



SUPERVISÃO EM COACHING:

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE ESPECIALISTAS DE COACHING

Sandra Luzia Esteves Oliveira de Almeida

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Psicologia
Especialidade: Psicologia do Trabalho e das Organizações

ORIENTAÇÃO: *Professor Doutor Nuno Rebelo dos Santos*

ÉVORA, SETEMBRO 2013



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu marido Pedro e ao meu filho João Pedro.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Nuno Rebelo do Santos, orientador da presente dissertação de Doutoramento, pelo apoio, disponibilidade e elevada competência demonstrada, que tanto valorizaram o meu percurso formativo.

A todos os participantes do estudo pela colaboração e disponibilidade evidenciada, sem a qual o nosso estudo não seria possível.

Ao José Afonso Oliveira, pois sem ele não seria possível obter a minha amostra.

À Isabel Caetano pelo apoio e amizade.

Às minhas colegas e amigas Alda Costa e Isabel Silva por todo o apoio, para que nunca desistisse dos meus sonhos.

Aos meus pais, Deolinda e Manuel que sempre me incentivaram a prosseguir os meus sonhos e objetivos e os apoiaram incondicionalmente sem nunca os colocar em dúvida, e percorreram comigo este caminho, entre outros, sem deixar de me transmitir a força e coragem necessárias para os concretizar. Sem eles hoje não seria a pessoa que sou nem teria concretizado todos os objetivos a que me propus.

À minha irmã Ana, que sempre me apoiou com as suas doces e inteligentes palavras, como só ela sabe escrever e tocar no meu coração, e esteve do meu lado incondicionalmente a transmitir o seu amor e apoio incondicional quando as coisas correram menos bem e sempre acreditando que este projeto iria chegar ao fim.

Ao meu filho João Pedro, pois foi a concretização de um sonho meu e do meu marido, sonho esse que acompanhou todo o meu percurso neste Doutoramento e foi concretizado com a conclusão do mesmo, *“agradeço toda a companhia que me fizeste com os teus pontapés na minha barriga, meu querido e amado filho, pois és toda a minha vida, apesar de ainda não conhecer a tua carinha, pois irás nascer no mês em que entregarei esta Tese”*.

Ao meu marido Pedro por todo o amor incondicional que nos une, hoje e sempre, por todas as vezes que não me deixou desistir, pela companhia em todas as horas de trabalho, por todo o apoio em todos os aspetos e principalmente por lutar todos os dias para me fazer feliz pois sem o seu amor jamais seria feliz.

E a todos os que de algum modo, deram o seu contributo para tornar este projeto pessoal uma realidade possível.

RESUMO

A prática do *coaching* tornou-se uma profissão emergente e a supervisão em *coaching* tornou-se uma prática reflexiva desta profissão. Este trabalho de investigação tem como objetivo descrever e caracterizar a supervisão enquanto processo de desenvolvimento de especialistas de *coaching* nas perspetivas do supervisando e do supervisor. Numa primeira parte apresentamos o enquadramento teórico, (conceitos, processos de desenvolvimento profissional, diferentes perspetivas de supervisão em *coaching*). Na segunda parte descrevemos o estudo empírico, no qual utilizámos um modelo de análise qualitativa de conteúdo de entrevistas semiestruturadas. Realizámos 13 entrevistas (5 supervisores e 8 supervisandos) as quais foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e analisadas (NVIVO8). Os resultados demonstram que a supervisão como uma prática reflexiva, conduz ao desenvolvimento, considera as necessidades do supervisando e reverte-se em ganhos significativos também para os supervisores. A supervisão em *coaching* evidenciou ter uma identidade própria embora partilhe com outras práticas de supervisão elementos comuns.

Palavras-Chave: *Coaching*, Supervisão e Supervisão em *Coaching*

ABSTRACT

SUPERVISION IN COACHING: PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPECIALISTS IN COACHING

The practice of coaching has become an emerging profession and the supervision in coaching has become a reflexive practice of this profession. This research has the aim of describing and characterizing supervision whilst process of development of specialists in coaching in the perspective of the supervisor and supervisee. In a first approach we present the theoretical structure, (concepts, processes of professional development, different perspectives of supervision in coaching). In the second we describe the empirical study, in which we used a model of qualitative analysis of context of semistructured interviews. We performed 13 interviews (5 of which to supervisors and 8 to supervisee) which were recorded in audio and later transcribed and analyzed (NVIVO8). The results demonstrate supervision as a reflexive practice which leads to development, considers the needs of the supervised and reverts into significant gain for the supervisors as well. The supervision in coaching has proved to have a proper identity although shared with other practices of common element supervision.

Key words: Coaching, Supervision and Coaching Supervision

SIGLAS E ABREVIATURAS

A

AC – Association for Coaching

ANSE – Association of National Organisations for Supervision in Europe

APA – American Psychological Association

APECS - Association for Professional Executive Coaches & Supervisors

APGB – Associação Portuguesa dos Grupos Balint

C

CIPD – Foundation Certificate in Organisational Coaching

COMENSA - Coachs and Mentors of South Africa

E

EMCC – European Mentoring & Coaching Council

I

ICF – International Coach Federation

S

SGCP – Special Group in Coaching Psychology

N

n.º - Número

P

p. – Página

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
CAPÍTULO I - CONCEPTUALIZAÇÃO	9
1.1 <i>Coaching</i>	9
1.2 Supervisão	17
1.3 Supervisão em <i>Coaching</i>	28
CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DE PRÁTICAS ESTRUTURADAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	48
2.1 <i>Coaching</i>	55
2.1.1. Intervenientes no processo: Coach, coachee e organização.....	68
2.1.2. Questões éticas do <i>Coaching</i>	70
2.2 Supervisão	72
2.3 <i>Mentoring</i>	85
2.4 Grupos Balint	92
CAPÍTULO III – SUPERVISÃO EM COACHING: DIFERENTES PERSPETIVAS...97	
3.1 Modelos de Supervisão em <i>Coaching</i> : Análise da Literatura	98
3.1.1. Modelo C5P5A5	99
3.1.2. Modelo de Carroll.....	110
3.1.3. Modelo terapêutico de supervisão	112
3.1.4. Modelo comportamental de supervisão	113
3.1.5. Modelo integrativo da supervisão	115
3.1.6. Modelo sistemático da supervisão	115
3.1.7. Modelo pessoa-processo de supervisão: uma abordagem desenvolvimental ..	116
3.1.8. Modelo transacional de Hay	117
3.1.9. Modelo seven-eyed	119
3.1.10. Supervisão sistémica.....	120
3.1.11. Teoria Integral de Wilber.....	125

3.1.12. Considerações acerca dos modelos	133
3.2 Intervenientes no processo	147
3.2.1 A relação de supervisão	147
3.2.2 Intervenientes: Supervisor e Supervisando	152
3.2.3 As questões da responsabilidade	159
3.3 A prática da supervisão: individual, grupal e entre pares	161
3.3.1 Supervisão individual.....	162
3.3.2 Supervisão em Grupo.....	165
3.3.3 Supervisão entre pares	170
3.3.4 Espaço e tempo da supervisão	173
3.4 Feedback	177
3.5 Questões éticas da Supervisão em <i>Coaching</i>	182
3.6 Enquadramento teórico – Síntese final	187
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO: A SUPERVISÃO EM COACHING, PERSPETIVA DE SUPERVISORES E SUPERVISANDOS	188
CAPÍTULO I – MÉTODO.....	189
1.1 Aspetos Gerais.....	189
1.2 A Entrevista.....	192
1.2.1 O guião da entrevista	192
1.2.2 Contactos prévios.....	193
1.2.3 A realização da entrevista	197
1.2.3.1 Orientações Gerais	197
1.2.3.2 Entrevista ao Supervisor (Anexo 2):.....	200
1.2.3.3 Entrevista ao Supervisando (Anexo 3)	209
1.3 Os Entrevistados.....	222
1.4 Aspetos Deontológicos.....	223
1.5 Aspetos sobre a Validade	225
CAPÍTULO II - REDUÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO	228
2.1 - Aspetos Gerais do Procedimento.....	228
2.2 - Sistema de Categorias.....	232

2.3 - Discussão e Análise dos Subproblemas de Investigação.....	268
2.4 - Limitações e Investigações Futuras	308
CONCLUSÕES.....	311
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	321
ANEXOS.....	346
Anexo 1: Protocolo de Consentimento Informado	347
Anexo 2: Entrevista ao Supervisor	349
Anexo 3: Entrevista ao Supervisando	353
Anexo 4: Tabela - Sistema de Categorias	357

INDÍCE DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1 – Síntese das definições de <i>coaching</i> de acordo com a revisão da literatura.....	12
Tabela 2 – Modelos de supervisão.....	21
Tabela 3 – Síntese das definições de supervisão em <i>coaching</i> de acordo com a revisão da literatura	41
Tabela 4 – Diferenças entre terapia e o <i>coaching</i>	65
Tabela 5 – Funções da Supervisão.....	138
Tabela 6 – Síntese dos aspetos do feedback definidos por Sein & Cano (1999).....	178
Tabela 7 – Aspetos deontológicos da prática do <i>coaching</i>	182
Tabela 8 – Relação entre os subproblemas de investigação e as perguntas do guião da entrevista – entrevista ao supervisor.....	218
Tabela 9 – Relação entre os subproblemas de investigação e as perguntas do guião da entrevista – entrevista ao supervisando.....	219
Tabela 10 – Relação do sistema de categorias com os subproblemas de investigação...	233
Tabela 11 – Node (01) - Abordagens – Subcategoria de Análise de Conteúdo.....	237
Tabela 12 – Distribuição das frequências (5 supervisores e 8 supervisandos) em função do estatuto pelas subcategorias do Node (01) – Abordagens.....	239
Tabela 13 – Node (02) - Objetivos e Ações da Supervisão – Subcategoria de análise de conteúdo.....	241
Tabela 14 – Distribuição das frequências (5 supervisores e 8 supervisandos) em função do estatuto pelas subcategorias do Node (02) – Objetivos e Ações da Supervisão.....	245
Tabela 15 – Node (03) - Aspetos Processuais – Subcategoria de análise de conteúdo...	250
Tabela 16 – Distribuição das frequências (5 supervisores e 8 supervisandos) em função do estatuto pelas subcategorias do Node (03) – Aspetos Processuais.....	258
Tabela 17 – Node (04) - Potencial da Supervisão – Subcategoria de análise de conteúdo.....	261

Tabela 18 – Distribuição das frequências (5 supervisores e 8 supervisandos) em função do estatuto pelas subcategorias do Node (04) – Potencial da Supervisão.....	263
Tabela 19 – Node (05) - Similaridade entre Supervisões – Subcategoria de análise de conteúdo.....	264
Tabela 20 – Distribuição das frequências (5 supervisores e 8 supervisandos) em função do estatuto pelas subcategorias do Node (05) – Similaridade entre Supervisões.....	266
Tabela 21 – Síntese dos dados da categoria “Abordagens” de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)	272
Tabela 22 – Resultados da matriz da categoria “Diversidade” com outras categorias de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8).....	273
Tabela 23 – Síntese dos dados da categoria “Objetivos e Ações da Supervisão” de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8).....	278
Tabela 24 – Resultados da matriz da categoria “Objetivos e Ações da Supervisão” com outras categorias de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)	281
Tabela 25 – Resultados da matriz da categoria “Objetivos Específicos” com outras categorias de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)	282
Tabela 26 – Resultados da matriz da categoria “Objetivos Gerais” com outras categorias de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)	283
Tabela 27 – Síntese dos dados da matriz de relação da categoria “Aspetos Processuais” e “Potencial da Supervisão” de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)	297
Tabela 28 – Resultados da matriz da categoria “Caraterísticas da Supervisão” com outras categorias de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)	300
Tabela 29 – Resultados da matriz da categoria “Foco do Feedback” com outras categorias de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)	301
Tabela 30 – Resultados da matriz da categoria “Tipo de Feedback” com outras categorias de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)	301
Tabela 31 – Síntese dos dados da categoria “Similaridade entre Supervisões” de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8).....	306

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo da supervisão em <i>coaching</i> de Carroll (adaptado de Passmore & McGoldrick 2009)	111
Figura 2: Modelo dos Quatro Quadrantes (Wilber, 2001)	128

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo descrever e caracterizar as práticas de supervisão em *coaching* enquanto processos de desenvolvimento profissional de *coaches*, considerando a sua perspectiva e a perspectiva dos supervisores, e incluindo os resultados percebidos destas práticas.

Esse objetivo tem uma atualidade e pertinência que decorrem de: a) um ambiente de mudança permanente, imprevisível e acelerada; b) um aumento exponencial do conhecimento e da tecnologia; e c) a existência de consumidores progressivamente mais exigentes. Este contexto obriga as organizações a otimizarem os processos e a focarem-se na sua capacidade de responder às necessidades dos seus clientes, exigindo dos seus profissionais elevados padrões de desempenho. Esse desempenho depende hoje grandemente da capacidade de relacionamento com os diversos interlocutores com que os profissionais precisam de se conectar para a oferta de soluções preferidas pelos clientes. Assim, as organizações são pressionadas para contratar profissionais altamente comprometidos e capazes de elevados desempenhos. Isto é particularmente válido para os profissionais que ocupam posições de liderança. É neste quadro que surge a prática de *coaching* enquanto prática de desenvolvimento e a prática de supervisão em *coaching* enquanto prática de aperfeiçoamento dos serviços de *coaching* disponibilizados às organizações. Ao nível social, enquanto prática de desenvolvimento, a supervisão em *coaching* contribui para a consolidação de uma profissão que se encontra já instituída e que promove o desempenho dos profissionais com profissões de coordenação nas organizações (Carrol, 2006a; Grant, 2006; Paisley, 2006; Passmore, 2006).

As organizações necessitam de se tornar mais produtivas, zelar pela qualidade, comunicar bem o que fazem, e fazê-lo com suficiente eficácia num ambiente de incerteza e

permanente mudança (Freas, 2003, p.66). Isto requer muito da liderança e da gestão, obrigando-se assim a permanente atenção a uma enorme multiplicidade de fatores que interagem de forma complexa e criam permanente incerteza. Daí a necessidade de executivos e gestores que saibam liderar especificamente pessoas (Pinchot & Pinchot, 2003).

Para se proverem de competências de gestão e liderança, as empresas procuram ações intencionais de desenvolvimento dos seus executivos (Lyons, 2003). Segundo Lyons (2003), o *coaching* permite ajudar o executivo a desenvolver competências de eficácia de negócio em qualquer domínio.

Diversos instrumentos têm sido colocados à disposição das organizações para esse desenvolvimento de competências, nomeadamente o *coaching*, o *mentoring*, a supervisão, entre outros. Como referimos um desses instrumentos é o *coaching* que se tornou nas últimas décadas uma atividade em expansão em muitos países (Carroll, 2006). Os profissionais que a praticam (*coaches* profissionais) têm visto crescer as exigências de qualificação e certificação por parte do mercado, mas continua a ser uma profissão sem proteção legislativa que obrigue à obtenção de uma qualificação específica.

O *coach* “é alguém que trabalha profissionalmente no sentido de ajudar os outros a crescer e a desenvolver-se” (Hay, 2007, p.1). Segundo Belasco (2000) “Os *coaches* ajudam as pessoas a expandir uma aptidão, a aumentar a performance ou a mudar a forma de pensar” (Belasco, 2000, p.13). Ser um *coach* parece portanto exigir uma profunda dedicação e um elevado profissionalismo, que requer um elevado investimento continuado no seu próprio desenvolvimento.

O *coaching* tem sido considerado uma das experiências mais profundas e gratificantes (Goldsmith, Lyons, & Freas, 2003). O *coach* ajuda a pessoa a aprender, a crescer e a concretizar os seus objetivos. Potencialmente, o *coachee* aflora os seus sentimentos mais nobres e fornece a mais profunda gratificação ao *coach*, tornando o *coaching* numa

experiência onde ambos os lados ganham (Goldsmith, Lyons, & Freas, 2003). Neste sentido, um relacionamento produtivo de *coaching* começa com duas pessoas: uma que quer aprender e crescer e outra que pretende ajudar nesse crescimento.

Quando bem conduzido, o *coaching* é uma abordagem comportamental mutuamente benéfica para os indivíduos e para as organizações nas quais trabalham ou com as quais se relacionam, e não meramente uma técnica ou evento isolado (Goldsmith, Lyons, & Freas, 2003). Parece provocar nos indivíduos uma mudança comportamental e conseqüentemente uma mudança organizacional (Paisley, 2006).

As organizações têm-se tornado também, enquanto clientes de serviços de *coaching* mais exigentes. Logicamente, surge a importância de existirem bons profissionais de *coaching* a desempenhar a função de *coach*, e para tal, surge a necessidade de desenvolvimento pessoal e profissional dos próprios *coaches*. Os profissionais de *coaching* encontram-se assim na contingência de prestar serviços com elevados padrões de exigência, de modo a se tornarem os eleitos e garantirem a sua atividade, sendo proactivos no comprometimento com o seu desenvolvimento profissional permanente (Goldsmith, Lyons & Freas, 2003). Essa é uma das razões que tornam pertinente a investigação sobre os processos de desenvolvimento dos *coaches*, nomeadamente aqueles que surgem sob a designação de “supervisão em *coaching*”.

Além das pressões do mercado, o apelo de autoexigência e de desenvolvimento pessoal/profissional pode também configurar-se como um motivador poderoso para o comprometimento dos *coaches* com ações intencionais, visando o seu desenvolvimento continuado, como é o caso da supervisão em *coaching*.

Como veremos no capítulo I, esta prática tem sido definida de múltiplas formas. De um modo geral a supervisão é uma prática entendida como um instrumento de

desenvolvimento profissional que permite desenvolver uma consciência crítica para um uso transformador, levando a melhores práticas e a profissionais mais experientes.

A revisão da literatura mostrou que não havia nenhuma teoria coerente de aprendizagem que tivesse sido sistematicamente aplicada à supervisão, conforme podemos verificar pelos trabalhos de Paisley (2006) e Moyes (2009).

Levou-nos ainda a verificar que existem vários modelos de supervisão nas profissões de ajuda. A prática de supervisão está a ganhar terreno em diferentes contextos de trabalho (Paisley, 2006; Carroll, 2006; Passmore, & McGoldrick, 2009). No entanto, em consonância com a velocidade da mudança que prevalece hoje no mundo do trabalho, têm sido publicados livros sobre a supervisão (e.g., Carrol & Gilbert, 2005), que demonstraram uma tendência para a integração da teoria da aprendizagem neste campo.

Enquanto objeto de investigação, a supervisão de *coaching* é uma área a explorar. Na revisão da literatura realizada verificou-se que, com o crescimento da prática do *coaching*, cresce também a necessidade de a credibilizar, sendo a supervisão um desses mecanismos. Logo surge a necessidade de defesa da supervisão do *coaching* (Hawkins & Smith, 2006; Hawkins & Schwenk, 2006), daí se ter vindo a verificar um aumento da investigação nesse sentido (e.g., Carroll, 2006; Passmore & McGoldrick, 2009). Esse aumento tem contribuído para a manutenção de padrões profissionais, no entanto, segundo a revisão da literatura realizada por Moyes (2009), não tem sido evidente como é que a supervisão contribui para o aumento/melhoria da prática do *coaching*. Isto leva a que não seja claro para nós como é que se realiza a supervisão em *coaching* em Portugal. Assim, a presente tese pretende dar um contributo no sentido do fortalecimento da investigação nesta área e o enriquecimento do conhecimento disponível que ajude a entender melhor esta prática de desenvolvimento profissional, contribuindo assim também para a melhoria da forma como é realizada.

Este trabalho de investigação foi desenvolvido como uma resposta às necessidades imperiosas do *coaching* para se estabelecer como uma profissão de estatuto elevado, para o qual poderá contribuir a supervisão. Como referimos a supervisão tem sido uma forma de garantir as melhores práticas para as profissões de ajuda desde a mudança do século passado. A prática de supervisão de *coaches* é um novo campo de aplicação e, até agora, elaborado em modelos importados de outras formas de supervisão das profissões de ajuda, ou a partir de modelos específicos de *coaching*.

Assim, propomo-nos na presente tese, através da análise qualitativa de entrevistas semi-estruturadas a *coaches* em processo de supervisão e a supervisores, identificar, descrever e caracterizar processos de supervisão enquanto processos de desenvolvimento profissional de *coaches*.

A escassez da investigação neste domínio (supervisão em *coaching*) conduziu-nos a uma análise da literatura sobre a supervisão em geral e particularmente sobre a supervisão em outras profissões, procurando clarificar em que medida há diferenças e semelhanças. Paisley (2006) reforçou justamente a ideia de que há possibilidade de transferência de algum do conhecimento gerado sobre a supervisão em profissões de ajuda para o campo específico da supervisão em *coaching*.

A escolha deste tema prendeu-se em primeiro lugar com o interesse pessoal no desenvolvimento dos profissionais de *coaching*, uma vez que este trabalho tem um elevado impacto na transformação da liderança tanto a nível individual como organizacional, e como foi referido anteriormente, é um campo de trabalho propenso à investigação, por ser ainda pouco explorado em Portugal.

Em segundo lugar, a oportunidade de olhar para a supervisão, com a qual tive contacto na minha formação enquanto psicóloga, agora aplicada ao *coaching*, podendo

fornecer-nos uma oportunidade desafiadora consagrada num trabalho pioneiro na área do *coaching* em Portugal.

Ao serem analisadas e caracterizadas as práticas de supervisão em *coaching* serão fornecidos parâmetros contributivos para a elaboração teórica desta prática intencional de desenvolvimento, e assim favorecido o seu aprimoramento. Indiretamente, esperamos contribuir para a consolidação dos benefícios daquelas que são objeto da intervenção em *coaching*.

A presente tese também nos permitirá contribuir para o aprimoramento de normas de credenciação na profissão de *coach*, conforme preocupação que tem vindo a ser referida no âmbito da *ICF- International Coach Federation* - uma vez que o *coaching* promove uma aprendizagem autodirigida e deve ser baseado na evidência incorporando práticas profissionais éticas (Grant, 2006).

Esperamos também contribuir para a evolução da investigação sobre *coaching*, dando contributos para o crescimento e expansão da prática de *coaching* e, conseqüentemente, intervindo e melhorando o funcionamento das organizações.

A presente tese é constituída por uma primeira parte em que apresentamos a evidência de como o *coaching* e a supervisão se articulam nos processos de desenvolvimento profissional de especialistas de *coaching*, sendo constituída por três capítulos. Num primeiro capítulo, apresentamos a definição dos conceitos nucleares do nosso trabalho descrevendo a sua origem, a sua expansão e quais os constructos que adotámos.

No segundo capítulo, fazemos uma caracterização de práticas estruturadas de desenvolvimento profissional (nomeadamente, do *coaching*, da supervisão, do *mentoring* e dos Grupos *Balint*) de forma a enquadrá-las como práticas atualmente utilizadas nas organizações para fazer face às suas necessidades de desenvolvimento (através do desenvolvimento dos seus recursos humanos).

No terceiro capítulo, abordamos mais especificamente a supervisão em *coaching*, apresentando as diferentes perspectivas de supervisão utilizadas. Caracterizamos os intervenientes no processo de supervisão nas diferentes práticas, não deixando de referir as questões éticas subjacentes à prática da supervisão em *coaching*. Sintetizamos ainda a investigação realizada sobre o tema e evidenciamos como o trabalho empírico realizado é contributivo para a elaboração teórica neste campo de estudo.

Posteriormente, na segunda parte do trabalho, apresentamos o estudo empírico realizado. É constituída por um capítulo sobre o método e por um segundo capítulo sobre a redução dos dados e a discussão.

Por fim, apresentamos as nossas conclusões, indicamos as limitações do estudo empírico realizado, e sugerimos futuras investigações que possam aprofundar e dar continuidade ao trabalho que realizámos.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - CONCEPTUALIZAÇÃO

Para clarificarmos o nosso estudo teórico, apresentamos e caracterizamos os conceitos que se constituem como elementos nucleares do nosso problema de investigação neste capítulo. Apresentamos no capítulo seguinte o desenvolvimento profissional, e nele englobaremos de uma forma genérica a supervisão, o *coaching*, o *mentoring* e os grupos balint como práticas estruturadas de desenvolvimento profissional, sendo que neste capítulo iremos descrever os conceitos nucleares do nosso trabalho de investigação e clarificar em que sentido iremos entender os conceitos principais do presente trabalho – *coaching*, supervisão e a supervisão em *coaching* de forma mais aprofundada. Fá-lo-emos apresentando diferentes perspectivas através das quais têm sido estudados estes conceitos. Procuraremos evidenciar como diferentes aspetos do *coaching* e da *supervisão* podem ser relevantes para o desenvolvimento e para a sua conceptualização a partir de práticas estruturadas como aquelas que mencionámos.

1.1 *Coaching*

Encontramo-nos atualmente na era da liderança, na qual os trabalhadores operam num ambiente de trabalho mais exigente, competitivo, turbulento, e ao mesmo tempo flexível e disperso, exigindo uma nova abordagem ao estilo de trabalho da organização. O *coaching* opera precisamente neste campo, junto dos líderes, facilitando o seu crescimento e adaptação à organização e ao mesmo tempo, trazendo benefícios para a própria organização.

A indústria do *coaching* tem vindo a crescer e verificámos um surgimento de *coaches* profissionais. Pela análise da literatura teórica e empírica observámos uma evolução quer ao

nível do número de *coaches* profissionais quer ao nível da qualidade do desempenho e competência dos mesmos, articulados com o campo teórico desenvolvido por várias pesquisas. No entanto, também encontramos profissionais que se afastam do referencial teórico do *coaching*. Mas devemos considerar apenas o crescimento de um *coaching* de qualidade efetuado por técnicos competentes, em que verificamos uma eficácia pessoal e profissional que envolve mudanças individuais e organizacionais.

Segundo a pesquisa de Gallacher (1995) nos anos 80, foram desenvolvidos vários modelos de *coaching*, nomeadamente *coaching* de executivos, *coaching* de pares, *coaching* de equipa, *coaching* técnico, *coaching* a nível académico, *coaching* reflexivo e *coaching* cognitivo (Fenichel, 1992; Joyce & Showers, 1983; Mello, 1984).

De acordo com a pesquisa de Gallacher (1995), apesar da existência de vários modelos de *coaching*, estes têm como semelhanças o facto de se realizarem entre um profissional mais experiente e um menos experiente ou entre pares numa relação recíproca, sendo o foco no desempenho de capacidades específicas ou nas tomadas de decisão durante as intervenções. Como diferenças têm os objetivos ou propósitos que definem o foco do processo de *coaching*, as regras, a estrutura do processo ou até mesmo se se realiza individualmente ou em grupo.

Os termos “*coach*” e “*coaching*” tem sido usados na literatura, segundo citou Grant (2006), para se referir ao *coaching* dos indivíduos, com o intuito de simular falhas nos testes psicológicos (Suhr & Gunstad, 2000), *coaching* de pares em ambientes educacionais (Scarnati, Kent & Mackenzie, 1993), treino cognitivo para aprender dificuldades e incapacidades (Dalton, Morocco, Tivnan & Mead, 1997), resolver dificuldades de relacionamento (Jacobson, 1977), lidar com a infertilidade (Scharfer & Weinschel, 2000), ejaculação precoce (Mauer, Solamon & Troxtel, 1998) *coaching* de carreira (Scandura, 1992), *coaching* como emprego para ajudar pessoas desfavorecidas a obter ou manter o

emprego (Davis, Bates & Cuvo, 1983), aumentar desempenho em entrevistas (Maurer Et Al.,1998), *coaching* executivo (Tobias, 1996) e desempenho em vendas (Rich, 1998). Assim, verificámos pela pesquisa da literatura que a profissão de *coaching*, que é fundamentada na investigação, apresenta intervenções em várias áreas como demonstraram os autores acima mencionados.

Como descrito por Joyce & Showers (1983), Mello (1984) e Smith & Acheson (1991), o *coaching* fornece aos profissionais a oportunidade para receber suporte e para rever experiências, discutir sentimentos, descrever frustrações, adquirir estratégias através do feedback de colegas, analisar práticas de forma a facilitar resultados e refletir no como percebem ou tomam decisões de forma a melhorar a sua prática.

Para Parsloe (1995), o *coaching* está diretamente relacionado com a melhoria imediata do desempenho e o desenvolvimento de capacidades através de uma forma de tutoria ou instrução, através do que considera ser uma abordagem “instrucional”. Downey (2003) acrescenta que o *coaching* é a arte de facilitar o desempenho, a aprendizagem e o desenvolvimento do outro através de uma abordagem facilitadora.

Contudo, segundo Grant (1999) o núcleo de construção da profissão de *coaching* inclui: uma relação colaborativa e igualitária entre *coach* e *coachee*, um foco na construção de soluções, a assunção de que os clientes são de uma população não clínica, o ênfase em objetivos colaborativos entre *coach* e *coachee*, o reconhecimento de que embora o *coach* tenha experiência em facilitar aprendizagens através do *coaching*, ele não necessita de um domínio específico da área de aprendizagem escolhida pelo *coachee*. Para Grant (1999), o processo de *coaching* deve ser um processo sistemático, meta-dirigido, que facilita a mudança sustentada, dirigida a fomentar o prosseguimento da autoaprendizagem orientada e do crescimento pessoal do *coachee*.

Stevens (2005) por seu lado adianta que “*coaching* é uma relação que é concebida no sentido de realçar o processo de aprendizagem ao longo da vida, de eficácia e de realização”(p.6).¹

A prática do *coaching* por si só oferece aos *coaches* uma oportunidade para uma aprendizagem significativa de autodesenvolvimento potencialmente transformadora (Campone, 2011). Esta autora também refere que o *coaching* permite uma prática reflexiva que é mais do que o pensar simplesmente no que aconteceu, na medida em que se preocupa com a intenção, a finalidade e a estrutura do que aconteceu.

O *coach* usa um conjunto de técnicas comportamentais e métodos para ajudar os clientes a alcançar um conjunto de metas profissionais previamente definidas de forma a melhorarem o seu desempenho profissional e pessoal (Dai & DeMeuse, 2007).

Na tabela 1 apresentamos a síntese comparativa entre as diferentes definições aqui apresentadas.

Tabela 1

Síntese das definições de *coaching* de acordo com a revisão da literatura

Autor	Principal foco
Joyce & Showers, 1983	• Oportunidade de suporte para rever experiências
Mello, 1984	• Aquisição de estratégias através do feedback
Smith & Acheson, 1991	• Análise da prática com vista à melhoria da prática
Parsloe, 1995	• Melhoria imediata do desempenho e o desenvolvimento de capacidades.
Grant, 1999	• Processo sistemático, meta-dirigido que facilita a mudança sustentada, a autoaprendizagem e o crescimento pessoal.

¹ Tradução livre.

Tabela 1

Síntese das definições de *coaching* de acordo com a revisão da literatura científica

(continuação)

Autor	Principal foco
Downey, 2003	<ul style="list-style-type: none"> • Arte de facilitar o desempenho, a aprendizagem e o desenvolvimento do outro.
Stevens, 2005	<ul style="list-style-type: none"> • Relação concebida para realçar o processo de aprendizagem ao longo da vida.
Dai & DeMeuse, 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Alcançar um conjunto de metas profissionais previamente estabelecidas de forma a melhorar o desenvolvimento pessoal e profissional.
Campone, 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem significativa de autodesenvolvimento potencialmente transformadora através de uma prática reflexiva.

O conceito de *coaching* encontra-se definido na literatura, e importa-nos caracterizar como é observado atualmente nas várias associações de profissionais do mesmo, pelo que o iremos apresentar de seguida.

A *Fédération Francophone des Coaches Professionnel* individualiza o conceito de *coaching*, dizendo-nos que o *coaching*

“É um processo de acompanhamento que favorece a tomada de consciência por uma pessoa (ou um grupo/equipa) dos seus modos de funcionamento, com o objetivo de ultrapassar a situação em que essa pessoa se encontra e alcançar os seus objetivos profissionais e/ou pessoais, os quais foram fixados com toda a autonomia”² (Fédération Francophone des Coaches Professionnel, 2007).

A *Société Française de Coaching* vai ao encontro da definição anterior, descrevendo que o *coaching* “é o acompanhamento de uma pessoa a partir das suas necessidades

² Tradução livre.

profissionais para o desenvolvimento do seu potencial e do seu saber-fazer”³ (*Société Française de Coaching, 2007*).

A *International Coach Federation* define a atividade de “*coaching* profissional” de forma mais abrangente, ou seja define como

“um relacionamento profissional em movimento que ajuda as pessoas a produzir resultados extraordinários nas suas vidas, carreiras, negócios ou organizações. No decorrer do processo de *coaching*, os clientes aprofundam a sua aprendizagem, melhoram o seu desempenho, e atingem a sua qualidade de vida”⁴ (*International Coach Federation, 2007*).

Contudo, existem muitas outras definições de *coaching* igualmente importantes, nomeadamente, a escola *Coach Ville*, define o *coaching*, de uma forma muito simples: “*coaching* é o ato de inspirar o indivíduo ou a equipa para produzir o resultado desejado através de aprendizagem personalizada, de expansão de consciência e de ambientes projetados”⁵ (*Coach Ville, 2007*).

No site alemão *Coaching Report* identifica-se o *coaching* como “um processo de aconselhamento e acompanhamento interativo e centrado na pessoa, o qual pode envolver a esfera profissional e privada. Em primeiro plano está o papel profissional, ao qual se juntam preocupações presentes do cliente”⁶ (*Coaching Report, 2007*).

No entanto, apesar das semelhanças entre as definições de *coaching*, existem vários tipos de *coaching*. Tendo por base a tipologia apresentada pela *Association for Coaching*, que considerámos ser bastante representativa das intervenções, com possível enquadramento nas características do constructo apresentadas anteriormente, apresentamos, de forma

³ Tradução livre.

⁴ Tradução livre.

⁵ Tradução livre.

⁶ Tradução livre.

esquemática a identificação de 4 tipos de *coaching*: a) *coaching* de executivos – quando se pretende desenvolver o indivíduo, mas o foco da intervenção é a organização; b) *coaching* pessoal ou de vida – quando o foco da intervenção e o objetivo de desenvolvimento é o próprio indivíduo; c) *coaching* corporativo ou de negócios – a intervenção é centrada no indivíduo, mas o que se pretende desenvolver é a organização; d) *coaching* de grupos – quer o objetivo de desenvolvimento, quer o foco da intervenção são a organização (*Association for Coaching*).

Contudo, se observarmos as várias definições quer sobre *coaching*, quer sobre os diferentes tipos de *coaching*, encontramos um ponto em comum: o desenvolvimento profissional à exceção da alínea b) uma vez que neste caso o *coaching* é dirigido exclusivamente para o desenvolvimento pessoal do indivíduo.

Em 2006, a *Professional Practice Board* da *British Psychological Society* iniciou procedimentos no sentido de harmonizar linhas orientadoras das práticas profissionais para esta profissão. O crescimento e foco nos serviços profissionais que se focam no desenvolvimento face-a-face no trabalho e na vida aumentaram substancialmente nos últimos 10 anos. As teorias e os métodos psicológicos têm sido integrados no *coaching*. Existem agora planos para integrar uma nova unidade de sustentação psicológica do *coaching* e do *mentoring* no qual se baseia a “*National Occupational Standards for Coaching and Mentoring in the Workplace*”, gerindo os limites entre os domínios da psicologia e da prática do *coaching*.

Este crescimento do treino de *coaching*, que inclui uma referência explícita à psicologia, reflete um aumento ao nível do interesse em usar as abordagens psicológicas e também em refletir acerca dos limites de atuação da comunidade do *coaching* e do *mentoring* (Gallacher, 1995).

Uma implicação deste desenvolvimento é que as abordagens psicologicamente orientadas têm sido cada vez mais aplicadas na prática de *coaching* e nos programas de formação de *coaches*, quer seja pelos praticantes com pouco ou sem treino formal em psicologia, quer pelos praticantes experientes. Ao mesmo tempo os psicólogos como profissionais de *coaching* têm a responsabilidade de demonstrar melhores práticas em termos de desenvolvimento pessoal e profissional e demonstrar a qualidade na prestação dos serviços psicológicos pela adoção de práticas apropriadas de supervisão.

Assim, de acordo com as várias associações de profissionais do *coaching* acima identificadas, verificámos que em comum têm o facto de considerarem que todos os profissionais de *coaching* devem conhecer o código de conduta que os serviços de desenvolvimento profissional oferecem e os processos de supervisão que têm como propósito suportar as necessidades de desenvolvimento. O código de conduta aplica-se da forma igual a todos os níveis e tipos de membros.

Em suma, de acordo com as várias definições de *coaching* apresentadas no presente capítulo adotámos a definição de Grant (1999) como a que melhor se adequa ao nosso problema de investigação, uma vez que refere o autoconhecimento profissional e o crescimento pessoal do *coach*, pressupondo a relação entre o *coach* e o *coachee*, e considera também vários domínios de aprendizagem escolhidos pelo *coachee*, parecendo-nos a mais completa.

1.2 Supervisão

Neste ponto iremos caracterizar a supervisão de uma forma geral, aplicada às diferentes profissões de ajuda, antes de caracterizarmos a supervisão em *coaching* no próximo ponto.

O termo conselheiro de supervisão (*counselor supervision*) é um termo que pode ser encontrado entre a literatura sobre aconselhamento. Pode ser dividido em duas palavras: super e visão. Estas duas palavras implicam que o processo de supervisão implica uma pessoa experiente (supervisor) com treino apropriado e experiência de supervisão e o supervisionado (Bradley, 1989).

A palavra “supervisão” tem muitos significados. No geral o termo significa “ver de cima e diretamente” (Oxford Dictionary, 2008). Contudo, a supervisão é mais do que meramente olhar de cima para um determinado trabalho. Alguns autores falam acerca da “supervisão” (Houston, 1990), enquanto outros se referem ao termo como “extravisão” (Inskipp & Proctor, 1995) no contexto de enfermagem, trabalho social e terapia, referindo que esse suporte e orientação é externo à linha de gestão relacional. Carroll refere que o termo “super” no mundo da “supervisão” pode implicar que os supervisores monitorizam os supervisionados de uma posição superior, na prática este pode não ser o caso (Carroll, 1996).

O termo supervisão apareceu no título da *Association for Counselor Education and Supervision*, uma das divisões da *American Association for Counseling and Development*.

Há cerca de 20 anos atrás (1969), a *Association for Counselor Education and Supervision* (ACES) estabeleceu um comité em eficácia do aconselhamento. Este comité também estabelece quem poderá ser supervisor, o que a supervisão pretende encontrar e o que constitui a supervisão. Neste sentido a supervisão foi definida como (1) a ser desempenhada por profissionais experientes (supervisores) que foram preparados com

metodologia de supervisão; (2) facilitar o desenvolvimento pessoal e profissional dos supervisandos, promover as competências do supervisandos, promover o aconselhamento e guiar serviços e programas; e (3) promover uma função de vigilância do trabalho de treino e aconselhamento ou da prática de supervisão, num conjunto de atividades de supervisão que incluem consultoria, treino de aconselhamento, instrução e avaliação. Os supervisores são assim pessoas experientes (Bradley, 1989).

Supervisão em si mesma e como uma disciplina de pleno direito, teve apenas um campo de investigação de cerca de 50 anos, e só nos últimos anos tem havido algumas ideias e debates sobre o que constitui a supervisão aplicada ao *coaching*. Segundo a Hutto (2001) a supervisão em psicoterapia começou na década de 1920 por um psicanalista em Berlim chamado Max Etington. A disciplina de supervisão tem evoluído como pode ser visto a partir do surgimento de modelos de desenvolvimento, o aumento da investigação e os esforços para compreender e transformar a supervisão significativa (Watkins, 1998). Shipton (1997) fala de supervisão como sendo um "lugar para pensar". Refere-se à supervisão como clarividência que oferece um ponto de vista partidário. Isso tornaria o espaço criativo e de base "*segura*" (Bion, 1962) que, como sabemos, é uma necessidade para a aprendizagem e inclui a desconstrução e reconstrução do pensamento. O trabalho de Shipton foi sem dúvida a primeira tentativa significativa para compreender a supervisão. Desde então ele tem sido constantemente reconstruído.

Se a definição comumente aceite de supervisão nas profissões ajuda é descrita como intensiva, com foco no interpessoal, num relacionamento de um-para-um em que uma pessoa é designada para facilitar o desenvolvimento de competências terapêuticas de outra pessoa (Loganbill et al. 1982) - então, tais competências podem ser diretamente aplicadas ao desenvolvimento de "*competências de coaching*". Assim como a supervisão terapêutica tem

como objetivo o desenvolvimento competente do terapeuta, também o objetivo de supervisão em *coaching*, seria, portanto, o desenvolvimento competente do *coach*.

Entre as inúmeras definições Bernard & Goodyear (2004) definem-na como:

“uma intervenção promovida por um elemento sénior membro da profissão a um elemento júnior da mesma profissão. Esta relação é evolutiva e estende-se no tempo, tem como proposta estimular e aumentar o funcionamento profissional do elemento júnior e monitorizar a qualidade dos serviços profissionais oferecidos ao cliente”⁷ (p.8).

Bradley (1989) define a supervisão como um processo que facilita o desenvolvimento pessoal e profissional dos supervisandos de forma a promover competências nos supervisandos e promover o aconselhamento guiado em programas de desenvolvimento profissional. Definição que nos parece vir de encontro à nossa investigação por considerar a supervisão como um processo que permite o desenvolvimento profissional.

Zorga (2002) refere que o

“processo de supervisão pode ser visto como um processo possível de aprendizagem e desenvolvimento profissional do adulto a longo-prazo. Neste contexto a supervisão é entendida como uma aprendizagem específica, desenvolvimental e de suporte da reflexão profissional e aconselhamento, permitindo aos profissionais adquirir ‘insights’ pessoais e profissionais acerca das suas próprias experiências”⁸ (p.265).

O termo “supervisão” tem um significado específico na *British Psychological Society*, que refere que a supervisão é aconselhável nas práticas que visam o desenvolvimento profissional.

⁷ Tradução livre.

⁸ Tradução livre.

Assim, na revisão da literatura a supervisão é um processo que direciona e guia as pessoas a realizar os objetivos da organização na qual trabalham. O objetivo da supervisão é oferecer um serviço mais eficaz e eficiente (Kadushin, 1985) e para tal comporta 3 campos segundo Sergiovanni (1991): 1) controlo da qualidade no qual o supervisor é responsável pela monitorização do desenvolvimento do trabalhador; 2) desenvolvimento pessoal no qual o supervisor é responsável por ajudar os supervisandos a melhorar as suas capacidades e melhorar o seu conhecimento específico e as suas competências técnicas; 3) promover o compromisso com o campo de trabalho que por sua vez promove a motivação.

Na terapia e nas profissões de ajuda, a supervisão é o modelo dominante da prática reflexiva. Isto contrasta com muita da prática de gestão onde o modelo hierárquico de gestão tem sido dominante, suplementado, mais recentemente com o modelo dos 360º e o padrão de competências.

Há um movimento forte para ter a supervisão categorizada de acordo com uma série de preocupações sobre a medição da eficácia, investigação, formação e as necessidades práticas, para ser uma posição viável como disciplina. A Supervisão nas profissões de ajuda tem sido um requisito para uma boa prática, especialmente em psicoterapia, psiquiatria e aconselhamento (Bradley, 1989), mas só recentemente é que ganhou terreno como uma exigência ética para a prática profissional e desenvolvimento do *coaching* (Passmore, 2011).

Para além de várias definições de supervisão também existem diferentes modelos de supervisão nas diferentes disciplinas, incluindo educação, organização, aconselhamento e psicoterapia, pelo que sintetizamos esses modelos na tabela 2.

Tabela 2

Modelos de supervisão

Autor	Modelo	Foco
Cogon, 1973; Goldhammer, 1969; Krajewski, 1993	Supervisão Clínica	Oferece aos supervisandos feedback de acordo com as suas capacidades e prática através de um ciclo de vários passos.
Hunter, 1984	Supervisão específica	Abordagem focada na revisão das interações aluno-professor e na preparação de aulas.
Glatthorn, 1984	Supervisão Autodirigida	Processo individual no qual o supervisando estabelece os seus próprios objetivos, planos e implementa atividades, avalia o progresso com o supervisor que faz observação em sala ou através de notas ou vídeos.
Glickman, 1985	Supervisão Desenvolvidora	Abordagem individual na qual o supervisor seleciona técnicas para com o estágio de desenvolvimento do supervisando.
Kadushin, 1985	Supervisão do trabalho social	Abordagem eclética que incorpora uma variedade de técnicas para alojar as componentes administrativas, suporte e educacional da supervisão.
Costa & Garmston, 1985; Garman, 1986	Supervisão Cognitiva	Modelo específico da supervisão clínica baseado no pensamento do supervisando.
Glatthorn, 1987	Supervisão entre pares	São usadas técnicas da supervisão clínica para a discussão informal e feedback entre profissionais.
Glatthorn, 1990	Supervisão Diferenciada	Abordagem que oferece aos participantes escolha do tipo de supervisão que preferem.
Sergiovanni, 1991	Supervisão organizacional	Abordagem dos desafios organizacionais.
Anderson, 1993; Hersey & Blanchard, 1988	Supervisão de Contingência	Abordagem de aprendizagem situacional que aborda os comportamentos de suporte para um nível de maturidade, estilo e nível de experiência do supervisando.

Tabela 2

Modelos de supervisão (continuação)

Autor	Modelo	Foco
Munson, 1993	Supervisão do trabalho clínico social	Abordagem internacional baseada nos estilos que emergem das interações e que incorporam a personalidade, a situação e a perspectiva organizacional através da supervisão.
Sheffield, 1994; Gilbert, 1994	Supervisão Clínica	Abordagem que explora a reação do psicoterapeuta ao paciente ou ao material dos clientes através da contratransferência.
Carroll, 1996	Modelo das cinco fases	Abordagem que descreve vários estádios de desenvolvimento que são incorporados na avaliação do supervisando, a relação, o contexto, as regras, a gestão, as funções de avaliação, os objetivos de aprendizagem, a envolvente as necessidades de aprendizagem, as influências externas, a reflexão através da revisão do que aconteceu.
Hawkins & Shohet, 2000	Modelo seven-eyes do supervisor	Abordagem que tem em consideração o conteúdo da sessão, o foco em estratégias e intervenções, a relação terapêutica e de supervisão, o processo de terapeuta e de supervisor, o contexto mais amplo, e a ligação ao processo de desenvolvimento.
Hay, 2007	Supervisão integradora	Abordagem que pretende trazer o campo relacional e as questões da transferência para a compreensão dos processos de supervisão.

Um dos modelos originais de supervisão foi o modelo de Sheffield que implicou uma exploração da própria reação do psicoterapeuta ao paciente ou ao material do cliente através de contratransferência. Gilbert (1994) afirma que a supervisão surgiu a partir de duas tradições: a) psicoterapia com ênfase em questões de transferência e b) decorrente da terapia familiar. Esta última mais centrada na formação de competências e tendo sido influenciada pela terapia comportamental.

Segundo Hay (2007), um modelo integrador de supervisão tentaria trazer o campo relacional e as questões de transferência e educação para a compreensão dos processos de supervisão. A autora apresenta ainda uma definição de supervisão baseada no trabalho desenvolvido em 2005 com psicólogos da área social e conselheiros que descreveram a supervisão como o processo de "reunir os tesouros do passado para as competências do presente e para o bem do futuro".

Existem inúmeros modelos de supervisão e muito diferentes, mas todos com uma coisa em comum, apesar das diferenças metodológicas: têm como objetivo acompanhar o cliente no "aconselhamento" acerca da sua ocupação em forma de reflexão e não querer exercer qualquer controle sobre a ocupação dos seus clientes (Schmidt, 2002), modelos esses que se podem aplicar ou adaptar de muitos dos conhecidos modelos "das profissões de ajuda" para a supervisão de *coaching*, como por exemplo: 1) Holloway (1995) - *Modelo Sistema*; 2) Stoltenberg e Delworth (1987) - *Modelo de Desenvolvimento*; 3) Hawkins e Shohet (2000) *Modelo do Processo* (Seven-Eyed Model); 4) Rickett e Donohoe – Modelo Cognitivo-Comportamental (citado por Paisley, 2006); 5) Page e Wosket (2006) - Modelo Cíclico; 6) Carroll (1996) - Modelo dos Cinco Estádios; 7) Inskipp e Proctor (1995) - usar a aliança de trabalho; 8) Mead (1990) - Modelo orientado para a tarefa; 9) Wells e Pringle (2005) – Modelo de auto supervisão; 10) Schein (1990) - usou um processo de método de consulta; 11) Lainsbury (2002) - Modelo Facilitador, entre outros.

Posteriormente, no capítulo III iremos caracterizar alguns destes modelos que estão relacionados com a supervisão em *coaching*.

Cada um destes modelos oferece excelentes diretrizes para a gestão do processo de supervisão. Ao examinar o modelo dos "seven eyes" do supervisor (Hawkins & Shohet 2000), de forma abrangente, temos em consideração o conteúdo da sessão, o foco em estratégias e intervenções, a relação terapêutica e de supervisão, o processo de terapeuta e de

supervisor, o contexto mais amplo e integração dos modos, bem como ligar o modelo ao processo de desenvolvimento. De uma perspectiva integral esta cobriria os quadrantes e alguns estádios de desenvolvimento, mas não o espectro completo que oferece a abordagem integral (Wilber, 2000).

Carroll (1996) no modelo das cinco fases (estádios) descreve várias dimensões que são incorporadas na avaliação do supervisando (semelhante às linhas integrais do desenvolvimento), a relação, o contexto, as regras, a gestão, as funções de avaliação, os objetivos de aprendizagem e emergências; a envolvente que trata do uso do tempo, a apresentação, as necessidades de aprendizagem, os estádios de desenvolvimento (nível integral), o processo paralelo, as influências externas, a avaliação do supervisando, o supervisor, a formação, o contexto (interior e exterior) e por último, a reflexão através de revisões do que aconteceu, de forma a olhar para o futuro sem esquecer as referências.

O modelo de Carroll (1996) cobre a maioria dos aspetos sobre estádios de desenvolvimento, mas não lida de forma abrangente com linhas de desenvolvimento, tipos de personalidade ou estados de consciência.

Isso também seria aplicável à supervisão em *coaching*. Parece haver uma diferença significativa do espaço, parecendo haver uma tendência a que a supervisão em *coaching* decorra diretamente dentro de uma situação de trabalho ou numa organização, com indivíduos ou equipas de técnicos, e com um possível feedback dentro da própria organização. O cliente não trabalha uma "fantasia" ou uma relação que é levada para a sala de supervisão, mas sim uma realidade. Até agora, a supervisão num contexto organizacional ocorria em hospitais e instituições de formação com estagiários, mas o contexto, apesar de organizacional, não estava ligado aos resultados finais como no contexto de negócios. No contexto do *coaching* o cliente é frequentemente ambos: o *coachee* e a organização.

Cada modelo por si só pode não ser suficiente para as exigências da supervisão para os *coaches* executivos. A escolha do modelo dependerá da orientação que ambos, supervisor e supervisando, adotam na sua abordagem de trabalho. Ao eliminar um modelo em detrimento de outro, podemos ser forçados a visões concorrentes, resultando em visões parciais, tendenciosas e prematuras do processo; as pessoas e as perspectivas por si só podem ser uma limitação.

Isto, por sua vez, leva à exclusividade e desliga as opções de resposta e de ver o mundo com novos olhos a partir do qual novas opções podem ser fornecidas. Combinados, estes modelos permitem olhar para uma gama de fenómenos de supervisão a partir de uma perspectiva de sistemas, de processo, tarefas, funções, competências, avaliação, papéis, estádios de desenvolvimento, e responsabilidades que têm como ponto comum a todos, um foco no relacionamento (Gilbert 1995). No entanto, nenhum modelo único contém todos os aspetos e todos os fenómenos.

Os modelos apareceram para cobrir uma ampla gama de processos e técnicas de supervisão: foi o Modelo do Processo de Hawkins & Shohet (2000) e o Modelo dos Cinco Estádios de Carrol (1996), que abordou a supervisão com profundidade de múltiplas perspectivas e que contou com uma referência à teoria de aprendizagem. Hawkins & Shohet (2000) veem o mundo do *mentoring*, *coaching* e do aconselhamento como intimamente ligado ao mundo da supervisão na identificação de ligações com a linha de controlo de gestão. Mesmo que as funções e responsabilidades possam ser diferentes, a essência de toda a supervisão é a mesma - "*como posso eu, o supervisor, facilitar a aprendizagem dos supervisandos no trabalho que fazem?*". Estes autores também fazem referência ao facto do supervisando poder apresentar o seu trabalho num ambiente seguro e facilitador para que a aprendizagem possa ocorrer e ainda que quer o trabalho individual quer o trabalho organizacional possam ter acesso a supervisão apropriada.

Assim como a supervisão em psicologia, o primeiro propósito da supervisão em *coaching* é assegurar que as necessidades do (s) cliente (s) são encontradas de forma efetiva e apropriada (Carroll, 1996). Dentro do contexto da prática genérica de *coaching* isto pode significar a aplicação dos princípios psicológicos e também de outros domínios profissionais, como os cuidados de saúde ou a gestão (Hawkins, 2006).

Em suma, a supervisão pretende possibilitar aos trabalhadores um processo de aprendizagem que os ajuda a integrar o que fazem, sentem e pensam, fazendo com que transfiram a teoria para a prática. Isto significa que a supervisão, o trabalho, a educação e o desenvolvimento pessoal estão intimamente ligados ao processo de aprendizagem experiencial (Zorga, 2002).

Na tentativa de estabelecer os objetivos da supervisão nas profissões de ajuda como Hawkins e Shohet (2000) afirmaram, o objetivo do profissional de ajuda seria:

- Entender melhor o cliente;
- Tornar-se mais consciente das suas próprias reações e respostas aos clientes;
- Compreender a dinâmica de como eles e os seus clientes interagem;
- Olhar para como intervém e para as consequências das suas intervenções;
- Explorar outras formas de trabalhar com o cliente e situações semelhantes.

Os papéis do supervisor são múltiplos e complexos (Proctor, 1997) e incluem o de mentor, professor, assessor, gerente, conselheiro e *coach*. De acordo com Proctor, as tarefas do supervisor podem ser classificadas como normativas, formativas e reparadoras. Um elemento introduzido foi o elemento criativo (Lainsbury, 2002). Kadushin (1992) considerou as principais funções de supervisão como pedagógicas, administrativas, gerenciais e de suporte. Gilbert (1994) adicionou as dimensões do enriquecimento da personalidade e de modelagem.

O Supervisor deve possuir como qualidades, de acordo com Gilbert (1994) as seguintes:

- Flexibilidade;
- Ter um ponto de vista que engloba múltiplas perspetivas;
- Ter um mapa de trabalho da disciplina que supervisionam;
- Capacidade para o trabalho transcultural;
- Capacidade para administrar e conter a ansiedade;
- Abertura à aprendizagem;
- Sensibilidade a questões mais contextuais;
- Educação na prática anti opressiva (Hofstede, 1984);
- Senso de humor, humildade e paciência (Hawkins & Shohet 2000).

Mostrámos que existem múltiplas definições e modelos de supervisão. Contudo, todas elas têm em comum o facto da supervisão ser um processo de aprendizagem que possibilita o desenvolvimento dos profissionais. Assim, consideramos que este conceito é importante no nosso trabalho de investigação, na medida em que nos possibilita preparar a compreensão da aplicação da supervisão ao *coaching*, uma vez que muitos têm sido os modelos da supervisão em geral utilizados na supervisão em *coaching*, como iremos ver no próximo ponto. Salientamos em particular a definição de Bradley (1989) por ir de encontro ao tema central do nosso trabalho como referimos.

1.3 Supervisão em *Coaching*

O foco principal do nosso trabalho é a supervisão em *coaching*. Abordámos anteriormente o *coaching* e a supervisão em geral, como processos de desenvolvimento pessoal e profissional, cabe-nos agora finalmente chegar ao conceito de supervisão aplicado à área do *coaching*.

No entanto e antes de discutirmos o conceito de supervisão em *coaching* iremos primeiro fazer uma revisão da literatura em torno destes conceitos, uma vez que a supervisão em *coaching* está pouco investigada e por vezes é conscientemente subjetiva (Moyes, 2009).

É esperado que os *coaches* tenham supervisão, mas existe pouca informação e pesquisa acerca da supervisão comparada com a pesquisa na área organizacional, na psicologia, ou na psicoterapia (Kadushin, 1992; Holloway, 1995; Page & Wosket, 2006; Hawkins & Shohet, 2006). Não existe contudo suficiente pesquisa acerca do que acontece na prática do processo de supervisão em *coaching*, e consequentemente, o que os *coaches* obtêm (Schwenk, 2007).

O *coaching* encontra-se numa importante conjuntura. Como é uma profissão, é necessário que a supervisão seja implementada (Hawkins, 2006c). Também como referiu Schwenk, (2007) “a supervisão é um sintoma da profissão que emerge como parte para assegurar boas práticas. É uma evolução natural de como estamos no negócio do *coaching*”⁹ (p.2).

Moyes (2009) apresentou uma revisão da literatura acerca da supervisão em *coaching* em que ressalva a importância dos *coaches* terem supervisão, embora se conheça pouco acerca da mesma; mas sabe-se que tem recebido inspiração das disciplinas terapêuticas. Moyes observou que um tema central na literatura da supervisão em *coaching* é o contexto, e

⁹ Tradução livre.

identifica alguns dos benefícios e limitações do uso terapêutico da supervisão. Conclui ainda que é necessário continuar a desenvolver pesquisa nesta área, uma vez que os *coaches* e os supervisores esperam coisas diferentes da supervisão.

Torna-se emergente a necessidade de que a supervisão em *coaching* ganhe terreno e desenvolva os seus próprios modelos e teorias de forma a compreender melhor o cliente do *coach* e a organização, explorando assim as relações estabelecidas no *coaching*, e contribuindo assim para o desenvolvimento contínuo do *coach*, através do desenvolvimento de metodologias e intervenções no *coaching*, e para a criação de uma relação entre o *coach* e o supervisor com normas e regras de funcionamento bem definidas para as sessões de supervisão (Moyes, 2009).

A proliferação dos modelos e padrões no *coaching* significa que existe coerência na ideia de que é uma profissão que promove o desenvolvimento da abordagem da supervisão (Arney, 2006). Até agora não existe uma base teórica específica ou modelo para a supervisão efetiva em *coaching* (Bluckert, 2004a; Lane, 2006). A supervisão em *coaching* procura orientar-se nas profissões terapêuticas. Alguns investigadores da área social, Hawkins e Bluckert, procuraram uma abordagem centrada no trabalho acerca da supervisão no trabalho como referida por Kadushin (1968, 1976, 1992).

Contudo, de acordo com a pesquisa efetuada pela *International Coach Federation* (ICF), alguns indivíduos e organizações não gostam do termo “supervisão”, por considerá-lo antiquado e uma forma de policiamento. Preferem assim utilizar termos como “*coaching do coach*”, “*coach principal*”, “*mentor coach*”, “*meta coaching*” ou “*prática reflexiva*”. Nós iremos utilizar neste trabalho de investigação o termo supervisão em *coaching* para englobar todos os outros, uma vez que o termo também tem sido gradualmente aceite.

Relativamente a Portugal não encontramos até à data um manual de supervisão em *coaching* em Portugal, talvez porque segundo verificámos os modelos e teorias usados na

supervisão em *coaching* são frequentemente retirados da psicologia, psicoterapia, ou outras áreas de aconselhamento e desenvolvimento humano (Paisley, 2006), nas quais a supervisão está já enraizada e bem definida quer a nível teórico quer na sua prática como referimos anteriormente.

O facto de o *coaching* não estar muito explorado na literatura em Portugal e em alguns países, remete-nos para a importância da credibilidade e credenciação dos *coaches* e de toda a indústria de *coaching*. Sendo o *coaching* uma indústria, segundo descreveu Grant (2006) e não uma profissão, não existem barreiras na entrada, não há regulação, nem mesmo sanções para o processo de acreditação ou qualificação, não existindo também uma autoridade clara para se ser um *coach*. Contudo, algumas organizações fizeram e continuam a fazer esforços consideráveis no sentido de estabelecerem programas de credenciação.

Assim, é útil detalhar e desenvolver competências e práticas de *coaching*, uma vez que como já referimos anteriormente, inevitavelmente têm consequências positivas ou negativas nos *coachees*, e é possível caracterizá-las através da avaliação do processo de desenvolvimento profissional do *coach* da forma que referimos anteriormente, provocando mudança e permitindo o crescimento de todos os intervenientes no processo de *coaching*.

Apesar dos vários modelos, Hawkins & Smith, (2006b) definem três funções principais da supervisão em *coaching*, à semelhança do que foi definido para a supervisão em geral no ponto anterior deste capítulo: qualitativa, de desenvolvimento e de pesquisa. A função qualitativa controla a qualidade do trabalho com pessoas, o supervisor assegura que o trabalho do *coach* se enquadra dentro de padrões éticos previamente definidos. Nos casos em que a supervisão é contratualizada pela organização, a função qualitativa passa por garantir o respeito pelos padrões éticos da organização e zelar para que a competência do *coach* não seja ultrapassada, assegurando assim os objetivos organizacionais.

A função de desenvolvimento aborda os conhecimentos, a compreensão e as capacidades do supervisando através da reflexão e exploração do trabalho do mesmo com o cliente (o *coachee*). O supervisor ajuda o *coach* a compreender melhor o *coachee*, a compreender melhor as suas perguntas e respostas, a compreender a interação da relação *coach-coachee* e as suas consequências, é o explorar de outras formas de trabalhar.

Por último, a função de pesquisa, que fornece o suporte emocional que permite ao *coach* lidar com a intensidade do seu trabalho, de forma a garantir a eficácia e a evitar o excesso de empatia com os seus clientes.

Para além das funções de supervisão descritas na investigação em 2006, a *International Coach Federation* (ICF) realizou uma pesquisa sobre a utilização da supervisão nas organizações através de questionário e verificaram que 86% dos *coaches* consideravam fundamental realizar supervisão, mas no entanto apenas 44% fazem supervisão. As razões para a não realização da supervisão prendem-se com o facto de não ser exigido pela organização, ser muita cara ou que têm dificuldades em encontrar um supervisor.

Hawkins e Schwenk (2006) descrevem linhas orientadoras para uma melhor prática.

Essas linhas orientadoras incluem:

- Ocorre regularmente;
- Balanço entre supervisão individual de grupo e de pares;
- Gerir limites éticos e de confidencialidade;
- Gerar aprendizagem organizacional;
- Fornecer suporte ao *coach*;
- Garantir a qualidade no fornecimento do *coaching*;
- Promover um desenvolvimento profissional contínuo do *coach*;
- Foco no cliente, organização e nas necessidades do *coach*.

Quanto às características do supervisor, a *International Coach Federation* (ICF) refere: a) vasta experiência em *coaching*; b) formação em supervisão em *coaching*; c) experiência de supervisão; d) experiência de orientação ou supervisão em psicoterapia; e) habilitações literárias a nível do ensino superior.

Assim face às funções abordadas, à utilização e às características do supervisor coloca-se uma questão: como é que diferentes interesses entre os grupos definem a função da supervisão e definem o conjunto de capacidades que é esperado que os supervisores tenham? Se o objetivo do *coaching* é alcançar mudança para a organização do cliente, como quem contratualiza a supervisão em *coaching* deseja, então os supervisores da supervisão têm de ter um conjunto de base de conhecimentos como os supervisores do trabalho social e da psicoterapia. Os *coaches*, na pesquisa de Hawkins (2006a) querem que os seus supervisores tenham conhecimento do mundo organizacional, compreendam as dinâmicas organizacionais e estejam aptos a pensar de forma sistémica. (conhecimento intrapessoal ou uma experiência psicológica vêm muito para baixo na sua lista, o que sugere que os *coaches* não olham inicialmente para o conhecimento terapêutico).

Contudo, adotar unicamente uma abordagem psicoterapêutica à supervisão em *coaching* resulta em sistemas organizacionais complexos que têm sido reduzidos a patologias individuais (Hawkins, 2007). Por melhor que isto possa resultar, numa situação em que o *coach*, salva a vítima, o cliente, de uma “má” organização, não é o que a organização que está a pagar o *coaching* quer.

Quer sim que ambos, supervisor e supervisionando, entrem num processo colaborativo baseado na valorização da mutualidade (Stolorow, 1994) ou de aprendizagem uns com os outros (Wells & Bell, 2005). Esta abordagem baseia-se no trabalho da psicologia do desenvolvimento e relacional e é baseada nos conceitos de regulação mútua e

reciprocidade (Boston Change Study Group, 1998). Um desafio para o supervisor é como perceber o que o supervisando pensa e como possibilitar uma aprendizagem.

Como em psicologia e na supervisão em geral, o objetivo principal da supervisão em *coaching* é assegurar que as necessidades do(s) cliente (s) são atendidas de forma mais eficaz e adequada. Dentro do contexto da prática do *coaching* genérico, isso pode significar a aplicação de princípios psicológicos e também de especialização retirada de outros domínios profissionais, como cuidados de saúde ou ciência de gestão.

A supervisão em *coaching* é assim um processo dinâmico entre 2 ou mais pessoas (do grupo de supervisão) que tem lugar num contexto do *coaching* e da organização. Os temas que emergem dos resultados acerca do processo de supervisão em *coaching* são: papel do *coach*, papel do supervisor, propriedades da supervisão em *coaching*, relação de supervisão, ambiente e supervisão e finalmente, um tema separado: o processo de supervisão em grupo (Passmore & McGoldrick, 2009).

O que nos é indicado previamente refere que os *coaches* tendem a tomar um papel proactivo na sua supervisão. Torna-se claro para os participantes que o papel do *coach* não é limitado à sessão atual de supervisão. Envolve um considerável conjunto de aspetos de preparação na forma de reflexão ativa da sua prática de *coaching*. Na sessão de supervisão atual, os *coaches* também devem assumir um papel de líderes. Descrevem como assumem a responsabilidade em prover o supervisor de informação correta e suficiente da sua relação de *coaching*. A qualidade da supervisão reside na qualidade da informação que o *coach* traz para a sessão de supervisão, assim como a sua capacidade de refletir na sua prática abertamente na sessão com a ajuda do supervisor (Passmore & McGoldrick, 2009).

No sentido em que o *coach* é capaz de trazer informação suficiente para a supervisão, que emerge para ambos os participantes, *coach* e supervisor, o *coach* está apto a ser totalmente presente e disponível durante a sessão. Este compromisso com a supervisão e a

capacidade de estar aberto é um dos comportamentos que os supervisores esperam do *coach*. Sem abertura ou compromisso o verdadeiro trabalho da supervisão pode não ser efetivamente realizado e com sucesso.

Carroll (2006) identificou uma série de princípios centrais que sustentam a supervisão em *coaching* e sugere:

- A supervisão em *coaching* é para a aprendizagem dos supervisandos;
- Os supervisores facilitam a aprendizagem dos supervisandos;
- A aprendizagem na supervisão é transformacional (e não apenas transmissional);
- A supervisão move-se de “eu-aprendizagem” para nós-aprendizagem”.

Os resultados do estudo de revisão da literatura de Carroll (2006) referem que a supervisão em *coaching* é uma aprendizagem do *coach*. A supervisão em *coaching* é descrita pelos participantes como prática individual do *coach* que coloca a tónica central na aprendizagem através da experiência. É esperado que o supervisor se comprometa a ajudar o *coach* nas suas questões, a criar um ambiente no qual o *coach* está apto a ser aberto e honesto e aprender através de um processo de reflexão crítica. Os resultados do estudo de revisão da literatura suportam fortemente a visão de que o supervisor do *coaching* assume o papel de facilitador. Os supervisores neste estudo advertem contra o envolvimento excessivo e os *coaches* indicam que a supervisão não é tão eficiente quanto poderia ser se os supervisores oferecem demasiados conselhos ou soluções diretas. Os *coaches* referem que o supervisor deve estar apto a facilitar a sessão, o *coach* tem a responsabilidade de ser aberto e honesto, e a promover suficiente informação na sessão para explorar as questões a serem apresentadas. Os *coaches* também referem que é importante que mantenham a sua confiança, confiem nos seus julgamentos e não sejam demasiado influenciados por um supervisor excessivamente

diretivo. Para eles a supervisão é uma articulação e um processo de igualdade em vez de uma hierarquia de responsabilização.

A aprendizagem transformacional é um tema que se tornou claro ao longo do estudo de Carroll para ambos, *coaches* e supervisores. Para os supervisores a aprendizagem transformacional era um objetivo, enquanto que para os *coaches* a aprendizagem é experienciada, e esta experiência por vezes resulta em surpresa e numa abertura à mudança na sua abordagem de *coaching* como um resultado.

Carroll (2006) refere que os supervisores devem ter uma compreensão de que uma “medida” não cabe em todos os termos de aprendizagem (uma abordagem não serve para todos as pessoas). Refere que os supervisores devem conhecer o estilo de aprendizagem e inteligência dos seus *coaches*/supervisandos no sentido de facilitar a sua aprendizagem. O que se pode ler aqui nas entrelinhas é que a supervisão deve ser uma experiência de aprendizagem autodirigida e os supervisores devem estar aptos a acomodar o estilo e as necessidades de aprendizagem de qualquer supervisando.

A supervisão é uma forma de resolução de problemas. Contudo, podemos dizer que a supervisão é uma parte do fórum de aprendizagem para os novos *coaches* e parte do desenvolvimento profissional contínuo dos *coaches* mais experientes.

Apesar de ser um processo de desenvolvimento e aprendizagem como tem sido abordado na literatura, Downey (2003) verificou que poucos *coaches* tinham supervisão embora fosse considerada necessária. Posteriormente Hawkins & Schwenk (2006) verificaram que no Reino Unido 88% dos *coachees* e 86% dos *coaches* consideravam que os *coaches* deveriam ter supervisão contínua e regular. Contudo, apenas 44% dos *coaches* recebiam supervisão, embora os autores considerassem que a amostra do estudo fosse reduzida.

A razão para que os *coaches* considerassem a supervisão como necessária mas não a realizarem prende-se com o facto de ser muito cara (17%) ou de não conseguirem encontrar um supervisor (17%), (Hawkins & Smith, 2006).

Passmore & McGoldrick (2009) realizaram um estudo através de entrevistas a participantes (supervisores e supervisandos) de uma sessão de supervisão em *coaching*, das quais resultaram transcrições que foram analisadas através da metodologia “Grounded Theory”, que posteriormente foram comparados para o desenvolvimento de um campo teórico para a supervisão em *coaching*.

Passmore & McGoldrick (2009) concluíram que a supervisão é a única intervenção da prática reflexiva através de um conjunto de modelos de desenvolvimento profissional contínuo.

As conclusões do estudo de Passmore & McGoldrick (2009) referem que a supervisão oferece: a) uma série de ganhos potenciais que variam entre a capacidade de mudança no *coach* e a qualidade da prática do *coaching*; b) é consensual que a supervisão em *coaching* pode melhorar continuamente o desenvolvimento profissional; c) referem o suporte decorrente das sessões de supervisão; d) o sentimento de comunidade; e) aumento do sentimento de profissionalismo e consciência ética da sua prática do *coaching*; f) a profundidade da reflexão acerca da prática oferece uma forma de exploração de si próprio; g) aumento da confiança na sua prática e; h) os *coaches* olham para a supervisão como um meio de lidar com os desafios que experienciam no *coaching*, quer na supervisão individual quer na supervisão em grupo.

Um tema igualmente digno de ser mencionado é acerca do treino de supervisão. Enquanto na Austrália e nos EUA o treino em supervisão em *coaching* é quase ausente ou virtualmente não existente, este tem tido um grande crescimento no Reino Unido. O estudo

de Carroll (2006) destaca o valor de ter formação de supervisor, que detêm um modelo de prática e é também experienciado no domínio da prática do *coach*.

Segundo refere Carroll (2006) há a necessidade de uma formação formal em supervisão do *coach* no Reino Unido se o modelo de supervisão for largamente adotado. Essa formação necessita de refletir mais no *coaching* do que nas necessidade de terapia.

Na seleção dos supervisores, podemos defender que o *coach* considera as semelhanças entre eles próprios e o supervisor, assim como a experiência e qualificação do supervisor. Uma vez feita a seleção, uma contratualização clara das expetativas pode ajudar a tornar as sessões mais produtivas para ambas as partes.

Em suma, verificámos que tem sido desenvolvida pouca investigação acerca da supervisão em *coaching* e podemos verificar que de uma forma geral todas se referem à mesma como um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, o que vai ao encontro do nosso trabalho de investigação, uma vez que pretendemos contribuir para a construção de um referencial teórico da supervisão em *coaching* em Portugal.

Assim, quando falamos de supervisão como um instrumento de desenvolvimento profissional aplicado às profissões de ajuda e como prática que permite aumentar a eficácia e eficiência dos profissionais e o conseqüente aumento da credibilidade dos profissionais, então não poderemos deixar de definir o conceito aplicado ao *coaching*.

Abordaremos aqui várias definições e trabalhos realizados por diversos autores, resultantes da revisão bibliográfica realizada. Em alguns países, como refere a *International Coach Federation (ICF)*, a atividade do *coaching* é uma atividade relativamente nova sobre a qual pouco se tem escrito mas que se encontra em franca expansão.

No entanto, nos últimos anos têm surgido algumas definições. Bluckert (2004b) descreve-a como um trabalho de reflexão de um *coach* com um *coach* mais experiente sobre

o trabalho que está a realizar, com o objetivo de apoiar uma aprendizagem contínua do *coach*, de forma a transmitir maior segurança e proteção ao *coachee*.

Bluckert enfatiza ainda na sua definição de supervisão os aspetos do desenvolvimento e monitorização da supervisão. Monitorizar é necessário para assegurar que a supervisão está a agir de forma ética e competente.

Como referiu Hart, (1982), a supervisão é “um processo educacional em curso, no qual uma pessoa no papel de supervisor ajuda outra pessoa no papel de supervisando a adquirir comportamentos profissionais adequados acerca da avaliação da sua atividade profissional” (p.12).

Um outro caminho possível para definir a supervisão em *coaching* é como um processo formal de suporte profissional que assegura o desenvolvimento contínuo do *coach* e a efetividade da sua prática através da reflexão interativa, avaliação interpretativa e da partilha de experiências (Bachkirova, Stevens & Willis, 2005). A diferença chave entre o *coaching* e a supervisão psicológica de *coaching* é que a supervisão de *coaching* centra-se explicitamente na natureza psicológica da relação de *coaching*, assim como a aplicação da teoria psicológica e método dentro do processo de *coaching*.

Estes autores acreditam que a supervisão em *coaching* é sistémica e transformacional. O cliente irá beneficiar porque durante a supervisão, o supervisando encontrará um caminho mais eficaz e diferente de “estar” com o cliente. Isto é um argumento sofisticado que teve origem na supervisão terapêutica.

Não existe uma concordância acerca da supervisão em *coaching*. Hawkins e Smith (2006b) referiram que a supervisão promove “um espaço protegido e disciplinado no qual o *coach* pode refletir na situação e em particular na relação com o cliente, na reação e padrão

que ele invoca e esta transformação na supervisão pode beneficiar profundamente o cliente”¹⁰ (p.142).

Mais recentemente, os psicólogos do *coaching* também viraram a sua atenção para a supervisão. Carroll (2006), por exemplo, refere que a psicologia do *coaching* tomou essa posição “porque a supervisão gera bom senso para ambas as perspectivas de aprendizagem e promove qualidade” (p.4). O grupo da psicologia do *coaching* da *British Psychological Society* definiu linhas orientadoras para a supervisão em psicologia do *coaching* (2007). A sua definição de uma primeira proposta de supervisão neste campo seria para assegurar as necessidades do cliente de uma forma mais efetiva e apropriada. Descrevem a supervisão em *coaching* como um processo formal de suporte profissional que fornece ao *coach* desenvolvimento e efetiva a sua prática. Isto é feito através de uma reflexão interativa, uma avaliação interpretativa e pela partilha de experiências. A diferença central entre a supervisão em *coaching* e a supervisão em psicologia do *coaching* é de que a última explicita a natureza psicológica do processo de *coaching*, assim como a aplicação da teoria e de métodos psicológicos do processo de *coaching*.

As diferenças entre estas definições ilustram os diferentes aspetos do que a supervisão tenta alcançar. Este tem sido o maior debate na literatura, tanto da supervisão em *coaching* como em terapia (Kadushin, 1968; Hawkins & Shohet, 1998; Hawkins & Smith, 2006b; Bluckert, 2004a). Como Bluckert referiu, “existe uma necessidade urgente de clarificar do que se trata a supervisão e como pode desempenhar o papel de melhorar os padrões de *coaching*”¹¹ (p.1).

Hawkins e Smith (2006b) captaram um elevado número desses elementos na sua definição da supervisão em *coaching*: “ a supervisão em *coaching* é um processo no qual o

¹⁰ Tradução livre.

¹¹ Tradução livre.

coach com a ajuda do supervisor, o qual não trabalha diretamente com o cliente, pode ajudar a compreender melhor o sistema do *coach* e a si próprio como parte do sistema cliente-*coach*, e assim transformar o seu trabalho”¹². A ênfase nesta definição é o trabalho com sistemas e subsistemas.

A supervisão em *coaching* pode assim ser descrita como um processo formal de apoio profissional de forma a garantir o desenvolvimento contínuo do *coach* e conseqüentemente a eficácia da sua prática, através de uma reflexão interativa, avaliação interpretativa e da partilha de conhecimento com um profissional mais experiente – o supervisor (Bachkirova, Stevens & Willis, 2005). O *coach*, pode assim, através da ajuda do supervisor, compreender melhor a organização e o *coachee*, de forma a desenvolver o seu trabalho, (Hawkins & Smith, 2006b).

Segundo Carroll (2006), a supervisão é um espaço para onde os *coaches* trazem a sua prática para refletir com outra pessoa ou grupo e aprendem a partir da experiência, não apenas para ajudar a funcionar melhor, mas para intervenções mais eficazes.

A supervisão baseia-se na suposição de que refletir sobre o trabalho fornece uma base para a aprendizagem a partir desse trabalho e a fazê-lo mais criativamente; é uma aprendizagem experiencial (King & Kitchner, 1994).

Implícita nesta definição está a evolução da relação entre supervisor e supervisando, a aquisição da identidade profissional e o foco no comportamento a ser adquirido pelo supervisando, aspetos tidos em consideração quando avaliamos os processos de desenvolvimento profissional.

Na tabela 3 apresentamos a síntese comparativa entre as diferentes definições aqui apresentadas.

¹² Tradução livre.

Tabela 3

Síntese das definições de supervisão em *coaching* de acordo com a revisão da literatura

Autor	Principal foco
King & Kitchner, 1994	Aprendizagem experiencial através da reflexão sobre o trabalho como base de aprendizagem.
Bluckert, 2004b	Trabalho de reflexão de um coach mais experiente com um menos experiente com vista a uma aprendizagem contínua do <i>coach</i> e assim aumentar a segurança e proteção do <i>coachee</i> .
Bachkirova, Stevens & Willis, 2005	Processo formal de suporte profissional que assegura o desenvolvimento contínuo do coach através da reflexão interativa, avaliação interpretativa e partilha de experiências.
Hawkins & Smith, 2006b	Espaço protegido e disciplinado no qual o coach reflete acerca da relação com o cliente.
Carroll, 2006	Espaço onde os <i>coaches</i> trazem a sua prática para refletir com outra pessoa ou grupo e aprendem a partir da experiência com vista a intervenções mais eficazes.

Em suma, todas estas definições têm em comum o facto de ser um processo formal, interpessoal, focado no trabalho do *coach*, com o objetivo de desenvolver o trabalho do mesmo e melhorar os resultados quer para o *coach* quer para o *coachee*, podendo ser realizado quer individualmente quer em grupo.

Apesar de existirem várias expressões e métodos de supervisão em *coaching*, muitas vezes existe uma similaridade entre elas: a) partilha de experiências e sentimentos; b) estabelecimento do foco da sessão e dos resultados pretendidos; c) discussão sobre a situação de supervisão (problema); d) exploração de questões pessoais, competências e necessidades do *coach*; e) preocupações do *coach*; f) estabelecer um compromisso de aprendizagem.

Quanto às boas práticas de supervisão a *International Coach Federation* (ICF) refere como boas práticas de supervisão: a) a frequência com que realizam as sessões, de forma a permitir que o *coach* aceda adequadamente à amplitude e profundidade do seu trabalho,

focado nas necessidades do *coach*, do cliente e da organização; b) promove o contínuo desenvolvimento do *coach*; c) garante qualidade de *coaching*; d) promove suporte ao *coach*; e) gera aprendizagem organizacional; f) gere a aprendizagem da ética e confidencialidade, e; g) considera a supervisão individual, de grupo e de pares.

Assim esta descrição da *International Coach Federation* (ICF) acerca das boas práticas da supervisão concentra-se nas necessidades do *coach*, do cliente e da organização na medida em que tem em conta a tríade: a organização, o *coach* e o *coachee*. Um dos principais resultados da supervisão é permitir que o *coach* tenha uma maior compreensão do cliente e da organização do cliente. Logo ao selecionar um supervisor este deve ter experiência na dinâmica da organização e não se concentrar apenas no cliente.

Por outro lado, segundo a *International Coach Federation* (ICF) a supervisão em *coaching* oferece um desenvolvimento profissional contínuo do *coach*, na medida em que ajuda o *coach* a associar a teoria à sua prática, através de uma prática reflexiva, elemento central do seu trabalho, oferecendo assim perspetivas diferentes.

Um outro aspeto subtilmente referido nas definições é que a supervisão permite controlar a qualidade do *coaching* efetuado, o que é do interesse de todos os intervenientes no processo, minimizando os riscos de más práticas e consequentemente assegurando um trabalho melhor para os clientes e para a organização.

Isto remete-nos para as questões éticas da supervisão em *coaching* mencionadas na literatura, uma vez que associado ao *coaching* existe uma cultura organizacional. Logo, é necessário que a supervisão assegure uma aprendizagem organizacional, uma vez que existem informações sobre a organização que extravasam os temas do *coaching*, ou seja, o supervisor deve ter o mínimo de conhecimento acerca da cultura da organização, embora esta aprendizagem acerca da mesma tenha de ter em atenção alguns cuidados éticos (Gallacher, 1995).

Neste sentido é importante gerir os limites éticos e de confidencialidade, um trabalho que exige uma exploração cuidadosa, de forma a aumentar a maturidade ética do *coach*. Este aspeto é particularmente complexo, numa organização com um supervisor interno onde o processo de supervisão inclui o *coachee* que é trazido para as sessões e todos se conhecem e são facilmente identificados, ou até mesmo na supervisão em grupo interno (Gallacher, 1995). Assim, cabe à organização ponderar qual a melhor opção: se a supervisão individual, em grupo ou entre pares, tendo em conta todos os aspetos anteriormente referidos.

A supervisão em *coaching* também pretende analisar a relação entre o *coach* e o cliente, tendo como propósito analisar a efetividade do serviço e assegurar que os padrões éticos sejam mantidos no processo de *coaching*. De igual modo também promove uma estrutura formal ao profissional, nos caminhos pelos quais pode conhecer as necessidades dos seus clientes e como pode continuamente desenvolver a sua prática, no sentido do seu desenvolvimento profissional (Carroll, 1996).

Ou seja, aceder à extensão de como podem ter acesso às necessidades dos clientes, refletir sobre a sua prática, questionar a sua abordagem e prática num ambiente de suporte, monitorar a sua relação com o cliente e com a organização, desenvolver novas abordagens e aprendizagens no sentido de ser mais eficaz com os clientes, promover uma estrutura ao *coach* para o desenvolvimento da sua prática e avaliar o seu progresso de forma a assegurar elevados padrões éticos no processo de *coaching* (Moyes, 2009).

Wells e Bell (2005) apontam que os pressupostos implícitos na maioria dos modelos de supervisão psicoterapêutica, são de que o supervisando deve divulgar informações descritivas sobre o cliente, sobre a interação na supervisão e informação pessoal sobre si mesmo. Isto seria aplicado ao *coaching* e os supervisores precisam de estar conscientes disto. A responsabilidade de um *coach* e de um supervisor é enorme e especialmente na área de responsabilidade ética da confidencialidade. Os executivos individuais, o *coach* e as

organizações abriram as suas portas para uma visão interna dos orçamentos, processos, vulnerabilidades, estratégias, preocupações de carreira, posicionamento de mercado, desafios, medos, esperanças e sonhos. As vidas pessoais, carreiras e as organizações estão frequentemente em jogo e há uma responsabilidade moral elevada nesta jornada interpessoal. Laços de confiança, abertura, fragilidade e honestidade são desenvolvidos a níveis elevados e estes devem permanecer profundamente respeitados. Os supervisores, guardam histórias do *coach*, do executivo e da organização, e uma adesão profunda a trabalhar ao mais alto nível de acordo com os códigos profissionais que existem, é primordial.

O que ressalta a necessidade de supervisão é que até este momento, não muitos *coaches* tiveram uma formação aprofundada, em *coaching* (Sherman & Freas, 2004) e a supervisão atua como uma garantia para a ética, normas e profissionalismo. Carroll (1996) menciona que para o supervisor agir eticamente existe muita complexidade e ambiguidade.

A recomendação do código de ética da *European Mentoring & Coaching Council* (EMCC) é de que um *coach* / mentor deve manter um relacionamento com um supervisor devidamente qualificado, que irá avaliar regularmente a sua competência e apoiar o seu desenvolvimento. Apesar da supervisão de *coaches* ainda não ser obrigatória, como é na prática da psicoterapia e do trabalho social, os *coaches* cada vez mais reconhecem a importância da supervisão como uma parte integrante da sua prática à medida que começam a experimentar os níveis de complexidade com que estão a trabalhar.

Todos os profissionais de *coaching* devem conhecer e orientar-se segundo um código deontológico e participar nos processos de supervisão que têm como propósito suportar as necessidades de desenvolvimento do *coach*, para que este possa ajudar o *coachee* nas suas necessidades. A supervisão assegura o desenvolvimento contínuo do *coach* e a efetividade da sua prática, através da reflexão e partilha de experiências (Bachkirova, Stevens & Willis, 2005).

Por último gostaríamos de ressaltar mais uma vez a importância deste conceito na nossa investigação. Considerando que pretendemos descrever e caracterizar a supervisão em *coaching* como processo de desenvolvimento profissional, tornou-se fundamental a pesquisa realizada neste ponto uma vez que é importante compreendermos a pesquisa desenvolvida quer ao nível dos conceitos teóricos quer ao nível da prática realizada.

Nesse sentido, podemos verificar que a supervisão em *coaching* está preocupada com o supervisor no seu papel de *coach*, em examinar o processo de *coaching*, que inclui a relação entre *coach* e cliente, com o objetivo de melhorar a eficácia do serviço, assegurando que os padrões éticos são mantidos durante todo o processo de *coaching*.

Também fornece uma estrutura formal ao profissional de *coaching* para refletir acerca da forma como os profissionais vão efetivamente atender às necessidades dos clientes e como necessitam de se desenvolver continuamente na sua prática.

Os principais objetivos da supervisão podem ser resumidos como permitindo que o *coaching* ou o *coach* (British Psychological Society, 2006):

- Avalie até que ponto está atendendo às necessidades dos seus clientes;
- Reflita sobre a sua prática;
- Questione a sua abordagem e prática num ambiente de apoio e de desafio;
- Acompanhe a sua relação com o cliente e com a organização;
- Desenvolva novas abordagens de aprendizagem, a fim de ser mais eficaz com o cliente;
- Forneça uma estrutura para os *coaches* desenvolverem a sua prática e refletirem sobre a sua forma de progredir;
- Assegure elevados padrões de ética no processo de *coaching*.

No domínio organizacional preocupa-nos o desenvolvimento profissional dos intervenientes da organização, em particular os processos de desenvolvimento profissional a que são sujeitos, entre os quais se encontra o *coaching*. Consequentemente para que o processo de desenvolvimento profissional através do *coaching* seja eficaz, também é necessário que o *coach* seja submetido ao seu próprio processo de desenvolvimento profissional, a supervisão.

Contudo, verificámos que na literatura não foi possível estabelecer uma relação de causa-efeito entre o desenvolvimento profissional dos *coaches* e a supervisão, uma vez que esses efeitos não são diretos, ou seja, podemos refletir sobre os efeitos da supervisão do *coach* no *coachee* mas não sabemos até que ponto a supervisão do *coach* irá afetar o *coachee*. No entanto, é nosso objetivo desenvolver procedimentos no sentido de contribuirmos para o enriquecimento do conhecimento deste referencial teórico.

Sabemos contudo que os *coaches* ajudam os clientes (o *coachee*) a salientar aspetos da sua vida pessoal e profissional. Segundo Grant (2006) o *coaching* é colaborativo, individualizado, focado na solução e nos resultados orientados, sistemático, extensivo, promove uma aprendizagem autodirigida e deve ser baseado na evidência incorporando práticas profissionais éticas.

Neste sentido, quanto maior o desenvolvimento profissional do *coach*, mais benefícios o processo de *coaching* pode trazer ao *coachee*, da mesma forma que práticas inapropriadas do *coach* conduzem a intervenções que podem causar danos no cliente (no *coachee*), (Gallacher, 1995).

Como verificámos anteriormente o trabalho de *coaching* é um trabalho individualizado, logo a supervisão desenvolve no *coach* novas abordagens e aprendizagens no sentido de ser mais eficaz com os seus clientes (os *coachees*). Promove uma estrutura ao *coach* de desenvolvimento da sua prática e do seu progresso, de forma a assegurar elevados

padrões éticos no processo de *coaching* que só poderão trazer benefícios para o *coachee*. O *coach* aprende também a avaliar a sua prática, ou seja, a avaliar o seu próprio desenvolvimento profissional e esta competência, quando adquirida, contribui igualmente para o seu processo de desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DE PRÁTICAS ESTRUTURADAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

No presente capítulo iremos desenvolver a supervisão e o *coaching* como processos de desenvolvimento profissional e ainda mencionar de forma menos aprofundada outras práticas de desenvolvimento profissional, como o *mentoring* e os grupos balint. Embora sejam o *coaching* e a supervisão em *coaching* as práticas que estão diretamente implicadas no nosso problema de investigação, enquadrá-las-emos num conjunto mais amplo de outras práticas estruturadas cujo foco é igualmente o desenvolvimento profissional dos indivíduos. Mas antes de passarmos à apresentação de cada uma destas práticas de desenvolvimento, parece-nos importante referir o pressuposto que serve de base a todas elas – a reflexão.

A caracterização destas últimas (o *mentoring* e os grupos balint) prende-se com o facto de, considerando o nosso problema de investigação, estas práticas serem alvo de supervisão formal como o *coaching*, daí poderem ser comparáveis com a supervisão em *coaching*.

Todas estas práticas têm sido utilizadas nas organizações de forma a permitirem o desenvolvimento profissional dos seus técnicos, isto porque a gestão das organizações envolve um modelo de trabalho, centrado na responsabilização e exigência. Ao indivíduo é solicitada formação permanente, uma gestão da sua carreira, autonomia no trabalho e respostas adaptativas às necessidades da organização.

Esta solicitação estimula o surgimento de processos de desenvolvimento pessoal e profissional nas organizações e para as organizações. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional podem ocorrer através de diversos processos, como a formação (*training*), o *mentoring*, a consultoria, o aconselhamento de carreira, o *coaching*, entre outros. Todas as práticas serão de alguma forma complementares, embora possam ser usadas separadamente,

no âmbito do seu próprio espaço de atuação. Será importante para os profissionais de cada área conhecer a sua área de intervenção, as diferenças entre abordagens e os limites da sua intervenção.

Um aspeto comum a todas estas práticas, que gostaríamos de salientar neste trabalho, centra-se precisamente na importância da supervisão para o aprimoramento das mesmas, ou seja, todos os profissionais que exercem as mais diversas práticas que têm como pressuposto o desenvolvimento profissional, também eles têm necessidade de desenvolvimento profissional, com o apoio de profissionais experientes, com treino adequado e experiência de supervisão.

Embora a presente tese seja sobre supervisão em *coaching*, parece-nos plausível que existam aspetos comuns à supervisão, que visa o desenvolvimento de diversas práticas profissionais para além do *coaching*. É assim nosso propósito caracterizar o desenvolvimento profissional, nomeadamente, nos profissionais de *coaching*, mais especificamente caracterizar a supervisão em *coaching*, de forma a conhecermos a nossa realidade, ajudando assim a caracterizar a situação dos *coaches* no que se refere ao seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Seja qual for o processo ou modelo de desenvolvimento na ação, todos eles pressupõem uma reflexão na ação. A reflexão permite-nos refletir no passado para desenvolver capacidades para lidar com o presente e melhorar o futuro. Logo, a reflexão potencia o desenvolvimento profissional, aspeto comum a um conjunto amplo de práticas estruturadas, não só na supervisão em *coaching*, cujo foco é igualmente o desenvolvimento pessoal e/ou profissional dos indivíduos.

Parece-nos importante descrever os estádios de reflexão na ação que ocorrem na generalidade dos processos de desenvolvimento profissional descritos por Hay, (2007) por serem comuns a todos os instrumentos que nos proporemos analisar.

Assim descrevemos de seguida os estádios apresentados por Hay, (2007, p. 23) que considera que a

“reflexão no processo pode ocorrer numa série de estádios reciclados continuamente:

1. Capturar os acontecimentos como ocorrem;
2. Rever acontecimentos específicos;
3. Rever uma série de acontecimentos para identificar padrões;
4. Incorporar aprendizagens gerais;
5. Planear antecipadamente acontecimentos específicos;
6. Implementar aprendizagens¹³.

Estádio 1- Capturar os acontecimentos como ocorrem:

Este estádio refere-se por exemplo a tirar ou não notas durante as sessões. A decisão de tomar notas é de cada profissional, preferencialmente de acordo com o cliente. Pode ser influenciado pelo estilo e preferência própria. Embora para Hay (2007), tomar notas forneça bases reais mais do que nos limitarmos às nossas memórias. Contudo, por um lado, tomar notas pode significar que perdemos algo significativo enquanto estamos a escrever e isto pode gerar no cliente uma preocupação desnecessária e podemos ficar presos às notas em vez de seguir em frente. Por outro lado, não tomar notas deixa o *coach* livre para se focar no cliente e prestar mais atenção aos sentimentos para além das palavras, e isso pode contribuir para uma relação que parece mais íntima e menos negociável.

¹³ Tradução livre.

Assim, existem alguns procedimentos descritos por Hay (2007), que se referem à consciencialização de quando devemos ou não tomar notas durante a sessão, uma vez que poderemos adquirir o hábito de tomar notas no final de cada uma. Este procedimento neste estágio não serve para avaliar ou analisar mas sim para descrever o mais fielmente a informação da sessão.

Hay (2007) não exclui ainda outros procedimentos, como por exemplo a gravação vídeo ou áudio, que considera também como procedimentos úteis embora mais desconfortáveis para o cliente. Atualmente o áudio é muito utilizado no *coaching*, por exemplo, e os clientes têm conhecimento que o processo é confidencial. Contudo, o áudio tem a mesma utilidade das notas e com ambos se devem ter cuidados deontológicos no que se refere à confidencialidade.

Estádio 2- Rever acontecimentos específicos

Após recolher o máximo de informação possível, quer seja através das notas ou da gravação, o próximo estágio é iniciar a revisão do processo. Esta revisão pode ser individual ou em grupo, ou através de uma relação de supervisão. Existem assim muitas formas dos profissionais avaliarem o que fizeram, uma dessas formas é o que Hay refere como posição percetiva¹⁴.

O conceito de posição percetiva também é descrito por John Grinder e Judith Delozier (1995) como um processo de reflexão acerca do próprio trabalho. Na área da supervisão em *coaching*, uma ideia aparentemente simples que tem um significado muito importante na dinâmica do *coaching*, consiste numa diversidade de posições de perceção da situação. Observa-se a situação de uma multiplicidade de pontos de vista. Consiste em pensar o que deve ser trabalhado com o cliente. O profissional dissocia-se de si próprio, das suas respostas

¹⁴ Tradução livre.

físicas e emocionais, e pode pensar acerca do que aconteceu e assim analisar o processo. Outra posição é sentir-se como o cliente, colocar-se no lugar do cliente. Esta posição é muito semelhante à empatia.

Por último, podemos ainda adotar um tipo de posição para ambas as partes, na qual o *coach* ou o supervisor se mantem metaforicamente fora da relação de *coaching* e observa como se fossem um observador imparcial. Mais uma vez, isto dá uma outra perspetiva ao profissional. Assim, uma posição percetiva englobante de todas é o pensar/refletir acerca do ambiente onde as interações decorreram, ou seja, o contexto no qual a relação existe (Hay, 2007).

Estádio 3- Rever para verificar padrões

Assim como o *coach* e o supervisor devem refletir acerca das sessões, o mentor acerca das ações e os formadores acerca das ações de formação, também faz sentido refletir acerca das sessões de um mesmo cliente e das sessões dos diferentes clientes. Ou seja, o indivíduo fica apto a identificar qualquer tema repetitivo ou padrão no qual funciona a nível profissional de forma a conhecer assim os seus padrões de trabalho e a escolher o que melhor se adapta a cada cliente (Hay, 2007).

Este estágio também possibilita a identificação das necessidades do cliente ou padrões de necessidades e a repetir ou evitar determinados padrões com determinados clientes. Em suma, permite-nos identificar onde nos sentimos mais confortáveis ou onde temos mais dificuldades em agir e interagir com os clientes.

Estádio 4- Incorporar aprendizagens gerais

Após o trabalho desenvolvido nos estádios anteriores, neste selecionam-se os pontos de aprendizagem e reflete-se acerca de como usá-los de forma a desenvolver competência profissional, ou seja, este estágio provoca assim mudanças comportamentais.

A dificuldade deste estágio está na identificação do que fará essa pequena diferença decorrente das aprendizagens adquiridas (Koch, 1997). É importante neste estágio ouvir o feedback dos clientes, na medida em que as intervenções dos profissionais foram úteis para eles e incorporar esse feedback no nosso próprio processo de reflexão.

Estádio 5- Planificar acontecimentos específicos

Por planificar acontecimentos específicos, Hay (2007) entende “estar preparado para trabalhar com um determinado cliente específico numa sessão específica” (pág. 30). Pensar acerca de como poderemos e desejamos utilizar uma série de possíveis intervenções quando estamos a trabalhar com um determinado cliente. Ou seja, devemos planificar de acordo com situações semelhantes e não usar os clientes como forma de testar determinadas abordagens.

Isto significa que teremos de desenvolver/pensar uma série de caminhos alternativos nos quais pretendemos desenvolver competências e posteriormente fazer as correspondências adequadas a cada tipo de cliente. Nesta seleção não pode deixar de ser tido em conta o contexto e o cliente.

Estádio 6- Implementar aprendizagens

Neste estágio “após ter refletido, revisto e planificado, todos os procedimentos implementados – voltamos ao estágio 1” (Hay, 2007). O ciclo de aprendizagem foi originalmente descrito por David Kolb (1981), como aquele em que temos uma experiência

concreta, refletimos nela, retiramos os padrões e teorias que guiam comportamentos futuros e decidimos que ação devemos tomar, e aplicamos na próxima experiência concreta.

Dependendo do estilo preferencial de aprendizagem, podemos começar o ciclo onde quisermos. No processo de *coaching*, o *coach* inicia o ciclo com uma experiência concreta com o cliente, onde é possível capturar esta experiência através de gravação, por exemplo, se não toma notas logo que possível no sentido de captar o maior número possível de informações.

E todo este ciclo é contínuo na medida em que continuamos a experienciar, a refletir, a teorizar acerca dos procedimentos e opções que tomamos e aplicamos ao longo da carreira profissional (Hay, 2007).

De acordo com Gallacher (1995), no caso do *coaching*, promover a reflexão é um objetivo central do *coach* no ciclo de *coaching*, uma vez que a reflexão é um poderoso ímpeto para continuar o desenvolvimento pessoal e o autoconhecimento. Através da reflexão, o *coachee* analisa a eficácia de determinados métodos ou práticas, interpreta situações ou eventos e considera como é que valores, expectativas e crenças influenciam as suas escolhas e a situação.

Quando nos referimos aqui a reflexão descrevemos um processo individual. No entanto esta reflexão pode acontecer também com colegas ou com um supervisor, pois refletir com os colegas ou com o supervisor é igualmente importante para várias práticas profissionais quer seja no *coaching*, na psicoterapia, no *mentoring*, ou nas profissões na área social.

Posteriormente iremos abordar mais detalhadamente estas duas formas de trabalho, quer com os colegas (pares) quer com o supervisor, no capítulo acerca da supervisão em *coaching*.

2.1 Coaching

Neste ponto iremos fazer uma caracterização da prática do *coaching*, nomeadamente a evolução histórica do *coaching*, a sua descrição, e o que tem sido investigado acerca do *coaching* como prática estruturada de desenvolvimento profissional, sem contudo nos alongarmos na sua definição, uma vez que a abordámos no capítulo da conceptualização (Capítulo I). Por último, apresentamos a pertinência do *coaching* no nosso problema de investigação.

No que se refere à evolução histórica a pesquisa doutoral iniciou-se em 1967 e posiciona o *coaching* na área do desempenho. Nos anos 80 emergem as avaliações empíricas da eficácia do *coaching*. Mas é nos anos 90 que a pesquisa empírica em *coaching* em geral, por fim, começa a ganhar espaço, devido ao aumento das teses de doutoramento. Segundo Grant (2006) a maioria da pesquisa baseia-se em estudos de caso e artigos de discussão.

A partir de 1995 os praticantes de *coaching* e os investigadores trabalharam arduamente para construir uma base de pesquisa (Passmore, 2011) e no período de 1995 a 2001, esta focava-se em estudos de caso, histórias e descrições do que os *coaches* encontravam no trabalho como *coaches* (Kampa-Kokesch & Anderson, 2001). Mais recentemente verificamos um crescimento nos estudos quantitativos e no uso de métodos qualitativos formais (Passmore, 2011), também assistimos ao desenvolvimento de métodos de pesquisa para artigos científicos como a “Grounded Theory” e a Análise Fenomenológica Interpretativa que demonstram a maturidade da investigação científica que tem vindo a ser desenvolvida (Passmore, 2011).

O volume da prática do *coaching*, e a implicação do número de praticantes do mesmo tem aumentado rapidamente durante a última década. Ao mesmo tempo tem emergido um aumento na defesa da supervisão em *coaching* no Reino Unido.

O campo do *coaching* executivo é uma das áreas de maior crescimento do desenvolvimento da liderança no mundo de hoje. Houve três grandes mudanças a nível mundial: a "Mudança Tecno-Económica", que trouxe um aumento na economia global que desafia o fundamentalismo económico, a "Mudança relacional" que provocou o surgimento de uma sociedade em rede, e uma "mudança de consciência", que suscitou uma nova consciência (Scharmer, 2003). Paralelamente surgiu também a necessidade de encontrar novas formas de exploração na área da liderança e de mudar a forma como as pessoas pensam.

Isto foi um importante catalisador para o surgimento do *coaching* executivo, que tem como finalidade a de ser *coach* de comportamento, vida / efeito, ou de liderança estratégica e de carreira ou de mudança organizacional.

Deste surgimento do *coaching* foram muitas as definições e descrições acerca da sua prática. Para uma maturação da indústria do *coaching*, Segundo Grant (2006), é necessária a emergência de um modelo científico prático no qual "os *coaches* trabalhem no sentido de tornarem o *coaching* uma disciplina profissional genuína" (p.2).

O *coach* "é alguém que trabalha profissionalmente no sentido de ajudar os outros a crescer e a desenvolver-se" (Hay, 2007, p.1), e o supervisor "é alguém que tem como função ajudar o *coach* a refletir acerca da sua prática" (Hay, 2007, p.1.)

Uma outra distinção que tem suscitado interesse aos investigadores é a distinção entre o *coaching* profissional e a profissão de *coaching*, isto porque, apesar de serem encontradas na literatura referências à "profissão de *coaching*" esta ainda não encontrou certificação enquanto profissão, embora existam critérios centrais e uma compreensão comum do que

constitui uma profissão, ou seja, um campo comum de conhecimento, de qualificação a nível académico, um corpo regulatório de poder de admissão, disciplina e sanções disciplinares aos membros, um código de ética e algumas formas de sancionar a licença ou regulação (Bullock, Stallybrass & Trombley, 1988; Williams, 1997).

Neste sentido perspetivamos que o *coaching* ainda tem um longo caminho a percorrer para ser considerado uma profissão, embora tenhamos conhecimento de um grupo considerável de pessoas que realizam o *coaching* profissionalmente, que são profissionais de *coaching* – os *coaches*.

Como refere Grant (2006) é importante fazer esta distinção por dois motivos centrais: o primeiro, aclamar o *coaching* como uma profissão quando na realidade não o é, mascara uma necessidade a emergir. Segundo, representar uma indústria como sendo uma profissão, quando não o é, diminui a credibilidade dos indivíduos.

Para que o *coaching* se desenvolva enquanto profissão é necessário um campo partilhado de conhecimento para o qual têm contribuído as investigações académicas desenvolvidas, através de conhecimento validado empiricamente, revisto e publicado, com uma linguagem comum e clara, e com uma ligação explícita a uma ampla base de conhecimento com o objetivo de melhorar o desempenho e facilitar a mudança individual e organizacional através do *coaching*.

Em 2002, numa das ilustrações mais lapidares do significado que o *coaching* tem vindo a adquirir, Tomlinson escrevia “se há apenas cinco anos alguém mencionasse numa reunião o tema do *coaching* de profissionais, seria provavelmente atirado para debaixo da mesa” (Tomlinson, 2002, p.7). Considerando o que hoje acontece, a expressão “explosão do *coaching*” ilustra a enorme disseminação que o *coaching* teve na última década (Tomlinson, 2002).

Segundo Rego et al., (2004) na realidade, a noção de que um bom executivo e uma boa organização não precisam de apoio, contrasta com o facto dos executivos e as empresas mais proeminentes a nível mundial serem os mais ativos utilizadores de *coaching*. Verifica-se que à medida que o conceito de *coaching* é explorado e compreendido, os executivos experientes e responsáveis não se sentem fragilizados pessoalmente por serem clientes de *coaching*.

Hay, considera o *coaching* tradicional como uma forma de trabalho em que os *coaches* têm uma perícia especial e/ou experiência que os equipa para agir como modelo ou consultor experiente. Tipicamente, a organização deseja ter indivíduos talentosamente desenvolvidos, para definir futuras regras, ou ter um *coach* em áreas específicas. Os *coaches* operam num formato tradicional e são geralmente muito bem sucedidos nas áreas em que atuam quando fazem *coaching* (Hay, 2007). Os *coaches* são propensos a ser os principais praticantes das técnicas que ensinam e podem ter uma participação ativa junto dos novos profissionais de *coaching*.

Contudo, a abordagem de Hay decorre numa base do aqui e agora, em que os clientes são convidados a considerar o que aprenderam e a rever o que aprenderam com o *coach*, o que continua a ser uma presunção, frequentemente não falada, que o *coach* melhor conhece.

Hay usa o termo *coaching* desenvolvimental quando o trabalho decorre numa base do aqui e agora, com o *coach* e o cliente a interagirem num modo lógico baseado na discussão. Difere do *coaching* tradicional em termos do modelo mundialmente usado. O *coach* pretende provocar os clientes a explorarem os seus próprios mapas, usando capacidades de questionamento e reflexão, e encorajando-os a investigar e explorar opções. O *coach* evita oferecer opiniões ou conselhos, logo a responsabilidade para uma vida significativa e decisão de carreira são deixadas a cada cliente.

As organizações que operam o *coaching* desenvolvimental são as que reconhecem que empregados valiosos são mais propensos a ficar, e a trabalhar com compromisso se forem tratados como trabalhadores com valor (Kelley, 1985), dando-lhes oportunidade para um desenvolvimento contínuo que não está muito fechado às suas regras atuais, que convida a considerar outras opções nas quais escolhem ficar, promovendo com evidência que a organização está disposta a investir neles.

Relativamente à investigação desenvolvida na área do *coaching* e no sentido de caracterizar a evolução do *coaching* como profissão Grant (2003, 2006) realizou uma revisão bibliográfica da literatura sobre *coaching* desde 1937 a 2006, realçando a relevância da pesquisa baseada na evidência prática do *coaching*.

Na sua revisão verificou que a indústria do *coaching* está a mudar e encontra-se no que Grant (2006) denominou de estágio de maturação.

Pela necessidade de especialização criou-se uma força que impõe uma emergência de modelos teóricos, científicos e práticos do *coaching*, aumentando o interesse em investigar teórica e empiricamente o *coaching*.

O maior crescimento de trabalhos de investigação verificou-se entre 1993 e 2003 com um aumento significativo de publicações empíricas académicas, artigos científicos e doutoramentos que aumentaram anualmente e continuam a aumentar significativamente. Em 2003 Grant identificou 128 artigos publicados, sendo o primeiro datada de 1937.

Como referiu Grant (2007) a partir de finais dos anos 90, o estudo de caso e a investigação empírica baseada no grupo começou a desenvolver uma potencial direção, investigando a relação entre o *coaching* e os fatores intrapessoais e interpessoais, usando o *coaching* como metodologia experimental de vida para descobrir mecanismos psicológicos individuais e humanos envolvidos na mudança.

Os anos 90 também marcaram a emergência do *coaching* profissional e de uma mudança de ênfase na literatura, uma vez que os artigos agora escritos são dirigidos a uma nova audiência de *coaches* profissionais, focando-se em delinear campos teóricos para o *coaching*.

O conhecimento atual pode ser entendido como sendo válido a partir de informações atuais de investigação teórica e prática. Requer que o *coach* tenha competências, um quadro de conhecimento, capacidade de encontrar conhecimento, compreendê-lo, aplicá-lo e finalmente avaliar a sua eficácia. Segundo Grant (2006), presentemente poucos programas de treino de *coaches* preparam os seus estudantes para tais tarefas.

Uma outra dificuldade tem sido gerada ao nível da utilização do termo “*coaching*”, que tem sido utilizado numa vasta gama de questões e populações, que no entanto iremos clarificar no capítulo II.

Temos visto o desenvolvimento de um debate teórico e académico em torno das facetas do *coaching* profissional que forma a base do campo teórico e o seu desenvolvimento ao longo do tempo. Os artigos de discussão dominam a literatura. Para que seja uma contribuição importante temos de realizar mais investigação empírica, uma vez que podemos considerar a investigação académica num estágio muito precoce, e é necessária muita pesquisa sistemática e rigorosa.

De acordo com o trabalho de Grant (2006), os *coaches* profissionais devem ser apeladores de movimentos explícitos de modelos práticos científicos na sua formação e prática, e esse passo é essencial para a maturação da indústria do *coaching* e para se respeitar o *coaching* como profissão. A pesquisa específica em *coaching* está longe de ser um exercício académico. Está no início de ascender como uma profissão. Treinar *coaches* através de modelos científicos é uma ambição, assim como pesquisar e publicar, e desta forma, veremos uma profissão crescer.

Segundo Paisley, 2006, o *coaching* executivo é uma metodologia ou prática para otimizar o pessoal e o potencial de trabalho e eficácia na liderança de pessoas que estão a trabalhar com elevados níveis de complexidade e responsabilidade. Exige, por parte do *coach*, experiência, *know-how*, competências e atributos pessoais que contribuem para a criação de um espaço de pensamento reflexivo através de uma parceria de confiança e de igualdade. O *coaching* executivo tem, como finalidade, o serviço de necessidades especiais do executivo, que incluem o desenvolvimento pessoal dos níveis de consciência, presença e desempenho que não pode ser alcançado de outro modo e que contribua igualmente para o crescimento das organizações em que estes trabalham.

No *coaching* são utilizadas várias abordagens para permitir o processo de desenvolvimento profissional. Wakefield (2006) apresenta o modelo das seis perguntas simples no *coaching* que são usadas para guiar um processo focado na solução e promovem mudança positiva, contribuindo desta forma para o desenvolvimento profissional do *coachee*.

Este método das seis perguntas descrito por Wakefield (2006) é um modelo centrado na solução em que o importante é perceber as atitudes pessoais de forma a aplicar as principais técnicas. O *coach* tem de assumir um papel de “não-perito” para, desta forma, estar aberto a ações e mudanças que podem ser trabalhadas através do diálogo. A meta deste modelo é, através de ferramentas, encontrar métodos de negociação efetivos de forma a produzir comportamentos de mudança e não um processo de terapia.

Segundo o estudo realizado em Portugal por Barosa-Pereira (2006) registou-se uma percentagem considerável (17,7%) de inquiridos que ouviram falar do *coaching* em Portugal há mais de 10 anos. Contudo, o valor mais vezes (29,4%) mencionado foi o de há 5 anos. No entanto, apesar de uma percentagem considerável (14 ⇒ 38,2%) dos inquiridos terem afirmado conhecer supervisores da prática em Portugal, a maioria (21 ⇒ 61,8%) indicaram desconhecer a existência de supervisores de *coaching* em Portugal.

Contrariamente ao que verificámos com os supervisores, a maior parte dos inquiridos (25 ⇒ 73,5%) afirmaram conhecer ações de formação sobre a temática do *coaching*, que decorrem em espaço português. Ainda, 58,8% inquiridos afirmaram não conhecer associações de *coaching* em Portugal, contrariamente a 35,3% dos inquiridos.

Assim, verificámos que no campo prático do *coaching* ainda existe muito trabalho a realizar, em todos os âmbitos, desde a aceitação do processo de *coaching* no mundo organizacional até à certificação, formação e desenvolvimento dos profissionais. Ou seja, é necessário desenvolver trabalho junto das organizações, dos *coaches* e dos *coachees*.

Segundo o estudo de Paisley (2006), o desafio do *coaching* é tornar o cliente eficaz no contexto atual de liderança e o desafio da supervisão é tornar o *coaching* eficaz.

No meio da sobrecarga de trabalho, os executivos podem beneficiar grandemente a partir da criação de um ambiente de pensamento (Kline, 1999), um espaço no qual o executivo pode encontrar essas opções de resposta e de acesso a áreas de potencial previamente inexplorado. O *coaching* é, portanto, uma tecnologia para a inovação e mudança profunda, uma resposta para ajudar os executivos a gerir um mundo de crescentes retornos, onde o sucesso precoce gera mais sucesso, e uma pequena cedência de tempo pode significar a diferença entre os grandes ganhos ou fracassos (Jaworski & Scharmer, 2000).

Os *coaches* também têm necessidade de um lugar onde possam pensar, '*mentalizar*' (Bion, 1962) para explorar e ver o processo e o conteúdo de um objetivo, um "*terceiro olho*" (Shipton, 1997). Isso pode ser otimizado dentro do espaço da supervisão, que abordaremos de seguida.

As organizações precisam de um retorno sobre o investimento e as necessidades de *coaching* para se estabelecer como uma profissão implementada nas organizações, e que é capaz de obter resultados e manter os padrões, seja qual for a forma como estes possam ser definidos. Responsabilidade, eficácia e profissionalismo são valores fundamentais para os

coaches, mas não se pode fazer a suposição de que esses valores realmente se encontram dentro da estrutura interior de cada *coach*. A Supervisão torna-se assim um mecanismo para fornecer ao *coach*, ao cliente e à organização as melhores práticas de gestão da qualidade dos *coaches* (Corporate Leadership Council, 2003).

Considerando que um dos objetivos da investigação empírica realizada na presente tese é a investigação das diferenças e semelhanças entre a supervisão de diferentes práticas profissionais (em profissões de ajuda), torna-se importante clarificar a distinção entre o *coaching* e as práticas que com ele fazem fronteira, como é o caso da psicoterapia.

Verificámos na literatura que existem autores que referem semelhanças entre a supervisão em *coaching* e a psicoterapia. Um exemplo disso são os estádios de Hodgetts (2002), usados tanto na psicoterapia como no *coaching*, e que se destinam a criar a mudança, a partilha de um conjunto de condições essenciais, a criação de relacionamento e de entendimento, devendo ser realizados por profissionais qualificados.

1) Não obstante as inúmeras ligações com a psicoterapia e aconselhamento, o *coaching* executivo tem tentado preservar limites restritos em torno destas questões. Isto apresenta um paradoxo interessante. O foco nas competências e na intencionalidade para alcançar soluções como forma de obter resultados, pressupõe que nós sabemos o que impulsiona a motivação humana e o que a impede. Este conhecimento do ser humano e da mente é obtido a partir da psicologia e usamo-los para construir os nossos fundamentos teóricos.

2) A principal diferença entre essas áreas é a postura filosófica da psicoterapia tradicional, formada por uma visão histórica e tradicional da doença e 'doença mental', diferente do *coaching*. Os últimos trabalhos de uma posição de “*psychofortology*” (Strumpf, 2002) que se prendem a uma visão baseada numa abordagem pós-moderna com a psicologia positiva e a escolha filosófica, sustenta que os seres humanos são basicamente

saudáveis e integrais. O envolvimento do *coaching* está alinhado com esta postura a partir da posição de maturidade psicológica e da igualdade.

3) Uma outra distinção é que a psicoterapia lida com o passado e exige conhecimento especializado para entender essas influências e os fatores determinantes. Os Estádios de Wilber (2000) pressupõem que uma terapia envolveria um trabalho através de diferentes fulcros de autodesenvolvimento para conseguir a integração, o reforço das funções de autoconhecimento e, eventualmente, a autorrealização (semelhante às experiências culminantes de Maslow). Enquanto os *coaches* teriam de reconhecer que há diferentes estágios de desenvolvimento, o seu trabalho lida com as pessoas que operam num fulcro de nível superior e funcionamento, que é similar ao funcionamento de uma pessoa no nível de auto-realização de Maslow (1943). Daqui resulta que o supervisor de *coaching* teria necessidade de possuir este conhecimento em reconhecer estes estágios de desenvolvimento e funcionamento, a fim de apoiar o *coach*, que pode não ter essa formação.

4) O foco do *coaching* é estar centrado no presente e no futuro (Martin, 2001). Os *coaches* agem como catalisadores para ajudar os clientes a otimizar as suas capacidades e potenciais através de uma aprendizagem aberta, sensibilização e criação de espaço no seu pensamento. Embora este seja também um resultado da terapia – os quais referimos tendo em conta que um dos nossos problemas de investigação é verificar se os entrevistados referem diferenças e semelhanças entre as diferentes práticas de supervisão.

Uma análise da literatura indica que podem existir diferenças entre o *coaching* e a terapia que dizem respeito e/ou são resultado da disciplina praticada. Alguns desses fenómenos identificados na revisão de literatura são os que apresentamos na Tabela 4.

Tabela 4

Diferenças entre a terapia e o *coaching*

Autor	Conceito nuclear
Maturana & Varela, 1980	O tipo de linguagem utilizada pelos intervenientes, em particular pelo <i>coach</i> e pelo terapeuta é diferente.
Schon, 1987; Scharmer 2003	Ambas pressupõem uma capacidade reflexiva, contudo a capacidade reflexiva de ambos, do profissional e do cliente é diferente entre as práticas, bem como a forma em que/como o inconsciente é trabalhado;
Stolorow, 1994	Ambas pressupõem que ocorra uma mudança, no entanto as técnicas utilizadas para promover a mudança são diferentes.
Stern, 1998	Os níveis de sintonização são diferentes entre a terapia e o <i>coaching</i> , ou seja o tipo de relação entre os intervenientes é diferente entre as duas práticas.
Kline, 1999	As hipóteses que podem ser operacionalizadas são diferentes entre as práticas.
Kline, 1999	Ambas usam o método do questionamento, contudo o uso das questões e a forma como estas são formuladas são diferentes entre as práticas.
Wilber, 2000	A intenção e consciência do <i>coach</i> na condução do processo e dos resultados são diferentes da intenção e consciência do terapeuta.
Knudsen, 2002	O processo de contratação - que está muitas vezes ligado à gestão de resultados – é um processo de duas vias.
Sherman & Freas, 2004	A formação ética e profissionalismo dos técnicos são diferentes entre as duas práticas.
Napper & Keane, 2004	O resultado pretendido bem como os objetivos a atingir são diferentes entre as duas práticas.
Spinelli, 2005	Os intervenientes nas sessões são diferentes bem como o que está a acontecer no decorrer das sessões.

Como podemos verificar na tabela 4 são apontadas diversas diferenças entre a prática do *coaching* e a terapia, o que também se verifica na supervisão destas práticas, uma vez que os objetivos, as técnicas, os intervenientes e os resultados são diferentes entre as duas

práticas, sendo esse um aspeto que, tendo em conta o nosso problema de investigação, iremos explorar nas nossas entrevistas.

Para clarificar a diferença entre o *coaching* e a terapia, Hay (2007) foca-se no caminho no qual os terapeutas usam a regressão no sentido de ajudar os clientes. Portanto, embora muitas terapias tomem parte no aqui e agora, a chave do movimento terapêutico significativo é geralmente no sentido que o terapeuta responde ao cliente quando o cliente regressa à infância ou aos acontecimentos traumáticos da adultícia.

Em adição a criar o desenvolvimento seguro descrito, os terapeutas atuam na regra da figura parental “suficientemente boa”, promovendo mais respostas apropriadas aos clientes do que as que foram dadas no passado. Isto requer, claro, que a relação entre terapeuta/cliente seja suficientemente bem estabelecida e que irá continuar pelo tempo necessário.

Na mesma medida também devemos referir que é provável que exista muita confusão entre o termo *counselling* e terapia como existe entre *coaching* e *mentoring* (Hay, 2007). É comum à terapia a regressão ser trabalhada com o cliente. No *counselling* as pessoas julgam ser uma relação menos séria que a terapia.

Centramo-nos agora no *coaching* para referir que Williams et al (2002), são defensores da "alavanca do aspeto pessoal" (p.121) em *coaching* executivo. Estes autores afirmam que esta é a "chave para o sucesso a longo prazo e sustenta a mudança" (p.121). A profundidade em que se trabalha no compromisso de *coaching* é um debate enorme e há muitos defensores que afirmam que qualquer trabalho útil e transformador não pode ser feito, a menos que o trabalho seja em profundidade e que se transfira ao modo de pensar e de se comportar. Williams et al (2002) apresentam uma perspetiva que apoia o trabalho de profundidade de De Vries, 2001. Eles veem a eficácia individual como sendo reforçada por uma série de fenómenos como a compreensão interna, muitas vezes inconsciente, que o passado exerce um efeito enorme e pode obstruir o funcionamento; que, se habilitado para o

efeito, o *coach* pode explorar este se trouxer ganhos para o cliente a exploração de um local de consciência e não de um lugar de reatividade. Por outro lado, Knudsen (1998) propõe que o trabalho com o inconsciente é para a terapia.

Uma abordagem integral refere que o interior e o pessoal, são dimensões subjetivas do eu (e do coletivo das organizações em que os executivos são orientados) e não podem ser separadas do comportamento, das dimensões exteriores de trabalho (Scharmer, 2003). Contudo, a postura dualista modernista impôs a ideia de que "homens e mulheres eram vistos como objetos de informação, nunca sujeitos em comunicação"¹⁵ (Wilber, 2000, p.71).

Embora a visão modernista, que tinha como foco a visão mecanicista de separar as coisas nas suas partes tenha permitido disciplinas individuais que possibilitaram fazer descobertas fenomenais nos seus próprios direitos, o seu reducionismo no entanto, dissocia a consciência subjetiva, apresentando uma visão parcial da paisagem total em trabalhar com os seres humanos como indivíduos e como parte de uma sociedade. A abordagem pós-moderna, uma abordagem integral, tenta ver as pessoas e os sistemas de forma holística e o *coaching* é uma forma de superar esta divisão. Assim, a supervisão em *coaching* torna-se uma ferramenta de desenvolvimento pessoal e/ou profissional que potencia o trabalho do *coaching* e conseqüentemente reduz esta divisão.

Em suma, todas estas abordagens e perspectivas apresentadas na literatura são importantes para a realização da nossa investigação, na medida em que o nosso problema de investigação é caracterizar os processos de supervisão em *coaching* e, em particular, caracterizar semelhanças e diferenças entre diversas práticas de supervisão.

Assim, considerando que o *coaching* surge junto das pessoas que ocupam cargos de direção, coordenação e liderança, é fundamental que o desempenho seja de excelência. Efetivamente, o seu trabalho junto dos dirigentes está diretamente ligado aos resultados da

¹⁵ Tradução livre.

organização. Essa é uma das razões pelas quais é fundamental o desenvolvimento profissional dos *coaches* no sentido de desenvolverem constantemente o seu padrão de atuação, cumprindo assim o desafio que as organizações esperam deles quando os contrata.

A decisão da pesquisa se centrar no domínio do *coaching* é devido às seguintes razões:

Esta pesquisa poderá servir para identificar a natureza do apoio necessário aos *coaches* e a explorar os desafios que estão inerentes ao trabalho nesta área para possibilitar o seu desenvolvimento profissional.

Neste sentido, a investigação na área do *coaching*, e mais especificamente na supervisão em *coaching*, tem um papel nuclear na investigação em *coaching* na medida em que permite refletir sobre a prática, possibilitando assim o desenvolvimento profissional dos *coaches*. O *coaching* será assim uma forma de desenvolver essas competências e a supervisão é o suporte necessário para o desenvolvimento profissional dos *coaches* que fazem esse trabalho.

2.1.1. Intervenientes no processo: Coach, coachee e organização

O *Coaching* é um processo com início, meio e fim, definido entre o *coach* (profissional) e o *coachee* (cliente) de acordo com os objetivos do cliente e da organização. O *coaching* é instituído pela participação do *coach* e do *coachee*. O *coach* é um profissional que ajuda o cliente – o *coachee* – a crescer e a desenvolver-se profissionalmente de forma a atingir os seus objetivos.

A *International Coach Federation* considera que os *coaches* profissionais

“são treinados para ouvir e observar, para adequar as suas abordagens às necessidades do cliente, e enumerar soluções e estratégias para o cliente. Acreditam que se o cliente é naturalmente criativo, o trabalho do *coach* é promover suporte para aumentar as suas capacidades. Por outro lado, enquanto o *coach* promove feedback numa perspetiva efetiva, o cliente é responsável por tomar os passos necessários para produzir os resultados desejáveis”¹⁶.

Uma das principais características da complexidade em *coaching* executivo é as suas múltiplas relações triangulares. O *coach* encontra-se muitas vezes a trabalhar com um cliente e talvez com outros membros da direção ou da equipa. Isto levanta certos limites e questões éticas, bem como questões ligadas à gestão de espaços psicológicos e sistémicos e dos próprios processos. A organização torna-se um terceiro membro (do triângulo) - que constitui uma terceira força muito poderosa que pode puxar um *coach* em determinado sentido. A relação de supervisão é ainda outro triângulo (segundo triângulo), que tem de ser negociado, mas que pode ser extremamente útil em processos paralelos, ou seja, destacando o que acontece na relação de supervisão, podendo-se espelhar um padrão que é predominante na organização ou nas outras relações individuais.

Assim, tendo em conta as diversas características dos clientes de *coaching* e consequentemente dos *coaches*, o supervisor pode ter de supervisionar uma grande diversidade de profissionais, e como tal, lidar com múltiplas perspetivas e processos de consciência que lhe exigem uma estrutura que possa dar suporte a essa complexidade. Nesse sentido, iremos no nosso trabalho de investigação caraterizar os processos/modelos de supervisão aos quais os profissionais são submetidos.

¹⁶ Tradução livre.

2.1.2. Questões éticas do Coaching

Assim, o *coaching* é atualmente uma ocupação profissional, com códigos de ética definidos (por ex., *International Coaching Community* e *International Coach Federation*). A *International Coaching Community* estabelece como princípios éticos para a profissão de *coach* a confiança, o respeito pelo cliente, a honestidade e a ética profissional. Para além disso estabelece diretrizes mínimas requeridas ao *coach* para a prática do *coaching* nomeadamente:

A) A profissão de *coaching* – os *coaches* devem respeitar os direitos dos seus clientes, bem como a propriedade intelectual dos mesmos, e mencionarão contribuições alheias sempre que for pertinente.

Os *coaches* não se envolverão em atividades que desacreditem a profissão de *coach* e se tiverem conhecimento de má utilização ou deformação do seu trabalho, tomarão as medidas necessárias para corrigi-lo.

B) Competência – o *coach* deve dar o melhor de si, procurar evoluir e melhorar os seus conhecimentos, ter consciência dos seus pontos positivos e negativos e das suas limitações, aceitando apenas os trabalhos que julgam estar de acordo com as suas capacidades e para os quais estabelecem objetivos tangíveis.

C) Respeito pelos clientes – o *coach* deve respeitar os direitos dos outros, não expressar a sua opinião acerca de opiniões e crenças diferentes das suas. O *coach* honrará o contrato estabelecido com o cliente e deve pedir autorização ao mesmo antes de usar o seu nome, ou a sua opinião como referência.

D) Confidencialidade e Conflito de Interesses – toda a informação do cliente é confidencial, salvo quando o cliente autorizar a divulgação da mesma ou por algum motivo disposto pela lei. O *coach* não assume compromissos profissionais em que relacionamentos pré-existentes possam gerar conflito de interesses.

E) Feedback e Evolução – o *coach* deve tomar medidas para avaliar os avanços do seu cliente. Deve evitar prejuízos para si mesmo e para o cliente. O relacionamento entre *coach* e cliente terminará mediante acordo entre ambos, geralmente no fim do contrato pago antecipadamente.

F) Honorários – o *coach* deverá informar claramente o cliente dos problemas logísticos, honorários e programa de relacionamento do *coaching*. No caso de falta de pagamento, o *coach* pode tomar as medidas judiciais necessárias para receber os seus honorários.

Da mesma forma a *International Coach Federation* (ICF) diz que o *coach* deve guiar-se pelo código de ética da ICF na relação com os clientes, que vão de encontro aos princípios éticos descritos pela *International Coaching Community*. O não cumprimento dos princípios éticos pode levar à anulação da certificação do *coach*.

Em suma, estes princípios éticos caracterizam os aspetos processuais da supervisão em *coaching*, um dos nossos subproblemas de investigação.

2.2 Supervisão

Uma outra prática que permite o desenvolvimento dos profissionais é a supervisão aplicável às profissões de ajuda, à educação e também às organizações. Neste ponto iremos caracterizar a supervisão, nomeadamente a evolução histórica da supervisão, a descrição da supervisão e o que tem sido investigado acerca do *coaching* como prática estruturada de desenvolvimento profissional, sem contudo nos alongarmos na definição da mesma, uma vez que a abordámos no capítulo da conceptualização (Capítulo I). Por último, apresentamos a pertinência da supervisão no nosso problema de investigação.

Atualmente há uma necessidade de reflexão nas organizações no sentido da produção de crítica sobre os processos e estruturas organizacionais de forma a criar inovação que se adapte a um contexto em permanente transformação. O desenvolvimento profissional e pessoal dos membros organizacionais parece ser uma resposta, ao nível dos indivíduos, para essa necessidade.

A Supervisão como sistema formativo vem associada à origem da prática de um posterior desenvolvimento evolutivo da prática de ajuda iniciada no final do séc. XIX que se denominaria de trabalho social (Bradley, 1989).

Ao longo do tempo desenvolveram-se dois tipos de Supervisão descritos por Aristu (1999):

Supervisão Administrativa - cujo papel se esgota na distribuição de funções e tarefas, organização e controlo de pessoas e por último produtos e processos. Os supervisores têm um papel no âmbito da produção, controlo da qualidade, da gestão de pessoas numa empresa, instituição ou organização (Aristu, 1999).

Supervisão Clínica – tinha como objetivo iniciar os novos profissionais que trabalhavam com pessoas e com as famílias na arte de ajudar, de ensiná-los e apoiá-los no início da profissão (Aristu, 1999).

Só posteriormente no séc. XX surgiu a supervisão educativa e formativa que inclui instrumentos de ajuda para apoio ao ensino e às pessoas, e inicia-se durante a formação. Inclui elementos prático-metodológicos próprios da atividade profissional de ajuda a nível educativo (Aristu, 1999).

A Supervisão permite que os profissionais reconstruam a sua experiência, reflitam, compreendam e projetem a sua realidade profissional, e desenvolvam novas respostas para a prática dentro do contexto de supervisão. Pode ser descrito como um espaço de colaboração, co-construído em que as competências de *coaching* são exploradas (COMENSA - *Coaches and Mentors of South Africa*). A Supervisão como um corpo de conhecimento tem uma história relativamente recente em termos de investigação e de aplicação. O surgimento da supervisão vem com a prática da psicoterapia por volta do início do século XX, mas só ganhou impulso a partir do final da década de 1960. Tem-se enraizado em abordagens tradicionais para ajudar os profissionais na gestão das suas vidas profissionais. O rápido aumento do *coaching*, como um poderoso meio para maximizar o elemento humano do desenvolvimento individual e coletivo, potencial de liderança e desempenho, trouxe consigo o reconhecimento de líderes como seres humanos lidando com enormes desafios. Com isto vem a busca de significado pessoal, com a finalidade de manter a motivação, a inovação e a criatividade combinados de forma a gerar resultados fundamentais.

No sentido de promover o desenvolvimento profissional tornou-se relevante uma intervenção qualificada e profissional, tendo como alvo os próprios profissionais de *coaching*. Segundo a *Association of National Organisations for Supervision in Europe* (ANSE) a supervisão transformou-se num formulário importante do desenvolvimento pessoal

e profissional dos profissionais que exercem papéis de aconselhamento (e podemos aqui incluir profissionais cuja área é uma “*development by talking professional practice*”, ou seja, profissionais dedicados ao desenvolvimento dos outros através do uso da linguagem) nas organizações em muitos países europeus. Este aspeto traz uma contribuição importante ao desenvolvimento da qualidade das organizações e dos seus serviços. Os supervisores induzem processos de autoreflexão de forma profissional e metódica, visando desse modo a melhoria da prática profissional dos supervisandos, e consequentemente uma melhoria no seu desempenho. A ênfase especial é dada à reflexão com vista ao aumento da qualidade do trabalho nas organizações.

Contudo, e apesar desta contribuição da supervisão para o desenvolvimento da qualidade das organizações e dos serviços, Paisley (2006), refere que as primeiras investigações da literatura sugerem que não existe uma teoria da aprendizagem coerente que possa ser sistematicamente adaptada à supervisão. Assim, “a criatividade exige uma capacidade de abraçar a novidade” (Goldberg, 2001, p. 3).

Assim, as organizações e os clientes do *coaching* geraram a necessidade de técnicos altamente qualificados para gerir um campo extremamente complexo e dinâmico de experiências e a prática de qualquer processo de supervisão que seja necessária para facilitar este processo. Isso implica olhar para a supervisão como tem sido aplicada às profissões de ajuda em geral, pelo facto de possuir um corpo de conhecimento ou de enquadramento, que é aplicável à supervisão do *coaching*.

A supervisão tem sido uma forma de garantir as melhores práticas para ajudar um número de profissões. A prática de supervisão de *coaching* baseou-se em modelos de supervisão importados de outras profissões de ajuda e, mais recentemente, a partir de modelos específicos de *coaching*.

Segundo Bradley (1989), o propósito da supervisão é facilitar o desenvolvimento pessoal e profissional dos supervisandos de forma a promover competências nos mesmos e promover o aconselhamento guiado em programas de desenvolvimento profissional.

No nosso trabalho de investigação iremos adotar a definição de Bradley (1989) na medida em que esta definição vai ao encontro do propósito do nosso problema de investigação, uma vez que pretendemos descrever e caracterizar a supervisão enquanto processo de desenvolvimento de especialistas de *coaching*, ou seja, caracterizar os processos de supervisão de *coaches*.

Neste sentido, a definição de Bradley (1989) sustenta o nosso problema de investigação, porque segundo descreve o propósito da supervisão é facilitar o desenvolvimento profissional dos *coaches*, aumentar as competências e promover responsabilidade na orientação e aconselhamento.

Mas muito antes de ser aplicada ao *coaching*, com o propósito de facilitar o desenvolvimento profissional, a supervisão esteve sempre ligada à aprendizagem e desenvolvimento. Desde os seus primórdios dentro da tradição psicanalítica (1920) a supervisão era separada do trabalho pessoal (aconselhamento ou psicoterapia) e do programa de formação. Dentro de algumas tradições o supervisor era frequentemente visto como o "expert", cuja missão era a de apoiar e ajudar os supervisandos na sua aprendizagem.

Durante todas as diferentes épocas da sua elaboração, a supervisão nunca perdeu a sua ligação à prática. Continuou a ser um fórum para onde os seus praticantes trazem trabalho efetivo e utilizam a experiência para aprender com ela, o "nós sentarmo-nos aos pés de nossa própria experiência" (Zachary, 2000). Isto remete-nos para o que Carroll (1996) e Holloway (1995) definem como uma aprendizagem baseada na experiência – a supervisão.

O propósito da supervisão é a nível profissional, facilitar o desenvolvimento profissional do supervisando, de forma a aumentar as suas competências e promover a responsabilidade pelo seu desempenho como profissional.

Loganbill, Hardy e Delworth (1982) definiram a supervisão como “uma relação intensa, interpessoal e de um-para-um na qual uma pessoa facilita o desenvolvimento das competências terapêuticas noutra pessoa”¹⁷ (p.4). A relação de supervisão é o veículo por onde a aprendizagem personalizada ocorre (Loganbill et al., 1982).

As mais modernas definições e descrições de supervisão salientam os aspetos de como pode ser vista a supervisão a partir do seguinte:

A supervisão interrompe a prática. Desperta-nos para o que estamos a fazer, em vez de nos adormecer no conforto das nossas práticas clínicas rotineiras e diárias. Temos uma profunda aprendizagem das dificuldades quando se trata de estar presentes nas nossas próprias experiências momento a momento. A supervisão é uma voz que atua como que a interromper repetidas experiências (confronto) e facilita a construção de novas histórias (Ryan, 2004). A supervisão permite criar um espaço onde o supervisando pode olhar para trás, para que se oiça, e pense novas formas de melhorar o trabalho com o cliente na sua próxima sessão (Houston, 1990).

Estas descrições de supervisão assentam numa base diferente das mais tradicionais, mais rígidas, que se concentram mais sobre o supervisor e as suas responsabilidades. As acima descritas fazem do supervisando o foco central, sublinham a aprendizagem e apelam a elementos como a espontaneidade, a criatividade, a imaginação e a invenção. Nesta perspetiva emergem vários princípios: a) o objetivo central é possibilitar a aprendizagem dos supervisandos (Carroll & Gilbert, 2005); b) facilitar o trabalho dos supervisores de forma a possibilitar a aprendizagem dos supervisandos; c) os supervisandos são supervisionados de

¹⁷ Tradução livre.

forma diferente e personalizada; d) aprender que a supervisão é transformacional (e não apenas transmissional) (Carroll, 2005); e) a aprendizagem é uma reflexão crítica; f) a aprendizagem baseada na experiência é o coração da supervisão; g) a supervisão interrompe a prática; h) a supervisão ajuda a fazer novas conexões; i) a supervisão ajuda a pensar sistemicamente; j) a supervisão (como aprendizagem experiencial), é para o futuro; l) a aprendizagem inclui encontrar uma voz; m) a supervisão é baseada na aprendizagem através da conversação; n) a supervisão implica passar do "Eu" para o "Nós" e o) a criatividade decorre da relação de supervisão.

Estes princípios descritos levam-nos a olhar para as influências da teoria da aprendizagem e a compreender a aprendizagem no sentido da mudança. A aprendizagem de transformação (de mudança) está dependente da prestação dos supervisores: i) um bom ambiente para permitir aos supervisandos uma aprendizagem otimizada; ii) um foco sobre a experiência é fundamental para a aprendizagem na supervisão e iii) uma reflexão crítica de como decorreu a aprendizagem.

Assim, o ciclo de aprendizagem baseada na experiência torna-se uma teoria da aprendizagem subjacente à supervisão. O conhecimento do trabalho para uma aprendizagem do passado (reflexão sobre a ação) para o futuro (reflexão para a ação) (Carroll, 2005). Este autor refere que a aprendizagem baseada na experiência é a teoria subjacente à aprendizagem através da supervisão. Os supervisandos aprendem a partir das suas próprias experiências, sendo a principal tarefa do supervisor facilitar este processo através do método da reflexão. A reflexão torna-se o meio através do qual a aprendizagem ocorre quando o foco é a experiência, uma vez que a reflexão leva a diversas formas de aprendizagem, todas elas do domínio da supervisão.

Na abordagem transformacional (Carroll, 2005) os supervisandos não só refletem criticamente na sua experiência, mas também na forma como constroem a sua experiência,

criando assim novos mapas mentais ou significados que ajudam a interpretar a sua experiência e trabalham através desses novos conhecimentos e comportamentos com o cliente.

A *Association of National Organisations for Supervision in Europe* (ANSE, 2010), define a supervisão em *coaching* como uma forma de aconselhamento ao serviço do desenvolvimento da qualidade da comunicação e cooperação em contextos profissionais. Os supervisores e os supervisandos trabalham como consultores independentes para implementarem a supervisão como uma profissão autónoma, como formação padronizada, e sistemas de garantia da qualidade com base na discussão científica e profissional tendo por base um código de ética em toda a Europa.

Desta forma a supervisão segundo a ANSE oferece suporte na reflexão e no processo de tomada de decisão: suporte em situações desafiadoras, exigentes e conflituosas; clarificação e processamento de tarefas, funções e papéis; apoio na gestão de processos de mudança; soluções inovadoras para os novos desafios e medidas profiláticas para evitar o burnout.

A supervisão é uma componente fundamental do programa de treino para psicólogos, conselheiros e trabalhadores sociais, bem como um processo de monitorização (Kadushin, 1976) de novos profissionais que necessitam de feedback acerca do seu desempenho. Os supervisores para conhecerem as várias necessidades do supervisando têm de abordar a tarefa de supervisão sob um conjunto de regras.

Nos últimos 10 anos a supervisão ganhou território, tornou-se uma profissão de direito próprio e é aplicada num vasto leque de profissões, como por exemplo, na saúde, serviços sociais, educação, formação, avaliação, consultadoria, psicologia, e até mesmo por outras aparentemente menos prováveis, como por exemplo em Inglaterra, onde os serviços prisionais adotaram a supervisão para os profissionais considerados de alto risco e

denominaram-na de IPD – *Individual Professional Development*. Também os serviços policiais começaram a perceber a importância da supervisão para algumas funções em particular, bem como para os agentes de ligação à família e vários departamentos de recursos humanos, que consideram a supervisão da equipa como parte integrante do seu desenvolvimento e suporte contínuos, entre muitas outras áreas.

Na sua forma mais simples, a supervisão é um espaço onde os supervisandos reveem e refletem sobre o seu trabalho, a fim de fazê-lo melhor. Os participantes trazem as suas práticas reais de trabalho para outra pessoa (supervisão individual) ou para um grupo (supervisão em grupo), e o feedback ajuda a compreender o que aconteceu na sua prática a fim de aprender com a sua experiência.

A supervisão como um sistema de reflexão da prática profissional centra-se sobretudo na interação, ajudando os profissionais a observarem-se com algum distanciamento das suas próprias implicações, de como deveriam atuar nos serviços onde trabalham. Esta visão permite-lhes, através da distância, avaliar a evolução dos serviços e das interações, corrigindo, acentuando ou formulando novos objetivos, novas estratégias de ação, inclusive a própria finalidade do processo para com o cliente. A supervisão assim entendida converte-se num processo de avaliação contínua, através de uma avaliação “durante” o processo. No final o produto da intervenção, o serviço prestado, não será distinto do próprio processo, será parte dele. Por isso, a supervisão centra-se mais no processo que no resultado, interessa-se mais pela prospeção que pela retrospeção (Aristu, 1999).

A supervisão está intimamente ligada à autorreflexão, uma vez que quem participa num processo de supervisão de ajuda de outrem está constantemente sujeito à autorreflexão.

Para Hay, 2007, a supervisão “é um processo que nos ajuda a olhar para trás metaforicamente, ou seja, do trabalho realizado, a ter numa perspetiva da prática realizada” (p.5).

Neste sentido, no que se refere à supervisão em *coaching*, um caminho útil é considerar a natureza da supervisão em 3 elementos descritos por Proctor (2000): normativo, formativo e restaurativo.

De acordo com os aspetos normativos, o supervisor tem a responsabilidade de assegurar que o *coach* desempenha a sua prática de forma competente e ética, ou seja, que trabalha com o melhor desempenho possível e tem conhecimento das normas e regras da sua profissão.

No que diz respeito aos aspetos formativos, o supervisor tem um papel no desenvolvimento e crescimento do *coach* e pode fazê-lo através do feedback, de linhas orientadoras diretas, ou numa série de outras opções. O objetivo é desenvolver capacidades, conhecimentos teóricos, atributos pessoais, autoavaliação, etc., do *coach* de forma a aumentar o seu nível de competência.

Por último, no elemento suportativo, o supervisor suporta o *coach* nas suas dúvidas, inseguranças e mudanças, confrontando-o quando os seus erros pessoais são evidentes. A atenção dada a cada um destes elementos, normativo, formativo e suportativo, varia de acordo com o tipo de *coaching* praticado, a natureza da relação entre supervisor e supervisando e o contexto.

Downey verificou que em 2003 poucos *coaches* tinham supervisão, mas que era um ingrediente vital no *coaching* efetivo (Downey, 2003). Mais recentemente, Hawkins & Schwenk (2006) verificaram nas suas pesquisas da prática no Reino Unido, que 88% dos clientes de *coaching* e 86% dos *coaches* acreditam que os *coaches* devem ter supervisão contínua e regular. Contudo, em comparação apenas 44% dos *coaches* recebem supervisão regular e contínua. No Reino Unido, no setor do *coaching*, baseada na formação em *coaching*, *coaching networks*, no *Special Group in Coaching Psychology* (SGCP) e na *Association for coaching*, o número atualmente estará abaixo dos 25%. Tal número é no

entanto difícil de estabelecer e varia dependendo da amostra. O que é claro é que existe uma alta percentagem de baixa participação entre os participantes isolados e entre aqueles que fazem da atividade de *coaching* uma atividade suplementar, e elevada participação entre *coaches* pertencentes a uma organização e entre aqueles que veem o *coaching* como uma atividade profissional no seu currículo profissional.

As razões para os *coaches* não verem a supervisão como necessária incluem o facto de não ser requerida pelas organizações, ser muito cara (17%) ou não conseguirem encontrar um supervisor (17%) (Hawkins & Smith, 2006b). Para as organizações, as razões para não incluírem supervisão são o facto de ser muito cara (19%) e não conseguirem encontrar um supervisor (13%). Enquanto que o não reconhecimento da necessidade de supervisão se prenda na discrepância entre o desejo expresso e a prática atual, ou seja, falta de evidência de que a supervisão é uma ferramenta efetiva para melhorar a prática do *coaching*.

Na ausência de um bom corpo de pesquisa e teoria da supervisão em *coaching*, uma quantidade limitada de programas específicos de formação em *coaching* e número inadequado de supervisores de *coaching* com formação, muitos *coaches* recorrem a conselheiros, psicólogos ou psicoterapeutas para a supervisão (Hawkins & Smith, 2006b). Dadas as diferenças entre *coaching* e terapia, que têm sido largamente discutidas, incluindo o foco na natureza futura do *coaching*, na gestão de diferentes campos quando trabalhamos em diferentes ambientes organizacionais e no ambiente organizacional e na compreensão das dinâmicas e complexidades da vida organizacional, alguns autores colocam em causa a competência destes profissionais para realizarem supervisão em *coaching* (Palmer & Whybrow, 2007; Passmore, 2006).

A Supervisão tem sido tradicionalmente centrada sobre a passagem de competências, acompanhar, avaliar ou dar feedback. Na literatura recente, entretanto, é evidente a ligação entre as teorias da aprendizagem e a cultura, e como isso se relaciona com as organizações e

indivíduos em supervisão. Carroll & Gilbert (2005) incluíram uma das fontes mais utilizadas da teoria de aprendizagem de David Kolb (1984) que, em si inclui a aprendizagem experiencial na criação de parcerias de aprendizagem.

Os aspetos de experimentar, refletir, concetualizar e de experimentação ativa são agora vistos como uma parte integrante da supervisão. No entanto, um desafio é atender às exigências colocadas aos executivos para pensar “*fora da caixa*”. Desta forma, os *coaches* também terão de encontrar novas formas de pensar sobre os seus clientes e, assim, a supervisão será uma teoria e uma estrutura para suportar este objetivo.

Segundo Hay, antes de o *coach* escolher o tipo de supervisão que necessita, deve refletir sobre a sua prática de *coaching*, “que tipo de *coach* é”? Para ajudar os *coaches* a refletir sobre a sua abordagem de *coaching*, são enunciados 4 tipos de abordagens:

- 1) *Coaching* tradicional;
- 2) *Coaching* desenvolvimental;
- 3) Terapia;
- 4) *Counselling*.

Por outro lado, o elevado nível de complexidade necessário para trabalhar com executivos exige que os *coaches* encontrem formas de apoiar os seus clientes na obtenção de soluções novas e inovadoras para situações atuais. Os supervisores, têm assim, a necessidade de se centrar em formas de apoiar os *coaches* executivos, para uma prática de elevada qualidade.

Neste sentido, o processo de supervisão, de uma forma geral ou do *coaching*, pode ser visto como um processo possível de aprendizagem e desenvolvimento profissional do adulto a longo-prazo. Segundo, Zorga (2002), a supervisão é entendida como uma aprendizagem específica, desenvolvimental de suporte e de reflexão profissional, permitindo aos

profissionais adquirir novos conhecimentos de si próprio a nível pessoal e profissional. Para Zorga, a supervisão pode ser compreendida como um exemplo de aprendizagem, um processo dialético no qual se trabalham as experiências e os conceitos teóricos integrados no mesmo processo de assimilação de experiências de trabalho.

A pesquisa de Zorga (2002) oferece uma importante contribuição para a supervisão como um elemento crítico no desenvolvimento profissional contínuo para a manutenção da ética e das normas, uma exigência em expansão no mercado entre aqueles que utilizam o *coaching*.

Da pesquisa realizada não verificámos muita investigação no domínio da supervisão em *coaching*, embora a literatura sobre o *coaching* cada vez mais faça referência à necessidade de supervisão.

Contudo, na ausência de universalmente normalizada, a formação académica é reconhecida para garantir o profissionalismo, a salvaguarda do cliente e funcionar como um controlo de qualidade para as organizações. A supervisão qualificada é definida como um apoio necessário e vital para o desenvolvimento profissional continuado das organizações, sendo esta uma motivação-chave para este trabalho de investigação.

Neste sentido, no quadro de conhecimento existente, a nossa investigação é pertinente uma vez que abordaremos a supervisão dos *coaches* enquanto intervenientes no processo de *coaching* a decorrer numa determinada organização, que direta ou indiretamente, através do desenvolvimento profissional, quer do *coach* quer do *coachee*, irá melhorar a sua qualidade. Ao longo deste ponto apresentámos os vários conceitos de supervisão correntes na literatura consultada, e definimo-la enquanto processo de desenvolvimento profissional estruturado, utilizável em diversas profissões, nomeadamente no *coaching*. Vimos as origens históricas da supervisão e como essas origens ajudaram a configurar o modo como a supervisão se estruturou enquanto prática de desenvolvimento profissional. Constatámos a escassez de

investigação sobre o processo de supervisão em *coaching* e como a investigação neste domínio é relevante para o conhecimento e teorização sobre as transformações que ocorrem e os subprocessos que as desencadeiam, bem como para o desenvolvimento da prática. De seguida abordaremos outras práticas de desenvolvimento profissional de forma mais sucinta uma vez que as mencionamos apenas a título comparativo na medida em que não fazem parte do nosso problema de investigação.

2.3 *Mentoring*

Uma outra prática que permite o desenvolvimento dos profissionais é o *mentoring*, muitas vezes confundido com o *coaching*. Neste ponto iremos caracterizar o *mentoring*, nomeadamente a sua evolução histórica, a descrição do *mentoring* e o que tem sido investigado acerca do *mentoring* como prática estruturada de desenvolvimento profissional. Por último, enquadrámos esta prática no nosso problema de investigação.

Invariavelmente o *mentoring* e o *coaching* atuam no contexto no qual se inserem (Harris, 1995) uma vez que todas as relações são moldadas pelo ambiente no qual ocorrem. Esse contexto é influenciado por culturas e subculturas, pela filosofia organizacional, pelos efeitos históricos e geracionais, crenças políticas e religiosas, entre outros que influenciam o contexto e consequentemente têm impacto no *mentoring* a vários níveis (Cox, 2003).

Hay (2007) apresentou 2 modelos de reflexão semelhantes, o *mentoring* e o *coaching*. As diferenças principais são que os aspetos do *mentoring* em questão envolvem uma vasta liberdade de ação. Os mentores são encorajados a considerar as suas vidas profissionais (e pessoais), incluindo o quanto podem mudar carreiras e empregados. O *coaching* por outro lado, é designado a assistir os *coachees* a adquirir maior consciência das normas organizacionais e das qualidades necessárias para serem bem-sucedidos com essas normas.

Na realidade, os projetos são bastante semelhantes entre diferentes organizações. Variam apenas por uma questão de terminologia usada em cada organização devido a preferências pessoais da pessoa responsável pela escolha do projeto, e porque neste momento é mais fascinante dizer *coaching* em vez de *mentoring*.

Também têm sido usados os dois termos de forma oposta na forma como se aplicam.

Harris (1995) refere que o contexto estrutura o processo de *mentoring* em 2 sentidos:

“Através da criação de um contexto histórico que estabelece as condições em que o *mentoring* é concebido e criado e fornecendo um contexto concorrente que colide constantemente com processos e práticas de *mentoring* em curso”¹⁸ (p.20).

Garrigan & Pearce (1996) sugerem que é importante para o mentor ter conhecimento das necessidades particulares do contexto individual do qual eles são responsáveis. As competências do mentor para um processo de *mentoring* não podem ser independentes do contexto desde que a sua aplicação dependa do conhecimento do contexto que o mentor tem.

Para além das competências de conhecimento do contexto por parte do mentor, a *University of North London* (UNL) propõe o uso de padrões nacionais reconhecidos para a prática do *mentoring* no Reino Unido para alcançar estatuto e credibilidade como profissão, padrões esses que definem características próprias e únicas que os mentores devem possuir. No entanto estes padrões têm sido questionáveis. Hyland (1994) sugere que a competência baseada em métodos de avaliação é inapropriada para programas de preparação e desenvolvimento em muitas esferas profissionais. Isto porque o “comportamento humano é intangível no que se refere ao contexto de aprendizagem e à compreensão do desenvolvimento”¹⁹ (p.13).

Os padrões de aprendizagem ignoram a importância dos ciclos de aprendizagem e das formas de reflexão que constituem uma forma de aprendizagem profissional (Schon, 1987).

Assim o contexto implica que os mentores, e também os *coaches*, necessitem de experiência relevante e de compreensão para ajudar a compreender as situações que irão encontrar e para os capacitar com características pessoais e profissionais de forma a desenvolverem um processo de *mentoring* de forma credível para eles próprios, para os

¹⁸ Tradução livre.

¹⁹ Tradução livre.

clientes e para a organização. Daí a importância atribuída ao contexto na prática profissional que condiciona e influencia o desenvolvimento do mentor.

Para fazer face a este desafio de continuidade do desenvolvimento pessoal e profissional são consideradas tipicamente atividades como workshops, conferências, discussão com colegas mais experientes ou outras situações. No entanto a sua eficácia é questionável (Burke et al., 1988; Campbell, 1990; Guskey, 1986). Em alternativa, o *coaching*, a supervisão e o *mentoring* têm sido descritos na literatura como estratégias de construção ou melhoria das capacidades de intervenção, que promovem suporte e encorajam o desenvolvimento profissional, pois levam o indivíduo a refletir acerca de todos os aspetos do seu trabalho (Fenichel & Eggbeer, 1990). Não podemos assim deixar de considerar que todos estes processos suportam o desenvolvimento profissional, embora o *mentoring* seja um processo informal mais estreito no seu foco e não inclui uma função avaliativa, como por exemplo a supervisão. No entanto, pode ser uma estratégia através da qual a organização realiza o desenvolvimento profissional e promove assimilação de novos trabalhos (Gallacher, 1995).

Neste sentido, o *mentoring* pode ser definido como uma relação atenta e de suporte interpessoal entre um mentor, participante mais experiente, e um *mentee*, participante menos experiente, na qual recebe benefícios pessoais e benefícios relacionados com a sua carreira (Henry, Stockdale, Hall & Deniston, 1994). O *mentoring* facilita a transferência de conhecimento, capacidades, atitudes, crenças e valores entre um participante mais experiente e um menos experiente. A essência da relação é que o mais experiente tenha um interesse direto e pessoal na educação e desenvolvimento do menos experiente.

O contato entre o mentor e o *mentee* ocorre face a face em encontros especificamente agendados ou entre outros eventos ou até mesmo através de contato telefónico, emails, gravação audio ou vídeo, fax, entre outros.

Os objetivos do *mentoring* podem incluir: a) o acolhimento de novos trabalhadores numa organização; b) maximizar a eficácia dos participantes; c) facilitar o crescimento e o desenvolvimento profissional contínuo; d) melhorar a prática profissional e, assim, beneficiar os consumidores dos serviços de programas ou produtos e aumentar a promoção de novos participantes (Huling-Austin, 1989; Murray, 1991).

O processo de *mentoring* oferece muitos benefícios para o mentor e para o *mentee*, uma vez que oferece uma oportunidade de suporte, proteção e orientação (Henry et al., 1994). Especificamente os benefícios para o *mentee* incluem melhoria do desempenho e da produtividade, desenvolvimento de novas capacidades, aumento da probabilidade de promoção e sucesso no seu desempenho, maior probabilidade de que o *mentee* seja direcionado para determinadas posições na organização que coincidem com os seus interesses e capacidades, aumento do suporte social e emocional e aumento da consciência da organização (Murray, 1991). O *mentoring* melhora o desenvolvimento do *mentee* em determinadas competências específicas, aumenta o conhecimento, incentiva a assunção de riscos, promove a capacidade de liderança, aumenta as capacidades de comunicação e aumenta a experiência (Kasunic, 1993).

Por outro lado, também promove uma variedade de recompensas intrínsecas e benefícios para o mentor. Estes incluem o reconhecimento do valor da experiência do mentor, a criação de uma relação fechada com o *mentee*, um interesse renovado no trabalho resultante da oportunidade de rever e refletir nas suas práticas profissionais, uma oportunidade de aprender novas capacidades, maior perceção do controle do ambiente de trabalho e satisfação pessoal em ajudar um colega (Graham, 1994; Hutto, Holden & Haynes, 1991).

Muitas organizações promovem ainda recompensas financeiras para incentivar os mentores como um bonus ou compensação diferencial, recompensas para projetos inovadores ou desenvolvimento pessoal.

A relação de *mentoring* desenrola-se tipicamente entre 3 a 4 estádios (Kram, 1983; Newby & Heide, 1992).

O 1º Estádio é o estádio da iniciação, durante o qual o *mentee* reconhece o mentor como um indivíduo competente do qual quer ter suporte e assistência. Concorrentemente, o mentor percebe o *mentee* como alguém que merece encorajamento e atenção especial.

Durante o 2º estádio, o estádio da cultivação, o *mentee* e o mentor familiarizam-se melhor e o mentor fornece a maior parte da assistência para acompanhar o *mentee* em objetivos específicos de carreira. À medida que a relação se desenvolve, o mentor promove o aumento do suporte social e emocional do *mentee*.

No 3º estádio, o estádio da separação, o *mentee* torna-se mais independente e autónomo enquanto o mentor continua a oferecer alguma assistência. A separação pode acontecer à medida que o *mentee* se move para uma posição diferente ou quando a relação já não satisfaz as necessidades psicossociais.

O último estádio é o estádio da redefinição, durante o qual a relação entre o *mentee* e o mentor envolve uma relação mais colegial. Os indivíduos relatam a cada um, como pares ou amigos, as suas experiências, e o mentor já não influencia a carreira do *mentee* diretamente. O mentor desenvolve no *mentee* várias funções ou atividades de carreira (Kram, 1983).

Hay (2007) também propôs, da mesma forma que para o *coaching*, alguns estádios de *mentoring*, os quais têm sido usados ao longo dos anos: 1) Aliança – conhecermo-nos uns aos outros, concordar no que poderemos vir a fazer juntos; 2) Avaliação – ajudar o *mentee* a avaliar as suas situações correntes e potenciais, atributos, capacidades e conhecimento; 3) Análise – identificar temas e padrões ao longo do tempo e das situações; 4) Alternativas – gerar opções do que o *mentee* pode escolher; 5) Planear ações – propondo ao *mentee* um plano de ação sobre o que fazer, considerando as contingências; 6) Aplicação – o *mentee*

implementa o plano de ação com ou sem novo suporte do mentor; 7) Audição – não é realmente o 7º estágio mas algo que tem de ser contínuo – refere-se a monitorizar a relação como ela está a decorrer do ponto de vista de enunciar o impacto das interações.

As características, qualidades, capacidades e eficácia dos mentores são constantemente descritas na literatura (Daresh & Playko, 1991; Murray, 1991). O atributo fundamental é a vontade de servir como mentor. Contudo, os mentores eficientes também são encorajadores e fornecem suporte, são sensíveis, comprometem-se com o seu *mentee*, são úteis mas não autoritários, flexíveis, respeitadores, entusiastas acerca da profissão, diplomáticos, pacientes, dispostos a partilhar experiências, aprendizagens e a correr riscos. Os mentores bem sucedidos geralmente são participantes experientes que tem conhecimento acerca da organização e são líderes eficazes na organização, refletem a cultura e os valores da organização e são considerados bons trabalhadores. Para atingir os resultados os mentores utilizam uma série de técnicas incluindo entrevistas, observação, comunicação eficaz, resolução de problemas, consultadoria, negociação e desenvolvimento do relacionamento. Para além disso, os mentores adaptam o seu comportamento ao estilo de aprendizagem do *mentee* e ao seu estilo pessoal. Por último, os mentores incentivam e promovem a independência do *mentee* para que a relação de *mentoring* pode ser concluída com sucesso (Henry et al., 1994).

A formação do mentor também é um aspeto importante para que se sintam satisfeitos com o processo de *mentoring*, uma vez que a formação específica e o suporte contínuo ajudam os mentores a aperfeiçoar as suas capacidades para criarem uma relação de *mentoring* eficaz e ajudá-los na resolução de problemas e de dificuldades que encontram durante o processo de *mentoring* (Smith, 1993).

O programa também deve ter em atenção o potencial do *mentee*. O *mentee* deve estar disposto a assumir a responsabilidade pelo seu próprio crescimento e desenvolvimento,

receber feedback e ideias, reconhecer que o desenvolvimento profissional requer um compromisso duradouro e colocar questões ou procurar orientações para melhorar a compreensão da prática profissional e o seu impacto. Para além disso, a relação de *mentoring* requer que o *mentee* demonstre muitas destas características, atributos e capacidades eficazes ao processo de *mentoring* como a disposição para correr riscos, flexibilidade, entusiasmo, capacidade de comunicação eficaz, abordagem sistemática à resolução de problemas, atitude positiva e estilo colaborativo (Henry et. al., 1994).

Em suma, o *mentoring* de acordo com a investigação de Henry et al., (1994), incorpora várias etapas sistemáticas: a) identificar os interesses e necessidades do *mentee*; b) desenvolver um plano ou acordo de *mentoring*; c) promover assistência à medida que o plano de *mentoring* é executado; d) avaliar a eficácia do plano de *mentoring*.

Pressupõe assim um claro acordo entre o *mentee* e o mentor acerca dos objetivos da sua relação, que é uma base fundamental para uma boa relação de *mentoring*. O acordo pode ser delineado formalmente num curto contrato escrito ou plano, ou pode ser informalmente definido numa discussão que culmina com um acordo verbal. O *mentee* e o mentor acordam o suporte e assistência esperada, formulam expectativas realistas da relação e definem as capacidades concretas e informação que o *mentee* espera atingir para que sejam tangíveis. São ainda definidos os critérios éticos e deontológicos como a confidencialidade e a duração da relação de *mentoring*, a frequência dos encontros ou contactos por telefone, a disponibilidade de cada um para investir na relação e as regras do *mentee* e do mentor (Murray, 1991).

Considerando as semelhanças e diferenças apresentadas neste ponto, verificamos que o *coaching* e o *mentoring* têm alguns aspectos distintos, daí a importância de termos apresentado o que as diferencia, e alguns aspectos em comum como a supervisão e o facto de serem práticas estruturadas de desenvolvimento profissional.

2.4 Grupos Balint

Uma outra ferramenta de desenvolvimento profissional são os grupos balint, que não sendo tão conhecidos são igualmente importantes, nomeadamente para os profissionais na área da Medicina, segundo a APGB (Associação Portuguesa dos Grupos Balint).

Estes grupos são grupos de reflexão entre médicos com uma metodologia e funcionamento definidos. Foram iniciados em Inglaterra nos anos 50, no âmbito da atividade dos médicos de clínica geral e por iniciativa do psiquiatra Michael Balint, e continuam hoje ativos e a interessar aos médicos como exercício de estudo, compreensão e treino da sua relação com o doente. Balint descreveu-os como grupos de formação e pesquisa.

Nos anos 80, os grupos Balint foram divulgados em Portugal na zona Norte durante uma formação de médicos de família. Depois da formação muitos médicos quiseram continuar pelo resto do país (APGB, 2004).

Nas temáticas apresentadas nos grupos eram apresentados os anseios, dúvidas, mal-estares dos médicos sentidos na relação com o doente. O grupo permitia assim uma elucidação para uma mudança de postura interna face à origem dos estados e promover a capacidade, de quem os sofria, para os resolver por si e continuar a sua atividade médica (Lopes & Santos, 2008).

Michael Balint ouvia as histórias de casos que os médicos lhe traziam, tornando-se óbvio para ele que aquilo de que precisavam era algo semelhante à psicoterapia. Mais tarde, Balint reformulou a sua forma de pensar e começou a perceber que os médicos de família faziam o que podiam e percebeu com maior nitidez o tipo de ajuda que necessitavam (Balint, 1957). Além de desenvolver os constructos necessários ao seu *setting* grupal, Balint ampliou o campo teórico da psicanálise a partir da sua clínica.

Balint refere que todos os médicos têm personalidades muito diferentes e estas irão determinar as suas abordagens terapêuticas. Assim, segundo Balint (1957), no final,

independentemente do que lhes digamos, cada um tratará os seus doentes de uma forma muito particular. O propósito do médico no grupo é chegar a mudanças na sua forma de lidar com o outro.

De acordo com a Associação Portuguesa de Grupos Balint

“um grupo balint não é uma varinha mágica nem um espaço virtual. Antes pelo contrário, é bem real, e para lhe pertencer basta ter-se entusiasmo pela profissão, verdadeiro interesse e respeito por quem nos procura na consulta, não ser muito seletivo no que se quer partilhar e deixar fluir os afetos” (APGB, 2004).

Os grupos balint recorrem igualmente ao conceito de novo começo (Haynal, 1995), no que se refere à possibilidade de mudança no sujeito quando, na clínica, surgem condições favoráveis que são possibilitadas através do estabelecimento de um clima favorável entre médico e doente.

Logo, segundo referiu Salinsky, (2008) nos grupos temos de compreender e escutar com atenção o que se passa nas mentes dos seus membros de forma a identificarmos o tipo de médico que se querem tornar, com um interesse particular naquilo que põe os médicos sob pressão, incluindo as dificuldades, refletir na cultura e nos padrões de doentes.

Balint defendeu que deve ser estabelecido um ambiente de grupo harmonioso em que o profissional possa reconhecer os seus erros para que lhe seja possibilitado rever as suas formas de relacionamento. Assim, é-lhe permitido rever as capacidades que adota nas relações com os doentes de forma a gerar uma mudança pessoal.

No grupo Balint não é prioridade o investimento no aqui e no agora. Funciona como um grupo de pesquisa integrado por pessoas que têm a mesma profissão e o mesmo objetivo, o de analisar a relação médico-doente, promovendo desta forma o seu desenvolvimento como profissional e conseqüentemente o seu desenvolvimento pessoal.

Balint não pensou o grupo como um processo terapêutico, porém reconhece que os participantes obtêm uma mudança de personalidade, embora limitada, e verificou isso nos grupos com profissionais de saúde. Além disso, podemos verificar que grupos de outros profissionais, de campos tão distintos, como do campo da gestão e educação, também obtêm resultados semelhantes.

O grupo de Balint caracteriza-se de especificidades que decorrem da sua fundamentação psicanalítica, e que abrem possibilidades aos processos grupais com o objetivo de gerar mudança na forma de relacionamento humano, logo, não apenas à classe médica, mas também de outros profissionais que são procurados no sentido de obter qualquer tipo de ajuda.

Em suma, os objetivos desta metodologia são:

- a) Um maior entendimento dos fenómenos relacionais envolvidos;
- b) Maior acerto e eficácia de atitudes, com ganhos de qualidade;
- c) Tempo e conforto para quem tem responsabilidades terapêuticas;
- d) Benefícios para quem usufrui da terapêutica.

De acordo com a pesquisa literária (Balint, 1957; Lopes & Santos, 2008; Haynal, 1995; Salinsky, 2008), os participantes são livres de participar num modo informal onde falam do que mais os toca, incomoda, fascina ou entristece através de um clima de partilha. O médico percebe que não deve ignorar as suas emoções mas sim treiná-las e geri-las, uma vez que no grupo é possível detetar padrões comportamentais.

O decorrer das sessões baseia-se numa metodologia balint tradicional que assenta nos seguintes passos (Balint, 1957):

- a) Apresentação de uma situação clínica incómoda ou preocupante para cada um dos participantes;

- b) Formulação da problemática, a partir da situação exposta;
- c) Período de perguntas;
- d) Discussão entre os participantes;
- e) Clarificação/reformulação do problema;
- f) Reformulação final efetuada pelos participantes.

Alguns autores referem que os grupos balint focam-se nas capacidades de comunicação e apelam à sensibilidade dos participantes nos seus próprios processos mentais (Rabin, Matalon, Maoz & Shiber, 2005), e ajudam os médicos na sua perceção dos problemas dos seus doentes, através da promoção de capacidades interpessoais e ajudam os médicos a ajudarem os seus doentes (Samuel, 1989; Rabin, Maoz & Elata-Alster, 1999). As discussões ajudam na compreensão das reações na relação médico e doente através da sensibilização dos médicos para os seus sentimentos e motivações (Maoz, Rabinowitz, Herz & Katz, 1992).

“A procura da idealidade na relação médico-doente, sendo objeto da prática comentada, analisada, perspectivada à luz da experiência de vida de cada um. E aqui são postas questões de dois tipos. Uma respeitante à história clínica do doente incluindo, sobretudo, os dados anamnésicos da vida pessoal, social e noética. Outro referente ao sentir do médico” (Lopes & Santos, 2008, p. 520).

Esta ideia remete-nos para o sentir do médico (corporalidade) perante a situação e à compreensão do que está a acontecer, sem menosprezar os valores pessoais.

Com o decorrer dos processos dinâmicos no seio do grupo balint, enfatiza-se cada vez mais a relação de uma perspectiva médica e os componentes afetivos, e não os aspetos propriamente patológicos ou nosológicos do doente (Lopes & Santos, 2008).

Segundo Johnson (2000), o propósito dos grupos balint é avaliar problemas específicos da relação médico-paciente no sentido de ajudar o médico a ver o paciente de um

ângulo diferente e a tratá-lo de forma diferente, através de um processo de triangulação entre médico, paciente e família, embora considere que este terceiro elemento pode ser a família ou a prescrição.

Leggatt & Marwardel (2004) acrescentam ainda que o aspeto chave e mais desafiador dos grupos balint é que os participantes entram num modo de associação livre com o material que trazem para o grupo, no qual só têm a ganhar através do impacto emocional (ansiedade) que pode ser trabalhado nas sessões. Ou seja, trabalham as dificuldades e sentimentos que emergem da relação com o paciente num ambiente tranquilizador e refletem acerca do que está a decorrer dessa relação.

Considerando que esta prática tem como objetivo mais geral o desenvolvimento profissional, também possibilita a supervisão dos seus técnicos, pelo que considerámos importante descrevê-la como uma prática estruturada para o desenvolvimento profissional sujeito a supervisão. Embora não esteja diretamente relacionada com o nosso problema de investigação, tem aspetos comuns e distintos da supervisão em *coaching*.

Em suma, descrevemos neste capítulo várias práticas de desenvolvimento profissional de quatro áreas distintas que sendo divergentes entre si, quer seja nos seus conceitos, abordagens ou técnicas, têm como elo de ligação o desenvolvimento dos indivíduos que desempenham as suas funções numa determinada área.

CAPÍTULO III – SUPERVISÃO EM COACHING: DIFERENTES PERSPETIVAS

Neste capítulo pretendemos abordar a supervisão em *coaching* como uma prática de desenvolvimento profissional, tema central do nosso trabalho. Como vimos, o *coaching* ganhou rapidamente popularidade e credibilidade, e o setor do *coaching* tem crescido significativamente. O mercado do *coaching* no Reino Unido, por exemplo, tem tido um valor estimado de £150 milhões por ano. Contudo, esta estimativa é extremamente difícil de consubstanciar devido à diversidade de práticas e ao aumento do *coaching* interno. A realidade é que o *coaching* se moveu de um nicho para uma atividade de desenvolvimento pessoal no Reino Unido e nos EUA.

Este crescimento foi suportado pelo crescimento do número de campos profissionais de *coaching* como a *British Psychological Society* (SGCP), que surgiu como catalisador estimulando a pesquisa. Isto é coincidente com o aumento da supervisão dos *coaches*, e dos cursos de acreditação e programas de “*Masters*” em full-time, que surgiram em vários países.

Com este crescimento na prática do *coaching* surge a necessidade de incremento da supervisão do *coaching* (Hawkins & Smith, 2006b; Hawkins & Schwenk, 2006). Isto foi largamente fortalecido pela emergência de campos profissionais como a *Association for Coaching* (AC), *European Coaching & Mentoring Council* (EMCC) e a *Association for Professional Executive Coaches & Supervisors* (APECS) que já mencionámos anteriormente. Tem sido defendido que a supervisão é uma parte importante para manter os padrões profissionais. No entanto, não tem sido evidente como é que a supervisão contribui para o aumento/melhoria da prática do *coaching*. Assim pretendemos neste capítulo fazer uma revisão teórica dos modelos e perspetivas da supervisão em *coaching* uma vez que desejamos caracterizar esses modelos na presente investigação.

3.1 Modelos de Supervisão em Coaching: Análise da Literatura

O *coaching* gira em torno das ideias da prática do aconselhamento. Os modelos que têm sido discutidos (Hawkins & Smith, 2006b; Hawkins, 2006; Carroll, 2006) têm a sua origem no aconselhamento e na prática profissional de trabalho social (Hawkins, P. & Shohet, 1998; Inskipp & Proctor, 1995). Serão estes modelos apropriados ao trabalho do “*Business Coaching*”? Mais importante, é a supervisão o modelo mais efetivo para gerar mudanças e o desenvolvimento profissional contínuo dos praticantes do *coaching*?

À luz disto surge a necessidade de avaliar a eficácia da supervisão em *coaching*. A estrutura e cultura organizacional têm de ser tidas em conta quando os supervisores se movem nas águas turbulentas dos sistemas empresariais.

A supervisão também adotou outra tarefa – lidar com o que está a acontecer aos indivíduos quando estão a realizar a sua prática. Gerir o eu para além do eu profissional tornou-se uma consideração importante da supervisão. Mas era ainda dada pouca atenção à organização.

Nos anos 90, com o aumento do aconselhamento das carreiras (interno e externo) e mais propriamente dentro das organizações (em campos como a medicina, educação, indústria e religião) começou a surgir a constatação de que as organizações têm um grande impacto nos seus trabalhadores e no seu trabalho. E isso não pode só ser visto através da supervisão, mas é importante que se faça.

Os anos 90 foram também o momento em que a organização surgiu da sombra da supervisão como Hawkins & Shohet (2000) referiram. Alguns autores Inskipp e Proctor (1995) elucidam o lado contratual da supervisão nas organizações e Carroll (1996) refere mesmo as tarefas do supervisor como uma parte organizacional do sistema. Em 1995, Holloway na sua “abordagem sistémica” da supervisão, coloca a organização como ponto central da sua abordagem. Copeland (2005), no seu livro acerca da supervisão nas

organizações, refere um modelo sistémico para supervisão de conselheiros que trabalham em ambiente organizacional. Neste sentido, verificamos que recentemente têm surgido publicações em que a dimensão organizacional é uma parte central do trabalho em supervisão.

Contudo, tem havido uma certa desconfiança e insegurança em considerar as empresas, organizações e instituições como um foco legítimo da supervisão – pois a maioria dos supervisores tiveram pouco treino, experiência e conhecimento acerca da dinâmica organizacional e podem sentir-se inseguros quando se movem em áreas em que não se sentem seguros, daí a importância dos supervisores terem alguns modelos e campos de referência para os guiar quando entram no contexto organizacional.

Para responder a este desafio Hay (2007) promove uma estrutura alternativa baseada no processo no qual trabalhamos. Por processo Hay refere-se às dinâmicas que ocorrem entre o *coach* e o cliente ou entre o supervisando e o supervisor. A estrutura proposta por Hay (2007) pode ser aplicada ao processo de supervisão, uma vez que capacita o supervisando a ter responsabilidade na eficácia da supervisão, na medida em que o feedback do supervisando é visto também como um aspeto importante para o supervisor. Passamos então a descrever o modelo de Hay (2007) e outros modelos de supervisão para compreendermos a sua utilização na supervisão em *coaching*.

3.1.1. Modelo C5P5A5

O modelo base que Hay usa para refletir no processo é denominado de C5P5A5, que se forma numa forma de o tornar mais memorável, ou seja, 5 aspetos que começam pelas letras C, P e A.

Note-se que apesar do modelo sugerir aspetos do processo numa ordem cronológica aproximada, Hay propõe que os estádios sejam trabalhados numa sequência. Ou seja, traduz-se em 3 “clusters”: a) 5 aspetos a ter em atenção quando começamos a sessão e a relação; b) 5 que são significantes durante a sessão; e c) 5 mais gerais que surgem no final da sessão e da relação.

O 1º Cluster consiste no contexto, contacto, contrato, conteúdo e contraste. Posteriormente existem mais sugestões para ajudar a refletir no contexto no qual o *coach* e o cliente (ou o supervisando e o supervisor) trabalham, a considerar que um bom contacto assegura também um claro e bem definido contrato a escolher o conteúdo das interações de acordo com o contexto e o contrato e que se extraia o máximo benefício dos vários contrastes ou diferenças entre os participantes.

O 2º Cluster refere-se ao próprio paradigma de trabalho ou modelo do mundo ou do cliente – ou estará o supervisor a impor um modelo em vez de trabalhar com o do supervisando? Como se relacionam supervisando e supervisor a nível pessoal, profissional e psicológico e se haverá ou não um processo paralelo.

O 3º Cluster torna-se mais significativo à medida que a sessão progride, propõe-se verificar a autonomia do supervisando e supervisor sem que ninguém decida. Verifica também até que ponto estão ambos a ser autênticos. Estará o supervisando a considerar opções alternativas antes de tomar decisões.

Mas passamos a descrever os clusters de forma mais detalhada.

Os clusters C5

A) Contexto

O trabalho como *coaches* e supervisores pode ser prejudicado pelo contexto no qual o cliente ou o supervisando existe. Os seres humanos necessitam de um nível apropriado de

estrutura nas suas vidas. Pouca estrutura pode trazer resultados fracos e por outro lado muita estruturação incapacita a tomada de decisão. Precisamos de uma estrutura que nos estimule e que permita aprendizagens e desenvolvimento (Hay, 2007).

Pode ser necessário trabalhar com os supervisandos sobre a sua estrutura, padrões de estimulação antes de poderem beneficiar da supervisão. Em circunstâncias extremas, podem necessitar de considerar deslocar-se para um ambiente mais saudável.

Robert Dilts (1990) denominou o conceito de níveis neurológicos que nos leva a reconhecer que a mudança deve ocorrer em diversos níveis, para durar. Os níveis são: ambiente, comportamento, capacidades, crenças, identificação e espiritualidade, que podem ser melhor pensadas como sendo configurações de uma comunidade organizacional. O modelo propõe-nos considerar se o meio ambiente apoia as alterações propostas, com vista a definir o comportamento em termos daquilo que nós (cliente ou supervisando) temos necessidade de fazer de forma diferente, e que capacidades são necessárias a fim de gerar comportamentos específicos. Então temos necessidade de verificar que as nossas crenças sejam tais que apoiem e não prejudiquem o comportamento mudado, e que a nossa identidade englobe as crenças necessárias. Finalmente, temos de ter a certeza de que a mudança não irá interferir com a nossa ligação com aquela que consideramos como a nossa comunidade.

O comportamento e a capacidade são suscetíveis de ser competências do *coach* ou do supervisor. Crenças e identidade também serão tidos em conta quando a importância da atitude é reconhecida.

O ambiente e a comunidade são os que dizem respeito aos níveis contexto, e aqueles que podem inibir o supervisando da mudança, mesmo quando os outros níveis foram tratados de forma adequada. Considerar a organização que inicia um desenvolvimento de *coaching* em regime aberto, mas opera num plano de política que significa que poucos locais privados estão disponíveis para discussões confidenciais. Ou aquele em que não estão previstas

instalações tradicionais de *coaching*, de modo a que os participantes têm de lidar com o pleno emprego dos requisitos imediatamente.

A comunidade é o lado humano do contexto. Como se caracteriza o ambiente do supervisor relativamente à organização ou à sua equipa? Existe uma envolvente favorável, com um sentimento de pertença? Ou é um ambiente hostil, ou com muito mais competitividade, ou com um sentimento de alienação? Os clientes não irão mudar sem uma boa relação com os colegas e com a gestão. Isto pode ser especialmente problemático se o *coach* for independente, sem colegas, ou apenas um *coach* dentro de uma organização, sem colegas profissionais para formar uma comunidade.

B) Contacto

Um termo importante do contexto é o que Hay denominou de calibração²⁰, ou seja, o processo de medir alguém. Calibrar para que possamos diferenciar entre os diferentes estados de ser - um exemplo comum é quando verificamos um sentimento de embaraço, quando alguém ruboriza e um estado de relaxação quando alguém se recosta para trás na sua cadeira. É claro que podemos estar a interpretar os sinais de forma errada, o ruborizar pode efetivamente ser parte de uma reação alérgica e os inclinados pode ser a única maneira de aliviar dores nas costas.

Para uma calibração confiável, necessitamos de dados e precisamos de provas para confirmar aquilo que realmente é. Neste sentido, precisamos de fazer perguntas, ouvir respostas e observar atentamente os sinais que o indivíduo não pode controlar conscientemente. Estes sinais serão coisas como o padrão respiratório, tom e ritmo de voz, o olhar (e sobrancelhas), os movimentos, a cor da pele, os gestos, e outro tipo de sinais. Logo, temos necessidade de identificar o padrão de sinais que constitui as emoções.

²⁰ Tradução livre.

O supervisor pode usar a calibração para ter mais consciência das reações do cliente e, como parte do mesmo, para garantir que não está a influenciar o cliente.

Depois de ter criado alguma calibração será capaz de detetar quando é que as reações ocorrem novamente. Poderá então decidir se precisa de mudar o estilo de intervenção, de modo a transferir ao supervisando um estado mais eficaz.

Infelizmente, calibrar sem consciência pode trazer alguns problemas, nomeadamente, se sentimos que um cliente está satisfeito com a linha de pensamento do supervisor, este pode deslocar-se para um outro tópico sem perceber o que está a fazer e o cliente pode perder a oportunidade de explorar as suas questões. Por outro lado, se pensa que o cliente está a desfrutar das suas intervenções, pode continuar, ignorando algo mais desafiador que poderia ter sido apropriado.

Relativamente ao desempenho do supervisando no seu contexto, Hay (2007) refere que, assistir ao desempenho das pessoas que estão a iniciar uma atividade é uma tendência para que se comportem como espelho de imagens, combinando-se mutuamente em quatro aspetos principais: respiração, postura corporal, tom e ritmo de voz e movimentos repetitivos.

A chave para este conceito parece óbvia; é que tendo em conta que estamos naturalmente a corresponder, quando estabelecemos um relacionamento que corresponde ao início de uma relação, temos como fim alcançar mais facilmente e eficientemente esse relacionamento. O inconveniente é o facto de as pessoas começarem a correspondência de forma dolorosamente óbvia, deixando outros aborrecidos ou irritados. Finalmente, algumas pessoas ficam tão ocupadas a concentrar-se na observação e a copiar comportamentos, que se torna óbvio que não estão a dar a atenção aos comentários e observações de outra pessoa.

Usada hábil e respeitosamente, a correspondência permitirá estabelecer relacionamentos com facilidade e rapidez. Isso irá garantir que exista um verdadeiro contacto

com o cliente ou supervisando, tornando-se mais fácil para eles serem abertos sobre as suas preocupações.

C) Contrato

Hay (2007) define três níveis de contrato: (1) os aspetos processuais do contrato, tais como a administração procedimentos, documentação, etc.; (2) os aspetos profissionais, tais como: quais os objetivos? o que a organização espera?, etc.; (3) os aspetos psicológicos, que vão em sentido contrário à sua dinâmica.

O estabelecimento do contrato nestes três níveis é fundamental para o esclarecimento das pré-suposições, para medir a direção da motivação, as necessidades do supervisando e as possibilidades de mudança.

D) Conteúdo

Este é um fator fundamental daquilo que se faz na supervisão, ou seja, refletir sobre o conteúdo das discussões para que seja relevante. Será que se ajustou ao contrato e ao contexto e é consonante com o relacionamento profissional? Qual o quadro de referência que está a ter mais impacto sobre o que foi falado? Será que foram solicitadas adequadamente áreas de conteúdo, para que não sejam esquecidas? Os bons *coaches* propõem aos seus clientes ampliar o foco da sua atenção - para fazer isso, precisa de um passo que é para além do próprio interesse primário.

E) Contrastes

Os supervisores ou até mesmos os *coaches* têm de prestar especial atenção aos contrastes, ou seja, semelhanças e diferenças, e até que ponto estas são realmente úteis, nomeadamente, em termos de sexo, idade, contexto cultural, origem étnica, raça, religião, cor

da pele, a orientação sexual, atributos físicos, experiências educacionais, experiências de trabalho, normas sociais, expectativas familiares, a um nível geral. Mas também podem variar em termos de estilos pessoais, comportamentos, estilos de aprendizagem, valores e crenças, preferências numa ampla gama de fatores.

O supervisor precisa de um nível de semelhança suficiente para estabelecer um nível de conforto e contacto, e suficientemente diferente para ser um desafio e estímulo ao relacionamento de supervisão.

Em suma, a reflexão através do cluster C5 diz respeito ao completar um processo de *coaching* ou um processo de supervisão, que gera muito material para reflexão.

Os Paradigmas P5:

A) Paradigma

Este fator convida à reflexão e análise do papel como supervisor ou como *coach* e à forma como os clientes se desenvolvem dentro do seu próprio modelo. Os modelos ou paradigmas do supervisor.

Os paradigmas, ou modelos, têm um impacto significativo em vários níveis e ocorrem de forma inconsciente, o que torna difícil a sua revisão. No entanto, se nos aproximamos através do conceito de metáfora, podemos encontrá-los mais facilmente e tentar perceber o que se passa.

B) Pessoal

No mesmo sentido também é importante refletir sobre a forma como supervisor e supervisando são a nível pessoal. Existem vários quadros que se podem usar - qualquer um deles baseado em teorias psicológicas e em teorias de autoconsciência.

Estas teorias permitem aprofundar aspetos básicos da pessoa e a forma como estes se relacionam com o *coaching*, como por exemplo, foco atenção, processo de tomada de decisão, como se relacionam com o mundo, entre outros.

C) Profissional

À medida que progredimos nas sessões de *coaching*, também faz sentido refletirmos nos aspetos profissionais do processo com o cliente. Isto leva-nos de volta à natureza da nossa própria regra, das expectativas do cliente e de outros intervenientes adicionais, bem como ao contexto no qual estão a funcionar.

Refletir em como são conciliados os aspetos pessoais e profissionais da relação *coach* e cliente e que código de ética deve ser seguido.

D) Psicológicos

Este também é um importante elemento do processo e refere-se ao reconhecimento de uma estrutura de superfície que permite evitar mal-entendidos e que tem em consideração os padrões de linguagem, analisados em termos de estilos de trabalho.

São por exemplo:

- o falar depressa, fazer muitas interrupções, acabar as frases dos outros;
- o ser perfeito, ser demasiado pedante e usar frases longas;
- o usar expressões de compreensão, talvez, possivelmente para não contrariar os outros;
- esforçar-se por parecer entusiástico mas não expor por completo nenhuma ideia;
- ser forte e parecer calmo e monótono sem qualquer emoção e distanciando-se, referindo-se provavelmente a si próprio como “um” e não como “eu”.

E) Paralelismos

O processo paralelo coloca a ênfase em como o supervisor e o supervisionado podem usar paralelismos na dinâmica entre praticante e cliente, que por seu lado pode ser um paralelismo das interações entre o cliente e o que o cliente traz para as sessões.

Quando refletem na prática, tendem a verificar especificamente alguma evidência de paralelismos. Se o cliente é um gestor a falar acerca dos seus erros com os seus subordinados começam a imaginar como faria se fosse um gestor com um cliente ou com um subordinado, etc.

Em suma, os paradigmas P5 são a transposição da relação do supervisionado com o cliente para a relação do supervisor com o supervisionado, tentando colocar-se no lugar dele, no cluster P5.

Os Paradigmas A5:

Este terceiro e último cluster do modelo de Hay remete para o final das sessões ou da relação - é o momento de analisar a forma como é encerrada a relação.

A) Autonomia

Qual o nível de autonomia do cliente? Isto significa estar no aqui e agora, consciente do que realmente se passa, tomar responsabilidade de si próprio. Refere-se à forma como foi permitido que o cliente tome decisões por si próprio, decisões coerentes e seguras nos seus comportamentos e inerentes ao valor humano. É a tomada de decisão baseada nos seus próprios valores e nos valores da sua comunidade.

B) Autêntico

Mais do que refletirmos para sermos autónomos, também temos de refletir o quanto somos autênticos nas nossas decisões. Ou seja, a forma como foi permitido a todos os

intervenientes atingirem um nível de autenticidade dos seus comportamentos e atitudes que vai beneficiar e enriquecer a sua prática.

C) Alternativas

Um conceito chave é garantir que nem o cliente nem o *coach* são ignorados. Têm que existir técnicas adequadas a cada situação. Pode ser apropriado promover informação das possibilidades a satisfazer, que o cliente não seja ignorado mas sim que lhe seja oferecido um hiato genuíno do seu conhecimento.

Incentivar os clientes a procurar as suas próprias capacidades e em que circunstâncias são mais eficazes. Pode ser feito através do incentivo a desafiarem e agirem perante novas situações, ou convidando os clientes a “imaginar” as suas necessidades em termos de capacidades.

Quando o cliente está indeciso devem ser adotadas técnicas que lhe permitam fazer uma escolha, que poderá ser através da escolha forçada, colocando cada opção em campos opostos e classificar por preferência cada uma delas, ou outros métodos semelhantes.

D) Objetivos

Os objetivos do cliente foram influenciados por nós? É a certeza que os clientes escolhem objetivos por si próprios ou se por outro lado foram influenciados pelo *coach*.

Uma forma de ter a certeza que os clientes definiram os objetivos por si próprios é propor-lhes uma reflexão sobre cada estágio pelo qual passaram na definição desses mesmos objetivos. Uma outra técnica é pedir ao cliente para se imaginar a si próprio no futuro e explorar como se sente. É uma técnica que permite ao supervisor certificar-se que os clientes definiram os seus objetivos sem a influência de outros.

E) Ação

Este elemento final significa normalmente o fim da sessão e da relação. Os clientes estabeleceram o seu próprio plano de ação e estão prontos a pô-lo em prática, podendo ou não requerer o *coaching* na sua implementação.

O *coach* pode ajudar o cliente num plano mensurável, administrável e motivador: a) mensurável, quando o resultado é claro e o cliente pode avaliar se os seus objetivos foram ou não cumpridos, e juntamente com o *coach* pode celebrar o sucesso do seu trabalho; b) administrável, quando os clientes atingem de facto o objetivo e são mudanças que eles puderam fazer não dependentes do desejo dos outros; e c) motivacional quando realmente desejam o objetivo, os seus benefícios e obviamente as mudanças que poderão ter um impacto positivo no seu futuro.

Para cada item da tarefa pode ser proposto ao cliente considerar exatamente o que precisa de ser feito, quem poderá promover ajuda e suporte e como poderá obter esse suporte, refletindo também no que poderá dar errado e como resolveriam o problema.

Em suma, o modelo C5P5A5 pode ser aplicado a vários níveis. Para refletir após cada sessão com o cliente, para refletir após cada estágio com o cliente, ou para monitorizar o processo enquanto trabalhamos com o cliente. Pode ser usado pelo supervisor e pelo supervisor funcionando como ferramenta de supervisão. Pode também ser usado antes ou depois da sessão de supervisão (Hay, 2007), sendo assim bastante adaptável uma vez que pode ser utilizado na sua totalidade ou apenas em parte.

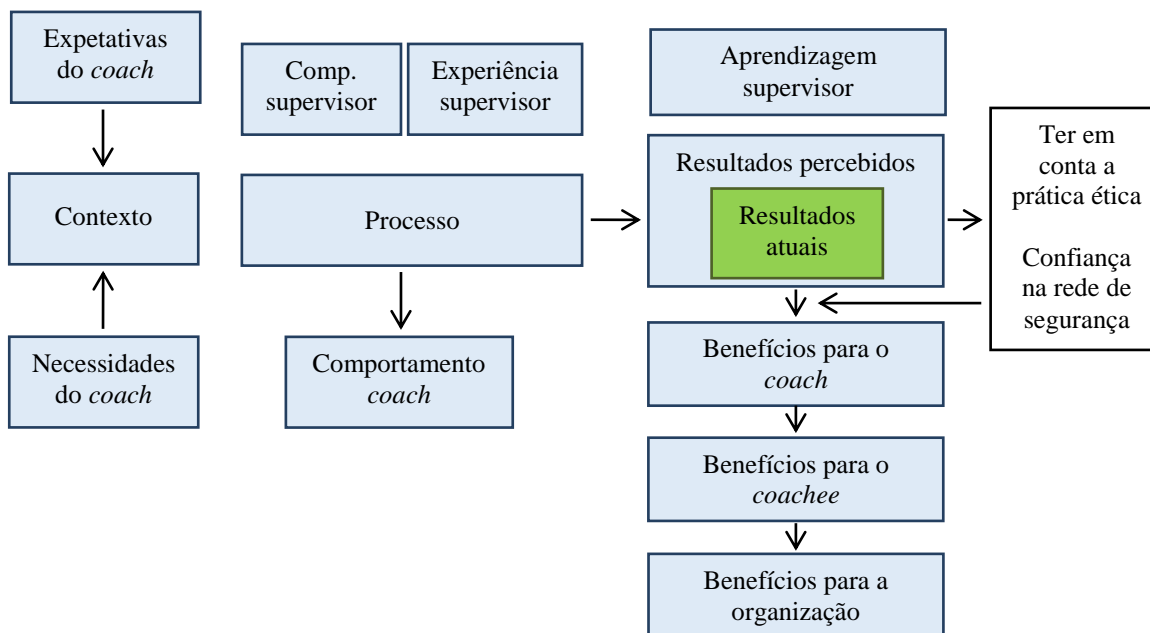
Considerando o nosso problema de investigação pareceu-nos importante mencionar e descrever este modelo, por verificarmos que aborda os vários momentos das sessões de supervisão em *coaching* de uma forma bastante abrangente, que caracteriza as sessões de supervisão, nomeadamente os aspetos processuais e estruturais da supervisão, tendo como base uma abordagem com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional dos *coaches*.

3.1.2. Modelo de Carroll

Passmore & McGoldrick (2009), num estudo de pesquisa acerca da supervisão em *coaching* abordam o modelo desenvolvido por Carroll, um modelo de trabalho que reflete o processo de supervisão. Tal modelo é resumido através da Figura 1. O diagrama resume o processo de supervisão em 3 estádios nucleares: o 1º estádio, o contexto, nomeadamente aspirações, expetativas e necessidades implicadas no processo. O 2º estádio é o processo de supervisão. Este consiste nos comportamentos do *coach* e do supervisor, ao longo da experiência da supervisão e o ajuste entre os 2 participantes na relação. O 3º estádio é o estádio dos resultados.

A complexidade e a natureza intangível são representadas pelo foco nos benefícios percebidos. Contudo, estes podem englobar resultados específicos e tangíveis que podem incluir uma maior confiança e maior segurança. Isto pode também incluir aspetos como um crescimento da maturidade ética. São estes fatores que quando adotados e usados pelo *coach* podem, por sua vez, moldar a sua prática e assim levar a uma maior eficácia do *coaching*, oferecendo ganhos ao *coachee* e à sua organização.

Figura 1: Modelo da supervisão em coaching de Carroll (adaptado de Passmore & McGoldrick 2009)



Os resultados do estudo de Passmore & McGoldrick (2009) deram origem a um campo de trabalho teórico da supervisão em *coaching*, cobrindo aspetos como fatores de influência, o processo de supervisão, condições necessárias, fatores limitadores, potencial da supervisão e resultados experienciados. Os resultados ecoam na literatura existente acerca da supervisão em *coaching*, em que os *coachees* expressam uma crença de que a supervisão oferece benefícios para si, para as suas práticas de *coaching*, incluindo a sensibilização acerca da sua prática, aumentando a confiança, encorajando a perseverança e promovendo um sentimento de pertença.

O estudo também destaca os desafios enfrentados na supervisão em *coaching* como resultado do crescimento da indústria do *coaching* e os *coaches* deste estudo expressam o desejo de supervisores experientes e com formação contextual relevante. Isto coloca a tónica no treino/formação dos supervisores de *coaching*.

No estudo de Passmore & McGoldrick (2009), enquanto único na exploração de uma nova área da prática através de uma abordagem da “Grounded Theory”, de análise de

entrevistas a *coaches* e supervisores, deve ser visto como um ponto de partida para pesquisas mais amplas acerca da eficácia da supervisão em *coaching* e do aumento do conhecimento relativamente ao seu processo de supervisão.

Este estudo relaciona os dados obtidos nas entrevistas com o estudo teórico acerca da supervisão em *coaching* o que permitiu aos autores concluírem que a supervisão é uma prática reflexiva através de um conjunto de modelos de desenvolvimento profissional contínuo. Prática que permite obter ganhos potenciais para os intervenientes, decorrentes do suporte e feedback das sessões, que vão contribuir para o aumento da confiança e profissionalismo dos *coaches*.

Neste sentido, parece-nos que este estudo é muito importante para a nossa investigação por possuir muitos aspetos em comum com o nosso problema de investigação, nomeadamente a amostra e em particular a utilização de uma metodologia qualitativa, pelo que é importante para nós considerar as conclusões destes autores.

3.1.3. Modelo terapêutico de supervisão

O modelo terapêutico de supervisão, sendo um modelo de desenvolvimento do supervisando, é uma síntese da extensão do ponto de vista conceptualizado da supervisão semelhante ao aconselhamento e à psicoterapia (Brammer & Wassmer, 1977; Eckstein & Wallerstein, 1958; Mueller & Kell, 1971; Patterson, 1985; Rogers, 1957; Bradley, 1989).

De acordo com esta abordagem, a supervisão é um processo terapêutico focado na dinâmica intrapessoal e interpessoal da relação do supervisando com os clientes, supervisores, colegas e outros. A dinâmica individual é considerada o critério de ajustamento

psicológico, e a dinâmica da interação entre quem ajuda e quem é ajudado como instrumento terapêutico que induz a mudança. Este modelo foca-se na dinâmica.

Segundo vários autores (Brammer & Wassmer, 1977; Eckstein & Wallerstein, 1958; Mueller & Kell, 1971; Patterson, 1985; Rogers, 1957; Bradley, 1989), a essência da supervisão está na relação e na interação intensa entre o supervisor e o supervisando, na forma como avaliam e exploram juntos a dinâmica interpessoal e intrapessoal do supervisando, e na sua interação com o cliente, com os colegas e com o supervisor. O supervisando traz para discussão com o supervisor gravações e vídeos das suas sessões, ou um problema ou conflito com um colega.

Também na supervisão em *coaching* se verifica uma dinâmica de interação entre dois intervenientes, o supervisor e o *coach* (supervisando) com o objetivo de promover o desenvolvimento pessoal e profissional do *coach*. A supervisão em *coaching* aprofunda a reflexão sobre a relação entre o *coach* e o *coachee*, ampliando assim a compreensão do processo de *coaching* e possibilitando o desenvolvimento de competências com os consequentes benefícios no desempenho. Este processo poderá ocorrer, nesta perspetiva, através da dinâmica relacional estabelecida entre o supervisor e o *coach*.

Este modelo é descrito na literatura, como referimos anteriormente, como um modelo de referência para a supervisão em *coaching*.

3.1.4. Modelo comportamental de supervisão

O modelo comportamental da supervisão está diretamente correlacionado com o modelo educacional de aconselhamento comportamental proposto por Jakubowski-Spector,

Dustin & George (1971), e com os pontos de vista de Hackney & Nye (1973); Hackney & Cormier (1996); Krumoltz (1979) e Bradley, (1989).

O processo de supervisão é um processo de ajuda aos supervisandos para se desenvolverem, aplicarem e refinarem as suas capacidades comportamentais que englobam a arte do aconselhamento. Isto é feito em múltiplas modalidades baseadas na teoria da aprendizagem psicológica. Contudo, outros termos como, “didática”, “técnica-orientada” “instrutiva” têm sido usados na supervisão comportamental.

O foco da supervisão centra-se nas capacidades comportamentais do supervisando (Boyd, 1978; Fuqua, Johnson, Anderson & Newman, 1984; Strosahl & Jacobson, 1986; Bradley, 1989). Estas capacidades comportamentais incluem o pensamento do supervisando, os seus sentimentos e os comportamentos agidos. Algumas capacidades são frequentemente usadas (por exemplo, a reflexão) enquanto outras apenas são utilizadas quando surgem problemas particulares (relaxação, controlo do pensamento, sensibilização).

O objetivo deste modelo de supervisão são as necessidades de capacidades pessoais específicas do supervisando. Logo, o supervisando deve ser tratado como um indivíduo único com necessidades únicas e particulares.

Mais uma vez, o mesmo objetivo que se aplica à supervisão em *coaching*, ou seja, o supervisor preocupa-se com as necessidades específicas, pessoais e profissionais do *coach*, relacionadas com o seu exercício profissional de modo a promover o seu desenvolvimento profissional. Necessidades que surgem durante o processo de supervisão do *coach* e que estão contempladas no nosso problema de investigação.

Recentemente vários autores (Page & Wosket, 2006; Holloway, 1995; Shipton, 1997) enfatizaram a importância da supervisão e descreveram diferentes modelos em uso. Estes autores consideram também que pouca investigação tem sido publicada acerca das

necessidades percebidas dos supervisandos ou sobre a sua disponibilidade, modalidade e formato de supervisão.

3.1.5. Modelo integrativo da supervisão

Uma abordagem integrativa de supervisão pode existir quando a metodologia para uma ou mais abordagens de supervisão estão integradas para formar uma nova abordagem. No entanto, através desta definição liberal, diferentes abordagens integrativas podem ser formadas, criando várias combinações e técnicas. Contudo, este processo de “técnica-mista” tem bastante trabalho científico e representa provavelmente uma das atuais práticas de supervisão mais precisas.

Esta abordagem facilita as dimensões interpessoais da empatia e respeito, a dimensão facilitadora e a ação – orientada da concretização, genuinidade e autorrevelação, e a dimensão ação-orientada da imediação e confrontação.

Como refere Bradley (1989), esta abordagem valoriza as dimensões de empatia e respeito entre supervisor e supervisando, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional, o que nos parece ajustado igualmente à supervisão da prática de *coaching* profissional.

3.1.6. Modelo sistemático da supervisão

A abordagem sistémica de supervisão é definida como a aplicação das tecnologias sistémicas às funções de supervisão. Nas abordagens psicoterapêuticas, comportamentais e

integrativas de supervisão o foco coloca-se diretamente no conselheiro e na performance do supervisor. Uma característica distinta da abordagem sistémica é que o supervisando e a sua performance são apenas uma parte mais abrangente e mais circundante de uma conceção denominada sistema. A supervisão foca-se no sistema definido como “um conjunto de componentes integrativas e relatadas (subsistemas) organizadas com o propósito de obter determinado objetivo” (Horan, 1972). Tem como objetivo ativar criatividade, inovação e potenciais de resolução de problemas do supervisando e do supervisor.

Esta abordagem pretende identificar, descrever, caracterizar e avaliar programas de desenvolvimento profissional.

3.1.7. Modelo pessoa-processo de supervisão: uma abordagem desenvolvimental

Esta é uma nova abordagem do processo de supervisão. Este modelo representa uma perspetiva desenvolvimental, baseada em três premissas.

1. O processo de supervisão é visto como uma experiência complexa e multifacetada;
2. O processo sofre um conjunto de transições distintas que o conceptualizam em três estádios distintos. Este modelo enfatiza numerosas características associadas a cada estádio e promove linhas orientadoras para os supervisores a considerar na definição do processo de supervisão de forma de aumentar o desenvolvimento profissional dos supervisandos.
3. A efetividade da supervisão depende largamente de técnicas específicas de supervisão para conhecer as necessidades de desenvolvimento do supervisando. Esta premissa denomina-se “conhecer os supervisandos no seu interior”.

Esta abordagem vai ao encontro ao nosso problema de investigação, de uma forma mais geral, uma vez que se baseia numa premissa desenvolvimental e de uma forma mais específica, no sentido em que o processo de *coaching* é igualmente multifacetado, com transições distintas numa relação dual entre *coach* e *coachee*.

3.1.8. Modelo transacional de Hay

Podemos compreender porque é que a supervisão ou até mesmo uma reflexão com os colegas é tão útil se estamos conscientes do processo conhecido como uma análise transacional.

Hay (2007) define os passos para o sucesso através da supervisão:

Nível 1 (Situação): este é o nível no qual o *coach* está inconsciente da existência de alguns estímulos dentro da situação. O *coach* pode falhar em notar que o cliente sorriu ou que está assustado, ou pode ignorar algo que o cliente disse. Quando muda, o *coach* só muda quando tem consciência dos fatores situacionais. A menos que o supervisor seja extremamente intuitivo ou bom a adivinhar, este nível poderá tornar-se aparente se a supervisão for baseada na gravação, caso contrário o *coach* poderá continuar a ignorar alguns estímulos da situação.

Nível 2 (Significado): neste nível o *coach* verifica o que acontece na situação mas sem atribuir significado. Ou seja, o *coach* anota o sorriso mas falha em verificar se é inapropriado ao contexto em discussão, etc.

Este é o nível no qual o supervisor ou os colegas podem ver facilmente que alguém tem um problema. Para ajudar têm de descer ao nível da situação e ajudar e confirmar que o

supervisando está consciente dos mesmos fatores que o supervisor. O supervisor pode utilizar questões acerca da significância que estes fatores podem ter.

Nível 3 (Soluções): o supervisando sabe que existem elementos significativos da situação e aceita que existe um problema. Para alguns supervisandos isto pode ser suficiente para tomar consciência que tem de encontrar soluções por si próprios. Para o supervisor pode ser difícil neste nível simplesmente oferecer soluções. Deve ter em mente que o equilíbrio psicológico dos supervisandos depende do seu contínuo acreditar que existem opções. O acreditar neste nível que as soluções existem pode levar os supervisandos a resolver o problema. Por vezes, o supervisando pode ter um “*flash*” ou “*insight*” neste nível e estar apto a opções gerais. Alguns supervisandos podem também, estar aptos a considerar soluções que os levam de encontro ao supervisor ou aos colegas.

Nível 4 (Capacidades): neste nível os supervisandos aceitaram que existem soluções que podem ser aplicadas. Contudo, podem continuar a querer manter um quadro de referência que inclui o problema, e isto é marcado pelo facto de terem ou não as capacidades requeridas. O desafio agora para o supervisor é estar alerta para as capacidades necessárias e de como podem ser adquiridas.

Nível 5 (Estratégias): neste nível, os supervisandos estão conscientes do problema e de como foi solucionado, das capacidades que necessitam e de como adquiri-las. Se os seus quadros de referência mesmo assim se mantêm no “*status quo*”, têm de arranjar estratégias de forma a implementar soluções. É necessário um inquérito apertado que os ajude a reconhecer a falacidade detrás das “razões” desta inação.

Nível 6 (Sucesso): o último nível é quando tudo parece estar perfeito a provocar movimento. O supervisando presta atenção nas suas falhas e nos seus sucessos.

Esta abordagem baseia-se no sucesso da supervisão através de uma abordagem transacional entre as várias fases da supervisão. Interessa-nos verificar se o mesmo se passa

na supervisão em *coaching*, ou seja, se no fim do processo o *coach* toma consciência do que falhou e do que poderá ser modificado para atingir o sucesso da supervisão.

3.1.9. Modelo seven-eyed

Numa tentativa de colocar a mudança num nível organizacional Hawkins & Smith (2006b), adicionaram o modelo seven-eyed ao seu modelo. O modelo seven-eyed é certamente completo, mas é complexo e exigente. Significativamente, Hilpern (2007) refere que os supervisores verificaram que o modelo seven-eyed não deixa tempo para a sessão ser desenvolvimental ou de suporte. (isto revela um uso interessante da palavra “desenvolvimental” que aparentemente implica que esta capacidade é mais importante do que a compreensão). O modelo *seven-eyed* assume que a transferência e a contratransferência estão tipicamente presentes na relação de *coaching*. Hilpern (2007) também refere que “Hawkins acredita que os supervisores devem enfrentar todas as sete áreas, quando a maioria dos supervisores é mais forte em uma, duas ou três”²¹ (p.38). Isto pode sugerir uma diminuição do modelo apesar de ele ser usado.

Hawkins e Shohet (2000), afirmam que a cultura da organização pode ser vista nos níveis de perfil que permitem o desenvolvimento de políticas de supervisão e a ocorrência e implementação do “*modelo seven-eyed*”, para gerir questões transculturais. A Supervisão exige um elevado nível de criação de uma cultura de *coaching*, a fim de fazer o trabalho que é criado para fazer.

Muitas profissões (e organizações) têm estado à deriva relativamente ao que se encontra abaixo do nível consciente, em forma de pensamentos, crenças, sentimentos, que definem o valor e os fatores motivacionais que não estão alinhados com o que aparece nas práticas e comportamentos. Essa diferença é o que Argyris e Schon (1994) referem como a

²¹ Tradução livre

diferença entre “teoria adotada e a teoria em uso”. O supervisor terá de tomar conhecimento de como as organizações desconstruem a racionalidade, lidar com os processos inconscientes que aparecem na liderança e, na forma como os padrões subjacentes são trabalhados.

Posicionar a Supervisão como um aspeto integrante da aprendizagem, portanto, não só têm um impacto sobre os indivíduos, como também no contexto coletivo e da sua cultura, e seria, portanto, fundamental para sustentar a mudança, transformação e profissionalismo.

O que é novo e diferente na supervisão de *coaches* executivos é que a organização à qual o *coach* pertence não é mais indiferente e não participante. O *coach* e o *coachee* trabalham nesse espaço e a organização mantém um olhar avaliativo no resultado.

O papel do executivo na organização é o foco do trabalho em *coaching*: o papel do supervisor é garantir que o *coach* executivo está a trabalhar com ambos – o *coachee* e a agenda da organização.

3.1.10. Supervisão sistémica

Paisley (2006) coloca a questão central no como é que os modelos existentes de supervisão são suficientes para as exigências do *coaching*. A autora sugere que a supervisão em *coaching* pode copiar modelos e elementos da supervisão enquanto aplicada a outras profissões mas tem de ter um espaço para olhar particularmente para o *coaching* como uma disciplina suficientemente distinta de forma a requerer um campo particular da supervisão e consequentemente uma teoria particular para o apoiar. A supervisão neste contexto tem de ser sistémica e gerir as tensões por entre um número de subsistemas, que por vezes são invisíveis aos participantes.

Enquanto o foco visível da supervisão em *coaching* executivo é útil para as pessoas ou para um grupo pequeno de pessoas (pares, equipas, supervisão em grupo), para ignorar o lado sistémico da supervisão ela leva os participantes a um impacto no *coaching* executivo, o *coachee* e o seu trabalho juntos. A supervisão inevitavelmente envolve um número de subsistemas, mesmo que eles sejam invisíveis aos participantes no processo. Não por os considerar longe da sua influência mas para criar o que Oshry (1996) chama de “sistema cego”.

Os *coaches* são supervisionados por um supervisor externo ou em alguns casos por um supervisor interno da organização de *coaching*. Ou seja, a supervisão ocorre em pequenos grupos de *coaches* executivos.

Os supervisores do *coaching* executivo necessitam de conhecimento, *insights* e competências para a compreensão no trabalho com as empresas e contextos organizacionais. Muitas não têm este campo de trabalho para as suas experiências prévias, mesmo quando eles já trabalharam no setor público. Hawkins e Smith (2006 b) alertam-nos para este fator na medida em que para estes autores pode ser um risco o *coach* ter supervisão com um psicólogo uma vez que o foco do supervisor será a compreensão psicológica do supervisando.

O maior perigo é quando uma orientação fundamental, que é mais interessante para os indivíduos do que para as organizações, assenta na falta de reconhecimento de ver os indivíduos como vítimas de uma “má” ou “indiferente” organização. Os supervisores do *coaching* executivo devem ter em conta os aspetos sistémicos e culturais da organização (assim como a perspetiva individual) dos seus clientes.

Segundo Towler (2005), existem vários desafios que se colocam à supervisão em *coaching* nomeadamente:

Criatividade – criar um espaço flexível e de foco relacional da supervisão (identificar o desafio organizacional, as dificuldades do cliente e as questões éticas).

Valorizar e sentir-se valorizado - a) os *coaches* executivos valorizam e sentem-se valorizados pelo supervisor (relação, respeito, proteção, flexibilidade do supervisor). b) os supervisores valorizam e sentem-se valorizados pelos *coaches* executivos (respeito, verdade, clareza de papéis), os supervisores e os *coaches* executivos valorizam e sentem-se valorizados pela organização (congruente em valores, realização).

Trabalhar com a cultura organizacional é perceber as influências negativas da organização (litigação, expectativas, constrangimentos e cultura).

Poder - a) os *coaches* executivos lutam com as influências negativas percebidas do supervisor (múltiplos papéis do supervisor, não ser compreendido) b) os supervisores lutam com os seus papéis na relação com o *coach* e com a organização (contrato, monitorização e aspetos colusivos).

As conclusões de Towler (2005) são semelhantes às de Gonzalez-Doupe (2001) que concluíram que os supervisores agem como amortecedores entre os supervisandos e a organização. O seu trabalho centra-se num pequeno grupo de supervisão num contexto organizacional e o seu campo de conclusões é que as funções de trabalho em grupo é um aspeto de proteção contra o grupo, equipa e pressão organizacional. Esta é a primeira vez que o pequeno grupo de supervisão foi referido como um “grupo de proteção”. O seu estudo mostra a importância da supervisão e dos supervisores em “ajudarem os seus supervisandos” a lidar com a autogestão do sistema organizacional. O mesmo pode ser dito dos supervisores do *coaching* executivo que apoiam os *coaches* executivos no seu trabalho nas organizações de forma a não colidir com o *coach* executivo, o *coachee* ou a organização.

Isto poderá ser colmatado através do contrato, os contratos têm de ser muito claros como referido por Copeland (2005), que refere que o contrato deve salvaguardar os direitos de todos numa relação tripartida.

Por vezes pode ser necessário que o supervisor intervenha e para tal deve ter capacidade de negociação para conseguir lidar com o processo. Copeland (2005) refere que esse trabalho também é importante com os conselheiros nas organizações. O desafio futuro é focar o lado do sistema (organizacional) da supervisão, ultrapassando as tensões que surgem quando os objetivos diferem, a cultura diverge e as dinâmicas de poder podem ter impacto em diversos caminhos no trabalho do *coaching* nas organizações.

A Supervisão baseia-se na suposição de que refletir sobre o trabalho fornece uma base para a aprendizagem a partir desse trabalho e a fazê-lo mais criativamente (King & Kitchener, 1994) a supervisão em *coaching* é uma forma de aprendizagem baseada na experiência. Segundo Carroll (2006) a sua essência é a prática, o verdadeiro trabalho do *coach*. Não existe supervisão onde o trabalho não seja revisto, questionado e considerado crítico, refletir. Supervisão que não é centrada e concentrada na prática e no trabalho é apenas uma outra forma de aconselhamento ou psicoterapia.

A supervisão é reflexão, ação ou efeito, a reflexão-na-ação para resultar na reflexão-para-ação. Os supervisores são principalmente facilitadores de reflexão. Acima de tudo eles criam uma relação, um ambiente de segurança e honestidade onde os supervisandos analisam o seu trabalho e juntos (supervisor e supervisando) reveem-no. A prática centra-se no envolvimento ao invés de repetição (o oposto de reflexão onde o trabalho se torna rotina, a mesma obra reproduzida uma e outra vez descontroladamente). Na supervisão os supervisandos ficam alerta para pensar profundamente sobre a sua atitude e sobre o seu trabalho, gerando aprendizagem.

A supervisão é a aprendizagem do supervisando, o foco da supervisão do *coaching* é a aprendizagem do supervisando (Carroll, 2006). A aprendizagem envolvida não é apenas teórica ou simplesmente aprendizagem mental. Estamos a aprender com a experiência o que resulta em fazer o trabalho de forma diferente. A supervisão é aprendizagem

transformacional (Merizow, 2000). A própria experiência torna-se um trabalho de autoaprendizagem, como nos sentimos aos pés da nossa própria experiência (Zachary, 2000).

Munidos desta informação os supervisores do *coaching* tornam-se flexíveis e adaptáveis no seu estilo e orientam as respetivas intervenções para a aprendizagem e para as necessidades do supervisando.

Um manual elaborado por alguns autores (Carroll & Gilbert, 2005) oferece ao supervisando, de forma prática, diretrizes de como ajudar o supervisando a ser eficaz. Entre outras áreas existem seis conjuntos de capacidades que ajudarão os supervisandos a fazer melhor uso do tempo da supervisão. Estas são: a) aprender a refletir; b) aprender a aprender; c) aprender a dar e receber feedback para facilitar a aprendizagem; d) aprender a ser emocionalmente consciente; e) aprender a autoavaliação realista; f) aprender a forma de diálogo. Este conjunto de diretrizes apesar de serem muito práticas ajudam-nos a perceber os aspetos processuais da supervisão.

Outros autores referem ainda um conjunto de aspetos que são igualmente importantes:

- Contrato de supervisão (Inskipp & Proctor, 1993, 1995; Carroll & Gilbert, 2005);
- Processos e etapas da supervisão (Hawkins & Shoet, 2000);
- Fases de desenvolvimento e progressão do supervisando (Skovholt & Ronnestad, 1992);
- Avaliação e feedback dentro da supervisão (Carroll & Gilbert, 2005);
- Grupo ou equipa de supervisão (Proctor, 2000; Lammers, 1999);
- A dimensão da organização em supervisão particularmente supervisão do *coaching* (Hawkins & Smith, 2006b; Copeland, 2005).

Em suma, a supervisão deve ter em conta os vários subsistemas implícitos na supervisão, sejam eles visíveis ou invisíveis, e o supervisor de acordo com esta abordagem deve ter em conta esses subsistemas para responder às necessidades dos clientes.

3.1.11. Teoria Integral de Wilber

Wilber (2000) na sua teoria integral, refere que os seres humanos têm muitas linhas de desenvolvimento (Wilber, 2000) (ou fluxos de consciência), tais como as linhas cognitivas, as linhas morais, as linhas emocionais ou do self e as linhas psicosexuais, entre outras, que se desdobram em vários níveis ou estádios de desenvolvimento. Estas linhas de desenvolvimento são representativas das inteligências mais importantes e estes são diferentes para cada pessoa e para cada nível ou estádio de desenvolvimento.

Segundo a teoria integral de Wilber (2000), trabalhar a partir de uma perspetiva integral cobriria o "quê" e "porquê" e alguns dos "como" da supervisão em *coaching*. Mas o "como" da supervisão é também a questão do processo, enquanto podemos identificar o "quê", isto é, o que compreende, o 'como' fazer supervisão na sala de forma a ser relevante para o *coaching* em elevados níveis de complexidade exige um olhar para outra teoria como um possível caminho a seguir.

A questão de como a teoria integral de Wilber e o modelo realmente a ser usado na sala durante a supervisão é essencial neste contexto. Uma possibilidade seria a de olhar para o processo de Scharmer (2007), que poderia atuar como uma ferramenta para a gestão do processo de supervisão. Scharmer (2007) também oferecem uma expansão para a atual teoria da aprendizagem com a ligação do seu trabalho com o pensamento integrante do processo o qual denomina de processo "U".

O *coaching*, é entendido nesta perspetiva como fazendo parte de um processo evolutivo que está a responder a uma mudança na consciência individual e organizacional. O trabalho de Wilber é atualmente o mais completo do corpo de conhecimento sobre o potencial humano. Como tal, presta a qualquer investigador um caminho, informando-o de forma abrangente e eficaz para lidar com problemas específicos e com soluções, tornando-se um mapa integral.

Este mapa inclui cinco elementos principais e estes são referidos como quadrantes, estádios (níveis), linhas, estados e tipos. Estes conceitos não são meramente teóricos, mas "são aspetos da sua própria experiência, os contornos da sua própria consciência", (Integral Naked 2003, P.4) tornando-o acessível a todos. Cada um dos níveis, linhas, tipos e estados de consciência podem ser mapeados nos quatro quadrantes de Wilber (2000 b). O mapa seria uma bússola através da paisagem da supervisão. Esta perspetiva assume assim a postura que, embora existam muitos corpos excelentes de conhecimento do mundo, fornecendo uma perspetiva única de supervisão, estes tendem a ser limitados na compreensão de toda a experiência do indivíduo ou toda a experiência do grupo. Como referimos anteriormente, qualquer um dos modelos existentes de supervisão deve ser feito e adaptado ao campo do *coaching*, mas isso seria excluir outros modelos e pontos de vista, cada qual tem algo importante a contribuir.

Wilber (2000) descreve tudo no universo composto de "hólons", as entidades que têm toda uma parte de um todo e de forma hierárquica. Um indivíduo é, assim, parte de uma equipa, que faz parte de um departamento, que faz parte de uma organização, e assim por diante. O trabalho de um líder seria, portanto, integrar os indivíduos numa equipa, e uma equipa em toda a organização. O trabalho de um *coach* poderia ser a de trabalhar com um líder para o efeito. Para fazer isso da melhor maneira, o líder e o *coach* teriam de ser capazes de gerir o seu foco de atenção (Scharmer, 2003) e o processo de ter um parceiro de

supervisão para o *coach* que facilitaria esta, sendo mais eficaz do que operando por conta própria.

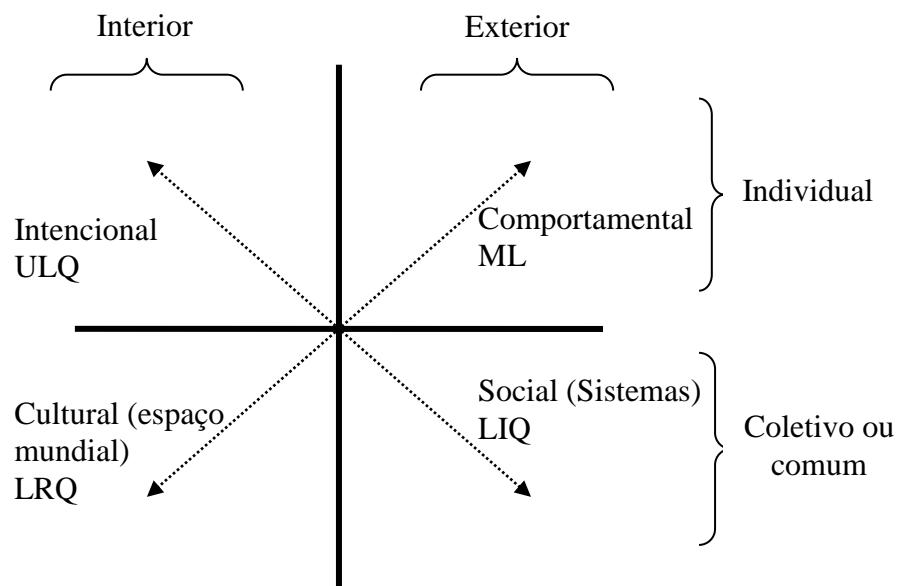
A) Os Quatro Quadrantes da Teoria Integral de Wilber

Os quatro quadrantes referem-se aos quadrantes de experiências - um conjunto com quatro partes. Wilber (2001) identificou o indivíduo, subjetivo, intencional (quadrante superior esquerdo - ULQ), que inclui pensamentos, sentimentos, valores e crenças; o indivíduo, o objetivo, comportamentos (quadrante superior direito - ML), que inclui funções do corpo, comportamentos, capacidades e competências físicas; o social (sistemas), interobjetivo (quadrante inferior direito - LRQ), que inclui o ambiente, as estratégias, as declarações de missão, os modelos de boas práticas; e do mundo (espaço cultural), intersubjetivo (quadrante inferior esquerdo - LIQ), que inclui relacionamentos, os valores do grupo, crenças, ética e processos. Os quadrantes esquerdos relacionam-se com o mundo interior ou subjetivo. Estes só podem ser entendidos ao falar com as pessoas e não podem simplesmente ser observados. Estas experiências interagem com o exterior ou objetivo - que pode ser estudado empiricamente nos quadrantes da direita. O indivíduo e o coletivo também interagem continuamente uns com os outros.

As linhas diagonais em cada quadrante marcam as etapas (marcos) de desenvolvimento (tanto ontogenéticos como filogenético). Por exemplo, o ML poderia mapear o cordão neural, o tronco cerebral reptiliano, o sistema límbico, o neocórtex complexo, ou seja, a fisiologia do cérebro. Estes poderiam ser correlacionados com o ULQ através da percepção, impulso, emoção, símbolos, conceitos, operações concretas, operações formais e a lógica da visão. O LRQ poderia indicar marcos para os sistemas sociais de sociedades com divisão de trabalho, grupos ou famílias, tribos, aldeias tribais, o estado, o

Estado-nação e o sistema planetário. O LRQ linha de negócios com o exterior dos aspetos sociais da interação humana, incluindo forças e modos de produção, os códigos judiciais, etc., Estes podem ser correlacionados com as visões de mundo, como por exemplo, mítica, racional, centáurico, e poderia também incluir significados interpretativos, os significados culturais em geral, e identidades de grupo (Wilber, 2000, 2001), conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2: Modelo dos Quatro Quadrantes (Wilber, 2001)



A abordagem integral poderia sugerir que estes quadrantes operaram em todas as culturas e como tal funcionam em todas as pessoas, em qualquer situação. Portanto, quando estamos a trabalhar com indivíduos e organizações, se não incluirmos todos os quadrantes, estaríamos a ter apenas uma visão parcial do todo. O supervisor teria necessidade de utilizar todos os quadrantes, em todas as situações para ajudar o *coach* a otimizar o potencial e capacidades do seu cliente. O mapa integrado inclui a passagem de cada indivíduo e do organismo através de um número de níveis ou estágios de desenvolvimento. Para o indivíduo

estes incluiriam o cognitivo, emocional, moral, interpessoal, desenvolvimento psicosexual, entre outros.

B) Estádios ou níveis de Desenvolvimento

Wilber acompanhou o desenvolvimento da consciência, identificando os diferentes níveis ou fulcros da consciência que ele considera essenciais para a compreensão da experiência humana. Como as camadas mais superficiais do self são decompostas para expor cada vez mais profundamente as ondas de consciência - isto evolui no aparecimento de potenciais cada vez maiores que, portanto, nos levam a mostrar a evolução e o crescimento futuro (Wilber, 2000). O autosistema tem o trabalho de equilíbrio e coordenação de todos os autoestádios (Wilber 2000; Kohut, 1971). Este é um significado útil de como uma avaliação da prontidão para uma progressão no *coaching* pode ser feita, assim como um guia útil para identificar os bloqueios para avançar.

O trabalho teórico de desenvolvimento em traçar o progresso através destes estádios é inestimável para o *coach* e para o supervisor na compreensão de como as pessoas e as organizações podem estar em diferentes estádios durante a execução de uma tarefa a partir de um determinado ponto da mesma. Wilber (2001) propõe-se a identificar os centros de gravidade, ou seja, o nível a partir do qual o indivíduo (ou organização) está a funcionar.

Também é possível mapear alguns dos quadrantes do Modelo dos Estádios de Carroll (1996), que possivelmente caberá em todos os quatro quadrantes. Este modelo, e o modelo de Stoltenberg e Delworth (1987), por exemplo, assumem uma dimensão de estádios de desenvolvimento. Outros modelos, predominantemente, lidam com tarefas, enquanto alguns mencionam o contexto. O modelo de Inskip e Proctor (1995) tem sido utilizado para tratar a cultura, mas nenhum dos modelos inclui todos os quadrantes, todas as linhas, todas as etapas,

tipos e estados de experiência. Nem estes modelos oferecem uma teoria abrangente que integre a teoria da aprendizagem ou a procura de uma nova forma de olhar para a aprendizagem, devido às necessidades do nosso ambiente de hoje, a partir do qual podem operar.

Muitas abordagens para trabalhar com indivíduos e com as organizações têm uma propensão para deixar de fora um ou mais dos quadrantes ou outras dimensões. Da mesma forma com os modelos de supervisão que foram retiradas das disciplinas humanísticas, há uma tendência a concentrar-se predominantemente em um ou dois dos quadrantes, dependendo do enquadramento, por exemplo: a supervisão de psicoterapia psicodinâmica iria incidir sobre a ULQ para a sua compreensão; a terapia comportamental cognitiva está especialmente vocacionada para o ML, com alguma atenção à ULQ; a terapia sistemas familiares iria incidir sobre o LIQ e até certo ponto, como aparece no LRQ, mas nenhuma tem em consideração todos os quadrantes e todos os domínios do mapa da consciência.

Assim, verificamos que devido à complexidade das áreas em que opera o *coaching*, o *coach*, e em particular a supervisão em *coaching*, beneficiaria de uma abordagem integral de forma a melhorar significativamente a eficácia da compreensão e do desempenho no mundo organizacional.

C) Estados da Mente de Kegan

Robert Kegan (1994) foi um pioneiro na aplicação da teoria do desenvolvimento para a vida adulta e para os desafios do trabalho. O seu trabalho na teoria dos estádios (referidos por Wilber como níveis ou estádios) destaca alguns dos níveis em que as pessoas e as organizações operam. Ele faz uma distinção entre a “aprendizagem informacional” e “aprendizagem transformacional” - o último dos quais ocorre quando podemos voltar atrás e refletir (Schon, 1987) em algo que costumava ser escondido ou dado como certo: a

transformação, que acontece não só na forma como o indivíduo se sente ou se comporta com a mudança, mas na forma como se conhece. O supervisor de *coaching* especializado estaria a trabalhar estas capacidades reflexivas para ajudar um supervisor a examinar o seu *coaching*.

Kegan identifica cinco níveis de desenvolvimento/fases ou "estados da mente/consciência", cada estado identifica uma forma de operar em todo o mundo, de fazer sentido, e representa uma complexidade qualitativa do que já aprendemos nesse estado.

Supervisão também é isto - o *coach* é ajudado a trazer à tona coisas que estão escondidas tanto dele como do cliente e, possivelmente da organização. Isso requer uma mudança na atenção de forma a permitir *insights*, a realizar-se como um objeto a ser examinado, em vez de reabsorvê-lo como subjetivo, mais uma vez, exigindo assim o pensamento de nível superior.

De forma a aprender a um nível mais profundo, o supervisor necessita de ter uma capacidade de prestar atenção de forma a elucidar o *coach* das suas funções como *coach*. Como *coach*, especialmente o que chamamos de *coaching* transformacional, desloca o lugar interior no qual o líder ou o executivo trabalha - que requer o apoio de um processo de aprendizagem que não é apenas centrado numa capacidade, mas também é transformacional. Com isto podemos dizer um processo de desenvolvimento, através do qual o cliente pode mudar o seu interior no qual funciona.

Paisley (2006) refere que Scharmer identificou um ponto cego na teoria de liderança, nas ciências sociais e da experiência quotidiana da realidade social. Este ponto cego é o lugar interior que é a fonte na qual o líder ou executivo opera - os sistemas operacionais pessoais dos indivíduos sobre os quais pouco se sabe. Para gerir esse ponto cego, tem de existir uma mudança no que Wilber chama a condição interior, e nos espaços culturais e do mundo, a fim de mudar a realidade externa. Até recentemente a liderança na teoria de Wilber e as

intervenções para a mudança têm sido dirigidas essencialmente aos quadrantes direitos, ou seja, efetuar a mudança através da mudança de comportamentos ou sistemas omitindo o trabalho com as condições no interior do *self* ou da organização. Para tal, Paisley (2006) sugere que o que é necessário é uma mudança na forma como o líder pensa e isso exige uma “presença” e uma nova forma de aprender a fim de responder ao futuro.

A metodologia de Wilber traz uma nova realidade social e é dependente da estrutura da atenção do interveniente. A forma como estamos no mundo é dependente da forma como prestamos atenção na relação especial entre o eu e o mundo. Scharmer (2003) identificou sete estruturas do campo arquetípico de atenção - sete gestos que ligam o mundo e o eu - que mapeia o território do ponto cego, o que ajudará o acesso a possibilidades futuras.

Para alcançar um *coaching* de alto nível têm de existir competências essenciais de escuta. Scharmer (2003) identificou quatro modos de escuta. O primeiro é sobre a confirmação dos nossos julgamentos, chamado “*downloading*” (descarga), o segundo é sobre a confirmação do conhecimento factual, o terceiro é empático, e o quarto é generativo. É durante este último tipo de escuta que o ouvinte fica mais lento, fica quieto, e presente. É neste estado que uma nova consciência, o conhecimento ou soluções podem surgir. O supervisor e, assim, o *coach* precisa de desenvolver uma capacidade de distinguir entre os quatro tipos de escuta, a fim de permitir a aprendizagem que surge no processo de supervisão (e no processo de *coaching*). A experiência do ouvir generativo permite alterações profundas, permite um deslocamento que pode ser subtil, mas pode também permitir que surjam opções futuras.

A supervisão auxilia o *coach* a trazer à tona coisas que estão escondidas tanto de si mesmo, como do cliente e, possivelmente, da organização. Isso requer uma mudança nomeadamente no que se refere à relação particular entre o *coach*, o *coachee* e a organização. Todo o campo deve ser visto no sentido de permitir *insights* que podem assim ser mantidos

como um objeto a ser examinado, em vez de reabsorvê-lo como um assunto de novo (Kegan, 1994), libertando assim o *coach* e o cliente de padrões usuais de comportamento, e portanto, provocando mudanças.

3.1.12. Considerações acerca dos modelos

Assim como não há um acordo relativamente ao conceito de supervisão em *coaching* também não existe acordo acerca do modelo de supervisão em *coaching*. Um debate central é de como é que o modelo terapêutico é apropriado à supervisão em *coaching*. Vários supervisores têm uma prática terapêutica e usam o modelo terapêutico (Schwenk, 2007). O modelo mais vezes citado é o modelo “sete-olhos”²² (*seven-eyed*), adaptado por Hawkins & Smith (2006a) do modelo de Hawkins e Shohet desenvolvido para o campo organizacional da supervisão psicoterapêutica (Hawkins & Shohet, 1998). Mas Butwell (2006) argumenta que o *coaching* não é psicoterapia ou aconselhamento, logo “não podemos assumir que podemos transpor um padrão ambiental para outra área” (p.7).

Esta é uma importante afirmação, se o *coaching* é desenvolvido como uma profissão distinta, tem necessidade de desenvolver os seus próprios modelos que assentam no seu próprio carácter e propósito. Estes modelos são mais propensos ao desenvolvimento da prática, e a investigação acerca da prática torna-se assim importante.

Apesar desta confusão, os *coaches* são ativamente encorajados a ter supervisão com pessoas mais experientes, pelos empregadores e pelos principais órgãos nesta matéria como CIPD (Arney, 2006), a *Association for Coaching* (2005), the *European Mentoring and Coaching Council* (2006) e *Special Group in Coaching Psychology* (2007). De facto, Arney, acerca da pesquisa de Hawkins refere:

²² Tradução livre.

“A nossa pesquisa mostra que a supervisão tem benefícios para os coaches, para os seus clientes e para a organização onde eles trabalham, e a supervisão efetivamente enfraquece-se se negligencia algum destes aspetos. Mais importante, ilustra que uma boa supervisão é fundamental para garantir que os *coaches* são capazes de trabalhar efetivamente”²³ (Arney, 2007, p.36).

Contudo, apesar da pesquisa de Hawkins (2006), não sabemos o suficiente acerca do que acontece durante a supervisão em *coaching*, ou como efetivamente ela acontece. Como é que podemos então assumir (como muitos pretendem fazer) que a supervisão em *coaching* é uma coisa boa?

A informação mais compreensiva que temos acerca do estado da supervisão em *coaching* no Reino Unido é a pesquisa de Hawkins e Smith (2006b). É baseada num questionário online respondido por 525 coaches e 128 empresas de serviços de *coaching*, a 31 praticantes pertencentes a grupos específicos e entrevistas a seis organizações com “boas práticas” de supervisão. O estudo foi autorizado pelo CIPD, um dos órgãos profissionais principais neste campo, com um vasto interesse em implementar a supervisão. O conjunto de dados foi autoseleccionado, logo os respondentes são mais provavelmente os que pensam acerca da supervisão. Como Schwnek (2007) admitiu, isto pode introduzir alguns desvios.

A pesquisa de Hawkins (2006a) fornece-nos tendências gerais. Ele refere que as organizações têm necessidade de compreender mais acerca da natureza e dos benefícios da supervisão. Elas têm de aprender como estabelecer um processo de supervisão efetiva e ter acesso a supervisores externos. Conclui ainda que “o desafio agora é desenvolver e afirmar modelos e práticas de supervisão em *coaching* logo pode ser providenciado o máximo suporte e benefício para o *coach* e para os serviços de *coaching*”²⁴ (p.19).

²³ Tradução livre.

²⁴ Tradução livre.

Uma divisão compreensível da opinião entre *coaches* e organizações também é visível na pesquisa de Hawkins (2006) que revela uma divisão compreensível da opinião entre: primeiro, os *coaches* enfatizam o desenvolvimento e a garantia das funções de supervisão de qualidade, 88% deles usam a supervisão para desenvolver as suas capacidades de *coaching* (interessantemente, não a sua compreensão) e 86% deles querem a supervisão para assegurar a qualidade do seu *coaching*. Isto implica que para os *coaches*, assegurar a qualidade é acerca das suas capacidades mais do que acerca da proteção ao cliente (contudo poderão estabelecer uma ligação entre ambas).

Os *coaches* vêem a supervisão como uma parte essencial do seu desenvolvimento contínuo “a ligação essencial entre a teoria e a prática” como suporta a teoria de Butwell (2006). Segundo o estudo de Butwell (2006), todos os membros no seu estudo, em pequena escala, apreciam as capacidades adquiridas no grupo de supervisão.

Secundariamente, o que os *coaches* mais querem dos seus supervisores é que facilitem a mudança ou “criem um avanço” quando eles estão bloqueados (Hawkins, 2006). Hawkins vê a mudança como transformacional, resultante do comportamento do *coach* num caminho diferente do cliente, o que por seu lado leva o cliente (e idealmente a organização) à mudança. Os *coaches* enfatizam fortemente a mudança e ressalvam a importância da organização ver essa mudança, principalmente quando a supervisão dos *coaches* é paga pela organização.

Contudo, quem compra os serviços de *coaching* coloca mais ênfase nos aspetos administrativos da supervisão. Este é o terceiro aspeto. Querem que a supervisão proteja o cliente e minimize o risco organizacional de práticas pouco éticas ou pouco profissionais. Para eles a supervisão assegura que o *coaching* é focado nos objetivos do trabalho promovidos pelas capacidades do *coach*. Querem que a supervisão aumente a compreensão do *coach* acerca do cliente e das questões da organização, 70% das organizações contratam a

supervisão em *coaching* para monitorar a qualidade do *coaching*, enquanto 50% querem-na para melhorar a qualidade e eficácia do *coaching* (Hawkins, 2006b). O que não sabemos é onde é que os supervisores colocam a ênfase, e como tornam o seu foco claro para o supervisando.

Em quarto, Arney (2007) focou o elemento de suporte da supervisão individual, descrevendo a supervisão como desenvolvimento da confiança do *coach* e da ajuda a livrar-se de alguns aspetos emocionais que podem manifestar-se no *coaching*. Também vê a supervisão individual como desenvolvimental, examinando claramente a prática do *coach*. A supervisão promove um processo paralelo para o *coach* onde a relação de supervisor/*coach* pode espelhar a relação *coach*/cliente, e assim ajudar o *coach* através do feedback. A interpretação de Arney do desenvolvimento, posteriormente mais focada na compreensão do que se passa entre o supervisando e o cliente, e consequentemente no desenvolvimento de competências.

Da pesquisa da literatura que realizámos verificámos que o tema central na literatura referia-se primeiramente, à função da supervisão (Kadushin, 1976; Hawkins & Shohet, 1998; Hawkins & Smith, 2006b); em segundo lugar, em como o modelo terapêutico é aplicável à supervisão em *coaching* (Butwell, 2006; Hawkins, 2006; Lane, 2006); e terceiro, como é que os supervisores assumem o seu papel (Borders, 1992; Page & Wosket, 2006; Holloway, 1995; Hawkins & Smith, 2006b). Muita da literatura relata a supervisão mais como uma disciplina da terapia do que do *coaching*.

Existe pouca pesquisa acerca de como a supervisão é bem-feita. Hawkins numa apresentação no *European Mentoring and Coaching Council* verificou que apenas metade dos representantes diziam receber supervisão que transforma constantemente o seu trabalho com os clientes (Hawkins & Smith, 2006b) que é o que eles pretendem da supervisão. Contudo, vale a pena considerar o quão realista é esperar uma transformação. De facto, De

Haan e Blass (2007) verificaram que os *coaches* usam a supervisão principalmente para tranquilizar, construir confiança e aferir a prática do *coaching*. Butwell (2006) concluiu que o grupo de supervisão é válido para discutir as dificuldades dos casos e questões gerais, mas os *coaches* necessitam de aprender a usar a supervisão se ela for eficaz.

Concluiu ainda que

“o que não pode ser assegurado por outra via que não a supervisão é a oportunidade de discutir um caso difícil, de explorar os sentimentos acerca do cliente, ou ressaltar ideias acerca de como desbloquear o cliente ou obter conselhos de alguém mais experiente ou um diferente ponto de vista acerca de questões ou dúvidas”²⁵ (p.10).

Sugere que este pode ser o maior foco da profissão de *coaching* e objeto de pesquisas futuras. Decorrente deste debate está a noção de que a forma de supervisão (individual, grupal ou entre pares) tem impacto na sua função (Hawkins, 2006; Hawkins & Smith, 2006 b).

Kadushin (1976), foi uma voz influente acerca do debate da função da supervisão, como já referimos anteriormente, importa agora verificar as influências do seu debate. Ele identificou três funções da supervisão no trabalho social: educacional, suporte e administrativo. Este modelo foi criado para o contexto social. A supervisão neste contexto é conduzida através de uma hierarquia, ambiente administrativo e em contexto jurídico e administrativo. Os supervisandos ficam stressados e realizam um trabalho mais profundo que inclui suporte emocional, e ambos, os supervisandos e o supervisor reconhecem que o papel do supervisor é fornecer segurança baseada na sua experiência e conhecimento.

Na Tabela 5, “funções da supervisão”, mostramos o quanto o pensamento de Kadushin influenciou Hawkins (2006) e Bluckert (2005), embora nos centremos na comparação entre o modelo de Kadushin e Hawkins uma vez que é mais recente que o de

²⁵ Tradução livre.

Bluckert e o de Bluckert não trouxe grandes alterações ao modelo original, e até mesmo o modelo de Hawkins adapta ligeiramente o modelo de Kadushin.

A função desenvolvimental de Kadushin é essencial assim como a função educacional de Kadushin enquanto a função “mobilização de recursos” se equipara à função “educativa” de Kadushin. A função “administrativa” de Kadushin não é mapeada na supervisão em *coaching* porque a supervisão em *coaching* tende a ter lugar num ambiente organizacional. Hawkins traduziu posteriormente a função administrativa num conjunto de questões que espelham a qualidade da prática, a ética e a agenda organizacional. Em suma, a tabela 5 mostra o quão longe o papel da supervisão em *coaching*, na perspetiva de Hawkins, assenta na supervisão no trabalho social.

Mas será o modelo da supervisão em trabalho social correto para o *coaching*? Os *coaches* não trabalham tipicamente com clientes privados de algo ou perturbados como os que por norma os trabalhadores sociais encontram, logo o nível de suporte aos *coaches* tem de ser significativamente diferente.

Tabela 5

Funções da supervisão

Kadushin	Hawkins	Definição de Hawkins
Educacional	Desenvolvimento	Capacidade de desenvolvimento através da reflexão no trabalho do cliente
Suporte	Mobilização de recursos	Compreensão de como as emoções decorrentes do contacto com o cliente afetam o <i>coach</i>
Administrativa	Qualitativa	Controlo de qualidade, detetar pontos cegos do <i>coach</i> , assegurar padrões, manutenção da ética e garantir que os objetivos da organização são cumpridos

O *coaching* mostra alguma da base psicológica do trabalho social, mas assenta noutras teorias, conceitos e métodos, assim como desporto (Gallwey, 1979), liderança (Lee, 2003) e negócios (Whitmore, 2003). Ao contrário do trabalho social, o *coaching* não opera no campo jurídico. A maioria da supervisão em *coaching* tende, para já, a acontecer no contexto organizacional. Os aspetos organizacionais traduzem, largamente a qualidade do controlo da supervisão em *coaching*, considerando as questões suscitadas como dilemas éticos, questões de limites, e assegurar que os supervisandos não estão a ultrapassar os seus limites.

Em suma, a influência de Kadushin (1976) com o modelo tripartido continua a promover um quadro de trabalho para a compreensão da função da supervisão em *coaching*, mas apesar disso, diferentes grupos enfatizam funções diferentes. Hawkins (2006a) identifica uma importante distinção entre desenvolvimento (educacional) e os clientes da supervisão em *coaching* querem a proteção do cliente (administrativo). Finalmente, os *coaches* identificam uma necessidade específica de desenvolvimento para ajudar a provocar “mudanças” com os seus clientes.

Contudo, vários autores desenvolveram pesquisas acerca do que acontece na supervisão em *coaching*, e existe bastante literatura acerca do trabalho de supervisão na área social (Kadunshin, 1968; Irvine, 1984; Hayles, 1988; Williams, 1997; Ganzer & Ornstein, 1999). Isto é particularmente relevante dada a influência de Hawkins e Bluckert na formação em supervisão do *coaching*. Irvine (1984) investigou a supervisão de assistentes sociais inexperientes e ilustra como é que a abordagem de Hawkins é influenciada pela supervisão no trabalho social.

Irvine resume o trabalho social visto à luz da supervisão da prática. A aplicação da teoria à prática é fundamental; Hawkins (2006a) refere que a supervisão ajuda o *coach* a aprender com a experiência e a tornar-se um melhor profissional através do uso da reflexão. Existe uma ênfase semelhante na reflexão como essencial para a melhoria da prática. Jackson

(2005) define reflexão como uma abordagem que gera autoconsciência individual acerca do comportamento e do desempenho. A análise de Hawkins do que a supervisão tenta alcançar, que é focada na teoria, transferência e projeção, também demonstram uma orientação terapêutica da abordagem de Hawkins.

Outra “grande ideia” acerca da supervisão em trabalho social é o processo paralelo (Williams, 1997; Ganzer & Ornstein, 1999). O processo paralelo teve origem na supervisão em psicoterapia em 1950 (Ganzer & Ornstein, 1999). É uma replicação inconsciente na supervisão em terapia das dificuldades que o supervisando tem com o cliente. Os padrões tendem a repetir-se a todos os níveis do sistema (Kadushin, 1992); as emoções geradas na relação de supervisando/cliente são repetidas na relação supervisor/supervisando (Kahn, 1979). Esta ideia também foi encontrada na supervisão em *coaching*, particularmente no modelo dos “sete-olhos”²⁶ (seven-eyed) defendido por Hawkins.

Porque é que o modelo da supervisão em terapia teve tal aceitação? Bluckert (2005) refere que uma das razões foi porque a prática da terapia foi transportada para o *coaching* por um número considerável de terapeutas que são agora *coaches*. Hawkins (2006b) também verificou que muitos *coaches* procuram supervisores que também eram supervisores terapêuticos e que usavam o modelo terapêutico.

Algumas formações em supervisão em *coaching* usam textos e livros da supervisão terapêutica. Estes incluem Stoltenberg e Delworth (1987) supervisão de conselheiros e terapeutas; Page e Wosket (2006) supervisão de conselheiros; Holloway (1995) pesquisa acerca da supervisão clínica de psicólogos e Hawkins & Shohet (1998) supervisão nas profissões de ajuda. Hawkins e Smith (2006 b) descrevem o modelo dos sete-olhos²⁷ (seven-eyed) para a supervisão em *coaching*. O seu livro é um elemento chave nos cursos de

²⁶ Tradução livre.

²⁷ Tradução livre.

supervisão em *coaching*. É essencialmente um modelo terapêutico que pela inclusão do modelo do “*seven-eyed*” introduz uma perspetiva organizacional que melhor qualifica a supervisão em *coaching*.

Butwell (2006) questionou esta adaptação da terapia: “*coaching* não é aconselhamento ou psicoterapia e podemos referir que não podemos assumir que se pode transpor um conjunto de padrões para outra área”²⁸ (p.7-8). É verdadeiramente importante reconhecer que existe uma diferença entre *coaching* e as disciplinas mais clínicas e pode não ser correto decidir que uma disciplina pode adotar práticas de outra, meramente porque tem semelhanças, sem promover uma rigorosa justificação da decisão.

Esta é uma importante afirmação no debate central. Lane (2006) também questiona até que ponto as ideias teóricas da terapia podem reforçar o *coaching*. Lane considera que o *coaching* foi buscar ideias a um vasto leque de disciplinas como *coaching* desportivo, às organizações, à teoria da aprendizagem e à terapia, todas elas adaptadas pelos *coaches* às necessidades dos seus clientes. Ele refere ainda que não só os *coaches* devem fazer isto com cuidado mas também necessitam, de usar uma série de modelos para conhecer as necessidades que surgem no *coaching*. Parece não haver nenhuma razão para este argumento não ser extensível à supervisão.

Butwell e Lane podem estar corretos nestas questões de usar “roupa emprestada”. O seu impacto na supervisão em *coaching* tem servido para criar três abordagens “bastante limitadas” da supervisão (Hawkins, 2006b) a primeira é a “estudo do trabalho psicológico” (p.3) – focado na compreensão do cliente de *coaching* e no trabalho com ele, que limita o que não se pode mudar o cliente uma vez que o cliente não está presente na supervisão. Adotar esta abordagem pode ser interpretado como o supervisor a fazer *coaching* vigorosamente ao cliente e assim tirar poder ao supervisando. A segunda abordagem é a do “*coaching* ao

²⁸ Tradução livre.

coach”, onde o foco é centrado *coach* mais do que o que se passa entre o *coach* e o cliente. A terceira é a supervisão administrativa, onde o supervisor se foca em problemas específicos.

Até o *coaching* desenvolver os seus próprios modelos e teoria para a supervisão, “a prática deverá centrar-se na construção de uma supervisão baseada noutras áreas” (Hawkins, 2006b, p.3). Se Hawkins está correto e os supervisores estão a desempenhar o seu papel num caminho limitado, é difícil capacitá-los para alcançar um nível de mudança que os *coaches* procuram.

A maior limitação do modelo terapêutico é que ele é predominantemente focado no cliente. Isto é apropriado para disciplinas como o aconselhamento e a terapia que tendem a ser baseadas no individual. Mas a supervisão em *coaching* tem um conjunto mais amplo de “mestres” – o *coach*, o cliente de *coaching* e o cliente / organização: “um dos resultados centrais da supervisão é o desenvolver uma supervisão que capacita o *coach* para ter uma melhor compreensão do sistema coach-cliente e do sistema organização-cliente”²⁹ (Hawkins, 2006a, p.10). Por outras palavras, no sentido de alcançar mudanças, o *coach* supervisor tem de prestar atenção ao *coach*, ao cliente e à organização. Um modelo sistémico é mais relevante neste contexto do que o modelo terapêutico.

Por outro lado, é importante reconhecer que a transferência é um fenómeno chave da terapia que pode emergir em qualquer relação significativa. De Haan (2007), por exemplo, verificou no seu estudo sobre momentos críticos que *coaches* experientes reportam uma variedade de fenómenos de transferência. Isto é evidente para mostrar que uma clara distinção entre supervisão em *coaching* e em terapia é difícil de fazer. Pode parecer assustador trazer modelos e métodos que funcionam nas disciplinas terapêuticas apenas porque elas não tem origem no *coaching*, mas desde que a sua inclusão seja justificada faz todo o sentido.

²⁹ Tradução livre

Dissemos inicialmente que uma função específica que os *coaches* querem da supervisão é que promova a mudança, o desbloqueio no seu caminho de pensar, para eles ou para o cliente (Hawkins, 2006a). Os *coaches* chamam a isto o momento “ahh”. Hawkins (2007) descreve o momento “ahh” como a mudança no caminho que o *coach* estava a tomar, pensar, sentir, em relação à sua questão. A aspiração do *coach* e as suas metáforas podem mudar. A mudança está na consciência do *coach*, não apenas no como é que ele está a refletir na sua questão, e isso afeta a relação que o *coach* tem com o cliente. Uma compreensão da aprendizagem e desenvolvimento adulto pode provocar no supervisor mudança nos modelos que ele utiliza para alcançar os momentos “ahh”. Contudo, menos de 40% dos *coaches* vê este conhecimento como um importante pré-requisito para os supervisores (Hawkins, 2006c).

Existe um conjunto de dados empíricos de momentos “ahh”; como um fenómeno que eles pouco percebem (Longhrust, 2006). De forma semelhante existe um conjunto de pesquisas de como é que os supervisores do *coaching* alcançam os momentos “ahh”. Estes momentos têm sido encontrados associados com a mudança transformacional no modelo coativo do “*life coaching*” (Longhrust, 2006). Foram identificados dois tipos de momentos “ahh” que diferem de intensidade. Os momentos muito intensos sentem-se no corpo. Longhrust (2006) encontrou um *coach* que disse que os momentos “ahh” são os momentos “em que o fazer e o ser estão juntos”(p. 69). Isto descreve bem as mudanças mencionadas por Hawkins que servem para orientar o supervisor a “ser” de forma diferente com um cliente. Secundariamente de forma menos intensa, estes momentos têm experiências mentais, onde a pessoa apenas sabe algo novo. Estes momentos mentais têm a ver com mudanças de perspetivas, crenças, padrões de pensamento ou clarificação de ideias.

Pesquisa acerca dos “momentos críticos” (De Haan, 2007) em *coaching* – momentos excitantes, tensos ou significativos, ou momentos em que o *coach* não sabe o que fazer – não são iguais aos momentos “ahh”, podem apenas ser uma luz do que devem acontecer na

supervisão para que os fatores que têm de surgir nos momentos “ahh” sejam alcançados. Para encontrar mudanças positivas no *coaching*, a relação entre o *coach* e o cliente tem de ser suficientemente verdadeira para que leve o *coach* a usar a intuição. Então as observações livres podem acontecer. A relação tem de agir como um contentor; tem de ser bem definida, mas também possuir espaços móveis para permitir que a mudança ocorra. Finalmente, se o *coach* é encorajado a refletir sobre observações passadas, poderia resultar um momento crítico.

Moyes (2008) descreve diferentes caminhos que um grupo pequeno de supervisão alcançou como momentos “ahh”. Concluiu que a capacidade de olhar fora de si é necessária para encontrar um momento “ahh” e pode ser mais facilmente encontrada na supervisão em *coaching* do que na terapia.

O SGCP (*Special Group in Coaching Psychology*) assume a posição de que todos os membros da sociedade que fornecem *coaching* ou serviços em psicologia de *coaching*, o que quer que seja o seu fundo e estado devem receber supervisão regular das suas atividades de *coaching*. É no entanto, da responsabilidade de cada membro individual garantir um supervisor devidamente qualificado e garantir que toda a prática da psicologia está em conformidade com as diretrizes estabelecidas dentro do Código de Conduta da BSP (*British Psychology Society*).

Assim, o SGCP considera que o processo de *coaching* geralmente mantém grande semelhança para qualquer serviço ou prática psicoterapêutica que é entregue numa base de um-para-um. É um processo dinâmico que tem potencial para influenciar tanto o destinatário como o sistema pessoal e sistema organizacional de que fazem parte. O *coach* pode influenciar o processo de *coaching* intencionalmente ou não, e a supervisão tem um papel importante na garantia de que o *coach* mantém um grau adequado de sensibilização, bem como a diligência necessária em relação ao impacto que têm sobre o cliente.

Garantir o desenvolvimento profissional do *coach* nestas circunstâncias, geralmente indica que a supervisão deve ser fornecida por uma fonte externa, em vez de um supervisor interno.

Neste capítulo explorámos os elementos práticos da supervisão em *coaching*, algumas das suas semelhanças e diferenças com a terapia de aconselhamento, os modelos existentes e a teoria da supervisão e supervisão de *coaching*.

Referimos ainda a teoria integral aplicada à supervisão em *coaching*. Aplicar esta à supervisão do *coach* significaria olhar para uma intervenção de *coaching* e identificar todas as variáveis importantes que estão a operar ou que contribuam para a situação através da lente do quadro de quatro quadrantes. Uma abordagem integral olha para todos os quadrantes, estádios de desenvolvimento, linhas de desenvolvimento (estados e tipos) e desenha também sobre o que pode estar a aparecer nos domínios interiores e exteriores de cada cliente/*coach* e da organização em que o *coaching* decorre. A abordagem integral da supervisão seria incorporar todos estes aspetos, sem julgar nem sobrevalorizar um em detrimento do outro, como todos eles afetam e contribuem para a situação presente e, portanto, qualquer processo de transformação deverá tê-los todos em consideração.

Em suma, a supervisão em *coaching* é operada num contexto que é muitas vezes confundido com diferentes definições da sua função e com o modelo terapêutico. As partes interessadas querem coisas diferentes do *coaching*, mas o que os *coaches* mais procuram é a capacidade de alcançar momentos de reflexão, de aprendizagem e de desenvolvimento (Hawkins, 2006a). É provável que os supervisores de *coaching* encontrem o poder inerente ao papel problemático, mas existe um conjunto de pesquisas sobre como eles o conceptualizam. Existe muita coisa sobre supervisão em *coaching* mas muitas coisas continuam por responder.

A supervisão pressupõe uma aprendizagem experiencial e transformacional com vista a uma mudança da prática que leva ao desenvolvimento pessoal e profissional dos seus intervenientes: supervisor e supervisando. Logo, surgiu gradualmente a necessidade de procurar supervisão nas profissões, quer na área social quer na área organizacional, como uma ferramenta de trabalho que permite um desenvolvimento profissional, melhora a qualidade dos serviços e o bem-estar dos profissionais. Desta forma gerou-se uma nova cultura de trabalho em que o indivíduo tem a possibilidade de aprender através da reflexão da sua prática individualmente ou em grupo.

3.2 Intervenientes no processo

Neste ponto iremos caracterizar os diferentes intervenientes no processo de supervisão uma vez que são os elementos centrais para que o processo possa ocorrer e assim possibilite o desenvolvimento dos *coaches*.

Desta forma, e no sentido de monitorar, manter e aumentar a sua efetividade na identificação das necessidades dos seus clientes: a) os profissionais de *coaching* são responsáveis pelo seu trabalho com o cliente e por apresentar e explorar o melhor possível este trabalho com o supervisor de *coaching* (Carroll, 2006); b) os supervisores são responsáveis por ajudar os *coaches* a refletir acerca do seu trabalho (Campone, 2011).

Assim, os supervisores e os *coaches* devem ser tidos em consideração em qualquer decisão no processo de supervisão. Por outro lado, os supervisores devem informar os *coaches* acerca do seu próprio treino, qualificação, filosofia e abordagem teórica e os métodos que usam, de forma a transmitir maior credibilidade aos seus clientes, uma vez que, os supervisores e os *coaches* são responsáveis pelo contrato efetivo da sua relação que inclui consideração das suas capacidades legais (Hay, 2007). O supervisor tem de ser suficientemente experiente, competente e apropriadamente treinado para fazer supervisão (Paisley, 2006).

3.2.1 A relação de supervisão

Colocar duas pessoas em posições desiguais, numa relação intensa e pessoal requer que a relação de supervisão seja construída em determinadas condições básicas, que pretendemos abordar de seguida.

Na relação de supervisão, segundo Kell & Mueller (1966), o supervisor esforça-se para capacitar o supervisando para observar as suas características próprias – necessidades, conflitos e experiências de vida – na medida em que poderão ser potencialmente úteis para os seus clientes. A aprendizagem é realizada através da aprendizagem acerca de si próprio – sentimentos, emoções e traumas.

Os supervisandos também atribuem muita importância à relação interpessoal na supervisão. Hutt, Scott e King (1983), verificaram as percepções positivas e negativas dos supervisandos acerca das experiências de supervisão. As suas conclusões suportam a significância da relação de supervisão. Os supervisandos que relatam experiências negativas de supervisão percebem a sua relação com o supervisor como sendo a fonte dos seus sentimentos negativos. Os comportamentos negativos dos supervisores relatados são caracterizados por desconfiança, desrespeito e a ausência de honesta revelação do ego. Inversamente, os supervisandos que referem experiências positivas de supervisão referem que oferece suporte, encoraja a exploração de comportamentos, atitudes e sentimentos e discute abertamente conflitos e trabalha na sua resolução. Nas experiências positivas, os erros dos supervisandos não são vistos como insucesso e o valor do ego não é desvalorizado. Os relatos dos supervisandos referem que as qualidades do calor humano, aceitação, compreensão, respeito e verdade são exibidos pelos supervisores nas experiências positivas.

Mas para além de ser vista como uma relação positiva ou negativa por parte dos supervisandos, Bradley, 1989 descreve algumas das regras básicas das relações de ajuda, nomeadamente: empatia, compreensão, autenticidade e respeito (Blocher, 1983; Moses & Hardin, 1978; Patterson, 1983), suporte e confrontação (Marshall & Confer, 1980), numa relação de conflito encarado com otimismo (confrontação), ou seja, uma relação fundada na verdade, abertura, calor humano e colaboração honesta (suporte) (Mueller e Kell, 1972).

Passamos a descrever algumas dessas regras básicas mais detalhadamente de acordo com a descrição efetuada por Bradley (1989): a) Empatia - A Empatia envolve comunicar com o supervisando para entender o seu campo subjetivo de referência. A empatia do supervisor com o supervisando, é a compreensão do mundo do supervisando como se fosse o do supervisor, mas sem perder a qualidade; b) Respeito - O respeito expressa a aceitação incondicional do supervisando como pessoa e acreditar que o supervisando pode trabalhar perante as ansiedades, desconfortos e dificuldades da aprendizagem para ganhar competências no aconselhamento. Através da consciência do estilo do supervisando do nível de apresentação e desenvolvimento, pela atenção cuidada às experiências do supervisando no processo de aconselhamento e através do reconhecimento do cuidado e preocupação dos sentimentos do supervisando acerca do cliente, o supervisor comunica respeito; c) Genuinidade - Genuinidade requer que o supervisor seja ele próprio sem jogos com o supervisando. O supervisor precisa de não se sentir tentado a mostrar comentários potencialmente prejudiciais que não devem ser comunicados. O supervisor deve ser guiado pela compreensão do supervisando e ter uma séria preocupação com o seu crescimento. Por outro lado, o supervisor compartilha as suas perceções da incongruência dos sentimentos, atitudes ou comportamentos do supervisando no sentido de ajudar o supervisando a desenvolver a sua consciência da incongruência. Assim, o supervisor ajuda o supervisando a discernir como é que o seu comportamento pode influenciar a relação de aconselhamento com o cliente; d) Imediação - é focada no “aqui e agora”, as interações presentes entre supervisor e supervisando. O supervisando pode experienciar dificuldades na relação com os seus clientes e dinâmicas semelhantes com o seu supervisor. Este espelhamento ou “processo paralelo” (Hart, 1982) oferece a um supervisor astuto a oportunidade de utilizar a imediação, assim, assistindo o supervisando na resolução das dificuldades com os clientes pela avaliação da correspondente interação na supervisão. Esta ferramenta é poderosa na aprendizagem que

pode ajudar o supervisando a compreender completamente as dinâmicas interpessoais. Usar a confrontação ou a mediação exige que o supervisor também incorpore as dimensões de empatia, respeito e genuinidade colocando o foco na interação decorrente. Como na confrontação, a duração e utilização da mediação é escolhida para servir o supervisando e não o supervisor.

Numa relação de confiança e transparência, os supervisandos falam sobre o seu trabalho e através da reflexão aprendem a fazê-lo de forma diferente. A supervisão assenta na assunção de que refletir sobre o trabalho fornece uma base de aprendizagem a partir desse trabalho e a fazê-lo de forma mais criativa (Bolton, 2001; King e Kitchener, 1994; Moon, 1999).

Mas para além do foco no trabalho temos o foco na pessoa, no fator humano, entende a pessoa, logo o profissional como um ser capaz de aprender, de se desenvolver, de melhorar as suas qualificações, as suas potencialidades, capaz de resistir ao stress, melhorar as suas posições de defesa perante pressões, frustrações, etc., de forma a potenciar a própria pessoa e uma maior satisfação no trabalho.

Este foco vai ao encontro da supervisão educativa, com a prática da formação dos trabalhadores e educadores sociais, que posteriormente se aplicam na orientação, apoio, seguimento e reforço dos profissionais de ajuda, com o objetivo de melhorar a sua capacidade de intervenção social e educativa, ou seja, melhorar a atividade profissional com a expectativa de que o seu êxito laboral leve a uma satisfação pessoal e profissional (Aristu, 1999).

A *American Military* concebeu uma forma de supervisão chamada a AAR (Reflexão após ação), onde após uma operação se reúnem os seus comandantes militares em pequenos Grupos e os enfrentam, com seis perguntas:

O que é que nos propusemos a fazer?

O que aconteceu?

O que correu bem?

O que correu mal?

O que temos aprendido com este exercício?

O que é que vamos fazer de diferente na próxima vez?

Isto é o que podemos considerar de supervisão e as mesmas perguntas poderão ser feitas no *coaching*, refletindo sobre uma sessão *coaching*. As duas últimas perguntas resumem o futuro. No presente revemos o passado para aprender a ver o futuro (Carroll, 2006).

Pretende igualmente melhorar a comunicação entre os trabalhadores, entre os diversos níveis hierárquicos, ou a dar mais importância à equipa do que ao indivíduo, à aprendizagem de técnicas de relação e outros aspetos que contribuem para que os trabalhadores se sintam melhor consigo próprios (Aristu, 1999).

A supervisão neste sentido, tem sido uma grande ajuda para os profissionais, pode converter-se numa forma de aliviar a exigência do trabalho, deixando de se preocupar apenas com as exigências da estrutura e das organizações, mas também com as necessidades e exigências dos clientes e as exigências e bem-estar dos próprios trabalhadores (Hay, 2007).

Neste sentido, verificamos a importância do foco da supervisão e a relação entre supervisor e supervisionado, aspetos que teremos de considerar na nossa investigação, uma vez que estes condicionam alguns aspetos relacionais segundo os vários autores que temos mencionado. Logo necessitam de alguma atenção pelo facto de estarem implícitos direta ou indiretamente na escolha do supervisor ou da forma de supervisão (grupala, individual ou entre pares).

Um exemplo desses aspetos relacionais são as relações duais que podem gerar considerações semelhantes para *coaches* e clientes, ou seja, por exemplo um cliente pode ser relutante em “confessar” as suas dificuldades ao *coach* se este for seu líder em linha direta.

Da mesma forma o supervisando pode achar difícil refletir sobre as suas áreas de desenvolvimento, se o supervisor tiver responsabilidade de gestão na prática do supervisando.

Então parece-nos que o elemento normativo da supervisão pode entrar em conflito com os aspetos formativos e suportativos. Se o supervisor tem ainda responsabilidade pelo trabalho do supervisando ele é inevitavelmente tentado a dizer ao supervisando o que ele deve fazer e não em deixá-lo aprender com os seus próprios erros (Gallacher, 1995). Nestas situações em que o supervisor pertence à mesma organização talvez seja preferível o supervisando considerar uma supervisão escolhida e paga por si (Gallacher, 1995).

Outra forma de relação dual que tem impacto no *coaching* é quando existe uma relação adicional social e/ou sexual. Sabemos que é arriscado realizar *coaching* à própria família e as mesmas dificuldades aplicam-se à supervisão. É muito difícil separar os vários aspetos da relação. Nestes casos sempre que exista uma relação muito próxima com o supervisando não deve existir uma relação de supervisão porque seriam trazidos aspetos da relação para a supervisão e não seria uma verdadeira relação de supervisão (Gallacher, 1995).

Em suma, verificamos que a relação de supervisão é um processo que envolve alguns elementos de dependência ao longo do tempo, que nos interessa identificar ou verificar na parte prática do nosso trabalho de investigação, nomeadamente caracterizar a relação de supervisão no *coaching*

3.2.2 Intervenientes: Supervisor e Supervisando

Não podemos falar de supervisão em *coaching* sem falarmos dos intervenientes no processo de supervisão, o supervisor e o supervisando.

A literatura acerca da supervisão mostra alguma informação acerca dos atributos de personalidade do supervisor. Vários autores são unânimes em afirmar que o supervisor deve ser um profissional sério com formação e que fez da supervisão uma carreira profissional (Hart, 1982; Hess, 1986), outros acrescentam que são pessoas experientes normalmente com doutoramento (Bradley, 1989).

O supervisor deve ainda possuir condições de empatia, respeito e segurança assim como condições auto-orientadas de genuinidade, confrontação e proximidade (Blocher, 1983; Moses & Hardin, 1978; Patterson, 1985). Outras características positivas do supervisor incluem: integridade, coragem, sentido de humor, capacidade de intimidade, sentido de tempo, abertura à autoinspeção (Loganbill, Hardy & Delworth, 1982), responsabilidade (Leddick & Dye, 1987; Tennyson & Storm, 1986) não ser autoritário e agressivo na sua supervisão (Allen, Szollos & Williams, 1986; Bordin, 1983; Dodge, 1982; Reising & Daniels, 1983; Worthington, 1984) assim como capacidade para ser flexível, tolerante e aberto aos vários níveis de aprendizagem (Cross & Brown, 1983; Grater, 1985; Stottenberg, Solomon & Ogden, 1986; Worthington, 1984).

Assim, o supervisor é um indivíduo autopreparado que conquistou a posição de supervisor após um trabalho bem-sucedido como profissional. É visto como um profissional competente pelos outros profissionais e é respeitado como pessoa de carácter exemplar. Dedicar-se ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. A nível profissional ganhou respeito através da sua competência e capacidade, primeiro como bom profissional da sua área e depois como bom supervisor. A nível pessoal foi bem aceite como pessoa pelos seus homólogos de acordo com os seus valores, atitudes e ética (Bradley, 1989).

Hawkins (2006) refere que a supervisão possibilita a melhoria da eficácia através da confrontação com o que autor denomina de momentos “ahh”, ou seja, momento em que

surgem novos pensamentos que levam a um processo de reflexão e conseqüentemente ao desenvolvimento do profissional.

Um exemplo pode ser que os supervisores com uma formação em supervisão terapêutica podem ajustar-se na supervisão em *coaching* e não experienciar grandes dificuldades em assumir o papel – mas a forma como interpretam o papel pode ser limitado, especialmente se tiver falta de conhecimento organizacional e sistémico. Por outro lado, supervisores do *coaching* que não tiveram uma formação em supervisão podem não assumir o papel tão facilmente, mas poderão existir *coaches* que procuram supervisão noutras áreas. (Hawkins, 2006).

Como vimos o conjunto de características continua a ser o mesmo na supervisão (Borders, 1992; Page & Wosket, 2006). No entanto, existem diferenças fundamentais entre ser supervisando e ser supervisor uma vez que um *coach* experiente e competente pode provar ser igualmente eficaz como supervisor ou pelo contrário não ser competente como supervisor (Borders, 1992; Page & Wosket, 2006; Bartlett, 1983), pelo facto de mudar de papel. Como verificamos existem assim diferenças em termos dos objetivos, apresentação, tempo, relação, expectativas e responsabilidades.

Borders (1992) refere que o supervisor desloca o foco do cliente para o supervisando o que não invalida que posteriormente necessite de um modelo (Page & Wosket, 2006) ou de formação (Hawkins & Shohet, 1998) em supervisão. Sem isto, como referiram Goodyear & Bernard (1992), estão a operar numa abordagem sem modelo e falharam no desempenho do papel de supervisor como sendo diferente do de *coach*. Borders (1992) verificou que o treino em supervisão é necessário para ajudar os conselheiros a fazer a transição entre estes dois papéis, de *coach* e de supervisor, uma vez que até agora, nem todos os supervisores do *coaching* foram treinados na área da supervisão (Passmore, & McGoldrick, 2009).

Uma segunda pesquisa que ajuda o novo supervisor refere-se ao papel de ser supervisor após se ter tido experiência em se ter sido supervisionado. Muitos dos supervisores terapêuticos tiveram esta experiência, mas para os supervisores em *coaching* de outras esferas isto é menos verdade, assim eles têm potencialmente menos quadro normativo a partir do qual podem trabalhar.

Finalmente, Hawkins e Shohet (1998) assinalam que não é apenas o papel de supervisor nas profissões de ajuda que ele assume, são vários, uma vez que espelha as funções da supervisão na qual o supervisor pode ter de combinar os papéis de educador, de suporte e, algumas vezes, gestor. Posteriormente, Hawkins e Shohet (1998) subdividem esse papel em professor, monitor e avaliador, conselheiro, colega, patrão e técnico especializado. Isto eleva de alguma forma a complexidade da supervisão, e sublinha a necessidade do supervisor em ser bastante claro quando cada papel é apropriado e em que situações.

Alguns destes papéis são bastante poderosos. Nomeadamente a função administrativa (gestão) no trabalho social exacerbou o desequilíbrio de poder na relação entre supervisor e supervisionado, o que poderá ser um problema para o supervisor. Kadushin (1968) analisou como é que os supervisionados e supervisores na área social podem agir para evitar a censura na supervisão geral e por outro lado transmitir credibilidade ao outro. Estas ações parecem verdadeiras no contexto social, onde o supervisor é normalmente o gestor de primeira linha do supervisionado. Mas na supervisão em *coaching* não é muito bem conduzida no contexto hierárquico de gestão – de facto, o supervisionado é até muitas vezes quem paga para ter supervisão – ou seja, seria de esperar que o poder dinâmico se manifestasse de forma diferente.

Isto demonstra-nos que o desequilíbrio de poder pode ser obtido de várias formas. Primeiro, os supervisores do *coaching* ainda carregam elementos da função administrativa acerca da monitorização e garantia de qualidade do trabalho do supervisionado.

Secundariamente, é um facto que os supervisandos querem supervisão para aumentar a sua capacidade o que significa que eles esperam que os seus supervisores tenham mais experiência profissional (e logo, poder) do que eles têm. Um simples e bem conhecido modelo elucida o poder dinâmico, o modelo de Berne (1964) o modelo de análise transacional da criança que assume interações entre pessoas como provenientes e dirigidas ou ao lado infantil, ao lado adulto, ou ao lado “autoridade”, do interlocutor e emitidas pelas mesmas instâncias do próprio que comunica. Isto liga-se em parte ao elemento da transferência da supervisão, como a questão da dependência, ou da autoridade que pode surgir na relação de supervisão e que é realçada por Hay (2007):

“como em qualquer relação fechada, a natureza intensa da supervisão apresenta uma poderosa pressão sobre a dependência. Os supervisores e os supervisandos necessitam de olhar para a tendência que toma a relação de transferência”³⁰ (Hay, 2007, p.51).

O caminho do poder manifesta-se na relação de supervisão de aconselhamento que pode ser paradoxal. Pode ser mais equilibrado do que na relação de aconselhamento (adulto/adulto em termos de análise transacional), mas simultaneamente mais autoritária do que na supervisão se existir uma componente crítica de pai/criança (Page & Wosket, 2006). Concetualizando a relação como crítica de pai/criança soa estranho ao ego igualitário do *coaching*, o que sugere que não se espera poder neste sentido na supervisão em *coaching*.

A técnica reflexiva da supervisão, como a praticada nas disciplinas como o *coaching*, psicologia do *coaching*, aconselhamento e trabalho social, pode ter impacto no poder da relação. O foco do modelo cíclico de Page & Wosket (2006) acerca da supervisão em aconselhamento, por exemplo, é o “espaço reflexivo onde os supervisores podem relaxar e não saber onde o diálogo leva a sessão, agindo assim de forma a seguir os instintos, intuições,

³⁰ Tradução livre.

interesses e encorajar o supervisando a fazer o mesmo”³¹ (Carroll & Tholstrup, 2001, p.23). O desafio para o supervisor é abrir mão do papel de poder, mas o paradoxo é que é através da reflexão neste espaço que surgem novos insights e mudanças (como os momentos “ahh”) – desde que quer o supervisor quer o supervisando se sintam seguros o suficiente para que eles aconteçam.

O estado de desenvolvimento do supervisor e do supervisando pode ser uma consequência dos desequilíbrios de poder (Hawkins & Smith, 2006b). Hawkins & Smith, (2006b) sugerem que os supervisores passam da ansiedade de fazer o que devem fazer e tentar desempenhar o papel de mais experiente, para o ponto de estarem aptos a modificar o seu estilo de supervisão de forma a encaixarem os supervisandos em qualquer estágio de desenvolvimento. Ou seja, prestar atenção ao estágio de desenvolvimento do supervisando também é importante. Por exemplo, os supervisandos mais inexperientes tendem a estar mais dependentes do seu supervisor e a testar a autoridade do seu supervisor. Por outro lado, quando são experientes e seguros, alcançam uma relação mútua caracterizada pela partilha. Contudo, apesar de existir algum suporte empírico para o processo de desenvolvimento, existe um conjunto complexo de fatores de influência nesse processo que não encaixam num processo simples (Stoltenberg & Delworth, 1987; Leach et al., 1997) que sugere que tais modelos possam ser usados com descrição.

Muitos dos conflitos acerca do papel de supervisor nas profissões de ajuda surgem da dificuldade que muitos supervisores têm em encontrar formas apropriadas de ter autoridade e manipular o poder do papel (Hawkins & Shohet, 1998). Isto pode sugerir que o poder é uma questão para os supervisores em *coaching*, especialmente os que usam uma abordagem não diretiva como a referida pela *School of Coaching* (Downey, 2003), que tem, pelo menos, até recentemente dominado no *coaching*. Não conhecemos como é que os supervisores de

³¹ Tradução livre.

coaching negociam os desequilíbrios de poder, mas a literatura em terapia sugere a forma como os desequilíbrios de poder podem ser minimizados ao referir que a relação pode ser feita mutuamente pelo contrato de honestidade, feedback positivo e construtivo para ambos, supervisor e supervisando, e pela clarificação de papéis e critérios logo desde o início do processo de supervisão (Holloway, 1998). E ainda através de uma abordagem de aprendizagem colaborativa, conhecimento explícito adquirido pelo supervisor e pelo supervisando durante a supervisão. Assim como no espaço reflexivo de Page e Wosket (2006), a supervisão corre riscos em sair de uma profissão potencialmente mais confortável, para um modo de reflexão na ação onde a responsabilidade e a responsabilização é mais exposta.

Em suma, o supervisor não deve ser ameaçador, deve ser diplomático, não autoritário, encorajador, compreensivo, aceitar e ser expressivo nas confidências com o supervisando (Miller & Oetting, 1966). Por outro lado, a supervisão “pobre” é caracterizada por supervisores parciais, rígidos, dominadores, críticos e defensivos. De forma semelhante a supervisão positiva é caracterizada por assertividade, coragem, sentido de tempo, sentido de humor, capacidade de intimidade, abertura à fantasia e imaginação e consideração (Loganbill et al., 1982), capacidade para criar uma atmosfera relaxada (Bordin, 1983), e um forte compromisso para o crescimento e desenvolvimento do supervisando (Blocher, 1983).

Assim, tendo em conta todos os aspetos referidos acerca dos intervenientes supervisor e supervisando e no que caracteriza a sua relação pretendemos verificar na presente investigação se estes aspetos são mencionados nos aspetos processuais da relação de supervisão, nomeadamente a relação de poder e dependência entre os intervenientes e quais as características do supervisor salientadas pelos entrevistados.

3.2.3 As questões da responsabilidade

Os supervisores e os *coaches* também devem ter em consideração, em qualquer processo de decisão, da sua responsabilidade para com as partes envolvidas. Da mesma forma os supervisores devem informar os técnicos sobre a sua própria formação, qualificações, filosofia, abordagem teórica e os métodos que utilizam (Hay, 2007).

Vários autores têm procurado configurar as responsabilidades inerentes a cada um dos interlocutores do processo de supervisão. Encontramos recomendações a respeito da distribuição de responsabilidades quer em literatura para profissionais (ICF, SGCP), quer em literatura académica (Grant, 2006; Paisley, 2006; Passmore & McGoldrick, 2009). De um modo geral as recomendações estabelecidas são: a) os supervisores e os *coaches* são responsáveis pela contratação efetiva da sua relação que inclui a consideração das suas respetivas responsabilidades éticas para com o outro, o empregador/ organização e cliente (Paisley, 2006); b) os supervisores e os *coaches* são responsáveis pelo estabelecimento de limites suficientemente claros entre supervisão, consultoria e *coaching* e serem particularmente sensíveis e cuidadosos na área das relações duais (Paisley, 2006); c) os supervisores e os *coaches* devem distinguir entre supervisão e *coaching* ao *coach*. Quando o supervisor fornece *coaching* ao *coach* deve ser elaborado um contrato bem negociado que seja claro para assegurar que ele não é feito à custa de desprezar o tempo de supervisão (Paisley, 2006); d) os supervisores são responsáveis pela observação dos princípios contidos nos regulamentos e nos Códigos de ética relevantes e sempre que considerem necessário alterar o seu contrato de supervisão de forma a que este seja eficaz (Paisley, 2006).

Em suma, de forma a aumentar a eficácia para com os clientes: a) os profissionais do *coaching* são responsáveis pelo seu trabalho com um cliente e por apresentar e explorar o

máximo possível este trabalho com o supervisor; b) os supervisores são responsáveis por ajudar os técnicos a refletir sobre esse trabalho.

Nesse sentido, parece-nos importante salientar a importância da caracterização dos processos de supervisão, e em particular a responsabilidade de cada um dos seus intervenientes, para verificarmos posteriormente em que medida o seu formato na prática se configura conforme foi descrito na literatura aqui apresentada.

3.3 A prática da supervisão: individual, grupal e entre pares

A forma mais comum de supervisão é na relação de um para um, entre supervisor e supervisando. Pode ser feita em privado mas é mais facilmente conduzida em contexto de grupo, em que os supervisandos falam à vez. Por um lado, trabalhar individualmente pode significar que o supervisando pode ter uma resposta prontamente mas por outro lado, trabalhar em grupo tem vantagens significativas. Os supervisandos podem aprender muito através da observação do supervisor e dos outros na supervisão. Há muitas variações no que acontece nas sessões de *coaching*, logo as oportunidades são elevadas, relativamente ao que os supervisandos podem realizar, do que podem mostrar através da supervisão, e podem trabalhar por si próprios acerca do que fazer a seguir. Isto deixa-os livres de trazerem uma ideia diferente quando voltarem a estar com o supervisor (Paisley, 2006).

Quando nos referimos a variações nas sessões de supervisão referimo-nos ao facto de existirem vários tipos de supervisão em *coaching*, nomeadamente a supervisão entre supervisor e supervisando, numa relação de um-para-um (individual), co-supervisão (entre pares), que envolve uma relação de supervisão com um par e supervisão em grupo com um supervisor, um grupo de profissionais de *coaching* com um supervisor.

Que formato de Supervisão é apropriado a quem? Para decidirmos esta questão alguns pontos devem ser considerados de acordo com a *British Psychological Society* (2006):

- A – Qual o formato da supervisão que melhor se ajusta às necessidades do profissional de *coaching* no sentido de ser efetivo com o cliente?
- B – Dependendo da experiência do profissional, que nível, frequência e tipo de supervisão procura?

C – Dependendo da quantidade de sessões de *coaching*, avaliar o quão frequente tem de ser a supervisão?

De acordo com o *British Psychological Society* (2006), a supervisão em *coaching* é mais efetiva quando o clima:

- é apropriadamente suportivo;
- é construtivamente desafiador;
- promove um desenvolvimento seguro para revelar e discutir;
- é suportado por teorias psicológicas relevantes;
- promove uma estrutura de consentimento, confidencialidade e ética.

No entanto, como referimos anteriormente a escolha da forma de supervisão depende das necessidades e características do supervisando pelo que desenvolveremos sucintamente de seguida as várias formas de supervisão.

3.3.1 Supervisão individual

Colocar duas pessoas de posições desiguais, numa relação intensa e pessoal requer que a relação de supervisão seja construída em condições centrais básicas de todas as relações de ajuda – empatia, compreensão, autenticidade, respeito e realização (Blocher, 1983; Moses & Hardin, 1978; Patterson, 1983).

Neste sentido, quanto é etimologia, o termo supervisão é um termo utilizado pela literatura, como vimos no capítulo I, nas mais diversas áreas de intervenção, nomeadamente nas áreas ligadas ao aconselhamento (Alonso, 1983; Blocher, 1983; Hart, 1982; Hess, 1986;

Loganbill, Hardy & Delworth, 1982; Stoltenberg & Delworth, 1987). Interessa-nos por isso lembrar que segundo Bradley, 1989, a supervisão implica um processo de supervisão que pressupõe dois intervenientes, uma pessoa experiente (supervisor) com treino apropriado e experiência em supervisão e o subordinado (supervisando).

Existem algumas evidências. A formação de pequenos grupos de discussão e reflexão do trabalho uns dos outros com os clientes surgiram com Freud. Contudo, podemos dizer que nesta fase a supervisão foi informal, foi com Max Eitington que surgiu a previsão num requisito mais formal para aqueles que pretendiam uma formação psicanalítica na década de 1920.

Paralelamente à sua utilização em círculos psicanalíticos, a supervisão foi introduzida como um espaço de apoio e de reflexão para assistentes sociais no final do século 19 nos E.U.A.. É difícil saber se existe uma conexão entre o uso psicanalítico da supervisão e a sua aplicação a outras profissões, ou vice-versa. Lentamente, a prática de supervisão foi adotada por outras profissões de ajuda convencionais - consultoria e programas de assistência social, programas de assistência ao empregado e ao ensino (Carroll, 1996).

A segunda fase da supervisão surgiu na década de 1950 com a introdução de novos tipos de aconselhamento e orientações psicoterapêuticas, além da tradicional abordagem psicodinâmica. O tipo de supervisão que emanava destes desenvolvimentos foi chamado de "modelo de aconselhamento vinculado ou psicoterapia vinculada" de supervisão em que a sua teoria e as suas intervenções, em matéria de supervisão, foram aliadas ao aconselhamento e orientação psicoterapêutica (Carroll, 1996).

Foi em 1970 que a supervisão começou a afastar-se do aconselhamento e a criar um campo próprio para se tornar um processo mais educativo do que de aconselhamento. Este foi o terceiro estágio na história da supervisão com o foco a mover-se da pessoa que está a realizar o trabalho para o próprio trabalho (Carroll, 1996).

A Supervisão tornou-se agora centrada na prática, no trabalho realizado com vista à utilização do mesmo para melhorar o trabalho futuro (Carroll, 1996).

Embora a supervisão tenha surgido na Grã-Bretanha antes de 1980 (no domínio da juventude, serviços sociais, ensino e estágio), no final de 1970 e início de 1980 a supervisão clínica fez outra viagem através do oceano e descobriu a casa britânica. Chegou trazendo os modelos dos EUA e o enquadramento das profissões através do aconselhamento, aconselhamento em psicologia e psicoterapia. Indo ainda mais longe do que os EUA, a *British Association for Counselling and Psychotherapy* (BACP) não só aprovou o novo “nascimento”, mas tornou a supervisão obrigatória e uma exigência para todos os profissionais. Não é mais uma opção ou uma recomendação. A *British Association for Counselling and Psychotherapy* (BACP) foi a primeira organização de aconselhamento a exigir que todos os seus membros profissionais fossem sujeitos a supervisão num mínimo de 1,5 horas por mês. Como nos EUA, o aconselhamento psicológico na Grã-Bretanha, viu a supervisão como uma parte integrante da formação e desenvolvimento dos seus profissionais e, embora não seja uma exigência para os profissionais (que é obrigatória para os que estão em formação), é recomendado o seu uso e utilidade.

A *Association for Counselor Education and Supervision* (uma das divisões da *American Association for Counseling and Development*), que em 1969, estabelece um comité sobre a eficácia do aconselhamento. Este comité (ACES, segundo Bradley, 1989) também estabelece quem poderá ser supervisor, o que a supervisão procura encontrar e o que constitui a supervisão. Neste sentido a supervisão foi definida como uma atividade a (1) ser desempenhada por conselheiros experientes (supervisores) que foram preparados com metodologia de supervisão; (2) facilitar o desenvolvimento pessoal e profissional dos conselheiros, promover as competências do conselheiro, promover o aconselhamento e guiar serviços e programas; e (3) promover uma função ativa de vigilância do trabalho de

aconselhamento ou da prática de supervisão, num conjunto de atividades de supervisão que incluem consultoria, aconselhamento, instrução, educação e avaliação.

Congram (2011), numa pesquisa acerca da narrativa na supervisão refere que a supervisão individual é uma relação dinâmica entre duas pessoas que se percebem um ao outro tendo em conta aspetos como: a) a confiança entre ambos; b) o poder da relação estabelecida; c) os aspetos que dão significado à relação; d) a sua perspetiva cultural.

Em suma, a supervisão individual decorre numa relação dual de um para um em que são definidos os objetivos das sessões através de um contrato de acordo com as necessidades pessoais e profissionais do supervisando. É assim um formato que caracteriza os aspetos processuais da supervisão em que o *coach* traz o seu trabalho para a supervisão no sentido de aprender mais e melhor (Carroll & Gilbert, 2005) através de um espaço de reflexão e de aprendizagem de como refletir.

3.3.2 Supervisão em Grupo

Relativamente à supervisão em grupo a literatura enfatiza que é um ambiente em que o supervisando interage com os seus pares no sentido de desenvolver a autorresponsabilidade, aumenta as competências interpessoais, e estimula mutuamente supervisandos e supervisores (Bernard & Goodyear, 2004).

Como Holloway & Johnston (1985) verificaram na sua pesquisa bibliográfica, as aplicações da supervisão em grupo incluem que “a prática se focaliza em ajustar capacidades de aprendizagem e facilitação em grupo” (p.333). A supervisão em grupo por oposição à supervisão individual: a) oferece a cada supervisando a oportunidade de realmente testar as suas auto percepções; b) com as interações do grupo, as percepções distorcidas e as suposições

falsas do self e outras podem tornar-se mais aparentes e perder o seu valor; c) a supervisão em grupo pode promover um sentido de segurança psicológica para suportar a eliminação de comportamentos de autoderrota; d) a supervisão em grupo promove uma oportunidade de interagir em situações de vida reais, assim como promove aos supervisandos oportunidade para experimentarem novos comportamentos num ambiente seguro; e) responder aos outros, especialmente aos pares, pode ajudar o supervisando a apreciar a universalidade de algumas preocupações pessoais; f) a supervisão em grupo habilita os supervisandos a aumentar as suas capacidades de dar e solicitar autorrevelação e feedback, assim como aumentar as oportunidades de funcionar como supervisandos; g) a interação com os outros no grupo pode aumentar a empatia e o interesse social; h) grupos com alguma duração oferecem aos supervisando oportunidade para fazerem progressos sistemáticos para as mudanças pessoais, recebendo o reforço para a mudança; i) o grupo de supervisão expõe os supervisandos a modelos alternativos de ajuda, que podem ajudar os supervisandos a desenvolver uma compreensão profunda e aceitar diferentes estilos de aconselhamento; j) feedback consistente dos pares, no grupo de supervisão, pode aumentar a precisão dos supervisandos da perceção e comunicação (Holloway & Johnston, 1985).

Neste sentido encontramos na literatura vantagens e desvantagens da supervisão em grupo. Uma vantagem da supervisão em grupo mencionada por Carroll (2006) é por exemplo o modo como incita e cria oportunidades aos supervisandos para ultrapassar sentimentos, nomeadamente a vergonha e a tomada de consciência dos seus erros e dos seus enganos. Contudo, este autor acresce que este processo pode ser uma desvantagem pois o supervisando pode demorar algum tempo, na medida em que os supervisandos levam algum tempo até terem coragem de expor aspetos do seu trabalho, devido à insegurança, mas, gradualmente vão percebendo que o supervisor e os outros supervisandos não estão a julgar, e começa a sentir como uma mais valia a reação e opinião dos outros.

É uma aprendizagem potente que capacita o supervisando a atualizar o seu quadro de referência e conseqüentemente o incentiva a reagir perante os clientes de forma diferente. Um outro benefício da supervisão em grupo descrito por Carroll (2006) é que a “audiência”, ou seja, os restantes membros do grupo, têm a oportunidade de monitorizar as suas próprias reações à medida que progridem na supervisão. Uma vez que, o supervisor faz uma revisão de cada sessão de supervisão promovendo assim a oportunidade de mostrar as reações e explorar como podem repercutir-se nos supervisandos ou no cliente. Em suma, assume-se que o grupo é uma audiência de observadores silenciosos enquanto um supervisando trabalha diretamente com o supervisor. Isto por si só é uma experiência de aprendizagem de como alguns *coaches* se apercebem que lutam para serem neutros e silenciosos para com os seus clientes (Carroll, 2006).

Para outro autor Hawkins, (2007) o grupo de supervisão pode ajudar os *coaches* a desenvolverem capacidades para lidar com os clientes, logo pode evitar que manifestam comportamentos ou atitudes como por exemplo, choque ou riso quando os clientes lhes contam algo chocante ou inapropriado ou até mesmo divertido. Refere que quando a revisão do processo de supervisão é feita após cada sessão, é importante que a discussão não vagueie numa parte do processo de supervisão, ou seja, o que deve ser refletido é o processo durante a supervisão – como o supervisor e o supervisando interagem, que reações os outros experienciam e exploração das escolhas das intervenções do supervisor – não questões diretas ao supervisando ou de tentativa de efetuar uma análise extra relativa ao cliente (Hawkins, 2007).

Paisley (2006), num estudo de aplicação de inquéritos a estudantes de doutoramento na área do *coaching* e da observação de grupos de supervisão cujo objetivo da pesquisa era analisar a supervisão de *coaches*, especificamente no contexto do *coaching* executivo para identificar ou propor uma teoria e um quadro teórico aplicável a este contexto através da

abordagem fenomenológica e da “Grounded Theory” verificou que os membros individuais do grupo aceitam a responsabilidade de trabalhar com o contrato estabelecido no grupo ou concordam em ficar em silêncio se não tiverem nada para contribuir. Um outro caminho alternativo ao trabalho em grupo é o próprio grupo promover a supervisão com um supervisor por trás. Para isso, o supervisando expõe as suas questões a todo o grupo no sentido que quer. Pode ser, por exemplo, explorar reações de um cliente em particular ou considerar algum aspeto de uma sessão (Paisley, 2006).

Assim, o grupo de supervisão pode ser um excelente caminho para o supervisando ouvir diferentes perspetivas e ideias. Também pode ser um trabalho duro para o supervisor que tem de agir como dirigente para assegurar que os membros do grupo mantenham em mente que o objetivo é ajudar o supervisando a alcançar elevada consciência e não a exprimir as suas opiniões (Carroll, 2006). Isto requer uma considerável autodisciplina para o supervisando permitindo-lhe tempo para pensar e responder antes dos membros do grupo lhe criarem tensões e nervosismo com as suas contribuições. O grupo de supervisão é então, apropriado para supervisandos experientes que são confiantes o suficiente para tomar conta do processo por eles próprios, e para questões que são relativamente diretas e não ligadas a problemas pessoais mais profundos (Bradley, 1989).

Segundo Bradley (1989), a supervisão em grupo por oposição à supervisão individual oferece a cada supervisando a oportunidade de realmente testar as suas autoperceções. Torna-se uma oportunidade de interagir em situações de vida reais, assim como promove aos supervisandos a hipótese para experimentarem novos comportamentos num ambiente seguro.

A supervisão em grupo capacita os supervisandos a aumentar as suas capacidades de dar e solicitar apropriada autorrevelação e feedback, assim como, aumentar as oportunidades de funcionar como supervisandos e conselheiros. A interação com os outros no grupo pode aumentar a empatia e interesse social (Bradley, 1989).

De acordo com o trabalho desenvolvido por Bradley (1989) grupos com alguma duração oferecem aos supervisandos oportunidades para fazerem progressos sistemáticos para as mudanças pessoais, recebendo o reforço para mudanças. O grupo de supervisão expõe os supervisandos a modelos alternativos de ajuda, que podem ajudar os supervisandos a desenvolver compreensões profundas e aceitar diferentes estilos de aconselhamento. Possibilita ainda um feedback consistente dos outros no grupo de supervisão aumentando a precisão dos supervisandos da perceção e comunicação.

Em suma, na supervisão em grupo de profissionais em *coaching* encontram-se com um supervisor identificado marcado para efeitos de supervisão. Em alguns grupos, o supervisor pode levar o grupo de uma forma justa e de forma estruturada, definindo o tempo atribuído a cada praticante e trabalhar com cada um de uma forma centrada nas suas necessidades ou se assim for acordado entre os participantes deixar a sessão decorrer de forma mais informal (Paisley, 2006). Na supervisão do grupo é necessário serem definidos critérios de adesão e a forma como o grupo trabalha em conjunto com o supervisor.

Assim, para além da supervisão individual descrita anteriormente os supervisandos têm a opção de optar pela supervisão em grupo de acordo com os seus objetivos e necessidades tendo em conta as características de cada uma destas formas de supervisão. O formato da supervisão é uma característica da supervisão que faz parte dos aspetos processuais da supervisão em *coaching* que pretendemos caracterizar na presente investigação.

3.3.3 Supervisão entre pares

Um último formato de supervisão que iremos descrever é a supervisão entre pares, ou seja, entre profissionais da mesma área sem um supervisor formalmente identificado numa posição de hierarquia.

A supervisão entre pares que se realiza em grupo ocorre num grupo de *coaching* com membros experientes que pretendem fornecer supervisão uns aos outros numa base de reciprocidade. Tal como acontece com a supervisão em grupo, há a necessidade de serem definidos critérios para a adesão e para a forma como o grupo de pares de supervisão vai ser gerido. Os critérios de adesão precisam de ser discutidos e acordados antes do grupo ser criado e serem revistos periodicamente (Hawkins, 2007).

Para assegurar que a supervisão pelos pares funciona bem, é importante ter em conta as dificuldades humanas normais acerca da regra – não é fácil ser supervisor num momento e supervisando noutro. Hay (2007) refere que a reflexão entre pares, para ser eficaz, deve ter bem definidos os seus critérios que devem ter em conta:

- a) Respeito – todas as opiniões são respeitadas e valorizadas, todos tem direitos iguais, e todos serão tratados respeitosamente, assumindo intenções positivas para outros comportamentos.
- b) Responsabilidade – as regras do grupo podem apenas existir se todos os intervenientes concordarem e tiverem responsabilidade individual na mesma. Cada pessoa necessita de indicar claramente ao resto do grupo se aceita a responsabilidade pelas regras do grupo – e caso se justifique questionar a renegociação se necessário.

- c) Relacionamento - o desenvolvimento é suportado uns pelos outros, e deve ser considerada a forma de suportar o desenvolvimento de cada um dos intervenientes no grupo assegurando assim relacionamentos fechados e verdadeiros.
- d) Resultados – lembrar o propósito, assim como aumentar a autoconsciência, capacidade de desenvolvimento profissional, etc., as regras do grupo devem refletir e dar ênfase aos resultados e não ser simplesmente para falar acerca dos problemas.
- e) Confidencialidade - ninguém fala acerca do que foi dito – o que é dito na sala do grupo fica na sala (a menos que os elementos do grupo concordem que saia).
- f) Compromisso – para o grupo e para si próprio o que dizem que vão fazer fazem mesmo ou é explicado o que mudou na cabeça do supervisando.
- g) Comunicação – escuta ativa, cada pessoa fala no seu tempo, muitas vezes fraseando e sumarizando para minimizar os mal-entendidos.
- h) Desafio – boas aprendizagens surgem do feedback que deve ser dado uns aos outros de forma honesta, crítica construtiva (de forma a balancear o desafio e o suporte).
- i) Participação – todos participam – adicionando as suas próprias aprendizagens, ajudando os outros a aprender através das associações de aprendizagens.
- j) Privacidade – todos tem o direito de ser aprovados de decidir se querem ou não revelar informações pessoais acerca de si próprios, ou não dar feedback específico a outra pessoa.
- k) Preparação – todos se devem preparar para cada sessão, preparando os casos que querem trazer para reflexão na supervisão em grupo.
- l) Praticabilidade – no mundo real, as coisas acontecem. O tempo não espera. É necessário concordar em como o grupo gerir o tempo se começa exatamente à

hora independentemente do que aconteça – se é rotineiro avisar as pessoas do contacto das pessoas para o caso de estarem atrasadas ou perdidas, o que fazer com alguém que perdeu uma sessão, quantas sessões cada elemento do grupo pode perder.

A supervisão entre pares pode ainda ter o formato de cosupervisão, ou seja, envolve dois pares que proporcionam supervisão um ao outro, onde um *coach* assume o papel de supervisor para o seu par (outro *coach*) e, de seguida, trocam de papéis. Espera-se que os pares, neste caso, sejam *coaches* experientes e ambos são competentes como supervisores de *coaching*. Tipicamente, o tempo seria dividido igualmente entre eles (Hawkins, 2007).

Em suma, o formato da supervisão deve ser escolhido com base na adequação do mesmo aos participantes e para tal devem ser colocadas algumas questões, segundo a *British Psychological Society* ao considerar que a supervisão vai funcionar melhor para uns do que para outros, devem ser consideradas as seguintes questões:

- O formato de supervisão que mais se encaixa com as necessidades de desenvolvimento como *coach*, a fim de ser eficaz com os seus clientes?
- Dependendo da experiência do *coach*, que nível, frequência e tipo de supervisão está à procura?
- Dependendo da quantidade de *coaching* que estão a realizar, com que frequência deve ser realizada essa supervisão?

Em suma, estas questões remetem-nos para o facto de que o formato da supervisão, qualquer que ela seja, individual, grupal ou entre pares, é escolhido pelo supervisando de acordo com as suas necessidades. Contudo, independentemente do formato escolhido todos eles fazem parte do aspeto processual que caracteriza a supervisão em *coaching*.

Vemos portanto que o esclarecimento de como os processos de supervisão em *coaching* ocorrem é de extrema importância, considerando que a literatura dirigida a profissionais é profícua, mas carece de suporte na investigação empírica até ao momento realizada.

3.3.4 Espaço e tempo da supervisão

Este ponto refere-se a questões organizativas como a identificação da instituição contratante a sua filosofia e/ou cultura institucional.

A supervisão apresenta-se, como vimos, como um espaço e um lugar diferenciado que permite e favorece que os profissionais (individualmente, em grupo, ou em equipa profissional) possam reconhecer todo o relacionamento com a sua prática profissional através de um espaço que propicia a comunicação.

Segundo referem Sein & Cano (1999) alguns supervisores recebem os supervisandos no seu local habitual de trabalho, outros preferem ter um espaço próprio para oferecer aos supervisandos, alguns quando realizam supervisão de equipas, por ex., solicitam à instituição que a supervisão se desenvolva num local não habitual de trabalho para assim evitar implicações e fugas no processo de reflexão sobre a prática profissional (chamadas de telefone, visitas imprevistas, interrupções, etc.). O habitual é que os supervisores criem um local de trabalho quando se trata de equipas. No entanto, existem gostos muito diversificados, o importante em termos de ponto de partida é tomar uma decisão.

A manipulação do espaço utilizou-se como técnica efetiva noutras disciplinas, em terapia familiar, por exemplo, utiliza-se para desbloquear situações de comunicação deficiente, para afastar ou aproximar as pessoas. A supervisão longe do espaço quotidiano

mostra-se muito ativa e resolutiva para a tomada de decisão e o estabelecimento de acordos, o que faz com que a equipa possa funcionar.

No modelo de supervisão de carácter comunicativo, Sein & Cano (1999), referem que os cenários que encontramos para comunicar sobre as tarefas comunicativas (ajuda social, acompanhamento, intervenções socioeducativas, etc.) parecem fundamentais. Estes autores consideram que dedicar um espaço e um lugar à reflexão da prática, ainda que satisfatória, permite desde um contexto normalizado e neutral a processos de crescimento, encontro, elaboração, análises e qualidade, o que se traduz em reflexão sobre os objetivos e as estratégias desenvolvidas até ao momento em relação aos processos desenvolvidos na prática.

Congram (2011) refere que as dinâmicas da supervisão em *coaching* são influenciadas pela sala, ou seja, pelo espaço no qual decorre a supervisão e acredita que deve ser criado um espaço prazeroso para os supervisandos e onde se sintam confrontáveis para se moverem.

A supervisão como tempo de reflexão profissional, a segunda dimensão sobre a qual nos queremos centrar é o tempo, nomeadamente nos aspetos pragmáticos e “evidentes” do tempo nas relações profissionais.

A supervisão ocorre durante um tempo determinado e gera um processo e um ritmo na vida profissional que altera a sensação de tempo que possuem os profissionais. O funcionamento quotidiano da prática profissional vê-se submetido a esquemas – temporais – de funcionamento de certa rigidez que obrigam a limitar os tempos necessários a dedicar à reflexão da prática e os relegam para um segundo plano procurando por outro lado interações mais “operativas” ou centradas nas tarefas realizadas ou para realizar numa brevidade de tempo (Sein & Cano, 1999).

Para escolher um supervisor ou um grupo de pares é necessário determinar o quanto de supervisão necessitam. Diversos organismos profissionais estabelecem horas de

supervisão prática, mas geralmente dizem respeito a conselheiros, terapeutas e psicólogos clínicos.

Um outro fator que tem impacto no processo de supervisão é o tempo da supervisão. Existem várias opiniões acerca da duração das sessões de supervisão. As sessões de supervisão frequentemente tem a duração de uma hora ou mais e a maior parte dos supervisores seguem este padrão. Hay (2007), no entanto, considera que de acordo com a sua experiência 20 minutos de supervisão são suficientes porque ao fim de 20 minutos a reflexão e análise é um desafio e a nossa capacidade de absorção a novas experiências reduz-se significativamente. E é importante que as sessões sejam espaçadas para que o supervisando teste as suas aprendizagens e tenha novos desafios e questões numa próxima sessão.

É claro que isto aplica-se a sessões individuais, em supervisão com os colegas ou em grupo não é da mesma forma, pode até ser feita por teleconferência, à distância e aí a troca de informação pode ser limitada.

Esta dificuldade própria de encontrar espaços comuns no trabalho de ajuda conflui na necessidade dos profissionais de encontrar espaços paralelos, à margem do tempo de trabalho, que se por um lado contribuem para um trabalho saudável por outro não fazem senão impedir que apareça a necessidade de estabelecê-lo.

Segundo Hawkins (2006b) a supervisão em *coaching* deve ser organizada através de um acordo formal que é discutido e estabelecido desde o início. Este acordo deve incluir a:

- Frequência da supervisão;
- Natureza da supervisão, localização, duração das sessões;
- Número de pessoas, se este é um formato de grupo de supervisão;
- Os critérios de adesão do grupo;
- As taxas cobradas (se aplicável);
- Duração do contrato;

- Pontos de revisão.

O SGCP (*Special Group in Coaching Psychology*) refere que a frequência da supervisão vai depender principalmente de dois fatores principais: a experiência em *coaching* e a quantidade de trabalho de *coaching* que os supervisandos estão a realizar. *Coaches* que têm pouca experiência precisarão de mais supervisão no início dos anos das suas fases do seu desenvolvimento e prática e, possivelmente, mais supervisão individual para se concentrar especificamente sobre a sua prática. Um segundo fator, um praticante de *coaching* que está a trabalhar muito, e talvez exclusivamente, com clientes de *coaching* vai exigir supervisão mais frequente do que um *coach* com clientes de tempo a tempo em que o *coaching* constitui uma pequena parte do trabalho que desempenham.

A supervisão favorece assim a comunicação profissional e o profissional, estabelece um espaço e lugar de reflexão comum e participada de todos em relação à prática profissional e tudo o relacionado com elas: o porquê, o como e o para quê da intervenção e do desenvolvimento do processo e determina o “tempo” para poder realizá-lo (Sein & Cano, 1999).

Torna-se assim pertinente o conhecimento destes aspetos processuais da supervisão em *coaching* uma vez que a investigação empírica sobre este tópico é ausente e pretendemos descrever os aspetos processuais tais como o espaço e tempo das sessões de supervisão em *coaching*.

3.4 Feedback

Este ponto concretiza-se na incorporação do feedback nos processos profissionais de carácter quotidiano: nas reuniões de equipa, nas interações profissionais, nas relações com os clientes ou na relação com as instituições públicas que devemos fazer frente. Falar do feedback é um papel difícil, bem como encontrar pesquisas acerca do papel do feedback na supervisão em *coaching* pelo que iremos abordá-lo de uma forma geral de modo a que se possa fazer a sua analogia para a supervisão em *coaching*.

Segundo Sein & Cano (1999) a incorporação do feedback na vida quotidiana das equipas pressupõe:

1. Criar espaços para comunicar, para poder falar sobre como estamos a realizar o nosso trabalho.
2. Dedicar tempos a comunicar, estabelecer um ritmo de comunicação que supere e seja uma alternativa à experiência disfuncional da precariedade.
3. Finalmente comunicar sobre a conduta profissional e comunicativa que é a ajuda social e educativa.

Vemos assim que os aspetos apontados por Sein & Cano (1999) relativamente ao feedback de uma forma geral foram igualmente mencionados em vários pontos da I Parte do nosso trabalho embora não lhes tenha sido atribuído um conceito claro de feedback para a supervisão em *coaching*, uma vez que como verificamos estes aspetos não surgem pela primeira vez.

Por exemplo no trabalho em grupo implica um grupo de profissionais que não podem ser considerados “colegas” na relação privada, estes profissionais elegem o destinatário da

comunicação (Sein & Cano, 1999). A presença do dirigente do grupo no grupo situa-se entre dois polos: Confrontação e Aceitação.

Nas relações profissionais encontramos assim estes elementos (Sein & Cano, 1999): 1) congruência; 2) autenticidade; e c) clareza que constituem o feedback fornecido nas sessões de supervisão.

Segundo Sein & Cano (1999) existem fatores determinantes no feedback: a) o fator cultural que permite mais ou menos mensagens diretas sobre o comportamento; b) o feedback não é um “disfarce” do juízo; c) quando se dá feedback a outra pessoa expressa-se a seleção e a perceção de uma parte dessa pessoa, dar feedback é sempre um ato seletivo; d) o feedback permite trabalhar a solução das fantasias sobre o comportamento do outro; e) o que se tem como ideia deve-se expressar como ideia, o que se tem como fantasia deve-se expressar como fantasia, o que se tem como desejo deve ser expresso como desejo.

A indicação sobre dar feedback negativo é acompanhá-lo de aspetos positivos previamente, sempre que ajude e permita a congruência pois é uma forma de “criar distância” dessa pessoa, de não globalizar o negativo, o aspeto negativo que nos faz sentir (que percebemos no outro), (Sein & Cano, 1999) A tabela 6 sintetiza os vários aspetos do feedback definidos por Sein & Cano (1999).

Tabela 6

Síntese dos aspetos do feedback definidos por Sein & Cano (1999)

Aspetos do feedback	Descrição
I. O feedback é uma comunicação a uma pessoa que a informa de como os outros a percebem, entendem e vivenciam a sua conduta.	A possível identificação do quando e a eficácia do feedback está determinada em grande medida pela confiança no grupo e entre as eventuais pessoas implicadas.

Tabela 6

Síntese dos aspetos do feedback definidos por Sein & Cano (1999) (continuação)

Aspetos do feedback	Descrição
II. Efeitos positivos do Feedback	<ul style="list-style-type: none">a. Apoia e fomenta condutas positivas, dado que estas são reconhecidas;b. Corrige condutas que não ajudam a melhorar o afetado e o grupo, ou que não estão suficientemente adaptadas ou conformes com a autenticidade da intenção;c. Salienta as relações entre as pessoas e ajuda a entender melhor os outros;d. Se todos os membros do grupo estão cada vez mais dispostos a prestar-se mutuamente ajuda, as possibilidade de aprender uns com os outros aumentam notavelmente, pois só esta via permite comparar de forma sistemática a percepção dos demais com a autoperceção.
III. Como tem lugar o feedback	<ul style="list-style-type: none">a. Permite saber o que cada um pensa e sente acerca do outro e de si próprio (confrontação);b. Permite dizer mutuamente o que pensa e sente de si mesmo e dos outros (diálogo de feedback). <p>A informação do feedback pode dar-se de formas distintas:</p> <ul style="list-style-type: none">1. Conscientemente2. Espontaneamente3. Formalmente

Tabela 6

Síntese dos aspetos do feedback definidos por Sein & Cano (1999) (continuação)

Aspetos do feedback	Descrição
IV. Regras para o feedback	<p>O feedback tem de ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Descritivo. É o oposto a valorativo. Na medida em que um descreve a sua própria reação, possibilitando aos demais utilizar ou não essa informação. Se um prescinde de valores morais, atenua no outro o zelo de defender-se e rejeitar a informação oferecida; b. Concreto. É o oposto a geral (referindo a precisão sobre alguma ação/comportamento concreto); c. Adequado. O feedback tem de considerar corretamente as necessidades implícitas nas pessoas implicadas; d. Útil. Tem de referir-se a condutas que o recetor seja capaz de mudar; e. Solicitado. Por oposição a obrigado. O feedback surte máximo efeito quando o próprio recetor formulou a pergunta à qual de imediato o observador responde; f. No momento oportuno. Normalmente o feedback tem máxima eficácia quanto mais breve for o tempo percorrido entre a questão e a informação sobre o efeito de tal conduta (fazendo referência à imediatez do feedback); g. Formulá-lo com clareza e precisão; h. Correto. Num grupo tanto o observador como o recetor do feedback tem a responsabilidade de avaliar a observação comunicada, perguntando também aos restantes membros do grupo a sua opinião.
V. As regras de um feedback eficaz:	<ul style="list-style-type: none"> a. Remeter-se a detalhes concretos; b. Submeter a observação à avaliação dos outros; c. Dar a informação para que sirva realmente de ajuda; d. Oferecer a informação o mais precocemente possível; e. Evitar julgamentos morais; f. Oferecer a informação sem a impor; g. Ser aberto e sincero; h. Admitir que é possível que também nos possamos enganar.

Tabela 6

Síntese dos aspetos do feedback definidos por Sein & Cano (1999) (continuação)

Aspetos do feedback	Descrição
VI. Advertências ao recetor do feedback, (Sein & Cano, 1999)	a) - Não há que argumentar nem defender; b) - Só prestar atenção, clarificar e assumir.

Na relação de supervisão, o supervisor luta para descobrir como ajudar o supervisando permanecendo a abertura às suas próprias experiências (Altucher, 1967). O supervisor esforça-se para capacitar o supervisando a “ver tudo sobre si próprio – necessidades, conflitos, experiências de vida – como potencialmente útil para os seus clientes” (Kell & Mueller, 1966, P.18).

Os supervisandos atribuem muita importância à relação interpessoal na supervisão. Hutt, Scott e King (1983), verificaram as perceções positivas e negativas dos supervisandos acerca das experiências de supervisão e as suas conclusões suportam precisamente a significância da relação de supervisão.

Assim sendo esta significância da relação de supervisão pode ser sustentada pelo feedback fornecido nas sessões de supervisão. Importa-nos então descrever e caracterizar o feedback fornecido na supervisão em *coaching* uma vez que a investigação nesse sentido é escassa na área da supervisão em *coaching*.

3.5 Questões éticas da Supervisão em Coaching

Para a execução da atividade de *coaching* várias organizações internacionais estabeleceram códigos de conduta ética (ICF, EMCC, BPS, AC, entre outras), percebendo a importância dos aspetos deontológicos na prática do *coaching*. Segundo estas organizações encontramos 3 aspetos distintos na prática do *coaching*, os quais apresentamos na Tabela 7.

Tabela 7

Aspetos deontológicos da prática do *coaching*

Coach	Coachee	Formação do Coach
<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar a posição do Coach (formação e competências do coach que possibilitam o desenvolvimento do coach e do coachee); • Clarificar os objetivos estipulados pelo dirigente e pelo <i>coach</i>; • Decisão de contratação de <i>coach</i> interno ou externo à organização. 	<ul style="list-style-type: none"> • O processo de <i>coaching</i> só poderá ocorrer por vontade do cliente e não poderá ser imposto; • Apenas os resultados ao nível do desempenho profissional do <i>coachee</i> devem ser comunicados à empresa, sendo os aspetos pessoais apenas do interesse do <i>coach</i> e do <i>coachee</i>, distinção que deve ser realizada pelo <i>coach</i>; • O <i>coach</i> deverá ter conhecimento dos limites da sua intervenção. 	<ul style="list-style-type: none"> • O <i>coach</i> que se propõe a realizar um processo de <i>coaching</i> realiza formação adequada que pode variar mediante o tipo de intervenção; • Diferentes tipos de <i>coaching</i> oferecidos, exigem diferentes formações anteriores.

Os vários códigos de ética definidos pelas várias associações internacionais tem áreas em comum e ao mesmo tempo diferenças no entanto todos tem em comum o facto de terem como objetivo promover benefícios para os *coaches* e para os supervisores e de servirem como um guia para resolução de questões éticas (Townsend, 2011).

Todos eles focam de acordo com Townsend (2011): a) o profissionalismo; b) a competência; c) a confidencialidade; d) as relações; e) a integridade; f) o foco no cliente; e g) os limites da supervisão em *coaching*.

Segundo os princípios éticos da supervisão apresentados por Bradley (1989), os mesmos vão ao encontro dos princípios éticos estabelecidos pela APA na relação psicoterapêutica. Neste sentido, sendo a supervisão uma metodologia que permite o desenvolvimento profissional dos *coaches* conjecturamos que a mesma possa ser regulamentada pelos mesmos princípios éticos descritos em 2006 pela *Professional Practice Board* da *British Psychological Society* ou o código de ética da *International Coach Federation* já anteriormente referido.

Por exemplo, relativamente ao tempo de formação do supervisor, segundo a EMCC, o caminho para se tornar um supervisor credenciado internacionalmente envolve cerca de 5 a 7 anos de formação e exames internacionais para chegar a supervisor, seguido de mais 5 a 7 anos para se qualificar como supervisor.

Durante os últimos cinco a sete anos, estão autorizados a praticar como supervisores provisórios sobre o olhar atento de um supervisor qualificado (que já tenha completado o 2º lote de 5 a 7 anos e 2 exames internacionais). Este processo de qualificação significa que também aprende a supervisionar.

Contudo, assim como mencionámos o *coaching* como um processo de desenvolvimento profissional, é expectável que existam um conjunto de associações que representem os *coaches* assim como que existam linhas orientadoras para o desempenho da profissão de *coach* como os códigos de ética. É igualmente importante que os *coaches* utilizem a supervisão como um meio para continuarem a desenvolver a sua competência através de uma prática dentro dos padrões éticos definidos (Townsend, 2011).

A) A questão da confidencialidade

É fundamental um rigoroso respeito pela confidencialidade dos seus clientes para a ética da prática do *coaching* (Passmore, Allan & Mortimer, 2011). Isto aplica-se à supervisão em *coaching*, bem como ao *coaching* por si só:

- i. Os *coaches* que não vão revelar a identidade dos seus clientes quando discutem a sua prática na supervisão, a menos que seja necessário para o processo de supervisão;
- ii. Se um *coach* identifica um cliente na supervisão, o cliente deve ser informado da supervisão;
- iii. Os supervisores do *coaching*, coorientadores e participantes do grupo de supervisão – vão respeitar a confidencialidade das informações do cliente que são reveladas na supervisão (com exceções como por exemplo por questões legais).

Em casos em que um supervisor deseja utilizar informações sobre o trabalho de um supervisando para fins de investigação, deve solicitar a permissão do supervisando e tomar medidas para preservar o anonimato.

B) Proteção de Dados do Cliente

Um outro princípio ético que vem no seguimento da confidencialidade é a proteção de dados do cliente uma vez que o *coach* possui um grande conjunto de dados e informações do cliente, que são confidenciais e devem ser protegidas. Qualquer fuga de informação acerca dos clientes pode ter consequências quer para o cliente quer para a reputação do *coach* (Passmore, Allan & Mortimer, 2011).

Desta forma os dados devem ser protegidos através de sistemas de segurança de acordo com a legislação em vigor existente em cada país.

C) Contrato

Existem vários caminhos a refletir numa multiplicidade de contratos num leque abrangente de situações. Inclui uma dimensão material e ética da prática profissional e uma detalhada consideração dos caminhos que a metáfora implica nas vidas pessoais dos profissionais (Hay, 2007).

O contrato é a chave efetiva do *coaching* efetivo e da supervisão – onde foram estabelecidos objetivos, as sessões, as regras, explicitadas as responsabilidades e o processo. Ter um contrato claro também cria uma relação de transparência, honestidade e abertura que encoraja a clarificação e concordância com os limites. Isto significa que potenciais problemas poderão ser identificados precocemente e o contrato pode incluir formas de lidar com eles (Passmore, Allan & Mortimer, 2011).

O contrato pode ser verbal ou escrito. Contudo, o termo “contrato” tem um significado legal, e é utilizado no acordo entre duas partes. O contrato entre supervisando e supervisor tem de ser de mútuo acordo e tem de ser visto como importante por ambas as partes (Passmore, Allan & Mortimer, 2011).

O contrato mais simples envolve o coach e o cliente. Diferente do contrato entre um contrato entre três partes como o *coach*, o cliente e o supervisor ou em contrato que envolvem a organização.

Hay (2007) define o contrato como uma ferramenta inicial de trabalho para a reflexão definido em três níveis: a) Procedimental; b) Profissional; e c) Psicológico.

O nível procedimental consiste nas rotinas administrativas, documentação, tarefas, processo, o nível profissional é acerca do tipo de *coaching* envolvido e quais os limites da relação, incluindo o acordo de confidencialidade e de que não será uma terapia. Por último, o nível psicológico refere-se ao que poderá acontecer fora da sensibilização, ao que se deve prestar mais atenção, assim como a dependência potencial dos erros e a relação dual.

Muitas vezes existe uma contratação com um terceiro elemento, a organização, que paga os serviços. Assim, teremos a organização, o cliente e o *coach*, mostrando os 3 lados do triângulo – a triangulação (Hay, 2007).

Os benefícios do contrato não são restritivos à relação do *coach* e do cliente. Um contrato claro com os colegas significa que estamos focados na reflexão e evitamos o aconselhamento informal entre colegas que poderá ser muitas vezes uma armadilha. Também irá ajudar a gerenciar o processo em conjunto, especialmente no estabelecimento de papéis como supervisor ou supervisando. Este contrato reforça a responsabilidade a sua própria responsabilidade e para com os clientes (Hay, 2007).

D) Crenças Éticas

Quando os profissionais oferecem os seus serviços procuram estar isolados dos seus valores e crenças e de como estas poderão afetar a sua prática. Nomeadamente, crenças racistas, objeção a outras normas culturais, preferências sexuais, etc., devendo ser suficientemente flexíveis. Para tal devem estar capacitados a separar as pessoas dos comportamentos, ou seja, separar comportamentos de identidade (Passmore, Allan & Mortimer, 2011).

3.6 Enquadramento teórico – Síntese final

Neste último capítulo do enquadramento teórico apresentámos num primeiro ponto os diferentes modelos e abordagens da supervisão uma vez que ao descrevê-los estamos a caracterizar a supervisão de uma forma geral e a contribuir para a construção de uma base teórica acerca da supervisão em *coaching*.

Num segundo ponto analisámos os diferentes papéis dos intervenientes na prática da supervisão em *coaching* que nos permitem caracterizar os aspetos processuais da supervisão em *coaching*. Um outro aspeto processual que descrevemos no ponto 3.3 deste capítulo foi o formato da supervisão em *coaching*, nomeadamente individual, grupal e entre pares, no sentido de compreendermos qual o formato da supervisão em *coaching* descrito na literatura. Verificámos contudo que todos os formatos descritos são utilizados quer na supervisão de uma forma geral quer na supervisão em *coaching*, importa-nos pois verificar no nosso estudo empírico quais os formatos adotados pelos nossos entrevistados.

No ponto 3.4 abordámos o feedback de uma forma geral e por analogia à supervisão em *coaching* de forma a podermos construir o nosso guião de entrevista e analisar se o feedback é um aspeto estrutural da supervisão em *coaching*.

Por último, no ponto 3.5, não pudemos deixar de analisar sucintamente as questões éticas da supervisão em *coaching* pois como em todos as profissões existem códigos de ética que permitem aos profissionais gerir as questões éticas e deontológicas da sua profissão, daí considerármos que seria igualmente importante considerá-los na nossa investigação.

Concluído o nosso enquadramento teórico partimos agora para o estudo empírico com base no referencial teórico concluído neste capítulo o qual iremos especificar ao longo da II Parte do nosso trabalho de investigação.

**PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO: A SUPERVISÃO EM *COACHING*,
PERSPETIVA DE SUPERVISORES E SUPERVISANDOS**

CAPÍTULO I – MÉTODO

1.1 Aspetos Gerais

Os subproblemas de investigação que definimos são focados na identificação e caracterização de modelos ou quadros teóricos acerca da supervisão em *coaching*, ou seja, pretendemos caraterizar os processos de desenvolvimento profissional de especialistas de *coaching*, com exclusiva incidência na supervisão em *coaching*. Para tal realizámos no nosso enquadramento teórico uma descrição de vários instrumentos de desenvolvimento profissional e a sua comparação com a supervisão tradicional e com a supervisão em *coaching*.

Mais concretamente, identificar as práticas de supervisão enquanto processos de desenvolvimento dos *coaches*, comparar os diversos modelos de supervisão identificados e caraterizar esses processos e/ou modelos aos quais os especialistas são submetidos enquadrados na realidade portuguesa.

Pelo facto da grande maioria das investigações empíricas sobre este tema serem de carácter qualitativo, a opção qualitativa afigura-se como sendo a mais aberta e mais capaz de proporcionar compreensão de *como* as práticas de supervisão em *coaching* ocorrem, uma vez que a abordagem qualitativa analisa a forma como as pessoas atribuem significado às suas experiências de vida (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Ao mesmo tempo a investigação qualitativa envolve uma análise das transcrições das entrevistas dos entrevistados que permite observar e analisar com detalhe as perceções e significados atribuídos pelos participantes o que possibilita ao investigador uma atividade interpretativa (Chapman & Smith, 2007) que do nosso ponto de vista é mais motivadora.

Apesar de termos a noção de que as abordagens qualitativas se distinguem das quantitativas não apenas por aspetos técnicos, mas também por divergências epistemológicas (Henwood & Pidgeon, 1992, p.100), consideramos que são ambas válidas à construção de conhecimento e que a opção pela escolha de uma delas se prende pelas características da investigação e pela opção dos investigadores.

O nosso objetivo é procurar descrever com rigor o processo de supervisão quer do ponto de vista do *coach* quer do ponto de vista do supervisor. Esperamos apresentar um panorama amplo de diferentes modelos, quadros teóricos e práticas de supervisão em *coaching*, complementando a investigação que se realiza neste campo. A tradição de investigação em supervisão em *coaching* é basicamente de tipo qualitativo, tendo como sujeitos *coaches* e supervisores em processo de supervisão. A entrevista qualitativa surge assim como um instrumento adequado para responder aos subproblemas de investigação colocados, uma vez que este se preocupa com os detalhes da experiência vivida pelos participantes (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

Verificámos no decorrer da nossa investigação que existem poucos potenciais participantes por a supervisão estar pouco difundida na prática do *coaching* daí o termos tido algumas dificuldades na obtenção da amostra. No entanto, segundo Smith, Flowers & Larkin, (2009), nem sempre uma elevada amostra é indicador de um melhor trabalho, na medida em que a investigação qualitativa requer tempo, reflexão e diálogo e as investigações com muitas entrevistas podem negligenciar estes aspetos, principalmente com investigadores inexperientes.

Neste sentido, consideramos que a nossa abordagem permite a elaboração teórica a partir de dados que, sendo quantitativamente poucos, podem ser qualitativamente ricos, uma vez que optámos pela opção de recolha de dados em formato semiestruturado, por nos permitir uma maior riqueza na recolha dos dados. A entrevista semiestruturada é de acordo

com Chapman & Smith (2007) a melhor forma de recolha de dados na investigação qualitativa uma vez que permite promover um diálogo entre entrevistador e entrevistado o que torna a investigação mais detalhada devido à sua flexibilidade.

Assim, as opções metodológicas tomadas tiveram como intenção subjacente a contribuição para a evolução da investigação sobre supervisão em *coaching*, contribuindo para o crescimento e expansão da prática de *coaching*, e consequentemente intervindo e melhorando o funcionamento das organizações.

Partimos assim para o nosso estudo empírico pela definição do nosso problema e subproblemas de investigação. Tínhamos definido o problema de investigação como o seguinte:

Descrever e caracterizar a supervisão enquanto processo de desenvolvimento de especialistas de *coaching* nas perspetivas de supervisores e supervisandos.

Este problema foi subdividido em quatro subproblemas de investigação:

- 1 Caracterização dos processos/modelos de supervisão aos quais os especialistas são submetidos;
- 2 Caracterizar os aspetos estruturais da supervisão em *coaching*;
- 3 Caracterizar os aspetos processuais da supervisão em *coaching*;
- 4 Caracterizar semelhanças e diferenças entre diversas práticas de supervisão.

1.2 A Entrevista

Na conceção e realização de entrevistas qualitativas podemos considerar 4 momentos: a definição do problema de investigação, a elaboração do guião da entrevista, o recrutamento dos participantes e a execução das entrevistas (King, 1994; Chapman & Smith, 2007; Smith, Flowers & Larkin, 2009). A formulação dos subproblemas de investigação foi já apresentada na nossa introdução e nos aspetos gerais do método e iremos analisá-los detalhadamente no segundo capítulo da II Parte do nosso trabalho.

Iremos apresentar seguidamente os procedimentos para a construção do guião da entrevista com as respetivas justificações, os contactos prévios utilizados no recrutamento dos participantes e os procedimentos utilizados no decorrer da execução das entrevistas. Isso será feito em três pontos: 1) o guião da entrevista, onde apresentamos quer as orientações gerais que tivemos em consideração para a elaboração do guião, quer os detalhes relativos a cada questão; 2) os participantes onde subdividimos em recrutamento e contactos prévios com os participantes, em particular onde damos conta dos cuidados tidos desde o início no estabelecimento do contacto com os participantes e a realização da entrevista, onde referimos algumas condições e características gerais dos entrevistados.

1.2.1 O guião da entrevista

Na investigação qualitativa a entrevista semiestruturada não ocorre, palavra por palavra, de acordo com o guião previamente definido (King, 1994), mas sim por perguntas abertas e expansivas que permitem a interação entre os intervenientes (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Existe flexibilidade suficiente para que o entrevistador procure adaptar a sua

linguagem ao entrevistado, de modo a que as suas perguntas sejam compreendidas o melhor possível (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

Se uma resposta não é suficientemente clara, o próprio entrevistador também pode insistir na pergunta, adicionar uma outra, de modo a esclarecer os tópicos definidos como relevantes (Chapman & Smith, 2007).

A versão do guião é assim, na presente investigação, uma sequência de perguntas que nos pareceram ser pertinentes para o esclarecimento dos subproblemas de investigação. Esta sequência de perguntas permite facilitar a interação entre os intervenientes na entrevista (entrevistado e entrevistador), tornando-se ambos os intervenientes participantes ativos na própria investigação, o que permite aos participantes contar a sua própria história pelas suas palavras (Smith, Flowers & Larkin, 2009). A sua elaboração foi baseada, conforme propõem vários autores (King, 1994; Chapman & Smith, 2007; Smith, Flowers & Larkin, 2009), em três fontes principais: na literatura existente, no conhecimento e experiência pessoal do entrevistador e em discussões com investigadores com conhecimento e experiência na área de investigação.

O aperfeiçoamento do guião foi uma tarefa progressiva baseada na contribuição de um conjunto de especialistas de *coaching*. Após esse parecer, retificámos algumas perguntas, eliminámos outras e acrescentámos umas distintas, com vista ao objetivo da investigação.

1.2.2 Contactos prévios

Os contactos prévios foram efetuados gradualmente através do nosso contacto pessoal com o grupo de investigação em *coaching* da Universidade de Évora e com alguns especialistas de *coaching* que se disponibilizaram a divulgar a investigação e a efetuar um

primeiro contacto com os colegas, no sentido de verificar a sua disponibilidade para participarem considerando a temática das perguntas a realizar na entrevista, pois trata-se de uma população muito específica e ainda não muito ampla nem muito divulgada em Portugal. Utilizámos assim uma amostra por conveniência uma vez que pretendíamos encontrar uma forma mais delimitada do grupo para o qual a presente investigação será significativa.

Após esta primeira abordagem contactámos individualmente cada um dos potenciais participantes, quer por contato telefónico quer por correio eletrónico, onde apresentámos os objetivos e os procedimentos da presente investigação, a previsão de duração da entrevista, os aspetos deontológicos e a liberdade para nos deslocarmos para a realização da entrevista; para que os mesmos se pudessem pronunciar acerca da sua disponibilidade para participar.

Após a concordância em participar no estudo foi agendado o dia, hora e local para a realização das entrevistas de acordo com a conveniência dos participantes.

Uma entrevista rica em dados dura entre uma hora ou mais e era importante que os participantes tivessem a noção do tempo que deveriam despende para a realização da mesma (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Foi igualmente importante deixar a escolha do local ao critério dos participantes por ser conveniente que fosse um local onde os mesmos se sentissem confortáveis e familiarizados, salvaguardando a não existência de interrupções ou demasiados ruídos, pois o facto de a entrevista poder decorrer num espaço onde o entrevistado se sente confortável transmite uma maior segurança ao entrevistado e facilita a interação entre os intervenientes na entrevista (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

Antes da entrevista foi explicado aos participantes a colaboração pretendida, e explicado o seguinte:

1. Apresentação do investigador – referia-se o nome e a instituição universitária; referia-se que a investigação ocorria no âmbito de uma tese de doutoramento; e indicava-se o tema da investigação – supervisão em *coaching*.

Posteriormente os participantes foram informados que seria assinado o protocolo de consentimento informado no momento da entrevista – Anexo 1 – e respondidas todas as questões do entrevistado acerca da investigação.

2. Apresentação da investigação – a) explicava-se, genericamente, que se pretendia caracterizar os processos de supervisão em *coaching*; b) manifestava-se a intenção de entrevistar pessoas para esclarecer esses aspetos e anunciava-se esse pedido aos potenciais entrevistados; c) estimava-se a duração de cada entrevista em cerca de uma hora e meia; d) salvaguardava-se a possibilidade de realizar mais uma entrevista menor de esclarecimento de aspetos que não tivessem ficado suficientemente claros na primeira entrevista; e) indicava-se a intenção de gravar integralmente as entrevistas, por necessidade de as transcrever, de modo a gerar o texto, que seria o material empírico de suporte do trabalho; f) assegurava-se a confidencialidade do conteúdo de cada entrevista, e garantia-se que os excertos que fosse necessário publicar seriam publicados de modo a preservar o anonimato dos entrevistados – nada que pudesse identificar individualmente os entrevistados seria publicado; g) eram esclarecidas as condições em que a entrevista deveria ocorrer: uma sala tranquila, ou outro local à escolha do participante, onde não houvesse interrupções telefónicas ou outras, durante o decorrer da entrevista; h) era anunciado que os conteúdos das perguntas se referiam basicamente ao modo como cada entrevistado vivenciava o processo de supervisão em *coaching*; i) era salvaguardada a possibilidade de cada entrevistado, durante a entrevista, recusar responder a alguma ou algumas perguntas específicas sobre as quais não quisesse falar; com esta indicação pretendia-se assegurar a total liberdade dos entrevistados abandonarem a entrevista a qualquer momento, o que é eticamente muito razoável, se considerarmos que os indivíduos estão a participar gratuitamente numa investigação, estão a aceitar fazê-lo sem conhecerem pormenorizadamente que perguntas lhes serão colocadas; além disso, pretendia-se minimizar a insegurança e o desconforto que os entrevistados

pudessem sentir na situação, (Smith, Flowers & Larkin, 2009); j) era explicado o porquê de estar a ser contactado (na qualidade de supervisor ou supervisando); k) era estimada a duração temporal da investigação empírica – até final de 2013, e antecipado o convite de todos os participantes para participarem num seminário de apresentação global de resultados organizado especificamente para eles.

Todos os aspetos deontológicos estavam novamente descritos no protocolo de consentimento informado – Anexo 1.

3. Pedido de colaboração – o investigador questionava o potencial entrevistado sobre dúvidas que quisesse esclarecer antes de responder afirmativa ou negativamente ao pedido. Todas as dúvidas eram esclarecidas de forma a que fosse criado um espaço onde o entrevistado se sentisse confortável para participar.

4. O investigador agradecia ao potencial entrevistado a sua anuência, terminando este contacto. O detalhe com que descrevemos os procedimentos de contacto com cada potencial entrevistado decorre da necessidade de evidenciar o cuidado com que estes contactos foram feitos, com vista a garantir a salvaguarda das questões deontológicas e a favorecer uma relação de confiança recíproca promotora de colaboração efetiva. Talvez seja significativo que nenhum dos sujeitos contactados tenha recusado a sua participação na investigação, e que tenham sido extremamente participativos e interessados na investigação.

1.2.3 A realização da entrevista

1.2.3.1 Orientações Gerais

A entrevista foi estruturada de acordo com as seguintes orientações gerais:

- Evoluir, na entrevista, de questões mais específicas para questões mais gerais. Isto permitia que os sujeitos pensassem nas suas sessões de supervisão e as descrevessem, para depois falarem sobre a sua perceção acerca das sessões de supervisão (Chapman & Smith, 2007).

- Reformular a pergunta sempre que se tornava evidente que o entrevistado tinha percebido algo diferente daquilo que efetivamente o entrevistador pretendia questionar, até que fosse evidente que a pergunta tinha sido bem entendida (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

- As perguntas foram formuladas com uma estrutura o mais simples possível, mas tendo em atenção que não deveriam ser muito curtas, para não induzirem também em respostas demasiado curtas. Por outro lado, também evitámos as perguntas demasiado longas para não dificultar a compreensão e para evitar a dispersão da atenção do entrevistado, uma vez que as perguntas longas são mais difíceis de memorizar e suscitam mais facilmente interpretações diversificadas (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

- Nas perguntas que sugerem várias alternativas de resposta optámos por enunciar as alternativas (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

- Um outro aspeto geral foi a opção por perguntas abertas, em relação à maioria dos assuntos. Considerando que pretendíamos obter, mais do que dados quantificáveis, descrições detalhadas das sessões de supervisão dos entrevistados, este formato parecia ser a melhor alternativa (Chapman & Smith, 2007; Smith, Flowers & Larkin, 2009). Mesmo que tivesse sido possível obter um leque de opções que cobrisse a generalidade das respostas possíveis,

não ficaria suficientemente salvaguardada a exceção, que poderia ser extraordinariamente clarificadora para a caracterização dos processos de supervisão em *coaching* que se pretendia construir a partir do material obtido nas entrevistas (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Além disso, as perguntas fechadas, por solicitarem respostas de opção, não promoveriam tanto a reflexão necessária para obter os dados que se pretendiam, ou seja, se os entrevistados apenas escolhessem entre várias alternativas, haveria, previsivelmente, maior risco de que as respostas fossem menos refletidas. Sendo necessário proceder a um cuidadoso exame introspectivo, essa seria também uma boa razão para a opção por perguntas abertas (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

O tom das perguntas que são apresentadas neste guião aparenta ser muito formal. Isso ocorre porque se trata da apresentação das perguntas num guião. Nas entrevistas em si mesmas procurou-se ajustar o tom e a forma das perguntas a cada entrevistado, com a preocupação, por parte do entrevistador, em manter proximidade suficiente para que os entrevistados sentissem confiança no entrevistador e na investigação, mas mantendo também a distância suficiente para que se mantivesse a estrutura de relação profissional entre ambos.

Podemos dizer que o guião indica a informação solicitada em cada conjunto de perguntas. O entrevistador tinha assim, como orientação genérica, que esclarecer as questões-base da investigação através do conjunto de perguntas explicitadas neste guião. Por vezes era necessário fazer uma pergunta adicional para esclarecer aspetos importantes omissos na resposta anterior.

No dia, hora e local combinado realizaram-se as entrevistas do entrevistador com o entrevistado. O entrevistador preparou o material de gravação, muniu-se do guião da entrevista e assegurou-se de que não haveria interrupções de qualquer tipo. Procurou sentar-se, preferencialmente, em ângulo reto com o entrevistado e não frente a frente, para que

pudessem facilmente, em alguns momentos, ler a partir do mesmo registo escrito, se necessário (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

O entrevistador iniciou a entrevista com uma breve introdução em que recordava os termos em que esta iria ocorrer, conforme combinado no agendamento da entrevista; situava o entrevistado no tema novamente e explicava genericamente a finalidade da investigação – caracterizar os processos de supervisão em *coaching*. Reiterou a garantia de confidencialidade e perguntou ao entrevistado se pretendia algum esclarecimento, fornecendo-o no imediato, caso se aplicasse.

Pretendia-se estabelecer um quadro de relação de parceria entre o entrevistador e o entrevistado, com um vínculo de confiança securizante que garantisse a colaboração investida por parte do entrevistado. Este aspeto era essencial, porque grande parte das respostas iriam requerer um esforço significativo de reflexão acerca de uma determinada situação, o entrevistado iria expor a sua perceção acerca dessa situação e a entrevista seria razoavelmente extensa. Procurava-se assim estabelecer empatia e comunicação com o entrevistado para que o mesmo se sentisse confortável com as perguntas de forma a responder com sinceridade (Smith, Flowers & Larkin, 2009). A introdução era feita com base no seguinte guião:

Introdução Prévia:

Como referi na carta de apresentação do projeto, o presente projeto de investigação visa caracterizar a supervisão em coaching em Portugal no âmbito do meu doutoramento em psicologia do trabalho e das organizações da Universidade de Évora, sob orientação do professor Nuno Rebelo dos Santos.

A sua participação supõe a realização desta entrevista a cada um deles que poderá ter um segundo momento de contacto, previsivelmente mais breve, mas apenas se se verificar necessidade que o justifique. Para os participantes trata-se de uma oportunidade de aprofundarem a compreensão do seu próprio processo de supervisão, na medida em que será fornecido feedback sobre os resultados obtidos na investigação.

As finalidades deste trabalho cingem-se exclusivamente à investigação em curso e haverá uma sessão pública de apresentação dos resultados para a qual serão convidados os

participantes. Será garantida a confidencialidade de toda a entrevista e mantida a ocultação da identidade dos participantes.

Neste sentido assinaremos de seguida um protocolo de participação

Se tiver alguma questão queira por favor colocá-la.

Solicito-lhe autorização para gravar a entrevista

Com esta primeira abordagem (que podemos ler na íntegra no anexo 2) pretendia-se favorecer as respostas mais extensas e mais investidas por parte dos entrevistados, já que os assuntos a questionar pareciam requerer um razoável esforço de memória no sentido de os remeter para uma situação real – sessões de supervisão. Pretendia-se também estabelecer uma certa parceria e interação com os entrevistados, solicitando a sua colaboração nas respostas, o que poderia colocá-los também mais confortáveis e seguros na transmissão das suas respostas e conduzir a descrições fiéis da realidade da sua experiência de supervisão.

Após esta breve introdução foi assinado o protocolo de consentimento informado Anexo 1 e de seguida procedemos à realização das perguntas do guião de entrevista (Anexo 2 e 3).

A entrevista foi então conduzida com base no seguinte guião, de acordo com o papel de supervisor ou supervisando, uma vez que foram construídos dois guiões de entrevista, um para supervisor e um para o supervisando.

1.2.3.2 Entrevista ao Supervisor (Anexo 2):

1. Qual o objetivo da supervisão?

Com esta primeira pergunta pretendíamos situar o entrevistado no mundo da sua própria perceção do pressuposto da supervisão na área do *coaching*. Ao reportar-se ao

objetivo da supervisão aplicada na sua atividade profissional, o *coaching*, ele iria, implicitamente, definir o seu conceito de supervisão.

2. *Conhece outras práticas de supervisão além da supervisão do coaching? Quais?*

Com esta pergunta pretendíamos que o entrevistado se reportasse aos seus conhecimentos e/ou experiência, de forma a expressar, explícita ou implicitamente o seu conhecimento acerca de outras práticas de supervisão aplicadas a outras profissões. Depois de as expressar identificaria ainda quais seriam essas outras práticas, uma vez que outras perguntas se iriam reportar às práticas de supervisão aqui expressas. Trata-se de um pergunta que remete para a própria experiência pessoal dos entrevistados.

3. *Quais as diferenças e semelhanças com a supervisão do coaching?*

Apesar de ser óbvio a identificação de outras práticas de supervisão referidas pelo entrevistado, tornava-se indispensável a sua comparação com a supervisão em *coaching*. Com esta pergunta o entrevistado iria clarificar as diferenças e semelhanças entre as práticas de supervisão anteriormente identificadas (se fosse esse o caso) por comparação com a supervisão em *coaching*. Haveria assim condições para no final inventariar os vários aspetos – semelhanças e diferenças – das práticas de supervisão conhecidas pelos entrevistados e, mais tarde, verificar em que medida a supervisão em *coaching* pode ter semelhanças ou diferenças com outras práticas de supervisão aplicadas a outras profissões.

4. *Quais os contributos que considera mais importantes na Supervisão?*

Esta questão contribuía ainda para clarificar a importância atribuída pelo entrevistado à supervisão, bem como inventariar quais os contributos ou aspetos que o entrevistado considerava como mais relevantes no processo de supervisão. A pergunta permitiria mais

tarde esclarecer se supervisores e supervisandos identificam contributos comuns ou diferentes do processo de supervisão de forma a diferenciar ou aproximar a perceção de ambos acerca do processo de supervisão em *coaching*.

5. *Qual o tipo de Supervisão que realiza, entre pares (com os colegas de profissão), Supervisão individual com o Supervisando ou Supervisão em Grupo?*

Esta questão visava esclarecer melhor qual o formato do processo de supervisão no qual o entrevistado estava envolvido. Era possível que nesta pergunta o entrevistado identificasse mais do que um formato de supervisão, uma vez que um mesmo supervisor pode estar envolvido em mais do que um processo de supervisão e estes podem ainda ser diferentes de acordo com as necessidades do supervisando.

6. *Qual o tipo de intervenção? Inferir: Em que medida é Prescritivo, Em que medida é Informativo, Em que medida é de Confronto, ou Em que medida é de Suporte?*

Nesta pergunta pretendíamos que o entrevistado identificasse e descrevesse o tipo de intervenção que utilizava nas sessões de supervisão. Pode por vezes ser pouco clara a pergunta pelo que poderíamos inferir, caso fosse necessário, se o tipo de intervenção seria prescritivo - na medida em que o supervisor prescreve ao supervisando uma série de procedimentos a serem implementados ou corrigidos nas suas sessões de *coaching*; informativo – na medida em que o supervisor informa o supervisando do que observou da sessão; confrontativo – na medida em que o supervisor utiliza uma metodologia de confronto do supervisando com as suas limitações ou aspetos de melhoria; Suporte – em que medida o supervisor tem intervenção de suporte relativamente às intervenções do supervisando.

Sendo que o entrevistado poderia identificar todas estas intervenções implícitas no processo de supervisão ou poderia ainda não considerar nenhuma delas identificando outras completamente distintas.

7. Fale-me sobre a transformação em si que decorre da supervisão?

A presente pergunta visava caracterizar cada resposta numa dimensão pessoal e profissional. Remetia os entrevistados para as mudanças que ocorrem em si que foram direta ou indiretamente decorrentes do processo de supervisão. A pergunta é totalmente aberta, permitindo assim ao entrevistado construir livremente a resposta e portanto explicitar o seu significado. As respostas permitiriam caracterizar o processo de supervisão, mais concretamente, as consequências do processo de supervisão em *coaching* quer para o supervisor quer para o supervisando.

8. Como considera o feedback fornecido? Claro, Específico, etc.

Esta questão visava identificar qual o tipo de feedback fornecido durante as sessões de supervisão. Sempre que necessário poderia ser inferido na questão se é um feedback, claro, específico, ou outras opções no sentido de clarificar qual o objetivo das respostas. Esta pergunta também servia de pergunta preparatória para a seguinte uma vez que colocava o pensamento do supervisor no feedback fornecido.

9. Qual o foco do feedback fornecido? Relacionado com o contexto, com as intervenções do supervisando, na relação Coach/coachee, na relação de supervisão, nas reações do supervisando.

No seguimento da pergunta anterior em que os entrevistados identificavam o tipo de feedback solicitava-se que caracterizassem o foco do feedback, ou seja, em que se centra o

feedback fornecido nas sessões de orientação. De forma a clarificar e ajudar as respostas sempre que necessário, poderíamos inferir várias hipóteses de foco das intervenções. Esta pergunta permitir-nos-ia também caracterizar o processo de supervisão e os métodos utilizados no mesmo, independentemente do tipo de supervisão (entre pares, individual ou em grupo).

10. *Em que medida considera que o coach desenvolve competências e conhecimentos necessários e adequados à sua prática através da Supervisão?*

Esta pergunta visava ampliar o leque de possíveis respostas tendo como contexto as sessões de supervisão. Permitia identificar consequências do processo de supervisão para a prática do *coach* (supervisando). Ampliava-se a possibilidade de diversificar as respostas de modo a existirem em simultâneo respostas consideradas pessoais e outras consideradas profissionais, no âmbito das competências e conhecimentos dos entrevistados. Nessas circunstâncias os sujeitos estariam em condições de serem questionados na pergunta seguinte onde as respostas poderiam ser mais subjetivas uma vez que tinham a ver sobre o modo como percebiam o potencial e os limites da supervisão.

11. *Em que medida é possível identificar os limites e potencial a desenvolver nas sessões de Supervisão?*

Esta questão destinava-se a interrogar diretamente o entrevistado acerca da possibilidade de identificar limites e potencial a serem desenvolvidos através das sessões de supervisão.

12. *Quais os efeitos benéficos de ser supervisor?*

Esta pergunta centrava-se no entrevistado que desempenha um papel de supervisor. Permitia remetê-lo para si próprio, como elemento integrante do processo de supervisão, e não apenas para as sessões de supervisão ou para o supervisando, na medida em que pretendíamos verificar se o supervisor considerava que também existem consequências, positivas ou negativas de ser supervisor.

13. *Em que medida considera que a Supervisão tem em conta as características pessoais e as necessidades pessoais e profissionais do Coach?*

Esta pergunta visava obter informações adicionais que permitam caracterizar mais detalhadamente o processo de supervisão e as consequências do mesmo mas individualizando o mesmo às necessidades específicas e às características do supervisando. Centrava-se assim nas características individuais e profissionais do supervisando.

14. *Utiliza algum tipo de instrumentos na supervisão em coaching? Se sim quais?*

A presente pergunta permitia averiguar se eram utilizados instrumentos nas sessões de supervisão e em caso afirmativo descrevê-los ou caracterizá-los.

15. *Quais os modelos ou quadros teóricos utilizados nas suas sessões de Supervisão?*

Esta pergunta visava identificar modelos ou quadros teóricos subjacentes às sessões de supervisão. Esta identificação irá permitir-nos comparar os modelos ou quadros teóricos entre si e ainda com outros modelos de supervisão aplicados a outras profissões.

16. *Pode descrevê-los?*

No seguimento da pergunta anterior, caso tivessem sido identificados modelos ou quadros teóricos solicitávamos ao entrevistado que os descrevesse para podermos caracterizar, identificar e descrever quais os modelos ou quadros teóricos que estão subjacentes ao processo de supervisão em *coaching*.

17. *Onde e com que frequência decorre a Supervisão? (horário e durabilidade)*

Esta pergunta visava obter elementos mais práticos do funcionamento das sessões de supervisão tendo em conta o tipo de supervisão já respondido numa pergunta anterior e assim descrever as características formais do processo de supervisão em *coaching*.

18. *Quais os parâmetros do contrato de Supervisão (prática, regras e responsabilidades, questões éticas, definição de objetivos, critérios de sucesso)? Este contrato foi negociado entre supervisor e supervisando?*

O objetivo da presente questão era receber informações, de um modo geral, bem como sobre o modo como o sujeito estabelece o contrato de supervisão. Trata-se portanto também de criar-lhe uma oportunidade de se expressar sobre as questões éticas do contrato de supervisão. Esta pergunta servia ainda de preparação para a próxima pergunta.

19. *O que foi explicado e descrito ao Supervisando o propósito da Supervisão?*

Esta pergunta visava, de uma forma mais específica, descrever os aspetos processuais do contrato de supervisão de forma a caracterizarmos o processo.

20. *Como caracteriza o ambiente da Supervisão?*

Nesta pergunta pretendíamos remeter o entrevistado para o decorrer da sessão de supervisão para que o mesmo pudesse descrever como vê o ambiente de supervisão e como o caracteriza. Isto permite-nos verificar se existirão ou não aspetos comuns relativamente ao ambiente de supervisão na perspetiva dos entrevistados (supervisor e supervisando).

21. *Tem conhecimento que o seu supervisando informou o coachee que se encontra em processo de supervisão?*

Esta pergunta não estava diretamente relacionada com o processo de supervisão mas completa o nosso trabalho na medida em que nos permite verificar se a informação ao coachee é ou não uma questão ética relevante para os participantes nas sessões de supervisão.

22. *Quais os parâmetros do supervisando que permitiram o relacionamento de supervisão?*

Esta pergunta visava aferir se eventualmente existem parâmetros no supervisando que influenciam o relacionamento da supervisão ou até mesmo a aceitação da supervisão pelo supervisor, ou seja, se existem fatores que influenciam a aceitação do supervisando no processo de supervisão.

23. *Considera que há partilha na supervisão? Se sim, como a caracteriza?*

Esta pergunta pretendia verificar em que medida existe partilha nas sessões de supervisão entre supervisores e supervisando, tendo em conta a perceção de cada um e em caso afirmativo como é que cada um dos intervenientes caracteriza essa partilha. Contribui assim para caracterizar o funcionamento do processo de supervisão.

24. *Valorizou a formação do supervisando na aceitação do processo de supervisão?*

Se sim, quais os aspetos que teve em consideração?

Através desta pergunta pretendíamos verificar se a formação do supervisando foi um fator determinante para a aceitação do supervisando no processo de supervisão e em caso afirmativo qual a formação que foi tida em conta e mais concretamente quais os aspetos dessa formação do supervisando que levaram à aceitação do supervisando segundo a perspetiva dos supervisores.

25. *O processo de Supervisão teve consequências na organização onde trabalha o coachee ou no coachee? Quais?*

De forma a caracterizarmos os programas de supervisão em *coaching*, esta pergunta foi elaborada com o propósito de alargar as consequências do processo de supervisão em *coaching* para além dos que participaram no processo de supervisão, quer direta quer indiretamente. Neste sentido, não poderemos deixar de ter em conta que fazem parte do processo de *coaching* o *coachee* e a organização. Logo, esta pergunta pretendia identificar se o processo de supervisão teve consequências na organização onde trabalha o *coachee* e no *coachee*.

26. *O processo de Supervisão permitiu-lhe desenvolver-se como profissional? Em que aspetos?*

Esta pergunta remetia mais uma vez o foco para o supervisor, uma vez que a resposta vai permitir identificar a supervisão como um processo de desenvolvimento profissional tanto de supervisandos como de supervisores.

27. *O processo de Supervisão permitiu que o coach se desenvolvesse como profissional? Em que aspetos?*

Esta pergunta era semelhante à anterior mas remetia agora o foco para o supervisando, uma vez que a resposta vai permitir identificar a supervisão como um processo de desenvolvimento profissional tanto de supervisandos como de supervisores.

28. *O que acontece de mais significativo nas Sessões? Poderia exemplificar? Pode relatar resumidamente uma sessão indicando os diversos momentos?*

Por ser uma pergunta aberta esta pergunta possibilitava ao entrevistado descrever o que pensa das sessões de supervisão, descrever o modo como age e como vê o processo ao mesmo tempo que nos permitia visualizar uma sessão de supervisão em *coaching* e ainda eventualmente contemplar aspetos que eventualmente sejam importantes e possam estar omissos nas perguntas anteriores. Nesse sentido, a presente pergunta integrava-se também nas preocupações deontológicas do investigador que serão pormenorizadas mais à frente. As respostas serão classificadas em função das categorias que se mostrarem pertinentes com os dados, atendendo ao objetivo da questão.

1.2.3.3 Entrevista ao Supervisando (Anexo 3)

1. *O que o levou a procurar Supervisão em Coaching?*

Com esta primeira pergunta pretendíamos situar o entrevistado no mundo da sua própria perceção do pressuposto da supervisão na área do *coaching*. Ao reportar-se ao motivo que o levou a procurar a supervisão está a responder ao objetivo da supervisão aplicada à sua prática profissional, o *coaching*, e iria, implicitamente, definir também o seu conceito de supervisão.

2. *Quando iniciou a Supervisão?*

Esta pergunta pretende identificar o período em que decorreu a supervisão.

3. *Como era ser Coach sem Supervisão?*

Com esta terceira pergunta pretendíamos que o supervisionado refletisse acerca da sua prática sem supervisão por oposição à sua prática decorrente da supervisão, e assim poder responder às restantes perguntas, uma vez que possibilita que o entrevistado descreva o processo e as consequências da supervisão.

4. *Procurou algum método/processo específico de Supervisão?*

Esta pergunta permitia clarificar se existe algum método/processo específico de supervisão que tenha sido determinante para a escolha do supervisor pelo supervisionado, de forma a podermos comparar estes diferentes métodos ou processos e assim caracterizarmos a supervisão em *coaching*. Esta pergunta remete-nos assim indiretamente para o objetivo da supervisão na perspetiva do supervisionado.

5. *Como procurou e escolheu Supervisão?*

As respostas a esta questão levam o entrevistado a referir quais os procedimentos que foram importantes para a procura e escolha da supervisão, tendo em conta os objetivos da supervisão que descreveu na pergunta anterior.

6. *Quais os fatores que foram determinantes na escolha?*

No seguimento da pergunta anterior, esta vem completá-la na medida em que pretendia aprofundar mais um pouco e identificar os fatores que foram determinantes na escolha da supervisão.

7. *Quais as características do supervisor que permitiram o relacionamento de supervisão?*

Ainda dentro da mesma linha de pensamento, esta pergunta e a próxima também se referiam à escolha da supervisão, mas agora no que se refere apenas ao supervisor, uma vez que as respostas descrevem as características do supervisor como um requisito da supervisão.

8. *Quais os parâmetros que considerou determinantes na escolha do seu supervisor?*

Por último, deste conjunto de perguntas, esta pergunta remetia-nos não só para as características do supervisor como também para outros parâmetros que também tivessem sido relevantes ou determinantes para a escolha do supervisor.

9. *Conhece outras práticas de supervisão além da supervisão do coaching? Quais?*

Com esta pergunta pretendíamos que o entrevistado se reportasse ao seu conhecimento e/ou experiência, de forma a expressar, explícita ou implicitamente o seu conhecimento acerca de outras práticas de supervisão aplicadas a outras profissões. Depois de as expressar, identificaria ainda quais seriam essas outras práticas, uma vez que outras perguntas se iriam reportar às práticas de supervisão aqui expressas. Trata-se de uma pergunta que remetia para a própria experiência pessoal dos entrevistados.

10. *Quais as diferenças e semelhanças com a supervisão do coaching?*

Apesar de ser óbvia a identificação de outras práticas de supervisão referidas pelo entrevistado, tornava-se indispensável a sua comparação com a supervisão em *coaching*. Com esta pergunta o entrevistado iria clarificar as diferenças e semelhanças entre as práticas de supervisão anteriormente identificadas por comparação com a supervisão em *coaching*. Haveria assim condições para, no final, inventariar os vários aspetos – semelhanças e

diferenças – das práticas de supervisão conhecidas pelos entrevistados e, mais tarde, verificar em que medida a supervisão em *coaching* pode ter semelhanças ou diferenças com outras práticas de supervisão aplicadas a outras profissões.

11. *Qual o tipo de Supervisão que beneficia, entre pares (com os colegas de profissão), Supervisão individual com o Supervisor ou Supervisão em Grupo?*

Esta questão visava esclarecer melhor qual o formato do processo de supervisão no qual o entrevistado está envolvido. Esta pergunta permitia que o entrevistado identificasse mais do que um formato de supervisão, uma vez que um mesmo supervisando poderá estar ou ter estado envolvido em mais do que um processo de supervisão.

12. *Considera que sente dificuldades a nível metodológico no processo de supervisão? Se sim quais?*

Esta pergunta levava o entrevistado a referir quais as dificuldades sentidas no processo de supervisão, caso tenham existido, e ainda inventariar as mesmas.

13. *Qual o tipo de intervenção? Inferir: Em que medida é Prescritivo, Em que medida é Informativo, Em que medida é de Confronto, ou Em que medida é de Suporte?*

Nesta pergunta pretendíamos que o entrevistado identificasse e descrevesse o tipo de intervenção que utiliza nas sessões de supervisão. Por ser uma pergunta que de certa forma não é muito clara poderia ainda ser necessário inferir se o tipo de intervenção seria prescritivo - na medida em que o supervisor prescreve ao supervisando uma serie de procedimentos a serem implementados ou corrigidos nas suas sessões de *coaching* -; informativo – na medida em que o supervisor informa o supervisando do que observou da sessão -; confrontativo – na medida em que o supervisor utiliza uma metodologia de confronto do supervisando com as

suas limitações ou aspetos de melhoria -; Suporte – em que medida o supervisor tem intervenção de suporte relativamente às intervenções do supervisando.

Nesta pergunta o entrevistado poderia identificar todas estas intervenções implícitas no processo de supervisão ou poderá ainda não considerar nenhuma delas identificando outras completamente distintas.

14. *Fale-me sobre a transformação em si que decorre da supervisão?*

A presente pergunta visava caracterizar cada resposta numa dimensão pessoal e profissional. Remete os entrevistados para as mudanças que ocorreram em si que foram direta ou indiretamente decorrentes do processo de supervisão. A pergunta é totalmente aberta, permitindo assim ao entrevistado construir livremente a resposta e portanto explicitar o seu significado. As respostas permitem caraterizar o processo de supervisão, mais concretamente as consequências do processo de supervisão em *coaching* quer para o supervisor quer para o supervisando.

15. *Fale-me do feedback que recebe na supervisão? Claro, Específico, etc.*

Esta questão visava identificar qual o tipo de feedback que é fornecido durante as sessões de supervisão, e Sempre que necessário, poderia ser inferido na pergunta se é um feedback claro, específico, ou outras opções, no sentido de clarificar qual o objetivo das respostas. Esta pergunta também servia de pergunta preparatória para a seguinte, uma vez que coloca o pensamento do entrevistado no feedback fornecido.

16. *Qual o foco do feedback fornecido? Contexto relatado, nas intervenções do supervisando, na relação Coach/coachee, na relação de supervisão, nas reações do supervisando.*

No seguimento da pergunta anterior em que os entrevistados identificavam o tipo de feedback solicitava-se nesta pergunta que caracterizassem o foco do feedback, ou seja, em que se centra o feedback fornecido nas sessões de orientação. De forma a clarificar e ajudar nas respostas, sempre que necessário poderíamos inferir várias hipóteses de foco das intervenções. Esta pergunta permite-nos também caraterizar o processo de supervisão e os métodos utilizados no mesmo, independentemente do tipo de supervisão (entre pares, individual ou em grupo).

17. Em que medida a Supervisão tem em conta as suas características pessoais e as suas necessidades pessoais e profissionais?

Esta pergunta visava obter informações adicionais que permitam caraterizar mais detalhadamente o processo de supervisão e as suas consequências, mas individualizando-o às necessidades específicas e às características do supervisando. Centrava-se assim nas características individuais e profissionais do supervisando.

18. Em que medida a supervisão lhe permite aprofundar/desenvolver competências e conhecimentos necessários e adequados à sua prática através da Supervisão?

Esta pergunta visava ampliar o leque de possíveis respostas tendo como contexto as sessões de supervisão. Permite identificar consequências do processo de supervisão para a prática do *coach* (supervisando). Esta resposta permitia ainda acrescentar outras consequências que o sujeito percebesse como estando salientes na situação de supervisão. Ampliava-se assim a possibilidade de diversificar as respostas de modo a existirem em simultâneo respostas consideradas pessoais e outras consideradas profissionais.

Nessas circunstâncias os sujeitos estariam em condições de serem questionados na pergunta seguinte, onde as respostas poderiam ser mais subjetivas, uma vez que tinham a ver como percebem o potencial e os limites da supervisão.

19. *Em que medida considera ser possível identificar os seus limites e potencial a desenvolver nas sessões de Supervisão?*

Esta questão destinava-se a interrogar diretamente o entrevistado, acerca da possibilidade de identificar limites e potencial a serem desenvolvidos através das sessões de supervisão. No entanto, a compreensão da pergunta poderá nem sempre ser clara e ser necessário clarificar de forma a evitar respostas que poderão ser mais subjetivas.

20. *Que aspetos negativos estão presentes na supervisão? Que provoquem sofrimento, desagradáveis, inúteis, etc.*

Esta pergunta levava o entrevistado a referir quais as dificuldades e aspetos negativos sentidos no processo de supervisão, ao nível dos seus sentimentos, caso existissem, e ainda inventariar os mesmos, aferindo assim conclusões entre entrevistados e caracterizando os limites do processo de supervisão em *coaching*.

21. *Quais os modelos ou quadros teóricos utilizados nas suas sessões de Supervisão?*

Esta pergunta visava identificar modelos ou quadros teóricos subjacentes às sessões de supervisão. Esta identificação irá permitir-nos comparar os modelos ou quadros teóricos entre si e ainda com outros modelos de supervisão aplicados a outras profissões.

22. *Pode descrevê-los?*

No seguimento da pergunta anterior, caso tenham sido identificados modelos ou quadros teóricos, solicitávamos ao entrevistado que os descrevesse para podermos caracterizar, identificar e descrever quais os modelos ou quadros teóricos que estão subjacentes ao processo de supervisão em *coaching*. Assim, esta pergunta fornece-nos a possibilidade de comparar diversos modelos ou quadros teóricos de supervisão.

23. *Onde e com que frequência decorre a Supervisão? (horário e durabilidade)*

Esta pergunta visava obter elementos mais práticos do funcionamento das sessões de supervisão, tendo em conta o tipo de supervisão já respondido numa pergunta anterior e assim descrever as características formais do processo de supervisão em *coaching*.

24. *Quais os parâmetros do contrato de Supervisão (prática, regras e responsabilidades, questões éticas, definição de objetivos, critérios de sucesso)? Este contrato foi negociado entre supervisor e supervisando?*

O objetivo da presente questão era receber informações, de um modo geral, como sobre o modo como o sujeito estabelece o contrato de supervisão. Trata-se portanto também de criar-lhe uma oportunidade de se expressar sobre as questões éticas e processuais do contrato de supervisão. Esta pergunta serve ainda de preparação para a próxima pergunta.

25. *O que foi explicado pelo supervisor o propósito da Supervisão?*

Esta pergunta visava, de uma forma mais específica, descrever os pormenores éticos e funcionais do contrato de supervisão de forma a caracterizarmos o processo.

26. Como caracteriza o ambiente da Supervisão?

Nesta pergunta pretendíamos remeter o entrevistado para o decorrer da sessão de supervisão para que o mesmo pudesse descrever como vê o ambiente de supervisão e como o caracteriza. Isto permite-nos verificar se existirão ou não aspetos comuns relativamente ao ambiente de supervisão na perspetiva dos entrevistados (supervisor e supervisando).

27. Informou o coachee que enquanto coach se encontra em processo de supervisão?

Esta pergunta não está diretamente relacionada com o processo de supervisão mas completa o nosso trabalho, na medida em que nos permite verificar se a informação ao coachee é ou não uma questão ética relevante para os participantes nas sessões de supervisão.

28. Valorizou a formação do supervisor na escolha do supervisor? Se sim, quais os aspetos que teve em consideração?

Esta pergunta visava aferir se eventualmente existem parâmetros ou aspetos no supervisor que influenciam o relacionamento da supervisão ou até mesmo a aceitação e a procura da supervisão pelo supervisando.

29. Em que medida a supervisão é para si um processo de desenvolvimento?

30. (subquestionar) Porquê?

Esta pergunta remetia o foco para o supervisando, uma vez que a resposta vai permitir identificar a supervisão como um processo de desenvolvimento profissional, tanto de supervisandos como de supervisores.

31. *O que acontece de mais significativo nas Sessões? Poderia exemplificar? Pode relatar resumidamente uma sessão indicando os diversos momentos?*

Por ser uma pergunta aberta, possibilitava ao entrevistado descrever o que pensa das sessões de supervisão, descrever o modo como age e como vê o processo, ao mesmo tempo que nos permite visualizar uma sessão de supervisão em *coaching* e ainda eventualmente contemplar aspetos que eventualmente sejam importantes e possam estar omissos nas perguntas anteriores. Nesse sentido, a presente pergunta integra-se também nas preocupações deontológicas do investigador que serão pormenorizadas mais à frente. As respostas serão classificadas em função das categorias que se mostrarem pertinentes com os dados, atendendo ao objetivo da questão.

Depois de analisado em pormenor o guião da entrevista, podemos esquematizar num quadro a relação entre as várias questões da investigação e as perguntas apresentadas no guião. Tínhamos definido o problema de investigação como o seguinte:

Descrever e caraterizar a supervisão enquanto processo de desenvolvimento de especialistas de *coaching* nas perspetivas de supervisores e supervisandos.

Este problema foi subdividido em quatro subproblemas, cuja relação com as perguntas do guião apresentamos esquematicamente na Tabela 8, relativamente aos supervisores e na Tabela 9 relativamente aos supervisandos:

- Caraterização dos processos/modelos de supervisão aos quais os especialistas são submetidos;
- Caraterizar os aspetos estruturais da supervisão em *coaching*;
- Caraterizar os aspetos processuais da supervisão em *coaching*;
- Caraterizar semelhanças e diferenças entre diversas práticas de supervisão.

Tabela 8

Relação entre os subproblemas de investigação e as perguntas do guião da entrevista – entrevista ao supervisor

Problema de Investigação	Subproblema de Investigação	Pergunta
Descrever e caracterizar a supervisão enquanto processo de desenvolvimento de especialistas de <i>coaching</i> nas perspetivas de supervisores e supervisandos.	1 - Caraterização dos processos/modelos de supervisão aos quais os especialistas são submetidos	15, 16, 19, 28
	2 - Caracterizar os aspetos estruturais da supervisão em <i>coaching</i>	1, 4, 6, 8, 9, 10, 26, 27, 28
	3 - Caracterizar os aspetos processuais da supervisão em <i>coaching</i>	5, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25
	4 - Caracterizar semelhanças e diferenças entre diversas práticas de supervisão	2, 3
	Comparação entre a perspetiva do supervisando e do supervisor	Todas

Tabela 9

Relação entre os subproblemas de investigação e as perguntas do guião da entrevista – entrevista ao supervisando

Problema de Investigação	Subproblema de Investigação	Pergunta
Descrever e caracterizar a supervisão enquanto processo de desenvolvimento de especialistas de <i>coaching</i> nas perspetivas de supervisores e supervisandos.	1 - Caraterização dos processos/modelos de supervisão aos quais os especialistas são submetidos	4, 13, 14, 21, 22, 31
	2 - Caraterizar os aspetos estruturais da supervisão em <i>coaching</i>	1, 2, 3, 5, 6, 15, 16, 17, 18, 29, 30, 31
	3 - Caraterizar os aspetos processuais da supervisão em <i>coaching</i>	4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28

Tabela 9

Relação entre os subproblemas de investigação e as perguntas do guião da entrevista – entrevista ao supervisando (continuação)

Problema de Investigação	Subproblema de Investigação	Pergunta
Descrever e caraterizar a supervisão enquanto processo de desenvolvimento de especialistas de <i>coaching</i> nas perspetivas de supervisores e supervisandos	Comparação entre a perspetiva do supervisando e do supervisor	Todas

As entrevistas – que foram realizadas durante o ano de 2011 – tiveram uma duração média de aproximadamente 1 hora e 30 minutos. O local de realização das entrevistas foi sempre de acordo com as conveniências dos entrevistados, como referimos, considerando as condições solicitadas pelo entrevistador: um local privado onde fosse possível estar pelo período da entrevista sem ser interrompido por outras pessoas ou por telefone. A grande maioria dos entrevistados optou por fazer a entrevista no seu local de trabalho, tendo diligenciado a reserva do espaço necessária. Um propôs que a entrevista se realizasse na sua própria casa. Três solicitaram que a entrevista se realizasse num espaço público por ser mais fácil o agendamento. De um modo geral, os espaços tiveram a reserva suficiente para que as entrevistas decorressem sem interferências significativas.

Nenhum dos entrevistados recusou taxativamente responder a qualquer das perguntas.

Nenhum dos entrevistados se manifestou desagradado com a participação na entrevista. Pelo contrário, a grande maioria assinalou gratificação pela experiência em si, e nalguns casos, alguma surpresa.

Os entrevistados foram extensamente interrogados sobre cada tópico da entrevista – e seguindo globalmente as questões indicadas no guião – até que as questões a esclarecer ficassem muito clarificadas. Os subproblemas de investigação conduziam a sequência de

perguntas colocadas de forma a que fossem esclarecidas maximamente as dúvidas a respeito da categorização das respostas.

Smith, Flowers & Larkin (2009) sublinham a importância de fundamentar as categorias de análise qualitativa de dados, quer empiricamente, quer conceptualmente. Os subproblemas de investigação referidos não tinham à partida categorias de análise razoavelmente definidas, pelo que se esperava que as categorias de análise emergissem dos dados.

Nalgumas abordagens qualitativas, os sujeitos entrevistados ajudam o entrevistador no desenvolvimento da compreensão teórica (Anguera, 1995). Noutras abordagens, a intensa participação de todos os envolvidos na pesquisa permite considerar os sujeitos co investigadores (Reason, 1994).

Na presente investigação considerámos que as respostas eram bastante claras e não foi necessário realizar mais entrevistas com os participantes e foram envolvidos na construção das categorias os membros do grupo de investigação em *coaching* da Universidade de Évora, sendo sempre salvaguardada a identidade dos entrevistados. Neste sentido, as categorias de análise emergiram dos dados das entrevistas de acordo com Smith, Flowers & Larkin (2009) da seguinte forma:

Num primeiro momento foram efetuadas as transcrições das entrevistas, imediatamente após a realização das mesmas, através do *software* NVIVO8. Após a realização e transcrição de todas as entrevistas as mesmas foram lidas várias vezes e tomadas notas de forma a que pudessem emergir temas.

Num segundo momento, tentámos estabelecer relação entre temas e entrevistado, de forma a construir categorias de análise. Categorias essas que foram posteriormente debatidas no grupo de investigação em *coaching* da Universidade de Évora.

Num terceiro momento, após termos definido o nosso sistema de categorias (que apresentaremos mais detalhadamente no Capítulo II da II Parte), iniciámos a codificação dos dados das entrevistas, ficando assim os mesmos disponíveis para procedermos à redução dos dados.

1.3 Os Entrevistados

Considerando os objetivos da presente investigação, mostrava-se fundamental que os sujeitos entrevistados tivessem uma experiência profissional com prática de *coaching* e de supervisão na área do *coaching*. Optámos, por isso, por estabelecer que os *coaches* (supervisandos) deveriam ser certificados pela ICF e estar envolvidos ou terem terminado recentemente um processo de supervisão como *coaches*.

Aceitámos também o pressuposto de que sujeitos que se encontravam em processo de supervisão no âmbito do seu curso de certificação poderiam ser considerados elegíveis para o presente trabalho.

Seguindo a sugestão de alguns autores (Anguera, 1995; Ghiglione & Matalon, 1997), o número de entrevistados não foi previamente definido com precisão. A decisão de terminar as entrevistas decorreu da dificuldade em obter mais entrevistados. Segundo Ghiglione & Matalon (1985/1997), o conceito de *amostra representativa*, nas metodologias qualitativas é inútil, e deve ser substituído pelo de “adequação da amostra aos objetivos estabelecidos” (p.58).

Como a unidade de análise em investigação qualitativa é a experiência e não os indivíduos ou grupos, os participantes foram escolhidos por critérios deliberados, por poderem dar contributos importantes para a investigação sobre a estrutura e o carácter da sua

experiência (Polkinghorne, 2005, p. 139). Mais importante do que o número de participantes, são os procedimentos de recolha de dados e a variedade da evidência que os mesmos podem produzir através da sua experiência.

Foram entrevistados 13 indivíduos, dos quais, 5 são supervisores e 8 são supervisandos, de ambos os sexos (1 do sexo feminino, e 4 do sexo masculino no caso dos supervisores, e 8 do sexo feminino no caso dos supervisandos), e exercem a sua atividade maioritariamente na área da Grande Lisboa e apenas 1 na zona Norte do País.

Os contactos dos entrevistados foram obtidos através do grupo de investigação em *coaching* da Universidade de Évora, do qual fazemos parte. Foi estabelecido um primeiro contacto pelo membro detentor do contacto de forma a solicitar autorização para fornecer os contactos. Também foram facultados contactos pelos próprios entrevistados que de igual modo solicitavam autorização aos potenciais participantes para fornecerem os seus contactos aos investigadores.

À medida que foram recolhidos os contactos, era estabelecido um contacto com os potenciais entrevistados, no sentido de ser solicitada a colaboração pretendida. Dos entrevistados contactados, nenhum recusou explicitamente o pedido de colaboração.

1.4 Aspectos Deontológicos

Os cuidados deontológicos, sendo sempre inquestionáveis, tornam-se ainda mais pertinentes quando os participantes da investigação são solicitados e encorajados a fornecer material sobre si próprios e sobre uma terceira pessoa. As nossas preocupações a este nível relacionam-se também com o facto de os participantes entrevistados oferecerem gratuitamente a sua colaboração, disponibilizando tempo para a entrevista.

Vários autores sublinham a necessidade de garantir aos participantes (designados correntemente *informantes*) a sua privacidade e o anonimato (Anguera, 1995; King, 1994). Uma outra autora (Lipson, 2002) refere insistentemente a importância do anonimato e da confidencialidade, mesmo quando os participantes aceitam a divulgação das suas informações. Foi-lhes previamente indicado que as entrevistas seriam integralmente gravadas, depois transcritas, mas que seria assegurada a confidencialidade dos dados da entrevista, com exceção de pequenos excertos, ainda assim a sua divulgação seria sempre parcial e anónima e, relativamente a alguns aspetos, em termos de dados agrupados sem a referência identificadora do seu autor. Alguns dos entrevistados mencionaram expressamente essa condição, referindo que, na medida em que a entrevista era confidencial se sentiam à vontade para dizer o que iam dizer.

Outros procedimentos igualmente referidos por Lipson (2002) – adiamento da publicação dos dados ou a sua deturpação deliberada com vista a evitar a identificação dos entrevistados – são, no primeiro caso incompatíveis com os prazos das provas académicas, e no segundo muitas vezes geradores de informação menos válida, como ela própria reconhece. Parece-nos também que a não divulgação extensiva do conteúdo das entrevistas não compromete a qualidade do trabalho realizado. Por estas razões não são apresentadas em anexo as transcrições integrais das entrevistas que, todavia, se encontram na posse do entrevistador.

Houve o cuidado de omitir todos os elementos identificadores dos entrevistados. Quando esses conteúdos precisam de ser apresentados para a compreensão da afirmação, são substituídos por referências genéricas, colocadas entre parêntesis retos.

Um procedimento expressivo, também de preocupações deontológicas, foi o espaço proporcionado no final para qualquer comentário livre sobre a entrevista que os entrevistados quisessem fazer. Pretendíamos, de um ponto de vista deontológico, criar espaço para a

expressão de emoções mais desagradáveis que tivessem eventualmente sido suscitadas pela entrevista, de modo a podermos contribuir para a minimização ou reparação disso. Nenhum entrevistado mencionou algo desagradável em relação ao modo como vivenciou a entrevista.

Foi considerado igualmente pertinente, e uma exigência deontológica, a devolução dos resultados globais aos entrevistados, conforme recomendação de King (1994). Os entrevistados serão convidados a estar presentes na defesa pública. Posteriormente será enviada uma cópia da dissertação em formato digital para cada um deles e será agendado um seminário para o qual serão convidados todos os entrevistados a fim de se inteirarem dos resultados globais e colocarem as questões que pretenderem ver esclarecidas, o que foi expressamente anunciado aos entrevistados nos diversos contactos com eles estabelecidos.

1.5 Aspectos sobre a Validade

Vários autores descrevem uma multiplicidade de aspetos a que o conceito de *validade* se encontra regularmente associado (Poterotto, 2005; Stiles, 1993; Rennie, Watson & Monteiro, 2002; Nagel, 1979). No âmbito da investigação qualitativa, a questão da validade passa muito pelo desenvolvimento pessoal dos próprios investigadores (King, 1994), dado o carácter de ligação incontornável entre sujeito conhecedor e o objeto conhecido. Ao mesmo tempo, a validade implica também uma elevada congruência entre os subproblemas de investigação e os procedimentos utilizados.

Hill, Thompson & Williams (1997) referem que a investigação qualitativa procura fornecer descrições e interpretações ricas e aprofundadas sobre os fenómenos em estudo, em ambiente natural, sendo assim menos influenciável por teorias previamente estabelecidas, baseando as suas conclusões a partir dos dados obtidos. Torna-se assim uma abordagem mais

exploratória do que confirmatória, mais descritiva e compreensiva do que apenas explicativa, logo mais interpretativa (Rennie, Watson & Monteiro, 2002).

Assim, considerámos que a investigação qualitativa seria um modo adequado de gerar conhecimento científico válido desde que clarificados os critérios de monitorização, de modo a avaliar a qualidade e evitar posições extremas, tornando os resultados da investigação úteis e válidos para serem utilizados para além das pessoas que participam no estudo (Stiles, 1993).

Consideramos que a presente investigação demonstra os critérios avaliativos da pesquisa qualitativa descritos por vários autores. Nomeadamente os descritos por Yardley (2000) sugere que um bom estudo qualitativo deve demonstrar: a) sensibilidade ao contexto – estar de acordo com a teoria relatada, ter compromisso epistemológico da pesquisa e ter em conta o contexto sociocultural da recolha de dados; b) compromisso, rigor, transparência e coerência – no sentido do compromisso do investigador com este estudo, plenitude dos dados recolhidos e análise das mesmas, descrição cuidada do processo de pesquisa e a coerência intelectual dos argumentos apresentados durante a análise; c) impacto e importância – no sentido de que a substância e o trabalho desenvolvido vale a pena, tendo em conta a teoria apresentada e os resultados explorados.

Para podermos considerar a investigação qualitativa como válida devemos ter em consideração alguns procedimentos. São habitualmente descritos três grupos de técnicas de investigação qualitativa: a entrevista, a observação participante e a análise documental (Cassell & Symon, 2004). A validade do método usado é muitas vezes fundamentada na confirmação dos resultados por várias dessas técnicas, o que se designa habitualmente por *triangulação* (Cassell & Symon, 2004). No presente trabalho não poderemos considerar a triangulação, na medida em que os dados recolhidos nas entrevistas não são observáveis nem tão pouco terão qualquer expressão evidente em documentos produzidos. Assim, o nosso propósito foi obter descrições fenomenológicas dos sujeitos acerca dos processos de

supervisão em *coaching*, sendo que a fonte direta de recolha de informação foram os sujeitos envolvidos nesses processos, ou seja, o supervisor e o supervisando.

Em suma, consideramos que se os procedimentos da recolha de informação, através do método de entrevista, e os próprios elementos recolhidos apresentam congruência com os subproblemas de investigação, isso é indicador positivo da validade da investigação realizada (Ghiglione & Matalon, 1997; Poterotto, 2005; Stiles, 1993; Rennie, Watson & Monteiro, 2002; Nagel, 1979). Outro indicador de validade é o facto de termos realizado uma abordagem exploratória e interpretativa coerente com a investigação qualitativa na medida em que pretendíamos fornecer descrições e interpretações ricas e aprofundadas (Smith, Flowers & Larkin, 2009) acerca da supervisão em *coaching* e assim construí uma base teórica (Hill, Thompson & Williams 1997)

Foram igualmente cumpridos critérios avaliativos, uma vez que, assumimos um compromisso com o enquadramento teórico com rigor e transparência nos procedimentos o que atribuí validade à investigação tendo em conta os resultados explorados (Yardley, 2000). Por último, um procedimento demonstrativo da validade era a entrevista recorrente confirmatória que nos disponibilizámos a realizar. No entanto, não verificámos necessidade de realizar a mesma uma vez que os dados das entrevistas eram suficientemente claros e não levantaram dúvidas.

CAPÍTULO II - REDUÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO

No presente capítulo iremos apresentar os aspetos gerais do procedimento de redução dos dados, decorrentes dos procedimentos descritos no subcapítulo I da II Parte do nosso trabalho de investigação, nomeadamente o tratamento a que foram submetidos os dados recolhidos (registo sonoro das entrevistas). Iremos assim descrever detalhadamente o sistema de categorias de análise na sua versão final (subcapítulo II da II Parte). São definidas todas as categorias, indicados os respetivos códigos, designações, e exemplificadas as unidades de registo categorizadas em cada uma delas.

São também apresentadas algumas estatísticas de distribuição das unidades de registo por cada categoria. No subcapítulo III iremos analisar os dados codificados face a cada um dos subproblemas de investigação. Essa análise é depois utilizada na caracterização do processo de supervisão em *coaching* (subcapítulo IV). Por último, iremos terminar com uma reflexão crítica do trabalho realizado e com algumas sugestões para investigações futuras.

2.1 - Aspetos Gerais do Procedimento

As entrevistas foram integralmente transcritas a partir do seu registo sonoro, o que constitui por si só uma primeira análise e redução dos dados (Zanelli, 1992; O'Connell & Kowal, 1995).

Cada entrevista foi transcrita minimizando o intervalo de tempo entre a sua realização e a respetiva transcrição, para que houvesse ainda uma recordação recente da entrevista, o que favorecia a interpretação adequada das respostas nesta primeira redução dos dados.

Foram produzidas no total 150 páginas de texto compacto. Depois de transcrita, cada entrevista foi lida integralmente num mínimo de duas vezes pelo entrevistador. As entrevistas foram então submetidas a uma análise de conteúdo cuja operacionalização foi, no essencial, orientada pelos problemas de investigação. Os procedimentos de análise de conteúdo são diversos e devem ser fundamentados, antes de tudo, nos problemas de investigação definidos. E isto porque “uma análise de conteúdo não tem sentido se não for orientada para um objetivo. Procurar saber o que existe num texto, sem mais, não tem outra resposta que o próprio texto.” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 185)

Para análise do texto produzido foi utilizado o computador, uma vez que desde os anos 80 os computadores tem-se revelado um instrumento fundamental associado à investigação qualitativa. Vários autores se referem ao uso do computador na investigação qualitativa (Kelle & Laurie, 1995; Lonkila, 1995; Lecompte & Preissle, 1993; Seidel & Kelle, 1995)

Kelle & Laurie (1995) referem que os programas de computador aplicados à investigação qualitativa podem reforçar a validade (pela gestão da amostra) e a fidelidade (por permitirem recuperar todos os dados sobre um determinado assunto, garantindo assim a fidelidade dos dados), sendo que a maior vantagem do uso do computador é a codificação e o agrupamento dos dados (Kelle, 1995). Para realizar esta análise com o uso do computador são utilizados programas informáticos específicos entre os quais o NVIVO8, programa que optámos por utilizar por ser um programa informático específico para análise qualitativa de dados que possui cinco funcionalidades principais: a) gestão de dados; b) gestão de ideias; c) pesquisa de dados; d) modelação visual e e) produção de relatórios.

Vários autores defendem o uso deste programa informático (Bazeley, 2002; Bazeley & Richards, 2000; Gibbs, 2002; Richards, 2002; Richards, 2005) aplicável a vários métodos de investigação qualitativa, sendo que considerámos que responde bem à nossa investigação,

uma vez que possibilita a codificação aberta, a codificação axial, a codificação seletiva, registrar notas, registo de áudio, registo da informação demográfica, entre outras funções. Permite ainda pesquisar texto, relacionar ideias, codificar e pesquisar dados.

Este programa informático mostrou-se um auxiliar precioso para o tratamento de um volume de dados. Embora a compreensão do sentido dos textos não possa ser realizada pelo computador, na análise interpretativa existem tarefas mecânicas que podem ser computadorizadas (Kelle, 1995, p.3). O sistema de categorias foi criado tanto com base em conceitos teóricos, como com base nos dados empíricos. (Smith, Flowers, & Larkin, 2009).

Bazeley & Richards (2000) enfatizam a função analítica (teoria) e organizacional de codificar através do NVIVO. A função organizacional é o processo sistemático de codificar através do que Glaser & Strauss (1967) referem de processo de transformação do abstrato em teoria. Ferramentas como o NVIVO permitem a oscilação contínua entre a codificação inicial (estabelecimento de categorias) e a análise mais profunda dessas categorias (*free nodes* ou *tree nodes*). Esta codificação foi a transformação dos dados analíticos (brutos) em categorias.

Os problemas de investigação foram assim o principal elemento orientador da constituição geral do sistema de categorias criado. O NVIVO permite ainda o registo de notações esclarecedoras sobre as decisões de codificação que permanecem anexadas à categoria alvo de comentário. Isso permite uma permanente revisão dos critérios utilizados antes, e o aprimoramento progressivo da própria definição de cada categoria. Os dados das entrevistas possibilitavam a adição de categorias relativamente às quais a literatura existente não era muito elucidativa. À medida que fomos analisando o material das primeiras entrevistas, fomos codificando os dados e detetando a necessidade de outras categorias. O sistema de categorias foi sendo aprimorado, na medida em que surgiam elementos dos dados que indicavam a pertinência de novas categorizações. No decorrer do processo de codificação, todas as opções de codificação (quando definidoras de um critério) eram

anotadas em apêndices do sistema de categorias, uma facilidade do programa NVIVO que se mostrou de grande utilidade. Tornava-se possível a cada nova codificação verificar os critérios anteriormente utilizados e tomar opções coerentes.

O sistema de categorias de codificação do conteúdo da entrevista que apresentamos é aquele que resultou de todo o processo de aperfeiçoamento progressivo. Trata-se portanto da sua versão final. Ele expressa uma preocupação central de estruturação dos dados, de modo que eles possam responder às questões de investigação já enunciadas.

2.2 - Sistema de Categorias

No presente subcapítulo são apresentadas, definidas e exemplificadas as categorias e respectivas subcategorias (também designadas *nodes*) que constituem o sistema de categorias de análise das entrevistas. São também apresentados elementos estatísticos de distribuição das entrevistas e das unidades de registo.

Segundo Lonkila (1995) existem vários tipos de codificação, nomeadamente: a) codificação aberta em que são geradas categorias bem como as suas propriedades e dimensões; b) a codificação axial, em que se trabalha com uma categoria, estabelecendo-se conexões entre subgrupos de uma categoria (relações entre categorias e subcategorias) e entre uma categoria e outra e c) codificação seletiva, na qual é identificado um conjunto de categorias nos dados de texto, integrando-as assim na teoria. Embora, segundo Kelle (1995), todas estas formas de codificação permitam construir teoria ou confirmar uma teoria.

O sistema final de categorias é constituído por 81 categorias interligadas (*tree nodes*), das quais 5 são categorias de nível 1, 19 são categorias de nível 2 e 57 são categorias de nível 3. Torna-se por isso necessário explicitar cada conjunto de categorias, por serem relevantes para os subproblemas de investigação, bem como quais os processos utilizados para a codificação e demonstrar que os tratamentos a que essas codificações foram sujeitas não se encontram enviesadas.

Na Tabela 10 apresentamos a relação do sistema de categorias com os subproblemas de investigação.

Tabela 10

Relação do Sistema de Categorias com os subproblemas de investigação

Problema de Investigação	Subproblemas de Investigação	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3	
Descrever e caracterizar a supervisão enquanto processo de desenvolvimento de especialistas de <i>coaching</i> nas perspetivas de supervisores e supervisandos	1. Caracterização dos processos/ modelos de supervisão aos quais os especialistas são submetidos	Abordagens	Diversidade		
			Grau de Explicitação dos modelos ou quadros teóricos		
			Quadros teóricos ou Modelos		
	2. Caracterizar os aspetos estruturais da supervisão em <i>coaching</i>		Objetivos e Ações da Supervisão	Objetivos Gerais	Não especificados
					Outros
					Pessoal
					Profissional
				Instrumentos - Ações (Meios)	Feedback
					Não Especificadas
					Outras
					Simulação
					Autoconhecimento
					Construção de base teórica
	Objetivos Específicos	Não Especificadas			
		Outras			
Resolução de dificuldades					
Resolução de questões gerais					
3. Caracterizar os aspetos processuais da Supervisão em <i>Coaching</i>		Aspetos Processuais	Foco Feedback	Supervisando	
				<i>Coachee</i>	
				Contexto/Intervenções	
				Outros	
			Tipo Feedback	Claro	
				Específico	
				Informativo	
				Não Especificado	
				Outro	
			Caraterísticas da Supervisão	Entre Pares	
				Grupo	
				Individual	

Tabela 10

Relação do Sistema de Categorias com os subproblemas de investigação (continuação)

Problema de Investigação	Subproblemas de Investigação	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
Descrever e caracterizar a supervisão enquanto processo de desenvolvimento de especialistas de <i>coaching</i> nas perspetivas de supervisores e supervisandos	3. Caracterizar os aspetos processuais da Supervisão em <i>Coaching</i> (continuação)	Aspetos Processuais (continuação)	Critérios da Supervisão	Características do Supervisor
				Formação do Supervisor
				Informação ao <i>Coachee</i>
				Características do Supervisando
				Formação do Supervisando
				Outros
			Ganhos da Supervisão	Supervisando
				Organização
				Supervisor
				<i>Coachee</i>
			Fatores Limitativos	Supervisando
				Comportamentos e Atitudes
				Conhecimento
				Ética e Deontologia
				Experiência
				Não Especificadas
				Outros
				Supervisor
		Frequência	Duração	
			Local	
			Regularidade	
		Instrumentos		
		Relação de Supervisão	Ambiente de Supervisão	
Empatia				
Outros				
Potencial da Supervisão	Limites			
	Potencial a Desenvolver			
	Conteúdo			
	Diferenças			
	Semelhanças			

Tabela 10

Relação do Sistema de Categorias com os subproblemas de investigação (continuação)

Problema de Investigação	Subproblemas de Investigação	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
Descrever e caracterizar a supervisão enquanto processo de desenvolvimento de especialistas de <i>coaching</i> nas perspetivas de supervisores e supervisandos	4. Caracterizar Semelhanças e Diferenças entre diversas práticas de Supervisão	Similaridade entre Supervisões	Alvo da Supervisão	Psicólogos
				Outros
				Não especificadas
			Conteúdo	Diferenças
				Semelhanças

À medida que formos apresentando cada categoria explicitaremos de que modo se constituíram as unidades de registo, as unidades de contexto. Comentaremos também a pertinência de cada categoria para os problemas de investigação em análise.

No total as 13 entrevistas introduzidas para análise foram codificadas utilizando as 81 categorias.

Na Tabela do Anexo 4 apresentamos o sistema de categorias de forma a facilitar a leitura da descrição das mesmas.

2.2.1. Categoria (01) – Abordagens

A categoria (01) intitulada *Abordagens* refere-se às várias abordagens utilizadas pelos supervisores e supervisandos nas sessões de supervisão em *coaching*.

Embora tenhamos apresentado no capítulo III (I Parte) diferentes perspetivas da supervisão em *coaching*, e em particular no ponto 3.1, alguns modelos de supervisão em *coaching* utilizados, interessava-nos identificar e caracterizar os modelos utilizados pelos nossos entrevistados, e por isso a inclusão desta categoria e subcategorias.

Havia, no entanto, um conhecimento prévio da literatura de que eram utilizadas diversas abordagens e modelos/quadros teóricos na supervisão em *coaching*, que nos criaram a expectativa de que algumas das definições dos entrevistados se enquadrariam nos conceitos teóricos existentes. Os dados recolhidos nas entrevistas iriam permitir enquadrar as várias abordagens em categorias emergentes a partir deles. Efetivamente assim aconteceu. Três categorias distinguem as abordagens tal como os entrevistados as entendem e as praticam na supervisão em *coaching*. A primeira categoria nível 2 (01.1), intitulada *Diversidade*, inclui as várias abordagens mencionadas pelos entrevistados, que direta ou indiretamente são usadas nas sessões de supervisão em *coaching*.

A segunda, a categoria (01.2), intitulada *Grau de Explicitação do Modelo*, inclui a explicitação do modelo de supervisão usado por cada um dos entrevistados na supervisão em *coaching*, o que nos permite compreender o mesmo e assim caracterizar os processos/modelos de supervisão.

A terceira, a categoria (01.3), designada *Quadros teóricos ou Modelos*, inclui a referência ao modelo ou quadro teórico da abordagem referida na categoria 01.1, ou seja, os modelos ou quadros teóricos que servem de base à supervisão em *coaching* mencionados pelos entrevistados.

Estas três categorias estão interligadas e relacionadas entre si, na medida em que os entrevistados têm de referir uma abordagem para podermos ter dados para codificação nas restantes categorias. Por outro lado, também podem ser distintas na medida em que os entrevistados podem não referir uma abordagem específica, mas utilizar um ou vários modelos ou quadros teóricos, daí a importância da explicitação do modelo ou quadro teórico.

Assim, a distinção entre as três categorias pode parecer óbvia, mas nem sempre é fácil discriminá-las a partir da simples descrição feita pelos entrevistados. É necessário questioná-los para perceber exatamente em que sentido estão a falar de abordagem ou modelo/quadro

teórico. Daí ter sido diretamente solicitado aos entrevistados que descrevessem o modelo / quadro teórico.

Na Tabela 11 é apresentado em esquema este subsistema de categorias, onde colocámos também um exemplo de cada uma de modo que fique clara a distinção entre os três diferentes aspetos.

Tabela 11

Node (01) – Abordagens

Subcategorias de Análise de Conteúdo

Código	Título	Definição	Exemplo De Situação
(01)	Abordagens	Serem mencionadas abordagens utilizadas nas sessões de supervisão mencionadas pelos entrevistados	<i>“[...] sei que existem várias abordagens em termos de coaching” (Supervisor A)</i>
(01.1)	Diversidade	Nomeação das abordagens mencionadas pelos entrevistados como usadas na supervisão em <i>coaching</i>	<i>“Tem a ver com a abordagem ontológica que aqui é um bocadinho a mais utilizada” (Supervisor F)</i>
(01.2)	Grau de explicitação do modelo	Descrição objetiva dos modelos/quadros teóricos da prática da supervisão em <i>coaching</i>	<i>“O olhar sistémico é sobretudo colocado pelo supervisor que faz perguntas que levam a que se tragam mais peças para o puzzle e a conseguir ter um olhar mais completo sobre a situação que está a ser analisada”. (Coach A1)</i>
(01.3)	Quadros teóricos ou modelos	Nomeação de modelos ou quadros teóricos mencionados pelos entrevistados em uso na supervisão em <i>coaching</i>	<i>“Modelos e quadros teóricos do coaching. Numa das supervisões foram os modelos ontológicos, noutra é um tipo de coaching diferente que já vai rebuscar muitas referências à psicologia do psicodrama” (Coach C2)</i>

A pertinência destas categorias para o nosso trabalho decorre do primeiro subproblema de investigação (caracterização dos processos/modelos de supervisão aos quais os especialistas são submetidos) e respondem-lhe diretamente.

Efetivamente, para compreendermos as abordagens e modelos/quadros teóricos da supervisão em *coaching*, decidimos criar estas três categorias por considerarmos serem as adequadas para recolher resultados pertinentes.

A decisão de utilizar estas categorias e não outras, decorre em parte da análise teórica apresentada no presente trabalho, nomeadamente a existência de diferentes abordagens de supervisão, os aspetos processuais e os aspetos estruturais já descritos na I Parte do presente trabalho.

Foram efetuadas matrizes com a operação "interseção", ou seja, com o operador "AND". Isto significa que em cada célula da matriz surge o número (de documentos, portanto de entrevistados) que cumpre cumulativamente a condição indicada na linha que lhe corresponde e na coluna que lhe corresponde.

Relativamente aos dados desta categoria, resultantes das matrizes, (considerando o estatuto de supervisor ou supervisando) distribuem-se conforme apresentado na Tabela 12.

Como se pode verificar, dos 13 entrevistados, todos respondem em todas as categorias.

Tabela 12

Distribuição das frequências (5 supervisores e 8 supervisandos) em função do estatuto pelas subcategorias do *Node (01) – Abordagens*

	01.1 Diversidade	01.2 Grau De Explicitação Do Modelo	01.3 Quadros Teóricos Ou Modelos
Supervisor	5	4	5
Supervisando	8	8	7
Total	13	12	12

2.2.2. Categoria (02) – Objetivos e Ações da Supervisão

A categoria (02) intitulada *Objetivos e Ações da Supervisão* refere-se aos objetivos e ações da supervisão em *coaching*.

Esta categoria foi definida para caracterizar os aspetos estruturais da supervisão em *coaching*, e especificamente, os objetivos e ações da supervisão mencionados pelos entrevistados.

Para caracterizarmos os objetivos e ações da supervisão, foram definidas três categorias de nível 2 integradas na categoria *Objetivos e Ações da Supervisão*. A primeira categoria de nível 2 foi intitulada de *Objetivos Gerais*, e diz respeito aos objetivos de âmbito mais geral ou global referidos pelos entrevistados. Dos dados recolhidos para esta categoria, verificámos que os entrevistados referem como objetivos gerais da supervisão em *coaching* o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e outro tipo de objetivos, ou seja, algo mais do que um processo de desenvolvimento pessoal ou profissional. Este ponto será aprofundado no Capítulo III da II Parte da presente tese.

Neste sentido foram criadas quatro categorias de nível 3 na categoria *Objetivos Gerais* (categoria nível 2): a) *Não especificados* – esta categoria foi criada para codificar os dados mencionados pelos entrevistados como “vários”, “são todos”, etc.; b) *Outros* – esta categoriza os dados mencionados pelos entrevistados que não dizem respeito nem a desenvolvimento pessoal nem profissional; c) *Pessoal* – nesta categoria foram codificados os dados referentes aos objetivos de desenvolvimento pessoal para a procura da supervisão em *coaching*; e d) *Profissional* - nesta categoria foram codificados os dados referentes aos objetivos de desenvolvimento profissional para a procura da supervisão em *coaching*.

A segunda categoria de nível 2 foi intitulada de *Instrumentos – Ações (Meios)* e refere-se às ações de supervisão procuradas pelos entrevistados. Para categorizar os dados foram criadas quatro categorias dentro desta: a) *Feedback* – esta categoria foi criada para codificar os dados em que os entrevistados afirmam que uma das ações da supervisão em *coaching* é a procura de feedback acerca do seu desempenho enquanto *coach*; b) *Não especificadas* – esta categoria foi criada para codificar os dados mencionados pelos entrevistados como “várias”, “são muitas”, etc.; c) *Outras* – esta categoriza os dados mencionados pelos entrevistados que não dizem respeito nem ao feedback nem à simulação, mas que também não são suficientemente frequentes para serem definidos como uma categoria; e d) *Simulação* - esta categoria foi criada para codificar os dados em que os entrevistados afirmam que uma das ações da supervisão em *coaching* é a possibilidade de simular as sessões de *coaching*.

A terceira e última categoria de nível 2 definida foi intitulada de *Objetivos Específicos*, para categorizar objetivos mais específicos das sessões de supervisão em *coaching*. Para tal foram criadas seis categorias de nível 3: a) *Autoconhecimento* – esta categoria foi criada para codificar os dados em que os entrevistados afirmam que um dos objetivos das sessões de supervisão em *coaching* é a procura de autoconhecimento de si

próprio enquanto pessoa e enquanto *coach*; b) *Construção de Base Teórica* – foi criada para codificar os dados em que os entrevistados afirmam que um dos objetivos das sessões de supervisão em *coaching* é possibilidade de construção ou desenvolvimento de uma base teórica que irá complementar a sua formação e melhorar o seu desempenho enquanto *coach*; c) *Não especificadas* – esta categoria foi criada para codificar os dados mencionados pelos entrevistados como generalistas e não nomeados; d) *Outras* – esta categoriza os dados mencionados pelos entrevistados que não dizem respeito a nenhuma das outras categorias, mas que também não são suficientemente frequentes para serem definidos como uma categoria; e e) *Resolução de dificuldades* - esta categoria foi criada para codificar os dados em que os entrevistados afirmam que um dos objetivos das sessões de supervisão em *coaching* é a resolução de dificuldades com as quais são confrontados durante a sua prática de coaching; f) *Resolução de questões gerais* - esta categoria foi criada para codificar os dados em que os entrevistados afirmam que um dos objetivos das sessões de supervisão em *coaching* é a resolução questões gerais com as quais são confrontados durante a sua prática de coaching.

Na Tabela 13 é apresentado em esquema este sistema de categorias, onde colocamos também um exemplo de cada uma de modo que fique clara a sua definição.

Tabela 13

Node (02) – Objetivos e Ações da Supervisão

Subcategorias de Análise de Conteúdo

Código	Título	Definição	Exemplo De Situação
(02)	Objetivos e Ações da Supervisão	Objetivos e ações dos entrevistados para a procura da supervisão em <i>coaching</i> .	Os entrevistados referem os seus objetivos e ações para a procura da supervisão.

Tabela 13

Node (02) – Objetivos e Ações da Supervisão

Subcategorias de Análise de Conteúdo (continuação)

Código	Título	Definição	Exemplo De Situação
(02.1)	Objetivos Gerais	Objetivos de âmbito mais geral ou global referidos pelos entrevistados.	<i>“O objetivo da supervisão é ajudar o coach a melhorar as suas competências como coach”</i> (Supervisor B)
(02.1.1)	Não Especificadas	Os dados mencionados pelos entrevistados mas não especificados.	<i>“São vários”</i> (Supervisor A)
(02.1.2)	Outros	Os dados mencionados pelos entrevistados que não dizem respeito nem a desenvolvimento pessoal nem profissional.	<i>“Mais de desenvolvimento de competências de apoio”</i> (Supervisor A)
(02.1.3)	Pessoal	Os dados referentes aos objetivos de desenvolvimento pessoal para a procura da supervisão em <i>coaching</i> .	<i>“Muitos aspetos também ligados ao desenvolvimento pessoal”</i> (Supervisor A)
(02.1.4)	Profissional	Os dados referentes aos objetivos de desenvolvimento profissional para a procura da supervisão em <i>coaching</i> .	<i>“Eu vejo que esse é o objetivo da supervisão, o desenvolvimento do coach enquanto profissional”</i> (Supervisor D)
(02.2)	Instrumentos-Ações (Meios)	Ações de supervisão procuradas pelos entrevistados.	[Os entrevistados referem as principais ações de supervisão]
(02.2.1)	Feedback	Os dados em que os entrevistados afirmam que uma das ações da supervisão em <i>coaching</i> é a procura de feedback acerca do seu desempenho enquanto <i>coach</i> .	<i>“Todas decorrem com início, meio e fim que é o feedback mas é mais que um feedback é algo que eu levo para casa, é qualquer intenso que o supervisor e supervisando levam para pensar, sobre o que aconteceu na sessão”</i> (Supervisor F)

Tabela 13

Node (02) – Objetivos e Ações da Supervisão

Subcategorias de Análise de Conteúdo (continuação)

Código	Título	Definição	Exemplo De Situação
(02.2.2)	Não Especificadas	Os dados mencionados pelos entrevistados como “várias”, “são muitas”, etc.	<i>“É poder também chegar a opções diferentes” (Coach A1)</i>
(02.2.3)	Outras	Os dados mencionados pelos entrevistados que não dizem respeito nem ao feedback nem à simulação, mas que também não são suficientemente frequentes para serem definidos como uma categoria.	<i>“Porque é uma lógica de ajuda mútua” (Coach E)</i>
(02.2.4)	Simulação	Dados em que os entrevistados afirmam que uma das ações da supervisão em <i>coaching</i> é a possibilidade de simular as sessões de <i>coaching</i>	<i>“Uma espécie de uma simulação que faço com eles” (Supervisor A)</i>
(02.3)	Objetivos Específicos	Objetivos mais específicos das sessões de supervisão em <i>coaching</i> .	Os entrevistados referem objetivos específicos das sessões de supervisão.
(02.3.1)	Autoconhecimento	Os dados em que os entrevistados afirmam que um dos objetivos das sessões de supervisão em <i>coaching</i> é a procura de autoconhecimento de si próprio enquanto pessoa e enquanto coach.	<i>“Muito importante também é ajudá-lo a perceber como é que ele se sentiu ali naquela situação, como é que ele se sentiu, ajudá-lo a olhar para si a ter distância sobre si próprio através de nós” (Supervisor B)</i>
(02.3.2)	Construção de base teórica	Os dados em que os entrevistados afirmam que um dos objetivos das sessões de supervisão em <i>coaching</i> é possibilidade de construção ou desenvolvimento de uma base teórica que irá complementar a sua formação e melhorar o seu desempenho enquanto <i>coach</i> .	<i>“um segundo objetivo era também fornecer uma base teórica” (Supervisor A)</i>

Tabela 13

Node (02) – Objetivos e Ações da Supervisão

Subcategorias de Análise de Conteúdo (continuação)

Código	Título	Definição	Exemplo De Situação
(02.3.3)	Não Especificadas	Os dados mencionados pelos entrevistados como generalistas e não nomeados.	<i>“sem supervisão não imagino um processo de coaching, um processo em si até posso imaginar mas a profissão de coach sem supervisão acho que seria arriscado”</i> (Coach C2)
(02.3.4)	Outras	Os dados mencionados pelos entrevistados que não dizem respeito a nenhuma das outras categorias, mas que também não são suficientemente frequentes para serem definidos como uma categoria.	<i>“Pode ser mesmo em relação de pagamento de coisas assim”</i> (Supervisor A)
(02.3.5)	Resolução de dificuldades	Os dados em que os entrevistados afirmam que um dos objetivos das sessões de supervisão em <i>coaching</i> é a resolução de dificuldades com as quais são confrontados durante a sua prática de coaching.	<i>“Cada pessoa fala um pouco do que quer partilhar com as dificuldades ou sucessos que quer partilhar”</i> (Coach C2)
(02.3.6)	Resolução de questões gerais	Os dados em que os entrevistados afirmam que um dos objetivos das sessões de supervisão em <i>coaching</i> é a resolução questões gerais com as quais são confrontados durante a sua prática de coaching.	<i>“Resolução de questões genéricas”</i> (Supervisor A)

A pertinência destas categorias para o nosso trabalho decorre do subproblema de investigação nº. 2 (caracterizar os aspetos estruturais da supervisão em *coaching*) e respondem-lhe diretamente. Efetivamente, para compreendermos os aspetos estruturais da

supervisão em *coaching* temos de perceber quais os objetivos e ações dos supervisandos para a procura da supervisão em *coaching*.

A decisão de utilizar estas categorias e não outras, decorre em parte dos dados das entrevistas realizadas.

Foram efetuadas matrizes com a operação "interseção", ou seja, com o operador "AND". Isto significa que em cada célula da matriz surge o número (de documentos, portanto de entrevistados) que cumpre cumulativamente a condição indicada na linha que lhe corresponde e na coluna que lhe corresponde.

Relativamente a esta categoria, a distribuição das entrevistas (considerando o estatuto de supervisor ou supervisando) é apresentada na Tabela 14.

Como se pode verificar, dos 13 entrevistados, todos produziram dados incluídos em todas as categorias.

Tabela 14

Distribuição das frequências (5 supervisores e 8 supervisandos) em função do estatuto pelas subcategorias do Node (02) – *Objetivos e Ações da Supervisão*

	(02.1) Objetivos Gerais	(02.2) Instrumentos-Ações (Meios)	(02.3) Objetivos Específicos
Supervisor	5	5	5
Supervisando	8	8	8
Total	13	13	13

2.2.3. Categoria (03) – Aspetos Processuais

A categoria (03) intitulada *Aspetos Processuais* refere-se aos aspetos referentes ao processo da supervisão em *coaching*.

Para caracterizarmos os aspetos processuais da supervisão, foram definidas nove categorias de nível 2 dentro da categoria *Aspetos Processuais*. A primeira categoria de nível 2 foi intitulada de *Foco Feedback*, e refere-se no que se centra o feedback. Dos dados recolhidos para esta categoria, verificámos que os entrevistados referem como foco do feedback da supervisão em *coaching* aspetos como o *coachee*, o contexto, as intervenções ou o supervisando. Neste sentido, foram criadas quatro categorias de nível 3 na categoria *Foco Feedback* (categoria nível 2): a) *Coachee* – quando o foco do feedback fornecido nas sessões de supervisão se centra maioritariamente no *coachee* do supervisando; b) *Contexto/Intervenções* - quando o foco do feedback fornecido nas sessões de supervisão se centra maioritariamente no contexto ou nas intervenções do supervisando na prática do *coaching*; c) *Outros* – esta categoriza os dados mencionados pelos entrevistados que não dizem respeito às restantes categorias; e d) *Supervisando* - quando o foco do feedback fornecido nas sessões de supervisão se centra maioritariamente em aspetos específicos do supervisando, ou seja, na postura, na atitude, etc..

A segunda categoria de nível 2 foi intitulada de *Tipo de Feedback* e refere-se à forma como é fornecido o feedback durante as sessões de supervisão. Para tal foram definidas cinco categorias de nível 3: a) *Claro* – esta categoria foi criada para codificar os dados em que os entrevistados afirmam que o feedback acerca da sua prática de *coaching* é claro; b) *Específico* – esta categoria foi criada para codificar os dados em que os entrevistados afirmam que o feedback acerca da sua prática de *coaching* é específico para determinados aspetos; c) *Informativo* – esta categoria foi criada para codificar os dados em que os entrevistados

afirmam que o feedback acerca da sua prática de *coaching* é de carácter informativo acerca de determinados aspetos; d) *Não Especificado* - esta categoria foi criada para codificar os dados mencionados pelos entrevistados como generalistas e não nomeados; e e) *Outro* – categoriza os dados mencionados pelos entrevistados que não dizem respeito a nenhuma das outras categorias, mas que também não são suficientemente frequentes para serem definidos como uma categoria.

A terceira categoria de nível 2 definida foi intitulada de *Características da Supervisão*, para categorizar o tipo de supervisão praticado pelos entrevistados. Para tal foram criadas três categorias de nível 3: a) *Entre Pares* – esta categoria foi criada para codificar os dados em que os entrevistados referem realizar supervisão entre pares, ou seja, entre colegas com a mesma profissão e o mesmo nível de experiência; b) *Grupo* – foi criada para codificar os dados em que os entrevistados referem realizar supervisão em grupo, constituído por um supervisor e vários colegas da mesma profissão; e c) *Individual* – esta categoria foi criada para codificar os dados mencionados pelos entrevistados que referem realizar supervisão individual, ou seja, do supervisando com um supervisor.

A quarta categoria de nível 2 foi intitulada de *Crítérios da Supervisão* e refere-se às condições necessárias para a realização de supervisão em *coaching*. Para tal foram definidas seis categorias de nível 3: a) *Características do Supervisor* – esta categoria foi criada para codificar os dados em que os entrevistados afirmam que um dos aspetos importantes para a escolha da supervisão foram as características pessoais e/ou profissionais do supervisor; b) *Formação do Supervisor* – esta categoria foi criada para codificar os dados em que os entrevistados afirmam que um dos aspetos importantes para a escolha da supervisão foi a formação do supervisor; c) *Outras* – categoriza os dados mencionados pelos entrevistados que não dizem respeito a nenhuma das outras categorias, mas que também não são suficientemente frequentes para serem definidos como uma categoria; d) *Informação ao*

Coachee - esta categoria foi criada para codificar os dados em que os entrevistados afirmam que um dos aspectos importantes na supervisão é a informação ao seu *coachee* que se encontra em processo de supervisão; e) *Caraterísticas do Supervisando* – esta categoria foi criada para codificar os dados em que os entrevistados afirmam que um dos aspectos importantes para a aceitação da supervisão foram as características do supervisando; e f) *Formação do Supervisando* - esta categoria foi criada para codificar os dados em que os entrevistados afirmam que um dos aspectos importantes para a aceitação da supervisão foi a formação do supervisando.

A quinta categoria de nível 2 foi intitulada de *Ganhos da Supervisão* e refere-se às consequências da supervisão em *coaching*, todas elas mencionadas como consequências positivas pelos entrevistados. Para tal foram definidas quatro categorias de nível 3: a) *Supervisando* – os entrevistados afirmam que o processo de supervisão teve consequências para o supervisando; b) *Organização* – os entrevistados afirmam que o processo de supervisão teve consequências para a organização do *coachee*; c) *Supervisor* – os entrevistados afirmam que o processo de supervisão teve consequências para o supervisor; e d) *Coachee* - os entrevistados afirmam que o processo de supervisão teve consequências para o supervisando.

A sexta categoria de nível 2 foi intitulada de *Fatores Limitativos* e refere-se aos fatores que condicionaram ou dificultaram a prática de supervisão em *coaching*. Para tal foram definidas oito categorias de nível 3: a) *Supervisando* – os entrevistados que referem como fatores limitativos da supervisão em *coaching* aspectos do próprio supervisando; b) *Comportamentos e Atitudes* – os entrevistados que referem como fatores limitativos da supervisão em *coaching* aspectos comportamentos e atitudes dos intervenientes das sessões de supervisão; c) *Conhecimento* – os entrevistados que referem como fatores limitativos da supervisão em *coaching* aspectos relacionados com os conhecimentos dos intervenientes das

sessões; d) *Ética e Deontologia* - os entrevistados que referem como fatores limitativos da supervisão em *coaching* aspetos referentes a questões éticas e deontológicas; e) *Experiência* - os entrevistados que referem como fatores limitativos da supervisão em *coaching* aspetos referentes à experiência dos intervenientes nas sessões; f) *Não Especificadas* - esta categoria foi criada para codificar os dados mencionados pelos entrevistados como generalistas e não nomeados; g) *Outras* – categoriza os dados mencionados pelos entrevistados que não dizem respeito a nenhuma das outras categorias, mas que também não são suficientemente frequentes para serem definidos como uma categoria; e h) *Supervisor* - os entrevistados que referem como fatores limitativos da supervisão em *coaching* aspetos do próprio supervisor.

A sétima categoria de nível 2 foi intitulada de *Frequência* e diz respeito aos aspetos formais de funcionamento da supervisão. Para tal foram definidas três categorias de nível 3: a) *Duração* – nesta categoria são codificados os dados referentes à duração das sessões de supervisão e do processo de supervisão; b) *Local* – nesta categoria são codificados os dados referentes ao local onde decorrem as sessões de supervisão; c) *Regularidade* – nesta categoria são codificados os dados referentes à regularidade temporal das sessões de supervisão.

A oitava categoria de nível 2 foi intitulada de *Instrumentos* e refere-se à utilização de instrumentos na prática da supervisão pelos intervenientes na mesma. Nesta categoria não foram criadas categorias de nível 3 por não se justificar a sua criação.

A nona e última categoria de nível 2 foi intitulada de *Relação de Supervisão* e diz respeito aos aspetos considerados relevantes pelos entrevistados que caracterizam a relação de supervisão. Para tal foram definidas três categorias de nível 3: a) *Ambiente de Supervisão* – nesta categoria são codificados os dados referentes ao ambiente de supervisão descritos pelos entrevistados; b) *Empatia* – nesta categoria são codificados os dados referentes à relação de empatia gerada entre os intervenientes das sessões de supervisão; c) *Outros* – categoriza os dados mencionados pelos entrevistados que não dizem respeito a nenhuma das

outras categorias, mas que também não são suficientemente frequentes para serem definidos como uma categoria.

Na Tabela 15 é apresentado em esquema este sistema de categorias, onde colocámos também um exemplo de cada uma de modo que fique clara a distinção entre elas.

Tabela 15

Node (03) – Aspetos Processuais

Subcategorias de Análise de Conteúdo

Código	Título	Definição	Exemplo De Situação
(03)	Aspetos Processuais	Aspetos referentes ao funcionamento do processo de supervisão em coaching.	[Aspetos referentes ao processo]
(03.1)	Foco Feedback	Refere-se no que se centra o feedback.	[No que se centra o feedback]
(03.1.1)	Coachee	O foco do feedback fornecido nas sessões de supervisão centra-se maioritariamente no <i>coachee</i> do supervisando.	<i>“Era mais focado, eu penso que no geral era pouco centrado no coachee, e quando era centrado no coachee era para mostrar a reação do coachee à minha prática”</i> (Coach C1)
(03.1.2)	Contexto/Intervenções	O foco do feedback fornecido nas sessões de supervisão centra-se maioritariamente no contexto ou nas intervenções do supervisando na prática do <i>coaching</i> .	<i>“Na forma como o coach aborda aquela situação e na forma como o coach intervém naquela situação ou se relaciona com o coachee”</i> (Supervisor C)
(03.1.3)	Outros	Os dados mencionados pelos entrevistados que não dizem respeito às restantes categorias.	<i>“Pode acontecer a necessidade de discutir a relação supervisor supervisando para clarificar o papel de cada um”</i> (Supervisor F)

Tabela 15

Node (03) – Aspectos Processuais

Subcategorias de Análise de Conteúdo (continuação)

Código	Título	Definição	Exemplo De Situação
(03.1.4)	Supervisando	O foco do feedback fornecido nas sessões de supervisão centra-se maioritariamente em aspetos específicos do supervisando, ou seja, na postura, na atitude, etc.	<i>“O foco do feedback é só no coach, exclusivamente no coach o que a pessoa estava ali a olhar era fundamentalmente para o coach”</i> (Coach D1)
(03.2)	Tipo Feedback	Forma como é fornecido o feedback durante as sessões de supervisão.	[Tipo de feedback fornecido nas sessões]
(03.2.1)	Claro	Dados em que os entrevistados afirmam que o feedback acerca da sua prática de <i>coaching</i> é claro.	<i>“O feedback é bastante claro”</i> (Coach A2)
(03.2.2)	Específico	Dados em que os entrevistados afirmam que o feedback acerca da sua prática de <i>coaching</i> é específico para determinados aspetos.	<i>“O feedback é claro e específico”</i> (Supervisor B)
(03.2.3)	Informativo	Dados em que os entrevistados afirmam que o feedback acerca da sua prática de <i>coaching</i> é de carácter informativo acerca de determinados aspetos.	<i>“Passa muito pelo feedback direto daquilo que o supervisor está a observar ao coach e neste sentido é informativo”</i> (Supervisor D)
(03.2.4)	Não especificado	Dados mencionados pelos entrevistados como generalistas e não nomeados.	<i>“Normalmente tenho dificuldade em pronunciar-me sobre isso, deveria perguntar aos que participam no grupo, porque é a minha perspetiva sobre a perspetiva deles”</i> (Supervisor A)

Tabela 15

Node (03) – Aspectos Processuais

Subcategorias de Análise de Conteúdo (continuação)

Código	Título	Definição	Exemplo De Situação
(03.2.5)	Outro	Dados mencionados pelos entrevistados que não dizem respeito a nenhuma das outras categorias, mas que também não são suficientemente frequentes para serem definidos como uma categoria.	<i>“Às vezes é prescritivo pontualmente”</i> (Coach A2)
(03.3)	Características da Supervisão	Tipo de supervisão praticado pelos entrevistados.	[Forma de supervisão]
(03.3.1)	Entre Pares	Dados em que os entrevistados referem realizar supervisão entre pares, ou seja, entre colegas com a mesma profissão e o mesmo nível de experiência.	<i>“Agora como tenha a possibilidade de supervisão entre colegas”</i> (Coach E)
(03.3.2)	Grupo	Dados em que os entrevistados referem realizar supervisão em grupo constituído por um supervisor e vários colegas da mesma profissão.	<i>“Fazemos supervisão em grupo como já disse”</i> (Coach A2)
(03.3.3)	Individual	Dados mencionados pelos entrevistados que referem realizar supervisão individual, ou seja, do supervisando com um supervisor.	<i>“Faço a coaches individualmente”</i> (Supervisor B)
(03.4)	Critérios da supervisão	Condições necessárias para a realização de supervisão em <i>coaching</i> .	[Condições para a supervisão em <i>coaching</i>]
(03.4.1)	Características do supervisor	Dados em que os entrevistados afirmam que um dos aspetos importantes para a escolha da supervisão foram as características pessoais e/ou profissionais do supervisor.	<i>“Vejo que ele trata com naturalidade as situações e não faz juízos de valor sobre as pessoas, portanto acolhe aquilo que é colocado nas sessões de supervisão, é um bom moderador das intervenções”</i> (Coach A1)

Tabela 15

Node (03) – Aspectos Processuais

Subcategorias de Análise de Conteúdo (continuação)

Código	Título	Definição	Exemplo De Situação
(03.4.2)	Formação do supervisor	Dados em que os entrevistados afirmam que um dos aspetos importantes para a escolha da supervisão foi a formação do supervisor.	<i>“Sim procurei um método específico de supervisão, nos escolhemos voluntariamente, neste caso escolhemos o supervisor porque nos interessava uma supervisão com orientação sistémica, em particular, e portanto procuramos uma pessoa com essa orientação” (Coach A2)</i>
(03.4.3)	Outras	Dados mencionados pelos entrevistados que não dizem respeito a nenhuma das outras categorias, mas que também não são suficientemente frequentes para serem definidos como uma categoria.	<i>“Estabelecimento da relação de confiança, o que é explicado é que há um apoio para eles de uma pessoa com mais experiência em coaching” (Supervisor B)</i>
(03.4.4)	Informação ao coachee	Dados em que os entrevistados afirmam que um dos aspetos importantes na supervisão é a informação ao seu coachee que se encontram em processo de supervisão.	<i>“Sim também informei sempre os meus coachees que estava em processo de formação e supervisão” (Coach C1)</i>
(03.4.5)	Características do supervisando	Dados em que os entrevistados afirmam que um dos aspetos importantes para a aceitação da supervisão foram as características do supervisando.	<i>“Eu penso que todos os supervisores devem procurar ter em conta as características pessoais e as necessidades pessoais e profissionais do Coach, eu faço-o” (Supervisor B)</i>
(03.4.6)	Formação do supervisando	Dados em que os entrevistados afirmam que um dos aspetos importantes para a aceitação da supervisão foi a formação do supervisando.	<i>“Valorizei sim a formação dos supervisandos” (Supervisor B)</i>

Tabela 15

Node (03) – Aspectos Processuais

Subcategorias de Análise de Conteúdo (continuação)

Código	Título	Definição	Exemplo De Situação
(03.5)	Ganhos da supervisão	Consequências da supervisão em <i>coaching</i> .	[Consequências positivas da supervisão]
(03.5.1)	Supervisando	O processo de supervisão teve consequências para o supervisando.	<i>“Com o processo de supervisão senti-me mais segura na minha prática e senti também que o facto de saber que tenho um fórum onde eu posso expor as minhas dúvidas me tem permitido trabalhar com mais confiança porque sei que não estou sozinha”</i> (Coach A3)
(03.5.2)	Organização	Os entrevistados afirmam que o processo de supervisão teve consequências para a organização do <i>coachee</i> .	<i>“Só posso avaliar perante o que foi relatado mas penso que sim que teve consequências na organização do coachee”</i> (Supervisor A)
(03.5.3)	Supervisor	Os entrevistados afirmam que o processo de supervisão teve consequências para o supervisor.	<i>“Eu aprendo sobre coaching com os coaches claramente. É um processo mais ou menos contínuo. Aquilo que eu aprendo como coach também me é útil como supervisor e vice-versa”</i> (Supervisor B)
(03.5.4)	Coachee	Os entrevistados afirmam que o processo de supervisão teve consequências para o supervisando.	<i>“Sim, eu acho que o processo de Supervisão teve consequências na organização onde trabalha o coachee ou no coachee”</i> (Supervisor B)
(03.6)	Fatores limitativos	Fatores que condicionaram ou dificultaram a prática de supervisão em <i>coaching</i> .	[Fatores que dificultaram a supervisão]

Tabela 15

Node (03) – Aspectos Processuais

Subcategorias de Análise de Conteúdo (continuação)

Código	Título	Definição	Exemplo De Situação
(03.6.1)	Supervisando	Os entrevistados que referem como fatores limitativos da supervisão em <i>coaching</i> aspectos do próprio supervisando.	<i>“No coaching é sempre uma atividade muito individual, e com empresas, e nos concorremos uns com os outros e a pessoas mostrar dificuldades perante colegas que estão a concorrer para a mesma profissão é sempre complicado porque normalmente só queremos mostrar o lado melhor de nós”</i> (Coach A1)
(03.6.2)	Comportamentos e atitudes	Os entrevistados que referem como fatores limitativos da supervisão em <i>coaching</i> aspectos comportamentos e atitudes dos intervenientes das sessões de supervisão.	<i>“Uma das coisas que pode ser difícil de gerir é nem sempre estarmos com o mesmo nível de acolhimento de experiências de outras pessoas”</i> (Coach A1)
(03.6.3)	Conhecimento	Os entrevistados que referem como fatores limitativos da supervisão em <i>coaching</i> aspectos relacionados com os conhecimentos dos intervenientes das sessões.	<i>“E já o coaching também cria algum desconhecimento, fala-se muito de coaching mas não se traduz a realidade”</i> (Coach A1)
(03.6.4)	Ética e Deontologia	Os entrevistados que referem como fatores limitativos da supervisão em <i>coaching</i> aspectos referentes a questões éticas e deontológicas.	<i>“Há todo um conjunto de cláusulas, sobretudo referentes à confidencialidade, questões éticas, mas não específicas em relação à supervisão”</i> (Coach C1)
(03.6.5)	Experiência	Os entrevistados que referem como fatores limitativos da supervisão em <i>coaching</i> aspectos referentes à experiência dos intervenientes nas sessões.	<i>“Com algumas pessoas tenho algumas reticências, não quer dizer que hoje não sejam excelentes coaches”</i> (Coach F)

Tabela 15

Node (03) – Aspectos Processuais

Subcategorias de Análise de Conteúdo (continuação)

Código	Título	Definição	Exemplo De Situação
(03.6.6)	Não especificadas	Dados mencionados pelos entrevistados como generalistas e não nomeados.	“ <i>Não há nada que seja só tudo bom</i> ” (Coach A1)
(03.6.7)	Outros	Dados mencionados pelos entrevistados que não dizem respeito a nenhuma das outras categorias, mas que também não são suficientemente frequentes para serem definidos como uma categoria.	“ <i>Depois quais são as limitações da supervisão, é óbvio quando uma supervisão é assistida, quando uma sessão de coaching é assistida por alguém tem um impacto imenso</i> ” (Coach C1)
(03.6.8)	Supervisor	Os entrevistados que referem como fatores limitativos da supervisão em <i>coaching</i> aspetos do próprio supervisor.	“ <i>Outras limitações podem ter a ver com as próprias limitações do próprio supervisor, porque acredito que o supervisor</i> ” (Coach C1)
(03.7)	Frequência	Aspetos formais de funcionamento da supervisão.	[Como e onde decorre a supervisão]
(03.7.1)	Duração	Dados referentes à duração das sessões de supervisão e do processo de supervisão.	“ <i>Duram entre 45 minutos a uma hora as individuais. Em grupo entre 40 a 45 minutos</i> ” (Coach D1)
(03.7.2)	Local	Dados referentes ao local onde decorrem as sessões de supervisão.	“ <i>O sítio é na casa de uma das pessoas, já tivemos noutros locais, mas é sempre um espaço acessível a todos</i> ” (Coach A2)
(03.7.3)	Regularidade	Dados referentes à regularidade temporal das sessões de supervisão.	“ <i>De 3 em 3 semanas estão a ter supervisão</i> ” (Supervisor C)

Tabela 15

Node (03) – Aspectos Processuais

Subcategorias de Análise de Conteúdo (continuação)

Código	Título	Definição	Exemplo De Situação
(03.8)	Instrumentos	Utilização de instrumentos na prática da supervisão pelos intervenientes na mesma.	[Uso de instrumentos nas sessões]
(03.9)	Relação de supervisão	Aspectos considerados relevantes pelos entrevistados que caracterizam a relação de supervisão.	[Como é descrita a relação de supervisão]
(03.9.1)	Ambiente de supervisão	Dados referentes ao ambiente de supervisão descritos pelos entrevistados.	<i>“Extremamente informal, agradável, divertido, bem-disposto, sério também e profissional, mas muito agradável”</i> (Coach A2)
(03.9.2)	Empatia	Dados referentes à relação de empatia gerada entre os intervenientes das sessões de supervisão.	<i>“Se existe uma relação demasiado estandardizada, formal em que não existe uma relação de empatia e confiança entre o supervisor, e entre os pares, na supervisão em grupo, de confiança e partilha, do nosso ponto de vista se não existe a supervisão não tem valor”</i> (Supervisor D)
(03.9.3)	Outros	Dados mencionados pelos entrevistados que não dizem respeito a nenhuma das outras categorias, mas que também não são suficientemente frequentes para serem definidos como uma categoria.	<i>“Eu enquanto supervisanda claro que me entrego total e completamente na relação de supervisão por isso penso que a relação de supervisão terá em conta toda a pessoa que eu sou globalmente”</i> (Coach A3)

A pertinência destas categorias para o nosso trabalho decorre do subproblema de investigação n.º 3 (caracterizar os aspetos processuais da supervisão em *coaching*) e respondem-lhe diretamente.

Efetivamente, para compreendermos os aspetos processuais da supervisão em *coaching*, temos de perceber um conjunto de aspetos referentes ao processo de supervisão, nomeadamente: a) os aspetos referentes ao contrato de supervisão; b) os ganhos da supervisão; c) os limites e potencial a desenvolver nas sessões de supervisão; d) o feedback; e e) a relação construída no processo de supervisão. Decidimos criar estas nove categorias por considerarmos serem as adequadas caracterizar os vários aspetos processuais.

A decisão de utilizar estas categorias, e não outras, decorre dos dados das entrevistas realizadas.

Foram efetuadas matrizes com a operação "interseção", ou seja, com o operador "AND". Isto significa que em cada célula da matriz surge o número (de documentos, portanto de entrevistados) que cumpre cumulativamente a condição indicada na linha que lhe corresponde e na coluna que lhe corresponde.

Relativamente a esta categoria, os dados distribuem-se conforme apresentado na Tabela 16.

Tabela 16

Distribuição das frequências (5 supervisores e 8 supervisandos) em função do estatuto pelas subcategorias do *Node (03) – Aspetos Processuais*

Categorias	Estatuto		
	Supervisor	Supervisando	Total
03.1 - Foco Feedback	5	8	13
03.1.1 - Coachee	0	3	3
03.1.2 - Intervenções_Contexto	5	6	11
03.1.3 - Outro	2	1	3
03.1.4 - Supervisando	2	7	9

Tabela 16

Distribuição das frequências (5 supervisores e 8 supervisandos) em função do estatuto pelas subcategorias do Node (03) – Aspectos Processuais (continuação)

Categorias	Estatuto		
	Supervisor	Supervisando	Total
03.2 - Tipo Feedback	5	8	13
03.2.1 - Claro	3	7	10
03.2.2 - Específico	3	5	8
03.2.3 - Informativo	2	1	3
03.2.4 - Não Especificado	1	1	2
03.2.5 - Outro	4	7	11
03.3 - Características da Supervisão	5	8	13
03.3.1 - Entre Pares	1	5	6
03.3.2 – Grupo	4	8	12
03.3.3 – Individual	4	6	10
03.4 - Critérios da Supervisão	5	8	13
03.4.1 - Características do Supervisor	2	8	10
03.4.2 - Formação do Supervisor	2	7	9
03.4.3 – Outras	5	8	13
03.4.4 - Informação ao Coachee	4	7	11
03.4.5 - Características do Supervisando	3	0	3
03.4.6 - Formação do Supervisando	3	1	4
03.5 - Ganhos da Supervisão	5	8	13
03.5.1 - Supervisando	5	8	13
03.5.2 - Organização	4	1	5
03.5.3 - Supervisor	5	2	7

Tabela 16

Distribuição das frequências (5 supervisores e 8 supervisandos) em função do estatuto pelas subcategorias do Node (03) – Aspectos Processuais (continuação)

Categorias	Estatuto		
	Supervisor	Supervisando	Total
03.5.4 - Coachee	4	2	6
03.6 - Fatores Limitativos	3	8	11
03.6.1 - Supervisando	2	7	9
03.6.2 - Comportamentos e Atitudes	2	6	8
03.6.3 - Conhecimento	1	1	2
03.6.4 - Ética e Deontologia	2	3	5
03.6.5 - Experiência	1	2	3
03.6.6 - Não Especificadas	0	1	1
03.6.7 – Outros	1	5	6
03.6.8 - Supervisor	1	2	3
03.7 - Frequência	5	8	13
03.7.1 - Duração	4	8	12
03.7.2 – Local	1	2	3
03.7.3 - Regularidade	5	8	13
03.8 - Instrumentos	5	3	8
03.9 - Relação Supervisor e Supervisando	5	8	13
03.9.1 - Ambiente de Supervisão	5	8	13
03.9.2 – Empatia	4	3	7
03.9.3 – Outros	2	5	7

2.2.4. Categoria (04) – Potencial da Supervisão

A categoria (04) intitulada *Potencial da Supervisão* refere-se aos limites e potencial da supervisão em *coaching*. Os dados recolhidos nas entrevistas permitiram enquadrar os limites ou potencial a desenvolver pela supervisão em *coaching* em categorias emergentes a partir deles. Duas categorias distinguem os limites e o potencial da supervisão, tal como os entrevistados.

A primeira categoria (04.1), intitulada *Limites*, inclui os limites da supervisão em *coaching* mencionados pelos entrevistados.

A segunda, a categoria (04.2), intitulada *Potencial a desenvolver*, inclui a explicitação do potencial possível de ser desenvolvido através da supervisão em *coaching*, o que nos permite compreender melhor o funcionamento do processo de supervisão.

Na Tabela 17 é apresentado em esquema este sistema de categorias, onde colocámos também um exemplo de cada uma de modo que fique clara a distinção entre elas.

Tabela 17

Node (04) – Potencial da Supervisão

Subcategorias de Análise de Conteúdo

Código	Título	Definição	Exemplo De Situação
(04)	Potencial da Supervisão	Limites e potencial da supervisão em <i>coaching</i> .	[Supervisão em <i>coaching</i> possui limites e potencial]
(04.1)	Limites	Limites da supervisão em <i>coaching</i> mencionadas pelos entrevistados.	“ <i>Eu acho que não há limites</i> ” (Coach A3)
(04.2)	Potencial a desenvolver	Potencial possível de ser desenvolvido através da supervisão em <i>coaching</i> .	“ <i>É sempre possível identificar os limites e o potencial da supervisão em todos os aspetos</i> ” (Supervisor C)

A pertinência destas categorias para o nosso trabalho decorre do subproblema de investigação n.º 3 (caraterizar os aspetos processuais da supervisão em *coaching*) em conjunto com a categoria descrita no ponto anterior (Node 03 – Aspetos Processuais) e respondem-lhe diretamente. Efetivamente, para compreendermos os aspetos processuais da supervisão em *coaching* temos de perceber um conjunto de aspetos referentes ao processo de supervisão, nos quais de incluem os limites e o potencial a desenvolver através da supervisão em *coaching*. Decidimos assim criar mais estas duas categorias, em complemento da anterior para caracterizar esses aspetos.

A decisão de utilizar estas categorias e não outras, decorre da leitura exaustiva dos dados das entrevistas realizadas e discussão das mesmas no grupo de investigação em *coaching* da Universidade de Évora.

Foram efetuadas matrizes com a operação "interseção", ou seja, com o operador "AND". Isto significa que em cada célula da matriz surge o número (de documentos, portanto de entrevistados) que cumpre cumulativamente a condição indicada na linha que lhe corresponde e na coluna que lhe corresponde.

Relativamente a esta categoria a distribuição das frequências das entrevistas (considerando o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)) é apresentada na Tabela 18.

Tabela 18

Distribuição das frequências (5 supervisores e 8 supervisandos) em função do estatuto pelas subcategorias do Node (04) – Potencial da Supervisão

Estatuto	Categorias	
	04.1 - Limites	04.2 - Potencial A Desenvolver
Supervisor	4	5
Supervisando	7	8
Total	11	13

2.2.5. Categoria (05) – Similaridade entre Supervisões

A categoria (05) intitulada *Similaridade entre Supervisões*, refere-se à comparação entre a prática de supervisão em *coaching* e outras práticas de supervisão, de outras profissões. Esta categoria foi definida para permitir a comparação entre diferentes práticas de supervisão conhecidas pelos entrevistados.

Para caracterizarmos essas práticas de supervisão foram definidas duas categorias de nível 2 dentro da categoria *Similaridade entre Supervisões*. A primeira categoria de nível 2 foi intitulada de *Conteúdo* e diz respeito diferenças e semelhanças entre as práticas conhecidas pelos entrevistados e a supervisão em *coaching*.

Dos dados recolhidos para esta categoria, verificámos que os entrevistados referem conhecer outras práticas de supervisão para além da supervisão em *coaching*, como poderemos observar mais à frente (capítulo III da II Parte) através da análise dos resultados. Neste sentido, foram criadas duas categorias de nível 3 na categoria *Conteúdo* (categoria nível 2): a) *Diferenças* – nesta categoria incluem-se as diferenças entre a supervisão em

coaching e outras práticas de supervisão; b) *Semelhanças* – nesta categoria incluem-se as semelhanças entre a supervisão em *coaching* e outras práticas de supervisão.

A segunda categoria de nível 2 foi intitulada de *Alvo da Supervisão* e refere-se às outras práticas de supervisão referidas pelos entrevistados e que serviram como comparação para que os entrevistados pudessem identificar semelhanças e diferenças na categoria *Conteúdo*. Para categorizar os dados foram criadas três categorias dentro desta: a) *Psicólogos* – os entrevistados referem conhecer a prática de supervisão em psicologia clínica; b) *Outras* – esta categoriza os dados mencionados pelos entrevistados que não dizem respeito às restantes categorias, mas que também não são suficientemente frequentes para serem definidos como uma categoria; e c) *Não Especificadas* – esta categoria foi criada para codificar os dados mencionados pelos entrevistados como “várias”, “são muitas”, etc..

Na Tabela Quadro 19 é apresentado em esquema este sistema de categorias, onde colocámos também um exemplo de cada uma de modo que fique clara a distinção entre elas.

Tabela 19

Node (05) – Similaridade entre Supervisões

Subcategorias de Análise de Conteúdo

Código	Título	Definição	Exemplo De Situação
(05)	Similaridade entre Supervisões	Comparação entre a prática de supervisão em <i>coaching</i> e outras práticas de supervisão de outras profissões.	[Comparar práticas de supervisão]
(05.1)	Conteúdo	Diferenças e semelhanças entre as práticas conhecidas pelos entrevistados e a supervisão em <i>coaching</i> .	[Diferenças e semelhanças entre práticas]

Tabela 19

Node (05) – Similaridade entre Supervisões

Subcategorias de Análise de Conteúdo (continuação)

Código	Título	Definição	Exemplo De Situação
(05.1.1)	Diferenças	Diferenças entre a supervisão em <i>coaching</i> e outras práticas de supervisão.	<i>“Da nossa experiência e talvez seja esta uma das diferenças como disse à pouco relativamente à supervisão da psicologia, é que o feedback é direto e mais confrontativo ao estilo do coaching”</i> (Supervisor D)
(05.1.2)	Semelhanças	Semelhanças entre a supervisão em <i>coaching</i> e outras práticas de supervisão.	<i>“É um espaço onde se discutem casos reais, situações em que a pessoa se quer validar com os seus pares”</i> (Coach A1)
(05.2)	Alvo da supervisão	Outras práticas de supervisão referidas pelos entrevistados.	[Profissionais alvo da supervisão mencionada]
(05.2.1)	Psicólogos s	Prática de supervisão em psicologia clínica.	<i>“Conheço outras práticas de supervisão quer dizer conheço não de as praticar, mas sei que por exemplo no âmbito da psicologia e das terapias existe também a figura da supervisão”</i> (Supervisor C)
(05.2.2)	Outras	Dados mencionados pelos entrevistados que não dizem respeito às restantes categorias, mas que também não são suficientemente frequentes para serem definidos como uma categoria.	<i>“Quer dizer conheço a supervisão como formadora. Supervisão de formadores profissionais”</i> (Coach A1)
(05.2.3)	Não Especificada	Dados mencionados pelos entrevistados como “várias”, etc.	<i>“Admito que noutras profissões haja isso”</i> (Coach E)

A pertinência destas categorias para o nosso trabalho decorre do subproblema de investigação nº4 (caracterizar semelhanças e diferenças entre diversas práticas de supervisão) e respondem-lhe diretamente. Efetivamente, para caracterizarmos as diferenças e semelhanças entre várias práticas de supervisão é necessário identificarmos as práticas conhecidas pelos profissionais e solicitar-lhes que identifiquem semelhanças e diferenças.

A decisão de utilizar estas categorias e não outras, decorre em parte da análise teórica e dos dados das entrevistas realizadas como iremos clarificar mais à frente na discussão dos resultados. Estas categorias estão relacionadas entre si, na medida em que é necessário que os entrevistados conheçam outras práticas de supervisão para que possam identificar diferenças e semelhanças.

Foram efetuadas matrizes com a operação "interseção", ou seja, com o operador "AND". Isto significa que em cada célula da matriz surge o número (de documentos, portanto de entrevistados) que cumpre cumulativamente a condição indicada na linha que lhe corresponde e na coluna que lhe corresponde.

Relativamente a esta categoria a distribuição das frequências das entrevistas (considerando o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)) é apresentada na Tabela 20.

Tabela 20

Distribuição das frequências (5 supervisores e 8 supervisandos) em função do estatuto pelas subcategorias do Node (05) – Similaridade entre Supervisões

Categorias	Estatuto		Total
	Supervisor	Supervisando	
05.1 - Conteúdo	5	8	13
05.1.1 - Diferenças	5	8	13
05.1.2 - Semelhanças	5	7	12

Tabela 20

Distribuição das frequências (5 supervisores e 8 supervisandos) em função do estatuto pelas subcategorias do Node (05) – Similaridade entre Supervisões (continuação)

Categorias	Estatuto		
	Supervisor	Supervisando	Total
05.2 - Alvo da Supervisão	5	8	13
05.2.1 - Psicólogos	5	6	11
05.2.2 - Outras	1	5	6
05.2.3 - Não Especificadas	1	3	4

2.3 - Discussão e Análise dos Subproblemas de Investigação

No presente subcapítulo apresentamos uma reflexão sobre os resultados obtidos, considerando os contributos teóricos configurados na I Parte da presente tese, particularmente os trabalhos de Carroll (2006), Hawkins (2006) e Hawkins e Smith (2006). Apresentamos mais especificamente as respostas aos subproblemas de investigação enunciados e formulamos um conjunto de proposições teóricas que emergem da interpretação que fazemos dos nossos resultados.

Cada entrevista foi codificada relativamente a todas as categorias definidas, de acordo com os critérios indicados no ponto 2.1 e 2.2 (II Parte). Na Tabela 8 e na Tabela 9 do capítulo I da II Parte são apresentadas as questões do guião de entrevista decorrentes da sua articulação com o problema e subproblemas de investigação, tendo sido a codificação realizada tendo em mente o conteúdo conceptual de cada categoria e a sua presença ou ausência nos dados a codificar.

2.3.1. Caracterização dos processos/modelos de supervisão aos quais os especialistas são submetidos

Para responder a este subproblema de investigação criámos três categorias: a) diversidade de abordagens; b) grau de explicitação dos modelos ou quadros teóricos referidos pelos entrevistados; e c) Quadros teóricos ou modelos.

Foram efetuadas matrizes com a operação "interseção", ou seja, com o operador "AND". Isto significa que em cada célula da matriz surge o número (de documentos, portanto

de entrevistados) que cumpre cumulativamente a condição indicada na linha que lhe corresponde e na coluna que lhe corresponde.

Assim, relativamente à diversidade de modelos ou quadros teóricos, todos os supervisores (5) e supervisandos (8) mencionaram conhecer vários modelos ou quadros teóricos utilizados nas sessões de supervisão em *coaching*.

Na categoria “diversidade” os entrevistados referiram um conjunto de abordagens utilizadas no processo de supervisão em *coaching*:

- a) Supervisão sistémica (indicada por supervisor e supervisando);
- b) *Coaching life* (indicada por supervisor);
- c) Terapia breve orientada para a solução (indicada por supervisor e supervisando);
- d) Psicoterapias breves (indicada por supervisor);
- e) Intervisão (indicada por supervisor);
- f) *Coaching* ontológico (indicada por supervisor e supervisando);
- g) Psicologia clínica (indicada por supervisor);
- h) Psicologia positiva (indicada por supervisando);
- i) *Team coaching* (indicada por supervisando).

Algumas das abordagens mencionadas pelos entrevistados nesta categoria foram descritas no nosso enquadramento teórico, nomeadamente a psicologia clínica, descrita por Bradley (1989). No entanto, os entrevistados também indicaram outras abordagens para além das descritas no nosso enquadramento teórico.

Os diversos modelos de supervisão co-existem e são aplicados, mostrando que a supervisão é uma prática rica e diversa. Gilbert (1995) propôs que a escolha do modelo dependia da orientação do supervisor e das necessidades do supervisando, o que não é

contrariado pelos nossos resultados. Contudo, mostram existir um conhecimento generalizado relativo ao campo de conhecimento e prática da abordagem que mencionam.

No que se refere ao grau de explicitação dos modelos ou quadros teóricos, 4 (de um total de 5) supervisores e 8 dos supervisandos explicitaram o modelo ou quadro teórico adotado nas sessões de supervisão.

Foi-lhes ainda perguntado “qual o modelo ou quadro teórico utilizado nas sessões de supervisão?” e todos os supervisores e 7 (de um total de 8) supervisandos indicam o modelo ou quadro teórico utilizado nas suas sessões de supervisão em *coaching*. Os modelos ou quadros teóricos indicados pelos entrevistados foram os seguintes:

- a) Psicologia Clínica (indicada por supervisor);
- b) Triangulação (indicada por supervisor);
- c) *Coaching* ontológico (indicada por supervisor e supervisando);
- d) Competências da ICF (indicada por supervisor e supervisando);
- e) Confronto (indicada por supervisor);
- f) Existencial ou fenomenológico (indicada por supervisor);
- g) Diversos modelos de acordo com as necessidades dos supervisandos (indicada por supervisor);
- h) Observação sistémica (indicada por supervisando);
- i) *Coaching* de atitude (indicada por supervisando);
- j) Suporte à tomada de consciência (indicada por supervisando);
- k) Terapias centradas na pessoa (indicada por supervisando);
- l) Espelho (indicada por supervisando);
- m) Desenvolvimento integral (indicada por supervisando);
- n) Ontológico (indicada por supervisando);
- o) Psicodrama (indicada por supervisando);

- p) Questionamento (indicada por supervisando);
- q) Inquérito apreciativo (indicada por supervisando);
- r) Seven eye model (indicada por supervisando);
- s) Desenvolvimento pessoal (indicada por supervisando).

Os modelos que veem ao encontro dos nossos resultados são tendencialmente o modelo apresentado por Hawkins & Shohet (2000) – Modelo do Processo – e o modelo apresentado por Carroll (1996) – Modelo dos Cinco Estádios. Ambos abordam a supervisão através de múltiplas perspetivas em que a essência é a de uma supervisão que facilita a aprendizagem de um supervisando através do trabalho que desenvolve (Hawkins & Shohet, 2000) num ambiente seguro e facilitador. É assim uma supervisão centrada no trabalho (Hawkins, 2006; Bluckert, 2005), que gera bom senso em relação às várias possibilidades de aprendizagem, promovendo a qualidade (Carroll, 2006).

Os resultados da análise dos dados mostram-nos uma diversidade de abordagens aplicadas à prática da supervisão em *coaching* em Portugal, nomeadamente abordagem ontológica, sistémica, psicodrama e terapia breve, em que o pressuposto da escolha da mesma são as necessidades do supervisando (conforme verificamos na alínea d) como mencionado pelos supervisandos na categoria *grau de explicitação do modelos ou quadro teórico*), levando assim o supervisor a adequar a prática da supervisão às necessidades do supervisando, para que estas sejam respondidas de forma eficaz e adequada.

Relativamente a esta categoria, os dados sintetizam-se conforme apresentados na Tabela 21, indicando o número de entrevistados cujas respostas foram categorizadas na categoria.

Tabela 21

Síntese dos dados da categoria “Abordagens” de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)

Categorias	Estatuto		
	Supervisor	Supervisando	Total
Diversidade	5	8	13
Abordagens Grau de Explicitação do Modelo	4	8	12
Quadros Teóricos ou Modelos	5	7	12

Realizámos ainda matrizes de relação de variáveis de forma a interrogarmo-nos de forma mais elaborada para verificar se os participantes tinham um conhecimento generalizado relativo ao campo de conhecimento e prática. Para tal, cruzámos duas categorias e analisámos as mesmas.

Foram efetuadas matrizes com a operação "in same scope item", ou seja, com o operador "NEAR CONTENT". Isto significa que em cada célula da matriz surge o número (de documentos, portanto de entrevistados) que cumpre cumulativamente a condição indicada na linha que lhe corresponde e na coluna que lhe corresponde para as categorias indicadas categorias. Ou seja, os entrevistados que na mesma entrevista têm dados categorizados em ambas as categorias.

Relativamente à categoria *Diversidade* de abordagens, correlacionámo-la com outras categorias e verificámos que os entrevistados que referem a diversidade de abordagens usadas nas sessões de supervisão também referem outros aspetos nomeadamente aspetos estruturais e aspetos processuais da supervisão.

Estes resultados sugerem-nos a seguinte proposição teórica:

P1: A prática da supervisão com uma abordagem teórica conduz a ganhos para o supervisando, através do feedback fornecido e do conhecimento de si próprio.

Verificámos que os participantes têm um conhecimento generalizado relativamente ao campo de conhecimento e prática, da diversidade de práticas utilizadas na supervisão e reconhecem a utilização dessas práticas noutras áreas, uma vez que identificam semelhanças e diferenças entre as práticas.

Estes resultados sugerem-nos a seguinte proposição teórica:

P2: A supervisão independentemente da abordagem utilizada conduz ao desenvolvimento profissional e pessoal do *coach*.

A Tabela 22 sintetiza estes resultados, indicando o número de entrevistados cujas respostas foram categorizadas em cada categoria.

Tabela 22

Resultados da matriz da categoria “Diversidade” com outras categorias de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)

Categorias	Categoria
	01.1 - Diversidade
02.1.3 - Objetivo geral de desenvolvimento pessoal	12
02.1.4 - Objetivo geral de desenvolvimento profissional	13
02.2.1 - Ação de Feedback	13
02.2.4 - Ação de simulação	8
02.3.1 - Objetivo específico de autoconhecimento	12
02.3.5 - Objetivo específico de resolução de dificuldades	11

Tabela 22

Resultados da matriz da categoria “Diversidade” com outras categorias de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8) (continuação)

Categorias	Categoria 01.1 - Diversidade
02.3.6 - Objetivo específico de resolução de questões gerais	9
03.1.1 - Foco do feedback no supervisando	9
03.1.3 - Foco do feedback nas intervenções/contexto	11
03.2.1 – Claro	10
03.2.2 – Específico	8
03.2.5 – Outros	11
03.3.1 - Entre Pares	6
03.3.2 - Grupo	12
03.3.3 - Individual	10
03.5.1 – Ganhos da supervisão para o supervisando	13
04.1 – Limites	11
04.2 – Potencial	13
05.1.1 – Diferenças	13
05.1.2 – Semelhanças	12

Em suma, respondendo ao nosso subproblema, a supervisão em *coaching* é realizada num contexto de várias abordagens e modelos ou quadros teóricos explícitos pelos entrevistados. Sublinhamos em particular a abordagem da supervisão em psicologia clínica, supervisão sistémica e supervisão ontológica, e os modelos ou quadros teóricos das abordagens referidas, as quais se complementam com a formação e as competências do

coaching definidas pela ICF. Estes dados foram extraídos de matrizes simples entre categorias e o estatuto de supervisor ou supervisando.

Neste sentido, estes resultados vão ao encontro do verificado por Paisley (2006), que concluiu que os participantes conhecem várias abordagens de supervisão que utilizam na supervisão em *coaching* uma vez que não existe uma abordagem teórica única para a supervisão em *coaching*.

Relativamente aos resultados das matrizes de relação de variáveis, verificámos que os entrevistados quando referem diversidade de abordagens também referem outras categorias, das quais destacamos ganhos da supervisão para o supervisando, objetivo geral de desenvolvimento profissional, ação de feedback, potencial da supervisão em *coaching* e diferenças entre práticas de supervisão.

Efetivamente, os participantes referem várias abordagens e quadros ou modelos teóricos utilizados nas sessões de supervisão, todas elas no sentido de assegurar que as necessidades do supervisando são asseguradas. O objetivo da utilização destas abordagens, é possibilitar, como referimos, o desenvolvimento do *coach*, a nível pessoal, através do fornecimento de feedback ou até mesmo da simulação de sessões de *coaching* na sessão de supervisão. Isso irá permitir ao supervisando um conhecimento de si próprio, a construção de um suporte teórico e a resolução de questões gerais e de dificuldades do supervisando.

Neste sentido, os participantes apesar de referirem diversas abordagens, eventualmente distintas entre si, reconhecem que as mesmas lhes trouxeram ganhos, promoveram o desenvolvimento profissional e têm potencial a desenvolver nas sessões. Independentemente do tipo de abordagem permite-lhes procurar feedback acerca da sua prática profissional através da supervisão. Por último, reconhecem diferenças nas diversas práticas de supervisão, diferenças que iremos descrever na categoria *Similaridade entre supervisões* (Node 05).

Estes resultados sugerem-nos a seguinte proposição teórica:

P2: A supervisão independentemente da abordagem utilizada conduz ao desenvolvimento profissional e pessoal do *coach*.

2.3.2 Caracterização dos aspetos estruturais da supervisão em *coaching*

Para responder a este subproblema de investigação criámos três categorias uma primeira solução é-nos fornecida pelo conjunto de respostas obtidas à pergunta “*quais os objetivos da supervisão?*”. Estas respostas foram codificadas nas categorias “objetivos gerais”, “instrumentos-ações (meios)” e “objetivos específicos”.

Foram efetuadas matrizes com a operação "interseção", ou seja, com o operador "AND". Isto significa que em cada célula da matriz surge o número (de documentos, portanto de entrevistados) que cumpre cumulativamente a condição indicada na linha que lhe corresponde e na coluna que lhe corresponde.

Relativamente aos objetivos gerais para a procura de supervisão, os entrevistados têm uma perceção concordante na medida em que todos os supervisandos (8) e supervisores (5) consideram o processo de supervisão como um processo que visa promover o desenvolvimento profissional (Ex: Coach C1: “[...] *é um processo de desenvolvimento profissional claramente, porque por um lado de alguma forma nós vamos fortalecendo aquilo que também são as nossas áreas ou os nossos pontos fortes, digamos assim, daquilo que é o nosso potencial; por outro lado também vamos ultrapassando aquilo que são as nossas dificuldades em termos profissionais*”; Supervisor A: “*Os objetivos da supervisão é ajudar o coach a melhorar as suas competências como coach*”).

Consideram ainda a supervisão como um processo de desenvolvimento pessoal os 8 supervisandos (Ex: Coach C1: “[...] ajudou-me a tomar consciência de aspetos meus que eram importantes para o meu desenvolvimento [...]”) e 4 (de um total de 5) dos supervisores (Ex: Supervisor B: “O objetivo da supervisão é ajudar o coach a melhorar as suas competências como coach.”).

Foram também referidos outros aspetos por 6 dos supervisandos: segurança, aquisição de informação, acréscimo de valor à profissão e aprendizagem. Foram ainda referidos por 2 supervisores a supervisão como um processo de aprendizagem e que fornece ferramentas ao longo de todo o processo de formação e de supervisão.

Por último, nesta categoria, 3 dos supervisandos e 1 dos supervisores referiram objetivos que considerámos não especificados (Ex: Coach C2: “[...] é um processo de supervisão em toda a medida.”; Ex: Supervisor A: “Os objetivos são vários.”)

Quanto às ações e instrumentos da Supervisão em *Coaching*, os entrevistados apontaram quatro conjuntos de ações: Feedback, Simulação, Outras e Não Especificadas.

Todos os supervisores (5) e todos os supervisandos (8) consideram a supervisão como um processo que permite obter Feedback, 2 (5) supervisores e 6 (8) supervisandos referem que permite simulação, todos os supervisores (5) referem ainda outras (Ex: Supervisor D: “A supervisão é um momento de partilha constante, não só partilha de experiências ricas mas às vezes também de aspetos difíceis e dolorosos, íntimos e intensos.”) e 6 (8) dos supervisandos (Ex: Coach A1: “[...] que se façam escolhas que se partilhem pontos de vista entre colegas [...]”) e ainda 3 (5) supervisores e 1 (8) supervisando referem alguns aspetos que considerámos não especificados (Ex: Supervisor A: “São vários.”; Coach A1: “[...] chegar a opções diferentes [...]”).

Por último, relativamente aos objetivos específicos todos os supervisores (5) e 7 (8) dos supervisandos consideram que a supervisão fornece autoconhecimento, 4 (5) dos

supervisores e 7 (8) supervisandos que tem como objetivo a resolução de dificuldades, 3 (5) dos supervisores e 6 (8) dos supervisandos que visa a resolução de questões gerais, 3 (5) dos supervisores e 5 (8) dos supervisandos que permite a construção de base teórica e 5 (5) dos supervisores e 7 (8) dos supervisandos apontam outros objetivos da supervisão em *coaching* (Ex: Supervisor A: “ [...] *pode ser mesmo em relação de pagamento de coisas assim [...]*”; Coach A1: “ [...] *é sempre uma situação em que a pessoa coloca a questão, nos avalia, detém muita informação que nós não temos.*”) e ainda 1 (5) supervisores e 4 (8) dos supervisandos apontam objetivos não especificados (Ex: Coach E: “*ser coach sem supervisão era, diria como não ter uma perna, é muito importante.*”).

Relativamente a esta categoria, os dados distribuem-se conforme apresentado na Tabela 23, indicando o número de entrevistados cujas respostas foram categorizadas em cada categoria.

Tabela 23

Síntese dos dados da categoria “Objetivos e Ações da Supervisão” de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)

Categorias		Estatuto		
		Supervisor	Supervisando	Total
Objetivos Gerais	Profissional	5	8	13
	Pessoal	4	8	12
	Outros	2	6	8
	Não Especificados	1	3	4
Instrumentos – Ações (Meios)	Feedback	5	8	13
	Simulação	2	6	8
	Outras	5	6	11

Tabela 23

Síntese dos dados da categoria “Objetivos e Ações da Supervisão” de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8) (continuação)

Categorias		Estatuto		
		Supervisor	Supervisando	Total
Instrumentos – Ações (Meios)	Não Especificada	3	1	4
	Autoconhecimento	5	7	12
Objetivos Específicos	Construção de Base Teórica	3	5	8
	Resolução de Dificuldades	4	7	11
	Resolução Questões Gerais	3	6	9
	Outras	5	7	12
	Não Especificadas	1	4	5

Relativamente aos aspetos estruturais da supervisão em *coaching* verificámos que os participantes consideram a supervisão em *coaching* como um processo de desenvolvimento. Para vários autores (Bachkirova, Stevens & Willis, 2005) a supervisão é um processo formal de suporte profissional que assegura um desenvolvimento contínuo do *coach* e efetiva a sua prática de *coaching* através de uma reflexão interativa, de uma avaliação interpretativa e da partilha de experiências. Os nossos resultados confirmam esta perspetiva.

Ou seja, um processo colaborativo baseado numa valorização de mutualidade (Stolorow, 1994) e de aprendizagem (Wells & Bellpringle, 2005) com o objetivo de obter o que Hawkins & Shohet (2000) denominam de uma visão mais abrangente do seu trabalho.

Verificámos que existe uma extensa referência ao papel do feedback no processo de supervisão, nas respostas dos nossos entrevistados. Este feedback refere-se tanto ao conteúdo das sessões de *coaching* que são abordadas na supervisão (estratégias de intervenção, relação

coach-coachee), como aos *coachees* que são alvo da intervenção em *coaching*. Este papel do feedback e o seu conteúdo é igualmente proposto na literatura (Hawkins & Shohet, 2000; Wilber, 2001).

Estes resultados sugerem-nos a seguinte proposição teórica:

P3: O feedback fornecido sobre as sessões de *coaching* aos supervisandos (*coaches*) promove o seu desempenho enquanto profissionais.

Realizámos ainda matrizes de relação de variáveis, de forma a interrogarmo-nos de forma mais elaborada. Para tal cruzámos duas categorias e analisámos as mesmas.

Foram efetuadas matrizes com a operação "in same scope item", ou seja, com o operador "NEAR CONTENT". Isto significa que em cada célula da matriz surge o número (de documentos, portanto de entrevistados) que cumpre cumulativamente a condição indicada na linha que lhe corresponde e na coluna que lhe corresponde para as categorias indicadas categorias. Ou seja, os entrevistados que na mesma entrevista têm dados categorizados em ambas as categorias.

Relativamente aos *Objetivos e Ações da Supervisão*, correlacionámo-la com outras categorias e verificámos que os entrevistados que referem outras categorias da supervisão. Relativamente a esta relação entre categorias as Tabelas 24, 25 e 26 sintetizam estes resultados, indicando o número de entrevistados cujas respostas foram categorizadas em cada categoria.

Tabela 24

Resultados da matriz da categoria “Objetivos e Ações da Supervisão” com outras categorias de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)

Categorias	Categoria	
	Feedback	Simulação
03.2.1 – Feedback Claro	10	6
03.2.2 – Feedback Específico	8	5
03.2.5 – Outro tipo feedback	11	8
03.3.1 - Entre Pares	6	4
03.3.2 – Grupo	12	8
03.3.3 – Individual	10	5
03.4.1 - Características do Supervisor	10	7
03.4.2 - Formação do Supervisor	9	7
03.5.3 - Ganhos da Supervisão para o Supervisando	13	8
04.1 – Limites da Supervisão	11	7
04.2 – Potencial da Supervisão	13	8

Tabela 25

Resultados da matriz da categoria “Objetivos Específicos” com outras categorias de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)

Categorias	Categoria				
	02.3 – Objetivos Específicos				
	02.3.1 Autoconhecimento	02.3.2 Const. Base Teórica	02.3.4 Outros	02.3.5 Resolução de Dificuldades	02.3.5 Resolução de questões gerais
03.2.1 – Feedback Claro	9	6	9	8	7
03.2.2 – Feedback Específico	8	4	7	7	6
03.2.3 – Outro Feedback	10	7	10	10	9
03.9.1 – Ambiente de Supervisão	12	8	12	11	9
04.1 – Limites da Supervisão	10	8	10	9	8
04.2 – Potencial da Supervisão	12	8	12	11	9

Tabela 26

Resultados da matriz da categoria “Objetivos Gerais” com outras categorias de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)

Categorias	Categoria	
	02.1 Objetivos Gerais	
	Pessoal	Profissional
02.2.1 – Ação de Feedback	12	13
02.2.3 – Outras Ações	10	11
02.2.4 – Ação de Simulação	8	8
02.3.1 – Objetivo Específico de Autoconhecimento	11	12
02.3.4 – Objetivo Específico – outros	11	12
02.3.5 – Objetivo Específico de Resolução de dificuldades	10	11
03.1.1 – Foco Feedback no Supervisando	9	9
03.1.3 – Foco Feedback nas intervenções	10	10
03.3.1 - Entre Pares	6	6
03.3.2 – Grupo	12	12
03.3.3 - Individual	9	10
03.4.1 - Características do Supervisor	10	10
03.4.2 - Formação do Supervisor	9	9
03.4.3 – Outros Critérios	12	13
03.4.4 – Informação ao Coachee	10	11
03.5.1 – Ganhos para o supervisando	12	13
03.9.1 – Ambiente de Supervisão	12	13
04.1 – Limites da Supervisão	10	11
04.2 – Potencial da Supervisão	12	13

Esta análise dos dados vai ao encontro do que referimos no ponto 1.3. da I Parte acerca da supervisão em *coaching*, nomeadamente acerca dos principais objetivos desta. Efetivamente os objetivos descritos como típicos da supervisão em *coaching* são: a) verificar até que ponto o *coach* está a dar resposta ao seu *coachee*; b) refletir sobre a sua prática; c) questionar a prática; d) acompanhar a relação com o cliente; e) desenvolver novas abordagens, f) fornecer uma estrutura para os *coaches* desenvolverem a sua prática no sentido de progredirem nela g) assegurar padrões éticos (Moyes, 2009; Bachkirova, Stevens & Willis, 2005; Carroll, 2006).

Este processo é possível através de ações de supervisão como o feedback e a simulação das sessões conforme referido pelos participantes no presente trabalho. Concluindo, os participantes no presente trabalho de investigação consideram que relativamente aos aspetos estruturais do processo de supervisão a que são submetidos estes permitem adquirir comportamentos profissionais adequados à sua atividade profissional (Hart, 1982).

Estes resultados sugerem-nos as seguintes proposições teóricas:

P4: A simulação de sessões de *coaching* seguida de feedback do supervisor promove o desempenho dos supervisandos enquanto profissionais de *coaching*.

P5: O feedback e a simulação de sessões de *coaching* ampliam o auto-conhecimento do supervisando.

Em suma, respondendo assim ao nosso subproblema de investigação, podemos dizer que os entrevistados, supervisores e supervisandos apontam como aspetos estruturais da supervisão em *coaching* os seguintes: como objetivos gerais, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento pessoal; como instrumentos ou ações, o feedback e a simulação; e como objetivos específicos, o autoconhecimento, a resolução de dificuldades e a resolução de questões gerais associadas ao desempenho das suas profissões.

Estes dados foram extraídos de matrizes simples entre categorias e entre o número de participantes (num total de 13 com o estatuto de supervisor ou supervisando) e indicam-nos que os participantes procuram que a supervisão promova o desenvolvimento profissional e pessoal através de ações como o feedback e a simulação nas sessões de supervisão que lhes irão igualmente permitir um aumento do autoconhecimento, a resolução de dificuldades sentidas durante o desempenho da sua profissão como *coaches* e de questões gerais relacionadas com a sua prática.

Todos os nossos entrevistados assumem um conceito de supervisão em *coaching* que se configura desta forma: uma relação em que um profissional sénior acompanha um profissional que se encontra em processo de desenvolvimento profissional, sem que entre eles exista uma relação hierárquica formal, e portanto sem que haja uma intenção de controlo sobre a relação deste profissional com os seus clientes (*coachees*). Esse acompanhamento é feito através da reflexão sobre os processos de *coaching* em que o supervisando se encontra envolvido enquanto *coach*.

Estes resultados sugerem-nos a seguinte proposição teórica:

P6: A supervisão permite a legitimação e a consolidação da prática de *coaching* através do enquadramento da prática de *coaching* em modelos teóricos específicos.

Comparativamente com as propostas teóricas apresentadas (Paisley, 2006; Passmore, 2011), este conceito de supervisão, constituindo um entendimento partilhado entre entrevistados, é igualmente observado na literatura nuclear sobre supervisão em *coaching*.

Relativamente aos resultados das matrizes de relação de variáveis, verificámos que os entrevistados quando referem objetivos gerais também referem ações de supervisão, que obtêm ganhos da supervisão para o supervisando, e têm como objetivo obter feedback através da supervisão, sendo possível identificar o potencial da supervisão em *coaching*. Ou seja, os participantes referem ter cumprido os seus objetivos da procura da supervisão uma vez que

esta lhes permitiu desenvolvimento (pessoal ou profissional) mas também promoveu feedback, ganhos positivos e identificar potencial a desenvolver nas sessões, entre outros de acordo com as frequências apresentadas na tabela 26.

Relativamente aos objetivos gerais, referem os de desenvolvimento pessoal, apresentando também a realização de supervisão em grupo, os ganhos para o supervisando, a obtenção de feedback, a possibilidade de identificar o potencial da supervisão e o ambiente de supervisão na relação de supervisão.

Por último, quando referem objetivos gerais de desenvolvimento profissional também referem os ganhos para o supervisando, a obtenção de feedback, a possibilidade de identificar o potencial da supervisão e o ambiente de supervisão na relação de supervisão.

A supervisão assegura assim o desenvolvimento profissional contínuo do coach e efetiva a sua prática através da reflexão e partilha de experiências (Bachkirova, Stevens & Willis, 2005).

2.3.3 Caraterização dos aspetos processuais da supervisão em *coaching*

Para responder a este subproblema de investigação foram criadas duas categorias: a) aspetos processuais da supervisão em *coaching*; e b) potencial da supervisão. Dentro destas foram ainda criadas categorias de nível 2 e nível 3, como podemos verificar na tabela 27.

Assim, relativamente aos aspetos processuais, os dados foram codificados nas seguintes categorias: a) foco feedback; b) tipo de feedback; c) características da supervisão; d) critérios da supervisão; e) consequências positivas; f) fatores limitativos; g) frequência; h) instrumentos; e i) relação de supervisão.

Na categoria potencial da supervisão foram criadas duas categorias de nível 2: a) limites da supervisão; e b) potencial a desenvolver.

Foram efetuadas matrizes com a operação "interseção", ou seja, com o operador "AND". Isto significa que em cada célula da matriz surge o número (de documentos, portanto de entrevistados) que cumpre cumulativamente a condição indicada na linha que lhe corresponde e na coluna que lhe corresponde.

Globalmente podemos apresentar este conjunto de dados dizendo que, relativamente ao foco do feedback todos os supervisores (5) e 6 (8) dos supervisandos apontam o foco nas intervenções e no contexto (Ex: Supervisor D: *“na sua atividade enquanto coach e também na relação que estabelece com o coachee”*; Coach A2: *“O foco é as intervenções do coach com o coachee e a condução do processo de coaching, acho que é claramente esse o foco”*) e 2 (5) supervisores e 7 (8) supervisandos apontam o foco no supervisando (Ex: Supervisor C: *“[...] portanto tem sempre a ver com o conteúdo do coach e com o processo do coach, agora umas vezes tem mais a ver com a forma, outras com o conteúdo, é um bocadinho o que é que é útil naquele momento, o que é que aquela pessoa precisa de desenvolver, onde é que esteve tão bem que não se pode esquecer de fazer sempre daquela forma”*; Coach D1: *“O foco do feedback é só no coach, exclusivamente no coach o que a pessoa estava ali a olhar era fundamentalmente para o coach, para a forma como se comporta não havia um único momento para o coachee”*).

Estes resultados sugerem-nos a seguinte proposição teórica:

P7: A característica do feedback mais valorizada nos processos de supervisão por *coaches* profissionais é o facto de este ser focado nas suas intervenções (e não em si próprios) e de ser claro e específico (ou preciso).

No que se refere ao tipo de feedback 3 (5) dos supervisores e 7 (8) supervisandos referem o feedback como claro; 3(5) supervisores e 5 (8) supervisandos específico (Ex:

Supervisor B: “*Eu acho que sim, que o feedback é claro e específico, espero que sim faço o possível para que seja*”; Coach A2: “*O feedback é bastante claro e específico da parte do supervisor e das outras pessoas do grupo depende*”; e 4 (5) supervisores e 7 (8) supervisandos referem outro tipo de feedback, nomeadamente:

- a) Melhoria e aperfeiçoamento (indicado por supervisor);
- b) Direto (indicado por supervisor e supervisando);
- c) Baseado na observação (indicado por supervisor);
- d) Confrontativos (indicado por supervisor);
- e) Global (indicado por supervisor);
- f) Indicador de perspetivas alternativas (indicado por supervisando);
- g) Prescritivo (indicado por supervisando);
- h) Aconselhamento (indicado por supervisando);
- i) Objetivo (indicado por supervisando);
- j) Indutor de reflexão (indicado por supervisando);
- k) Descritivo (indicado por supervisando).

O desenvolvimento dos *coaches* e a aprendizagem transformacional dos supervisores referida por Carroll (2006) é conseguido através do que Hawkins & Smith (2006) referem de função desenvolvimental e de recurso da supervisão em *coaching*, ou seja, a supervisão possibilita uma oportunidade de receber feedback através da reflexão sobre a prática (desenvolvimental) e esse feedback pode ser fornecido por outros intervenientes no processo (recurso).

Como vimos no início do presente subcapítulo uma das ações da supervisão em *coaching* mencionada pelos participantes é receber feedback, feedback esse que

relativamente aos aspetos processuais se concretiza no foco do feedback e no tipo de feedback.

No que se refere ao foco do feedback os participantes referem que o feedback é maioritariamente centrado nas intervenções e no contexto das intervenções e caracteriza-se por um feedback claro e específico, o que vai ao encontro do referido como regras do feedback de Sein & Cano (1999), que descrevem que o feedback poderá ser: i) descritivo; ii) concreto; iii) adequado; iv) útil; v) solicitado; vi) oportuno; vii) claro e preciso; e viii) correto.

Os participantes consideram a obtenção de feedback um objetivo fundamental da supervisão em *coaching* e caracterizam-no como claro e específico e centrado nas suas intervenções como *coach*.

No que se refere às características da supervisão, na qual os entrevistados participam, os resultados indicam-nos que 1 (5) dos supervisores e 5 (8) dos supervisandos realizam supervisão entre pares; 4 (5) dos supervisores e 8 dos supervisandos realizam supervisão em grupo e 4 (5) supervisores e 6 (8) supervisandos realizam supervisão individual. Ou seja, verificámos que alguns supervisores e supervisandos realizam mais do que um formato de supervisão.

As características da supervisão mencionadas pelos entrevistados estão englobadas na descrição dos três formatos de supervisão que apresentámos no enquadramento teórico (ponto 3.3, III capítulo), nomeadamente, verificámos que existem muitas variações no que acontece nas sessões de *coaching*, logo as oportunidades são elevadas, relativamente ao que os supervisandos podem realizar (supervisão individual, grupal ou entre pares), do que podem mostrar através da supervisão, e podem trabalhar por si próprios acerca do que fazer a seguir (Paisley, 2006).

A supervisão em grupo é a mais comum entre os nossos participantes (tanto

supervisores como supervisandos), embora a supervisão individual também seja bastante frequente e considerada importante pelos participantes.

O grupo de supervisão pode ser um excelente caminho para o supervisando ouvir diferentes perspectivas e ideias e permite ajustar capacidades de aprendizagem e facilitação do grupo (Holloway & Johnston, 1985).

Encontrámos na literatura vantagens e desvantagens da supervisão em grupo. Uma vantagem da supervisão em grupo mencionada por Carroll (2006) é por exemplo: a) o modo como incita e cria oportunidades aos supervisandos para ultrapassar sentimentos, (ex: vergonha e a tomada de consciência dos seus erros e dos seus enganos); b) É uma aprendizagem potente que capacita o supervisando a atualizar o seu quadro de referência e consequentemente o incentiva a reagir perante os clientes de forma diferente; c) os restantes membros do grupo têm a oportunidade de monitorizar as suas próprias reações, à medida que progredem na supervisão).

Como desvantagens Carroll (2006) aponta: a) o supervisando pode demorar algum tempo a conseguir expor o seu trabalho e as suas dificuldades devido a inseguranças; b) alguns *coaches* apercebem-se que lutam para serem neutros e silenciosos para com os seus colegas.

Paisley (2006) refere que o grupo de supervisão pode ser um excelente caminho para o supervisando ouvir diferentes perspectivas e ideias num ambiente mais informal. Também pode ser um trabalho duro para o supervisor que tem de agir como dirigente para assegurar que os membros do grupo mantenham em mente que o objetivo é ajudar o supervisando a alcançar elevada consciência e não a exprimir as suas opiniões (Carroll, 2006). Isto requer uma considerável autodisciplina para o supervisando permitindo-lhe tempo para pensar e responder antes dos membros do grupo lhe criarem tensões e nervosismo com as suas contribuições.

Segundo Bradley (1989), a supervisão em grupo por oposição à supervisão individual oferece a cada supervisor a oportunidade de realmente testar as suas auto percepções. Torna-se uma oportunidade de interagir em situações de vida reais, assim como promove aos supervisandos a hipótese para experimentarem novos comportamentos num ambiente seguro.

Na categoria “critérios para a realização da supervisão” os entrevistados apontam como critérios determinantes para a procura ou escolha da supervisão: a) características do supervisor (2 (5) supervisores e 8 supervisandos); b) formação do supervisor (2 (5) supervisores e 7 (8) supervisandos); c) informação ao *coachee* (4 (5) supervisores e 7 (8) supervisandos); d) características do supervisando (3 (5) supervisores); e) formação do supervisando (3 (5) supervisores e 1 (8) supervisandos); e f) outros (5 supervisores e 8 supervisandos). Especificamente, no que diz respeito aos “outros” critérios, os entrevistados referem:

- a) Inserção no processo de formação em *coaching* (indicado por supervisor e supervisando);
- b) Necessidades do supervisando (indicado por supervisor e supervisando);
- c) Conduta ética (indicado por supervisor e supervisando);
- d) Objetivos do supervisando (indicado por supervisor);
- e) Aceitação do processo de supervisão pelo supervisando (indicado por supervisor e supervisando);
- f) Competência técnica do supervisor (indicado por supervisando);
- g) Experiência dos elementos do grupo (indicado por supervisando);
- h) Perceção da utilidade das sessões (indicado por supervisando);
- i) Preço (indicado por supervisando);
- j) Possibilidade de obter feedback (indicado por supervisando);
- k) Relação empática com o supervisor (indicado por supervisando).

Nesta categoria os nossos resultados foram muito dispersos, no entanto os critérios para a realização de supervisão que se destacaram foram as características da supervisão e outras (que por serem mencionadas isoladamente não foram codificadas numa categoria exclusiva) as quais mencionámos acima e que de certa forma vai ao encontro da literatura mencionada no enquadramento teórico.

A literatura mostra que o supervisor deverá ter determinadas características de que incluem: responsabilidade (Leddick & Dye, 1987; Tennyson & Storm, 1986) ser não autoritário e agressivo na sua supervisão (Allen, Szollos & Williams, 1986; Bordin, 1983; Dodge, 1982; Reising & Daniels, 1983; Worthington, 1984) ter capacidade para ser flexível, tolerante e aberto aos vários níveis de aprendizagem (Cross & Brown, 1983; Grater, 1985; Stottenberg, Solomon & Ogden, 1986; Worthington, 1984) ser um profissional sério com formação que fez da supervisão uma carreira profissional (Hart, 1982, Hess, 1986), e serem pessoas experientes (Richardson & Bradley, 1986).

Sendo a prática da supervisão um processo com consequências, verificámos que os entrevistados referem ganhos decorrentes desse processo para os vários intervenientes, diretos ou indiretos, nomeadamente: a) para o supervisando (5 supervisores e 8 supervisandos); b) organização (4 (5) supervisores e 1 (8) supervisandos); c) supervisor (5 supervisores e 2 (8) supervisandos); e d) coachee (4 (5) supervisores e 2 (8) supervisandos).

Os participantes mencionaram ganhos da supervisão para supervisores, supervisandos, clientes dos supervisandos (coachees – 6 num total de 13 entrevistados) e a própria organização (5 num total de 13 entrevistados). Esta visão é compatível com a menção enfática da literatura à importância da supervisão contribuir para a melhoria da prática do *coach* e conseqüentemente do *coachee* e da organização do mesmo (Passmore & McGoldrick, 2009; Gallacher, 1995).

Os ganhos da supervisão em *coaching* mais frequentemente referidos pelos

participantes foram os ganhos para o supervisando e para o supervisor. Estes resultados vão ao encontro ao referido por de Carroll (2006) de que a supervisão em *coaching* tem ganhos para o supervisor e supervisando que visam a aprendizagem através de uma abertura à mudança.

Estes resultados sugerem-nos a seguinte proposição teórica:

P8: A prática da supervisão em *coaching* tem efeitos positivos diretos na prática de do supervisando e do supervisor e indiretos no *coachee* e na organização do mesmo.

Como fatores limitativos à supervisão em *coaching* os entrevistados apontam: a) aspetos do supervisando (2 (5) supervisores e 7 (8) supervisandos); b) comportamentos e atitudes dos participantes nas sessões de supervisão (2 (5) supervisores e 6 (8) supervisandos); c) questões éticas e de deontologia (2 (5) supervisores e 3 (8) supervisandos); e d) outros (1 (5) supervisores e 5 (8) supervisandos). Nestes “outros”, inserem-se fatores como: a) ser um processo avaliativo; b) a existência de concorrência entre profissionais da mesma profissão num ambiente competitivo; c) não-aceitação do feedback; d) não-aceitação do outro; e) realização da supervisão por obrigação; f) realização da supervisão num espaço onde não existe disponibilidade para o outro.

Nesta categoria os nossos resultados foram muito dispersos, no entanto os fatores limitativos identificados foram aspetos do supervisando (dificuldades e sentimentos do supervisando) e comportamento e atitudes dos intervenientes na supervisão.

Estes resultados revelam que os participantes assinalaram uma série de fatores limitativos que provam a limitação da efetividade da supervisão que incluem os fatores acima descritos, o que vai ao encontro à identificação de fatores limitativos no estudo de Passmore & McGoldrick (2009), no entanto estes divergem um pouco entre si, uma vez que estes autores identificaram como fatores limitativos: o comportamento do supervisor, o comportamento do supervisando, a compreensão limitada da supervisão, a relação entre

supervisor e supervisando, a rigidez das sessões, questões éticas referentes ao contrato de supervisão e nas sessões em grupo o comportamento dos outros elementos do grupo que nem sempre são compreensíveis o que leva os supervisandos a sentirem-se desconfortáveis.

Relativamente à frequência das sessões de supervisão, os entrevistados referem que está definida a duração (4 (5) supervisores e 8 supervisandos) e a regularidade das sessões (5 supervisores e 8 supervisandos), (Ex: Supervisor C: *“Quando é em grupo são sessões de aproximadamente 30 a 45 minutos, em sessões individuais são 1h30 a 2h”*; Coach A1: *“Estas são mensais e as individuais eram semanais”*).

No que se refere à frequência das sessões de supervisão considerámos a duração, regularidade e o local, sendo que o local não é o mais importante para os participantes. Contudo, referem terem definido a duração e regularidade das sessões com o seu supervisor. Estes aspetos processuais são importantes para caracterizar a frequência da supervisão em *coaching* uma vez que segundo a ICF a frequência das sessões deve permitir ao supervisando aceder adequadamente à amplitude e profundidade do seu trabalho, logo devem ser focadas nas necessidades do supervisando promovendo o desenvolvimento do supervisando e o suporte.

Foi também perguntado aos entrevistados se usavam algum tipo de instrumentos nas sessões de supervisão, e 5 supervisores e 3 (8) supervisandos afirmam utilizar instrumentos nas sessões de supervisão (Ex: Supervisor C: *“Instrumento não, o que normalmente fazemos é usar uma espécie de um guia que está associado às competências e de acordo com essas competências vamos assinalando o que é que esteve presente e ausente e vamos tomando notas de exemplos disso”*; Coach C1: *“[...] para seguir uma grelha de observação mas foi algo centrado naquilo que eu sou”*).

No que se refere ao uso de instrumentos na prática da supervisão em *coaching* alguns participantes referem o uso de grelhas de observação como instrumentos embora não sejam

referidos por todos os participantes mas mais pelos supervisores que as utilizam para estruturar a informação das sessões. Este aspeto não aparece evidenciado na literatura como aspeto processual da supervisão em *coaching*.

Por último, no que se refere à relação de supervisão, 5 supervisores e 8 supervisandos valorizam o ambiente de supervisão (Ex: Supervisor B: “*É um ambiente muito prazeroso, eu acho que gostamos muito de estar uns com os outros*”; Coach A2: “*Extremamente informal, agradável, divertido, bem-disposto, sério também e profissional, mas muito agradável*”); 4 (5) supervisores e 3 (8) supervisandos a empatia (Ex: Supervisor D: “*se existe uma relação demasiado estandardizada, formal em que não existe uma relação de empatia e confiança entre o supervisor, e entre os pares, na supervisão em grupo, de confiança e partilha, do nosso ponto de vista se não existe a supervisão não tem valor*”; Coach A1: “[...] ter também empatia [...]”); e 2 (5) supervisores e 5 (8) supervisandos outros aspetos na relação de supervisão, nomeadamente:

- a) Permite ultrapassar inseguranças (indicado por supervisor);
- b) Partilha de sentimentos e experiências entre os intervenientes (indicado por supervisor);
- c) Relação onde existe confiança e tranquilidade para discussão de casos (indicado por supervisando);
- d) Processo aberto (indicado por supervisando);
- e) Ser um processo pensado para o supervisando (indicado por supervisando);
- f) Dedicção completa do supervisor ao supervisando (indicado por supervisando).

De acordo com a identificação dos aspetos referentes à relação de supervisão verificámos que os participantes esperam que a relação de supervisão seja um espaço que lhes transmita segurança para exporem as suas questões, com um supervisor dedicado dedicação e

num espaço onde existe partilha entre ambos o que vai ao encontro ao descrito por alguns autores (Passmore & McGoldrick, 2009; Paisley, 2006). Nos nossos resultados destaca-se o ambiente de supervisão como o aspeto mais significativo na relação de supervisão em *coaching*.

Relativamente aos limites e potencial da supervisão, 4 (5) supervisores e 7 (8) supervisandos relatam que existem limites na supervisão em *coaching*, e 5 supervisores e 8 supervisandos dizem que é possível identificar o potencial a desenvolver nas sessões de supervisão (Ex: Supervisor A: *“portanto reconhecer o limite, não podemos conhecer tudo, como é óbvio, é então em termos de conhecimento do próprio supervisor e também do conhecimento do limite de conhecimento que temos na área onde o supervisor intervém, penso que são estes mais ou menos os dois limites que me lembro para já”*; Coach C1: *“[...]eu acho que o potencial para mim numa supervisão para mim é imenso é ter ali um outro olhar para além de nós pois quando estamos muito envolvidos nas coisas nem sempre nos conseguimos ver as nós mesmos”*). Verificámos que quando os entrevistados identificam potencial a desenvolver nas sessões de supervisão também identificam fatores limitativos como os que referimos e dos quais a transcrição aqui apresentada é um exemplo.

Relativamente ao potencial da supervisão em *coaching* os participantes referem ser possível identificar os limites e potencial da supervisão em *coaching* o que vai ao encontro aos resultados de Passmore & McGoldrick (2009) que ressaltam sobretudo que a supervisão em *coaching* tem um elevado campo de trabalho que não deixa de ter limites, nomeadamente o comportamento dos intervenientes nas sessões, os problemas e as dificuldades trazidos para a sessão de supervisão e a relação entre supervisando e supervisor.

Relativamente a esta categoria, os dados distribuem-se conforme apresentado na Tabela 27, indicando o número de entrevistados cujas respostas foram categorizadas em cada categoria.

Tabela 27

Síntese dos dados da matriz de relação da categoria “Aspectos Processuais” e “Potencial da Supervisão” de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)

Categorias		Estatuto			
		Supervisor	Supervisando	Total	
Aspectos Processuais	Coachee	0	3	3	
	Foco Feedback	Intervenções-contexto	5	6	11
		Outro	2	1	3
		Supervisando	2	7	9
	Tipo Feedback	Claro	3	7	10
		Específico	3	5	8
		Informativo	2	1	3
		Não especificado	1	1	2
		Outro	4	7	11
	Características da Supervisão	Entre pares	1	5	6
		Grupo	4	8	12
		Individual	4	6	10
	Critérios da Supervisão	Características do supervisor	2	8	10
		Formação do supervisor	2	7	9
		Outras	5	8	13
		Informação ao coachee	4	7	11
		Características do supervisando	3	0	3
		Formação do supervisando	3	1	4

Tabela 27

Síntese dos dados da matriz de relação da categoria “Aspectos Processuais” e “Potencial da Supervisão” de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)

(continuação)

Categorias		Estatuto			
		Supervisor	Supervisando	Total	
Aspectos Processuais	Supervisando	5	8	13	
	Ganhos da Supervisão	Organização	4	1	5
		Supervisor	5	2	7
		Coachee	4	2	6
		Supervisando	2	7	9
	Fatores Limitativos	Comportamentos e atitudes	2	6	8
		Conhecimento	1	1	2
		Ética e deontologia	2	3	5
		Experiência	1	2	3
		Não especificadas	0	1	1
		Outros	1	5	6
		Supervisor	1	2	3
	Frequência	Duração	4	8	12
		Local	1	2	3
		Regularidade	5	8	13
Instrumentos	Instrumentos	5	3	8	
	Ambiente de supervisão	5	8	13	
Relação de Supervisão	Empatia	4	3	7	
	Outros	2	5	7	

Tabela 27

Síntese dos dados da matriz de relação da categoria “Aspetos Processuais” e “Potencial da Supervisão” de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)

(continuação)

Categorias		Estatuto		
		Supervisor	Supervisando	Total
Potencial da Supervisão	Limites	4	7	11
	Potencial a desenvolver	5	8	13

Realizámos ainda matrizes de relação de variáveis de forma a interrogarmo-nos de forma mais elaborada. Para tal cruzámos duas categorias e analisámos as mesmas. Foram efetuadas matrizes com a operação "in same scope item", ou seja, com o operador "NEAR CONTENT". Isto significa que em cada célula da matriz surge o número (de documentos, portanto de entrevistados) que cumpre cumulativamente a condição indicada na linha que lhe corresponde e na coluna que lhe corresponde para as categorias indicadas categorias. Ou seja, os entrevistados que na mesma entrevista têm dados categorizados em ambas as categorias.

Relativamente às *Características da Supervisão, Foco do Feedback e Tipo de Feedback*, associámo-las às outras categorias e verificámos que os entrevistados referem estas e outras categorias da supervisão. As Tabelas 28, 29 e 30 sintetizam estes resultados, indicando o número de entrevistados cujas respostas foram categorizadas em cada categoria.

Tabela 28

Resultados da matriz da categoria “Características da Supervisão” com outras categorias de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)

Categoria	Categoria		
	03.3 – Características da Supervisão		
Categoria	Entre Pares	Grupo	Individual
02.3.1 – Objetivo Específico de autoconhecimento	6	10	11
02.3.4 - Objetivo Específico – outros	5	11	10
02.3.5 - Objetivo Específico de resolução de dificuldades	5	10	8
02.3.6 - Objetivo Específico de resolução de questões gerais	3	8	6
03.1.1 – Foco do Feedback no supervisando	4	9	8
03.1.3 – Foco do Feedback nas intervenções	4	10	8
03.4.1 - Características do Supervisor	5	10	7
03.4.2 - Formação do Supervisor	6	9	6
03.4.3 – Outras	6	12	10
03.4.4 - Informação ao Coachee	5	10	9
03.5.1 – Ganhos da Supervisão para o supervisando	6	12	10
03.9.1 – Ambiente de Supervisão	6	12	10
04.1 – Limites da Supervisão	4	10	8
04.2 – Potencial da Supervisão	6	12	10

Tabela 29

Resultados da matriz da categoria “Foco do Feedback” com outras categorias de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)

		Categoria	
		03.1 Foco do Feedback	
Categorias	Intervenções	Supervisando	
03.2.1 – Feedback Claro	8	7	
02.3.1 – Objetivo Específico de autoconhecimento	10	8	
02.3.4 - Objetivo Específico – outros	10	9	
02.3.5 - Objetivo Específico de resolução de dificuldades	10	7	
02.3.6 - Objetivo Específico de resolução de questões gerais	8	6	
03.5.1 – Ganhos da Supervisão para o supervisando	11	9	

Tabela 30

Resultados da matriz da categoria “Tipo de Feedback” com outras categorias de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)

		Categoria		
		03.2 Tipo de Feedback		
Categoria	Claro	Específico	Outro	
03.5.1 – Ganhos da Supervisão para o supervisando	10	8	11	
03.9.1- Ambiente de Supervisão	10	8	11	

Estes resultados sugerem-nos a seguinte proposição teórica:

P9: As características do supervisor, na supervisão em grupo, são um fator determinante na escolha da supervisão em *coaching*.

Em suma, os resultados obtidos nas matrizes simples (entre categorias e estatuto de supervisor ou supervisando) indicam que os entrevistados referem como aspetos processuais da supervisão em *coaching*: o foco do feedback (intervenções e no contexto), o tipo de feedback (claro e específico), a supervisão individual ou em grupo, as características e a formação do supervisor, a informação ao *coachee*, os ganhos a supervisão para o supervisando e para o supervisor, fatores limitativos do supervisando e comportamentos e atitudes, a duração e regularidade das sessões, o uso de instrumentos e a empatia e o ambiente na relação de supervisão.

Relativamente ao potencial da supervisão, referem ser possível identificar limites e potencial a desenvolver nas sessões de supervisão.

Estes resultados sugerem-nos a seguinte proposição teórica:

P10: A prática da supervisão em grupo promove mais benefícios para o supervisando e para o supervisor do que prejuízos.

Relativamente aos resultados das matrizes de relação de variáveis, verificámos que os entrevistados, quando referem realizar a supervisão em grupo, também referem outros critérios importantes para a realização da supervisão, nomeadamente o ambiente de supervisão e o potencial da supervisão.

Estes resultados sugerem-nos a seguinte proposição teórica:

P11: Na prática da supervisão em grupo é possível identificar um maior potencial a desenvolver na supervisão do que na supervisão individual.

Quando referem o foco do feedback nas intervenções também referem obter ganhos, neste caso para o supervisando.

Estes resultados sugerem-nos a seguinte proposição teórica:

P12: O feedback claro comparativamente com o feedback vago, aumenta os benefícios desenvolvimentais do supervisando.

Por último, quando referem que o tipo de feedback claro que experienciam nas sessões de supervisão, também referem ter ganhos da supervisão para o supervisando, e por último, mencionam as características do ambiente de supervisão na relação de supervisão. Logo estes resultados confirmam o que referimos acerca dos resultados apresentados nas matrizes simples.

Estes resultados sugerem-nos a seguinte proposição teórica:

P13: Os resultados da supervisão percebidos pelos supervisandos serão tanto mais favoráveis quanto mais empatia existir entre supervisor e supervisando.

2.3.4 Diferenças e semelhanças entre diversas práticas de supervisão

Para responder a este subproblema de investigação criámos duas categorias: a) os profissionais alvo da supervisão (psicólogos, médicos, professores, etc.) e b) conteúdo da comparação – semelhanças e diferenças entre estas práticas e a supervisão em *coaching*.

Foram efetuadas matrizes com a operação "interseção", ou seja, com o operador "AND". Isto significa que em cada célula da matriz surge o número (de documentos, portanto de entrevistados) que cumpre cumulativamente a condição indicada na linha que lhe corresponde e na coluna que lhe corresponde.

Assim, relativamente à prática de supervisão mais referida por supervisores e supervisandos foi a Supervisão na área da Psicologia Clínica, que foi referida por todos os supervisores (5), e 6 (8) supervisandos. Além da Psicologia Clínica 5 (8) dos supervisandos referem outras formas de supervisão como a supervisão da formação, de equipas, do *mentoring*, em medicina, de professores e de juízes e advogados.

Tendo em conta as outras práticas de supervisão que os entrevistados conhecem, para além da supervisão em *coaching*, foi-lhes pedido que identificassem diferenças e semelhanças. Todos os supervisores (5) identificaram diferenças e semelhanças entre a supervisão em *coaching* e as outras práticas de supervisão; Todos os supervisandos (8) identificaram diferenças e 7 (8) supervisandos identificaram semelhanças.

As diferenças assinaladas foram as seguintes:

- a) Diferenças de base, referentes à formação de base dos profissionais e ao conteúdo específico da prática (indicada por supervisor e supervisando);
- b) Foco das sessões (indicada por supervisor);
- c) Presença ou ausência de patologia (indicada por supervisor);
- d) A supervisão em *coaching* incidir no plano profissional e a supervisão em psicologia no plano pessoal (indicada por supervisor);
- e) A supervisão em *coaching* tem um foco mais diretivo e confrontativo (indicada por supervisor);
- f) Facilidade na observação de sessões na supervisão em *coaching* (indicada por supervisor);
- g) Funcionamento do próprio processo de supervisão (indicada por supervisando);
- h) Existência de compreensão empática no *coaching* (indicada por supervisando);
- i) Técnica dos processos de supervisão é diferente, a Supervisão em psicologia é mais de aconselhamento enquanto que a supervisão em *coaching* permite a descoberta (indicada por supervisando);
- j) A supervisão em *coaching* é mais abrangente e pressupõe a existência de um plano de ação no final das sessões (indicada por supervisando).

Relativamente às semelhanças assinaladas pelos entrevistados identificam-se as seguintes:

- a) Ambas partem de um objetivo (indicada por supervisor);
- b) Possibilidade de existência de uma interface entre vários tipos de supervisores (indicada por supervisor);
- c) Processo de aprendizagem contínua (indicada por supervisor);
- d) Fornecimento de feedback (indicada por supervisor);
- e) O objetivo é o aperfeiçoamento de uma determinada atividade profissional (indicada por supervisor);
- f) Metodologia semelhante (indicada por supervisor);
- g) Processo de partilha (indicada por supervisor);
- h) Espaço de discussão (indicada por supervisando);
- i) Permitir validar abordagens (indicada por supervisando);
- j) Possibilidade de apresentar dificuldades (indicada por supervisando);
- k) Oferece alternativas (indicada por supervisando);
- l) Existência de uma evolução contínua (indicada por supervisando);
- m) Consolidação de conceitos e técnicas da prática (indicada por supervisando);
- n) Processo de autodescoberta (indicada por supervisando);
- o) Partilha de experiências (indicada por supervisando);
- p) Pressupõem uma mudança (indicada por supervisando).

Em suma, respondendo ao nosso subproblema, a supervisão mais comparada e conhecida pelos entrevistados é a supervisão em Psicologia Clínica, e de um modo geral, todos os entrevistados reconhecem diferenças e semelhanças entre ambas. Sublinhamos em particular como diferenças a formação de base, a técnica e o foco das sessões e como

semelhanças serem um processo de aprendizagem contínua, fornecerem ambas feedback aos profissionais, a partilha de experiências e pressuporem uma mudança.

Estes resultados vão ao encontro às semelhanças descritas por Bradley (1989) e verificadas no estudo de Paisley (2006) que verificou que a supervisão mais comparada e adotada na supervisão em *coaching* é a supervisão clínica, apesar de serem reconhecidas diferenças e semelhanças entre as duas práticas, conforme confirmam igualmente os nossos resultados.

Como semelhanças Paisley (2006) verificou: a) a base de construção de relacionamento; b) a relação de supervisão; c) a presença de conhecimento; d) a partilha. Como diferenças: a) a contratação; b) as técnicas utilizadas; e c) a forma como o material inconsciente é trabalhado. Verificámos que algumas das semelhanças e diferenças apontadas no estudo de Paisley (2006) também estão refletidas nos nossos resultados, embora na cubram a totalidade dos mesmos.

Relativamente a esta categoria, os dados distribuem-se conforme apresentado na Tabela 31, indicando o número de entrevistados cujas respostas foram categorizadas em cada categoria.

Tabela 31

Síntese dos dados da categoria “Similaridade entre Supervisões” de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8)

Categorias	Estatuto		
	Supervisor	Supervisando	Total
Psicólogos	5	6	11
Alvo da Supervisão Outras	1	5	6
Não Especificadas	1	3	4

Tabela 31

Síntese dos dados da categoria “Similaridade entre Supervisões” de acordo com o estatuto de supervisor (5) ou supervisando (8) (continuação)

Categorias		Estatuto		
		Supervisor	Supervisando	Total
Conteúdo	Diferenças	5	8	13
	Semelhanças	5	7	12

Neste capítulo apresentámos a discussão e redução de dados obtidos de acordo com os contributos teóricos de forma a respondermos aos subproblemas de investigação enunciados, o que nos permitiu formular uma série de proposições teóricas, que emergiram da interpretação que realizámos dos nossos resultados, no final da resposta a cada um dos subproblemas.

2.4 - Limitações e Investigações Futuras

No presente subcapítulo identificamos algumas fragilidades e limitações do estudo empírico e sugerimos investigações futuras que possam dar continuidade ao trabalho realizado. A investigação empírica apresentada sugere que outras investigações futuras procurem clarificar os aspetos que ficaram menos claros, ou que simplesmente surgiram como pertinentes na decorrência dos resultados obtidos.

As primeiras sugestões devem ser dirigidas aos subproblemas de investigação e são formuladas com base na redução e análise dos dados que foram apresentadas no subcapítulo anterior. Em investigações futuras seria importante verificar quais as consequências do processo de supervisão em *coaching*, no *coachee* e na organização do mesmo, uma vez que, verificámos que elas existem mas não pudemos caracterizá-las nem descrevê-las.

Outra possível investigação seria identificar e descrever os efeitos benéficos da supervisão em *coaching*, uma vez que os participantes referiram os benefícios da supervisão, mas não foram suficientemente explícitos e claros a fundamentar os benefícios em termos tangíveis. Estudos futuros poderão explorar estes aspetos.

Para além destas sugestões propostas recomendamos como investigações futuras estudos de verificação das proposições teóricas que enunciámos. Assim, um primeiro estudo poderia ser verificar em que medida é que uma determinada abordagem teórica aplicada à supervisão em *coaching* pode conduzir a ganhos para o supervisando, identificar esses ganhos e tendo em conta essa mesma abordagem como se caracteriza o feedback e o que o mesmo permite ao supervisando.

Outro estudo seria um estudo comparativo dos diferentes níveis de desenvolvimento, pessoal e profissional, através da utilização de diferentes abordagens. Ou ainda em que medida o feedback, fornecido nas sessões de supervisão, quais as características desse

feedback ou a simulação de sessões de *coaching* promovem o desempenho dos *coaches* e ampliam ou promovem o autoconhecimento.

Seria igualmente importante a realização de um estudo que permitisse identificar quais as consequências da supervisão em *coaching* para o *coachee* e para a organização do mesmo, ou até mesmo em que medida os *coachees* e as organizações valorizam um *coach* envolvido num processo de supervisão no momento de contratação do *coaching*.

Face às características da supervisão verificámos que se destacou a supervisão em grupo pelo que consideramos que seria interessante caracterizar pormenorizadamente esta prática de supervisão, nomeadamente, os aspetos que levam os supervisandos a escolher a supervisão em grupo, quais os benefícios ou vantagens, os prejuízos e o potencial a desenvolver na mesma por comparação com outras práticas de supervisão.

Outra sugestão seria um estudo aprofundado acerca das características do feedback fornecido nas sessões de supervisão, quer seja individual, grupal ou entre pares e quais as suas consequências ou benefícios, diretos ou indiretos, no desenvolvimento dos supervisandos. Por último, um estudo que caracterize a empatia no processo de supervisão em *coaching* como aspeto enriquecedor da relação de supervisão e quais as diferenças no supervisando e no supervisor que decorrem de diferentes níveis de empatia.

Um exame das limitações do trabalho realizado permite identificar alguns pontos que merecem um comentário crítico. O primeiro aspeto que referiremos expressa uma limitação na obtenção de um número expressivo de participantes, uma vez que existem poucos profissionais em processo de supervisão em *coaching* em Portugal. Segundo dados da ICF, (2006) em todo o mundo 86% dos *coaches* consideram ser fundamental a realização de supervisão, mas só 44% a realizam. Estes dados referem-se à ICF Internacional, uma vez que a ICF Portugal ainda não possui dados acerca da supervisão em *coaching* em Portugal.

Um número mais expressivo de participantes poderia ajudar a uma compreensão profunda do processo de supervisão em *coaching*. Outras limitações foram a impossibilidade de triangular dados; e a inexistência de múltiplos codificadores que pudessem confirmar as codificações realizadas pelo investigador. Decorrente da natureza do estudo, as limitações na transposição dos resultados para um universo mais amplo.

Este trabalho de investigação deve assim ser visto como um ponto de partida para uma pesquisa mais ampla acerca supervisão em *coaching* em Portugal.

CONCLUSÕES

Este trabalho de investigação foi realizado para descrever e caracterizar a supervisão enquanto processo de desenvolvimento de especialistas de *coaching*, baseado nas experiências de supervisores e supervisandos.

Na primeira parte do nosso trabalho apresentámos o enquadramento teórico que serviu de base à investigação empírica. Para tal iniciámos o nosso enquadramento teórico pela descrição dos conceitos nucleares do presente trabalho, nomeadamente do *coaching* e da supervisão em *coaching*.

Vimos que a prática do *coaching* é descrita na literatura como uma prática que oferece aos *coaches* uma oportunidade para uma aprendizagem significativa de autodesenvolvimento potencialmente transformadora (Campone, 2011) e permite uma prática reflexiva que é mais do que o pensar simplesmente no que aconteceu, na medida em que se preocupa com a intenção, a finalidade e a estrutura do que aconteceu. Neste sentido, o *coach* usa um conjunto de técnicas comportamentais e métodos para ajudar os clientes a alcançar metas profissionais previamente definidas de forma a melhorarem o seu desempenho profissional e pessoal (Dai & DeMeuse, 2007).

Relativamente à supervisão em *coaching* mostrámos que existem múltiplas definições e modelos de supervisão. Contudo, todas elas têm em comum o facto de descreverem a supervisão como um processo de aprendizagem que possibilita o desenvolvimento dos profissionais, pelo que considerámos que este conceito era nuclear no nosso trabalho, na medida em que nos possibilitava preparar a compreensão da aplicação da supervisão ao *coaching*.

Constatámos ao comparar as duas práticas que podemos dizer que o trabalho de *coaching* é um trabalho individualizado e a supervisão desenvolve no *coach* novas

abordagens e aprendizagens no sentido de ser mais eficaz com os seus clientes (Grant, 2006). Promove uma estrutura ao *coach* de desenvolvimento da sua prática e do seu progresso, de forma a assegurar elevados padrões éticos no processo de *coaching* que só poderão trazer benefícios para o *coachee* (Gallacher, 1995). Neste sentido, verificámos que o *coach* aprende também a avaliar a sua prática, ou seja, a avaliar o seu próprio desenvolvimento profissional e esta competência, quando adquirida, contribui igualmente para o seu processo de desenvolvimento profissional.

Por este motivo tivemos necessidade de incluir um capítulo acerca das práticas de desenvolvimento profissional e tentámos enriquecer este trabalho apresentando outras práticas de desenvolvimento profissional para além da supervisão em *coaching*. No domínio organizacional preocupava-nos o desenvolvimento profissional dos intervenientes da organização, em particular os processos de desenvolvimento profissional a que são sujeitos. Entre os processos de desenvolvimento profissional encontram-se o *coaching* e a supervisão em *coaching*. Observámos que para que o processo de desenvolvimento profissional através do *coaching* seja eficaz, também é necessário que o *coach* seja submetido ao seu próprio processo de desenvolvimento profissional, a supervisão.

Contudo, verificámos que na literatura não foi possível estabelecer uma relação de causa-efeito entre o desenvolvimento profissional dos *coaches* através da supervisão e os *coachees*, uma vez que esses efeitos não são diretos. Ou seja, podemos refletir sobre os efeitos da supervisão no *coach* mas não sabemos até que ponto a supervisão do *coach* irá afetar o *coachee*.

Verificámos que quanto maior o desenvolvimento profissional do *coach*, através da supervisão, mais benefícios o processo de *coaching* pode trazer ao *coachee*, da mesma forma que práticas inapropriadas do *coach* conduzem a intervenções que podem causar danos no

cliente (no *coachee*), embora não possam ser quantificáveis esses benefícios ou as práticas inapropriadas por não serem diretas (Gallacher, 1995).

Uma outra prática que é muitas vezes confundida com o *coaching* é o *mentoring* pelo que optámos por descrevê-la no enquadramento teórico de forma a caracterizá-la como prática de desenvolvimento profissional distinta do *coaching*.

Considerando as semelhanças e diferenças, verificámos que o *coaching* e o *mentoring* têm alguns aspetos distintos, daí a importância de termos apresentado o que os diferencia. Os mentores têm em consideração as suas vidas profissionais (e pessoais), incluindo o quanto podem mudar as carreiras e os funcionários das organizações (Hay, 2007) enquanto que o *coaching* leva os *coachees* a adquirir maior consciência das normas organizacionais e das qualidades necessárias para serem bem sucedidos com essas normas (Hay, 2007). Como semelhanças entre o *coaching* e ao *mentoring* encontramos a supervisão e o facto de serem práticas estruturadas de desenvolvimento profissional.

Uma última prática de desenvolvimento profissional que referimos foram os grupos *balint*, por considerarmos que esta prática tem como objetivo mais geral o desenvolvimento profissional e também possibilita a supervisão dos seus técnicos. Embora não esteja diretamente relacionada com o nosso problema de investigação, tem aspetos comuns e distintos da supervisão em *coaching*. Segundo Johnson (2000), o propósito dos grupos *balint* é avaliar problemas específicos da relação médico-paciente no sentido de ajudar o médico a ver o paciente de um ângulo diferente e a tratá-lo de forma diferente, através de um processo de triangulação entre médico, paciente e família.

Por último (capítulo III da I Parte), apresentámos diferentes perspetivas da supervisão e descrevemos o processo de supervisão em *coaching*, nomeadamente os intervenientes no processo, a relação de supervisão e as questões deontológicas.

As diferentes perspetivas demonstram-nos os elementos práticos da supervisão em *coaching*, algumas das suas semelhanças e diferenças com os modelos existentes e a teoria da supervisão e verificámos que não existe um modelo exclusivo aplicável à supervisão em *coaching*. Isto levou-nos a considerar importante descrever o processo da prática da supervisão, pelo que analisámos os diferentes papéis dos intervenientes na prática da supervisão em *coaching* que nos permitem caracterizar os aspetos processuais da supervisão em *coaching*, o formato da supervisão em *coaching*, nomeadamente individual, grupal e entre pares. Verificámos que todos os formatos descritos são utilizados quer na supervisão de uma forma geral quer na supervisão em *coaching*.

Abordámos ainda o feedback de uma forma geral e particularmente no que se refere à supervisão em *coaching* de forma a podermos construir o nosso guião de entrevista e analisar se o feedback é um aspeto estrutural da supervisão em *coaching*. Por último, analisámos sucintamente as questões éticas da supervisão em *coaching* pois como em todas as profissões existem códigos de ética que permitem aos profissionais gerir as questões éticas e deontológicas da sua profissão, daí considerarmos que seria igualmente importante considerá-los na nossa investigação.

Na II Parte realizámos a investigação empírica que consideramos ter sido uma tarefa muito trabalhosa mas estimulante. Iniciámos o nosso estudo empírico pela descrição dos nossos problemas e subproblemas de investigação: Descrever e caracterizar a supervisão enquanto processo de desenvolvimento de especialistas de *coaching* nas perspetivas de supervisores e supervisandos.

Este problema foi subdividido em quatro subproblemas de investigação:

- 1 Caracterização dos processos/modelos de supervisão aos quais os especialistas são submetidos;
- 2 Caracterizar os aspetos estruturais da supervisão em *coaching*;

- 3 Caraterizar os aspetos processuais da supervisão em *coaching*;
- 4 Caraterizar semelhanças e diferenças entre diversas práticas de supervisão.

Para responder aos mesmos optámos por um modelo de análise qualitativa de conteúdo de entrevistas semiestruturadas. Elaborámos um guião da entrevista, ou seja, uma sequência de perguntas que nos pareceram ser pertinentes para o esclarecimento dos subproblemas de investigação. Esta sequência de perguntas permitiu a interação entre os intervenientes na entrevista (entrevistado e entrevistador), tornando-se ambos os intervenientes participantes ativos na própria investigação.

O recrutamento dos participantes e a execução das entrevistas foram efetuados através de contatos obtidos no grupo de investigação em *coaching* na Universidade de Évora e foram sempre salvaguardadas todas as questões deontológicas de modo a salvaguardar os participantes.

Realizámos 13 entrevistas (5 supervisores e 8 supervisandos) as quais foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e analisadas (NVIVO8). As transcrições das entrevistas deram origem à construção ao sistema de categorias que apresentámos. A construção do sistema de categorias foi parcialmente decorrente da análise dos dados e em parte inspirada na teoria existente. O programa informático utilizado foi um precioso instrumento de tratamento da enorme quantidade de material produzido.

Os resultados do trabalho de investigação decorrentes das entrevistas aos supervisores e supervisandos deram origem a um campo de trabalho teórico decorrente da prática dos participantes para descrever a supervisão em *coaching* em Portugal. Este campo de trabalho teórico é caracterizado por modelos e processos teóricos que servem de base à prática de supervisão em *coaching* e que são tão divergentes quanto as necessidades dos próprios supervisandos. As necessidades dos supervisandos caracterizam-se por aspetos estruturais

que englobam os objetivos e as ações da supervisão em *coaching* e por aspetos processuais que descrevem e caracterizam o funcionamento do processo de supervisão.

Os resultados ecoam na literatura existente acerca da supervisão em *coaching*, em que os *coaches* expressam os benefícios para si e para a sua prática como *coaches* decorrentes da supervisão. Esses benefícios incluem a reflexão acerca da sua prática, que não cessa com o término das sessões de supervisão e que contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, e o aumento da sua confiança no desempenho da prática como *coach*.

Respondendo ao nosso primeiro subproblema de investigação, podemos referir que efetivamente, os participantes referiram várias abordagens e quadros ou modelos teóricos utilizados nas sessões de supervisão, todas elas no sentido de garantir que as necessidades do supervisando são asseguradas. O objetivo da utilização destas abordagens é possibilitar o desenvolvimento do *coach* a nível pessoal, através do fornecimento de feedback ou até mesmo da simulação de sessões de *coaching* na sessão de supervisão. Isso permitiu ao supervisando um conhecimento de si próprio, a construção de um suporte teórico e a resolução de questões gerais e de dificuldades.

Neste sentido, os participantes apesar de referirem diversas abordagens, eventualmente distintas entre si, reconheceram que as mesmas lhes trouxeram ganhos, promoveram o desenvolvimento profissional e têm potencial a desenvolver nas sessões. Independentemente do tipo de abordagem permitiu-lhes procurar feedback acerca da sua prática profissional através da supervisão.

Relativamente ao segundo subproblema de investigação, verificámos que os participantes procuraram que a supervisão promovesse o desenvolvimento profissional e pessoal através de ações como o feedback e a simulação nas sessões de supervisão que lhes permitiram igualmente um aumento do autoconhecimento, a resolução de dificuldades

sentidas durante o desempenho da sua profissão como *coaches* e de questões gerais relacionadas com a sua prática.

Verificámos que os entrevistados quando referem objetivos gerais também referem ações de supervisão, que obtêm ganhos da supervisão para o supervisando, e têm como objetivo obter feedback através da supervisão, sendo possível identificar o potencial da supervisão em *coaching*. Ou seja, os participantes referiram ter cumprido os seus objetivos da procura da supervisão uma vez que esta não só lhes permitiu desenvolvimento (pessoal ou profissional) como também promoveu feedback, favoreceu ganhos positivos e permitiu identificar potencial a desenvolver nas sessões, entre outros. Referiram ainda obter ganhos através do feedback, a possibilidade de identificar o potencial da supervisão e o ambiente de supervisão como um elemento caracterizador da relação de supervisão.

Em resposta ao terceiro subproblema de investigação, os resultados obtidos indicaram que os entrevistados referiram como aspetos processuais da supervisão em *coaching*: a) o foco do feedback (intervenção e no contexto); b) o tipo de feedback (claro e específico); c) a supervisão individual ou em grupo; d) as características e a formação do supervisor; e) a informação ao *coachee*; f) os ganhos da supervisão para o supervisando e para o supervisor; g) os fatores limitativos do supervisando, h) os comportamentos e atitudes; i) a duração e regularidade das sessões; j) o uso de instrumentos; e l) o ambiente na relação de supervisão. Relativamente ao potencial da supervisão, referem ser possível identificar limites e potencial a desenvolver nas sessões de supervisão.

Verificámos ainda que os entrevistados, quando referiram realizar a supervisão em grupo, também referiram outros critérios importantes para a realização da supervisão, nomeadamente o ambiente de supervisão e o potencial da supervisão. Quando referiram o foco do feedback nas intervenções também referiram obter ganhos, neste caso para o supervisando.

Respondendo ao nosso quarto e último subproblema, a supervisão mais comparada e conhecida pelos entrevistados é a supervisão em Psicologia Clínica, e de um modo geral, todos os entrevistados reconhecem diferenças e semelhanças entre ambas. Verificámos que os participantes identificaram como diferenças a formação de base, a técnica e o foco das sessões. Como semelhanças identificaram o facto de serem ambas um processo de aprendizagem contínua, fornecerem ambas feedback aos profissionais, existir um espaço de partilha de experiências e pressuporem uma mudança.

Dos resultados aqui apresentados sucintamente extrapolámos as seguintes proposições teóricas:

- P1: A prática da supervisão com uma abordagem teórica conduz a ganhos para o supervisando, através do feedback fornecido e do conhecimento de si próprio.
- P2: A supervisão independentemente da abordagem utilizada conduz ao desenvolvimento profissional e pessoal do *coach*.
- P3: O feedback fornecido sobre as sessões de *coaching* aos supervisandos (*coaches*) promove o seu desempenho enquanto profissionais.
- P4: A simulação de sessões de *coaching* seguida de feedback do supervisor promove o desempenho dos supervisandos enquanto profissionais de *coaching*.
- P5: O feedback e a simulação de sessões de *coaching* ampliam o autoconhecimento do supervisando.
- P6: A supervisão permite a legitimação e a consolidação da prática de *coaching* através do enquadramento da prática de *coaching* em modelos teóricos específicos.
- P7: A característica do feedback mais valorizada nos processos de supervisão por *coaches* profissionais é o facto de este ser focado nas suas intervenções (e não em si próprios) e de ser claro e específico (ou preciso).

- P8: A prática da supervisão em *coaching* tem efeitos positivos diretos na prática do supervisando e do supervisor e indiretos no *coachee* e na organização do mesmo.
- P9: As características do supervisor, na supervisão em grupo, são um fator determinante na escolha da supervisão em *coaching*.
- P10: A prática da supervisão em grupo promove mais benefícios para o supervisando e para o supervisor do que prejuízos.
- P11: Na prática da supervisão em grupo é possível identificar um maior potencial a desenvolver na supervisão do que na supervisão individual.
- P12: O feedback claro comparativamente com o feedback vago, aumenta os benefícios desenvolvimentais do supervisando.
- P13: Os resultados da supervisão percebidos pelos supervisandos serão tanto mais favoráveis quanto mais empatia existir entre supervisor e supervisando.

Consideramos que foram cumpridos os objetivos a que nos propusemos e que descrevemos na nossa introdução uma vez que, em primeiro lugar este trabalho mostrou estar inserido num campo ainda pouco explorado em Portugal.

Segundo, foi um trabalho que consideramos pioneiro na área da supervisão em *coaching* em Portugal na medida em que tendo contribuído para a elaboração teórica da prática e favorece o seu aprimoramento. Por último, consideramos que contribuímos para a evolução da investigação através da análise da perceção dos intervenientes na prática da supervisão em *coaching* que nos parece ser um importante ponto de partida para o desenvolvimento de futuras investigações.

Em suma, este trabalho de investigação é, segundo a nossa perspetiva, um ponto de partida para descrever e caracterizar a supervisão em *coaching* em Portugal, que permitirá

desenvolver muitos outros campos de trabalho conceptual de forma a contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre a supervisão em *coaching* e conseqüentemente para o aprimoramento da sua prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAR, M. (1991). The right brain strikes back. In N. FIELDING, & R. LEE, *Using computers in qualitative research, ed.* (pp. 181-194). London: Sage.
- ALLEN, G. SZOLLOS, S. & WILLIAMS, B. (1986). Doctoral students' comparative evaluations of best and worst psychotherapy supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17(2), 91-99.
- ANDERSON, R. (1993). Contingency supervision: Basic concepts. In R.H. Anderson & Snyder (Eds.) *Clinical Supervision: Coaching for higher performance* (pp.157-167). Lancaster, PA: Technomic Publishing Co.
- ANGUERA, M.T. (1995). Metodologia cualitativa. En M. T. Anguera y otros. Métodos de investigación en psicología. Madrid: Síntesis psicología. Pp. 523-576.
- ANSE. (2007). *Supervision. Favouring self-reflection in a professional context*. Obtido em 27 de junho de 2007, de ANSE (2007): http://www.supervision-eu.org/anse/en_index.html
- ANSE. (2010). *Definition of supervision and coaching*. Obtido em 05 de outubro de 2010, de ANSE: <http://www.anse.eu/html/basics.html>
- ARGYRIS, C. & SCHON, O. (1994). In P. Senge. *The fifth discipline*. Doubleday Publishers.
- ARISTU, J. (1999). *La Supervisio: calidad de los servicios. Una oportunidad para los professionals de ayuda*. Pamplona: Ediciones Eunate.
- ARNEY, E. (2006). Coaching the Coaches. *Training Journal*, 51–55.
- ARNEY, E. (2007). *Interviewed in Feature Focus Coaching Supervision: Where are we headed?* Obtido em 04 de março de 2007, de i-coachacademy: www.i-coachacademy.com

- ASSOCIATION FOR COACHING. (2005). *Supervision Report*. Obtido em 13 de novembro de 2009, de ASSOCIATION FOR COACHING: <http://www.associationforcoaching.com/pages/publications/ac-bulletin/ac-bulletin-uk>
- BACHKIROVA, T., STEVENS, P., & WILLIS, P. (2005). *Coaching supervision*. Obtido em 01 de outubro de 2008, de Oxford Brookes Coaching and Mentoring Society: <http://www.brookes.ac.uk/schools/education/macoachment-pgcert.html>.
- BALINT, M. (1957). *The Doctor, his patient and the illness*. London: Pitman.
- BAROSA-PEREIRA, M. (2006). *Coaching – Estudo sobre a prática dos coaches em Portugal. Dissertação de Mestrado*. Évora: Universidade de Évora.
- BARTLETT, W. (1983). A multidimensional framework for the analysis for supervision of counselling. *The Counselling Psychologist*, 11(1), 9–17.
- BAZELEY, P. & RICHARDS (2000). *The NVIVO qualitative project book*. London: Sage.
- BAZELEY, P. (2002). Computerized data analysis for mixed methods research. In A. TASHAKKORI, & C. TEDDLIE, *Handbook of mixed methods for the social and behavioral sciences, ed.* (pp. 385-422). London: Sage.
- BELASCO, J. (2000). Apresentação. In M. GOLDSMITH, L. LYONS, & A. FREAS, *Coaching: O Exercício da Liderança* (pp. 13-16). Rio de Janeiro: Editora Campus.
- BERNARD, J., & GOODYEAR, R. (2004). *Fundamentals of clinical supervision (3ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- BERNE, E. (1964). *Games people play*. London: Penguin Books Ltd.
- BION, W. (1962). *Experiences in Groups*. London: Tavistock.
- BLOCHER, D. (1983). Toward a Cognitive Developmental Approach to Counselling Supervision. *Counselling Psychologist* 11(1), 27-34.

- BLUCKERT, P. (2004a). *Coaching supervision*. Obtido em 15 de novembro de 2009, de Bingley: Peter Bluckert Coaching: <http://www.pbcoaching.com/articlecoaching-supervision.php>
- BLUCKERT, P. (2004b). The state of play in corporate coaching: Current and future trends . *Industrial and Commercial Training*, 36(2), 53–56.
- BLUCKERT, P. (2005). The similarities and differences between coaching and therapy. *Industrial and Commercial Training*, 37(2), 91–96.
- BOLTON, G. (2001). *Reflective Practice*. London: Paul Chapman.
- BORDERS, D. (1992). Learning to think like a supervisor. *The Clinical Supervisor*, 10(2), 135–148.
- BORDIN, E. (1983). A working alliance based model of supervision. *The counseling psychologist*, 11(1), 35-42.
- BOSTON CHANGE STUDY GROUP (1998). The process of change study group. Non-Interpretative mechanism in psychoanalytic therapy. *International Journal of Psychoanalysis*, vol.79, 903.
- BOYD, J. (1978). Counsellor Supervision: Approaches, preparation, practices. In P. Cantwell (1992). *Family therapy training and supervision*. VAFT Newsletter 8, 72-81.
- BRADLEY, J. L. (1989). *Counselor Supervision: Principles, Process and Practice*, 2nd Edition.
- BRAMMER, L. & WASSMER, A. (1977). Supervision in counselling and psychotherapy. In D. Kurpins, R. Baker & I. Thomas (Eds.) *Supervision of Applied Training*. Westport, CT: Greenwood.
- BRITISH PSYCHOLOGICAL SOCIETY . (2006). Special Group in Coaching Psychology. *Discussion Paper on Supervision for Coaching Psychology*. BRITISH PSYCHOLOGICAL SOCIETY.

- BULLOCK, S. & TROMBLEY (1988). *Fontana Dictionary of Modern Thought*. EUA: Fontana Paperbacks.
- BURKE, P., MCLAUGHLIN, M., & VALDIVIESO, C. (1988). Preparing professionals to educate handicapped infants and young children: Some policy considerations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 8(1), 73-80.
- BUTWELL, J. (2006). Group supervision for coaches: Is it worthwhile? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 4(2), 1-11.
- CAMPBELL, P. (1990). Meeting personnel needs in early intervention. In A. KAISER, & C. MCWHORTER, *Preparing personnel to work with persons with severe disabilities* (pp. 111-134). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- CARROLL, M. (1996). *Counselling Supervision Theory, skills and practice*. London: Cassell.
- CARROLL, M. (2005). The psychological contract in organisations. In R. Tribe, & M. Morrissey, *Professional and ethical issues for psychologists, psychotherapists and counselors*. London: Brunner-Routledge.
- CARROLL, M. (2006a). Key issues in coaching psychology supervision. *The Coaching Psychologist*, 2(1), 4-8.
- CARROLL, M. (2006b). Supervising executive coaches. *Therapy today*, vol17, n.5.
- CARROLL, M., & GILBERT, M. (2005). *On Becoming a Supervisee: Creating Learning Partnerships*. London: Vukani Publishing.
- CARROLL, M., & THOLSTRUP, M. (2001). *Integrative approaches to supervision*. London: Jessica Kingsley.
- CAMPONE, F. (2011). The reflective coaching practitioner model. In J. Passmore. *Supervision in Coaching*. United Kingdom: Kogan Page Limited.

- CASSEL, C. & SIMON, G. (2004). *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*. Great Britain: Sage.
- CHAPMAN, E. & SMITH, J. (2007). Interpretative phenomenological analysis and the new genetics. *Journal of Health Psychology*, 7 (2), 125-130.
- COACH VILLE . (2007). *What is Coaching?* . Obtido em 23 de junho de 2007, de COACH VILLE : <http://www.learning.coach.ville.com>.
- COACHING REPORT. (2007). *Definition Coaching*. Obtido em 26 de junho de 2007, de COACHING REPORT: <http://www.coaching-report.de/index.php?id=359>.
- CONGRAM, S. (2011). Narrative Supervision. The experiential field and the 'imaginal'. In J. Passmore. *Supervision in Coaching*. United Kingdom: Kogan Page Limited.
- COPELAND, S. (2005). *Counselling supervision in organisations*. Hove: Routledge.
- CORPORATE LEADERSHIP COUNCIL (2003). *Maximizing returns on professional executive coaching*. Washington, DC: Corporate Executive Board.
- COSTA, A. & GARMSTON, R. (1985). Supervision for intelligent teaching. *Educational Leadership*, 42, 70-80.
- COX, E. (2003). The Contextual Imperative: Implications for coaching and mentoring. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, vol.1, No1, 9-22.
- CROSS, D. & BROWN, D. (1983). Counselor supervision as a function of trainee experience: analysis of specific behaviors. *Counselor Education and Supervision*, 22, 333-341.
- DAI, K. & DEMEUSE, K. (2007). *Literature review of media references on coaching*. Obtido em 8 de junho de 2008 de <http://www.thefoundationofcoaching.org/files/review.pdf>.
- DARESH, J., & PLAYKO, M. (1991). Preparing mentors for school leaders. *Journal of Staff Development*, 12(4), 24-27.

- DALTON, B., MOROCCO, C., TIVNAN, T. & MEAD, P. (1997). Supported inquiry science: teaching for conceptual change in urban and suburban science classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 30(6), 670-684.
- DAVIS, P., BATES, P. & CUVO, A. (1983). Training a mentally retarded woman to work competitively: effect of graphic feedback and a changing criterion design. *Education & Training of the Mentally Retarded*, 18(3), 158-163.
- DE VRIES, M. (2001). *The leadership Mystique*. Pearson Education Limited.
- DODGE, J. (1982). Reducing supervisee anxiety: A cognitive behavioral approach. *Counselor Education and supervision*, 22, 55-60.
- DOWNEY, M. (2003). *Effective Coaching. Lessons from the coaches' couch*. . New York: Texere/Thomson.
- ECKSTEIN, R. & WALLERSTEIN, R. (1958). *The teaching and learning of psychotherapy*. New York: International Universities Press.
- EUROPEAN MENTORING AND COACHING COUNCIL . (2006). *Guidelines on Supervision: Interim statement*. Obtido em 27 de março de 2009, de EUROPEAN MENTORING AND COACHING COUNCIL : [www.emcouncil.org/Downloads/EMCC Guidelines on Supervision](http://www.emcouncil.org/Downloads/EMCC%20Guidelines%20on%20Supervision)
- FEDERATION FRANCOPHONE DES COACHES PROFESSIONNEL . (2007). *FEDERATION FRANCOPHONE DES COACHES PROFESSIONNEL*. Obtido em 22 de junho de 2007, de <http://www.ffcoaching.com>
- FENICHEL, E., & EGGBEEER, L. (1990). *Preparing practitioners to work with infants, toddlers and their families: Issues and recommendations for educators and trainers*. Arlington, VA: National Center for Clinical Infant Programs.

- FREAS, A. (2003). O Coaching de executivos para resultados de negócio. In M. GOLDSMITH, L. LYONS, & A. FREAS, *Coaching o Exercício da Liderança* (pp. 66-81). São Paulo: Editora Campus.
- FUQUA, D., JOHNSON, A., ANDERSON, M. & NEWMAN, J. (1984). Cognitive methods in counselor training. *Counselor Education and Supervision*, 24, 85-95.
- GALLACHER, K. (1995). *Coaching partnerships: Refining early intervention practices*. Missoula: Montana University Affiliated Rural Institute on Disabilities.
- GALLWEY, T. (1979). *The inner game of golf*. London: Pan Books.
- GANZER, C., & ORNSTEIN, E. (1999). Beyond parallel process: Relational perspectives of field instruction. *Clinical Social Work Journal*, 27(3), 231–247.
- GARMAN, N. (1986). *From technique to practice in clinical supervision*. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- GARMSTON, R. (1987). How administrators support peer coaching. *Educational Leadership*, 44, 18-26.
- GARRIGAN, P., & PEARCE, J. (1996). Use Theory? Use Theory! *Mentoring and Tutoring*, vol4, No1, 23-31.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIBBS, G. (2002). *Qualitative data analysis: Explorations with NVIVO*. London: Sage.
- GILBERT, M. (1994). *Personal notes on supervision from integrative psychotherapy training course through*. Sherwood Institute and the University of the Witwatersrand.
- GLASER, B., & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- GLATTHORN, A. (1984). *Differentiated supervision*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- GLATTHORN, A. (1987). Cooperative professional development: Peer-centered options for teacher growth. *Educational Leadership*, 45, 31-35.
- GLATTHORN, A. (1990). *Supervisory leadership: Introduction to instructional supervision*. New York: HarperCollins.
- GLICKMAN, C. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Needham, MA: Allyn & Bacon.
- GOLDBERG, E. (2001). *The executive brain: frontal lobes and the civilized mind*. EUA: Oxford University Press.
- GOLDHAMMER, R. (1969). *Clinical Supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- GOLDSMITH, M., LYONS, L., & FREAS, A. (2003). *Coaching o Exercício da Liderança*. São Paulo: Editora Campus.
- GONZALEZ-DOUPE, P. (2001). *The supervision group as protection : the meaning of group supervision for workplace counselors and their supervisors in organizational settings in England. PhD dissertation*. Wisconsin-Madison: University of Wisconsin-Madison.
- GOODYEAR, J., & BERNARD, R. (1992). The challenge of psychotherapy-based supervision: making the pieces fit. *Counsellor Education and Supervision*, 31(4), 232-237.
- GRAHAM, B. (1994). Mentoring and professional development in careers services in higher education. *British Journal of Guidance and Counseling*, 22(2), 261-271.
- GRANT, A. (1999). *Enhancing performance through coaching: the promise of CBT*. Paper presented at the first state conference of the Australian Association of Cognitive Behavior Therapy (NSW).

- GRANT, A. (2003). *Workplace, Executive and life coaching: An annotated bibliography from the behavioral science literature*. Unpublished paper, coaching psychology unit. Australia: University of Sydney.
- GRANT, A. (2006). A personal perspective on Professional coaching and the development of coaching psychology. The British Psychology Society. *International Coaching Psychology Review, Vol.1, nº1*.
- GRATER, H. (1985). Stages in psychotherapy supervision: from therapy skills to skilled therapist. *Professional Psychology: Research and Practice, 16*, 605-610.
- GRINDER, J., & DELOZIER, J. (1995). *Turtles All the Way Down: Prerequisites for Personal Growth*. Metamorphous Press.
- GUSKEY, T. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Research, 15*, 5-12.
- HAAN, E. D. (2007). *I struggle and emerge: Critical moments of experienced coaches*. Unpublished paper. . Obtido em 15 de fevereiro de 2008, de Ashridge Business School: www.ashridge.org.uk
- HAAN, E. D., & BLASS, E. (2007). Using critical moments to learn about coaching. *Training Journal, April*, 54–58.
- HACKNEY, H. & NYE, S. (1977). *Aconselhamento: estratégias e objetivos*. São Paulo:EPU.
- HACKNEY, H. & CORMIER, L. (1996). *The professional counselor: A process guide to helping* (3rd ed). Needham, MA: Allyn & Bacon.
- HARRIS, J. (1995). A Contextual Model of Mentoring Practice. In *Working for a Degree - Mentoring Project Final Project Report Volume II*. Leeds Metropolitan University.
- HART, G. (1982). *The process of clinical supervision*. Baltimore: University Park Press.
- HAWKINS, P. (2006). *CIPD Annual Coaching at Work Conference, 12 September*. London: CIPD.

- HAWKINS, P. (2006a). *Coaching Supervision: Maximising the potential of coaching*. London: CIPD.
- HAWKINS, P. (2006b). Coaching supervision. In J. Passmore, *Excellence in coaching: The industry guide*. London: Kogan Page.
- HAWKINS, P. (2006c). *CIPD Annual Coaching at Work Conference, 12 September*. London: CIPD.
- HAWKINS, P. (2007). Private communication.
- HAWKINS, P., & SCHWENK, G. (2006). *Coaching Supervision: Maximising the potential of coaching*. London: CIPD.
- HAWKINS, P., & SHOHET, R. (1998). *Supervision in the helping professions*. Maidenhead: Open University Press.
- HAWKINS, P., & SHOHET, R. (2000). *Supervision in the helping professions. 2nd Ed.* Milton Keynes: Open University Press.
- HAWKINS, P., & SMITH, N. (2006a). *Coaching, mentoring and organisational consultancy*. Maidenhead: Open University Press.
- HAWKINS, P., & SMITH, N. (2006b). *Supervision for coaches, mentors and consultants*. Maidenhead: Open University Press.
- HAY, J. (2007). *Reflective Practice and supervision for coaches*. England: McGraw Hill, Open University Press.
- HAYLES, M. (1988). Becoming a social work practitioner: the use of live supervision in the practice placement. *Journal of Social Work Practice, May*, 74–84.
- HAYNAL, L. (1995). *A técnica em questão, controvérsias em psicanálise: de Freud e Ferenczi a Michael Balint*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- HENRY, J., STOCKDALE, M., HALL, M., & DENISTON, W. (1994). A formal mentoring program for junior female faculty: Description and evaluation. *Journal of NAWA*, 56(2), 37-45.
- HERSEY, P. & BLANCHARD, K. (1988). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- HESS, A. (1986). Growth in supervision: stages of supervisor and supervisee development. *Clinical Supervisor* 4 (2). 51-67.
- HILL, C. E., THOMPSON, B. J. & WILLIAMS, B. J. (1997). A Guide to Conducting Consensual Qualitative Research, in *The Counselling Psychologist*, vol. 25, nº4, pp. 517-572.
- HILPERN, K. (2007). Watch with Auntie. *Coaching at Work*, 2(2), 36–39.
- HODGETTS, W. (2002). Using Executive Coaching in organisations. In C. Fitzgerald & G. Berger. *Executive Coaching: Practices & Perspectives*. Davis-Black Publishing.
- HOFSTEDE, G. (1984). *Culture's consequences: international differences in work – related values*. Abridged Edition, CA. Beverly Hills: Sage Publications.
- HOLLOWAY, E. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. London: Sage.
- HOLLOWAY, E. (1998). *Power in the supervisory relationship, Keynote address British association of supervision practice and research conference*. London: Hewson.
- HOLLOWAY, E. L., & JOHNSTON, R. (1985). Group supervision: Widely practiced but poorly understood. *Counselor Education and Supervision*, 24, 332-340.
- HORAN, J. (1972). Behavioral goals in systematic counselor education. *Counselor education and supervision*, vol. 11(3), 162-170.
- HOUSTON, G. (1990). *Supervision and Counselling*. London: Rochester Foundation.

- HULING-AUSTIN, L. (1989). Beginning teacher assistance programs: An overview. In L. HULING-AUSTIN, S. ODELL, P. ISHLER, R. KAY, & R. EDELFEIT, *Assisting the beginning teacher* (pp. 5-18). Reston, VA: Association of Teacher Educators.
- HUTTO, N., HOLDEN, J., & HAYNES, L. (1991). *Mentor training manual for Texas teachers*. Dallas: Texas Education Agency.
- HUNTER, M. (1984). Knowing, teaching and supervising. In P.L. Hosford (Ed.), *Using what we know about teaching* (pp.169-192). Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- HUTT, C., SCOTT, J. & KING, M. (1983). A phenomenological study of supervisee's positive and negative experiences in supervision. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 20, 118-123.
- HYLAND, T. (1994). Competence, Knowledge and Education. In P. HODKINSON, & M. ISSIT, *The Challenge of Competence: Professionalism through Vocational Education and Training*. London: Cassell.
- ICC – INTERNATIONAL COACHING COMMUNITY (2006). *O que é o coaching*. Obtido em 13 de Outubro de 2006, de ICC – International coaching community www.internationalcoachingcommunity.com/pt/o-que-e-o-coaching.
- ICF – INTERNATIONAL COACH FEDERATION . (2010). *Coaching Supervision: Maximising the Potential of Coaching* . Obtido em 07 de outubro de 2010, de ICF – INTERNATIONAL COACH FEDERATION : <http://www.cipd.co.uk/NR/rdonlyres/5EBC80A0-1279-4301-BFAD37400BAA4DB4/0/coachsuperv.pdf>
- ICF - INTERNATIONAL COACH FEDERATION. (2007). *Code of Ethics*. Obtido em 29 de junho de 2007, de ICF - INTERNATIONAL COACH FEDERATION : www.coachfederation.com

- ICF - INTERNATIONAL COACH FEDERATION. (2007). *What is Coaching?* . Obtido em 23 de junho de 2007, de ICF - INTERNATIONAL COACH FEDERATION: <http://www.coachfederation.org/ICF/For+Coaching+Clients/What+is+a+Coach/>
- INSKIPP, F., & PROCTOR, B. (1993). *Making the most of supervision Part 1*. Middlesex: Cascade Publications (2nd ed.).
- INSKIPP, F., & PROCTOR, B. (1995). *Art, craft and tasks of counselling supervision*. Oregon: Cascade Publications.
- IRVINE, E. (1984). The functions of supervision. *Journal of Social Work Practice, May*, 19–26.
- JACOBSON, N. (1997). Training couples to solve their marital problems: A behavioral approach to relationship discord: II. *American Journal of Family Therapy, 5 (2)*, 20–28.
- JACKSON, P. (2005). How do we describe coaching? An exploratory development of a typology of coaching based on the accounts of UK-based practitioners. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 3(2)*, 45–59.
- JOHNSON, A. (2000). Exploring triangulation as the foundation for family system thinking in the balint group process. *Families, systems & health: The Journal of Collaborative Family HealthCare, vol. 18, (4)*.
- JOYCE, B. & SHOWERS, B. (1983). *Power in staff development throughout research on training*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- JOWORSKI, J. & SCHARMER, O. (2000). *Leading in the Digital Economy: sensing and seizing emerging opportunities*. Executive Summary dec. from course notes.
- KADUSHIN, A. (1968). Games people play in supervision. *Journal of Social Work, 13(3)*, 23–32.
- KADUSHIN, A. (1976). *Supervision in social work*. New York: Columbia University Press.

- KADUSHIN, A. (1985). *Supervision in social work (2nd ed.)*. New York: Columbia University Press.
- KADUSHIN, A. (1992). What's wrong, what's right with social work supervision. *The Clinical Supervisor, 10(1)*, 3–19.
- KAHN, E. (1979). The parallel process in social work supervision and treatment. *Social Casework, 60(9)*, 520–528.
- KAMPA-KOLLESCH, S. & ANDERSON, M. (2001). Executive coaching: A comprehensive review of the literature. *Consulting psychology Journal: Practice and Research, 53(4)*, 205-228.
- KASUNIC, D. (1993). The mentoring plan for the 90's: A plan for business. In *Diversity in mentoring: Full text proceedings & executive summaries* (pp. 228-237). Atlanta, GA: Western Michigan University.
- KEGAN, R. (1994). *In Over our Heads: The mental demands of modern life*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- KELL, B. & MUELLER, W. (1966). *Impact and chance: A study of counselling relationships*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- KELLE, U. (1995). *Computer-aided qualitative data analysis: Theory, methods and practice*. London: Sage.
- KELLE, U., & LAURIE, H. (1995). Computer use in Qualitative Research and issues of validity. In U. KELLE, *Computer-aided qualitative data analysis: Theory, methods and practice* (pp. 19-28). London: Sage.
- KELLEY, R. (1985). *The Gold Collar Worker: Harnessing the brain power of the new work force: reading*. MA: Addison-Wesley.
- KING, N. 1994. The qualitative research interview. In *Qualitative methods in organizational research: A practical guide*, edited by C. Cassell and G. Symon, 14–36. London: Sage.

- KING, P., & KETCHENER, K. (1994). *San Francisco*. San Francisco: Wiley.
- KLINE, N. (1999). *Time to think: listening to ignite the human mind*. Great Britain: Mackays.
- KNUDSEN, M. (2002). Executive Coaching and Business strategy. In C. Fitzgerald & J. Garvey. *Executive Coaching: Practices & Perspectives*. Davies-Black Publishing.
- KOCH, R. (1997). *80/20 Principle: The Secret of Achieving More with Less*. London: Nicholas Brealey.
- KOLB, D. (1981) *Learning Style Inventory*. Boston: Mc Ber and Company
- KOLB, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- KOHUT, H. (1971). *The Analysis of the Self*. New York: International University Press.
- KRAJEWSKI, R. (1993). The observation cycle: A methodology for coaching and problem solving. In R.H. Anderson & Snyder (Eds.), *Clinical supervision: Coaching for higher performance* (pp.99-111). Lancaster, PA: Technomic Publishing Co.
- KRAM, K. (1983). Phases on the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608-625.
- KRUMBOLTZ, J. (1979). A social learning theory of career decision making. In A. Mitchell, G. Jones & J. Krumboltz (Eds.). *Social learning and career decision making* (pp.19-49). Cranston, Rhode Island: The Carroll Press.
- LAINSBURY, D. (2002). *My developing role in supervision: in the counselling – coaching – stress management magazine*. Obtido em 13 de outubro de 2008 em <http://www.counselling.nl/magazine/supervision.html>.
- LAMMERS, W. (1999). Training in group and team supervision. In M.Carroll, & E. Holloway, *Training counselling supervisors*. London: Sage.
- LANE, D. (2006). *People Management*, December, 45.

- LEACH, M., STOLTENBERG, C., MCNEILL, B., & EICHENFIELD, G. (1997). Self-efficacy and counsellor development: Testing the integrated developmental model. *Counsellor Education and Supervision, 37*(2), 115–124.
- LECOMPTE, M., & PREISSLE, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Education Research (second edition)*. London: Academic Press.
- LEDDICK, R. & DYE, H. (1987). Effective supervision as portrayed by trainee expectations and preferences. *Counselor Education and Supervision, 27*, 139-154.
- LEE, G. (2003). *Leadership Coaching*. London: CIPD.
- LEGGATT, C. & MARWARDEL, S. (2004). First encounters with psychotherapy: experiences from a balint group. *Psychodynamic Practice, 10*, (2).
- LIPSON, K. (2002). The role of computer based technology in developing understanding of the concept of sampling distribution. In B. Phillips (Ed.). *Proceedings of the sixts International Conference on Teaching Statistics: Developing a Statistically literate society*. Cape Town, South Africa: International Statistical Institute.
- LOGANBILL, C., HARDY, E., & DELWORTH, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *Counselling Psychologist, 10*, 3-42.
- LOPES, R. & SANTOS, F. (2008). Intencionalidade na comunicação em grupos Balint. *Revista Portuguesa Clínica Geral, 24*, 519-525.
- LONGHURST, L. (2006). The ‘Aha’ moment in coative coaching and its effects on belief and behavioural change. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 4*(2), 61–73.
- LONKILA, M. (1995). Grounded Theory as an emerging paradigm for computer-assited qualitative data analysis. In U. KELLE, *Comptuder-aided qualitative data analysis: Theory, methods and practice* (pp. 41-51). London: Sage.

- LYONS, L. (2003). O coaching no cerne da estratégia. In M. GOLDSMITH, L. LYONS, & A. FREAS, *Coaching o Exercício da Liderança* (pp. 41-58). São Paulo: Editora Campus.
- MAOZ, B., RABINOWITZ, S., HERZ, M. & KATZ, C. (1992). *Doctors and their feelings: pharmacology of medical caring*. New York: Praeger Press.
- MARSHALL, W. & CONFER, W. (1980). Psychoterapy supervision: supervisees' perspective. In J. Wiley. *Psychotherapy supervision: theory, research and practice* (pp. 92-100). New York: A.K.Hess.
- MARTIN, C. (2001). *The life coaching Handbook: everything you need to be an effective life coach*. United Kingdom: Crown House Publishing.
- MASLOW, A. (1943). A Theory of human motivation. *Psychology Review*, 50, 370-396.
- MATURANA, H. & VARELA, F. (1980). *Autopoiesis and Cognition*. Dordrecht, Holland: Reidal Publishing.
- MAUER, T., SOLAMON, J. & TROXTEL, D. (1998). Relationship of coaching with performance in situational employment interviews. *Journal of Applied Psychology*, 83(1), 128-136.
- MELLO, L. (1984). *Peer-centered coaching: teachers helping teachers to improve classroom performance*. Idaho Springs, CO: Association for Human Development.
- MERIZOW, J., & ASSOCIATES. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- MILLER, C. & OETTING, E. (1966). Students react to supervision. *Counselor Education and Supervision*, 6, 73-74.
- MOON, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.

- MOSES, H. & HARDIN, J. (1978). A relationship approach to counselor supervision in agency settings. In J. Boyd (Ed.) *Counselor supervision: Approaches, preparation, practices* (pp.437-480). Muncie: Accelerated Development.
- MOYES, B. (2008). Snow wonder. *Coaching at Work*, 3(2), March, 42–45.
- MOYES, B. (2009). Literature review of coaching supervision. *International Coaching Psychology Review*, vol.4, no2, September, The British Psychological Society.
- MUELLER, W. & KELL, B. (1971). *Coping with conflict: supervising counselors and psychotherapists*. New York: Appleton-Century.Crofts.
- MUNSON, C. (1993). *Clinical social work supervision*. New York: Haworth Press.
- MURRAY, M. (1991). *Beyond the myths and magic of mentoring: How to facilitate an effective mentoring program*. San Francisco: Jossey-Bass.
- NAGEL, E. (1979). *The Structure of Science. Problems in the Logic of Scientific Explanation*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- NAPPER, R. & KEANE, D. (2004). From Organizations and People. *The Quaterly Journal of AMED*, vol11, no4.
- NEWBY, T., & HEIDE, A. (1992). The value of mentoring. *Performance Improvement Quarterly*, 5(4), 23-26.
- O'CONNEL, D. & KOWAL, S. (1995). Basic principles of transcription. In J. Smith, L. Langenhove & R. Harré (Eds.). *Rethinking Methods in Psychology*. London: Sage.
- OSHRY, B. (1996). *Seeing systems: unlocking the mysteries of organizational life*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- OXFORD ENGLISH DICTIONARY. (2008). Obtido em 07 de novembro de 2008, de OXFORD ENGLISH DICTIONARY: www.askoxford.com
- PAGE, S., & WOSKET, V. (2006). *Supervising the counsellor: A cyclical model (2nd ed.)*. London: Routledge.

- PAISLEY, P. P. (2006). *Towards a theory of supervision for coaching – an integral approach*. Middlesex: Middlesex University.
- PALMER, S., & WHYBROW, A. (2007). *Handbook of coaching psychology: A guide for practitioners*. London: Routledge.
- PARSLOE, E. (1995). *Coaching, mentoring and assessing: A practical guide to developing competence*. New York: Kogan Page Limited.
- PASSMORE, J. (2006). *Excellence in coaching: The industry guide*. London: Kogan Page.
- PASSMORE, J. (2011). *Supervision in Coaching*. United Kingdom: Kogan Page Limited.
- PASSMORE, J., ALLAN, J. & MORTIMER, L. (2011). Coaching ethics – developing a model to enhance coaching practice. In J. Passmore. *Supervision in Coaching*. United Kingdom: Kogan Page Limited.
- PASSMORE, J., & MCGOLDRICK, S. (2009). Supervision, extravision or blind faith? A grounded theory study of the efficacy of coaching supervision. *International Coaching Psychology Review*, vol4, n2, September.
- PATTERSON, C. (1985). *The therapeutic relationship: foundations for an eclectic psychotherapy*. USA: Brooks/Cole.
- PINCHOT, E., & PINCHOT, G. (2003). Raízes e limites do aconselhamento de carreira. In M. GOLDSMITH, L. LYONS, & A. FREAS, *Coaching o Exercício da Liderança* (pp. 82-104). São Paulo: Editora Campus.
- POLKINGHORNE, D. (2005). Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research. In *Journal of Counselling Psychology*, vol. 52, n°2, pp.137-145.
- POTEROTTO, J. (2005). Qualitative Research in Counselling Psychology: A Primer on Research Paradigms and Philosophy of Science. In *Journal of Counselling Psychology*, vol. 52, n°2, pp. 126-136.

- PROCTOR, B. (1997). Contracting in supervision. In C. Sills (ed.) *Contracts in counselling*. London: Sage.
- PROCTOR, B. (2000). *Group supervision: A guide to creative practice*. London: Sage.
- RABIN, S., MAOZ, B. & ELATA-ALSTER, G. (1999). Doctor's narratives in Balint Groups. *British Journal of Medical Psychology*, 72, 121-125.
- RABIN, S., MATALON, A., MAOZ, B. & SHIBER, A. (2005). Keeping doctors healthy: a salutogenic perspective. *Families, Systems and Health*, 23, 94-102.
- REASON, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, pp. 324-339.
- REGO, A., CUNHA, M., OLIVEIRA, C. & MARCELINO, A. (2004). *Coaching para Executivos*. Lisboa: Escolar Editora.
- REISING, G. & DANIELS, M. (1983). A study of Hogan's model of counselor development and supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 30 (2), 235-243.
- RENNIE, D. L., WATSON, K. D. & MONTEIRO, A. M. (2002). The Rise of Qualitative Research in Psychology. In *Canadian Psychology*, 43 (3), pp.179-189.
- RICH, G. (1998). Selling and sales management in action: the constructs of sales coaching: supervisory feedback, role modelling and trust. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 18(1), 53-63.
- RICHARDS, J. M. (2002). *Read me first for a user's guide to qualitative methods*. London: Sage.
- RICHARDS, L. (2005). *Handling qualitative data*. London: Sage.
- ROGERS, C.(1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.
- RYAN, S. (2004). *Vital Practice*. Portland, UK: Sea Change Publications.

- SALINSKY, J. (2008). Como os grupos Balint têm mudado ao longo de 57 anos: objetivos e expectativas. *Revista Portuguesa Clínica Geral*, 24, 526-530.
- SAMUEL, O. (1989). How doctors learn in a Balint Group. *Family Practice*, 6, 108-113.
- SCANDURA, T. (1992). Mentorship and career mobility: an empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 169-174.
- SCARNATI, J., KENT, W. & MACKENZIE, W. (1993). Peer coaching and cooperative learning: one room school concept. *Journal of Instructional Psychology*, 20(1), 65-71.
- SCHARFER, C. & WEINSHEL, M. (2000). Infertility and late-life pregnancies. In P. Papp (Ed.). *Couples on the fault line: new directions for therapists* (p.104-129). New York: The Guilford Press.
- SCHARMER, O. (2003). *The Blind Spot of Leadership*. Draft Thesis .
- SCHARMER, O. (2003). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. Cambridge: Mass, Sol Publications.
- SCHEIN, E. (1990). *A general philosophy of helping: process consultation*. MIT: Sloan School of Management.
- SCHMIDT, C. (2002) [http:// 216.239.39.120/translate- cthl =http://www.christiane-schmidt.onlinehome.de..2002/11/19](http://216.239.39.120/translate-cthl=http://www.christiane-schmidt.onlinehome.de..2002/11/19)
- SCHON, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHWENK, G. (2007). *Feature Focus Coaching Supervision: Where are we headed? (4 March)*, 2–4. Obtido em setembro de 23 de 2009, de I COACH ACADEMY: www.i-coachacademy.com
- SEIDEL, J., & KELLE, U. (1995). Different functions of coding in the analysis of textual data. In U. KELLE, *Computer-aided qualitative data analysis: Theory, methods and practice* (pp. 52-61). London: Sage.
- SEIN, & CANO. (1999). *Acompañando procesos educativos-sociales. La supervision como luar de reflexion de objetivos y estrategias de acción*. In Aristu, J. *La Supervision:*

- calidad de los servicios. Una oportunidad para los professionals de ayuda.* Pamplona: Ediciones Eunate.
- SERGIOVANNI, T. (1991). *The principalship: A reflective practice perspective (2nd ed.)*. Needham, MA: Allyn & Bacon.
- SHERMAN, S. & FREAS, A. (2004). *The Wild West of Executive Coaching*. Stratford: Harvard Business Review.
- SHIPTON, G. (1997). *Supervision of Psychotherapy and Counselling: Making a place to think*. Open University Press.
- SKOVHOLT, T. M., & RONNESTAD, M. (1992). *The evolving professional self*. New York: Wiley.
- SMITH, J., FLOWERS, P., & LARKIN, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. Great Britain: Sage.
- SMITH, N. & ACHESON, K. (1991). *Peer consultation: An analysis of several types of programs*. Eugene: University of Oregon.
- SMITH, R. (1993). Mentoring new teachers: Strategies, structures and successes. *Teacher Education Quarterly*, 20(4), 5-18.
- SOCIÉTÉ FRANÇAISE DE COACHING (2007). *A propos du Coaching*. Acedido em 7 de Fevereiro de 2007, em <http://www.sfcoach.org/coach/index.htm>.
- SPINELLI, E. (2005). *Personal Interview on Supervision for Executive Coaching*. Cape Town: SA.
- STERN, L. (1998). Five types of executives in search of coaching. *The Manchester Review*, 3(2), 13-19.
- STEVENS, N. (2005). *Learn to Coach*. Oxford: How to Books.
- STILES, W. B. (1993). Quality Control in Qualitative Research. In *clinical Psychology Review*, vol. 13, pp. 593-618.

- STOLTENBERG, C., & DELWORTH, U. (1987). *Supervising counsellors and therapists: A developmental approach*. San Francisco: Josey Bass.
- STOLOROW, R. (1994). *The Intersubjective Context of Intrapsychic Experience in the intersubjective perspective*. Jason Granjon, inc.
- STROSAHL, K. & JACOBSON, N. (1986). Training and supervision of behavior therapists. In F. Kaslow (ed.) *Supervision and training: models, dilemmas and challenges* (pp.183-206). New York: Haworth Press.
- STRUMPFER, D. (2002). *Psychofortology: Review of a new paradigm marching on*. Johannesburg: University of Pretoria and Rand Afrikaans University.
- SUHR, J. & GUNSTAD, J. (2000). The effects of coaching on the sensitivity and specificity of malingering measures. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 15(5), 415-424.
- TENNYSON, W. & STROM, S. (1986). Beyond professional standards: Developing responsibility. *Journal of Counseling and Development*, 64, 298-302.
- TOBIAS, L. (1996). Coaching executives. *Consulting Psychology Journal: Practice & Research*, 48(2), 87-95.
- TOMLINSON, A. (2002). The coaching Explosion. *Canadian HR Reporter*, 15(10), 7.
- TOWLER, J. (2005). *The influence of the invisible client. PhD dissertation*. University of Surrey.
- TOWNSEND, C. (2011). Ethical frameworks in coaching. In J. Passmore. *Supervision in Coaching*. United Kingdom: Kogan Page Limited.
- WAKEFIELD, M. (2006). Brief Solution – focused coaching. In S. Ting & P. Scisco. *The CCL Handbook of coaching: A Guide for the leader coach*. San Francisco: Jossey-Bass.

- WATKINS, S. (1998). Psychotherapy supervision in the 21st century: some pressing needs and impressing possibilities. *Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 7, 93-101.
- WELLS, M. & PRINGLES BELL, U. (2005). *Use of self supervision model: relational, ethical and cultural issues*. Georgia: Georgia State University APPIC, Newsletter online.
- WHITMORE, J. (2003). *Coaching for Performance*. London: Nicholas Brearley.
- WILBER, K. (2000). *A Theory of Everything*. Shambala.
- WILBER, K. (2001). *A Brief History of Everything*. Colour Books.
- WILLIAMS, A. (1997). On parallel process in social work: Supervision. *Clinical Social Work Journal*, 25(4) , 425–435.
- WILLIAMS, K., KIEL, F., DOYLE, M. & SINGARA, L. (2002). Breaking the Boundaries: Leveraging the Personal in Executive Coaching. In C. Fitzgerald & J. Garvey. *Executive Coaching: Practices & Perspectives*. Davies-Black Publishing.
- WORTHINGTON, E. (1984). Empirical investigation of supervision of counselors as they gain experiences. *Journal of Counseling Psychology*, 31(1), 63-75.
- YARDLEY, L. (2000). Dilemas in qualitative health research. *Psychology and Health*, 15, pp.215-228.
- ZACHARY, L. (2000). *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ZANELLI, J. (1992). *Formação Profissional e atividades de trabalho: Análise das necessidades identificadas por psicólogos prganizacionais*. São Paulo: Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

ZORGA, S. (2002). Supervision: The process of life-long learning in social and educational professions. *Journal of Interprofessional Care*, Vol.16, No3, Carfax Publishing.

ANEXOS

Anexo 1: Protocolo de Consentimento Informado



PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente protocolo é estabelecido entre Sandra Luzia Esteves Oliveira de Almeida, investigadora do projeto de investigação em Supervisão em *Coaching*, o orientador científico Prof. Dr. Nuno Rebelo dos Santos e o participante _____
_____ como _____
(supervisando ou supervisor).

A investigadora e o orientador científico comprometem-se a:

- a) Conduzir a investigação de acordo com os parâmetros de qualidade preconizados pela comunidade científica da especialidade;
- b) Discutir e negociar outros aspetos específicos de cada caso relativos à confidencialidade da informação, se solicitado pelo participante;
- c) Impedir qualquer divulgação de informação referente aos participantes, exteriormente à equipa de investigação, sem o consentimento prévio de todos os envolvidos;
- d) Entregar uma síntese descritiva dos resultados aos participantes, através de correio eletrónico;
- e) Manter os participantes a par do trabalho que está a ser desenvolvido, nomeadamente no que concerne à análise dos dados, sempre que os mesmos o solicitem;
- f) Prestar aos participantes no processo todos os esclarecimentos solicitados no decorrer da investigação;
- g) Cumprir o Código Deontológico da *American Psychological Association* na realização da investigação;
- h) Eliminar todas as gravações áudio após o decorrer da investigação e a defesa pública da tese.

- i) Divulgar os resultados da investigação numa sessão pública, para a qual os participantes serão convidados a estar presentes.

Os participantes comprometem-se a:

- a) Prestar informações sobre a sua experiência no caso em estudo e sobre a sua experiência profissional;
- b) Ser entrevistados num momento acordado com a investigadora;
- c) Autorizar a gravação áudio da entrevista, a pedido da investigadora;
- d) Decidir mencionar ou omitir a sua participação no projeto nos contextos profissionais em que considere conveniente fazê-lo;
- e) Permitir a publicação do resultado do estudo, com omissão da sua identidade, nomeadamente nas seguintes situações:
- I. Tese de doutoramento a apresentar à Universidade de Évora;
 - II. Comunicações em congressos científicos-profissionais;
 - III. Publicações científicas em revistas e/ou em livros da especialidade.

Assinaturas:

(Participante)

(Orientador Científico)

(Investigadora)

Local e Data:

Anexo 2: Entrevista ao Supervisor

Bom dia/Boa tarde

O nosso encontro vem no seguimento do contacto efectuado e desde já agradeço a sua disponibilidade e amabilidade em participar no estudo.

Como referi na carta de apresentação do projeto, o presente projeto de investigação visa caracterizar a supervisão em coaching em Portugal no âmbito do meu doutoramento em psicologia do trabalho e das organizações da Universidade de Évora, sob orientação do professor Nuno Rebelo dos Santos.

A sua participação supõe a realização desta entrevista a cada um deles que poderá ter um segundo momento de contacto, previsivelmente mais breve, mas apenas se se verificar necessidade que o justifique. Para os participantes trata-se de uma oportunidade de aprofundarem a compreensão do seu próprio processo de supervisão, na medida em que será fornecido feedback sobre os resultados obtidos na investigação.

As finalidades deste trabalho cingem-se exclusivamente à investigação em curso e haverá uma sessão pública de apresentação dos resultados para a qual serão convidados os participantes. Será garantida a confidencialidade de toda a entrevista e mantida a ocultação da identidade dos participantes.

Neste sentido assinaremos de seguida um protocolo de participação

Se tiver alguma questão queira por favor colocá-la.

Solicito-lhe autorização para gravar a entrevista

[Ligar gravador]

1. Qual o objetivo da supervisão?
2. Conhece outras práticas de supervisão além da supervisão do *coaching*? Quais?
3. Quais as diferenças e semelhanças com a supervisão do *coaching*?
4. Quais os contributos que considera mais importantes na Supervisão?
5. Qual o tipo de Supervisão que realiza, entre pares (com os colegas de profissão), Supervisão individual com o Supervisando ou Supervisão em Grupo?
6. Qual o tipo de intervenção? Inferir: *Em que medida é Prescritivo, Em que medida é Informativo, Em que medida é de Confronto, ou Em que medida é de Suporte?*
7. Fale-me sobre a transformação em si que decorre da supervisão?
8. Como considera o feedback fornecido? Claro, Específico, etc.
9. Qual o foco do feedback fornecido? Relacionado com o contexto, com as intervenções do supervisando, na relação *Coach/coachee*, na relação de supervisão, nas reações do supervisando.
10. Em que medida considera que o *coach* desenvolve competências e conhecimentos necessários e adequados à sua prática através da Supervisão?
11. Em que medida é possível identificar os limites e potencial a desenvolver nas sessões de Supervisão?
12. Quais os efeitos benéficos de ser supervisor?

13. Em que medida considera que a Supervisão tem em conta as características pessoais e as necessidades pessoais e profissionais do *Coach*?
14. Utiliza algum tipo de instrumentos na supervisão em *coaching*? Se sim quais?
15. Quais os modelos ou quadros teóricos utilizados nas suas sessões de Supervisão?
16. Pode descrevê-los?
17. Onde e com que frequência decorre a Supervisão? (horário e durabilidade)?
18. Quais os parâmetros do contrato de Supervisão (prática, regras e responsabilidades, questões éticas, definição de objetivos, critérios de sucesso)? Este contrato foi negociado entre supervisor e supervisando?
19. O que foi explicado e descrito ao Supervisando o propósito da Supervisão?
20. Como caracteriza o ambiente da Supervisão?
21. Tem conhecimento que o seu supervisando informou o *coachee* que se encontra em processo de supervisão?
22. Quais os parâmetros do supervisando que permitiram o relacionamento de supervisão?
23. Considera que há partilha na supervisão? Se sim, como a caracteriza?
24. Valorizou a formação do supervisando na aceitação do processo de supervisão? Se sim, quais os aspetos que teve em consideração?
25. O processo de Supervisão teve consequências na organização onde trabalha o *coachee* ou no *coachee*? Quais?

26. O processo de Supervisão permitiu-lhe desenvolver-se como profissional? Em que aspetos?
27. O processo de Supervisão permitiu que o *coach* se desenvolvesse como profissional? Em que aspetos?
28. O que acontece de mais significativo nas Sessões? Poderia exemplificar? Pode relatar resumidamente uma sessão indicando os diversos momentos?

Muito obrigado pela sua colaboração.

Se houver alguma questão que eu precise de esclarecer melhor voltarei a contactá-lo para combinarmos novo encontro. Caso contrário, voltarei a contactá-lo(a) para o(a) convidar a participar no seminário de apresentação de resultados globais, depois da defesa da tese. Se entretanto algo lhe ocorrer de importante sobre a nossa conversa fique à-vontade para me contactar.

Anexo 3: Entrevista ao Supervisando

Bom dia/Boa tarde

O nosso encontro vem no seguimento do contacto efetuado e desde já agradeço a sua disponibilidade e amabilidade em participar no estudo.

Como referi na carta de apresentação do projeto, o presente projeto de investigação visa caracterizar a supervisão em coaching em Portugal no âmbito do meu doutoramento em psicologia do trabalho e das organizações da Universidade de Évora, sob orientação do professor Nuno Rebelo dos Santos.

A sua participação supõe a realização desta entrevista a cada um deles que poderá ter um segundo momento de contacto, previsivelmente mais breve, mas apenas se se verificar necessidade que o justifique. Para os participantes trata-se de uma oportunidade de aprofundarem a compreensão do seu próprio processo de supervisão, na medida em que será fornecido feedback sobre os resultados obtidos na investigação.

As finalidades deste trabalho cingem-se exclusivamente à investigação em curso e haverá uma sessão pública de apresentação dos resultados para a qual serão convidados os participantes. Será garantida a confidencialidade de toda a entrevista e mantida a ocultação da identidade dos participantes.

Neste sentido assinaremos de seguida um protocolo de participação

Se tiver alguma questão queira por favor colocá-la.

Solicito-lhe autorização para gravar a entrevista

[Ligar gravador]

1. O que o levou a procurar Supervisão em *Coaching*?
2. Quando iniciou a Supervisão?
3. Como era ser *Coach* sem Supervisão?
4. Procurou algum método/processo específico de Supervisão?
5. Como procurou e escolheu Supervisão?
6. Quais os fatores que foram determinantes na escolha?
7. Quais as características do supervisor que permitiram o relacionamento de supervisão?
8. Quais os parâmetros que considerou determinantes na escolha do seu supervisor?
9. Conhece outras práticas de supervisão além da supervisão do *coaching*? Quais?
10. Quais as diferenças e semelhanças com a supervisão do *coaching*?
11. Qual o tipo de Supervisão que beneficia, entre pares (com os colegas de profissão), Supervisão individual com o Supervisor ou Supervisão em Grupo?
12. Considera que sente dificuldades a nível metodológico no processo de supervisão? Se sim quais?
13. Qual o tipo de intervenção? (*Inferir: Em que medida é Prescritivo, Em que medida é Informativo, Em que medida é de Confronto, ou Em que medida é de Suporte*)
14. Fale-me sobre a transformação em si que decorre da supervisão?
15. Fale-me do feedback que recebe na supervisão? (*Claro, Específico, etc.*)
16. Como descreve o foco do feedback fornecido? (Contexto relatado, nas intervenções do supervisando, na relação *Coach/coachee*, na relação de supervisão, nas reações do supervisando).
17. Em que medida a Supervisão tem em conta as suas características pessoais e as suas necessidades pessoais e profissionais?

18. Em que medida a supervisão lhe permite aprofundar/desenvolver competências e conhecimentos necessários e adequados à sua prática através da Supervisão?
19. Em que medida considera ser possível identificar os seus limites e potencial a desenvolver nas sessões de Supervisão?
20. Que aspetos negativos estão presentes na supervisão? Que provoquem sofrimento, desagradáveis, inúteis, etc.
21. Quais os modelos ou quadros teóricos utilizados nas suas sessões de Supervisão?
22. Pode descrevê-los?
23. Onde e com que frequência decorre a Supervisão? (horário e durabilidade)
24. Quais os parâmetros do contrato de Supervisão (prática, regras e responsabilidades, questões éticas, definição de objetivos, critérios de sucesso)? Este contrato foi negociado entre supervisor e supervisando?
25. Foi explicado pelo Supervisor o propósito da Supervisão?
26. Como caracteriza o ambiente da Supervisão?
27. Informou o *coachee* que enquanto *coach* se encontra em processo de supervisão?
28. Valorizou a formação do supervisor na escolha do supervisor? Se sim, quais os aspetos que teve em consideração?
29. Em que medida a supervisão é para si um processo de desenvolvimento?
30. (subquestionar) Porquê?
31. O que acontece de mais significativo nas Sessões? Poderia exemplificar? Pode relatar resumidamente uma sessão indicando os diversos momentos?

Muito obrigado pela sua colaboração.

Se houver alguma questão que eu precise de esclarecer melhor voltarei a contactá-lo para combinarmos novo encontro. Caso contrário, voltarei a contactá-lo(a) para o(a) convidar a participar no seminário de apresentação de resultados globais, depois da defesa da tese.

Se entretanto algo lhe ocorrer de importante sobre a nossa conversa fique à-vontade para me contactar.

Anexo 4: Tabela - Sistema de Categorias

Categoria Nível 1	Categoria Nível 2	Categoria Nível 3
01 - Abordagens	01.1 – Diversidade	/
	01.2 - Grau de Explicitação do Modelo	
	01.3 - Quadros Teóricos ou Modelos	
02 - Objetivos e Ações da Supervisão	02.1 - Objetivos Gerais	02.1.1 - Não especificados
		02.1.2 - Outros
		02.1.3 - Pessoal
		02.1.4 - Profissional
	02.2 - Instrumentos – Ações (Meios)	02.2.1 - Feedback
		02.2.2 - Não Especificadas
		02.2.3 - Outras
		02.2.4 - Simulação
	02.3 - Objetivos Específicos	02.3.1 - Autoconhecimento
		02.3.2 - Construção de Base Teórica
		02.3.3 - Não Especificadas
		02.3.4 - Outras
02.3 - Objetivos Específicos	02.3.5 - Resolução de dificuldades	
	02.3.6 - Resolução de questões gerais	
	03.1 - Foco Feedback	03.1.1 - Coachee
		03.1.2 - Contexto / Intervenções
		03.1.3 - Outro
		03.1.4 - Supervisando
03.2 - Tipo Feedback	03.2.1 - Claro	
	03.2.2 - Especifico	
	03.2.3 - Informativo	
	03.2.4 - Não Especificado	
	03.2.5 - Outro	
03.3 - Características da Supervisão	03.3.1 - Entre Pares	
	03.3.2 - Grupo	
	03.3.3 - Individual	
03.4 - Critérios da supervisão	03.4.1 - Características do supervisor	
	03.4.2 - Formação do Supervisor	
	03.4.3 - Outras	
	03.4.4 - Informação ao Coachee	
	03.4.5 - Características do Supervisando	

Anexo 4: Tabela - Sistema de Categorias (continuação)

Categoria Nível 1	Categoria Nível 2	Categoria Nível 3
03 - Aspectos Processuais	03.4 - Critérios da supervisão	03.4.6 - Formação do Supervisando
	03.5 - Ganhos da Supervisão	03.5.1 - Supervisando
		03.5.2 - Organização e Coachee
		03.5.3 - Supervisor
		03.5.4 - Coachee
	03.6 - Fatores limitativos	03.6.1 - Supervisando
		03.6.2 - Comportamentos e atitudes
		03.6.3 - Conhecimento
		03.6.4 - Ética e Deontologia
		03.6.5 - Experiência
		03.6.6 - Não especificadas
		03.6.7 - Outros
		03.6.8 - Supervisor
	03.7 – Frequência	03.7.1 - Duração
		03.7.2 - Local
		03.7.3 - Regularidade
	03.8 – Instrumentos	
03.9 - Relação de Supervisão	03.9.1 - Ambiente de supervisão	
	03.9.2 - Empatia	
	03.9.3 - Outros	
04 - Potencial da Supervisão	04.1 – Limites	
	04.2 - Potencial a desenvolver	
05 - Similaridade entre Supervisões	05.1 – Conteúdo	05.1.1 - Diferenças
		05.1.2 - Semelhanças
	05.2 - Alvo da Supervisão	05.2.1 - Psicólogos
		05.2.2 - Não Especificadas
		05.2.3 - Outras