❖ ser (*Show*) o comportamento
- ❖ surpreender (*Wow*) o contexto
- ❖ fluir (*Flow*) pela competência
- ❖ e atualizar (*Now*) a performance.

O algoritmo do *Know-Now* representa a plenitude de sentido que o trabalho pode emprestar à existência das pessoas. O saber atual evoca a atualização incessante do propósito do indivíduo na sua performance. Esse algoritmo se originou da observação de jovens estudantes e do desejo de chegar a um conceito de competência alternativo ao *Know-How* ou ao CHÁ. O pesquisador-coach do ALPHA notou que alguns dos *coachees* participantes conseguiam ser, estar ou fazer “no aqui e no agora” com maior afinidade em relação ao seu propósito global de vida. Isso os tornava mais predispostos a se entregarem de corpo e alma a cada plano de ação ou tarefa que assumiam para si.

O “brilho nos olhos” pareceu estar mais vivo neles porque personificavam melhor o alinhamento do propósito à performance, ou vice-versa.

O *Know-Now* conclama o “sentido de presença” que faz convergir o tempo, a quantidade, o lugar, a atitude, a habilidade, os valores, a identidade e o propósito. Essa coesão ou coerência interna vem sendo referida na literatura como estado psicológico ótimo, ou simplesmente, fluxo (*Flow*). No algoritmo aqui proposto, essa condição seria a da fluidez no momento atual, instantâneo - o fluxo no agora (*Flow-Now*). Uma situação de bem-estar subjetivo em que convergem e se retroalimentam positivamente nossos níveis de autodomínio, autorregulação, autocontrole e autorresponsabilidade.

Para as pessoas que são mais Introversas (Cautelosos e Estáveis) talvez o caminho partindo do propósito (*Know*) para a performance (*Now*) seja mais natural. Esses tipos normalmente adiam tomar um caminho. Mas quando o fazem, são pura consistência. Isso porque tendem a operar de dentro para fora em suas escolhas. Melancólicos e fleumáticos nos ensinam como é grande o Universo dentro de nós. Para aqueles mais Extroversos (Dominantes e Influentes), talvez o caminho partindo da performance (*Now*) para o propósito (*Know*) seja mais natural. Esses tipos geralmente precipitam a direção. Porém, quantas idas e vindas até findarem uma trilha. Isso porque costumam funcionar de fora para dentro em suas decisões. São os catalisadores da vida. Coléricos e sanguíneos nos mostram como é grande o Universo fora de nós.

Toda essa análise de perfil pode, no fim das contas, soar precipitada ou estar mesmo equivocada. Afinal, quem disse onde em nós, indivíduos, começa e termina a consciência? Não seriam nossos corpos meros nós atravessados por uma contínua sucessão de curvas e retas da natureza, amarrados pela vida e afrouxados pela morte? São perguntas filosóficas que Hipócrates e Sócrates, ao seu tempo e modo, buscaram responder. Um por nossos humores corporais. O outro, por nossas dúvidas existenciais. Ambas teorias de base (Humores e Maiêutica) elevaram a presente pesquisa a uma experiência acadêmica, profissional e humana engrandecedora.

Foi a teoria metodológica, porém, a que mais desafiou o pesquisador-coach. Mesmo para um jornalista foi complexo classificar, filtrar e categorizar o volume de dados do caso ALPHA com a profundidade, a versatilidade e a intensidade que a *Grounded Theory* preconiza. O protocolo de pesquisa da teoria “enraizada” envolve cuidado e rigor na organização, observação e interpretação dos dados. O método ALPHA 2.0, o índice PHI 1.0, o algoritmo da competência e a avaliação do potencial dos *coachees* do ALPHA são construtos teóricos fundamentados. Eles se apoiam na tentativa de converter dados empíricos em informação científica coerente, relevante, funcional, densa e flexível.

REFERÊNCIAS

- ALLPORT, G. W.; ODBERT, H. S. Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, v. 47, n. 1/211, 1936.
- ALSUBAIE, M. M.; STAIN, H. J.; WEBSTER, L. A. D.; WADMAN, R. The role of sources of social support on depression and quality of life for university students, In: *International Journal of Adolescence and Youth*, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1568887>>. Acesso em: 01 jul. 2019.
- ALVARENGA NETO, R. C. D.; CHOO, C. W. Expanding the concept of Ba: managing enabling contexts in knowledge organizations. In: *Journal of Knowledge Management*, v.14, n.4, 2010, p. 592-610. Disponível em: <<http://choo.ischool.utoronto.ca/FIS/ResPub/JKM2010.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- ANDRADE, M. S.; ALDEN-RIVERS, B. Developing a framework for sustainable growth of flexible learning opportunities. In: *Higher Education Pedagogies*, v. 4, n. 1, p. 1-16, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1564879>>. Acesso em: 01 jul. 2019.
- ANDREAS, S.; FAULKNER, C. PNL. A nova tecnologia do sucesso. Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- ANDREWS, J.; HIGSON, H. Graduate employability, 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: a European study. *Higher Education in Europe*, v. 33, n. 4, p. 411-422, 2010.
- ARMSTRONG, L.; WAITE, N.; ROSENTHAL, M. Supporting student development through a cooperative education coaching program. In: *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, v. 16, n. 4, p. 255-265, 2015. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113592.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2019.
- ARAUJO, R. F. Os grupos de pesquisa em Ciência, Tecnologia e Sociedade no Brasil. *Revista Brasileira de Ciência, Tecnologia e Sociedade*, v.1, n.1, p. 81-97, jul/dez 2009. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~tiagoborges/atorede2011/osgruposdepesquisaemctsnobrasil.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2019.
- BANCO MUNDIAL, 2019. World development report 2019: the changing nature of work. Washington DC: World Bank, 2019. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/816281518818814423/pdf/2019-WDR-Report.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2018.
- BARBOSA, C. A Tríade do Tempo. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2008.
- BARROQUEIRO, C. H.; SOUZA, M. J.; ROMÃO, U. G.; MORAES, A. C.; OLIVEIRA, J. H. S.; ROMERO, F. C. C. *Coaching* educacional na formação de professores para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos do Instituto Federal de São Paulo. In: *As pedagogias na sociedade contemporânea: desafios às escolas e aos educadores*. Colóquio da AFIRSE Portugal, 23, 2016, Lisboa. Livro de Atas. Lisboa: Instituto de Educação de Lisboa, 2016, p. 48-56. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51837/1/2017-Barroqueiro%20et%20al%20-%20AFIRSE-artigo.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2019.
- BATISTA, K.; CANÇADO, V. L. Competências requeridas para a atuação em coaching: a percepção de profissionais coaches no Brasil. *Revista Brasileira de*

- Gestão, v. 25, n. 1, p. 24-34, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.rege.2016.01.002>>. Acesso em: 21 jul. 2019.
- BOMFIGLIO, E. Um coach grego: liderança acolhedora e autoconhecimento. Porto Alegre: BesouroBox, 2015.
- BOMFIM, R. A. Competência profissional: uma revisão bibliográfica. In: Revista Organização Sistêmica, v. 1, n. 1, jan./jun. 2012, pp. 47-63. Disponível em: <<http://www.tc.df.gov.br/app/biblioteca/pdf/AR500493.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- BOURDIEU, P. O capital social - notas provisórias. 1998. In: NOGUEIRA, M. A. N.; CATANI, A. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em: <<http://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-Escritos-de-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2019.
- _____. Forms of capital. IN: RICHARDSON, J. Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Westport: Greenwood, 1986, p. 241–258. Disponível em: <<http://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2019.
- BOYATZIS, R. E.; GOLEMAN, D.; RHEE, K. Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional intelligence competencie inventory (ECI). In: BAR-ON, R.; PARKER, J. D. A. The handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass, 2000, p. 343-362. Disponível em: <http://www.eiconsortium.org/pdf/eci_acticle.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar., 2001.
- BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO - MTE. Portaria n. 397. Brasília, 09 de outubro de 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/legislacao.jsf>>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- BRITO, M. A. F. A inserção do design thinking aliado ao coaching nos trabalhos de conclusões de curso do ensino superior. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Design, Recife, 2017, 95 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25444>>. Acesso em: 21 jul. 2019.
- BURTON, J. What is the history of algorithms? Publicado em: 25 de setembro de 2018. Disponível em: <<https://www.quora.com/What-is-the-history-of-algorithms>>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- CAMILO, C. O.; SILVA, J. C. Mineração de dados: conceitos, tarefas, métodos e ferramentas. (Relatório) Universidade Federal de Goiás (UFG). Publicado em: 2009. Disponível em: <https://rozero.webcindario.com/disciplinas/fbmg/dm/RT-INF_001-09.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.
- CARVALHO, M. G. Tecnologia e sociedade. In BASTOS, J. A. Tecnologia & interação. Curitiba: CEFET/PR, 1998.
- CASTRO, A. A. M.; PRADO, P. P. L. Algoritmos para reconhecimento de padrões. In: Revista Ciências Exatas, Taubaté, v. 5-8, p. 129-145, 1999-2002. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Pedro_Prado4/publication/277123850_Pattern>

[_recognition_algorithms/links/55aa982b08ae481aa7fbc655.pdf>](#). Acesso em: 19 jul. 2019.

CELESTINO, S. Origem da palavra e da profissão de coach. Disponível em: <https://administradores.com.br/noticias/origem-da-palavra-e-da-profissao-de-coach>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

CHIAVENATO, I. Coaching e mentoring: construção de talentos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

COGO, P. S. F. Coaching acadêmico, um novo processo de apoio e desenvolvimento das competências escolares. Revista Negócios e Talentos, Porto Alegre, v. 9, n. 9, p. 17-31, 2012. Disponível em: <https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=negocios&page=article&op=view&path%5B%5D=651>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

COLLINS, C. J., HANGES, P. J., LOCKE, E. A. The relationship of achievement motivation to entrepreneurial behavior: A meta-analysis. In: Human Performance, v. 17, n. 1, p. 95-117, 2004. Disponível em: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/articles/831>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

COOLEY, L. Entrepreneurship training and the strengthening of entrepreneurial performance. Final report. Contract n. DAN-5314-C-00-3074-00. Washington: Usaid, 1990.

COSTA, E. S.; BRUM, V. *Coaching* & mentoring no processo de gestão de carreira: um estudo sobre a ferramenta grow e sua aplicabilidade no contexto empresarial. In: Revista de Carreira e Pessoas, v. 9, n. 1, p. 46-62, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20503/recape.v9i1.37233>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

COZBY, P. C. Métodos de pesquisa em ciências do comportamento. São Paulo: Atlas, 2003.

CRESWELL, J. W; PLANO CLARK, V. L. Pesquisa de métodos mistos. Porto Alegre: Penso, 2013.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Flow and the foundations of positive Psychology. The collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. Claremont: Springer, 2014. Disponível em: https://www.lkca.nl/~media/downloads/portals/onderzoek/20160225_flow%20experience.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

_____. Flow: The Psychology of optimal experience. Publicado em: janeiro de 1990. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/224927532_Flow_The_Psychology_of_Optimal_Experience>. Acesso em: 27 out. 2019.

CURY, A. 12 semanas para mudar uma vida. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

_____. Gestão da emoção: técnicas de coaching emocional para gerenciar a ansiedade, melhorar o desempenho pessoal e profissional e conquistar uma mente livre e criativa. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. O código da inteligência: a formação de mentes brilhantes e a busca pela excelência emocional e profissional. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil/Ediouro, 2008.

DEIORIO, N. M.; CARNEY, P. A.; KAHL, L. E.; BONURA, E. M.; JUVE, A. M. Coaching: a new model for academic and career achievement. In: Medical Education Online, v. 21, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.3402/meo.v21.33480>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

DILTS, R.; EPSTEIN, T. Aprendizagem dinâmica 1. São Paulo: Summus, 1999.

DILTS, R.; GRINDER, J.; BANDLER, R.; DELOZIER, J. Neuro Linguistic Programming. Volum 1. The Study of the Structure of Subjective Experience. Cupertino: Meta Publications, 1980.

DRUCKER, P. Sociedade pós-capitalista. São Paulo: Publifolha, 1999.

DURAND, T. The alchemy of competence. In: HAMEL, G., PRAHALAD, C. K.; THOMAS, H.; O'NEAL, D. Strategic flexibility: managing in a turbulent environment. Chichester: John Wiley & Sons, 1998. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/265663969_The_Alchemy_of_Competence>. Acesso em: 01 jul. 2019.

DÜRER, A. Os quatro homens santos. 1526, Alte Pinakothek, Munich, Web Gallery of Art. Disponível em: <https://www.wga.hu/frames-e.html?/html/d/durer/1/10/5_4holy.html>. Acesso em: 19 fev. 2020.

DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. Competências, conceitos, métodos e experiências. São Paulo: Atlas, 2013.

DUTRA, J. S.; HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. In: Revista de Administração Contemporânea, v.4, n. 1, jan./abr. 2000, pp. 161-176. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v4n1/v4n1a09.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ECARD, D. B. T.; SOUZA-SILVA, J. C.; PAIXÃO, R. B.; CHIAPPA, D. S. A contribuição do processo de life coaching no desenvolvimento das carreiras dos coaches. Revista Ciências Administrativas, Fortaleza, v. 22, n. 2, p. 507-541, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unifor.br/rca/article/view/4148/pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

ENQUITA, M. F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRAZ, E. Gente que convence. São Paulo: Planeta, 2017.

_____. Seja a pessoa certa no lugar certo. São Paulo: Gente, 2013.

FERREIRA, D. A. C.; NAKANO, T. C.; SPADARI, G. F. Estudo sobre a atuação de coaches. Revista Sul Americana de Psicologia, v. 4, n. 1, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/309529902_Estudo_sobre_a_atuacao_de_coaches>. Acesso em: 21 jul. 2019.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. Revista de Administração Contemporânea, [S.l.], v. 5, p. 183-196, ago. 2018. ISSN 1982-7849. Disponível em: <<https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/152/156>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL, 2016. The future of jobs report. Publicado em: janeiro de 2016. Disponível em: <http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

FOSTER, J.; YAOYUNYONG, G. Teaching innovation: equipping students to overcome real-world challenges. In: *Higher Education Pedagogies*, v. 1, n. 1, p. 42-56, mar. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/23752696.2015.1134195>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

FRANÇA, S. Professional coach certification: livro de metodologia. São Paulo: SF Treinamentos e Editora Ltda, 2014.

FREITAS, S. B.; HABIB, L. R.; SARDINHA, A.; KING, A. L. S.; BARBOSA, G.; COUTINHO, F. C.; MARTINY-COSTA, C.; CARVALHO, M. R.; PALMER, S.; NARDI, A. E.; DIAS, G. P. Terapia cognitivo-comportamental e coaching cognitivo-comportamental: como as duas práticas se integram e se diferenciam. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, v. 10, n.1, Rio de Janeiro, jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20140008>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Fiocruz / EPSJV, 2007.

_____. Capital humano. In: PEREIRA, I. L.; LIMA, J. C. F. *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 66-72. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-profissional-em-saude-segunda-edicao-revista-e-ampliada>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

GALLWEY, W. T. *The inner game of tennis*. New York: Random House, 1974.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros*. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2005.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick: Aldine Transaction, 1967.

GONÇALVES, W. A. O método grounded theory: um norte teórico segundo o estado-da-arte do último biênio. In: *Revista Cobrad*, Maringá, v. 1, n. 2, p. 117-136, 2016. Disponível em: <www.revistaconbrad.com.br/editorial/index.php/conbrad/article/download/132/37>. Acesso em: 02 jul. 2019.

GONÇALVES, W. A.; ANDRADE, W. M.; CORRÊA, D. A.; RIBEIRO, G. G. Confrontando o conceito de competências pela sua diversidade e aplicação: um olhar entre a teoria e a prática. In: *Pretexto*, v. 18, n. 4, out./dez. 2017, pp. 114-128. Disponível em:

<<http://www.fumec.br/revistas/pretexto/article/view/2722/artigo%206%20-%204%202017.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GOTTSCHALK, L. L. L.; MONTEIRO, J. K.; ANDRETTA, I. Cognitive-behavioural coaching: report of a brief career intervention in university-work transition. In: *Psicologia em estudo*, v. 24, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v24/1807-0329-pe-24-e39798.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

GRAMIGNA, M. R. *Gestão por competências: ferramentas para avaliar e mapear perfis*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

GRAY, D. E. Journeys towards the professionalization of coaching: dilemmas, dialogues and decisions along the global pathway. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*. Surrey, v. 4, n. 1, p. 4-19, 2010. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17521882.2010.550896>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

HARRIS, L. S.; KUHNERT, K. W. Looking through the lens of leadership: a constructive developmental approach. In: *Leadership & Organization Development Journal*, v. 29, n. 1, p. 47-67, 2008. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/0143-7739.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

HERSEY, P.; CHEVALIER, R. *Liderança situacional e coaching executivo*. In: *Coaching: o exercício da liderança*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

HILL, N. *A lei do triunfo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.

HIRN, S. L.; THOMAS, J.; ZOELCH, C. The role of empathy in the development of social competence: a study of German school leavers, *International Journal of Adolescence and Youth*, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1548361>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

HORNE, J. A.; ÖSTBERG, O. A self-assessment questionnaire to determine morningness-eveningness in human circadian rhythms. *International Journal of Chronobiology*, 1976, v. 4, n. 2, p. 97-100. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1027738>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

HUTZ, C. S. (org). *Avaliação em psicologia positiva*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2018. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro, IBGE, 2018. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

INTERNATIONAL COACH FEDERATION - ICF. 2016 International Coach Federation Global Coaching Study: Executive Summary. Publicado em: 26 de julho de 2016. Disponível em: <https://coachfederation.org/files/FileDownloads/2016ICFGlobalCoachingStudy_ExecutiveSummary.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

INSTITUTE FOR THE FUTURE - IFTF, 2011. Future Work Skills 2020. Publicado em: 2011. Disponível em: <http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

INCROCCI, L. M. M. C.; PIROLA, F. R.; CARVALHO, H. J. R.; FALCÃO, P. M. P.; PEDRO, W. J. A. Panorama acerca do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) nos programas de pós-graduação da região sul do Brasil. Revista Científica Interdisciplinar Interlogos, v.1, n.1, p. 53 -78, 2017. Disponível em: <<http://infoprojetos.com.br:8035/revistas/index.php/Interlogos/article/view/45/68>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

JOUANNA, J. The Legacy of the Hippocratic Treatise The Nature of Man: The Theory of the Four Humours. In: Greek Medicine from Hippocrates to Galen, p. 335–359, Brill, 2012. Disponível em: <<https://brill.com/view/book/9789004232549/B9789004232549-s017.xml>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

JUNG, C. G. Tipos psicológicos. Petrópolis: Vozes, 1991.

KOHLRAUSCH, A. A eficácia do coaching para o aumento de performance. In: Diálogo, Canoas, n. 35, p. 59-71, ago., 2017. Disponível em: <<http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

KONNO, S.; WALKER, G. J. Theorizing Ikigai or Life Worth Living Among Japanese University Students: A Mixed-Methods Approach. In: Journal of Happiness Studies. Publicado em: 13 de fevereiro de 2019. Disponível em: <<file:///Users/zorde/Downloads/Kono2019ikigaiJOHS.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

KLYNVELD PEAT MARWICK GOERDELER - KPMG, 2017. Beyond the hype: separating reality from ambition in Industry 4.0. Publicado em: junho de 2017. Disponível em: <<https://assets.kpmg/content/dam/kpmg/uk/pdf/2017/06/Industry-4.0-beyond-the-hype.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

KRAUSZ, R. Coaching executivo: a conquista da liderança. São Paulo: Nobel, 2007.

LANE, D. A.; STELTER, R.; STOUT-ROSTRON, S. The future of coaching as a profession. In: CLUTTERBUCK, D. A. (org). The complete handbook of coaching. Org. Oxford: Sage Publications Ltd, 2014. Disponível em: <http://www.pdf.net/assets/uploads/publications/Cox_et_al_Ch26.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

LE BOTERF, G. Desenvolvendo a competência dos profissionais. Porto Alegre: Armted, 2003. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1811207/mod_resource/content/1/Aula%202%20-%20Desenvolvendo%20Compet%C3%Aancia%20-%20Cap.%201%2C%202%20e%203%20-%20LE%20BOTERF%2C%202003.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LEITE, L. A. M. C.; CARVALHO, I. V.; OLIVEIRA, J. L. C. R.; ROHM, R. H. D. Consultoria em gestão de pessoas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

LENZI, F. C. *et. al.* Talentos inovadores na empresa: como identificar e desenvolver empreendedores corporativos. Curitiba: Ibpex, 2011.

- LETIĆ, M.; MILUTINOVIĆ, J.; GRANDIĆ, R. Leadership potential of talented students. In: Croatian Journal of Education, v. 19, n. 4, p. 1199-1232, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.15516/cje.v19i4.2630>>. Acesso em: 27 jul. 2019.
- LIMA, M. A. M.; LIMA, B. C. C.; VALE, J. C. F.; CABRAL, A. C. A. Morfologia das competências: análise da produção científica brasileira. In: Revista do Pensamento Contemporâneo em Administração, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, jul./set., 2012, pp. 1-16. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4417/441742845002.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- LIND, C.; WALSH, C.; McCAFFREY, G.; WARDLE, M. L.; JOHANSSON, B.; JUBY, B. Youth strengths arise from the ashes of adversity, International Journal of Adolescence and Youth, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1528165>>. Acesso em: 01 jul. 2019.
- LOLI, F.; TREFF, M. A. O coaching de carreira como recurso facilitador do processo de transição profissional. In: Revista de Carreira e Pessoas, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 41-60, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20503/recape.v8i1.34980>>. Acesso em: 21 jul. 2019.
- LOIOLA, L. M. Breve histórico do termo competência. In: História do Ensino de Línguas no Brasil, v. 7, n. 7, 2011. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-7-no-7-12013/212-breve-historico-do-termo-competencia>>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- LOPES, F. M. Introdução ao reconhecimento de padrões e aplicações em problemas de bioinformática. (Apostila). Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Ano de publicação: 2012. Publicado em: 2012. 52 p. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/posbioinfo/cv2012/reconhecimentoPadroes_FabricioLopes.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- LÓPEZ, R. M.; Y TARTE, R. M.; RAMIRO, B. E. Labour market, education and the specific youth programs: study of perception in Toledo - Spain, International Journal of Adolescence and Youth, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1581068>>. Acesso em: 01 jul. 2019.
- LOURES, R. C. R.; SCHLEMM, M. Inovação em ambientes organizacionais: teorias, reflexões e práticas. Curitiba: Ibpex, 2006.
- MALVEZZI, S. Empregabilidade e carreira. In: Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, v. 2, n. 1, p. 64-68, 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25824/27556>>. Acesso em: 01 jul. 2019.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2012.
- MARION, A. Manual de coaching: guia prático de formação profissional. São Paulo: Atlas, 2017.
- MARSTON, W. M. Emotions of normal people. New York: Harcourt, Brace and Company, 1928.
- MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.
- MARTINS, S.; GALVÃO, A.; PINHEIRO, M. Social entrepreneurship, psychological coaching as a developer of competences. In: Congresso Ibero-Americano de

Empreendedorismo, Energia, Ambiente e Tecnologia, 3, 2017, Bragança. Livro de Atas. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2017, p 413-418. Disponível em: <http://cieemat.ipb.pt/cieemat_2017/Livro_Atas_CIEEMAT_2017.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

MASLOW, A. H. Towards a positive psychology. In: Motivation and personality. Nova York: Harper & Brothers, 1954. Disponível em: <<http://www.positivedisintegration.com/18a.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2019.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? In: Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan/abr, 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>>. Acesso em: 21 mai. 2019.

MAZZILI, J. C. Repensando Sócrates: padrões cognitivos do pensamento socrático modelados pela programação neurolinguística. São Paulo: Ícone, 1997.

McCLELLAND, D.C. Testing for competence rather than for intelligence. In: American Psychologist, v. 28, n. 1, p. 1-14, jan. 1973. Disponível em: <<https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

_____. The achieving society. New Jersey: D. Van Nostrand Company, 1961. Disponível em: <<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015003646802&view=2up&seq=6>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

McKINSEY GLOBAL INSTITUTE - MGI, 2017. Jobs lost, jobs gained: Workforce transitions in a time of automation, 2017. Publicado em: dezembro de 2017. Disponível em: <<https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/jobs-lost-jobs-gained-what-the-future-of-work-will-mean-for-jobs-skills-and-wages>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

MEHRA, A.; KILDUFF, M.; BRASS, D. J. The social networks of high and low self-monitors: implications for workplace performance. In: Administrative Science Quarterly, v. 46, p. 21-146, 2001. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/2667127>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

MOHAMMADISADR, M.; SIADAT, S. A.; HOVEIDA, R. Identification and validation of coaching skill components among faculty members of universities. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100491>. Acesso em: 21 jul. 2019.

MORMAN, L. L. How do we prepare the next generation for a career in our digital era? Computer, v. 52, n. 5, p. 72-74, 2019. Disponível em: <<https://www.computer.org/csdl/magazine/co/2019/05>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

MUELLER, R. R. Tecnologias gerenciais, educação e capital. In: Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 54, jul./set., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/12.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

MYERS, I. B.; MYERS, P. B. Introdução à teoria dos tipos psicológicos. São Paulo: Coaching Consultoria Estratégica, 1995.

NAHAPIET, J.; GHOSHAL, S. Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. In: The Academy of Management Review, v. 23, n. 2, apr.,

p. 242-266, 1998. Disponível em: <<http://eli.johogo.com/Class/p18.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

NASHEEDA, A.; ABDULLAH, H. B.; KRAUSS, S. E.; AHMED, N. B. A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. In: International Journal of Adolescence and Youth, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1479278>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

NIELSEN, K.; NIELSEN, M. B.; OGBONNAYA, C.; KÄNSÄLÄ, M.; SAARI, E.; ISAKSSON, K. Workplace resources to improve both employee well-being and performance: A systematic review and meta-analysis. In: Work & Stress, v. 31, n. 2., p. 101-120, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02678373.2017.1304463>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

O'CONNOR, J.; SEYMOUR, J. Introdução à programação neurolinguística. São Paulo: Summus, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, O ENSINO E A CULTURA - UNESCO. A Conceptual Framework for Competencies Assessment. Publicado em: junho de 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195_spa>. Acesso em: 01 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. Global Employment Trends for Youth 2017: Paths to a better working future. ILO, 2017. Publicado em: 20 de novembro de 2017. Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_598669.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

_____. 2018. Digital labour platforms and the future of work: towards decent work in the online world. Geneva: ILO, 2018. Publicado em: 20 de setembro de 2018. Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_645337.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

OLIVEIRA-SILVA, L. C., WERNECK-LEITE, C. D. S. N., CARVALHO, P. S. F., ANJOS, A. C., & BRANDÃO, H. I. M. Desvendando o *coaching*: uma revisão sob a ótica da psicologia. In: Psicologia: Ciência e Profissão, v. 38, n. 2, abr./jun., p. 363-377, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v38n2/1982-3703-pcp-38-2-0363.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

PAIVA, V. Sobre o conceito de “capital humano”. In: Cadernos de Pesquisa, n. 113, jul. p. 185-191, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a10n113.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

PASCOE, M. C.; HETRICK, S. E.; PARKER, A. G. The impact of stress on students in secondary school and higher education. In: International Journal of Adolescence and Youth, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

PEEKAR, A. K.; LINDEN, D. V. d.; BAKKER, A. B.; BORN, M. P. Emotional intelligence and job performance: The role of enactment and focus on others' emotions. In: Human Performance, v. 30, ns. 2-3, p. 135-153, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/08959285.2017.1332630>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

PENHAKI, J. R. Soft Skills na indústria 4.0. Dissertação (Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Curitiba, 2019. 116 p.

PERVIN, L. A. Personalidade: teoria e pesquisa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINTO, M. R.; SANTOS, L. L. S. A Grounded Theory como abordagem metodológica: relatos de uma experiência de campo. In: Organizações e Sociedade, v. 19, n. 62, jul./set., p. 417-436, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-92302012000300003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 17 jan. 2020.

PLIOPAS, A. Drawing the triangle: how coaches manage ambiguities inherited in executive coaching. In: Brazilian Administration Review, v. 14, n. 4, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1807-7692bar2017170050>>. Acesso em: 21 ju. 2019.

PRICEWATERHOUSE AND COOPERS. 2017. Workforce of the future: the competing forces shaping 2030. Publicado em: 25 de julho de 2017. Disponível em: <<https://www.pwc.com/gx/en/managing-tomorrows-people/future-of-work/assets/pdf/future-of-rork-report-v16-web.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

_____. 2018. The talent challenge: rebalancing skills for the digital age. Publicado em: 21 de maio de 2018. Disponível em: <<https://www.pwc.com/gx/en/ceo-survey/2018/deep-dives/pwc-ceo-survey-talent.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

RECH, I. M.; VIÊRA, M. M.; ANSCHAU, C. T. Geração Z, os nativos digitais: como as empresas estão se preparando para reter esses profissionais. In: Revista Tecnológica, v. 6, n. 1, p. 152-166, 2017/1. Disponível em: <<https://uceff.edu.br/revista/index.php/revista/article/view/223>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

RIOS, T. A. Ética e competência. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, A. F. T. Capital intelectual. In: PEREIRA, I. L.; LIMA, J. C. F. Dicionário da educação profissional em saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 72-77. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-profissional-em-saude-segunda-edicao-revista-e-ampliada>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

SANTOS, B. A. Coaching e mentoring como práticas de compartilhamento do conhecimento: estudos de caso em empresas públicas paulistas. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de São Paulo. Mestrado em Administração. Escola de Gestão e Direito. São Bernardo do Campo, 2015, 139 p. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1473>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

SOARES, S. M. M. As relações entre o *coaching* executivo e o sofrimento psíquico do trabalho: um estudo qualitativo. Monografia (Especialização). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Organizacional, Instituto de Psicologia, Porto Alegre, 2017, p. 139. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FEI_cbc9c8a526d9546ddeb2a7a7bc8dedf5>. Acesso em: 21 jul 2019.

SCHEIN, E. H. Career anchors revisited: implications for career development in the 21st century. Academy of Management Executive, 0 (0), 1996, 80-88. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4165355?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SCHULTZ, T. Capital Humano. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. O Valor Econômico da Educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

_____. Investment in human capital. In: *The American Economic Review*, v. 51, n. 1, mar., p. 1-17, 1961. Disponível em: <<https://www.ssc.wisc.edu/~walker/wp/wp-content/uploads/2012/04/schultz61.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

SELINGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 5-14, 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/11946304_Positive_Psychology_An_Introduction>. Acesso em: 27 nov. 2018.

SILVA, C. R. E. Orientação profissional, mentoring, coaching e counseling: algumas singularidades e similaridades em práticas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 299-309, jul-dez, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200014>. Acesso em: 28 nov. 2018.

SLADE, J. M. An evidence-based determination of whether effective leadership competencies are universal and transferable. Thesis (Doctorate). Walden University, Doctoral in Philosophy, College of Social and Behavioral Sciences, Minneapolis, 2015, 234 p. Disponível em: <<https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2591&context=dissertations>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

SPENCER JUNIOR, L. M.; SPENCER, S. M. Competence at work: models for superior performance. New York: John Wiley and Sons, 1993.

STEWART, T. A. Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TERMAN, M.; TERMAN, J. S. Light therapy for seasonal and nonseasonal depression: efficacy, protocol, safety, and side effects. *CNS Spectrums*, 2005; v. 10, n. 8, p. 647-663. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/7704838_Light_Therapy_for_Seasonal_and_Nonseasonal_Depression_Efficacy_Protocol_Safety_and_Side_Effects>. Acesso em: 16 mai. 2018.

THOMAS, H.; LEE, M. P.; WILSON, A. Future scenarios for management education. *Journal of Management Development*. v. 33, n. 5, 503-519, 2014. Disponível em: <https://ink.library.smu.edu.sg/lkcsb_research/3983>. Acesso em: 01 jul. 2019.

TORRES, B. Ikigai: Alinhe seu negócio à sua missão de vida. Disponível em: <<https://capitalsocial.cnt.br/ikigai/>>. Acesso em: 24 out. 2020.

TORRESSAN, M. L.; PESSOTTO, F.; BUENO, C. H. Mindfulness e coaching: alternativas para o desenvolvimento humano. In: *Revista de Carreira e Pessoas*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 130-141, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.20503/recape.v8i1.33385>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

TRUSS, C.; SHANTZ, A.; SOANE, E.; KERSTIN, A.; DELBRIDGE, R. Employee engagement, organisational performance and individual well-being: exploring the evidence, developing the theory. In: *The International Journal of Human Resource Management*, v. 24, n. 14, 2657-2669, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/09585192.2013.798921>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ - UTFPR. Edital Prograd n. 13/2017 - Protagonismo estudantil. 2017. Disponível em:

<<https://docplayer.com.br/48050588-Edital-prograd-013-2017-utfpr-protagonismo-estudantil.html>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

VYGOSTKI, L. S. Pensamento y language: teoria del desarrollo cultural de las funciones psicicas. Obras escogidas Tomo II. Madrid: Ediciones Fausto, 1995.

WHITMORE, J. Coaching for performance. The principles and practice of coaching and leadership. Boston: Nicholas Brealey Publishing, 1992.

WILKINSON, P. Guia ilustrado Zahar: mitologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

WILL, T.; SCHULTE, E-M.; KAUFFELD, S. Coach's expressed positive supportive behaviour linked to client's interest to change: an analysis of distinct coaching phases. In: Coaching Theorie & Praxis, ... Disponível em: <<https://doi.org/10.1365/s40896-019-0027-6>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

ZABALA, A.; ARNAU, L. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZORDE, I. Regulamentação profissional do coaching no Brasil. Monografia (Especialização). Faculdade Educacional da Lapa. Especialização em Direito do Trabalho Material e Processual, Curitiba, 2017, 22 p.

_____. Vygotski e desenvolvimento humano no século 21: fronteiras da idiossincrasia. In: DIAS, M. S. L. (org). Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa. Porto Alegre: Editora Fi, 2019, p. 131-152.

ZARIFIAN, P. Objetivo competência: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. O modelo da competência: trajetória, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC, 2003.

GLOSSÁRIO

COACH: Agente facilitador do processo de coaching.

COACHEE: Cliente e destinatário final do processo de coaching.

COACHING: Treinamento individual ou em grupo para melhoria de performance.

COGNITIVO: Relativo ao processo mental de percepção, memória, juízo e/ou raciocínio.

COMPETÊNCIA: Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes.

COMPORTAMENTO: Relativo ao conjunto de ações, disposições e reações de um sistema dinâmico face às interações propiciadas pelo meio onde está envolvido.

HEURÍSTICO: Descoberta, achado ou efeito observáveis.

EMPREGABILIDADE: Capacidade de inserção ou reinserção profissional no mercado de trabalho ativo.

INTERDISCIPLINAR: Referente a mais de uma disciplina do saber científico.

MULTIPROFISSIONAL: Atinente a mais de um campo de aplicação do trabalho.

JOVEM: População laboral compreendida na faixa etária de 15 a 29 anos.

POLÍTICO-PEDAGÓGICO: Atributo da proposta educacional da instituição de ensino que compromissa responsabilidades para execução de objetivos estabelecidos.

TRANSVERSAL: Qualidade de algo oblíquo que atravessa determinado referente.

APÊNDICES

A	–	Edital ALPHA 2017/18 UTFPR.....	156
B	–	Cartaz e Folheto de Divulgação ALPHA.....	159
C	–	Formulário ALPHA de Inscrição	160
D	–	Formulário ALPHA de Seleção	161
E	–	Classificação preliminar e classificação definitiva ao ALPHA	166
F	–	Fórmulas ALPHA de conversão de escores de perfil	167
G	–	Carta ALPHA de Convocação	168
H	–	Agenda ALPA de Realização de Sessões	170
I	–	Ficha de Frequência de Participantes	171
J	–	Perfil da Amostra Populacional	172
K	–	Cartas ALPHA de recomendação e certificados ALPHA de participação	181
L	–	Termo de Livre Consentimento Esclarecido	183
M	–	Formulário ALPHA de <i>feedback</i>	184
N	–	Respostas ao <i>feedback</i> ALPHA - perguntas fechadas	186
O	–	Respostas ao <i>feedback</i> ALPHA - perguntas abertas	188
P	–	Características das quatro revoluções industriais entre os séculos 18 e 21	193
Q	–	Avaliação e interpretação de perfis de <i>coachees</i> concluintes do ALPHA	194

APÊNDICE A – Edital ALPHA 2017/18 UTFPR

A Diretoria de Graduação e Educação Profissional - DIGRAD informa que estarão abertas aos ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO da UTFPR, de acordo com o presente edital, no período de 2 A 6 DE OUTUBRO DE 2017, as inscrições para o programa de ALTA PERFORMANCE HUMANA E ACADÊMICA - ALPHA.

1. PRÊAMBULO

1.1 Apoiado com recursos da Assistência Estudantil da UTFPR, o ALPHA compreende programa de formação de jovens lideranças dentre alunos da Graduação. Ambiciona a promoção de comportamentos “ALPHA” na comunidade acadêmica: liderança, produtividade, maturidade, responsabilidade, ética, prontidão e autoconhecimento, atitudes desejáveis de gestores egressos da UTFPR.

1.2 Dentro dos preceitos do Coaching de Vida e por meio de encontros regulares, os estudantes participantes (coachees) serão abordados segundo metodologia (coaching) que busca auxiliar na conquista de objetivos de vida, mediante a transformação pessoal. A modelagem autoral proposta enfatiza o treinamento em seis habilidades “ALPHA” relacionadas a autogestão: de tempo (ritmo), intrapessoal (reação), de meios (recurso), de desempenho (resultado), de desafios (resiliência) e interpessoal (relacionamento).

1.3 O programa ALPHA surge no contexto de apoio ao desenvolvimento das competências educacionais no ambiente escolar, que no Brasil hoje vem sendo designado por *coaching acadêmico*, um processo estruturado de apoio ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, atuando como uma ferramenta de autodesenvolvimento e desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), auxiliando na escolha, no desenvolvimento e na gestão de uma futura carreira profissional.

1.4 Utiliza variedade de técnicas a fim de maximizar o desempenho e liberar o potencial dos estudantes, bem como provocar reflexão e ação sobre a forma habitual (padrão inconsciente) de encarar a vida, ou seja, de ser, se relacionar, estudar ou trabalhar, motivando o aluno a sair de sua zona de conforto e entrar em uma zona de coragem, adquirindo uma forma melhor de estudar, viver e trabalhar (padrão consciente).

1.5 Também busca apoiar de forma planejada processos de mudança em geral necessários à melhoria do comportamento estudantil. A função de orientação e apoio é realizada por um coach, que é um profissional altamente especializado em técnicas de coaching e que utiliza diferentes metodologias, conforme as necessidades e características de cada aluno.

2. DO OBJETO, CRONOGRAMA E COMUNICAÇÕES

2.1 O presente edital tem por objeto a divulgação dos prazos, critérios, pré-requisitos e formas de acesso ao programa ALPHA.

2.2 Os prazos principais previstos no edital seguem o cronograma:

ETAPA	DATA
Divulgação	27 de setembro a 1º de outubro
Inscrição	2 a 6 de outubro
Seleção	9 a 12 de outubro
Resultado preliminar	13 de outubro
Recursos	16 a 18 de outubro
Análise de recursos	19 a 24 de outubro
Resultado final e convocação	25 de outubro

2.3 Todas as comunicações envolvendo etapas do presente edital ocorrerão eletrônica (<http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/diretorias/dirgrad/editais/programa-protagonismo-estudantil>) e fisicamente (fixação de cartazes no NUAPE, DAGEE e no campus da UTFPR em Curitiba).

2.4 No dia 28 de setembro, será divulgado o edital presencialmente por explanação oral em até 10 (dez) minutos às 4 (quatro) turmas letivas abrangendo o público-alvo

2.5 A inscrição ocorrerá por meio eletrônico, conforme pré-requisitos e procedimentos descritos nos itens 4 e 5 deste edital.

2.6 O preenchimento das vagas disponíveis, a aplicação dos critérios de seleção e classificação, o processamento de resultado preliminar, recursos e resultado final, a convocação de aprovados e os casos de desistência ocorrerão conforme descritos nos itens 6 a 9 deste edital.

3. DO PROCESSO DE COACHING

3.1 O bom andamento do programa ALPHA será garantido mediante:

3.1.1 Presença em sessões de coaching, no formato individual, com duração de 60 minutos, cujos conteúdos serão considerados confidenciais, salvo determinação legal ou judicial.

3.1.2 Realização das sessões por meio de reunião presencial ou online, em horários previamente conhecidos.

3.1.3 Realização de sessão presencial no campus da UTFPR em Curitiba, em local silencioso, reservado, previamente conhecido.

3.1.4 Realização de sessão online por meio de videoconferência, através de conexão remota de internet, preferencialmente via Skype.

3.1.5 Tolerância até 10 (dez) minutos de atraso do horário inicial agendado para a sessão, período após o qual o aluno participante será considerado ausente, salvo força maior.

3.1.6 Possibilidade de novo agendamento de sessão nos horários vagos se o cancelamento for efetuado até 2 (dois) dias úteis antes da sessão anterior agendada e houver devida motivação.

3.1.7 Consulta sobre casos omissos, que extrapolem o previsto neste edital ou inviabilizem o andamento parcial ou total das atividades, a corpo docente curador do ALPHA, composta pelos docentes:

3.1.7.1 Francis Kanashiro Meneghetti, supervisor do programa;

3.1.7.2 Áurea Cristina Magalhães Niada, coordenadora do DAGEE;

3.1.7.3 Giovanna Pesarico, professora orientadora convidado;

3.1.7.4 Leonardo Tolon, professor orientador convidado.

4. DOS PRÉ-REQUISITOS PARA INSCRIÇÃO

4.1 São requisitos à admissão no programa ALPHA:

- 4.1.1 Possuir 18 (dezoito) anos completos à data de 6 de outubro de 2017.
- 4.1.2 Estar regularmente matriculado do 5º ao 8º período do curso de Administração da UTFPR em Curitiba.
- 4.1.3 Ter disponibilidade para comparecimento a pelo menos um dos horários regulares das sessões (quartas-feiras, a cada três semanas), vide ANEXO I.
 - 4.1.3.1 Ao se inscrever, o candidato indicará sua disponibilidade em campo próprio no Formulário de inscrição.
 - 4.1.3.2 Não será selecionado candidato sem disponibilidade para algum dos três horários de sessões regulares (quartas-feiras).
- 4.1.4 Ter disponibilidade para participação individual em 8 (oito) encontros, presenciais ou online, durante o período compreendido entre outubro de 2017 e julho de 2018, conforme ANEXO II.
- 4.1.5 Admitir o compartilhamento com o coach de informações pessoais e profissionais relevantes aos objetivos e pertinentes ao processo de coaching, preservada sua confidencialidade, salvo por determinação legal ou judicial.
 - 4.1.5.1 Ao se inscrever, o candidato expressará seu consentimento em campo próprio no Formulário de inscrição.
 - 4.1.5.2 Selecionado ao programa ALPHA, o candidato será informado via carta de admissão do Código de Ética da Federação Internacional de Coaching, que norteará o processo de coaching, garantindo a lisura da metodologia.

5. DA INSCRIÇÃO E DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA

- 5.1 O presente edital será intitulado “EDITAL ALPHA 2017/2018” e publicado no *site*: <http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/diretorias/dirgrad/editais/programa-protagonismo-estudantil>.
- 5.2 A inscrição ocorrerá mediante preenchimento na forma e submissão no prazo de:
 - 5.2.1 Formulário de inscrição, ANEXO III;
- 5.3 O formulário estará disponível eletronicamente para preenchimento, conforme link submetido ao público-alvo, por email, pelo DAGEE.
- 5.4 O prazo limite e improrrogável para submissão eletrônica da inscrição será 6 de outubro de 2017.
- 5.5 Os inscritos receberão um email, comprobatório da entrega da documentação na forma e prazo previstos neste edital.
- 5.6 O não preenchimento ou preenchimento e submissão descuidando o fornecimento de informações obrigatórias implicará em recusa da candidatura ao programa ALPHA.

6. DAS VAGAS

- 6.1 Pelo presente edital, serão selecionados até 9 (nove) estudantes do curso de Administração da UTFPR para participação às sessões de coaching no âmbito do programa ALPHA.
- 6.2 As vagas serão assim distribuídas, conforme janela horária semanal para sessões:
 - 6.2.1 Quartas-feiras, entre 10h10min e 11h20min : 3 (três) vagas;
 - 6.2.2 Quartas-feiras, entre 11h20min e 12h30min: 3 (três) vagas;
 - 6.2.3 Quartas-feiras, entre 21h10min e 22h20min: 3 (três) vagas.
- 6.3 O preenchimento da janela horária semanal para sessões observará o melhor aproveitamento horário disponível e compatível dos candidatos selecionados.
- 6.4 O preenchimento das vagas será ordenado segundo Índice de Rendimento Acadêmico, com índice individual (0 a 1) multiplicado por 100, obtendo a pontuação.

7. DA SELEÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E DESEMPATE DE CANDIDATOS

- 7.1 A seleção ocorrerá a partir da classificação em ordem decrescente dos alunos, conforme resultado individual total (0 a 100 pontos), derivado do Índice de Rendimento Acadêmico (0 a 100 pontos) em lista de aprovados e lista de espera.
- 7.2 Em quaisquer casos de empate, prevalecerá o aluno:
 - 7.2.1 Com mais idade.
- 7.3 Restando vagas ociosas, sorteio será realizado a partir da lista de espera.
 - 7.3.1 Aluno sorteado será contatado para verificação de compatibilidade horaria individual com o da vaga ociosa e ingresso no programa.
 - 7.3.2 Em caso de recusa do primeiro aluno sorteado à vaga ociosa, será contatado o segundo aluno sorteado, e assim sucessivamente, até o completo preenchimento de eventuais vagas ociosas.
 - 7.3.3 Os sorteios para vaga(s) ociosa(s) será filmado e disponibilizado em link da rede social Youtube, informado por ocasião da divulgação dos resultados preliminar e final.

8. DOS RESULTADOS, RECURSOS, CONVOCAÇÃO E DESISTÊNCIAS

- 8.1 Em 13 de outubro de 2017, será divulgado o resultado preliminar.
- 8.2 O resultado dos classificados consistirá de uma lista de aprovados e uma lista de espera.
- 8.3 De 16 a 18 de outubro de 2017, das 9 horas às 13 horas, caberá interposição de recurso ao resultado preliminar, mediante preenchimento e entrega no NUAPE de formulário próprio, constante do ANEXO IV.
- 8.4 De 19 a 24 de outubro de 2017, deliberará a comissão docente curadora do ALPHA sobre eventuais recursos interpostos ao resultado preliminar.
- 8.5 Em 25 de outubro, será divulgado parecer da comissão sobre recursos interpostos ao resultado preliminar, contendo resolução de mérito, e o resultado final de selecionados ao ALPHA, sendo convocados por email e telefone os aprovados, com carta de admissão, que informará a eles:

- 8.5.1 Período quadrimestral para o qual foram selecionados;
- 8.5.2 Horário semanal de sessão para o qual foram agendados;
- 8.5.3 Formulários avaliativos psicométricos e de momento para o coaching;
- 8.5.4 Formulário avaliativo de reação ao ALPHA, para preenchimento ao fim do processo;
- 8.5.5 Esclarecimentos sobre: metodologia de coaching; estrutura de diálogo de sessão de coaching; competências envolvendo os sujeitos do coaching (coach e coachee); código de ética referência deontológica para a relação de coaching; forma de acompanhamento remoto além das sessões regulares e reagendadas para interações de coaching; critérios para obtenção de certificado da participação no ALPHA como atividade extracurricular.

8.6 Desistência de aluno selecionado ao processo de coaching deverá ser informada com 5 (cinco) dias de antecedência à primeira sessão agendada.

8.7 Selecionado que não respeitar o prazo acima não poderá se inscrever em futura edição do ALPHA.

9. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS FINAIS

9.1 Dúvidas e/ou omissões acerca do presente edital serão dirimidas pela comissão docente de seleção.

9.2 Esclarecimentos adicionais acerca do presente edital serão dirimidos, no que couberem, pelo DAGEE e NUAPE, observada a legislação vigente.

Departamento de Gestão e Economia - DAGEE - Campus Curitiba.

Email: dagee-ct@utfpr.edu.br Telefone: (41) 3310-4611

Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico
e Assistência Estudantil – NUAPE - Campus Curitiba.

E-mail: nuape-ct@utfpr.edu.br Telefone: (41) 3310-4726

Endereço: UTFPR - Campus Curitiba - Av. Sete de Setembro, 3165

CEP: 80230-901 Curitiba - Paraná - Brasil

9.3 O candidato ao se inscrever no presente processo de seleção declara ter conhecimento e aceitar as normas e condições previstas neste edital, responsabilizando-se pela exatidão e veracidade das informações prestadas, podendo responder civil, criminal e administrativamente.

9.4 Compõem este Edital os seguintes Anexos:

ANEXO I – JANELA SEMANAL DE HORÁRIOS DE COACHING;

ANEXO II – CRONOGRAMA ANUAL DE SESSÕES DE COACHING;

ANEXO III – FICHA DE INSCRIÇÃO;

ANEXO IV – FICHA DE RECURSO AO RESULTADO PRELIMINAR.

ANEXO V – AVALIAÇÃO DE REAÇÃO SOBRE O ALPHA.

Curitiba, 26 de setembro de 2017

IVAN ZORDE
Monitor e coach do ALPHA

Prof. FRANCIS KANASHIRO MENEGHETTI
Professor supervisor do ALPHA

Profa. AUREA CRISTINA
MAGALHÃES NIADA
Professora coordenadora DAGEE

ROSANGELA WOJDELA CAVALCANTI Coordenadora
NUAPE Curitiba

Prof. LEONARDO TONON
Professor curador do ALPHA

Profa. GIOVANNA PEZARICO
Professora curadora do ALPHA

APÊNDICE B

– Cartaz e Folheto de Divulgação ALPHA



Amostras de Cartaz



Amostras de Folheto



APÊNDICE C – Formulário ALPHA de Inscrição

<p>10/24/2017 Inscrição Alpha</p> <h2>Inscrição Alpha</h2> <p>Formulário de candidatura ao programa de Alta Performance Humana & Acadêmica</p> <p>*Obrigatório</p> <p>1. Endereço de email *</p> <p>_____</p>  <p>2. Estudante da graduação em Administração da UTFPR câmpus Curitiba? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> NÃO</p> <p>3. Período letivo atual? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> 5o período</p> <p><input type="radio"/> 6o período</p> <p><input type="radio"/> 7o período</p> <p><input type="radio"/> 8o período</p> <p>4. Número de matrícula *</p> <p>_____</p> <p>5. Índice de Rendimento Acadêmico atual: *</p> <p>_____</p> <p>Dados pessoais</p> <p><small>https://docs.google.com/forms/d/1bcGR8FqpwP607TQeH8RkoBkt8mFRLQF1nvSfBhY/edit</small></p> <p style="text-align: right;">14</p>	<p>10/24/2017 Inscrição Alpha</p> <p>6. Nome completo: *</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>7. Telefone celular: *</p> <p>_____</p> <p>8. Telefone celular possui WhatsApp? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> NÃO</p> <p>9. Endereço: *</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>10. Número: *</p> <p>_____</p> <p>11. Complemento: *</p> <p>_____</p> <p>12. Bairro: *</p> <p>_____</p> <p>13. Cidade: *</p> <p>_____</p> <p>14. CEP: *</p> <p>_____</p> <p><small>https://docs.google.com/forms/d/1bcGR8FqpwP607TQeH8RkoBkt8mFRLQF1nvSfBhY/edit</small></p> <p style="text-align: right;">24</p>
<p>10/24/2017 Inscrição Alpha</p> <p>15. Sexo *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Masculino</p> <p><input type="radio"/> Feminino</p> <p>16. Data de nascimento: *</p> <p>_____</p> <p><i>Exemplo: 15 de dezembro 2012</i></p> <p>17. Estado civil *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Solteiro</p> <p><input type="radio"/> Casado</p> <p>18. Trabalha? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> NÃO</p> <p>19. Se trabalha, há quanto tempo?</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> Há mais de 2 anos</p> <p><input type="radio"/> Entre 1 e 2 anos</p> <p><input type="radio"/> Há menos de 1 ano</p> <p>20. Qual sua meta ou objetivo de vida atual?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Disponibilidade horária</p> <p>Para comparecer a 60 minutos de sessão de coaching, uma vez a cada 3 semanas</p> <p>21. Qual(is) horário(s) tem disponível(is) para sessão regular? *</p> <p>Marcar tudo o que for aplicável.</p> <p><input type="checkbox"/> Quartas-feiras, 10h10 às 11h10 (presencial - Câmpus UTFPR Curitiba)</p> <p><input type="checkbox"/> Quartas-feiras, 11h20 às 12h20 (presencial - Câmpus UTFPR Curitiba)</p> <p><input type="checkbox"/> Quartas-feiras, 21h10 às 22h10 (online - videoconferência Skype)</p> <p><small>https://docs.google.com/forms/d/1bcGR8FqpwP607TQeH8RkoBkt8mFRLQF1nvSfBhY/edit</small></p> <p style="text-align: right;">34</p>	<p>10/24/2017 Inscrição Alpha</p> <p>22. Qual(is) horário(s) tem disponível(is) alternativos ao da sessão regular? *</p> <p>Marcar tudo o que for aplicável.</p> <p><input type="checkbox"/> Segundas-feiras, 21h10 às 22h10 (online - videoconferência Skype)</p> <p><input type="checkbox"/> Sábados, 10h10 às 11h10 (online - videoconferência Skype)</p> <p><input type="checkbox"/> Sábados, 11h20 às 12h20 (online - videoconferência Skype)</p> <p>Consentimento informado</p> <p>A adesão a estas duas cláusulas condiciona o acesso ao programa</p> <p>23. Admito o compartilhamento com o coach de informações pessoais e profissionais relevantes aos objetivos pertinentes ao processo de coaching, preservada sua confidencialidade, salvo determinação legal ou judicial? *</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> NÃO</p> <p>24. Declaro conhecer e aceitar as normas e condições previstas no edital ALPHA 2017/2018, responsabilizando-me pela exatidão e veracidade das informações prestadas, para fins civil, criminal e administrativo cabíveis? *</p> <p>O edital ALPHA 2017/2018 pode ser consultado em: http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/diretorias/di/grad/edital/oroaramaprotaoonismo-estudantil</p> <p>Marcar apenas uma oval.</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> NÃO</p> <p>Com tecnologia</p> <p></p> <p><small>https://docs.google.com/forms/d/1bcGR8FqpwP607TQeH8RkoBkt8mFRLQF1nvSfBhY/edit</small></p> <p style="text-align: right;">44</p>

APÊNDICE D – Formulário ALPHA de Seleção

10/24/2017 Bem vindo(a) ao Alpha!

Bem vindo(a) ao Alpha!
Avaliações de ingresso ao programa Alta Performance Humana & Acadêmica da UTFPR

*Obrigatório

1. Endereço de email *

Sua oportunidade



Sua trajetória



<https://www.youtube.com/watch?v=6VxJ5QsDj08>
Assista e conheça nossa metodologia de trabalho.

Suas avaliações

Reserve 30 minutos para o preenchimento das avaliações.

Avaliação Comportamental
Qual comportamento tem MAIS e MENOS a ver com você?

<https://docs.google.com/forms/d/1K1Mw29-TJPAFAc6v8yloaF3dw9WASDktyo4e1Bk6d4t> 1/19

10/24/2017 Bem vindo(a) ao Alpha!

2. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Entusiasmado				
Estável				
Ousado				
Perfeccionista				

3. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Determinado				
Convincente				
Boa Pessoa				
Cauteloso				

4. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Calmo				
Sincero				
Exato				
Amigo				

5. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Decidido				
Falador				
Tradicional				
Controlado				

6. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Observador				
Aberto				
Aventureiro				
Moderado				

<https://docs.google.com/forms/d/1K1Mw29-TJPAFAc6v8yloaF3dw9WASDktyo4e1Bk6d4t> 2/19

10/24/2017 Bem vindo(a) ao Alpha!

7. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Modesto				
Persuasivo				
Criativo				
Gentil				

8. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Correto				
Expressivo				
Disposto				
Dominante				

9. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Modesto				
Analítico				
De Boa Vontade				
Impaciente				

10. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Tem Tato				
Insisistente				
Cativante				
Agradável				

11. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Valente				
Sereno				
Timido				
Encorajador				

<https://docs.google.com/forms/d/1K1Mw29-TJPAFAc6v8yloaF3dw9WASDktyo4e1Bk6d4t> 3/19

10/24/2017 Bem vindo(a) ao Alpha!

12. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Prestativo				
Alegre				
Voluntarioso				
Reservado				

13. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Independente				
Bondoso				
Frio				
Estimulante				

14. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Competitivo				
Feliz				
Tem Consideração				
Recolhido				

15. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Obediente				
Detalhista				
Firme				
Brincalhão				

16. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Introspectivo				
Atraente				
Ordeiro				
Teimoso				

<https://docs.google.com/forms/d/1K1Mw29-TJPAFAc6v8yloaF3dw9WASDktyo4e1Bk6d4t> 4/19

10/24/2017 Bem vindo(a) ao Alpha!

17. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Lógico				
Encantador				
Leal				
Audacioso				

18. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Paciente				
Sociável				
Manso no Falar				
Seguro de Si				

19. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Faz por Completo				
Dependente				
Entusiasmado				
Impulsivo				

20. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Batalhador				
Extrovertido				
Evita Conflito				
Tranquilizador				

21. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Solidário				
Justo				
Inflexível				
Tem Humor				

<https://docs.google.com/forms/d/1KMv29-TJPAfAc668yloa2F3dw9WASDktyse4eBkkd/edit> 5/19

10/24/2017 Bem vindo(a) ao Alpha!

22. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Generoso				
Persistente				
Animado				
Controlado				

23. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Divertido				
Energético				
Desconfortado				
Introvertido				

24. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Bem Integrado				
Clemente				
Vigoroso				
Refinado				

25. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Exigente				
Caliente				
Complacente				
Contente				

26. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Sistemático				
Do Contra				
Cooperador				
Atletivo				

<https://docs.google.com/forms/d/1KMv29-TJPAfAc668yloa2F3dw9WASDktyse4eBkkd/edit> 6/19

10/24/2017 Bem vindo(a) ao Alpha!

27. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Equilibrado				
Bem Humorado				
Direto				
Preciso				

28. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Amigável				
Busca Mudanças				
Alto Astral				
Cuidadoso				

29. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Colaborador				
Otimista				
Inovador				
Respetoso				

30. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Pensador e Moderado				
Questionador				
Ativo e Enérgico				
Receptivo e Amigável				

31. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Eventos				
Desafios				
Estar com Pessoas				
Realizar Tarefas				

<https://docs.google.com/forms/d/1KMv29-TJPAfAc668yloa2F3dw9WASDktyse4eBkkd/edit> 7/19

10/24/2017 Bem vindo(a) ao Alpha!

32. *
Use a escala: 3 - MUITO MAIS, 2 - MAIS, 1 - MENOS, 0 - MUITO MENOS.
Marcar tudo o que for aplicável.

	3	2	1	0
Ousado				
Moderado				
Ágil				
Atencioso				

Avaliação Motivacional
Qual afirmação MAIS e MENOS motiva você?

33. *
Use a escala: 4 - TUDO A VER, 3 - MUITO A VER, 2 - ALGO A VER, 1 - POUCO A VER, 0 - NADA A VER.
Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
O dinheiro é o que mais me motiva no trabalho.					
Gosto de ser reconhecido em público por meus feitos.					
Importo-me pouco com dinheiro.					
O aprendizado é minha prioridade.					
Prefero trabalhos estáveis.					

34. *
Use a escala: 4 - TUDO A VER, 3 - MUITO A VER, 2 - ALGO A VER, 1 - POUCO A VER, 0 - NADA A VER.
Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Adoro minha profissão ou meu trabalho.					
Gostaria de ter fama e notoriedade.					
Bom ambiente de trabalho é o que mais me motiva.					
Conhecer, mesmo sem ganhar mais, vale à pena.					
Abro mão do lazer para ganhar mais.					

<https://docs.google.com/forms/d/1KMv29-TJPAfAc668yloa2F3dw9WASDktyse4eBkkd/edit> 8/19

1024/2017 Bem visado(s) ao Alpha!

35. *
Use a escala: 4 - TUDO A VER, 3 - MUITO A VER, 2 - ALGO A VER, 1 - POUCO A VER, 0 - NADA A VER.
Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Não me chatearia fazer cursos nos fins de semana.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meu maior sonho é ficar rico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minha prioridade é ajudar outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Procuro desempenho melhor que o dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Segurança no emprego é fundamental.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. *
Use a escala: 4 - TUDO A VER, 3 - MUITO A VER, 2 - ALGO A VER, 1 - POUCO A VER, 0 - NADA A VER.
Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Ganhar bem importa mais que atuar no que gosto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho medo de trocar de emprego e me arrepende.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aceitaria ganhar menos em troca de aprender mais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faço trabalhos voluntários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promoção importa mais que ganho salarial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. *
Use a escala: 4 - TUDO A VER, 3 - MUITO A VER, 2 - ALGO A VER, 1 - POUCO A VER, 0 - NADA A VER.
Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Sinto-me desconfortável sob pressão para mudar algo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosto de demonstrar meus talentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sinto realização profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prefiro um trabalho onde há muitos treinamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aumento de salário importa mais que promoção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<https://docs.google.com/forms/d/1K1Mw29-TJPAFC06v8yloa3F3dw9WASDktyx04eBk6d1t> 9/9

1024/2017 Bem visado(s) ao Alpha!

38. *
Use a escala: 4 - TUDO A VER, 3 - MUITO A VER, 2 - ALGO A VER, 1 - POUCO A VER, 0 - NADA A VER.
Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Amo a pressão de metas se há bônus em dinheiro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosto de ensinar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prefiro atuar no que gosto, mesmo que ganhe menos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acho importante ter seguros (casa, carro, vida, etc).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prefiro empresas aptas a rápido crescimento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. *
Use a escala: 4 - TUDO A VER, 3 - MUITO A VER, 2 - ALGO A VER, 1 - POUCO A VER, 0 - NADA A VER.
Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Leio mais livros que a maioria de meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evito trocar o certo pelo duvidoso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arriscaria abrir um negócio se pudesse ganhar mais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gostaria de comandar uma equipe maior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sinto segurança perante a vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. *
Use a escala: 4 - TUDO A VER, 3 - MUITO A VER, 2 - ALGO A VER, 1 - POUCO A VER, 0 - NADA A VER.
Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Não gosto de correr riscos profissionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trocaria emprego seguro por arriscado melhor pago.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Penso em fazer outra faculdade ou pós-graduação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conheço bem meus talentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Homenagem e honras valem mais que dinheiro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<https://docs.google.com/forms/d/1K1Mw29-TJPAFC06v8yloa3F3dw9WASDktyx04eBk6d1t> 10/9

1024/2017 Bem visado(s) ao Alpha!

41. *
Use a escala: 4 - TUDO A VER, 3 - MUITO A VER, 2 - ALGO A VER, 1 - POUCO A VER, 0 - NADA A VER.
Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Faria estágio não-remunerado por experiência valiosa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conheço bem meus defeitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prefiro salário fixo, mas garantido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prefiro ganhar por comissão a ter salário fixo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faria trabalho extra em troca de promoção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

42. *
Use a escala: 4 - TUDO A VER, 3 - MUITO A VER, 2 - ALGO A VER, 1 - POUCO A VER, 0 - NADA A VER.
Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Priorizo tempo com família, mesmo ganhando menos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosto de estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sinto profunda paz de espírito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trocaria de profissão para ganhar mais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nota como os outros se vestem e tento me vestir melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Avaliação Mental
Qual pensamento MAIS e MENOS reflete você?

43. *
Use a escala: 4 - TUDO A VER, 3 - MUITO A VER, 2 - ALGO A VER, 1 - POUCO A VER, 0 - NADA A VER.
Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
No fim, tudo dará certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A vida é muito dura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não tenho teimosia, tenho é segurança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esse lugar deveria ser meu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não troco o certo pelo duvidoso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<https://docs.google.com/forms/d/1K1Mw29-TJPAFC06v8yloa3F3dw9WASDktyx04eBk6d1t> 11/9

1024/2017 Bem visado(s) ao Alpha!

44. *
Use a escala: 4 - TUDO A VER, 3 - MUITO A VER, 2 - ALGO A VER, 1 - POUCO A VER, 0 - NADA A VER.
Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Quem não concorda comigo é mal informado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meu futuro será péssimo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Azar é uma coisa que acontece com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A vida é injusta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quem arrisca o pouco que tem fica sem nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45. *
Use a escala: 4 - TUDO A VER, 3 - MUITO A VER, 2 - ALGO A VER, 1 - POUCO A VER, 0 - NADA A VER.
Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Não sirvo pra nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Às vezes sou perseguido por ficar fora da panelinha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho sorte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Só mudo de emprego quando tiver 100% de certeza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minha convicção sobre esse tema é inabalável.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

46. *
Use a escala: 4 - TUDO A VER, 3 - MUITO A VER, 2 - ALGO A VER, 1 - POUCO A VER, 0 - NADA A VER.
Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Ninguém liga pra mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meu valor não é reconhecido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minhas crenças são inegociáveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho medo de ousar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quem espera sempre alcança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<https://docs.google.com/forms/d/1K1Mw29-TJPAFC06v8yloa3F3dw9WASDktyx04eBk6d1t> 12/9

1024/2017 Bem visado(a) ao Alphas

47. *
 Use a escala: 4 - TUDO A VER, 3 - MUITO A VER, 2 - ALGO A VER, 1 - POUCO A VER, 0 - NADA A VER.
 Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Não me preocupo com problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mercia muito mais do que tenho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho azar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sou difícil de convencer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seguro morreu de velho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

48. *
 Use a escala: 4 - TUDO A VER, 3 - MUITO A VER, 2 - ALGO A VER, 1 - POUCO A VER, 0 - NADA A VER.
 Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
É melhor prevenir que remediar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alguns escolhidos, como eu, sofrem acima da média.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificuldades sempre existirão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meu desejo sempre se confirma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente tenho razão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

49. *
 Use a escala: 4 - TUDO A VER, 3 - MUITO A VER, 2 - ALGO A VER, 1 - POUCO A VER, 0 - NADA A VER.
 Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Sinto ser uma pessoa cheia de promessas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quem não sonha com a estabilidade?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os obsiáculos são a razão da vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prefiro confiar cegamente em mim que nos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre há gente querendo passar a perna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<https://docs.google.com/forms/d/1KwM29-TJPAFAc06ByuonI3dw9WASDktyx0exBk6d6t> 1319

1024/2017 Bem visado(a) ao Alphas

50. *
 Use a escala: 4 - TUDO A VER, 3 - MUITO A VER, 2 - ALGO A VER, 1 - POUCO A VER, 0 - NADA A VER.
 Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Sem luta não há glória.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meus atos são infalíveis, para não dizer previsíveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O potencial da vida é ilimitado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meus atos são resolutos, para não dizer perfeitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nada como um dia após o outro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

51. *
 Use a escala: 4 - TUDO A VER, 3 - MUITO A VER, 2 - ALGO A VER, 1 - POUCO A VER, 0 - NADA A VER.
 Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
A rigidez dos fortes, os fracos chamam de teimosia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O que é do homem o bicho não come.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre podemos esperar o melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não há nada que não possa piorar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alguém prevenido vale por dois.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

52. *
 Use a escala: 4 - TUDO A VER, 3 - MUITO A VER, 2 - ALGO A VER, 1 - POUCO A VER, 0 - NADA A VER.
 Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Se o mundo fosse justo, não haveria tanta pobreza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antes perfeito que feito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O mal que se evita perfaz o bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cautela nunca é demais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A cada passo fico mais perto da glória.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Avaliação de Momento
 Como a situação MAIS e MENOS adere à sua rotina?

<https://docs.google.com/forms/d/1KwM29-TJPAFAc06ByuonI3dw9WASDktyx0exBk6d6t> 1419

1024/2017 Bem visado(a) ao Alphas

53. *
 Use a escala: 4 - CONCORDO PLENAMENTE, 3 - CONCORDO, 2 - NEM DISCORDO NEM CONCORDO, 1 - DISCORDO, 0 - DISCORDO PLENAMENTE.
 Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Normalmente chego atrasado em todos ou quase todos os meus compromissos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

54. *
 Use a escala: 4 - CONCORDO PLENAMENTE, 3 - CONCORDO, 2 - NEM DISCORDO NEM CONCORDO, 1 - DISCORDO, 0 - DISCORDO PLENAMENTE.
 Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Este é o momento certo para eu passar por um processo de coaching.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

55. *
 Use a escala: 4 - CONCORDO PLENAMENTE, 3 - CONCORDO, 2 - NEM DISCORDO NEM CONCORDO, 1 - DISCORDO, 0 - DISCORDO PLENAMENTE.
 Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Tenho plena disposição em fazer coaching e deixar o coach fazer o papel dele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

56. *
 Use a escala: 4 - CONCORDO PLENAMENTE, 3 - CONCORDO, 2 - NEM DISCORDO NEM CONCORDO, 1 - DISCORDO, 0 - DISCORDO PLENAMENTE.
 Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Tenho disposição para me esforçar durante o processo de coaching.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

57. *
 Use a escala: 4 - CONCORDO PLENAMENTE, 3 - CONCORDO, 2 - NEM DISCORDO NEM CONCORDO, 1 - DISCORDO, 0 - DISCORDO PLENAMENTE.
 Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Estou engajado(a) a experimentar novos conceitos ou maneiras diferentes de fazer ou pensar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<https://docs.google.com/forms/d/1KwM29-TJPAFAc06ByuonI3dw9WASDktyx0exBk6d6t> 1519

1024/2017 Bem visado(a) ao Alphas

58. *
 Use a escala: 4 - CONCORDO PLENAMENTE, 3 - CONCORDO, 2 - NEM DISCORDO NEM CONCORDO, 1 - DISCORDO, 0 - DISCORDO PLENAMENTE.
 Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Serei direto(a) e sempre vou dizer a verdade para o coach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

59. *
 Use a escala: 4 - CONCORDO PLENAMENTE, 3 - CONCORDO, 2 - NEM DISCORDO NEM CONCORDO, 1 - DISCORDO, 0 - DISCORDO PLENAMENTE.
 Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Se sentir que não estou conseguindo o que preciso e espero do coach, compartilharei isso e informarei o que quero e preciso em coaching.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

60. *
 Use a escala: 4 - CONCORDO PLENAMENTE, 3 - CONCORDO, 2 - NEM DISCORDO NEM CONCORDO, 1 - DISCORDO, 0 - DISCORDO PLENAMENTE.
 Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Tenho disposição a eliminar ou modificar comportamentos autodestrutivos que limitam meu sucesso ou progresso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

61. *
 Use a escala: 4 - CONCORDO PLENAMENTE, 3 - CONCORDO, 2 - NEM DISCORDO NEM CONCORDO, 1 - DISCORDO, 0 - DISCORDO PLENAMENTE.
 Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Sou uma pessoa comprometida em compartilhar informações sobre minha vida com o coach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

62. *
 Use a escala: 4 - CONCORDO PLENAMENTE, 3 - CONCORDO, 2 - NEM DISCORDO NEM CONCORDO, 1 - DISCORDO, 0 - DISCORDO PLENAMENTE.
 Marcar tudo o que for aplicável.

	4	3	2	1	0
Entendo que coaching é algo importantíssimo para meu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<https://docs.google.com/forms/d/1KwM29-TJPAFAc06ByuonI3dw9WASDktyx0exBk6d6t> 1619

APÊNDICE F – Fórmulas ALPHA de conversão de escores de perfil

Escores Relativos (%)

		ESTUDANTES											COACH
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	C
COMPORTAMENTO	DOMINANTE	34%	65%	98%	100%	28%	63%	30%	21%	29%	53%	63%	99%
	INFLUENTE	19%	100%	26%	26%	83%	100%	13%	100%	17%	100%	23%	96%
	ESTABILIDADE	82%	46%	43%	42%	81%	46%	43%	59%	100%	52%	44%	19%
	CAUTELA	100%	17%	71%	71%	43%	27%	100%	59%	85%	18%	100%	32%
MOTIVAÇÃO	DINHEIRO	43%	28%	81%	58%	11%	21%	28%	88%	38%	14%	91%	69%
	APROVAÇÃO SOCIAL	43%	84%	41%	81%	36%	50%	43%	85%	41%	69%	45%	78%
	AUTORREALIZAÇÃO	81%	26%	11%	18%	53%	78%	14%	14%	36%	72%	21%	32%
	SEGURANÇA	17%	26%	100%	18%	100%	18%	84%	55%	45%	72%	55%	15%
	APRENDIZADO	85%	100%	43%	100%	72%	100%	100%	32%	100%	40%	50%	75%
VÍES MENTAL	PESSIMISMO	23%	75%	66%	9%	28%	23%	21%	53%	36%	15%	15%	14%
	OTIMISMO EXCESSIVO	100%	43%	3%	42%	57%	95%	23%	36%	24%	61%	36%	81%
	INCONFORMISMO	21%	75%	69%	75%	26%	75%	98%	81%	75%	58%	81%	30%
	AVERSÃO À PERDA	63%	45%	100%	72%	60%	55%	66%	81%	75%	38%	53%	45%
	CONFIRMAÇÃO	63%	23%	34%	72%	60%	23%	63%	17%	50%	98%	85%	100%
POTENCIAL P/ COACHING	85%	77%	80%	85%	85%	80%	90%	85%	93%	85%	93%	inaplicável	

Escores Absolutos (α)

		ESTUDANTES											COACH
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	C
COMPORTAMENTO	DOMINANTE	32	48	61	62	35	47	55	26	27	44	47	67
	INFLUENTE	24	74	32	32	56	62	16	62	21	77	29	65
	ESTABILIDADE	61	43	40	39	55	43	40	49	75	43	41	24
	CAUTELA	69	21	53	53	40	34	75	49	63	22	69	30
MOTIVAÇÃO	DINHEIRO	19	14	27	23	7	12	14	27	17	9	26	23
	APROVAÇÃO SOCIAL	19	28	18	27	18	20	17	26	18	23	18	26
	AUTORREALIZAÇÃO	25	13	7	10	21	26	9	9	16	24	14	16
	SEGURANÇA	11	13	29	10	30	10	28	22	20	24	22	10
	APRENDIZADO	26	32	19	30	24	32	32	16	29	20	20	25
VÍES MENTAL	PESSIMISMO	13	23	24	6	16	13	12	21	18	10	10	9
	OTIMISMO EXCESSIVO	29	19	2	21	19	27	13	18	16	22	18	27
	INCONFORMISMO	12	23	25	25	15	25	28	25	23	21	25	15
	AVERSÃO À PERDA	23	20	32	24	20	22	24	25	23	19	21	18
	CONFIRMAÇÃO	23	15	17	24	20	13	23	11	20	28	26	31
POTENCIAL P/ COACHING	34	31	32	34	34	32	36	34	37	34	37	inaplicável	

Fórmulas de Conversão (α em %)








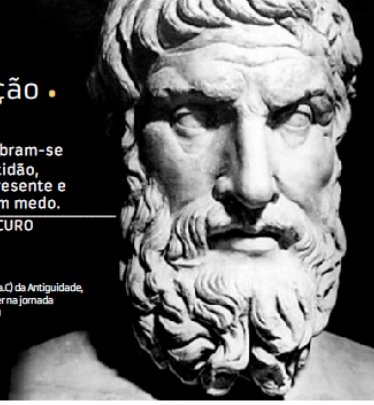



		1o escore	2o escore	3o escore	4o escore	5o escore	ajustes
COMPORTAMENTO	DOMINANTE						
	INFLUENTE	$(\alpha / 186) \cdot 3 =$ <small>(alpha dividido por cento e oitenta e seis) vezes três</small>	$(\alpha / 186) \cdot 2,5 =$ <small>(alpha dividido por cento e oitenta e seis) vezes dois vírgula cinco</small>	$(\alpha / 186) \cdot 2 =$ <small>(alpha dividido por cento e oitenta e seis) vezes dois</small>	$(\alpha / 186) \cdot 1,5 =$ <small>(alpha dividido por cento e oitenta e seis) vezes um vírgula cinco</small>	inexistente	$(+)(-) 0,25 ; 0,50 =$ <small>mais ou menos zero vírgula vinte e cinco ou zero vírgula cinquenta</small>
	ESTABILIDADE						
	CAUTELA						
MOTIVAÇÃO	DINHEIRO						
	APROVAÇÃO SOCIAL	$(\alpha / 100) \cdot 3,5 =$ <small>alpha dividido por cem vezes três vírgula cinco</small>	$(\alpha / 100) \cdot 3 =$ <small>alpha dividido por cem vezes três</small>	$(\alpha / 100) \cdot 2,5 =$ <small>alpha dividido por cem vezes dois vírgula cinco</small>			
	AUTORREALIZAÇÃO						
	SEGURANÇA						
	APRENDIZADO						
VÍES MENTAL	PESSIMISMO						
	OTIMISMO EXCESSIVO	$(\alpha / 100) \cdot 3,5 =$ <small>alpha dividido por cem vezes três vírgula cinco</small>	$(\alpha / 100) \cdot 3 =$ <small>alpha dividido por cem vezes três</small>	$(\alpha / 100) \cdot 2,5 =$ <small>alpha dividido por cem vezes dois vírgula cinco</small>	$(\alpha / 100) \cdot 2 =$ <small>alpha dividido por cem vezes dois</small>	$(\alpha / 100) \cdot 1,5 =$ <small>alpha dividido por cem vezes um vírgula cinco</small>	$(+)(-) 0,25 ; 0,50 =$ <small>mais ou menos zero vírgula vinte e cinco ou zero vírgula cinquenta</small>
	INCONFORMISMO						
	AVERSÃO À PERDA						
	CONFIRMAÇÃO						
POTENCIAL	PARA COACHING	$(\alpha / 100) \cdot 2,5 =$ <small>alpha dividido por cem vezes dois vírgula cinco</small>	inexistente	inexistente	$(\alpha / 100) \cdot 2 =$ <small>alpha dividido por cem vezes dois</small>	$(\alpha / 100) \cdot 1,5 =$ <small>alpha dividido por cem vezes um vírgula cinco</small>	$(+)(-) 0,25 ; 0,50 =$ <small>mais ou menos zero vírgula vinte e cinco ou zero vírgula cinquenta</small>

APÊNDICE G – Carta ALPHA de Convocação

Páginas 1 a 6

	<h3>Programa Alpha</h3> <h4>Carta de Admissão</h4> <p>Data: 25/10/2017</p> <p>Estudante: NOME</p> <p>Contato: Ivan Zorde Tel: +55 41 98434 4444 E-mail: ivanzorde@gmail.com</p> 																																																															
<h3>Bem vindo(a)</h3> <p>Prezado(a) ANDREW FANINI,</p> <p>Obrigado pelo seu tempo e interesse pela Alta Performance Humana & Acadêmica da UTFPR Curitiba. Com muito prazer, dou as boas-vindas ao Alpha!</p> <p>Temos pela frente 8 encontros, presenciais ou remotos, de 60 minutos. Serão oportunidades de construirmos seus objetivos e planejarmos suas ações.</p> <p>Fico à disposição a qualquer momento pelo Whats App, canal instantâneo para nos comunicarmos além das ocasiões de sessão regular: (41)98434-4444.</p>   	<h3>Seu facilitador</h3> <p>Qual seu objetivo? Ao inspirar seu temperamento e uso do tempo, busco que você realize o seu melhor. Ajo no desenvolvimento humano individual e organizacional.</p> <p>Conduzo processos de treinamento - coaching - de Vida, Executivo e de Liderança. Sou analista Comportamental DISC® e membro da Sociedade Latino-Americana de Coaching, a mais conceituada instituição certificadora em coaching do Brasil. Coach pela International Association of Coaching, quem regula a prática na Europa.</p> <p>Presto consultorias em Gestão de Talentos, Comunicação Corporativa e Pessoal. Sou comunicador social, especialista em Gestão de Pessoas e Direito do Trabalho. Jornalista, pós-graduado em Reportagem Cinematográfica e 5 vezes premiado.</p> <p>São 10 anos de parcerias. Em comunicação, telejornalismo, finanças, e muito mais!</p>  																																																															
<h3>Sua sessão</h3> <p>Presencial (UTFPR) Campus UTFPR Bloco E, Sala 305</p> <p>Online (Skype) @Ivan Zorde (5541984344444)</p> 	<h3>Sua agenda</h3> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sessão</th> <th>Data</th> <th>Local</th> <th>Sala</th> <th>Início</th> <th>Fim</th> <th>Minutos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sessão 1</td> <td>26/10/17</td> <td>UTFPR</td> <td>E305</td> <td>10:10</td> <td>11:20</td> <td>60</td> </tr> <tr> <td>Sessão 2</td> <td>29/10/17</td> <td>UTFPR</td> <td>E305</td> <td>10:10</td> <td>11:20</td> <td>60</td> </tr> <tr> <td>Sessão 3</td> <td>01/11/17</td> <td>UTFPR</td> <td>E305</td> <td>10:10</td> <td>11:20</td> <td>60</td> </tr> <tr> <td>Sessão 4</td> <td>28/03/18</td> <td>UTFPR</td> <td>E305</td> <td>10:10</td> <td>11:20</td> <td>60</td> </tr> <tr> <td>Sessão 5</td> <td>18/04/18</td> <td>UTFPR</td> <td>E305</td> <td>10:10</td> <td>11:20</td> <td>60</td> </tr> <tr> <td>Sessão 6</td> <td>06/05/18</td> <td>UTFPR</td> <td>E305</td> <td>10:10</td> <td>11:20</td> <td>60</td> </tr> <tr> <td>Sessão 7</td> <td>30/05/18</td> <td>UTFPR</td> <td>E305</td> <td>10:10</td> <td>11:20</td> <td>60</td> </tr> <tr> <td>Sessão 8</td> <td>20/06/18</td> <td>UTFPR</td> <td>E305</td> <td>10:10</td> <td>11:20</td> <td>60</td> </tr> </tbody> </table>  	Sessão	Data	Local	Sala	Início	Fim	Minutos	Sessão 1	26/10/17	UTFPR	E305	10:10	11:20	60	Sessão 2	29/10/17	UTFPR	E305	10:10	11:20	60	Sessão 3	01/11/17	UTFPR	E305	10:10	11:20	60	Sessão 4	28/03/18	UTFPR	E305	10:10	11:20	60	Sessão 5	18/04/18	UTFPR	E305	10:10	11:20	60	Sessão 6	06/05/18	UTFPR	E305	10:10	11:20	60	Sessão 7	30/05/18	UTFPR	E305	10:10	11:20	60	Sessão 8	20/06/18	UTFPR	E305	10:10	11:20	60
Sessão	Data	Local	Sala	Início	Fim	Minutos																																																										
Sessão 1	26/10/17	UTFPR	E305	10:10	11:20	60																																																										
Sessão 2	29/10/17	UTFPR	E305	10:10	11:20	60																																																										
Sessão 3	01/11/17	UTFPR	E305	10:10	11:20	60																																																										
Sessão 4	28/03/18	UTFPR	E305	10:10	11:20	60																																																										
Sessão 5	18/04/18	UTFPR	E305	10:10	11:20	60																																																										
Sessão 6	06/05/18	UTFPR	E305	10:10	11:20	60																																																										
Sessão 7	30/05/18	UTFPR	E305	10:10	11:20	60																																																										
Sessão 8	20/06/18	UTFPR	E305	10:10	11:20	60																																																										

Páginas 7 a 12

 	<h3>Sua solução.</h3>  <p>>>>>> OBJETIVO</p> <p>Serviço: Coaching de Vida</p> <p>Focos sugeridos: <table border="0"> <tr> <td>(✓) Ritmo</td> <td>(✓) Reação</td> </tr> <tr> <td>(✓) Recurso</td> <td>(✓) Resultado</td> </tr> <tr> <td>(✓) Resiliência</td> <td>(✓) Relacionamento</td> </tr> </table> </p> <p>Modalidade: Presencial</p> <p>Método: Coaching</p> <p>Prestação: Sessões individuais</p> <p>Duração: 60 minutos</p> <p>Frequência: A cada 3 semanas</p> 	(✓) Ritmo	(✓) Reação	(✓) Recurso	(✓) Resultado	(✓) Resiliência	(✓) Relacionamento
(✓) Ritmo	(✓) Reação						
(✓) Recurso	(✓) Resultado						
(✓) Resiliência	(✓) Relacionamento						
<h3>Sua estratégia.</h3> <p>Desenvolvimento pessoal - Planos de ação: objetivo de vida - Metodologia exclusiva: sucesso Pessoal</p>   	<h3>Sua superação.</h3>  <p>Pessoas felizes lembram-se do passado com gratidão, alegrem-se com o presente e encaram o futuro sem medo.</p> <p>EPICURO</p> <p>Filósofo e pensador grego (341-270 a.C.) da Antiguidade, que legou escritos sobre dor e prazer na jornada humana atrás de felicidade. <small>(Wikipedia)</small></p>						
<h3>Os analfabetos do século 21 não serão os que não souberem ler ou escrever, mas os que não souberem aprender, desaprender e reaprender.</h3> <p>ALVIN TOFFLER</p>  <p>Escritor e futurista norte-americano, doutor em Letras, Leis e Ciência, conhecido pelos seus escritos sobre a revolução digital, a revolução das comunicações e a singularidade tecnológica. <small>(Wikipedia)</small></p>	<h3>Ivan Zorde.</h3> <p>Coaching & Consultoria IZ ivanzorde.com</p>   <p> f ivanzorde in ivanzorde @ivanzorde </p>						

APÊNDICE H – Agenda ALPHA de Realização de Sessões

2017

Semana 1			
SESSÃO 1	30/OUT (reserva)	1/NOV Estudantes 1, 2 e 3	
SESSÃO 1	6/NOV (reserva)	8/NOV Estudantes 4, 5 e 6	11/NOV (reserva)
SESSÃO 1		22/NOV Estudantes 7, 8 e 9	25/NOV (reserva)
Semana 2			
SESSÃO 2	27/NOV (reserva)	29/NOV Estudantes 1, 2 e 3	
SESSÃO 2	4/DEZ (reserva)	6/DEZ Estudantes 4, 5 e 6	9/DEZ (reserva)
SESSÃO 2		13/DEZ Estudantes 7, 8 e 9	16/DEZ (reserva)

2018

Semana 3			
SESSÃO 3	5/MAR (reserva)	7/MAR Estudantes 1, 2 e 3	
SESSÃO 3	12/MAR (reserva)	14/MAR Estudantes 4, 5 e 6	17/MAR (reserva)
SESSÃO 3		21/MAR Estudantes 7, 8 e 9	24/MAR (reserva)
Semana 4			
SESSÃO 4	26/MAR (reserva)	28/MAR Estudantes 1, 2 e 3	
SESSÃO 4	2/ABR (reserva)	4/ABR Estudantes 4, 5 e 6	7/ABR (reserva)
SESSÃO 4		11/ABR Estudantes 7, 8 e 9	14/ABR (reserva)
Semana 5			
SESSÃO 5	16/ABR (reserva)	18/ABR Estudantes 1, 2 e 3	
SESSÃO 5	23/ABR (reserva)	25/ABR Estudantes 4, 5 e 6	27/ABR (reserva)
SESSÃO 5		02/MAI Estudantes 7, 8 e 9	05/MAI (reserva)
Semana 6			
SESSÃO 6	7/MAI (reserva)	9/MAI Estudantes 1, 2 e 3	
SESSÃO 6	14/MAI (reserva)	16/MAI Estudantes 4, 5 e 6	19/MAI (reserva)
SESSÃO 6		23/MAI Estudantes 7, 8 e 9	26/MAI (reserva)
Semana 7			
SESSÃO 7	28/MAI (reserva)	30/MAI Estudantes 1, 2 e 3	
SESSÃO 7	4/JUN (reserva)	6/JUN Estudantes 4, 5 e 6	9/JUN (reserva)
SESSÃO 7		13/JUN Estudantes 7, 8 e 9	16/JUN (reserva)
Semana 8			
SESSÃO 8	18/JUN (reserva)	20/JUN Estudantes 1, 2 e 3	
SESSÃO 8	25/JUN (reserva)	27/JUN Estudantes 4, 5 e 6	30/JUN (reserva)
SESSÃO 8		4/JUL Estudantes 7, 8 e 9	7/JUL (reserva)

APÊNDICE I – Ficha de Frequência de Participantes

A execução do programa de Alta Performance Humana & Acadêmica apresentou os seguintes resultados dentre 1º de novembro de 2017 e 15 de agosto de 2018:

Coachee	Sessão de Coaching								Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Estudante 1	■	■	■	■	■	■	■	■	100%
Estudante 2	■	■	■	■	■	■	■	■	100%
Estudante 3	■	■	■	■	■	■	D	D	50%
Estudante 4	■	■	■	■	■	■	■	■	100%
Estudante 5	■	■	■	■	■	■	■	■	100%
Estudante 6	■	■	■	■	■	■	D	D	50%
Estudante 7	■	■	■	■	■	■	■	■	87,5%
Estudante 8	■	■	■	■	D	D	D	D	25%
Estudante 9	■	■	■	D	D	D	D	D	12,5%
Estudante 10	C	C	C	C	■	■	■	■	100%



Sessão realizada.



Sessão não realizada.



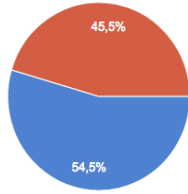
Sessão não prevista, em função de anterior desistência (D) ou posterior convocação (C).

APÊNDICE J – Perfil da Amostra Populacional

Informações Gerais

Sexo

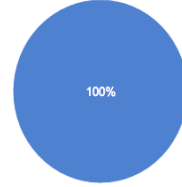
11 respostas



Estado civil

11 respostas

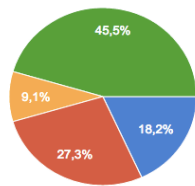
● Masculino
● Feminino



● Solteiro
● Casado

Período letivo atual?

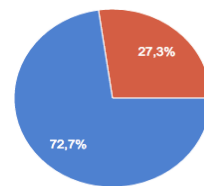
11 respostas



● 5o período
● 6o período
● 7o período
● 8o período

Trabalha?

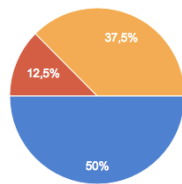
11 respostas



● SIM
● NÃO

Se trabalha, há quanto tempo?

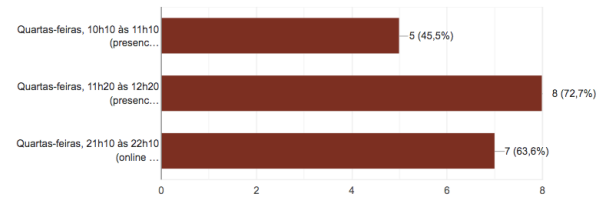
8 respostas



● Há mais de 2 anos
● Entre 1 e 2 anos
● Há menos de 1 ano

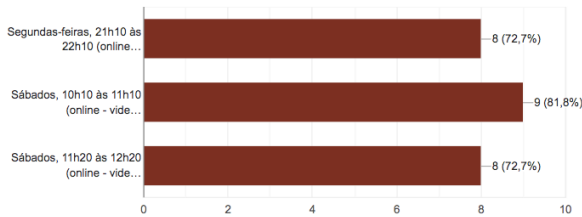
Qual(is) horário(s) tem disponível(is) para sessão regular?

11 respostas



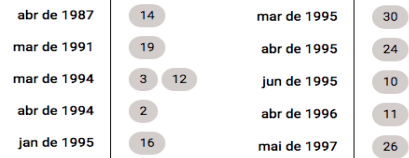
Qual(is) horário(s) tem disponível(is) alternativos ao da sessão regular?

11 respostas

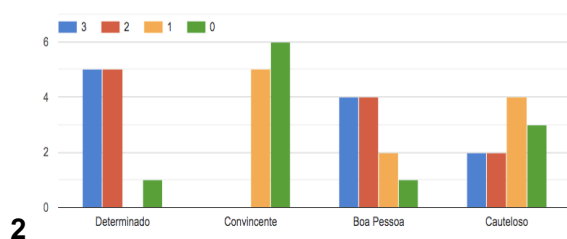
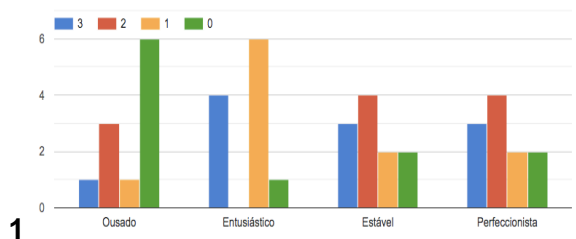


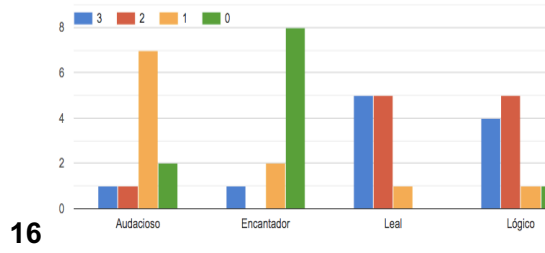
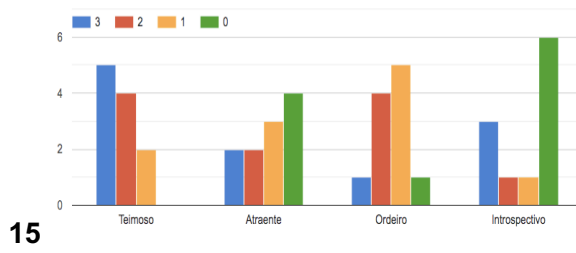
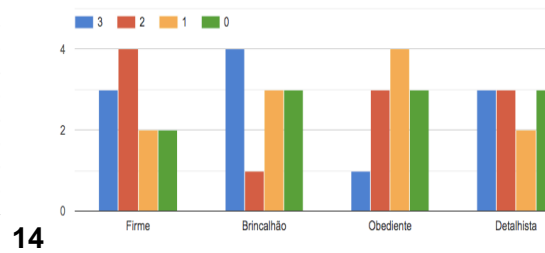
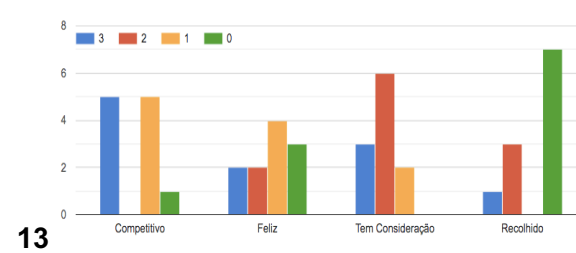
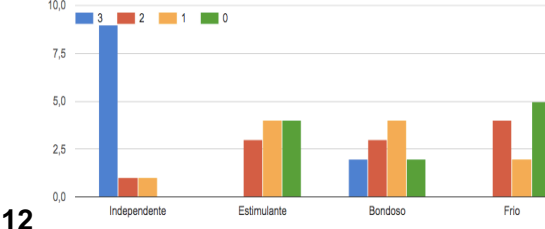
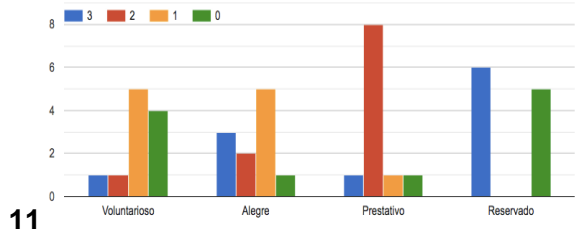
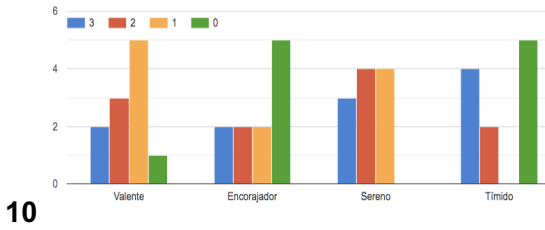
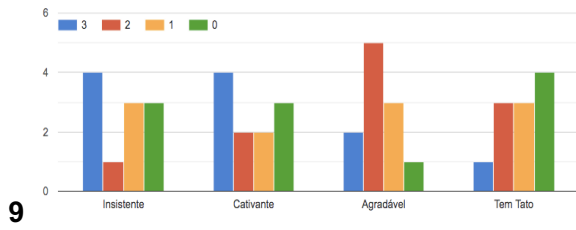
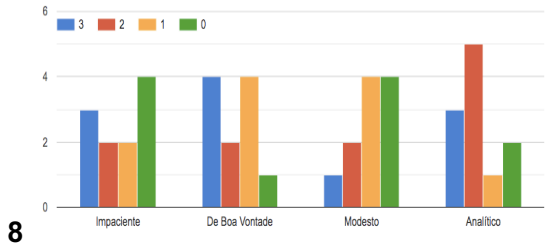
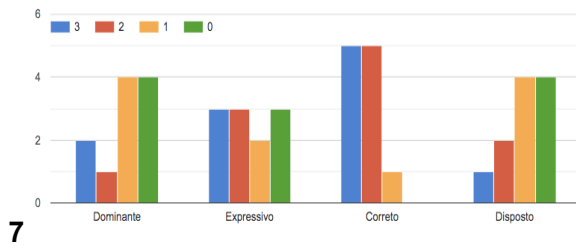
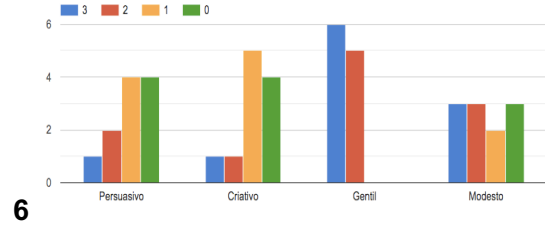
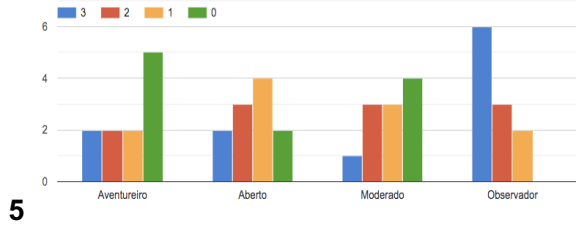
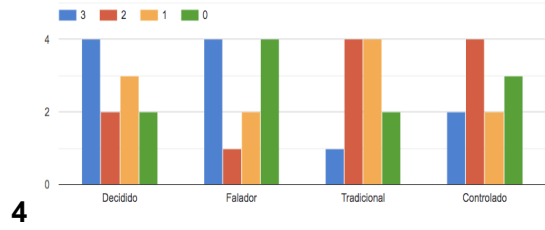
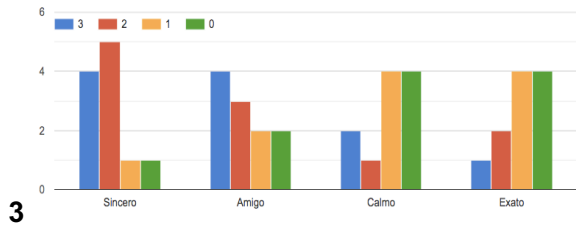
Data de nascimento:

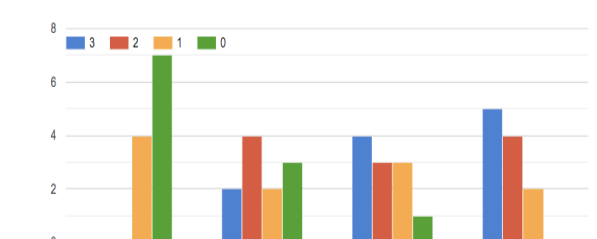
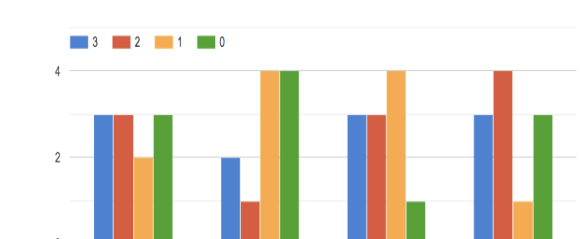
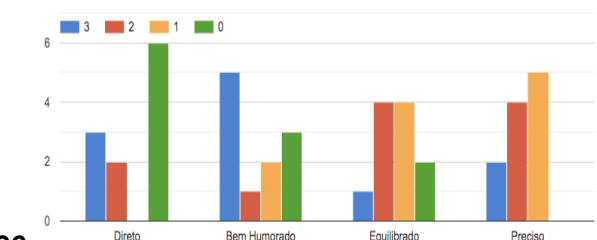
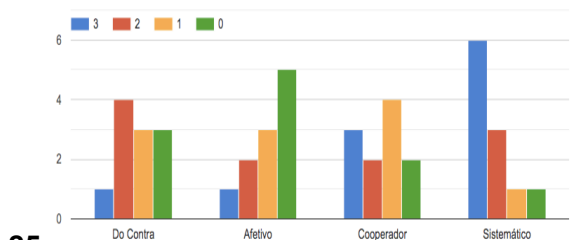
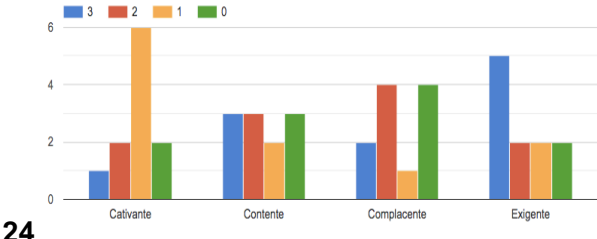
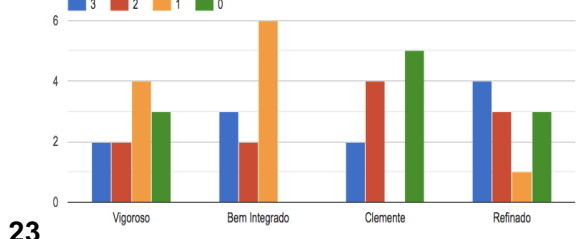
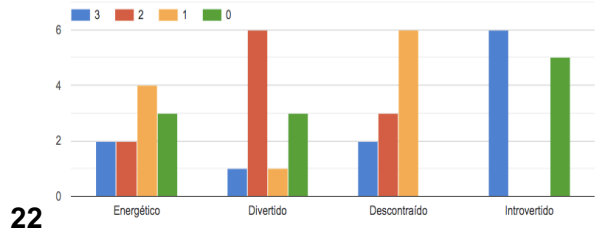
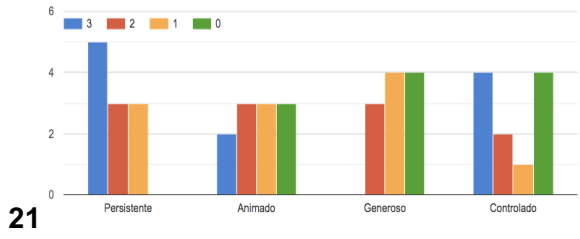
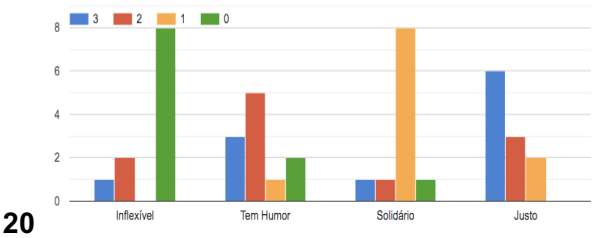
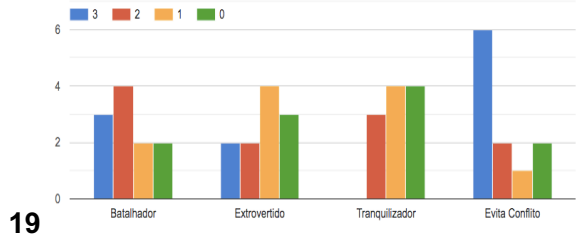
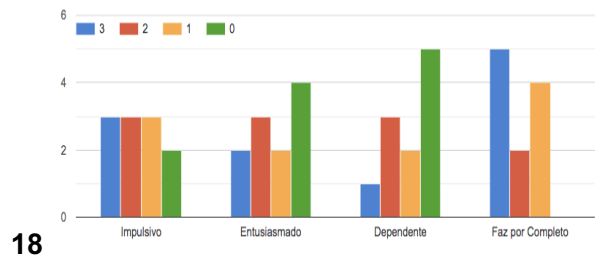
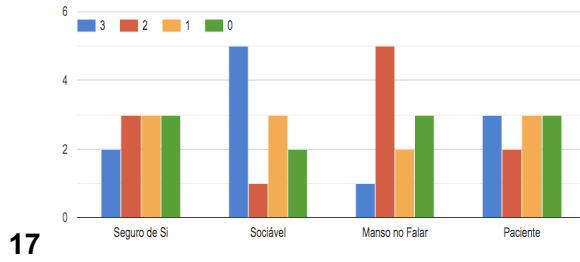
11 respostas

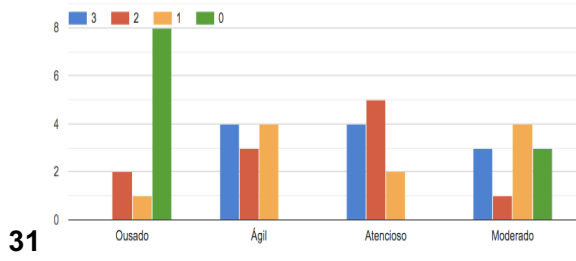
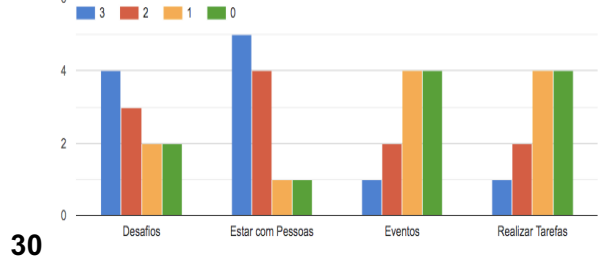
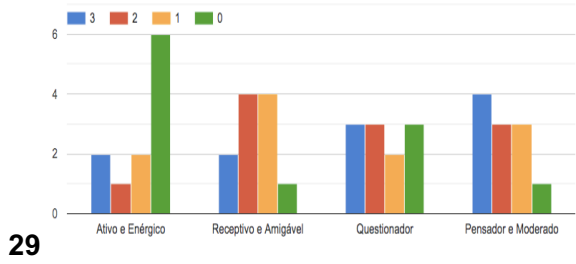


Avaliação Comportamental

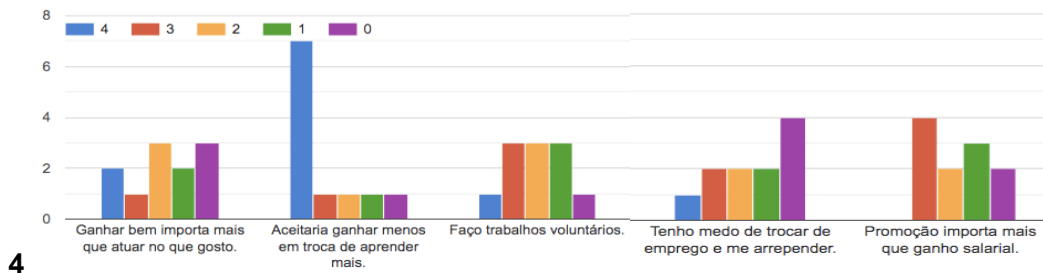
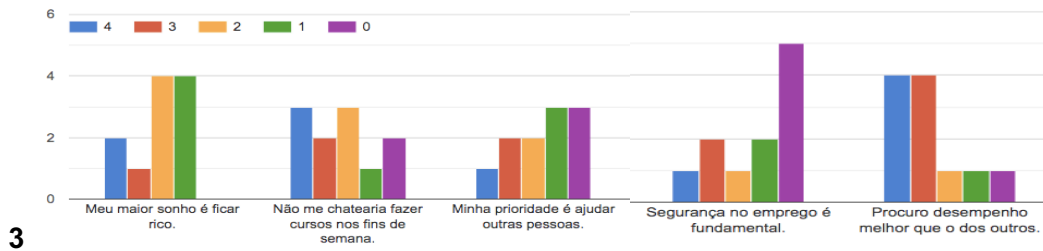
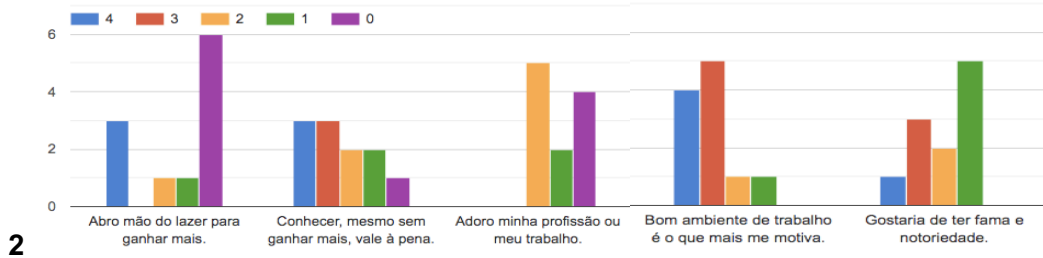
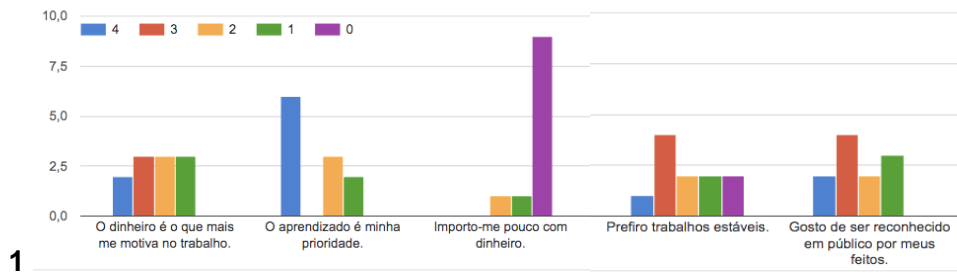


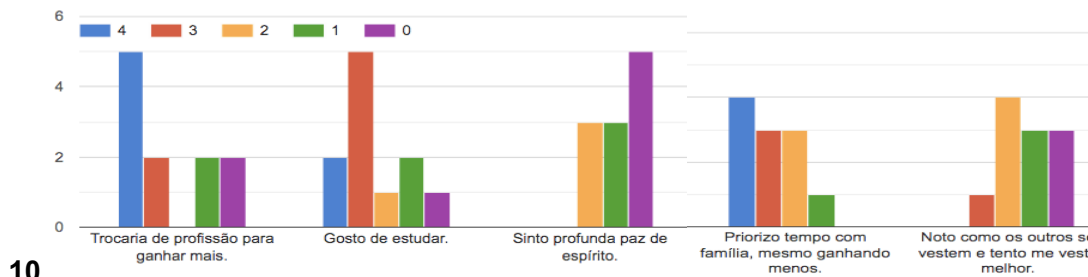
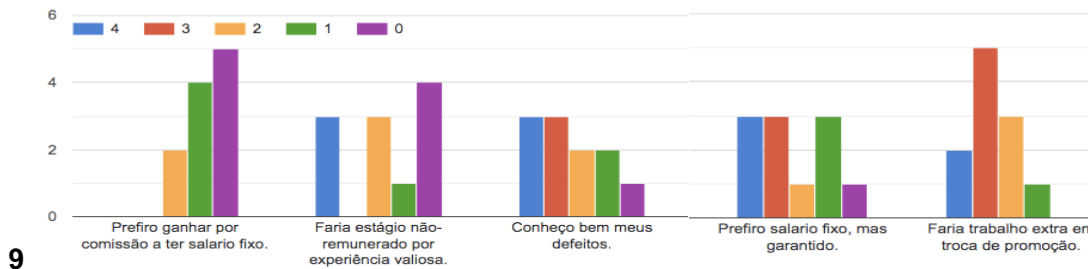
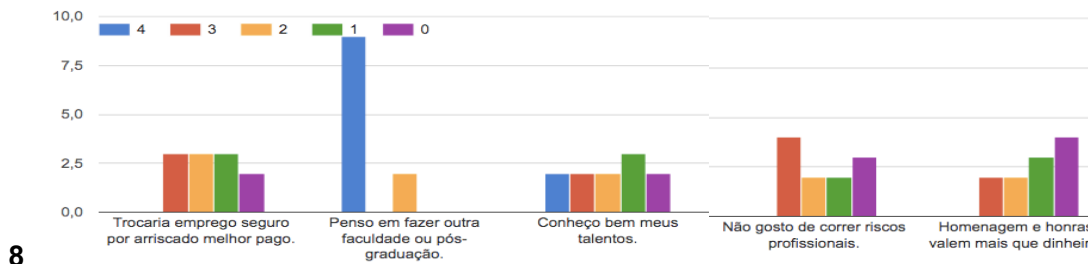
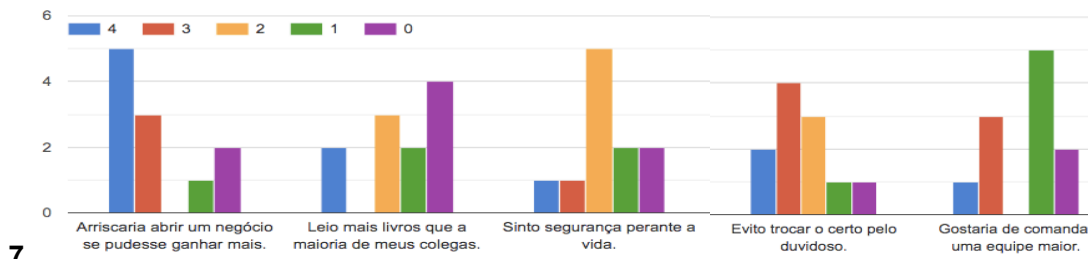
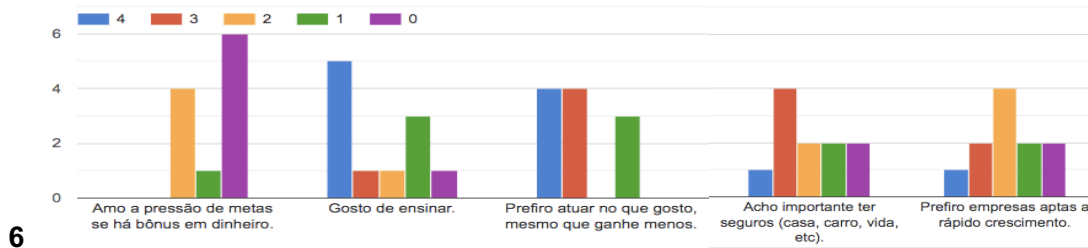
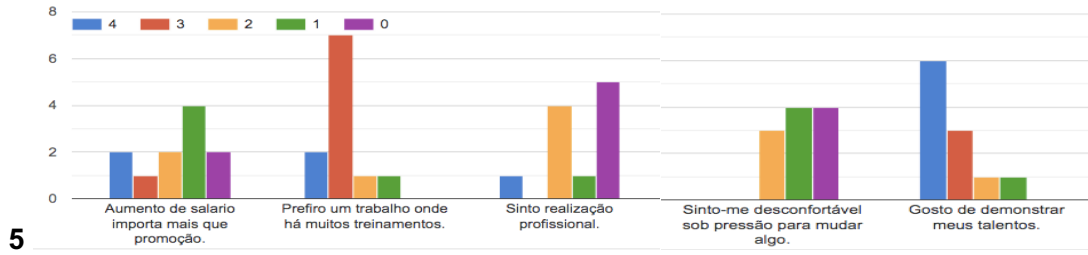




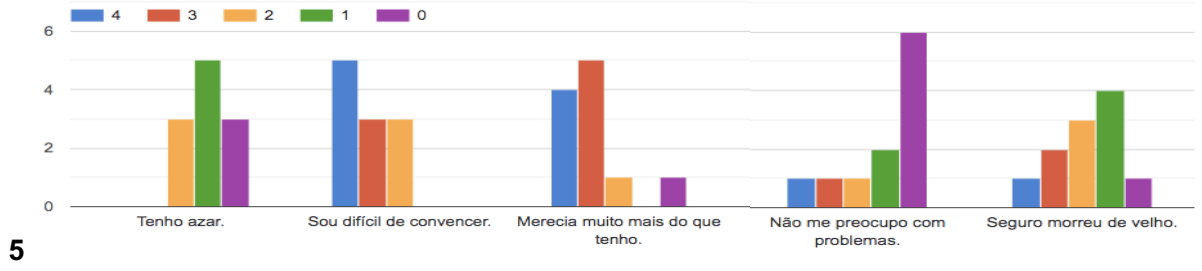
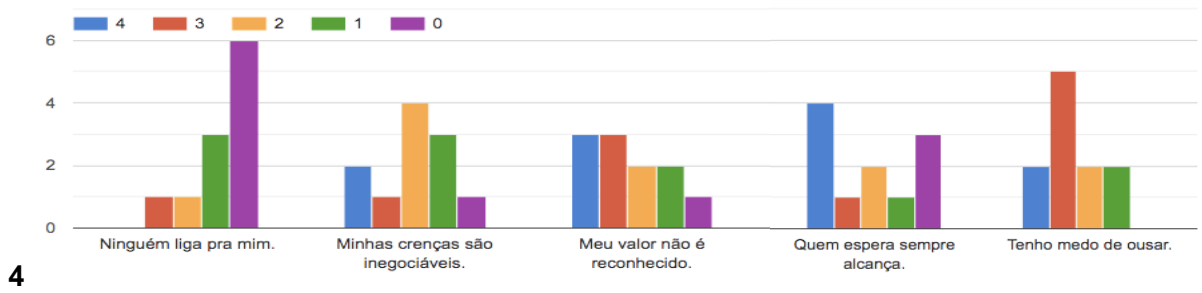
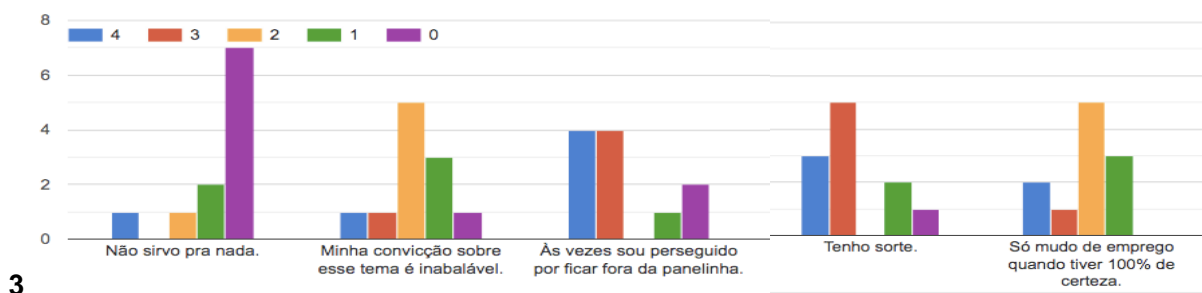
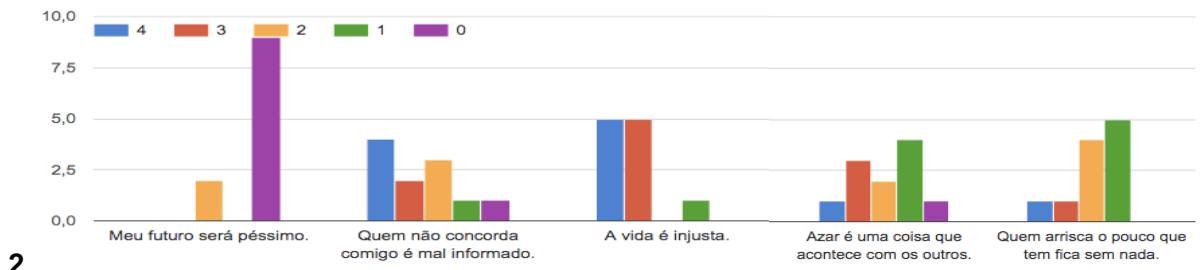
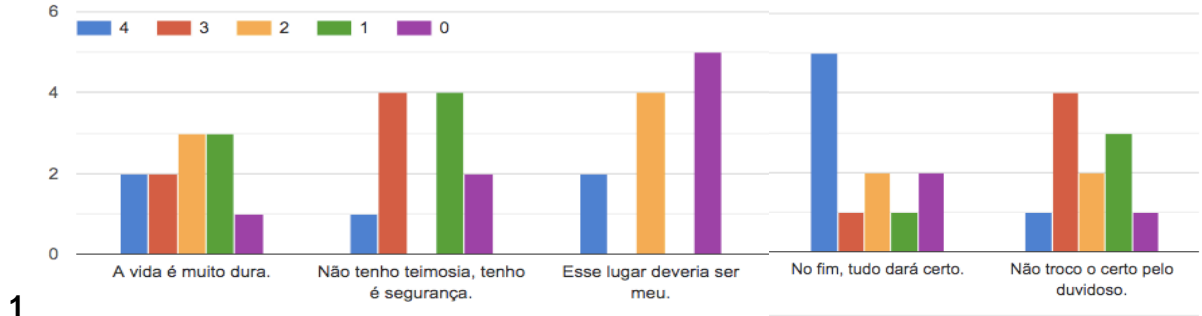


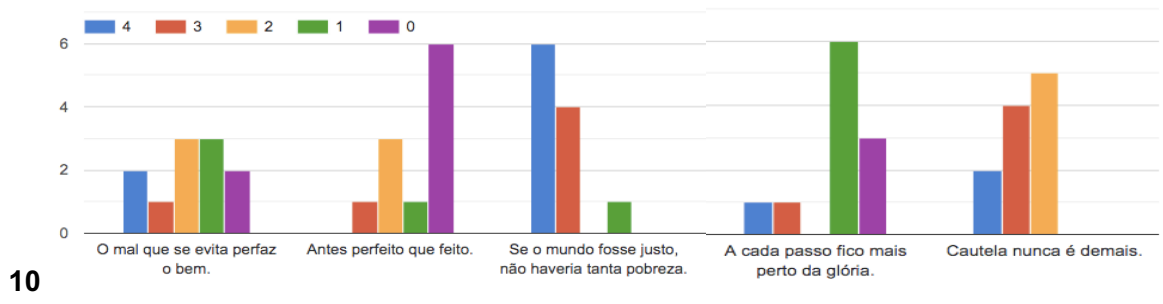
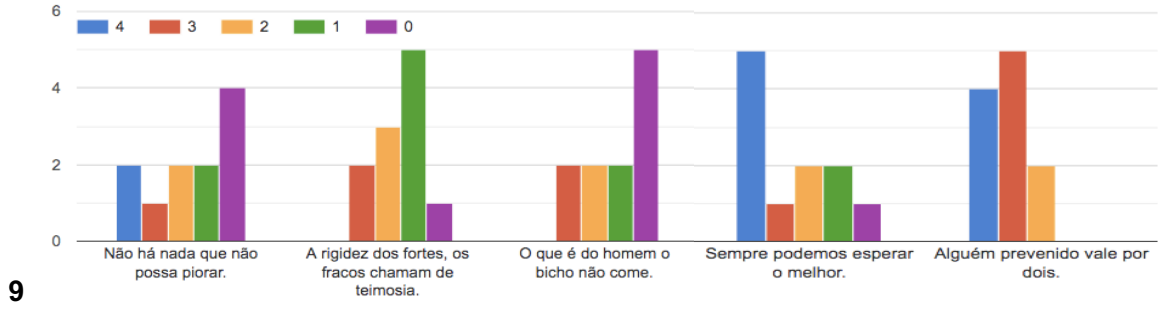
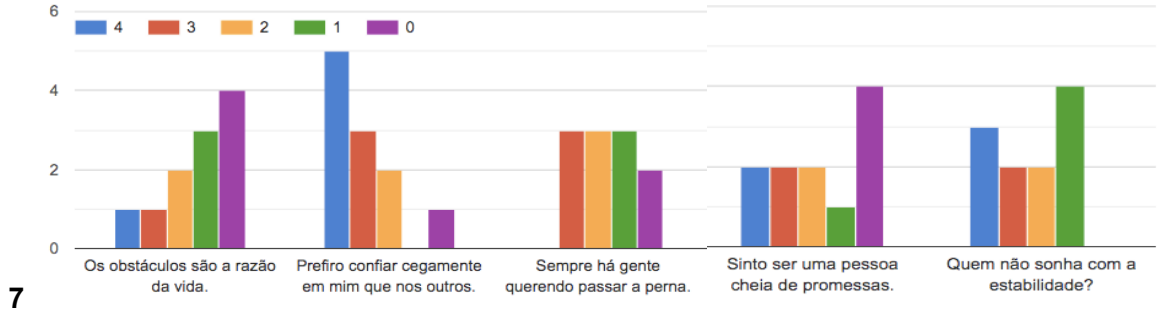
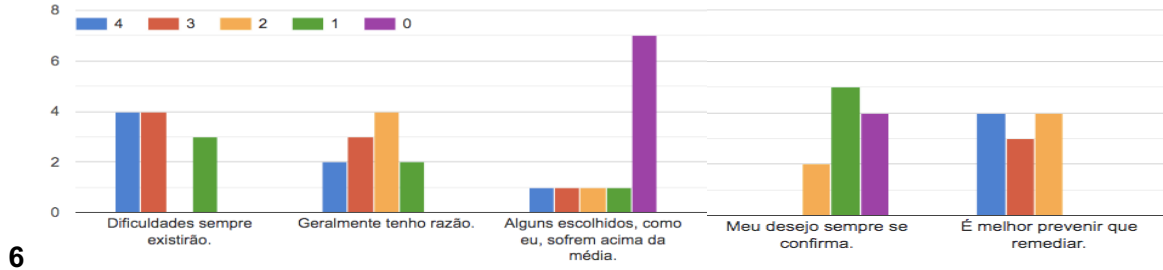
Avaliação Motivacional



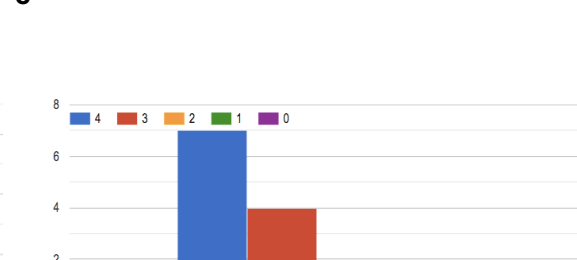
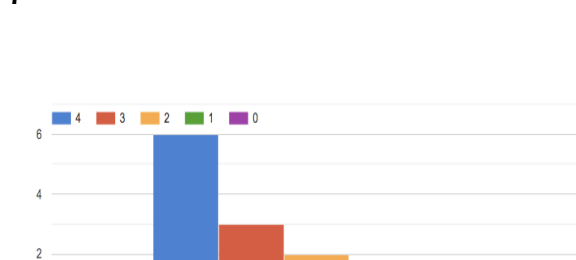
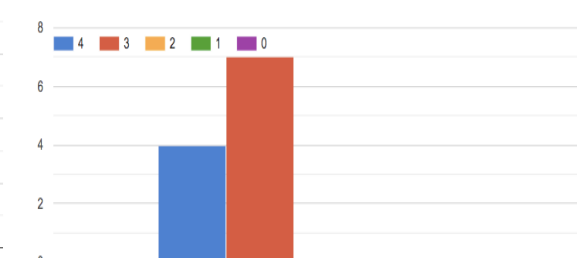
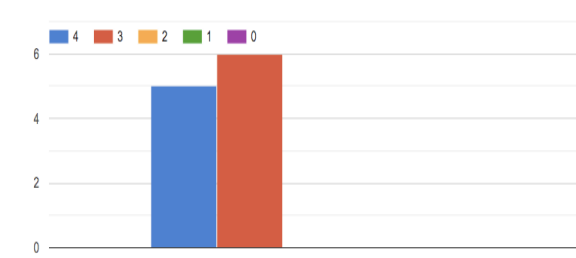
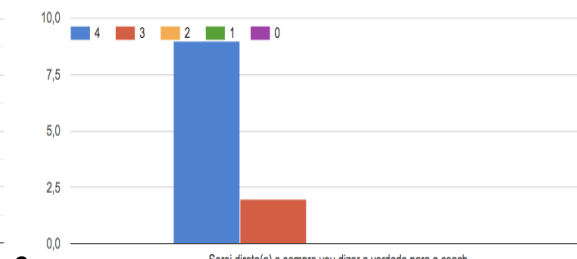
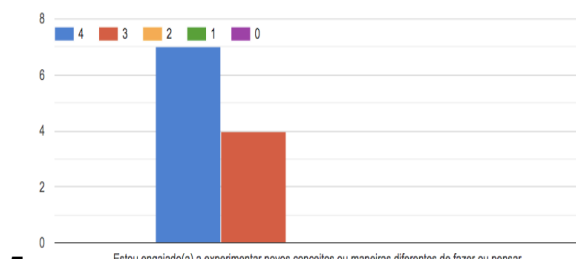
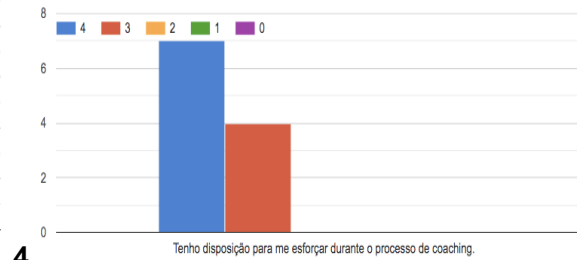
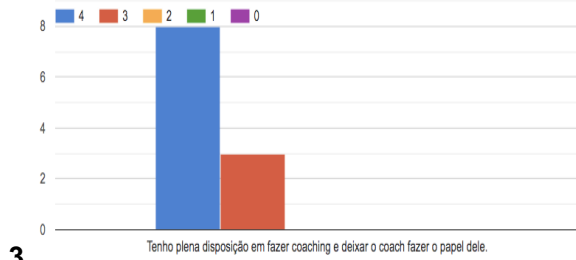
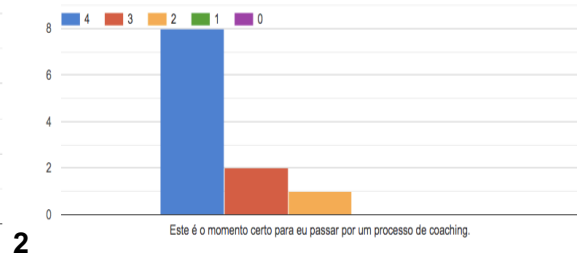
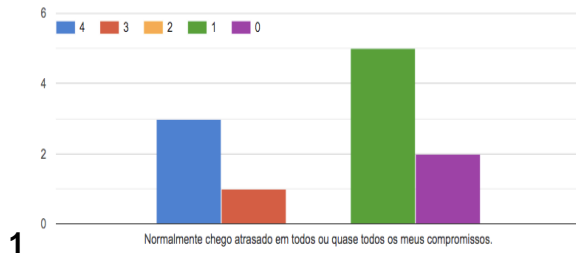


Avaliação Viés Mental





Avaliação de Potencial para *Coaching*



Metas em Coaching

1ª e 2ª Metas

11 respostas

passar em uma prova de certificação
Emprego na área que busco
Melhorar a produção acadêmica
Melhorar meu potencial profissional
Ser classificada para a dupla diplomação
Completar meus cursos EAD de Excel e BD para BI;
Terminar meu TCC
Conseguir me relacionar melhor com as pessoas (colegas, família, relacionamentos amorosos)
Estabilidade profissional
52kgs e maior definição corporal, voltar com a minha dieta paleo
Montar uma nova empresa

11 respostas

conseguir um emprego
Menos procrastinação
Entrar em um programa de mestrado
Ampliar minha capacidade de relacionamento com o próximo
Descobrir uma área que eu ame trabalhar
Voltar a me exercitar e treinar para triatlo;
Dupla diplomação
Conseguir focar nos estudos, sem me distrair.
Estar realizada e feliz na minha vida profissional
melhor planejamento e divisão do meu tempo para que eu consiga fazer tudo que eu preciso fazer.
Iniciar especialização

3ª e 4ª Metas

11 respostas

voltar estudar para concurso
Melhorar lado pessoal (hábito)
Entrar em um programa de trainee
Quebrar meus limites psicológicos
Começar a academia
Levar adiante o meu projeto com a Flávia;
Produzir um artigo
Parar de procrastinar muito.
Ter uma boa remuneração
dar inicio ao meu plano de negócios
Melhorar a saude

9 respostas

Ter mais tempo para viver e fazer o q gosto
Aprender a investir
Equilibrar os pilares: profissão, social, econômico e físico/psíquico
Me preparar ao máximo para voltar a Portugal;
Passar no mestrado
Ficar em paz comigo mesmo.
Adquirir novos conhecimentos
me formar no final do próximo ano
Independencia


5ª Meta

5 respostas

Aprender um segundo idioma
Traçar metas objetivas
Ter mais controle sobre os meus sentimentos.
Ter meu próprio negócio ou estar trabalhando feliz em uma organização
estar com minha posição fortalecida no estágio, para que eu possa ser contratada quando me formar

APÊNDICE K – Cartas ALPHA de recomendação e certificados ALPHA de participação

Carta de Recomendação



IVAN ZORDE COACHING & CONSULTORIA
R. Francisco Rocha, 198 – Sala C1
(41) 98434-4444 | 3093-7700
telecom@ivanzorde.com
www.ivanzorde.com

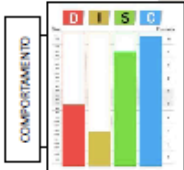
Curitiba, 4 de julho de 2018.

CARTA DE RECOMENDAÇÃO

Certifico que ESTUDANTE participou de 8 (oito) sessões individuais de *coaching*, realizadas entre setembro de 2017 e julho de 2018, no âmbito da Alta Performance Humana e Acadêmica (Alpha) – Edição 2018, promovida por *Ivan Zorde Coaching & Consultoria*, com apoio da *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*.

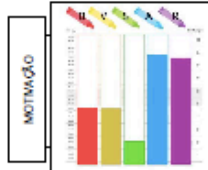
Informo que, ao longo do processo de consultoria em desenvolvimento humano individual, houve diálogo e treinamento segundo de planos de ação estruturados a fim de estimular a construção das competências de autoconhecimento, desenvolvimento, produtividade, responsabilidade, liderança, maturidade, prontidão e ética.

Recomendo o potencial do participante, com base em avaliações psicométricas realizadas em agosto de 2017. Quanto a comportamento, para perfil DISC Analítico, com altos padrões de Conformidade (principal) e Estabilidade (secundário). Quanto a motivação, altas inclinações de Aprendizado (principal) e Realização (secundária).



COMPORTAMENTO

D Dominância
I Influência
S Estabilidade
C Conformidade




MOTIVAÇÃO

D Dinheiro
V Aprovação Social
S Segurança
A Aprendizado
R Realização

Disponibilizo-me à satisfação de outras informações sobre o perfil em questão.

Atenciosamente,

IVAN ZORDE



Certificado de participação



APÊNDICE L – Termo de Livre Consentimento Esclarecido

Título da pesquisa: COACHING E A ALTA PERFORMANCE HUMANA E ACADÊMICA
 Pesquisador: IVAN LUIZ ZORDE ANGHINONI SEBEN
 Endereço e telefone: R. SILVEIRA PEIXOTO, 497, AP.12 - 4198434-4444
 Professor orientador responsável: FRANCIS KANASHIRO MENEGHETTI
 Local de realização da pesquisa: UTFPR CAMPUS CURITIBA
 Endereço, telefone do local: AV. 7 DE SETEMBRO, 3165

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa.

O estudo propõe a análise e o debate científico sobre a atividade *coaching* como tecnologia interdisciplinar e multiprofissional, tendo os resultados das avaliações e interações no âmbito do Alpha como dados de observação participante, em pesquisa qualitativa.

2. Objetivos da pesquisa.

Esclarecer:

- características tecnológicas do coaching;
- singularidade científica do coaching;
- impactos do coaching na vida pessoal, acadêmica e profissional;
- técnicas de coaching;
- impacto do coaching em público acadêmico.

3. Participação na pesquisa.

** Os coachees foram informados pessoalmente que sua participação, mediante assinatura deste termo, incluiria apenas dados escritos obtidos nos formulários e fichas por eles preenchidos, vedada divulgação do teor dos diálogos de coaching.*

4. Confidencialidade.

Nenhum estudante será identificado nominalmente; apenas será designado, citado e/ou referenciado numericamente ("Estudante 1", "Estudante 2"). Também será preservada a confidencialidade dos diálogos de coaching.

5. Desconfortos, Riscos e Benefícios.

5a) Desconfortos e ou Riscos: A possibilidade de o estudante se auto identificar após leitura da dissertação pronta ou ser identificado por outros participantes do Alpha.

5b) Benefícios: A possibilidade de o estudante esclarecer dúvidas, consolidar a experiência prévia e reavaliar a importância do coaching à luz do estudo pronto, inclusive avaliando as reações de outros participantes e o contexto geral de resultados.

6. Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão: Foram incluídos todos os estudantes participantes do Alpha não desistentes do processo.

6b) Exclusão: Foram excluídos todos os estudantes participantes do Alpha desistentes do processo.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

É lícito ao aluno não desistente ter omitidos dados de suas avaliações psicométricas, participação em coaching e feedback ao programa Alpha. Para tanto, presta-se a possibilidade de recusa a este consentimento.

8. Ressarcimento ou indenização.

Não haverá forma de pagamento, ressarcimento ou indenização pecuniária de qualquer espécie.

B) CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/____

Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura Sujeito Pesquisado: _____

Data: ___/___/____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura Sujeito Pesquisado: _____

Data: ___/___/____

Nome completo: IVAN LUIZ ZORDE ANGHINONI SEBEN

APÊNDICE M – Formulário ALPHA de *feedback*

Com base em sua participação, avalie as atividades desenvolvidas no ALPHA.

Use esta escala:	5 MUITO ACIMA DO ESPERADO	4 ACIMA DO ESPERADO	3 DENTRO DO ESPERADO	2 ABAIXO DO ESPERADO	1 MUITO ABAIXO DO ESPERADO
------------------	---------------------------	---------------------	----------------------	----------------------	----------------------------

	O coach realizou escuta atenta, identificando meu estado atual durante o processo de coaching.
	O coach realizou escuta estruturada, identificando meu estado desejado durante o processo de coaching.
	O coach demonstrou empatia, identificando meu potencial e limitações durante o processo de coaching.
	O coach demonstrou ética, respeitando meu tempo e temperamento durante o processo de coaching.
	O coach demonstrou pontualidade quanto a horários e datas previstos para as sessões.
	O coach forneceu Planos de Ação estruturados para o alcance de meus objetivos ao fim de cada sessão.
	O coach formulou questionamentos válidos no sentido de facilitar meu desenvolvimento humano.
	O coach formulou questionamentos válidos no sentido de facilitar meu desenvolvimento acadêmico.
	O coach formulou questionamentos válidos no sentido de facilitar meu direcionamento profissional.
	O coaching facilitou meu autoconhecimento do ponto de vista comportamental; identifico como ajo.
	O coaching facilitou meu autoconhecimento do ponto de vista motivacional; identifico como me motivo.
	O coaching facilitou meu autoconhecimento do ponto de vista mental; identifico como penso.
	O coaching ajudou a desenvolver minha habilidade de planejar as metas acadêmicas ou profissionais.
	O coaching ajudou a desenvolver minha habilidade de visualizar o cenário acadêmico ou profissional.
	O coaching ajudou a desenvolver minha habilidade de focar objetivos acadêmicos ou profissionais.
	O coaching ajudou a desenvolver minha habilidade de ser disciplinado(a) com tarefas rotineiras.
	O coaching ajudou a desenvolver minha habilidade de ter postura proativa, acadêmica ou profissional.
	O coaching ajudou a desenvolver minha habilidade de trocar feedback, acadêmico ou profissional.
	O coaching ajudou a desenvolver minha habilidade de autoconhecimento e clareza de propósitos.
	O coaching ajudou a desenvolver minha habilidade de autoconfiança e segurança ao tomar decisões.

Com base em sua participação, ordene as habilidades que melhor desenvolveu.

Use esta escala:	1 ^a .	2 ^a .	3 ^a .	4 ^a .	5 ^a .	6 ^a .	7 ^a .	8 ^a .
------------------	------------------	------------------	------------------	------------------	------------------	------------------	------------------	------------------

	Planejamento		Visão profissional		Disciplina e objetividade		Feedback e reciprocidade
	Foco		Autoconhecimento		Autoconfiança e segurança		Postura proativa

Com base em sua participação, avalie os impactos de um processo de coaching.

Use esta escala:	5 CONCORDO TOTALMENTE	4 CONCORDO PARCIALMENTE	3 NEM CONCORDO, NEM DISCORDO	2 DISCORDO PARCIALMENTE	1 DISCORDO TOTALMENTE
------------------	-----------------------	-------------------------	------------------------------	-------------------------	-----------------------

	O coaching aplica conhecimentos com vistas à melhoria de performance humana.
	O coaching treina habilidades com vistas à melhoria de performance humana.
	O coaching inspira atitudes com vistas à melhoria de performance humana.
	O coaching é uma ciência interdisciplinar eficaz na performance acadêmica.
	O coaching é uma tecnologia multiprofissional eficaz na performance profissional.
	O coaching é uma atividade social eficaz na performance pessoal.

1. Após participar do programa ALPHA, como mudou a gestão:

- ❖ De si mesmo(a):
- ❖ De sua(s) meta(s):
- ❖ Do seu ritmo (produtividade, tempo, disciplina, energia):
- ❖ De sua responsabilidade (relacionamento, vida, compromisso, foco):
- ❖ De seu resultado (protagonismo, liderança, assertividade, tarefas):
- ❖ De sua resiliência (visão, ambição, missão, papel):
- ❖ De sua reação (mentalidade, emoção, equilíbrio, autocontrole):
- ❖ De seus recursos (motivação, finanças, intelecto, aprendizagem):

2. Após participar do programa ALPHA, como você resumidamente conceitua:

- ❖ Autoconhecimento:
- ❖ Desenvolvimento:
- ❖ Produtividade:
- ❖ Responsabilidade:
- ❖ Liderança:
- ❖ Maturidade:
- ❖ Ética:
- ❖ Prontidão:

3. Após participar do ALPHA, algo mudou em sua rotina ou vida? O quê.

4. Após participar do ALPHA, o que coaching significa para você?

5. Após participar do ALPHA, que benefícios e limitações vê no coaching?

6. Após participar do ALPHA, como diferencia coaching e consultoria?

7. Após participar do ALPHA, viu diferença entre sessão online e presencial? Qual.

APÊNDICE N – Respostas ao *feedback* ALPHA - perguntas fechadas

Avaliação do desempenho do *coach* por *coachees* concluintes do ALPHA.

5	5	4	5	5	4,8	O <i>coach</i> realizou escuta atenta, identificando meu estado atual durante o processo de <i>coaching</i> .
5	5	4	5	5	4,8	O <i>coach</i> demonstrou empatia, identificando meu potencial e limitações durante o processo de <i>coaching</i> .
5	5	4	5	5	4,8	O <i>coach</i> forneceu Planos de Ação estruturados para o alcance de meus objetivos ao fim de cada sessão.
5	4	4	5	5	4,6	O <i>coach</i> realizou escuta estruturada, identificando meu estado desejado durante o processo de <i>coaching</i> .
5	5	4	4	5	4,6	O <i>coach</i> demonstrou ética, respeitando meu tempo e temperamento durante o processo de <i>coaching</i> .
5	5	5	5	3	4,6	O <i>coach</i> demonstrou pontualidade quanto a horários e datas previstos para as sessões.
5	4	4	5	5	4,6	O <i>coach</i> formulou questionamentos válidos no sentido de facilitar meu desenvolvimento humano.
5	4	4	5	5	4,6	O <i>coach</i> formulou questionamentos válidos no sentido de facilitar meu desenvolvimento acadêmico.
5	4	4	5	5	4,6	O <i>coach</i> formulou questionamentos válidos no sentido de facilitar meu direcionamento profissional.

Avaliação do método de *coaching* por *coachees* concluintes do ALPHA.

5	5	4	5	5	4,8	O programa ajudou a desenvolver minha habilidade de visualizar o cenário acadêmico ou profissional.
5	5	4	5	5	4,8	O programa ajudou a desenvolver minha habilidade de focar objetivos acadêmicos ou profissionais.
5	4	4	5	5	4,6	O programa facilitou meu autoconhecimento do ponto de vista comportamental; identifico como ajo.
5	4	4	5	5	4,6	O programa facilitou meu autoconhecimento do ponto de vista mental; identifico como penso.
5	5	3	5	5	4,6	O programa ajudou a desenvolver minha habilidade de planejar as metas acadêmicas ou profissionais.
5	4	3	5	5	4,4	O programa facilitou meu autoconhecimento do ponto de vista motivacional; identifico como me motivo.
5	4	4	4	5	4,4	O programa ajudou a desenvolver minha habilidade de ter postura proativa, acadêmica ou profissional.
5	4	4	4	5	4,4	O programa ajudou a desenvolver minha habilidade de autoconhecimento e clareza de propósitos.
3	4	5	4	4	4	O programa ajudou a desenvolver minha habilidade de autoconfiança e segurança ao tomar decisões.
3	4	3	3	5	3,6	O programa ajudou a desenvolver minha habilidade de ser disciplinado(a) com tarefas rotineiras.
3	5	3	3	4	3,6	O programa ajudou a desenvolver minha habilidade de trocar <i>feedback</i> , acadêmico ou profissional.

Avaliação da tecnologia *coaching* por *coachees* concluintes do ALPHA.

5	5	5	5	5	5	O <i>coaching</i> aplica conhecimentos com vistas à melhoria de performance humana.
5	5	5	5	5	5	O <i>coaching</i> inspira atitudes com vistas à melhoria de performance humana.
5	5	4	5	5	4,8	O <i>coaching</i> treina habilidades com vistas à melhoria de performance humana.
3	5	4	5	5	4,4	O <i>coaching</i> é uma ciência interdisciplinar eficaz na performance acadêmica.
4	4	4	5	5	4,4	O <i>coaching</i> é uma tecnologia multiprofissional eficaz na performance profissional.
5	4	3	5	5	4,4	O <i>coaching</i> é uma atividade social eficaz na performance pessoal.

Avaliação de habilidades melhor desenvolvidas por *coachees* concluintes do ALPHA.

1ª	8ª	2ª	1ª	5ª	17	1ª	Autoconhecimento
4ª	4ª	3ª	8ª	1ª	20	2ª	Foco
8ª	3ª	1ª	2ª	7ª	21	3ª	Autoconfiança e Segurança
2ª	6ª	8ª	4ª	3ª	23	4ª	Planejamento
3ª	7ª	4ª	5ª	4ª	23	4ª	Visão Profissional
5ª	1ª	6ª	6ª	6ª	24	6ª	Feedback e Reciprocidade
7ª	5ª	7ª	3ª	2ª	24	6ª	Disciplina e objetividade
6ª	2ª	5ª	7ª	8ª	28	8ª	Postura Proativa

APÊNDICE O – Respostas ao *feedback* ALPHA - perguntas abertas

Avaliação da autorregulação por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do programa ALPHA, como mudou a gestão de SI MESMO(A)?
Relato 1	Agora eu me sinto mais capaz de abordar o meu próprio comportamento, tendo um maior autoconhecimento, e me frustrar menos com as minhas "falhas", tratando-as como parte de quem eu sou, e tentando focar nos meus pontos "fortes" e direcioná-los para as minhas metas.
Relato 2	Preciso melhorar meu planejamento, estou me cobrando neste aspecto, e com o programa melhorou muito, mas ainda preciso andar um pouco mais para alcançar meu objetivo nesta questão de planejar minha vida e metas/estudo.
Relato 3	Acredito que me entendo melhor.
Relato 4	Me tornei mais organizada, usando recursos gráficos, principalmente. Me tornei mais consciente de meus atos.
Relato 5	Um maior controle do tempo, com a tríade do tempo. E com a roda da vida, pude identificar pontos a serem desenvolvidos.

Avaliação da gestão de metas por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do programa ALPHA, como mudou a gestão de suas METAS?
Relato 1	Me sinto mais capaz de visualizar minhas metas mais claramente, assim como o planejamento do caminho necessário trilhar para alcançá-las.
Relato 2	Consegui focar mais em minhas metas e organizar melhor minhas ideias.
Relato 3	Consegui alcançar minhas metas.
Relato 4	Uso de cronogramas (espécie de Gantt ⁵¹) para levantar todas as atividades necessárias para a meta.
Relato 5	Estruturando cada etapa para a realização das metas, inclusive adicionando uma agenda pessoal no meu cotidiano.

Avaliação da gestão do ritmo por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do programa ALPHA, como mudou a gestão do seu RITMO?
Relato 1	Além dos benefícios decorrentes da melhor visualização e planejamento das metas, assim como a gestão de tempo, infelizmente não observei grandes melhoras na minha gestão do ritmo, pelo menos não relacionada a um ganho de produtividade ou disciplina.
Relato 2	Isto faz parte do planejamento, pelo qual melhorei muito graça ao programa, mas ainda preciso aperfeiçoar mais estas questões. Porém o programa me deu uma boa impulsão e direção para começar a organizar meu ritmo.
Relato 3	Não sei dizer, sinto que não me dediquei 100%.
Relato 4	Com metas claras e objetivos específicos consegui me organizar melhor com o tempo e assim focar bem nos estudos.
Relato 5	Independente do programa ALPHA, eu continuo em um ritmo que considero muito acelerado para mim, porém consigo aproveitar melhor a energia nos pontos relevantes.

Avaliação da autorresponsabilidade por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do programa ALPHA, como mudou a gestão de sua RESPONSABILIDADE?
Relato 1	Tenho muito mais claro os meus objetivos, compromissos e foco, assim como o que é mais importante para mim no contexto dos meus relacionamentos e âmbitos pessoal, acadêmico e profissional da minha vida, sendo capaz de melhor alocar os meus recursos, como tempo e energia, para o que de fato é mais importante para mim.
Relato 2	Agregou muitos pontos para refletir e reorganizar a vida, a concentrar mais no que devo fazer, por onde começar, aproveitar bem meu dia. Na teoria eu consegui montar meu "schedule", mas na prática ainda preciso melhorar. Mas o programa me ajudou muito para ver isso e desenvolver esta questão.
Relato 3	Acho que entender melhor as pessoas.
Relato 4	Costume de utilizar uma agenda como recurso visual e visão sistêmica.
Relato 5	A questão do foco teve uma grande mudança para melhor. Nos relacionamentos, tive o "start" da mudança, tenho muito a desenvolver.

⁵¹ O diagrama de Gantt ilustra graficamente etapas de um projeto em uma linha do tempo.

Avaliação da gestão de resultado por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do programa ALPHA, como mudou a gestão de seu RESULTADO?
Relato 1	Na minha atual posição profissional não exerço papel de líder, entretanto com o programa ALPHA agora tenho mais consciência do meu protagonismo nos meus próprios resultados. O aprendizado de conceitos de perfil e relacionamento me ajuda a perceber o contexto mais amplo e me posicionar corretamente.
Relato 2	Consegui cumprir com minhas tarefas após algumas dicas e redirecionamentos feitos pelo <i>coaching</i> . Contribuí também para uma reflexão e amadurecimento dessas questões.
Relato 3	Foquei mais nas tarefas que realmente importavam.
Relato 4	Pude me tornar mais segura, identificando oportunidades de protagonismo e me pondo em prova.
Relato 5	Com o foco, disciplina, e clareza dos objetivos, com o auxílio do coach, foram afetados os resultados positivamente.

Avaliação da gestão da resiliência por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do programa ALPHA, como mudou a gestão de sua RESILIÊNCIA?
Relato 1	Para mim, ter uma visão mais clara das minhas metas, assim como do caminho necessário é um dos principais segredos para a resiliência. São fundamentais para a visualização e manutenção do foco no que verdadeiramente importa, o que contribui muito no desempenho dos papéis necessários.
Relato 2	Com certeza mudou muita coisa, eu passei a me motivar mais em realizar meus sonhos e ter maior persistência no que eu quero.
Relato 3	Mudou minha visão de que existem outras oportunidades.
Relato 4	Identifiquei coisas que me deixam feliz e me dão prazer, utilizando isso para me realizar profissionalmente e pessoalmente.
Relato 5	Passei a ter um ponto de vista diferente de antes do programa, clarificando minha atuação no ambiente em que participo.

Avaliação da gestão da reação por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do programa ALPHA, como mudou a gestão de sua REAÇÃO?
Relato 1	Infelizmente meu autocontrole e equilíbrio emocionais ainda são muito frágeis, podendo ser considerados meu ponto mais fraco. Apesar de hoje eu me sentir capaz de analisar e entender melhor os meus sentimentos e principalmente meu comportamento em relação a diversos aspectos da minha vida, essa análise e compreensão ainda acontece exclusivamente a posteriori.
Relato 2	Com certeza mais forte, determinada.
Relato 3	Não sei dizer.
Relato 4	Me tornei uma pessoa mais consciente dos meus atos, além de saber "o momento de parar".
Relato 5	Consegui identificar viés mentais benéficos para o alcance de meus objetivos. Aprendi a rever minhas emoções.

Avaliação da autorregulação por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do programa ALPHA, como mudou a gestão de seus RECURSOS?
Relato 1	Além de contribuir diretamente com a minha motivação, o programa Alpha me ajudou a lembrar o quanto os aspectos intelectuais e de aprendizagem são importantes para mim, tanto a nível pessoal quanto profissional. O programa me ajudou a retomar planos acadêmicos que eu havia deixado de lado, reavivando a importância dos mesmos no meu contexto atual.
Relato 2	Aprendi muita coisa sobre mim, minhas motivações, mas acredito que mais algumas sessões ajudariam a alcançar melhor esta parte de recursos, pois ainda preciso colocar algumas coisas em ordem para obter um melhor resultado.
Relato 3	Ajudou a ver que existem outras alternativas financeiras.
Relato 4	Como comentado, me tornei mais organizada e isso permitiu que eu usasse o tempo melhor e com mais foco a partir dos objetivos claros.
Relato 5	Com o auxílio do coach, passei a alcançar minhas metas com mais facilidade, aumentando assim minha motivação. E como investidor, a gestão se deu de forma positiva no âmbito financeiro. Principalmente com a gestão do meu tempo disponível, o que considero de maior importância.

Avaliação da gestão de rotina e vida por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do programa ALPHA, algo mudou em sua ROTINA ou VIDA? O quê?
Relato 1	Eu me tornei capaz de visualizar muito mais claramente os meus objetivos e motivações, além de entender mais profundamente o meu próprio comportamento e como modular o mesmo para maximizar o meu sucesso nos contextos pessoal, profissional e acadêmico.
Relato 2	Sim, meu foco, planejamento, disciplina, metas e organização.
Relato 3	Sinto que me conheço melhor. Mas não sei avaliar o que de fato mudou.
Relato 4	Sim, sou muito mais organizada agora (agenda) e isso permite que eu tenha tempo para outras coisas que antes ficavam como segunda opção. Meu autocontrole foi de zero para 8 (risos).
Relato 5	Com certeza aprendi a aproveitar melhor meu tempo, aproveitar o que antes eu não dava muita importância. O equilíbrio de minha parte profissional, com o aumento da produtividade, com o pessoal, valorando de forma positiva as pessoas, fez toda a diferença no meu dia-a-dia.

Conceituação de autoconhecimento por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do programa ALPHA, como você resumidamente conceitua AUTOCONHECIMENTO?
Relato 1	A capacidade de entender as causas e motivações dos nossos sentimentos e comportamentos.
Relato 2	Saber mais sobre mim, minhas potencialidades.
Relato 3	Entender você mesmo.
Relato 4	Como comentado, me tornei mais organizada e isso permitiu que eu usasse o tempo melhor e com mais foco a partir dos objetivos claros.
Relato 5	Com o auxílio do coach, passei a alcançar minhas metas com mais facilidade, aumentando assim minha motivação. E como investidor, a gestão se deu de forma positiva no âmbito financeiro. Principalmente com a gestão do meu tempo disponível, o que considero de maior importância.

Conceituação de desenvolvimento por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do programa ALPHA, como você resumidamente conceitua DESENVOLVIMENTO?
Relato 1	O aperfeiçoamento pessoal e aproximação ao alcance dos objetivos e metas, seja quais forem.
Relato 2	Evolução nos pontos a serem trabalhados, desenvolvimento de DISC, dando ênfase no que é negativo, trabalhando sobre ele, e fortificando o que me destaca.
Relato 3	Melhoria dos pontos de melhoria identificados através do autoconhecimento.
Relato 4	Compreender e melhorar.
Relato 5	Melhorar diversas aptidões.

Conceituação de produtividade por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do programa ALPHA, como você resumidamente conceitua PRODUTIVIDADE?
Relato 1	Capacidade de realização das atividades e tarefas propostas.
Relato 2	Buscar um melhor empenho, o programa me ajudou muito nesse quesito.
Relato 3	Saber dar o melhor de si.
Relato 4	Capacidade de produzir de forma eficiente e com foco e qualidade.
Relato 5	Realizar um maior número de tarefas com o mesmo tempo de antes do programa. Aproveitando melhor cada minuto do meu dia.

Conceituação de responsabilidade por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do programa ALPHA, como você resumidamente conceitua RESPONSABILIDADE?
Relato 1	É ter a grandeza de entender e assumir tarefas e compromissos, ter comprometimento na sua realização e saber admitir autoria independente dos resultados, positivos ou negativos.
Relato 2	Assumir o controle das coisas, decisões.
Relato 3	Cumprir com o que foi proposto.
Relato 4	Entender que somos responsáveis por nossos atos e que o mundo não está sempre contra nós.
Relato 5	Assumir o controle de minha vida, sabendo os prós e os contras das atitudes para se alcançar um objetivo.

Conceituação de liderança por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do programa ALPHA, como você resumidamente conceitua LIDERANÇA?
Relato 1	Capacidade de guiar, orientar e motivar pessoas para um objetivo comum.
Relato 2	Se posicionar.
Relato 3	Perfil e atitudes.
Relato 4	Capacidade de inspirar os outros.
Relato 5	O ato de se tornar responsável, seja por definir o futuro com os atos realizados no presente, ou mesmo em caráter de grupo, sabendo identificar as necessidades do próximo.

Conceituação de maturidade por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do programa ALPHA, como você resumidamente conceitua MATURIDADE?
Relato 1	É saber lidar com as adversidades e os resultados, positivos ou negativos. Saber lidar com as vitórias e as derrotas, as frustrações e os sucessos, e principalmente conseguir sempre extrair uma nova lição e um novo aprendizado de toda e qualquer experiência.
Relato 2	Me compreender melhor e ao meu próximo.
Relato 3	Como você lida com as situações.
Relato 4	Saber o momento exato para as coisas, ligado diretamente ao autoconhecimento bem desenvolvido.
Relato 5	O ato de ser melhor que si mesmo a cada dia, aprender com os erros, sempre em busca do autodesenvolvimento.

Conceituação de ética por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do programa ALPHA, como você resumidamente conceitua ÉTICA?
Relato 1	É tentar estar em conformidade com as normas e valores dos grupos sociais nos quais estamos inseridos. Ser uma pessoa ética é ter em consideração a sociedade na qual estamos inseridos na modularização das nossas atitudes e comportamentos, procurando alinhar dentro dos nossos objetivos o bem individual com o bem comum/coletivo, e não colocar aquele em detrimento deste.
Relato 2	Estar sempre agindo de tal forma que siga de modelo para meu próximo.
Relato 3	Comportamentos, atitudes.
Relato 4	Agir "certo pelo certo".
Relato 5	Agir em conformidade com minha visão, buscando meu objetivo. Mas sempre lembrando do lado social da roda da vida.

Consideração de diferenças entre *coaching* e consultoria por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do programa ALPHA, como diferencia <i>COACHING</i> e CONSULTORIA?
Relato 1	Nunca participei ou presenciei um processo de consultoria, mas acredito que sejam similares. São apresentados as metas e objetivos a serem alcançados, assim como são disponibilizados dados e informações necessários para que seja feito um planejamento, através do qual é dada a orientação em relação a como atingir os objetivos desejados com os recursos disponíveis. <i>Coaching</i> trata de aspectos muito mais pessoais e individuais, com os modelos aplicados sendo mais direcionados a perfil, comportamento, motivação, entre outros. Neste sentido, apresenta uma complexidade muito maior, pelo maior número de variáveis envolvidas, assim como uma maior singularidade de indivíduos do que organizações.
Relato 2	<i>Coaching</i> te ajuda a chegar onde você pretende, ele te aponta o caminho, mas quem caminha é você e isso é muito importante. Ele te ouve e enche de você aquilo que você precisa fazer, mas sem a ajuda dele. (...) Ele busca extrair e te ajuda a ver todo o seu potencial.
Relato 3	Acredito que o <i>coaching</i> traça objetivos juntamente com a pessoa. Já a consultoria é mais solução de problemas e distante.
Relato 4	O <i>coaching</i> se diferencia ao analisar os aspectos comportamentais e reconhecer que isso influencia nos objetivos e metas. Não há uma receita pronta.
Relato 5	O <i>coaching</i> acaba por estimular o coachee, trabalhando e indagando questões, sem fornecer a resposta. Já a consultoria, de forma direta, fornece as respostas, sem levar em conta a autoconsciência.

Conceituação de prontidão por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do programa ALPHA, como você resumidamente conceitua PRONTIDÃO?
Relato 1	Significa boa vontade para a realização das atividade e tarefas necessárias.
Relato 2	Atenção, disponibilidade.
Relato 3	Estar sempre disposto a tentar novas oportunidades.
Relato 4	Disponibilidade de ajudar o próximo e entender que o bem comum é muito importante.
Relato 5	O ato de estar preparado frente a situação de oportunidade, vencendo a comodidade e enfrentando novos desafios.

Conceituação de *coaching* por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do programa ALPHA, o que COACHING significa para você?
Relato 1	Para mim significa orientação, no sentido amplo da palavra. O coach é o profissional capaz de, de maneira prática e objetiva, aplicar modelos e conceitos de gestão, pessoal e profissional, a fim de criar e estruturar um planejamento para as metas e objetivos do coachee. Sendo um observador profissional externo, o coach é capaz de visualizar melhor o contexto, estando emocionalmente desconectado, e oferecer a orientação necessária para o coachee.
Relato 2	Este processo que eu fiz foi muito sério e com muita ética. Infelizmente não vemos isso em todo processo de <i>coaching</i> que ocorre por aí. Neste processo vi uma significativa mudança na forma como eu posso organizar a minha vida para atingir meus resultados.
Relato 3	Alguém disposto a te ajudar a crescer.
Relato 4	Uma ajuda para organizar os acontecimentos da vida de forma que o "cliente" se encontre em meio ao caos e nunca deixe de ter objetivos e metas.
Relato 5	Algo como uma mentoria, me fornecendo o suporte necessário para trabalhar em pontos relevantes de minha vida. Desde a compreensão de determinado comportamento até o auxílio para objetivos a serem alcançados.

Consideração sobre *coaching* por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do ALPHA, que BENEFÍCIOS e LIMITAÇÕES vê no <i>coaching</i> ?
Relato 1	Os benefícios são incontáveis. Auxilia na visualização das metas e mais importante, na modularização do comportamento para o alcance das mesmas, o que por só já é <i>priceless</i> . Adicionalmente, a compreensão do perfil pessoal, comportamentos e motivações, assim como ferramentas e recursos para analisar o contexto no qual estamos profissionalmente inseridos, e como fazer o melhor proveito das nossas forças e minimizar os nossos defeitos. Em relação às limitações, acredito que durante o processo de <i>coaching</i> , assim como durante processos de consultoria, possa existir a ilusão de que o coach está ali para resolver os nossos problemas, frente à qual no momento da realização de que não é assim que funciona a possibilidade de frustração é grande. Entretanto, não que este tenha sido o caso do programa ALPHA, no qual desde o início foi deixado claro que o objetivo do coach é orientar e oferecer ferramentas e recursos para que o coachee seja capaz de atingir os próprios objetivos e alcançar as próprias metas.
Relato 2	Benefícios: Ele consegue olhar de fora, coisas que não conseguimos enxergar, quando estamos dentro da questão. Limitações: como é um processo de duas vias, não depende só do <i>coaching</i> , mas também de mim. É complicado atingir alguns pontos e até mesmo também difícil às vezes para o próprio <i>coaching</i> verificar estas conexões de um ponto e outro, pensados em algumas questões da vida como um todo.
Relato 3	Benefício: ter alguém como tutor. Limitação: o compromisso dos próprios participantes.
Relato 4	Hoje me sinto mais realizada, o <i>coaching</i> me ajudou a me identificar como "pessoa" participante no meio social, obtendo uma visão de todo.
Relato 5	Benefícios: desenvolvimento em todos os âmbitos da minha vida. Limitações: curta duração das sessões, assim como a falta de um lugar confortável.

Consideração sobre sessão *online* e presencial por *coachees* concluintes do ALPHA.

Pergunta	Após participar do ALPHA, viu DIFERENÇA entre sessão ONLINE e PRESENCIAL?
Relato 1	Sim. O fato de não estarmos no mesmo ambiente criou uma certa limitação relacionada aos recursos. Nas primeiras sessões, presenciais, tínhamos acesso a um ambiente mais apropriado (sala de aula), com recursos como o quadro negro, a possibilidade de termos o material das sessões impresso e de acompanhar juntos e tomar notas. No ambiente online, apesar da comunicação não ter sido prejudicada, os recursos mencionados fazem falta, pois tornam as sessões mais proveitosas.
Relato 2	Foram muito bacanas as sessões online, mas a presencial sem dúvida é melhor. Olhar um ao outro e poder expressar o que sente, parte que pela online não é a mesma coisa. Mas foi muito bom sim com toda certeza, produziu grandes resultados também.
Relato 3	Não. Fiz as duas e foi muito tranquilo. Mas acho que gostei mais das aulas online por causa do uso da tecnologia. Talvez se os encontros fossem em uma sala de reunião no próprio DAGEE, seria mais bacana.
Relato 4	Apenas realizei presenciais.
Relato 5	Não participei de sessão online. Apenas presenciais.

APÊNDICE P – Características das quatro revoluções industriais entre os séculos 18 e 21.

REVOLUÇÃO SOCIAL	Industrial (1ª Revolução Industrial)	Produtividade (2ª Revolução Industrial)	Gerencial (3ª Revolução Industrial)	Informação (4ª Revolução Industrial)
ÊNFASE TECNOLÓGICA	Ferramenta, processo, produto.	Trabalho, ergonomia, rendimento.	Conhecimento, inovação, mudança.	Cibernética, internet, dados.
COROLÁRIO INTELLECTUAL	Enciclopedismo francês.	Taylorismo americano.	Toyotismo japonês.	Vale do Silício americano.
PERÍODO HISTÓRICO	1750-1850	1880-1945	1945-1990	1995-atual

APÊNDICE Q – Avaliação e interpretação de perfis de *coachees* concluintes do ALPHA

Avaliação de perfil de *coachees* concluintes do ALPHA nos atributos dos mundos do trabalho.

E1	E2	E4	E5	E7	E10	Crítério - Tendências do mercado de trabalho
6	6	<u>8</u>	5	5	5	Regras de inovação (individualismo <i>versus</i> fragmentação)
6	<u>8</u>	4	7	6	<u>8</u>	Pessoas importam (individualismo <i>versus</i> integração)
7	6	6	7	<u>8</u>	<u>8</u>	Governança sustentável (coletivismo <i>versus</i> integração)
<u>8</u>	6	6	<u>8</u>	7	4	Força corporativa (coletivismo <i>versus</i> fragmentação)
6,75	6,50	6,00	6,75	6,50	6,25	Média Final

Avaliação de perfil de *coachees* concluintes do ALPHA em habilidades laborais.

E1	E2	E4	E5	E7	E10	Crítério - 35 habilidades laborais (WEF)
7	7	6	6	<u>8</u>	6	1 Flexibilidade cognitiva
6	7	7	6	5	7	2 Criatividade
<u>8</u>	6	<u>8</u>	<u>8</u>	<u>8</u>	4	3 Raciocínio lógico
6	7	7	<u>8</u>	<u>8</u>	7	4 Sensibilidade ao problema
7	6	<u>9</u>	6	<u>8</u>	6	5 Raciocínio matemático
5	6	4	<u>9</u>	<u>8</u>	<u>8</u>	6 Visualização
<u>8</u>	6	7	6	6	7	7 Força física
N	N	N	N	N	N	8 Destreza e precisão manual
<u>8</u>	7	7	<u>8</u>	7	<u>9</u>	9 Aprendizado ativo
5	6	5	7	7	6	10 Expressão oral
6	7	7	7	7	7	11 Compreensão de leitura
N	7	6	<u>8</u>	<u>8</u>	6	12 Expressão escrita
6	<u>8</u>	7	7	7	6	13 Alfabetização em tecnologias da informação e comunicação
7	7	6	<u>8</u>	7	6	14 Escuta ativa
6	6	<u>8</u>	<u>8</u>	<u>8</u>	7	15 Pensamento crítico
<u>8</u>	7	6	6	<u>8</u>	7	16 Autogestão e gestão alheia
7	<u>9</u>	5	<u>9</u>	6	<u>8</u>	17 Coordenando com outros
4	6	3	6	<u>8</u>	<u>8</u>	18 Inteligência emocional
7	4	<u>9</u>	<u>8</u>	6	5	19 Negociação
3	6	6	5	6	7	20 Persuasão
<u>8</u>	7	6	<u>8</u>	<u>8</u>	6	21 Orientação de serviço
6	6	<u>8</u>	7	6	7	22 Treinando e ensinando outros
6	5	6	<u>8</u>	4	5	23 Julgamento e tomada de decisão
7	6	7	7	7	5	24 Análise de sistemas
N	N	N	N	N	N	25 Reparo/manutenção de equipamentos
N	N	N	N	N	N	26 Operação/controle de equipamentos
N	N	N	N	N	N	27 Programação
<u>8</u>	6	7	7	7	6	28 Controle de qualidade
5	<u>9</u>	6	6	6	6	29 Design da experiência do usuário
6	6	6	7	6	4	30 Solução de problemas
7	5	<u>9</u>	6	7	4	31 Gestão de recursos financeiros
<u>8</u>	5	7	6	6	5	32 Gestão de recursos materiais
4	7	3	6	4	7	33 Gestão de pessoas
6	5	6	7	6	3	34 Gestão do tempo
6	6	6	7	6	5	35 Resolução de problemas complexos
6,37	6,39	6,45	7,03	6,52	6,13	Média Final

Avaliação de perfil de *coaches* concluintes do ALPHA quanto à gestão emocional.

E1	E2	E4	E5	E7	E10	Critério - 33 técnicas de gestão emocional (Cury)
7	5	4	<u>8</u>	<u>9</u>	6	1 Pensar antes de agir
6	6	6	6	7	4	2 Não reagir pelo binômio ação-reação
6	6	5	5	7	6	3 Exaltar a pessoa que erra antes de exaltar o erro
6	7	7	7	<u>8</u>	7	4 Ser fiel à consciência
6	7	7	7	7	<u>8</u>	5 Contemplar o belo
5	6	5	5	5	6	6 Apreciar a existência
5	<u>9</u>	5	6	6	7	7 Ser altruísta
4	6	3	4	4	<u>8</u>	8 Pensar como humanidade
6	<u>8</u>	5	6	6	6	9 Doar-se sem expectativa de contrapartida
7	4	6	7	5	4	10 Estabilizar-se emocionalmente
<u>8</u>	5	5	6	<u>8</u>	7	11 Filtrar estresse da memória
<u>8</u>	7	5	7	6	4	12 Filtrar estresse do presente
<u>8</u>	7	6	6	6	5	13 Ser tolerante à frustração
7	7	7	7	7	7	14 Perdoar a si e aos outros
7	7	4	5	5	4	15 Não sofrer por antecipação
6	6	5	5	6	6	16 Não ruminar mágoas
4	<u>8</u>	6	6	4	7	17 Não ser muito detalhista
5	<u>8</u>	3	4	4	<u>8</u>	18 Agir com espontaneidade
7	6	7	6	6	6	19 Treinar as habilidades em tempo de paz
<u>8</u>	7	6	<u>8</u>	<u>8</u>	7	20 Pensar em possibilidades
7	<u>9</u>	6	7	7	<u>8</u>	21 Ver habilidades sócio-emocionais da organização
5	4	6	6	6	6	22 Observar o invisível e ouvir o inaudível (intuição)
6	6	6	7	7	7	23 Buscar sabedoria
<u>8</u>	<u>8</u>	<u>8</u>	6	7	6	24 Canalizar a dor para construir
7	6	7	5	5	5	25 Utilizar fracasso para sucesso
5	6	5	5	5	6	26 Perguntar mais que responder
6	5	6	6	7	4	27 Pensar com estratégia
7	<u>8</u>	5	6	6	4	28 Renunciar à perfeição
5	5	4	6	7	<u>8</u>	29 Desenvolver consciência
6	5	6	4	7	7	30 Mapear falsas crenças
7	6	7	7	7	5	31 Traçar metas claras
7	4	7	7	6	5	32 Ter foco e disciplina
6	6	5	7	<u>8</u>	4	33 Escolher ciente de perdas
6,12	6,36	5,60	6,06	6,33	6,00	Média Final

Avaliação de perfil de *coachees* concluintes do ALPHA quanto a lições do triunfo.

E1	E2	E4	E5	E7	E10	Critério - 15 lições do triunfo (Hill)
<u>8</u>	6	<u>9</u>	<u>8</u>	6	6	1 Objetivo principal definido
6	5	7	6	6	5	2 Confiança em si
6	4	<u>10</u>	7	6	4	3 Hábito de economizar
6	6	7	5	6	6	4 Iniciativa e liderança
6	6	4	6	5	7	5 Imaginação
5	<u>10</u>	5	6	5	<u>9</u>	6 Entusiasmo
<u>8</u>	6	7	7	<u>9</u>	5	7 Autocontrole
7	7	7	7	<u>8</u>	<u>8</u>	8 Fazer mais que o esperado
6	7	6	6	7	<u>8</u>	9 Personalidade agradável
7	6	7	7	<u>9</u>	7	10 Pensar com segurança
<u>8</u>	6	6	<u>8</u>	<u>9</u>	4	11 Concentração
7	<u>8</u>	6	<u>8</u>	7	7	12 Cooperação
7	5	6	6	7	5	13 Aproveitar fracassos
7	7	5	4	7	<u>8</u>	14 Tolerância
7	7	6	<u>9</u>	7	<u>8</u>	15 Agir com ética
6,73	6,40	6,53	6,67	6,93	6,47	Média Final

Avaliação de perfil de *coachees* concluintes do ALPHA quanto à qualidade de vida.

E1	E2	E4	E5	E7	E10	Critério - 12 leis da qualidade de vida (Cury)
<u>8</u>	7	<u>8</u>	<u>8</u>	<u>8</u>	7	1 Ser autor(a) da própria história
5	<u>8</u>	6	6	6	7	2 Contemplar o belo
7	<u>8</u>	6	6	5	7	3 Exercitar a criatividade
7	5	4	6	5	4	4 Ter sono restaurador
7	4	5	7	<u>8</u>	5	5 Gerenciar pensamentos
5	6	5	<u>8</u>	5	5	6 Administrar emoção
6	5	6	6	5	5	7 Reeditar o inconsciente
5	<u>9</u>	6	6	<u>8</u>	<u>9</u>	8 Ouvir e dialogar
5	<u>8</u>	5	7	<u>9</u>	<u>8</u>	9 Dialogar consigo
7	7	5	6	6	6	10 Trabalhar perda e frustração
6	6	5	6	5	<u>10</u>	11 Ter inteligência espiritual
7	7	4	7	5	<u>8</u>	12 Celebrar e apreciar viver
6,25	6,67	5,42	6,58	6,25	6,75	Média Final

ANEXOS

A	–	Critérios de avaliação da teoria substantiva no método <i>Grounded Theory</i>	198
B	–	Ferramenta de <i>coaching</i> perguntas poderosas.....	198
C	–	Escala DiSC de alta e baixa intensidade de resposta emocional.....	199
D	–	Matriz DiSC de padrão emocional: dominância, influência, estabilidade e conformidade.....	200
E	–	Afinidade relacional DiSC entre padrões comportamentais.....	201
F	–	Ferramenta de <i>coaching</i> roda da vida.....	202
H	–	Estilos de perfil DiSC.....	203
I	–	Padrões de comportamento DiSC para função ou cargo.....	203
J	–	Habilidades desenvolvidas pelo <i>coaching</i> segundo estudo com coachees.....	204
K	–	Dinâmicas tecnológicas associadas a mudanças na natureza do trabalho.....	205
L	–	Teoria contingencial da ação e construção da competência no trabalho.....	206
M	–	Formas de agrupamento no inventário da competência emocional (ECI).....	207
N	–	CHA da competência: conhecimento, habilidade e atitude.....	208
O	–	Competência como fonte de valor individual e organizacional.....	208
P	–	Testes heurísticos de argumento como fonte de pensamento crítico.....	209
Q	–	<i>Coaching</i> segundo diferentes abordagens teóricas e nichos de atividade.....	209
R	–	Âncoras da carreira segundo necessidades em relação ao trabalho.....	210

ANEXO A – Critérios de avaliação da teoria substantiva no método *Grounded Theory*.

CRITÉRIO	COERÊNCIA (FIT)	FUNCIONALIDADE	RELEVÂNCIA	FLEXIBILIDADE	DENSIDADE
DESCRIÇÃO	Categorias teóricas derivam de dados, não de preconceitos.	Capacidade preditiva sobre o fenômeno e construtos relacionáveis.	Sensibilidade subjetiva e propriedade da melhor explicação.	Permeabilidade a categorias e dados novos.	Poucos elementos teóricos, com variedade de relações.
VALIDADE	Teoria fácil de ser entendida por terceiros alheios ao estudo.	Teoria substantiva, pois funcional e útil para os envolvidos.	Teoria cujo significado da categoria é facilmente reconhecível.	Teoria aberta à melhoria da capacidade de generalizar.	Teoria cujos construtos são usuais e consistentes.

Fonte: MARTINS (2006).

ANEXO B – Ferramenta de *coaching* perguntas poderosas.

ESPAÇO	ATITUDE	COMPETÊNCIA	CRENÇA / VALOR	PAPEL
Quando / Data? Onde / Local?	O que?	Como?	Por Que?	Quem Sou? Quem Serei?
Limite / Impedimento	Ações / Fazer	Estratégia	Permissão / Motivação	Visão / Ambição

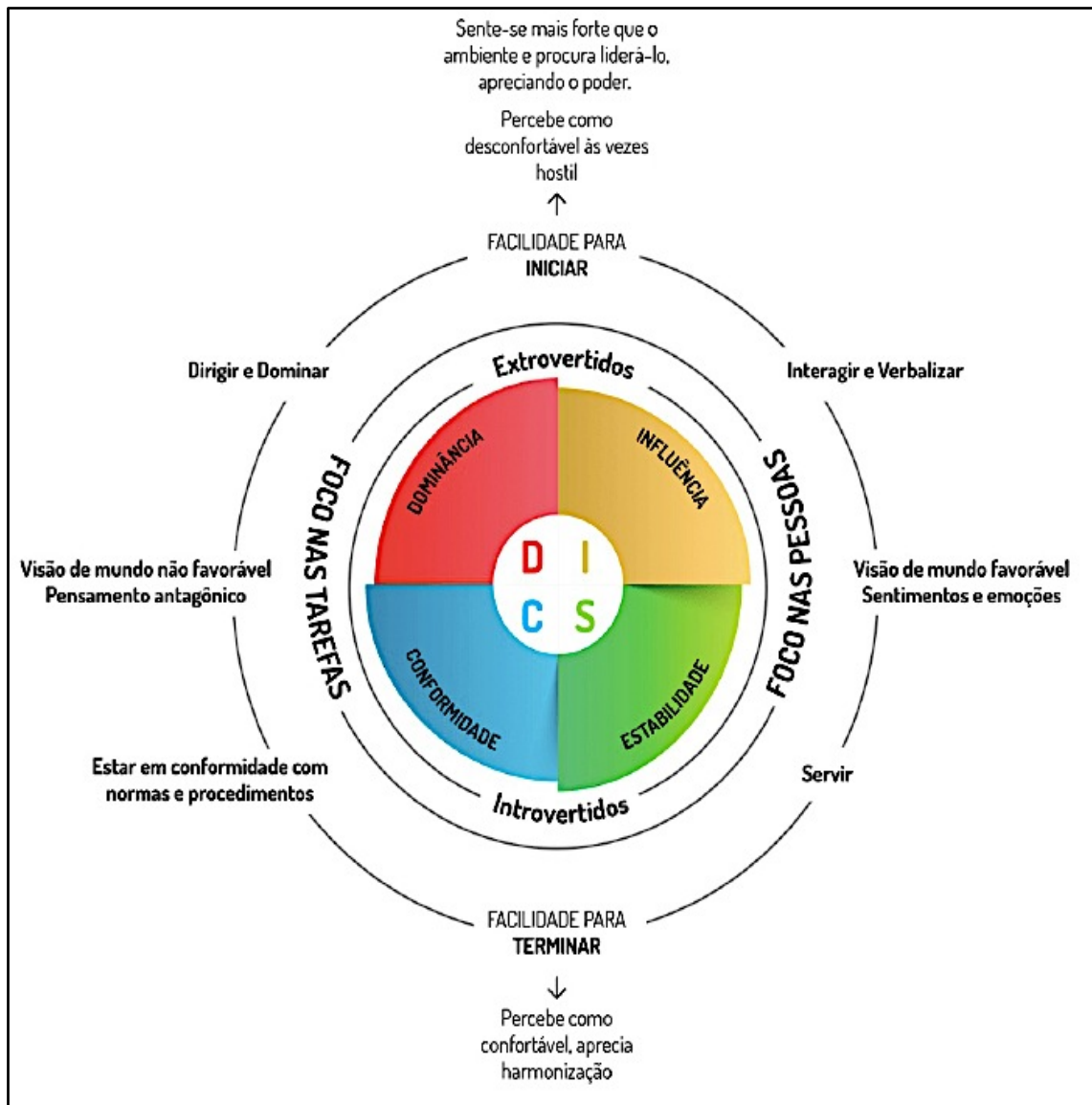
Fonte: FRANÇA (2014).

ANEXO C – Escala DiSC de alta e baixa intensidade de resposta emocional.

ALTO	16	ENERGÉTICO	16	COOPERAÇÃO	16	SOBRIEDADE	16	CONFORMIDADE
	15	COMPETITIVO	15	SEGURANÇA	15	PACIÊNCIA	15	AUTO DISCIPLINA
	14	FIRMEZA	14	CARISMA	14	ACEITAÇÃO	14	OBEDIÊNCIA
	13	AUTO-ESTIMA	13	OTIMISMO	13	CONFIABILIDADE	13	SENSIBILIDADE
	12	OUSADIA	12	AMABILIDADE	12	EQUILÍBRIO	12	SAGACIDADE
	11	AGRESSIVIDADE	11	COOPERAÇÃO	11	PREVISIBILIDADE	11	PRECISÃO
	10	ASSERTIVIDADE	10	PERSUAÇÃO	10	GENTIL	10	PERFECCIONISMO
	9	OBJETIVIDADE	9	SOCIABILIDADE	9	BOM VONTADE	9	CAUTELA
	8	DOMINÂNCIA	8	INFLUÊNCIA	8	AMABILIDADE	8	APROVAÇÃO
	7	EMPREENDEORISMO	7	EQUILÍBRIO	7	PERSISTÊNCIA	7	EMPATIA
	6	FRAQUEZA	6	FACILIDADE DE COMUNICAÇÃO	6	OBSTINAÇÃO	6	REGULARIDADE
	5	ARROGÂNCIA	5	ENTUSIASMO	5	CALMA	5	ORDEM
	4	RESOLUÇÃO	4	TRABALHO EM EQUIPE	4	ATENÇÃO	4	UNIFORMIDADE
	3	ESTRATÉGICO	3	AFEIÇÃO	3	ESTABILIDADE	3	ORIENTAÇÃO A REGRAS
	2	VONTADE	2	SIMPATIA	2	LÓGICA	2	ANALÍTICO
	1	AVENTUREIRO	1	ARTICULAÇÃO	1	SEGURANÇA	1	SISTEMÁTICO
		D	I	S	C			
BAIXO	1	PRUDÊNCIA	1	SERIEDADE	1	ATIVIDADE	1	FIRMEZA
	2	SERENIDADE	2	CAPACIDADE DE DEDUÇÃO	2	DINAMISMO	2	CONSTÂNCIA
	3	DISCRICÃO	3	DESCONFIANÇA	3	INQUIETUDE	3	PERSISTÊNCIA
	4	INDECISÃO	4	PONDERADO	4	PRECAUÇÃO	4	RESISTÊNCIA
	5	DIPLOMACIA	5	FORMALIDADE	5	VIGOR	5	OBSTINADO
	6	RESPONSABILIDADE	6	OBSERVAÇÃO	6	RITMO	6	DETERMINAÇÃO
	7	CAUTELA	7	SINCERIDADE	7	ALERTA	7	AVENTUREIRO
	8	FLEXIBILIDADE	8	INTROVERSÃO	8	URGÊNCIA	8	INCONFORMISMO
	9	REFLEXÃO	9	INDIVIDUALISMO	9	VERSATILIDADE	9	IMPULSIVIDADE
	10	OBSERVAÇÃO	10	REFLEXÃO	10	ADAPTABILIDADE	10	OUSADIA
	11	RESERVA	11	DESCONFIANÇA	11	ENTUSIASMO	11	ATREVIMENTO
	12	CONDESCENDÊNCIA	12	FATALIDADE	12	IMPETUOSIDADE	12	CORAGEM
	13	CALMA	13	APATIA	13	ESPONTANEIDADE	13	AUDÁCIA
	14	GENTILEZA	14	INSENSIBILIDADE	14	EXTROVERSÃO	14	OBJETIVIDADE
	15	ABERTURA	15	ANALÍTICO	15	ARROGÂNCIA	15	EXTROVERSÃO
	16	MODÉSTIA	16	AVERIGUAÇÃO	16	FLEXÍVEL	16	INDEPENDÊNCIA

Fonte: FRANÇA (2014)

ANEXO D – Matriz DiSC de padrão emocional: dominância, influência, estabilidade e conformidade.



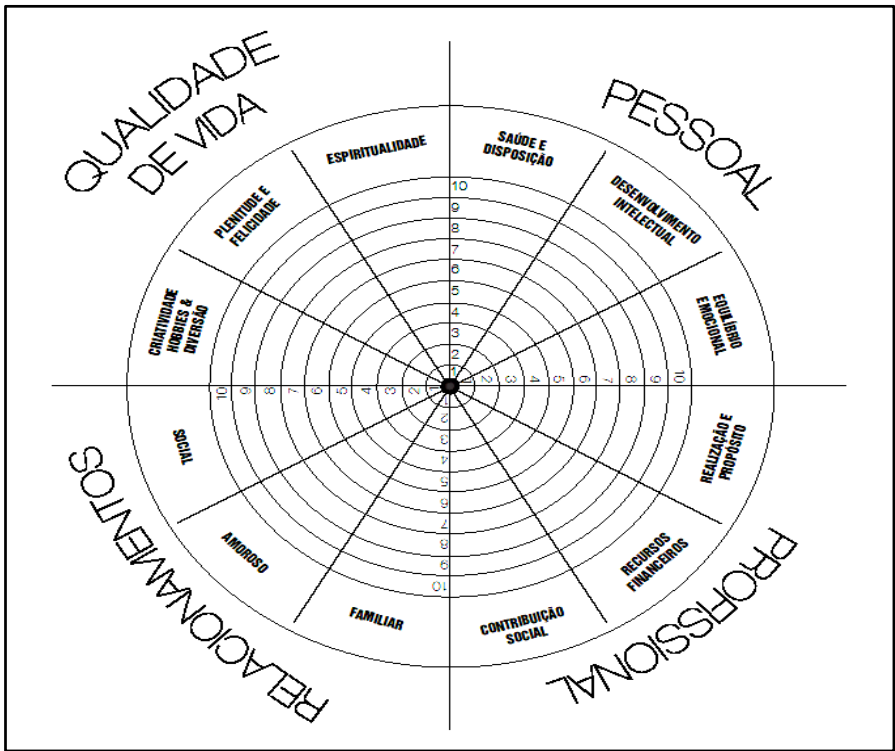
No eixo horizontal, o lado esquerdo (Dominância e Cautela) indica tendência aos questionamentos, comportamento lógico, objetivo, cético, factual e desafiante. O lado direito (Influência e Estabilidade) expressa receptividade, comportamento empático, pessoal, relacional, amistoso e de hábil convivência com outros. No eixo vertical, por sua vez, o extremo superior (Dominância e Influência) denota atividade rápida, dinâmica, audaz e assertiva. O extremo inferior (Cautela e Estabilidade) revela ritmo moderado, calmo, metódico, cuidadoso e reflexivo. Fonte: FRANÇA (2014).

ANEXO E – Afinidade relacional DiSC entre padrões comportamentais..

UNIÃO DOS TIPOS	GRAU DE CONFORTO	O MOTIVO PELA ESCOLHA
D - D	5 4 3 2 1	✓ Mesmo comportamento, problema de diferença no controle para liberar.
D - I	5 4 3 2 1	✓ Diferença na ordem dos valores trabalhistas, diferença na expressão de sentimento.
D - S	5 4 3 2 1	✓ Comportamento oposto, objetivo, não há semelhança nos medos.
D - C	5 4 3 2 1	✓ A ordem dos valores é idêntica, mas difere na velocidade e no modo de aproximação.
I - I	5 4 3 2 1	✓ Mesmo comportamento.
I - S	5 4 3 2 1	✓ Os sentimentos são parecidos, mas difere na velocidade e modo de decisão.
I - C	5 4 3 2 1	✓ Velocidade, específico/geral, diferente no comportamento (imporvisado/analista).
S - S	5 4 3 2 1	✓ Tem tendência para o mesmo comportamento.
S - C	5 4 3 2 1	✓ Comportamento semelhante, mas diferente na expressão de sentimento e na ordem dos valores
C - C	5 4 3 2 1	✓ Tem tendência para o mesmo comportamento, é possível rever diferença na perfeição.

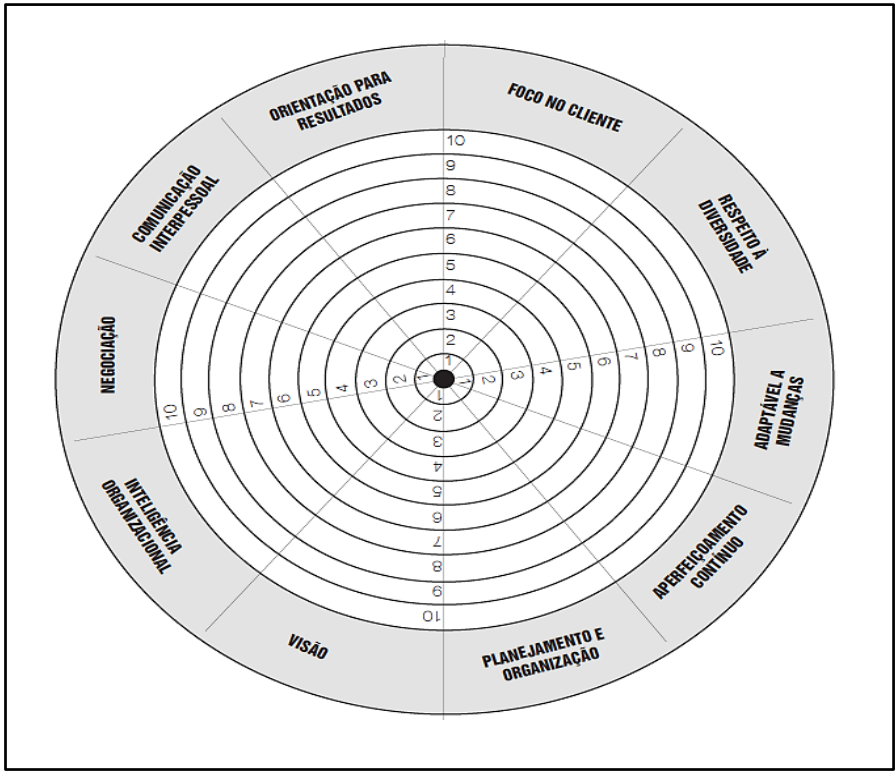
Fonte: FRANÇA (2014).

ANEXO F – Ferramenta de *coaching* roda da vida.



Fonte: FRANÇA (2014).

ANEXO G – Ferramenta de *coaching* roda do protagonismo.



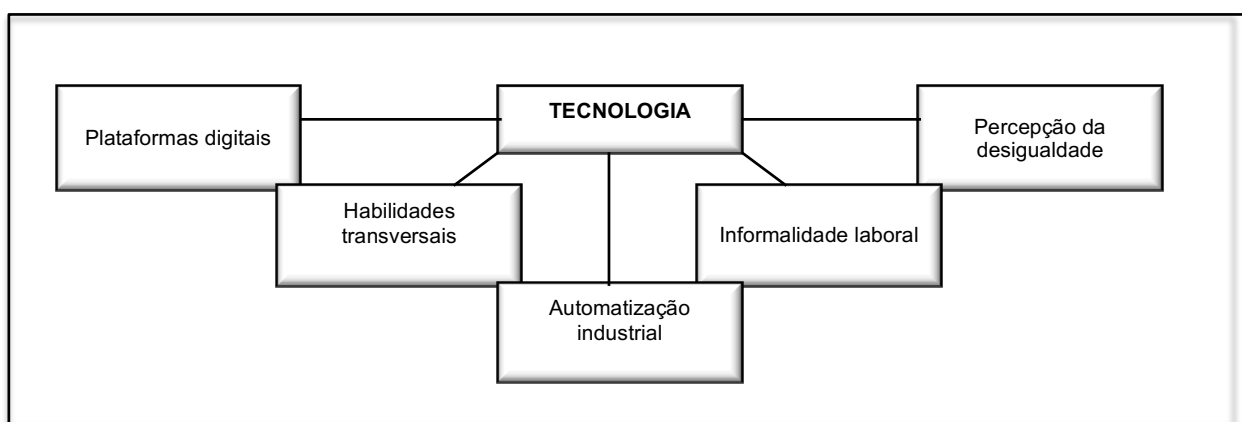
Fonte: FRANÇA (2014).

ANEXO J – Habilidades desenvolvidas pelo *coaching* segundo estudo com *coachees*.

CATEGORIA DE HABILIDADES	HABILIDADES	DESCRIÇÃO
Estratégia	Planejar metas	Estabelece esforços a serem despendidos
	Visualizar amplamente os cenários	Promove reflexões além do habitual
	Focar metas e objetivos	Afasta distrações diárias e canaliza recursos na direção desejada
Autogestão	Disciplinar-se com tarefas e ter objetividade	Condiciona rotina para evitar procrastinação
	Agir com postura proactiva nos ambientes	Antevê problemas melhorando execução
Relacionamento interpessoal	Dar e receber feedback	Opina com base em fatos e argumentos e recebe críticas como fonte de colaboração
Relacionamento intrapessoal	Expandir autoconhecimento e clarificar propósitos	Busca de respostas intrínsecas que influenciam na evolução pessoal
	Desenvolver segurança e autoconfiança nas decisões	Autorreflexão para optar com convicção, sabedoria e perseverança

Fonte: ECARD *et. al.* (2016)

ANEXO K – Dinâmicas tecnológicas associadas a mudanças na natureza do trabalho.



Mercados de plataforma

A ascensão de tecnologias digitais possibilitaria a criação de empresas globais baseadas em plataformas diferentes das tradicionais, redes que conectam clientes, produtores e fornecedores e facilitam a geração de valor por interações multilaterais, com escalabilidade mais rápida a custo menor.

Habilidades transversais

A diminuição da demanda por habilidades menos avançadas, substituíveis pela tecnologia, seria contrabalanceada pelo crescimento da demanda por habilidades cognitivas, sócio comportamentais e adaptativas.

Automatização industrial

A queda nos custos de conectividade favoreceria exportações intensivas em capital nos países desenvolvidos e intensivas em mão-de-obra nos em desenvolvimento, e a automatização dos empregos industriais não suportaria a ideia exagerada de robôs extinguindo trabalho humano ou empregos.

Informalidade laboral

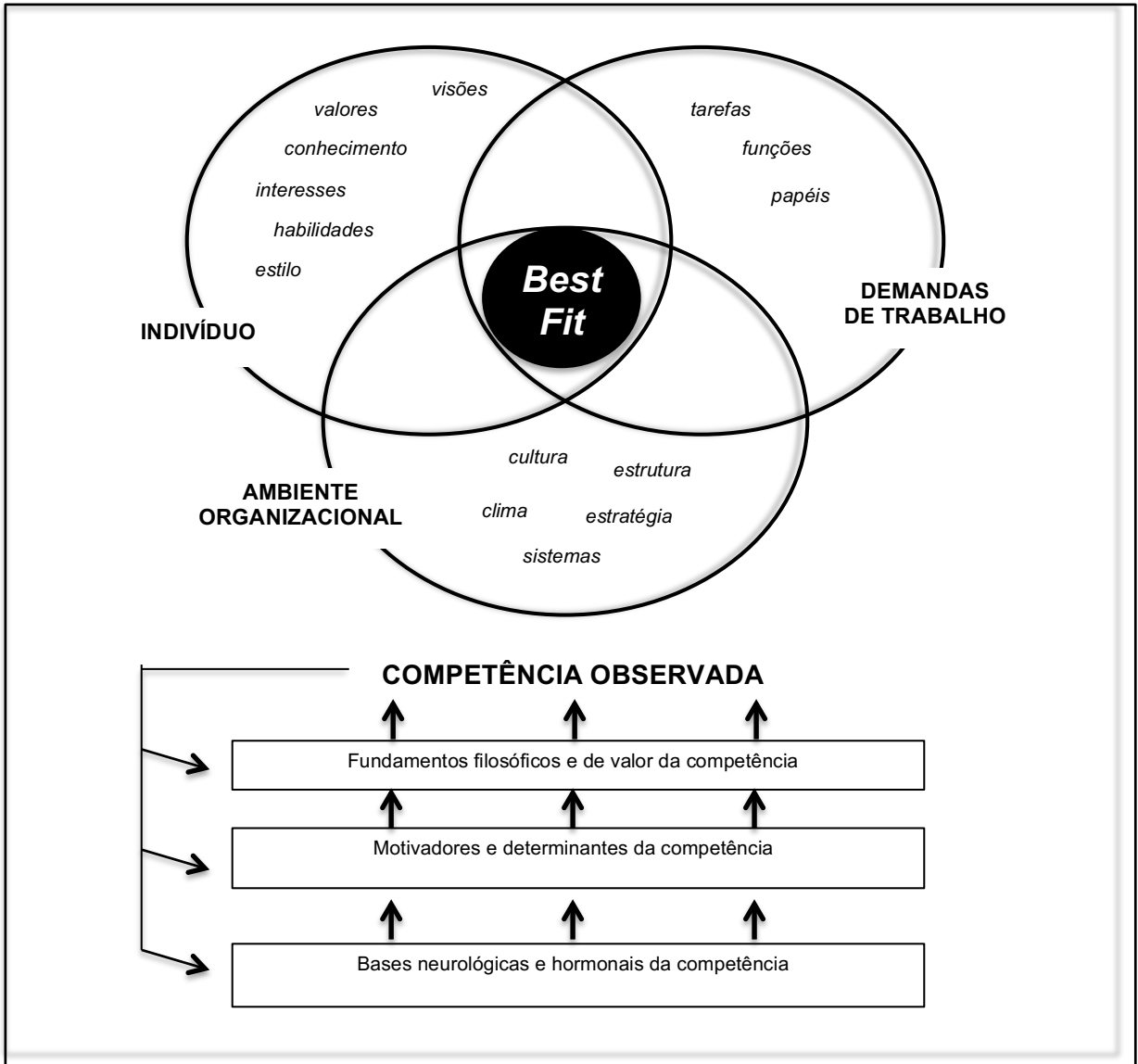
A permanência de trabalhadores em empregos de baixa produtividade se associaria especialmente a setores cujo acesso à tecnologia é pobre, mesmo diante de melhorias no ambiente regulatório de negócios. No Brasil, a informalidade chegaria a 36%, abaixo de México (57%) ou Turquia (46%).

Percepção da desigualdade

A maior exposição através de mídias sociais e outras comunicações digitais a diferentes estilos de vida afetaria a percepção global de aumento da desigualdade entre países, incentivando migração ou fragmentação social onde aspirações restariam frustradas pelo descompasso com oportunidades.

Fonte: BANCO MUNDIAL (2019), adaptado.

ANEXO L – Teoria contingencial da ação e construção da competência no trabalho.



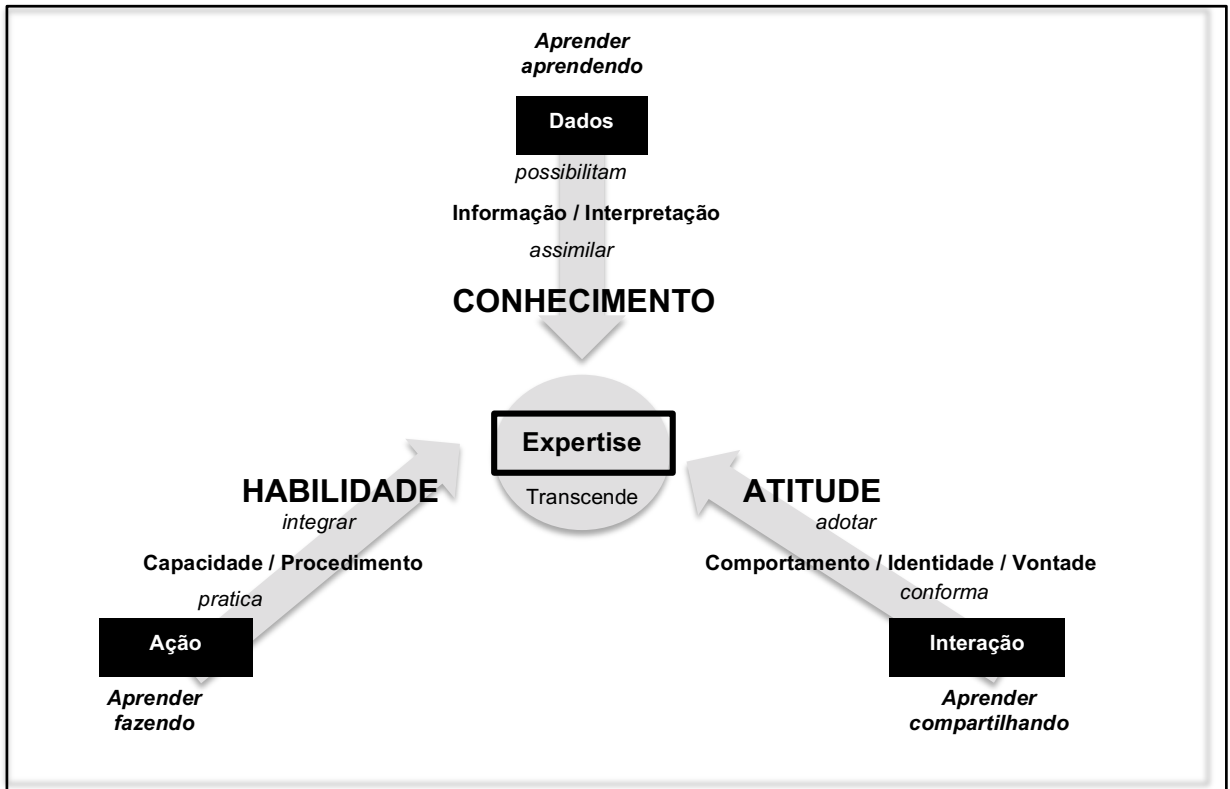
Fonte: BOYATZIS; GOLEMAN; RHEE (2000).

ANEXO M – Formas de agrupamento no inventário da competência emocional (ECI).

TEÓRICO	EMPÍRICO	FINAL
AUTOCONSCIÊNCIA Autoconsciência emocional Auto avaliação precisa Autoconfiança	GRUPO DE AUTOCONSCIÊNCIA Autoconsciência emocional Auto avaliação precisa Conscienciosidade	GRUPO DE AUTOCONSCIÊNCIA Autoconsciência emocional Auto avaliação precisa Autoconfiança
AUTORREGULAÇÃO Autocontrole Confiabilidade Consciência Adaptabilidade Inovação	AUTOGERENCIAMENTO Autocontrole Confiabilidade Auto confiança Adaptabilidade Catalisação de mudança ...	AUTOGERENCIAMENTO Autocontrole Conscienciosidade Adaptabilidade ... Orientação para realização ... Iniciativa
AUTOMOTIVAÇÃO Orientação para realização Compromisso Iniciativa Otimismo	Orientação para realização ... Iniciativa	
EMPATIA Empatia Consciência organizacional Orientação de serviço Desenvolvendo outros Alavancando a diversidade	HABILIDADES SOCIAIS Empatia Consciência organizacional Orientação de serviço Desenvolvendo outros ...	CONSCIÊNCIA SOCIAL Empatia Consciência organizacional Orientação de serviço
HABILIDADES SOCIAIS Liderança Comunicação Influência Catalisação de mudança Gestão de conflito Construção de laços Colaboração e cooperação Capacidades da equipe	Liderança Comunicação Influência Confiabilidade Gestão de conflito Construção de laços Trabalho em equipe/colaboração	HABILIDADES SOCIAIS Liderança Comunicação Influência Catalisação de mudança Construção de laços Trabalho em equipe/colaboração Desenvolvendo outros

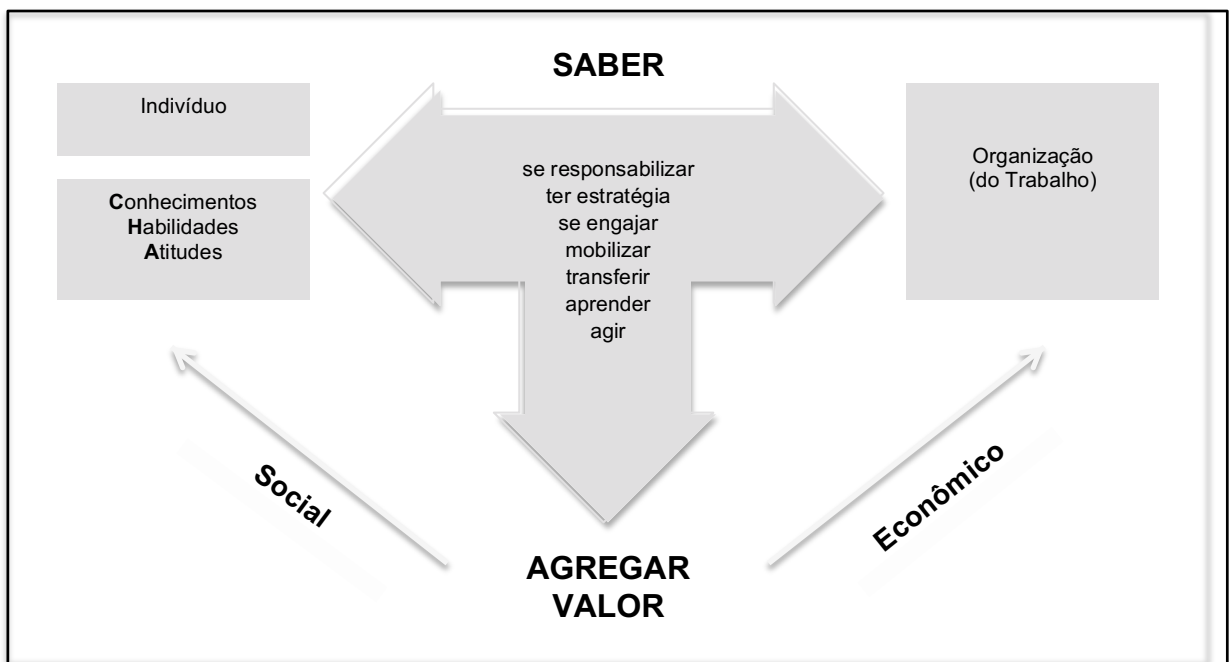
Fonte: BOYATZIS; GOLEMAN; RHEE (2000).

ANEXO N – CHA da competência: conhecimento, habilidade e atitude.



Fonte: DURAND (1998).

ANEXO O – Competência como fonte de valor individual e organizacional.



Fonte: FLEURY; FLEURY (2011).

ANEXO P – Testes heurísticos de argumento como fonte de pensamento crítico.

TESTE CONCEITUAL	TESTE CONJECTURAL	TESTE PROBATÓRIO
Por que você diz isso? Qual é a natureza de...? O que sabemos sobre isso? O que quer dizer é ... ou ...? Pode refazer a frase dita antes?	Parece você assumir que ...? E se ...? Explique por que ou como? O que poderia supor / adivinhar? Escolheu estes pressupostos?	Por que isso acontece? Como você sabe isso? Pode me mostrar? Pode me dar um exemplo? Que autoridade baseia ...?
TESTE PERSPECTIVO	TESTE IMPLICATIVO	TESTE REFLEXIVO
Qual a semelhança entre ... e ...? Como alternativamente vê isso? Quais pontos fortes e fracos ...? E se comparar ... e ...? Que contra-argumentos há?	E então o que acontece? Como pode ... usado para ...? Por que ... importante? De que maneira ... afetam ...? O que está implicando ao ... ?	Qual o ponto dessa pergunta? O que significa isso? Por que acha que perguntei? Como essa pergunta se aplica na sua vida?

Fonte: FRANÇA (2014).

ANEXO Q – *Coaching* segundo diferentes abordagens teóricas e nichos de atividade.

ABORDAGENS	NICHOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Humanista – promover crescimento 2. Existencial – descrever preocupações atuais 3. Ontológica – aliar linguagem, emoção e corpo 4. Transpessoal – explicitar transversalidades 5. Transacional – alinhar ego e interações 6. Comportamental – mudar atitudes 7. Desenvolvimento adulto – ajudar amadurecer 8. Cognitivismo – adaptar pensamentos 9. Orientação para metas – focar resultados 10. Psicologia positiva – autodesenvolver-se 11. Centrada na pessoa – refletir experiências 12. Gestalt – ressaltar subjetividade 13. Aprendizagem adulta – refletir experiências 14. Cognitivo-comportamental – conscientizar 15. Neurolinguística – explorar a realidade 16. Foco em soluções – achar problemas 17. Sistêmica – buscar padrões 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Executivo – relação com autoridade gerencial e responsabilidade para melhorar efetividade organizacional 2. Vida ou pessoal – relação com aprimoramento auto-direcionado da experiência de vida ou do desempenho 3. Trabalho – relação com produtividade e desenvolvimento individual de habilidades dos trabalhadores, gerentes de linha e supervisores 4. Carreira – relação com as escolhas pessoais orientadas para a vida profissional 5. Empresarial ou de negócios – relação com comunicação significativa de indivíduos com negócios, organizações, instituições e governos 6. Liderança – relação com o desenvolvimento de nível individual de liderança mais efetiva 7. Equipes – relação com para aprimorar capacidade coletiva de grupo ou time com base em análise, reflexão e assistência à mudança

Fonte: OLIVEIRA-SILVA *et. al.* (2018)

ANEXO R – Âncoras da carreira segundo necessidades em relação ao trabalho.

1. SEGURANÇA E ESTABILIDADE	Necessidade de segurança no trabalho – normalmente, associada a pacotes de benefícios e empregos de longo-prazo em uma organização - e estabilidade em uma área geográfica.
2. AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA	Necessidade de liberdade em relação às restrições organizacionais para desenvolver competência profissionais.
3. ESTILO DE VIDA	Necessidade de integrar trabalho, família e questões pessoais em um estilo de vida coerente.
4. COMPETÊNCIA TÉCNICA E FUNCIONAL	Motivação por desenvolver conhecimento técnico ou funcional e habilidade de tornar-se um <i>expert</i> em determinados assuntos.
5. COMPETÊNCIA DE GERÊNCIA GERAL	Desejo de alcançar uma posição que requer o uso de habilidades interpessoais, políticas, analíticas e financeiras associadas à gestão.
6. CRIATIVIDADE EMPREENDEDORA	Necessidade de criar ou construir (em vez de gerenciar) algo que seja um projeto próprio do indivíduo.
7. SERVIÇO A UMA CAUSA	Necessidade de alinhar o trabalho com valores pessoais para ajudar a sociedade e melhorar o mundo de alguma forma.
8. DESAFIO PURO	Necessidade de testar habilidades com determinação para vencer oponentes ou competir com eles e resolver problemas desafiadores.

Fonte: LOLI; TREFF (2018), adaptado de SCHEIN (1996).