

Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção

Gerson Ishikawa

**A RELAÇÃO ENTRE OS  
ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO DE LOEVINGER E O  
DESENVOLVIMENTO DA LIDERANÇA**

Dissertação de Mestrado

**Florianópolis  
2005**

GERSON ISHIKAWA

**A RELAÇÃO ENTRE OS  
ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO DE LOEVINGER  
E O DESENVOLVIMENTO DA LIDERANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Engenharia.

Orientador: Prof. Cristiano José Castro de Almeida Cunha, Dr. rer. pol.

**Florianópolis  
2005**

GERSON ISHIKAWA

**A RELAÇÃO ENTRE OS  
ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO DE LOEVINGER  
E O DESENVOLVIMENTO DA LIDERANÇA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de **Mestre em Engenharia de Produção** no **Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção** da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 30 de março de 2005.

---

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.  
Coordenador do Programa

---

Prof. Cristiano José C. A. Cunha, Dr.  
*Universidade Federal de Santa Catarina*  
**Orientador**

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Álvaro G. Rojas Lezana, Dr.  
*Universidade Federal de Santa Catarina*

---

Prof. Neri dos Santos, Dr.  
*Universidade Federal de Santa Catarina*

---

Prof<sup>ª</sup>. Rita de Cássia da Costa Malheiros, Dra.  
*Universidade do Sul de Santa Catarina*

## **AGRADECIMENTOS**

Em especial, agradeço a Cristiano Cunha pelas inúmeras oportunidades de reflexão transformacional, pela confiança depositada na consecução desta pesquisa e pela valiosa orientação neste tema pioneiro e instigante.

Este trabalho também é o resultado da influência de vários profissionais que contribuíram para o meu desenvolvimento em 2004 e, em específico, agradeço a Álvaro Lezana, Emílio Menezes, Jurandir Macedo e Neri dos Santos pelos diálogos sempre construtivos, estimulantes e profícuos.

Por fim, gostaria de expressar a minha gratidão às muitas pessoas que me apoiaram ao longo desta jornada: Vanessa, Armando, Rosa, Sílvia, Fernando, Olga.

## RESUMO

ISHIKAWA, G. **A relação entre os estágios do desenvolvimento de Loevinger e o desenvolvimento da liderança.** 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

Esta dissertação investiga a relação entre a teoria do desenvolvimento do ego (LOEVINGER, 1976), e suas extensões (COOK-GREUTER, 1999), e o desenvolvimento da liderança. Revisita-se os fundamentos e as evidências empíricas dos estágios do desenvolvimento do ego com o objetivo de identificar as premissas, as restrições e as condições da sua aplicação para o desenvolvimento da liderança. Efetua-se uma análise crítica da abordagem do desenvolvimento da liderança proposta por Torbert et al. (2004) denominada de *Action Inquiry* que aplica o conceito de estágios de desenvolvimentos. A análise dos fundamentos teóricos e das evidências empíricas disponíveis sobre a relação entre o desenvolvimento do ego e o desenvolvimento da liderança revela que esta relação é aproximada (i.e., não há equivalência) e que a associação direta dos estágios de desenvolvimento com a liderança introduz distorções significativas. Mais ainda, considera-se que os estágios de desenvolvimento são condição necessária para o desenvolvimento da liderança, mas não suficiente. Por fim, propõe-se que o estágio do desenvolvimento do ego está associado ao conceito de prontidão para o desenvolvimento da liderança.

**Palavras-chave:** Liderança. Desenvolvimento da liderança. Teoria do desenvolvimento do ego. Estágios do desenvolvimento.

## ABSTRACT

ISHIKAWA, G. **The Relationship between Loevinger's ego development theory and leadership development**. 2005. 192 f. Dissertation (Master Degree in Science – Operations Engineering) – Post-graduation Program in Operations Engineering, UFSC, Florianópolis.

This dissertation investigates the relationship between the ego development theory (LOEVINGER, 1976; COOK-GREUTER, 1999) and leadership development. The foundations of ego development theory and its empirical evidences are revisited to identify the assumptions, restrictions and conditions of its application in leadership development. An in-depth critical analysis is performed for the Action Inquiry (TORBERT et al., 2004) approach to leadership development as it is based on ego stage theory. The analysis of current theoretical foundations and empirical evidences between ego development and leadership development reveals that the nature of this relationship is only approximate (i.e., not equivalent) and that the direct link between them introduces significant distortions. Moreover, ego development is considered as a necessary condition, but not sufficient, to leadership development. Finally, it is proposed that ego stages are linked to the concept of leadership development readiness.

**Key-words:** Ego development. Constructive-developmental. Leadership development. Leadership.

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – O modelo de desenvolvimento da liderança do CCL .....                                    | 31  |
| Figura 2 – Desenvolvimento da liderança .....   | 35  |
| Figura 3 – Modelo hierárquico da liderança.....   | 41  |
| Figura 4 – Modelo multi-nível de desenvolvimento da autoliderança .....                             | 42  |
| Figura 5 – Modelo “leaderplex” .....  | 45  |
| Figura 6 – Modelo de desenvolvimento da liderança com base no modelo “leaderplex”.....              | 47  |
| Figura 7 – Evolução das propostas de Cook-Greuter (1994, 1999, 2000) .....                          | 80  |
| Figura 8 – Os ciclos de <i>feedback</i> na consciência do indivíduo .....                           | 93  |
| Figura 9 – Relação entre os quatro territórios, os ciclos de <i>feedback</i> e as perspectivas..... | 96  |
| Figura 10 – Estágios da consciência.....  | 118 |
| Figura 11 – Mapeamento dos principais resultados .....  | 147 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Referências que inter-relacionam liderança e estágios do desenvolvimento .....  | 22  |
| Quadro 2 – Diferenças entre desenvolvimento do líder e da liderança.....   | 28  |
| Quadro 3 – Comparação das abordagens de desenvolvimento da liderança.....  | 50  |
| Quadro 4 – Estágios de desenvolvimento do ego – seleção de características.....  | 57  |
| Quadro 5 – Distribuição dos estágios do desenvolvimento do ego.....  | 57  |
| Quadro 6 – Exemplos de categorias freqüentes para o início de sentença “quando eu sou criticado ---“ .....                       | 67  |
| Quadro 7 – Regras de designação de nível.....  | 68  |
| Quadro 8 – Regras para a designação do TPR ( <i>Total Protocol Rating</i> ) para o WUSCT de 36 sentenças (formulário 81) .....   | 69  |
| Quadro 9 – Os estágios com as características distintivas de Cook-Greuter.....   | 79  |
| Quadro 10 – Os quatro territórios da experiência .....   | 92  |
| Quadro 11 – A relação das 4 partes do discurso ( <i>speech</i> ) com os quatro territórios da experiência.....                   | 94  |
| Quadro 12 – Como os quatro territórios da experiência se manifestam na primeira, segunda e terceira pessoa.....                  | 95  |
| Quadro 13 – Os estilos gerenciais associados aos estágios de desenvolvimento da lógica-de-ação ( <i>action logic</i> ) .....     | 99  |
| Quadro 14 – O <i>Action Inquiry</i> e as dimensões das abordagens de desenvolvimento da liderança.....                           | 104 |
| Quadro 15 – Modificações do WUSCT para o <i>Action Inquiry</i> (AI) .....  | 105 |
| Quadro 16 – Estilo de resolução de problemas e de liderança conforme o estágio de desenvolvimento.....                           | 108 |
| Quadro 17 – Efeitos dos grupos de auto-questionamento no desenvolvimento gerencial .....   | 110 |
| Quadro 18 – Resultados da ética da consciência (ECI) com o desenvolvimento do ego.....   | 125 |
| Quadro 19 – Características da identidade derivadas do WUSCT .....   | 126 |
| Quadro 20 – Estilo gerencial e estágios da consciência como variáveis independentes.....   | 129 |
| Quadro 21 – Proporção dos participantes que avançaram um estágio .....   | 133 |
| Quadro 22 – Resultados da aprendizagem transformacional por domínio de aprendizado e por estágio de desenvolvimento do ego ..... | 136 |
| Quadro 23 – Os diagnósticos e as propostas de Basseches .....  | 143 |



## LISTA DE SIGLAS E CÓDIGOS

AI – Action Inquiry  
BC – Boston College (Faculdade de Boston)  
CCL – Center for Creative Leadership  
CD – Constructive-Developmental  
DIT – Defining Issues Test  
E2 – Impulsivo (Pré-convencional)  
E3 – Autoprotetivo (Pré-convencional)  
E4 – Conformista (Convencional)  
E5 – Autoconsciente (Convencional)  
E6 – Conscencioso (Convencional)  
E7 – Individualista (Pós-convencional)  
E8 – Autônomo (Pós-convencional)  
E9 – Integrado (Pós-convencional)  
C9 – Consciente dos Constructos (Pós-convencional, Pós-autônomo)  
C10 – Unitivo (Pós-convencional, Pós-autônomo)  
ECI – Ethics of Care Interview  
FRL – Full Range Leadership  
JCR – Journal Citation Report (from ISI database)  
LGM – Latent Growth Modeling  
LPI – Leadership Practices Inventory  
MBA – Master in Business Administration  
MBTI – Myers-Briggs Type Indicator  
MJI – Moral Judgment Interview  
MLQ – Multi-factor Leadership Questionnaire  
QI – Quociente de Inteligência  
SCT – Sentence Completion Test  
SOI – Subject Object Interview  
TAT – Thematic Apperception Test  
TPR – Total Protocol Rating  
UNH – University of New Hampshire  
WUSCT – Washington University Sentence Completion Test

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>   | <b>12</b> |
| <b>1.1 Contexto da pesquisa</b>                                 | <b>12</b> |
| <b>1.2 Perguntas da pesquisa</b>                                | <b>14</b> |
| <b>1.3 Objetivos da pesquisa</b>                                | <b>14</b> |
| 1.3.1 Objetivo geral  | 14        |
| 1.3.2 Objetivos específicos                                     | 14        |
| <b>1.4 Justificativa e contribuições</b>                        | <b>15</b> |
| <b>1.5 Método de pesquisa</b>                                   | <b>16</b> |
| 1.5.1 Estratégia de pesquisa                                    | 16        |
| 1.5.2 Fontes de informação                                      | 17        |
| 1.5.3 Análise, interpretação e síntese integradora              | 19        |
| <b>1.6 Delimitação da pesquisa</b>                              | <b>23</b> |
| <b>1.7 Visão geral do trabalho</b>                              | <b>23</b> |
| <b>2 O DESENVOLVIMENTO DA LIDERANÇA</b>                         | <b>24</b> |
| <b>2.1 Visão geral do desenvolvimento da liderança</b>          | <b>24</b> |
| <b>2.2 Abordagem do CCL para o desenvolvimento da liderança</b> | <b>29</b> |
| <b>2.3 Modelo de London</b>                                     | <b>34</b> |
| <b>2.4 Modelo de Avolio</b>                                     | <b>39</b> |
| 2.4.1 Modelo <i>Full Range Leadership Model</i> (FRL)           | 39        |
| 2.4.2 Modelo multi-nível de desenvolvimento da autoliderança    | 41        |
| <b>2.5 Modelo de Day e Lance</b>                                | <b>44</b> |
| <b>2.6 Elementos chave do desenvolvimento da liderança</b>      | <b>49</b> |
| <b>3 O DESENVOLVIMENTO DO EGO POR LOEVINGER</b>                 | <b>52</b> |
| <b>3.1 Teoria do desenvolvimento do ego de Loevinger</b>        | <b>52</b> |
| 3.1.1 Fundamentos da teoria do desenvolvimento do ego           | 53        |
| 3.1.2 Descrição dos estágios de desenvolvimento do ego          | 56        |
| 3.1.3 Classificação da teoria de Loevinger                      | 62        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>3.2 A Metodologia de mensuração do desenvolvimento do ego</b>                               | <b>63</b>  |
| 3.2.1 <i>Sentence Completion Test</i> (SCT) como teste projetivo                               | 63         |
| 3.2.2 Desenvolvimento do <i>Washington University Sentence Completion Test</i> (WUSCT)         | 65         |
| 3.2.3 Confiabilidade do WUSCT  | 70         |
| <b>3.3 A extensão da teoria do desenvolvimento do ego</b>                                      | <b>72</b>  |
| 3.3.1 Fundamentação da crítica de Cook-Greuter   | 73         |
| 3.3.2 Proposta de revisão dos estágios pós-autônomos   | 74         |
| <b>3.4 Validade da teoria do desenvolvimento do ego</b>  | <b>82</b>  |
| 3.4.1 Validade do constructo   | 83         |
| 3.4.2 Validade projetiva   | 86         |
| 3.4.3 Validade discriminante   | 87         |
| <b>3.5 Avaliação crítica da teoria do desenvolvimento do ego</b>                               | <b>88</b>  |
| 3.5.1 Pontos críticos da teoria do desenvolvimento do ego                                      | 88         |
| 3.5.2 Conclusões   | 90         |
| <br>   |            |
| <b>4 EVIDÊNCIAS DA RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO DO EGO E O DESENVOLVIMENTO DA LIDERANÇA</b> | <b>91</b>  |
| <b>4.1 A abordagem AI – <i>Action Inquiry</i> (Questionamento na Ação)</b>                     | <b>91</b>  |
| <b>4.2 Uma análise crítica do <i>Action Inquiry</i></b>  | <b>100</b> |
| 4.2.1 Paradigma desenvolvimentista   | 101        |
| 4.2.2 Ferramentas da teoria da aprendizagem  | 101        |
| 4.2.3 Relação entre estágio e liderança  | 102        |
| 4.2.4 Foco no processo   | 103        |
| 4.2.5 O AI e as abordagens de desenvolvimento da liderança                                     | 103        |
| 4.2.6 Outras características do AI   | 104        |
| <b>4.3 Evidências da relação entre estágios de desenvolvimento e a liderança</b>               | <b>105</b> |
| 4.3.1 Evidências da relação entre o desenvolvimento do ego e a liderança                       | 106        |
| 4.3.2 Evidências do AI como processo de intervenção  | 109        |
| 4.3.3 Evidências da relação entre liderança e outras teorias de desenvolvimento                | 110        |
| <b>4.4 Conclusões</b>  | <b>112</b> |
| <br>   |            |
| <b>5 ASPECTOS COMPLEMENTARES NA RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO DO EGO E DA LIDERANÇA</b>      | <b>114</b> |
| <b>5.1 A complementação com a teoria construtivista-desenvolvimentista</b>                     | <b>114</b> |
| <b>5.2 A inter-relação do desenvolvimento do ego com outras dimensões do indivíduo</b>         | <b>123</b> |
| 5.2.1 Relação entre os domínios afetivo e profissional   | 123        |
| 5.2.2 Relação com ética e moral  | 124        |
| 5.2.3 Relação com identidade   | 125        |
| 5.2.4 Relação com traços, preferências e perfis psicológicos                                   | 128        |
| 5.2.5 Outras relações  | 129        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>5.3 Processos de avanços no desenvolvimento do ego</b>                                    | <b>130</b> |
| 5.3.1 Processos de intervenção   | 131        |
| 5.3.2 A aprendizagem transformacional e os estágios de desenvolvimento                       | 133        |
| <b>5.4 Perspectivas desfavoráveis à teoria do desenvolvimento do ego</b>                     | <b>140</b> |
| 5.4.1 A perspectiva crítica de Tennant   | 141        |
| 5.4.2 A perspectiva crítica de Basseches   | 142        |
| <b>5.5 Implicações para o desenvolvimento da liderança</b>                                   | <b>145</b> |
| <b>6 CONCLUSÕES</b>  | <b>149</b> |
| <b>6.1 Resultados e conclusões</b>   | <b>149</b> |
| 6.1.1 Bases científicas  | 149        |
| 6.1.2 Evidências da relação com o desenvolvimento da liderança e a natureza da inter-relação | 150        |
| 6.1.3 Análise crítica do <i>Action Inquiry</i>   | 150        |
| 6.1.4 Críticas à teoria  | 151        |
| 6.1.5 Conclusões finais  | 152        |
| <b>6.2 Recomendações</b>   | <b>152</b> |
| <b>GLOSSÁRIO</b>   | <b>154</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>155</b> |
| <b>APÊNDICES</b>   | <b>169</b> |
| Apêndice A – Periódicos considerados na pesquisa bibliográfica                               | 170        |
| Apêndice B – Perspectivas selecionadas de desenvolvimento                                    | 175        |
| <b>ANEXOS</b>  | <b>187</b> |
| Anexo A – WUSCT FORM 81  | 188        |
| Anexo B – Comparação entre SOI e WUSCT   | 192        |

# 1 INTRODUÇÃO

*Dubium sapientiae initium*<sup>1</sup>.

## 1.1 Contexto da pesquisa

O desenvolvimento mental tem sido discutido ao longo dos anos por vários autores (e.g., Piaget), sendo que Jane Loevinger é considerada uma das pioneiras a postular e a documentar o desenvolvimento mental do adulto – período inicial da vida adulta até a maturidade, indo além da infância e da adolescência (COOK-GREUTER, 1999). Para Loevinger (1976), são antigos os interesses tanto nas diferenças de caráter entre os indivíduos como na formação do caráter na infância e na juventude, porém tratados como fenômenos separados. A perspectiva de que as diferenças de caráter e a sua formação são manifestações de um único desenvolvimento contínuo é a origem do desenvolvimento do ego como uma disciplina formal (LOEVINGER, 1976). Após três décadas da sua divulgação (a partir de 1970), Westenberg, Blasi e Cohn (1998) e Manners e Durkin (2001), entre outros pesquisadores, validam a influência da teoria do desenvolvimento do ego de Loevinger (1976) na comunidade científica, porém as aplicações da teoria de Loevinger em áreas além da psicologia são incipientes.

Por outro lado, à semelhança da teoria do desenvolvimento do ego, constata-se também uma proliferação de teorias baseadas em estágios (LOEVINGER, 1987). Os conceitos de desenvolvimento em estágios foram divulgados principalmente a partir da década de 1990, com diferentes abordagens, entre outros autores, por Robert Kegan (1994) na área educacional, por Ken Wilber (2000) na área de psicologia integral e por William Torbert (1991) na área de desenvolvimento organizacional e liderança. No Brasil, Pinedo (2003) foi provavelmente um dos pioneiros a divulgar os conceitos de estágios de desenvolvimento do indivíduo (de Kohlberg (1984) e de Loevinger (1976)) para o público empresarial, através do instituto Ethos.

Torbert et al. (2004) e Fisher, Rooke e Torbert (2003) desenvolveram, a partir da experiência adquirida como pesquisadores e como consultores de desenvolvimento organizacional, uma abordagem denominada de “questionamento na ação” ou *Action Inquiry*

---

<sup>1</sup> Provérbio: “A dúvida é o início do conhecimento” (vide TOSI, 1991)

e divulgada para o público não-especializado desde o início da década de 1990 (BROOKS, 2004). Trata-se na realidade de uma adaptação dos conceitos de aprendizagem de Argyris e Schön (1974) (os *loops* de aprendizagem e o conceito de reflexão na ação) e de Loevinger (1976) (os estágios de desenvolvimento do ego) aplicados ao contexto de transformações pessoais e organizacionais, cujo principal mérito está na integração destes conceitos multi-disciplinares. No entanto, sem apresentar justificativas, Torbert et al. (2004) associaram diretamente a capacidade de liderança aos estágios de desenvolvimento do ego. Neste contexto, os conceitos de *loops* de aprendizagem e de questionamento na ação tornam-se ferramentas de aprendizagem que permitem o desenvolvimento do indivíduo para os estágios “superiores” e, por consequência direta, resultam em uma maior capacidade de liderança (ou uma liderança mais efetiva). De fato, por trás da aparente simplicidade desta abordagem proposta para o desenvolvimento da liderança, revelam-se importantes lacunas nas relações de causa e efeito entre estes conceitos, além de hipóteses não-explicitas, principalmente no que se refere ao inter-relacionamento entre o desenvolvimento da liderança e os estágios de desenvolvimento do ego.

O entrelaçamento destas áreas, por hipótese, traz importantes implicações para a prática de desenvolvimento da liderança e a sua influência no desempenho organizacional. Por exemplo, o comportamento da liderança, estando associado ao estágio de desenvolvimento do ego, não se restringiria a apenas um único ambiente (e.g., empresarial), emergindo naturalmente em todos os seus inter-relacionamentos (e.g., na empresa, na família, na comunidade, etc.). Neste caso, o desenvolvimento da liderança não deveria restringir-se apenas ao lado empresarial, mas sim deveria atuar de forma integral em todas as dimensões do indivíduo, inclusive nos planos emocional e social, entre outros. Por outro lado, uma eventual artificialidade deste inter-relacionamento levaria a caminhos tortuosos e pouco eficazes para o desenvolvimento da liderança, além de uma tendência de foco excessivo na transição entre estágios.

## 1.2 Perguntas da pesquisa

Esta dissertação se desenvolve na sobreposição de duas áreas: as pesquisas sobre o desenvolvimento da liderança e as pesquisas sobre os estágios de desenvolvimento do ego – conforme a teoria proposta por Loevinger (1976) e suas extensões. Neste contexto, formula-se a pergunta de pesquisa:

“qual é a relação da teoria do desenvolvimento do ego com o desenvolvimento da liderança?”

Para responder a esta pergunta chave, faz-se necessário investigar as seguintes questões específicas:

- qual é a fundamentação empírica da teoria do desenvolvimento do ego?
- qual é a relevância e a fundamentação das principais críticas científicas sobre o desenvolvimento do ego em estágios?
- quais são as evidências empíricas da relação entre a teoria do desenvolvimento do ego e as abordagens de desenvolvimento da liderança?
- quais são as bases para que a teoria do desenvolvimento do ego possa ser aplicada ao desenvolvimento da liderança? Existem limitações e restrições?

## 1.3 Objetivos da pesquisa

### 1.3.1 Objetivo geral

Identificar os fundamentos empíricos e teóricos da relação entre a teoria de desenvolvimento do ego – de Loevinger (1976) e suas extensões (COOK-GREUTER, 1999) – e o desenvolvimento da liderança.

### 1.3.2 Objetivos específicos

O objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- 1) levantar a origem e as bases científicas da teoria de desenvolvimento do ego e suas extensões;

- 2) levantar e avaliar as evidências que sustentem (ou não) a aplicação dos estágios de desenvolvimento para o desenvolvimento da liderança;
- 3) avaliar as evidências da abordagem *Action Inquiry* (AI) de desenvolvimento da liderança que utiliza o conceito de estágios de desenvolvimento;
- 4) levantar e avaliar as críticas às teorias de desenvolvimento em estágios;
- 5) identificar e avaliar a natureza das inter-relações, inclusive limitações, entre o desenvolvimento da liderança e a teoria de desenvolvimento do ego.

#### **1.4 Justificativa e contribuições**

Dentro do contexto do desenvolvimento da liderança, propõe-se uma pesquisa multidisciplinar, que investigue a aplicação da teoria do desenvolvimento do ego de Loevinger (1976).

A pesquisa sobre o desenvolvimento da liderança justifica-se primeiramente, devido aos efeitos que as ações dos líderes exercem sobre os outros no ambiente organizacional (BROOKS, 2004).

Em segundo lugar, se por um lado a liderança é um dos temas mais populares (BLIGH; MEINDL, 2005), por outro constata-se que a literatura sobre o desenvolvimento da liderança e de líderes é mais restrita. Para Leonard (2003), a maioria das teorias de desenvolvimento da liderança foi desenvolvida sob a perspectiva da organização e não do indivíduo.

Em terceiro lugar, na visão de Day e Halpin (2004), uma das principais críticas a respeito do atual estado das pesquisas para o desenvolvimento da liderança é que pouco se sabe sobre o que exatamente é desenvolvido no indivíduo.

Esta dissertação oferece duas contribuições: a primeira caracteriza-se pela possibilidade de construir um referencial teórico da teoria do desenvolvimento do ego na área de desenvolvimento da liderança. A segunda refere-se à aplicação da teoria de Loevinger (1976) para o desenvolvimento da liderança.

Por fim, os resultados desta investigação podem orientar profissionais da alta gestão e da área de recursos humanos envolvidos com o desenvolvimento gerencial e de executivos. Do ponto de vista da prática empresarial, esta pesquisa pode orientar os programas de desenvolvimento da liderança e contribuir para melhorar a sua efetividade.



## **1.5 Método de pesquisa**

A pesquisa é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico (GIL, 1991), no qual o interesse e a curiosidade do homem buscam níveis diferentes de aprofundamento e de enfoques específicos, conforme o objeto de pesquisa.

Neste contexto, e com o propósito de alcançar os objetivos de pesquisa, define-se nesta seção o método adotado que torna viável esta investigação.

### *1.5.1 Estratégia de pesquisa*

Para Yin (1994), a questão de pesquisa tem papel fundamental na definição da estratégia de pesquisa. Para responder aos problemas desta pesquisa descritiva e qualitativa, dentre os métodos de análise e de verificação básicos (DIETRICH, 1999), a alternativa adotada é a verificação por documentação que é realizada em dois passos: comparação com fontes de informações e inferência sobre a veracidade ou falsidade do enunciado. Desta maneira, utiliza-se o método da pesquisa bibliográfica para a condução e a obtenção de dados para esta pesquisa.

Na perspectiva de Cervo e Bervian (1983), a pesquisa bibliográfica, como trabalho científico original, procura investigar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Conforme Marconi e Lakatos (1991), a pesquisa bibliográfica, enquanto método de pesquisa propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. Adicionalmente, Gil (1991) e Cervo e Bervian (1983) observam que, neste método de pesquisa, os dados obtidos a partir de fontes bibliográficas podem ser utilizados de maneira exclusiva.

Gil (1991) salienta que dentre os objetivos que conduzem à realização da pesquisa bibliográfica está a obtenção dos dados necessários para fornecer a resposta ao problema formulado. Tendo em vista as perguntas de pesquisa, o método da pesquisa bibliográfica apresenta-se como alternativa viável para uma investigação descritiva e qualitativa e, portanto, adequada para o propósito de construir uma perspectiva crítica sobre o desenvolvimento da liderança com base na teoria do desenvolvimento do ego (LOEVINGER, 1976).

Conforme Salvador (1982), o método da pesquisa bibliográfica considera basicamente quatro fases: encaminhamento do plano de pesquisa; investigação das soluções, dados, fatos e

informações; análise explicativa das soluções; e síntese integradora. Cervo e Bervian (1983) destacam a fase de análise e de interpretação dos dados como decisiva na elaboração do trabalho científico, onde se percorre as etapas do pensamento reflexivo das quais surge o conhecimento científico: visão global (sincrética), visão analítica e visão sintética.

A seção 2.2, sobre fontes de informação, apresenta as considerações específicas das fases iniciais de planejamento, de obtenção e de investigação das soluções, dados, fatos e informações. Por fim, as fases de análise, interpretação e síntese integradora são abordadas na seção 2.3.

### 1.5.2 Fontes de informação

Como fontes essenciais de informação para esta pesquisa, consideram-se apenas as publicações técnicas pertinentes aos temas de pesquisa, ou seja, livros técnicos, publicações em periódicos nacionais e internacionais, teses e dissertações, entre outros.

Mesmo assim, dado o amplo espectro das potenciais fontes de informações técnicas, o método de busca de fontes de informação foi desenhado de tal forma a permitir o acesso: 1) a fontes de informação relevantes e com uma cobertura adequada; e 2) a informações atualizadas.

*Acesso a Periódicos Nacionais e Internacionais.* Para assegurar uma cobertura adequada das informações disponíveis em periódicos nacionais e internacionais, os seguintes procedimentos foram adotados:

- I. seleção de potenciais títulos de periódicos disponíveis através do portal periódico CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) a partir de um pré-filtro com as seguintes palavras chaves: *adult, leadership, human resource, developmental psychology, counseling, consulting, personality, management education, management development, organization development, organizational development* ou *training and development*;
- II. identificação dos *search engines* de acesso aos artigos dos periódicos internacionais – *search engines* utilizados e disponíveis no portal CAPES: *Blackwell, Emerald, Gale, Kluwer, Ovid, ProQuest, Sage, Science Direct Online* e *Wilson*;

- III. para periódicos nacionais foi utilizado o *search engine* SciELO e, quando indisponível, os portais (*websites*) específicos das revistas selecionadas (apêndice A Quadro A.3);
- IV. verificação de que todos os títulos selecionados na etapa I estão disponíveis através dos *search engines* identificados na etapa II;
- V. em cada um dos *search engines* identificados na etapa II realizou-se as buscas de artigos internacionais que contivessem:
  - título ou palavra chave: *leadership development, leader development, ego development, Loevinger, Kegan, Torbert* ou *Cook-Greuter*,
  - citações: *Loevinger, Kegan, Torbert* ou *Cook-Greuter*,
  - autores: *Loevinger, Kegan, Torbert* ou *Cook-Greuter*;
- VI. análise de todos os títulos dos artigos dos periódicos internacionais selecionados com índice de impacto (JCR-2003)<sup>2</sup> não nulo no período de 1999-2004 (acessíveis via portal da CAPES – Apêndice A Quadro A.1) para avaliar a existência de temas não cobertos pelos procedimentos da etapa V. Esta análise resultou no acréscimo dos seguintes critérios de busca como título ou palavra chave: *developing leader, developing leadership* ou *constructive-developmental*;
- VII. Para os periódicos nacionais selecionados na etapa III, também foram realizadas as operações de busca de forma similar à etapa V e VI, porém traduzidos para o português sempre que aplicáveis ou necessários.

Por fim, ressalta-se que a busca de artigos relevantes também aconteceu de forma simultânea com a análise do conteúdo dos artigos e das suas citações que, por sua vez, ampliaram a lista de títulos de periódicos relevantes. Por exemplo, a edição 1 de 1993 da revista *Psychological Inquiry* foi dedicada a teoria do desenvolvimento do ego de Loevinger (1976), no entanto este título não está disponível através do portal da CAPES. Desta maneira, dada a relevância da edição, o acesso a este conteúdo foi realizado através do *search engine* chamado *Questia – the world’s largest online library* (<http://www.questia.com/>).

Os resultados deste procedimento de busca estão no apêndice A. O quadro A.1 contém a lista dos periódicos internacionais, com fator de impacto JCR-2003, considerados na pesquisa bibliográfica. O quadro A.2 contém a lista dos periódicos internacionais que não possuem fator de impacto (ou é nulo) e que foram considerados na pesquisa bibliográfica. O

---

<sup>2</sup> Journal Citation Report versão de 2003.

quadro A.3 contém a lista dos periódicos nacionais considerados na pesquisa bibliográfica. A título de observação, o capítulo de Referências contém somente os artigos efetivamente considerados nesta pesquisa.

*Acesso a demais Fontes de Informações.* As principais complementações de informações técnicas, principalmente como resultado de citações dos artigos mais relevantes, são resultado de acesso a:

- livros técnicos,
- livros com compilação de artigos técnicos,
- dissertações e teses (consultados através dos serviços da UMI – <http://www.umi.com/umi/dissertations/individuals.shtml#digdiss> – e adquiridos através dos serviços denominados de *Dissertation Express* – <http://www.umi.com/umi/dissertations/disexpress.shtml> ) e documentos disponíveis publicamente através da Internet.

Desta maneira, a utilização de dois métodos de busca (a partir da seleção dos títulos dos periódicos e a partir das citações dos artigos) permitiu tanto o exame dos artigos científicos mais citados como a inclusão de artigos recentes (e, portanto, ainda não citados) para a investigação desta pesquisa.

### *1.5.3 Análise, interpretação e síntese integradora*

Para Gil (1991), a leitura que se faz na pesquisa bibliográfica tem os seguintes objetivos: identificar as informações relevantes; estabelecer relações entre as informações obtidas com as perguntas de pesquisa; e analisar a consistência das informações apresentadas pelos autores. Além disto, Gil (1991) também distingue quatro tipos de leitura:

- leitura exploratória; leitura seletiva;
- leitura analítica, com a finalidade de ordenar e sumarizar as informações de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema de pesquisa; e
- leitura interpretativa, onde se procura conferir significado mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica, estabelecendo a sua ligação com outros conhecimentos já obtidos.

Para Cervo e Bervian (1983), a leitura interpretativa implica em um tríplice julgamento:

- a partir das intenções do autor e do tema do texto, procura-se identificar o que o autor realmente afirma, quais os dados oferece e as informações que transmite;
- relaciona-se as afirmações do autor com as perguntas de pesquisa para aplicá-los aos problemas formulados na pesquisa; e
- julga-se o material analisado. Recomenda-se a dúvida metódica, onde afirmações sem provas têm valor provisório e são apenas pontos de referência.

Complementarmente, Salvador (1982) ressalta que na fase de análise explicativa procede-se ao juízo de existência e de valor, a partir das informações coletadas. Neste contexto, a tarefa do pesquisador é descobrir afirmações fundamentais e verificar a sua validade, exigindo justificação e fundamentação.

Por fim, na fase de síntese integradora, procede-se a uma síntese teórica que é um subproduto da reflexão e da análise. Este processo compreende apreensão, preparação, incubação, iluminação, verificação e síntese reflexiva. Trata-se, pois, da elaboração de uma síntese integrada, ordenada e coordenada das informações encontradas e subordinada às evidências (SALVADOR, 1982).

O quadro 1 apresenta um resumo das fontes de informação que estabelecem inter-relações entre a liderança (não se limitando ao desenvolvimento da liderança) e os estágios de desenvolvimento (não se limitando à teoria do desenvolvimento do ego). Em função do seu papel fundamental nesta pesquisa, estes resultados são explorados ao longo da dissertação do ponto de vista interpretativo, analítico explicativo e de síntese integradora.

| <b>Autores (Ano)</b>                  | <b>Tipo de publicação</b>     | <b>Abordagem</b>                     | <b>Comentários</b>   |
|---------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|--|
| Brooks (2004)                         | Artigo de periódico           | Resumo de trabalhos                  | Menciona a relação entre as teorias de aprendizagem transformacional, da liderança e os estágios (WUSCT).  |
| Day e Zaccaro (2004)                  | Artigo de livro técnico       | Resumo de trabalhos                  | Menciona os trabalhos de Kegan (1982, 1994), Cook-Greuter (1999) e Loevinger (1976) no contexto de desenvolvimento de líderes como perspectivas de pesquisas futuras.                          |
| Drath (1998)                          | Artigo de livro técnico       | Resumo de trabalhos                  | Menciona os conceitos da teoria construtivista-desenvolvimentista de Kegan (1982, 1994).   |
| Drath e Palus (1994)                  | Livro técnico                 | Proposição teórica                   | Adota os conceitos de construção de significado da teoria construtivista-desenvolvimentista de Kegan (1982) para definir a liderança como construção de significados.                          |
| Fisher, Merron e Torbert (1987)       | Artigo de periódico           | Proposição teórica                   | Associa os estágios de desenvolvimento do ego ao desenvolvimento gerencial.  |
| Fisher, Rooke e Torbert (2003)        | Livro para o público em geral | Abordagem de desenvolvimento pessoal | Apresenta a metodologia <i>Action Inquiry</i> que utiliza o conceito de estágios de desenvolvimento adaptados de Loevinger (1976) e Cook-Greuter (1999).                                       |
| Harris (2002)                         | Tese                          | Evidências empíricas                 | Relaciona os estágios de desenvolvimento à aprendizagem transformacional e aos resultados na dimensão de liderança.  |
| Kegan e Lahey (1987)                  | Artigo de livro técnico       | Proposição teórica                   | Associa os estágios de desenvolvimento de Kegan (1982) às percepções dos líderes e dos liderados conforme o estágio.   |
| Kuhnert e Lewis (1987)                | Artigo de periódico           | Proposição teórica                   | A partir dos trabalhos de Kegan (1982) propõe a associação direta dos estágios a tipos de liderança (trabalho desatualizado, porém é uma das primeiras tentativas nas pesquisas de liderança). |
| Liechtenstein, Smith e Torbert (1995) | Artigo de periódico           | Estudos de casos                     | Associa as questões éticas aos estágios de desenvolvimento da liderança do <i>Action Inquiry</i> .   |
| Lucius e Kuhnert (1999)               | Artigo de periódico           | Evidências empíricas                 | Associa os estágios de desenvolvimento de Kegan (1982, 1994) com o desempenho de liderança dos cadetes.  |

continua

continuação

| <b>Autores (Ano)</b>            | <b>Tipo de publicação</b>     | <b>Abordagem</b>                       | <b>Comentários</b>   |
|---------------------------------|-------------------------------|--|--|
| Merron, Fisher e Torbert (1987) | Artigo de periódico           | Evidências empíricas                   | Associa os estágios de desenvolvimento de Loevinger (1976) com as respostas de segunda ordem de Argyris e Schön (1974) e as ações colaborativas.   |
| Palus et al. (2003)             | Artigo de periódico           | Proposição teórica                     | Associa o estágio 5 de Kegan (1994) a capacidade de liderança relacional.  |
| Rooke e Torbert (1998)          | Artigo de periódico           | Indicações                             | Apresenta indicações de que o estágio de desenvolvimento do CEO está relacionado a capacidade de transformação da organização (não há rigor metodológico).                               |
| Smith (1999)                    | Tese                          | Evidências empíricas                   | Não obteve correlação entre os estágios de desenvolvimento de Kegan (1994) com os indicadores do LPI (Leadership Practice Inventory – vide regras básicas da liderança de KOUZES, 2003). |
| Smith (1980)                    | Tese                          | Evidências empíricas                   | Expressiva diferença qualitativa dos estilos gerenciais conforme o estágio de desenvolvimento do ego (LOEVINGER, 1976).  |
| Torbert (1994)                  | Artigo de livro técnico       | Indicações                             | Apresenta indicações de que o <i>Action Inquiry</i> é capaz de promover avanços nos estágios de desenvolvimento – não há rigor metodológico.   |
| Torbert et al. (2004)           | Livro para o público em geral | Abordagem de desenvolvimento o pessoal | Apresenta a metodologia <i>Action Inquiry</i> que utiliza o conceito de estágios de desenvolvimento adaptados de Loevinger (1976) e Cook-Greuter (1999).                                 |
| Torbert e Fisher (1992)         | Artigo de periódico           | Indicações                             | Apresenta indicações de que o <i>Action Inquiry</i> é capaz de avançar os estágios de desenvolvimento do ego até o nível Autônomo (E8) – não há rigor metodológico.                      |
|                                 |                               | Proposição teórica                     | Associa o desenvolvimento à consciência autobiográfica.  |
| Turner et al. (2002)            | Artigo de periódico           | Evidências empíricas                   | Apresenta evidências empíricas entre a liderança transformacional e os estágios de desenvolvimento de Kohlberg.  |

Quadro 1 – Referências que inter-relacionam liderança e estágios do desenvolvimento  
Fonte: Análise do autor

## 1.6 Delimitação da pesquisa

Com a finalidade de esclarecer as delimitações de escopo da presente dissertação ressalta-se que a pesquisa concentra-se no desenvolvimento da liderança em contextos organizacionais.

Esta pesquisa aborda o desenvolvimento da liderança somente a partir da perspectiva da teoria do desenvolvimento do ego de Loevinger (1976) e da teoria construtivista-desenvolvimentista proposta por Kegan (1982).

Por fim, em função da natureza desta pesquisa – descritiva, qualitativa e baseada no método da pesquisa bibliográfica – as proposições e conclusões estão fundamentadas em evidências empíricas obtidas por outros autores.

## 1.7 Visão geral do trabalho

Esta dissertação está dividida em 6 capítulos.

O capítulo 2 apresenta as principais teorias do desenvolvimento da liderança e suas ramificações.

O capítulo 3 considera em profundidade a teoria do desenvolvimento do ego de Loevinger (1976), desde a sua concepção teórica, os estágios de desenvolvimento, os métodos de mensuração, as extensões propostas por Cook-Greuter (1999) e uma avaliação crítica desta teoria a partir das evidências empíricas e da sua base teórica.

O capítulo 4 detalha a abordagem *Action Inquiry* proposta por Torbert et al. (2004) que utiliza os conceitos de estágios de desenvolvimento do ego como parte da sua abordagem de desenvolvimento da liderança. Além disto, apresenta uma análise crítica desta abordagem e das evidências empíricas da relação entre o desenvolvimento do ego e a liderança.

O capítulo 5 aborda as inter-relações do desenvolvimento do ego com outras dimensões da personalidade, a complementação com a teoria construtivista-desenvolvimentista de Kegan (1982) e as principais perspectivas críticas desfavoráveis.

O capítulo 6 apresenta as conclusões e as recomendações para trabalhos futuros.



## 2 O DESENVOLVIMENTO DA LIDERANÇA

Este capítulo apresenta os principais modelos e abordagens do desenvolvimento da liderança e identifica os elementos chave envolvidos. Para tanto, o capítulo está composto por cinco seções:

- visão geral do desenvolvimento da liderança;
- avaliação da abordagem construtivista de desenvolvimento da liderança do CCL (*Center for Creative Leadership*);
- avaliação do modelo proposto por London (2002);
- avaliação do modelo proposto por Avolio (2004); e
- avaliação do modelo proposto por Day e Lance (2004).

### 2.1 Visão geral do desenvolvimento da liderança

Hernez-Broome e Hughes (2004) constatam que nos últimos 20 anos houve uma ampla proliferação de métodos de desenvolvimento da liderança. O treinamento em sala de aula, no sentido expositivo, deixou de ser o principal método, apesar de necessário. Atualmente, existe uma tendência ao uso de uma ampla variedade de experiências de desenvolvimento, cuja ênfase justifica-se pelo seu maior potencial de impacto quando podem ser associadas ao trabalho do indivíduo ou quando integradas com um conjunto de experiências. As atividades de *coaching* e *mentoring* caracterizam os chamados “relacionamentos de desenvolvimento” como instrumentos de apoio ao desenvolvimento da liderança. Um dos métodos mais difundidos que visa avaliar as competências do líder é o “*feedback 360°*” considerado por alguns autores como sendo uma das principais inovações de gestão da década passada (ATWATER; WALDMAN, 1998; LONDON; BEATTY, 1993). Hernez-Broome e Hughes (2004) defendem que o “*feedback 360 graus*” pode melhorar a efetividade do líder através do aprofundamento da sua autoconsciência e, mais ainda, que o desenvolvimento da liderança, de certa maneira, também envolveria o desenvolvimento do indivíduo como um todo. Por fim, dentre outros, constata-se a crescente importância da ressonância emocional do líder e o seu impacto nos outros. Por exemplo, Goleman et al. (2002) apresentam dados que demonstram que a habilidade de ressonância emocional é um melhor preditor da capacidade de liderança do que a inteligência geral.

Uma visão comum e em vigor da liderança é a sua perspectiva funcional, onde se enfatiza a importância da liderança para atingir os objetivos organizacionais (CRAWFORD, 2003; HERNEZ-BROOM; HUGHES, 2004; ZACCARO; KLIMOSKI, 2001).

Na visão de Katz e Kahn (1978), espera-se dos líderes a resolução de problemas e a influência de outras pessoas para alcançar os objetivos organizacionais. Desta maneira, o conceito de liderança passa a englobar não só as atividades do líder (e suas competências), mas também os seus processos, os seus relacionamentos e as suas interações. Nesta perspectiva, dentre os temas atuais para o desenvolvimento da liderança, de acordo com Hernez-Broome e Hughes (2004) está o desenvolvimento da liderança dentro do contexto do trabalho.

Zaccaro e Klimoski (2001) defendem o entendimento da liderança dentro do contexto organizacional e exploram oportunidades de aprendizagem da liderança no ambiente de trabalho e em iniciativas relevantes para a organização.

Em termos de tendências para o desenvolvimento da liderança, pode-se destacar inicialmente a crescente importância da auto-gestão e do desenvolvimento pessoal. Em um movimento que demonstra a quebra de paradigmas disciplinares, Deepak Chopra, médico que auxiliou a introdução de métodos alternativos da medicina nos Estados Unidos, apresentou em abril/2004 suas idéias em um evento sobre Liderança na Universidade de Wharton, renomada faculdade de administração de empresas. Nas palavras de Chopra (2004, p.1), o sucesso do líder está em “ter significado na sua vida, ter amor e compaixão, auto-estima e sentimento de conexão com sua própria criatividade” e que na ausência disto tem-se “líderes egocêntricos que se tornam inseguros e que ancoram sua auto-estima em fatores externos como dinheiro e poder”. Sob este ponto de vista, escândalos recentes (por exemplo, o caso de *Martha Stewart* que utilizou informações privilegiadas para benefício próprio) são consequência de premissas errôneas sobre o perfil do líder.

Chopra (2004) recomenda que para liderar outros, o líder deve começar com a sua própria autogestão e autocrescimento. Hernez-Broome e Hughes (2004) constatarem esta tendência do ponto de vista do ambiente externo, como consequência do crescente interesse na integridade e no caráter dos líderes tanto pela comunidade científica como pela sociedade em geral. Bass e Steidlmeier (1999) observam que a liderança transformacional somente é autêntica quando está baseada no caráter moral do líder, na preocupação para com os outros e na congruência dos valores éticos e a ação. Para Sankar (2003), a credibilidade e a qualidade do caráter do líder representam as qualidades mais críticas da liderança.

Outra importante tendência é a relativização e a coletivização do conceito de liderança de forma a incorporar múltiplas vozes e opiniões, contrastando com as visões mais convencionais da liderança que a conceituavam como sendo uma habilidade individual (onde o desenvolvimento seria resultado basicamente do treinamento individual de habilidades intrapessoais e, assim, deixando de lado as complexas interações entre o líder e o ambiente organizacional e social) (DAY, 2000). Segundo o autor cada vez mais a liderança e seu desenvolvimento são vistos como processos inerentemente colaborativos, sociais e relacionais. Como resultado, a liderança tende a ser entendida como a capacidade coletiva de todos os membros da organização.

Na visão de Drath (1998), qualquer modelo de liderança no qual existe um líder e os demais participantes são entendidos como seguidores tende a ser inadequado nesta nova dinâmica. O autor sugere que se faz necessário uma nova forma de liderança que explore as diferenças individuais e que as sustentem em formas criativas e construtivas, em vez de buscar a resolução ou a supressão de conflitos.

Neste ponto, faz-se necessário efetuar a distinção de três conceitos inter-relacionados: o desenvolvimento gerencial ou do executivo, o desenvolvimento do líder e o desenvolvimento da liderança (objeto desta dissertação).

O desenvolvimento gerencial envolve principalmente o treinamento e a educação gerencial com uma ênfase na aquisição de tipos de conhecimentos e de habilidades para melhorar o desempenho nas funções gerenciais (DAY, 2000).

O desenvolvimento do líder tipicamente enfatiza a aquisição de competências individuais associadas aos papéis de liderança de forma a permitir que o líder pense e atue de uma nova maneira (DAY, 2000). O desenvolvimento da liderança é definido como a expansão das capacidades<sup>3</sup> das pessoas para atuarem efetivamente em papéis e processos da liderança (VAN VELSOR; MCCAULEY; MOXLEY, 1998) – definição adotada nesta pesquisa. Neste contexto, entende-se que o desenvolvimento da liderança inclui o desenvolvimento do líder, mas não se limita ao papel do líder formal, pois inclui os aspectos relacionais, sociais e interpessoais nos mais variados tipos de papéis.

Adicionalmente, destaca-se que o desenvolvimento da liderança deve ser entendido como um dos elementos de um sistema de desenvolvimento da liderança. No sistema de

---

<sup>3</sup> O conceito de capacidade, utilizado nesta dissertação, engloba basicamente o conceito de competências (compreendendo conhecimentos, habilidades e atitude). No entanto, além das dimensões associadas à competência, o conceito de capacidade inclui o quadro de referência que os indivíduos utilizam para organizar e dar significados às suas experiências (conceito de ego proposto por Helson e Roberts (1994)), sendo que este é passível de desenvolvimento inclusive no período adulto e na forma de estágios.

desenvolvimento da liderança, tipicamente adota-se como ponto de partida a visão da organização na qual se inserem todos os seus elementos, inclusive avaliação de desempenho, remuneração, promoção, entre outros. Neste contexto, o objeto desta pesquisa é o desenvolvimento da liderança (de forma alinhada ao contexto sistêmico e organizacional) e não o sistema de desenvolvimento da liderança (na perspectiva organizacional) nem o desenvolvimento restrito ao papel e à função do “líder”.

Esta concepção de desenvolvimento da liderança também considera proposições mais abrangentes como a de Drath e Palus (1994) que abordam a liderança como um processo social que envolve todos na comunidade, e tratam o fenômeno da liderança como um efeito deste sistema relacional e não como a causa (DRATH, 1998).

Para Palus et al. (2003), a liderança como construção de significados é uma atividade relacional e o diálogo é o método para compartilhar, mudar e sustentar a atenção, fazer conexões e construir comunidades. Neste contexto, as habilidades sociais e interpessoais assumem elevada importância no desenvolvimento da liderança. O quadro 2 contém um resumo das diferenças entre desenvolvimento do líder e da liderança proposto por Day (2000). Observa-se que nesta pesquisa o desenvolvimento do líder faz parte do desenvolvimento da liderança.

| Dimensões de Comparação | Objetivos de Desenvolvimento   |   |
|-------------------------|--|---|
|                         | Líder  | Liderança   |
| Tipo de Capital         | Humano   | Social  |
| Modelo de Liderança     | Individual<br>Poder pessoal<br>Conhecimento<br>Confiabilidade  | Relacional<br>Comprometimento<br>Respeito Mútuo<br>Confiança  |
| Base de Competência     | Intrapessoal   | Interpessoal  |
| Habilidades             | Autoconsciência<br>Consciência emocional<br>Autoconfiança<br>Imagem acurada do <i>self</i><br>Autoregulação<br>Autocontrole<br>Confiabilidade<br>Responsabilidade pessoal<br>Adaptabilidade<br>Auto-motivação<br>Iniciativa<br>Comprometimento<br>Otimismo | Consciência Social<br>Empatia<br>Orientação a serviços<br>Consciência política<br>Habilidades sociais<br>Estabelecimento de laços<br>Orientação a times<br>Catalisador de mudanças<br>Gestão de conflitos |
| Papéis Desempenhados    | Estático e hierárquico – líder   | Dinâmico e fluido – líder, liderado, agente   |

Quadro 2 – Diferenças entre desenvolvimento do líder e da liderança  
Fonte: Adaptado de Day (2000)

As abordagens e os modelos de desenvolvimento da liderança partem da premissa que a liderança pode ser desenvolvida, porém existem restrições. Neste sentido, Avolio (1999) acredita que a liderança, até certo ponto, é pré-determinada pela natureza da personalidade, da inteligência e da estrutura emocional do indivíduo. Bass (1990) ressalta que as evidências empíricas apontam para a persistência da liderança advinda de influências familiares e educacionais na infância e na adolescência. A estas influências também se somam à predisposição genética – em um estudo com 247 gêmeos monozigóticos, Johnson et al. (1998)<sup>4</sup> apud Avolio (1999) encontraram um índice de herança genética de 0,5 no que se

<sup>4</sup> JOHNSON, A. M., VERNON, P. A., MOSLON, M., HARRIS, J. A., JANG, K. L. **Born to lead:** a behavior genetic investigation of leadership ability. National Meeting of the Society for Industrial Organizational Psychology, Dallas, 1998.

refere a liderança<sup>5</sup>. Por outro lado, ao mesmo tempo em que reconhecem estas influências, estes mesmos autores também constatam que existe uma importante parcela que cabe ao indivíduo desenvolvê-la ou não. Para Avolio (1999), o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da liderança (até atingir o seu potencial) dependem tanto do indivíduo como da situação, distinguindo a liderança como processo e o líder como a pessoa envolvida neste processo. McCall, Lombardo e Morrison (1988), frente a esta questão, adotam uma postura pragmática: mesmo que o indivíduo traga consigo uma bagagem (genética, familiar, emocional, etc.), as lições da experiência que ele adquire ao longo da vida são fundamentais para o seu desenvolvimento.

Esta pesquisa utilizou os seguintes critérios para a seleção das abordagens e dos modelos de desenvolvimento da liderança:

- foco no desenvolvimento do indivíduo, não na organização;
- abordagem sistêmica e que não se restringe a métodos específicos (e.g., treinamento *outdoor* e ferramentas de *feedback* 360°) nem a habilidades específicas (e.g., negociação);
- detalhamento das dimensões psicológicas do indivíduo que são desenvolvidas ao longo do processo (e.g., autoconsciência).

O uso destes critérios resultou na identificação de cinco abordagens (e modelos) para o desenvolvimento da liderança: as abordagens do *Center for Creative Leadership* (CCL) (MCCAULEY; MOXLEY; VAN VELSOR, 1998) e de Torbert et al. (2004) denominada *Action Inquiry* e os modelos de London (2002), de Avolio (2004) e Day e Lance (2004). A exceção da abordagem *Action Inquiry* que é avaliada no capítulo 4 (devido à aplicação dos conceitos de estágios de desenvolvimento que são discutidos no capítulo 5), as demais são apresentadas a seguir.

## 2.2 Abordagem do CCL para o desenvolvimento da liderança

O *Center for Creative Leadership* (CCL) é um instituto fundado na década de 1970 e está voltado para o desenvolvimento das capacidades de liderança de gerentes e executivos nos Estados Unidos. O CCL promove treinamentos como, por exemplo, programas intensivos

---

<sup>5</sup> Os resultados foram obtidos com o MLQ (multi-factor leadership questionnaire) a partir do auto-preenchimento (i.e., auto-percepção) dos indivíduos sobre as suas características e seus estilos de liderança.

de *feedback* de uma semana de duração, simulações comportamentais, além de outros formatos específicos para as empresas. Para McCauley, Moxley e Van Velsor (1998), o CCL aborda o desenvolvimento da liderança tanto a partir das perspectivas da pesquisa como da prática: o estudo sistemático do processo de desenvolvimento da liderança e de como intervir neste processo. O modelo descrito nesta seção está baseado na edição de 1998 do livro *Handbook of Leadership Development*.

Van Velsor, McCauley e Moxley (1998) destacam três premissas do modelo de desenvolvimento da liderança do CCL:

- o desenvolvimento da liderança é visto como o desenvolvimento da capacidade dentro do indivíduo;
- busca-se desenvolver o que faz com que uma pessoa seja efetiva em uma variedade de papéis e processos da liderança – em vez de classificar as pessoas em líderes (e não-líderes) e tentar desenvolvê-las para serem líderes, assume-se que todos podem aprender e crescer de modo que possam ser mais efetivos nos diversos papéis e processos de liderança que estejam envolvidos; e
- acredita-se que os indivíduos são capazes de expandir as suas capacidades de liderança – a partir da experiência acumulada do CCL, estes autores concluem que as pessoas podem desenvolver importantes capacidades que facilitem a sua efetividade de liderança.

A figura 1 apresenta um desenho esquemático dos elementos que compõem o modelo de desenvolvimento da liderança do CCL e suas relações.

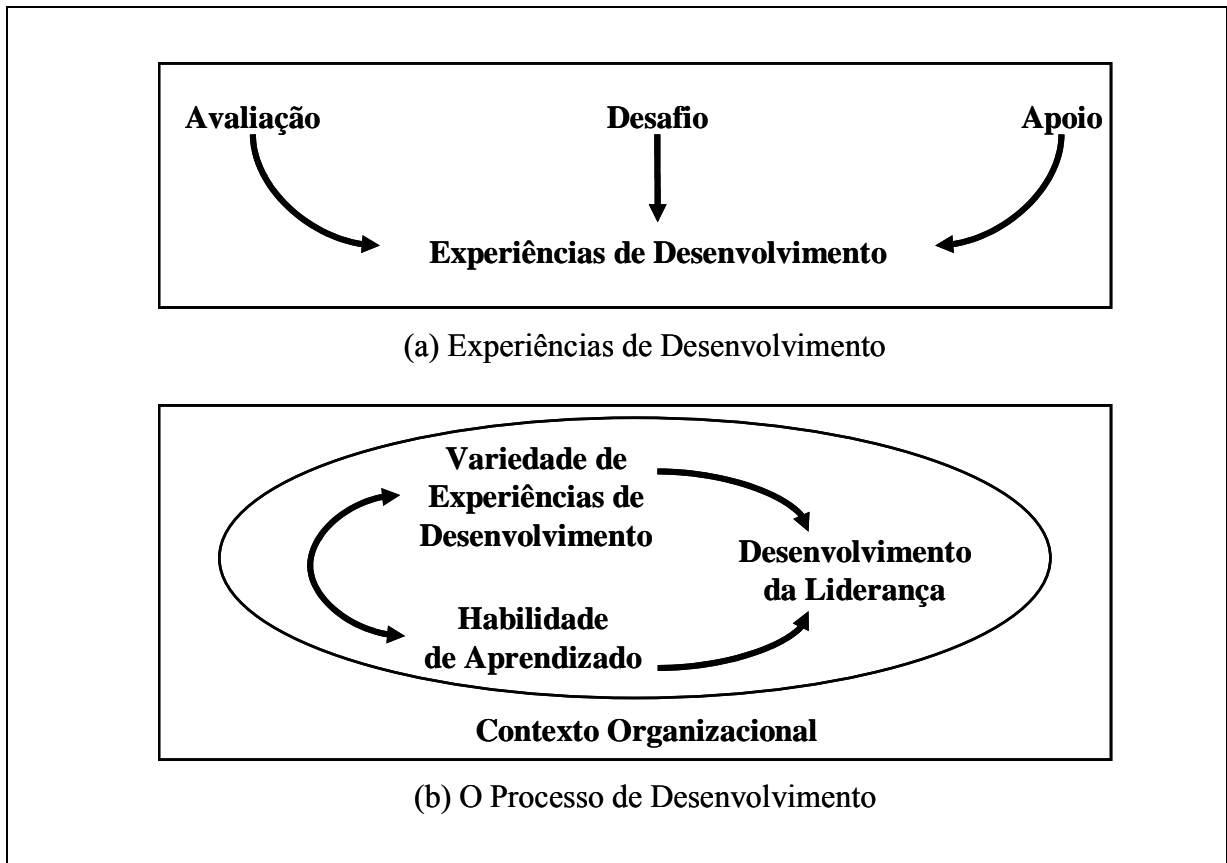


Figura 1 – O modelo de desenvolvimento da liderança do CCL  
 Fonte: Van Velsor et al. (1998)

A combinação simultânea dos três fatores na parte A do modelo – avaliação, desafio e apoio (*assessment, challenge & support*) – aumenta o potencial de desenvolvimento das experiências. A principal premissa nesta parte A é que nem todas as experiências possuem potencial de desenvolvimento para os indivíduos. Para Van Velsor, McCauley e Moxley (1998), experiências ricas em *feedback* (i.e., avaliação), que trabalhem os limites do indivíduo (i.e., desafios individuais) e que provejam um adequado apoio (motivacional e emocional), são mais prováveis em estimular e promover o desenvolvimento da liderança do que situações que deixem de fora qualquer um desses fatores.

A parte B do modelo da figura 1 mostra que o desenvolvimento da liderança é um processo que requer tanto uma ampla variedade de experiências de desenvolvimento como a habilidade de aprendizagem. Na realidade, é a habilidade de aprendizagem que define a experiência de desenvolvimento. Van Velsor, McCauley e Moxley (1998, p.7) complementam dizendo que “a habilidade de aprendizagem é uma complexa combinação de fatores motivacionais, da personalidade e de táticas de aprendizagem”. Além disto, para estes autores há uma interação direta entre as experiências de desenvolvimento e a habilidade de



aprendizado, de tal forma que participar ativamente de uma experiência de desenvolvimento estimula a capacidade de aprendizagem, que por sua vez favorece o desenvolvimento da liderança.

Por outro lado, pessoas com elevada habilidade de aprendizado também buscam uma ampla variedade de experiências, o que favorece o seu crescimento. Por fim, o modelo destaca que o processo de desenvolvimento da liderança acontece dentro de um contexto organizacional (com base na estratégia de negócios da organização, na sua cultura, seus valores, seus sistemas e processos internos) e que este contexto molda todo o processo de desenvolvimento da liderança.

Van Velsor, McCauley e Moxley (1998) respondem parcialmente a questão sobre o que se desenvolve no desenvolvimento da liderança. Inicialmente consideram que traços e certas características da personalidade (e.g., QI) aparentemente tendem à estabilidade, ou seja, que os trabalhos de desenvolvimento não resultam em melhorias significativas do QI nem resultam em um “transplante” de personalidade. Depois, ao refletirem sobre suas experiências em treinamentos e nas entrevistas sobre como os líderes se desenvolveram, sugerem que existe um conjunto de características que possibilitam o exercício da liderança e que estas são passíveis de desenvolvimento. Neste contexto, estes autores acreditam que os líderes podem e devem aprender as seguintes habilidades:

- autoconsciência (*self-awareness*) – definida como sendo a habilidade de perceber os seus pontos fortes e fracos, de entender o porque das suas características e de avaliar os impactos dos seus pontos fortes e fracos nos outros, na sua efetividade nos diversos papéis da sua vida e no alcance dos seus objetivos;
- autoconfiança (*self-confidence*) – a autoconfiança permite que os líderes atuem em situações difíceis, ofereçam o seu talento de liderança para o grupo e assumam desafios cada vez mais complexos. Os líderes que se tornam mais conscientes das suas habilidades, começam a desenvolver um sentimento de certeza em relação ao que podem oferecer aos outros. Em geral, a autoconfiança tende a ser desenvolvida no momento em que as pessoas acreditam ter superado dificuldades ou experiências difíceis;
- habilidade de ter uma visão sistêmica da vida – em decorrência das experiências de vida, as pessoas tendem a desenvolver a capacidade de ter uma perspectiva mais ampla e complexa dos problemas. Esta habilidade permite o gerenciamento de ambigüidades e situações complexas, o uso de múltiplas abordagens para resolver

problemas, o desenvolvimento de estratégias de longo prazo, entre outros. Ou seja, pessoas com esta habilidade podem melhor ajudar o grupo a identificar e resolver os problemas que as suas organizações ou comunidades enfrentam;

- habilidade para trabalhar sistemas sociais – trata-se do desenvolvimento de habilidades sociais e interpessoais e inclui processos de como motivar subordinados, delegar atividades, lidar com chefes, influenciar colegas, negociar com terceiros, construir times, etc. Uma vez que os papéis e os processos da liderança são de natureza social, a habilidade de efetivamente trabalhar sistemas sociais é uma capacidade fundamental para a liderança;
- habilidade de pensar criativamente – a habilidade de pensar criativamente, passível de ser desenvolvida, permite que líderes contribuam com novas perspectivas que podem abrir oportunidades ou alternativas para o grupo ou organização;
- habilidade de aprender com a experiência – significando que o indivíduo: 1) reconhece quando novos comportamentos, habilidades e atitudes são necessários, 2) participa de atividades que podem gerar oportunidades de aprendizado nas áreas identificadas e 3) trabalha uma série de táticas de aprendizado para a assimilação destes novos comportamentos, habilidades e atitudes. (VAN VELSOR; MCCAULEY; MOXLEY, 1998)

Analisando-se as seis capacidades propostas pelo modelo do CCL, constata-se que o que estas possuem em comum é o fato de considerar que o indivíduo, para desenvolver-se, precisa ter uma visão sistêmica e, mais ainda, de ser capaz de atuar sobre o seu próprio sistema. Para tanto, o indivíduo precisa reconhecer as suas próprias limitações e potencialidades, avaliar o seu papel em outros sistemas (no caso, os sistemas sociais), explorar novos horizontes e novas perspectivas (permitindo maior criatividade para resolução de problemas e maneiras mais eficientes de atuar sobre os vários sistemas) e, por fim, desenvolver a capacidade da meta-aprendizagem, ou seja, o indivíduo precisa ser capaz de interferir no seu próprio sistema de aprendizagem de modo a torná-lo mais eficiente à medida que os problemas sejam percebidos como mais complexos. Este modelo, portanto, sugere que o desenvolvimento da liderança é um sofisticado, sistemático e complexo processo adaptativo de construção da realidade.

De fato, Crawford (2003) acredita que a abordagem do CCL para o desenvolvimento da liderança está baseada no paradigma construtivista. Na visão de Crawford (2003), as

abordagens mais efetivas estão baseadas no construtivismo, pois somente as atividades que desafiam os esquemas existentes do líder é que terão caráter de desenvolvimento. A perspectiva construtivista considera que a aprendizagem orientada para níveis já alcançados de desenvolvimento é desnecessária e para os níveis que estão além da zona de desenvolvimento proximal (no conceito de VYGOTSKY, 1998) resultará em sobrecarga e sem os benefícios da assimilação ou da acumulação (CRAWFORD, 2003).

Por outro lado, apesar do modelo de desenvolvimento da liderança do CCL estar associado à perspectiva construtivista, verifica-se que não existe um processo formal de adequação das abordagens às características individuais e esta adequação, se ocorre, acontece de forma *ad hoc*. Ou seja, parte-se da premissa que a partir de uma série de métodos e ferramentas, de algum modo e em algum instante, serão geradas uma variedade de experiências que representem desafios dentro da zona de desenvolvimento proximal do indivíduo e que, nestes casos, poderão resultar no desenvolvimento da liderança. De qualquer maneira, um dos méritos da abordagem do CCL é ter explicitado suas premissas de desenvolvimento da liderança, pois desta forma permite-se que a abordagem e as suas partes possam ser avaliadas, testadas e validadas tanto do lado empírico como do lado teórico.

### **2.3 Modelo de London**

London (2002) acredita que o desenvolvimento da liderança não é um evento único, mas uma abordagem abrangente para o crescimento e renovação do indivíduo e da organização. Para London (2002), os ambientes complexos e os seus reflexos na organização demandam líderes transformacionais e “inspiracionais”, que liderem estruturas organizacionais adaptativas e que precisam atuar de forma diplomática e baseada em princípios.

Para fomentar este tipo de liderança, London (2002) acredita que as experiências de desenvolvimento devem encorajar os executivos a analisar a situação sob várias lentes, ou seja, selecionar informações de múltiplas perspectivas, diagnosticar condições e considerar diferentes abordagens. Mais ainda, que as experiências de desenvolvimento podem ser resultados de eventos críticos no trabalho, em problemas reais da empresa e em simulações de negócio, além do envolvimento em atividades didáticas.

A figura 2 apresenta a abordagem de desenvolvimento da liderança proposta por London (2002) que é formada por quatro grandes blocos: objetivos de desenvolvimento;

processos psicológicos; oportunidades e desafios; e apoio para o desenvolvimento. Os três processos psicológicos destacados por este autor são descritos a seguir.

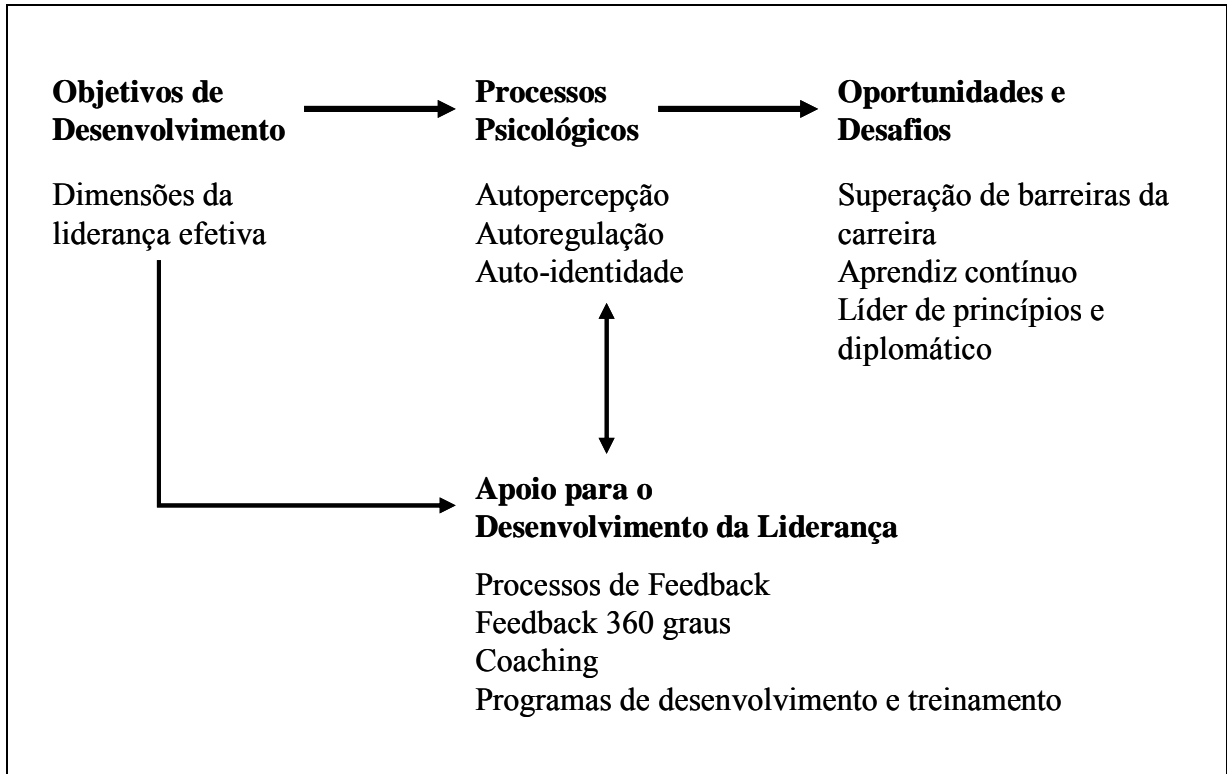


Figura 2 – Desenvolvimento da liderança  
Fonte: London (2002)

*Autopercepção (self-insight)*. Para London (2002), a percepção é a base para o desenvolvimento, pois as pessoas precisam se conhecer e entender o ambiente que as cerca para conseguir aprender e se adaptar.

O conceito de autopercepção (*self-insight*)<sup>6</sup> é multidimensional e está baseado na consciência individual dos seus pontos fortes e fracos. Além disto, a autopercepção requer que o indivíduo reconheça como os outros reagem a eles e quais são os seus efeitos nos outros.

Para London (2002), as informações da autopercepção (*self-insight*) podem ser utilizadas para o desenvolvimento do autoconceito, sendo que a formação da percepção

<sup>6</sup> London (2002) sugere que no conceito de auto-percepção (*self-insight*) estão inclusos os conceitos de autoconsciência tanto no sentido situacional (*self-awareness* – que é a consciência de como o indivíduo se comporta e de como é percebido pelos outros) como no sentido temperamental (*self-consciousness* – que é estar consciente de si mesmo como um indivíduo e estar ciente de que os comportamentos e os sentimentos são parte do indivíduo e que se originam dele). Nesta dissertação utilizou-se o termo autoconsciência para a tradução de *self-awareness* e de *self-consciousness*, mesmo considerando a diferença sutil de significado. Por fim, adotou-se o termo *self* no sentido de “auto-”, no entanto, pode também ser interpretado no sentido de *self* como entidade psicológica e, nestes casos, a tradução ficaria como “a consciência do *self*”. Desta maneira, optou-se por colocar o termo original entre parênteses para minimizar perdas decorrentes da tradução livre destes termos.

(*insight*) é um processo seqüencial: 1) recebimento ou rejeição da informação; 2) categorização da informação (i.e., integração e reconciliação com outras informações); 3) avaliação da informação (e.g., associação da informação com alguma causa como habilidade pessoal ou acaso); e 4) modificação do autoconceito (*self-concept*), se apropriado. London (2002) observa que as informações sobre si mesmo são testadas contra padrões pré-estabelecidos e se as informações forem consistentes com a auto-imagem estas são aceitas imediatamente, do contrário tendem a serem eliminadas. Ou seja, o indivíduo tende a filtrar as informações com conceitos, imagens e informações pré-existentes para interpretá-los de forma coerente com o seu sistema de crenças e ignora as informações que são inconsistentes. Uma vez que o indivíduo reconheça a validade das informações que contradizem algum autoconceito pré-existente, é provável que este as analise, determine as causas, utilize as informações para reavaliar o seu autoconceito e modificar o seu comportamento. Isto é mais provável quando a informação não puder ser negada nem ignorada e se a explicação mais provável estiver no próprio indivíduo (e não em fatores externos nem em variáveis que não tenha controle – e.g., o acaso).

A autopercepção está relacionada com o desempenho individual. Conforme Kruger e Dunning (1999), os indivíduos com baixo desempenho tendem a superestimar a sua capacidade de realização e isto pode ser atribuído a duas causas interligadas: ausência das habilidades necessárias para alcançar os resultados e incapacidade de reconhecer as suas próprias limitações. No último caso, as falhas na autopercepção impedem que os indivíduos identifiquem o seu mau desempenho e, assim, tendem a assumir que estão apresentando bom desempenho (e, por isto, tendem a não pedir *feedback*). Por exemplo, quando recebem treinamentos para desenvolver as suas habilidades, estes indivíduos também melhoram a capacidade de avaliar o próprio desempenho que, por sua vez, os levam à direção correta de desenvolvimento.

*Autoregulação (self-regulate)*. À medida que o indivíduo obtém informações, deve ser capaz de incorporá-las e de modificar o seu comportamento. Em alguns casos, o mesmo tem que modificar a sua própria perspectiva – isto requer que reconheça as informações que estão em conflito, com o que ele acha sobre si mesmo (uma posição de desconforto), usar estas informações para revisar o seu autoconceito (*self-concept*) e mudar o seu comportamento.

Para London (2002), a autoregulação permite que o indivíduo mantenha a sua motivação e tenha a persistência para superar barreiras e para alcançar os seus objetivos.

A autoregulação é mais abrangente que o autocontrole (*self-control*). Entende-se por autocontrole os processos ligados a um objetivo ativo (e.g., autocontrole para parar de fumar), enquanto que a autoregulação está associada aos processos que alinham as ações com o autoconceito (e.g., ser uma pessoa saudável) (LONDON, 2002). Os líderes operam tanto nos modos de autocontrole como de autoregulação, sendo que aqueles que operam no modo de autoregulação para alcançar um objetivo tendem a necessitar de menos tempo para as tomadas de decisão relacionadas àquele objetivo (LONDON, 2002). A autoregulação, porém, pode apresentar pontos negativos. Na tentativa de manter a sua auto-estima, líderes podem criar barreiras deliberadas para aumentar as chances de insucesso de tal maneira que se o resultado for negativo, este pode ser atribuído a causas externas de forma a não ameaçar a própria auto-estima.

London (2002) considera que o *feedback* é um elemento central na autoregulação e que constitui a base da autopercepção e do desenvolvimento. Uma das principais barreiras para a autoregulação acontece quando os líderes ignoram *feedbacks* de eventos ou resultados críticos.

*Auto-identidade (self-identity)*. A auto-identidade refere-se a como os indivíduos se vêem em relação aos outros. Para London (2002), um forte senso de identidade direciona os comportamentos e o fato do indivíduo se ver como líder cria o foco para comportamentos de liderança, ou seja, o senso de identidade está interligado ao papel de liderança. Esta identidade pode ser de simples a complexa, com múltiplos componentes e diferentes estilos dependendo da situação. Pode também estar associada ao poder, ao papel desempenhado, ao conhecimento, aos recursos liderados ou ao respeito dos outros.

A auto-identidade origina-se da percepção (*insight*) e da persistência (*resilience*, no sentido de firmeza de propósitos). No contexto da carreira tem-se que: 1) a persistência é a habilidade de se adaptar às novas circunstâncias, mesmo que desfavoráveis; 2) a percepção é a habilidade de ser realista sobre si mesmo e sobre a carreira e de ser capaz de estabelecer objetivos a partir desta percepção; e 3) a identidade é a medida em que o indivíduo se define pela carreira (e enxergar-se como líder é uma identidade de carreira). Uma vez que a persistência é o resultado de reforços das experiências do indivíduo, esta é de difícil alteração. Por outro lado, a percepção e a identidade são mais maleáveis por serem entidades de processamento de informações da organização, das oportunidades e do *feedback* de desempenho (LONDON, 2002). Neste contexto, pode-se trabalhar tanto a percepção como a

identidade como elementos para o desenvolvimento da liderança, explorando-se as informações e o modo como são interpretadas.

A identidade do líder é moldada pelo modo com que a liderança é vista pelo líder e pelos outros. Líderes orientados a aprendizagem vêem-se em constante crescimento profissional e reveses são vistos como oportunidades para aprender e se adaptar. Líderes orientados a resultados tendem a ser menos flexíveis e eventuais reveses podem ser a origem de dúvidas e hesitações. A identidade de liderança é tanto uma função do contexto e do estágio de vida (que se altera e se adapta às mudanças de papéis e de expectativas) como de uma escolha consciente (e.g., tornar-se presidente). Por fim, a manutenção da identidade de liderança requer a habilidade de autoregulação (*self-regulation*) e a construção de uma identidade de liderança que seja significativa e que esteja baseada na realidade deve-se fundamentar na percepção e na persistência (LONDON, 2002). Neste contexto, pode-se concluir que o desenvolvimento de uma identidade de liderança, baseada nas características individuais de autopercepção e persistência, contribui para a efetividade da autoregulação (e vice-versa) e, portanto, para o desempenho da liderança.

O líder atua em formas que expressam a sua identidade para os outros e, provavelmente, buscam que as pessoas tenham uma visão positiva deles. No entanto, podem existir diferenças entre a auto-imagem (*self-image*) e a maneira como são percebidos pelas pessoas (LONDON, 2002). Para Rhodewalt (1998), líderes que possuem uma complexa auto-imagem (que possuem uma autopercepção articulada, diferenciada e multifacetada) tendem a enfrentar maiores dificuldades para modificar a sua identidade, enquanto que líderes com auto-imagens mais simples tendem a assumir mais facilmente novas auto-identidades (*self-identity*). Desta maneira, para o desenvolvimento da liderança, diferentes abordagens no que se refere à auto-identidade devem ser utilizadas conforme o nível de complexidade do autoconceito do indivíduo.

*Resumo.* O modelo de London (2002) detalha em os processos psicológicos envolvidos no desenvolvimento da liderança. A melhoria da autopercepção (*self-insight*) depende de como as informações pessoais são filtradas e excluídas, mas uma vez reconhecidas contribuem para o autodesenvolvimento. A habilidade de autoregulação (*self-regulation*) permite a incorporação das informações de modo a ajustar o seu comportamento e em função da sua multiplicidade e dinamicidade, o *feedback* proveniente de várias fontes e de uma ampla variedade de situações pode permitir o seu desenvolvimento. Por fim, a auto-identidade (*self-identity*) está ligada ao desempenho da liderança e fundamenta-se na

percepção e na persistência, onde tanto a percepção como a identidade são dimensões que podem ser trabalhadas no desenvolvimento da liderança.

## 2.4 Modelo de Avolio

O modelo de desenvolvimento da liderança proposto por Avolio (2004) ainda está em construção. O autor entende o desenvolvimento da liderança como um amplo processo ao longo da vida, que envolve a acumulação de experiências estruturadas e não-estruturadas e o seu impacto no amadurecimento de líderes e seguidores. Por outro lado, Avolio (2004) adota a premissa que o desenvolvimento da liderança ocorre de forma positiva e incremental, contrastando com as teorias da liderança que enfatizam as crises, as dificuldades e as superações como marcos do desenvolvimento da liderança (e.g., o conceito de mudanças drásticas<sup>7</sup> de LONDON, 2002).

A abordagem de Avolio (2004) é basicamente composta por dois modelos. O primeiro está baseado no desenvolvimento *Full Range Leadership Development* (FRL) e o segundo é um modelo multinível de desenvolvimento da autoliderança (*self-leadership*).

### 2.4.1 Modelo Full Range Leadership Model (FRL)

O modelo FRL, conforme a figura 3, é composto dos seguintes elementos (AVOLIO, 2004):

- no nível mais baixo do modelo FRL (lado direito da figura) estão os conceitos da liderança não transacional (BASS; AVOLIO, 1994). Os líderes “laissez-faire” deixam os seus seguidores “livres” e evitam desacordos que possam interferir nos seus relacionamentos. Os líderes “gestão por exceção – passivos” somente atuam quando algo dá errado, tipicamente criando um ambiente de medo de erros;
- os líderes “gestão por exceção – ativos” prestam maior atenção aos detalhes e não somente às coisas que deram errado mas também àquelas que podem dar errado. Trata-se de uma monitoração ativa de desvios de um padrão de desempenho. É uma forma inicial de liderança transacional;

---

<sup>7</sup> Mudanças drásticas de referência (*frame breaking changes*) são mudanças que criam situações novas e inesperadas em relação às experiências anteriores do indivíduo, como por exemplo, mudanças de geografia (e.g., transferência para outras cidades ou países) ou a gestão de um tipo diferente de departamento. Uma vez que o indivíduo não possui um quadro de referência anterior, este tende a estar aberto a novas idéias e a aprender sobre o que os outros esperam dele e de como os outros reagem ao seu comportamento (LONDON, 2002).



- os líderes “transacionais” utilizam as relações de trocas de recompensas de forma construtiva. As transações feitas de forma confiável criam confiança e respeito que, por sua vez, provêem uma base sólida para a liderança transformacional;
- no nível mais alto do modelo FRL está a liderança “transformacional”. Segundo Bass (1985), o líder transformacional faz com que o foco dos seguidores passe do auto-interesse para considerar o interesse coletivo. Três conceitos estão associados à liderança transformacional: a consideração individualizada (inclusive para o desenvolvimento individual), o estímulo intelectual (que facilita a transformação do modo de pensar dos seguidores) e a liderança carismática/inspiracional (que envolve processos de motivação e identificação dos seguidores para com o líder). Contrastando com o potencial lado negativo da liderança carismática, Avolio (2004) salienta que ser transformacional e ter efeitos transformacionais envolve uma perspectiva moral de alto nível. Em resumo, caracteriza-se o líder transformacional como sendo idealizador, inspirador, estimulador intelectual e atencioso às individualidades.

Avolio (2004) defende a utilização deste modelo dada a sua capacidade de distinguir com precisão os vários tipos de liderança e, principalmente, devido ao fato de ter sido amplamente validado empiricamente e que os elementos do FRL podem ser mensurados. O FRL utiliza o *Multi-factor Leadership Questionnaire* (MLQ) que foi introduzido para mensurar a liderança multi-fatorial de Bass introduzida em 1985 (HUNT, 1999). No entanto Avolio (2004) também deixa claro que não existe um teste completo do FRL que estabeleça a relação de causalidade entre os seus elementos e a efetividade de desempenho. De qualquer maneira, acredita que as atuais evidências são suficientes para justificar intervenções de desenvolvimento da liderança. Observa-se que ao mesmo tempo em que a utilização do FRL traz uma ampla fundamentação teórica e empírica proveniente das pesquisas sobre a liderança, o FRL está limitado aos conceitos clássicos de liderança apresentados na figura 3. (da liderança *laissez-faire* até a liderança transformacional, onde há distinção entre líder e seguidores).

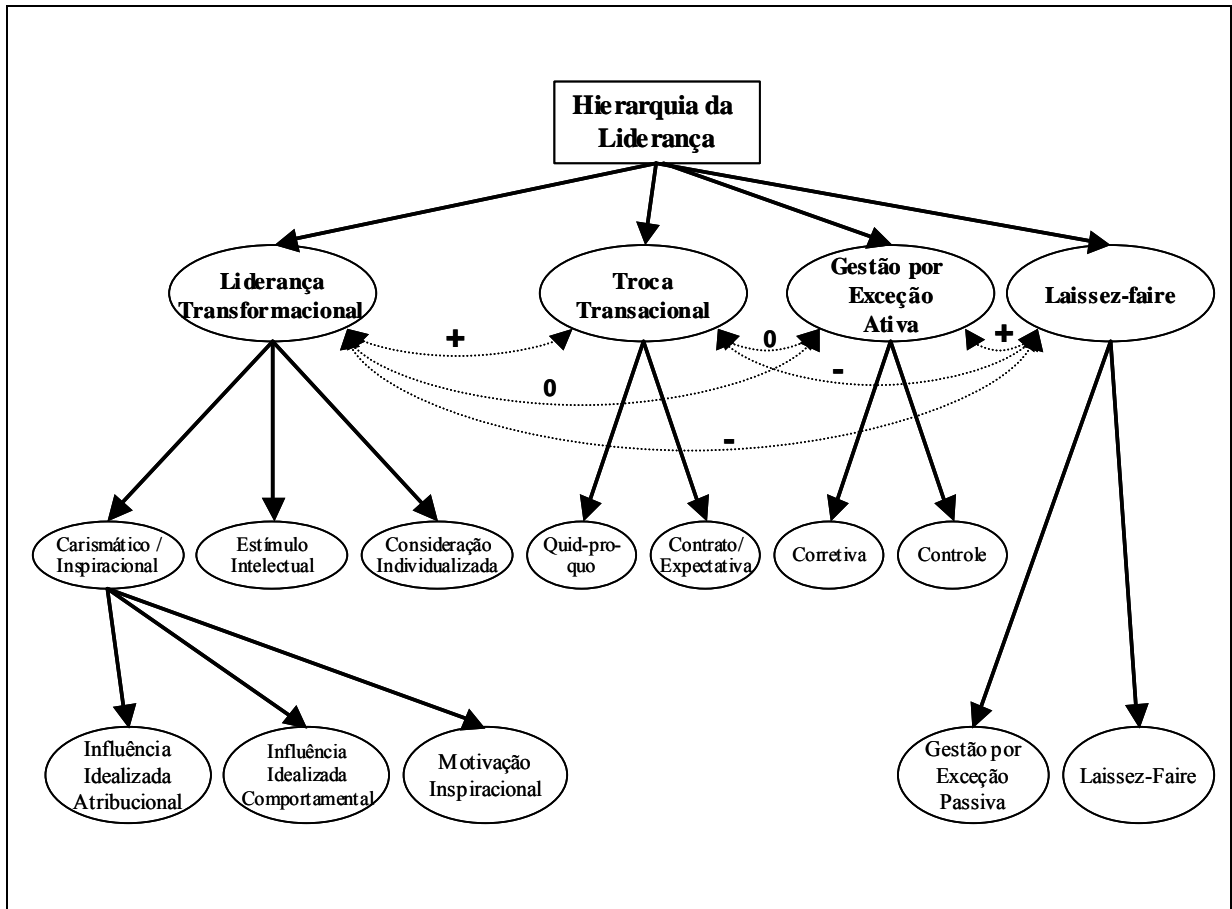


Figura 3 – Modelo hierárquico da liderança  
Fonte: Avolio (2004)

#### 2.4.2 Modelo multi-nível de desenvolvimento da autoliderança

Para Avolio (2004), o ponto de partida do desenvolvimento da liderança começa com um apurado senso de si mesmo (autoconsciência), o qual leva a comportamentos e a modos de pensar que sejam novos, sustentáveis e que se incorporem ao repertório do indivíduo. A figura 4 apresenta os elementos centrais: autoconsciência, autoregulação e autodesenvolvimento. Além disto, os fatores que antecedem a autoconsciência são a prontidão para o desenvolvimento do indivíduo e os eventos anteriores que promoveram o desenvolvimento desta autoconsciência.

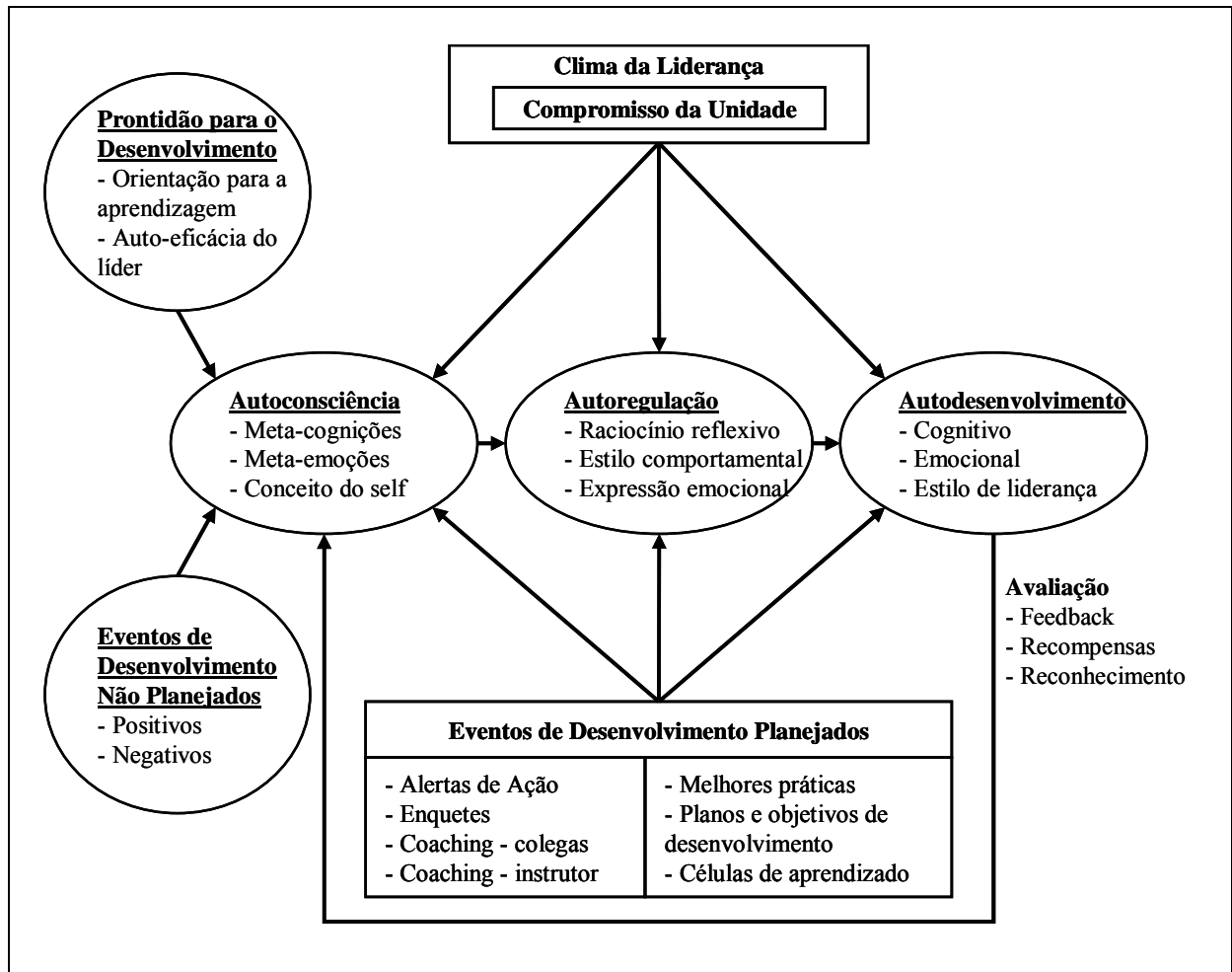


Figura 4 – Modelo multi-nível de desenvolvimento da autoliderança  
 Fonte: Avolio (2004)

*Prontidão para o desenvolvimento.* Para Avolio (2004), o objetivo de se avaliar a prontidão para o desenvolvimento é “individualizar” as intervenções de forma a atuar sobre as dimensões que estão aptas a serem desenvolvidas. Este foco representa uma consideração “customizada” na qual, a partir do conhecimento do indivíduo, pode-se ampliar a sua percepção e melhor desenvolver o seu potencial. Avolio (1999) associa a prontidão para o desenvolvimento a uma função de como o indivíduo vê a si mesmo e nas predisposições da sua personalidade (por exemplo, o nível de abertura a novas experiências, as lições extraídas das experiências anteriores, a capacidade emocional e cognitiva e a existência de eventos e de desafios que são importantes para o indivíduo).

*Eventos de desenvolvimento.* O modo como as experiências de desenvolvimento foram reforçadas (positivamente ou negativamente) contribui para a prontidão de desenvolvimento do indivíduo. Experiências anteriores percebidas como bem sucedidas podem preparar o

indivíduo para novos desafios, enquanto que experiências percebidas como inexpressivas fazem com que o indivíduo evite-as futuramente em função do julgamento de baixa utilidade.

Para Moxley (1998) as experiências negativas (e.g., erros e falhas na gestão de negócios, reverses de carreira, traumas pessoais, funcionários problemáticos, *downsizing*) tendem a aumentar o aprendizado e a promover a auto-reflexão, porém para Avolio (2004) não é ético estimular eventos negativos que promovam mudanças fundamentais de desenvolvimento. Além disto, para Day (2000) existem poucas diretrizes teóricas sobre como estruturar as experiências de vida e de trabalho que contribuam para o desenvolvimento ótimo da liderança. De qualquer modo, Avolio (2004) acredita que é possível introduzir certos eventos de desenvolvimento ao longo da carreira para criar uma trajetória de desenvolvimento que estimule a autoconsciência e por conseqüência o desenvolvimento da liderança, além disto esta trajetória teria menor risco de gerar traumas ou criar rupturas para o indivíduo.

*Autoconsciência (Self-aware)*. Para Day (2000), o desenvolvimento da liderança precisa ser considerado dentro de um contexto dinâmico e emergente que inclui tanto o contexto prévio/anterior como o contexto emergente. Esta concepção sugere a necessidade do líder desenvolver uma apurada autoconsciência para responder adequadamente aos contextos dinâmicos. Para Avolio (2004), a autoconsciência está diretamente relacionada ao desenvolvimento da autoliderança e precisa ser reforçada por longos períodos de tempo para ter um impacto positivo no desenvolvimento. O líder transformacional busca criar uma consciência que inclui uma contínua acumulação de informações sobre si mesmo e sobre as percepções dos outros em termos de pontos fortes e fracos (AVOLIO, 2004).

*Autoregulação (Self-regulate)*. Trata-se do modo como o indivíduo decide ajustar ou modificar o seu comportamento a partir da leitura de si mesmo e do contexto dinâmico no qual se encontra. Na visão de Avolio (2004) faz-se necessário o uso de alertas, reforços, reflexões e apoio para a mudança auto-regulada, caso se objetive um desenvolvimento sustentado, inclusive no contexto operacional. Desta maneira, os eventos de desenvolvimento devem ser orientados para o desenvolvimento de comportamentos auto-regulados que devem ser avaliados, reforçados e recompensados. Avolio (2004) sugere que todas as atividades de *coaching* e de aprendizado estejam direcionadas para o comportamento de autoregulação, inclusive o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Apesar de explicitamente mencionar a existência de eventos de desenvolvimento (tanto planejados como não planejados), Avolio (2004) acredita que as evidências emergentes

apontam para um modelo de crescimento positivo e incremental de desenvolvimento da liderança. Desta maneira, questiona a validade dos modelos de desenvolvimento da liderança que estejam baseados em “crises”, como o proposto por London (2002) entre outros. No entanto, Avolio (2004) não fundamenta e não explicita quais são estas evidências emergentes para um modelo incremental de desenvolvimento. Observa-se que eventuais mudanças neste posicionamento possuem impacto relativamente baixo na estrutura geral do modelo proposto por Avolio justamente pelo fato de ter reconhecido a importância dos eventos de desenvolvimento. Por fim, ressalta-se que esta discussão sobre se o modelo de desenvolvimento é ou não incremental está diretamente relacionada à pertinência das teorias de desenvolvimento em estágios que são tratados no próximo capítulo.

## 2.5 Modelo de Day e Lance

Day e Lance (2004) consideram que os fatores de crescimento no desenvolvimento da liderança são um conjunto de mudanças qualitativas e quantitativas e que estas mudanças podem ser exploradas a partir do conceito de complexidade. Esta proposta foi inicialmente concebida por Hooijberg, Hunt e Dodge (1997) que destacam os processos de diferenciação e de integração como uma fundação comum para o entendimento da complexidade. O desenvolvimento de qualquer sistema, inclusive a capacidade de liderança, pode ser definido como a transformação simultânea em direção a níveis mais altos de diferenciação e de integração (GHARAJEDAGHI, 1999<sup>8</sup> apud DAY; LANCE, 2004). Por fim, a ordem do desenvolvimento não é *ad hoc*, de forma que a diferenciação sempre precede a integração (KEGAN, 1994).

Com base na definição de liderança do CCL<sup>9</sup>, Day e Lance (2004) acreditam que há uma conexão estreita entre a expansão da capacidade da liderança e a evolução da complexidade. Day (2000) conceitua a capacidade de liderança como sendo o potencial global de um indivíduo, equipe ou organização para conceituar e representar diferentes estratégias de liderança em uma dada situação. Desta maneira, a capacidade de liderança é o resultado do aumento da complexidade cognitiva, social e comportamental, a qual está baseada primariamente nos mecanismos de diferenciação e integração (DAY; LANCE, 2004).

---

<sup>8</sup> GHARAJEDAGHI, J. **Systems thinking**: managing chaos and complexity. Boston: Butterworth Heinemann, 1999.

<sup>9</sup> Definição do CCL: O desenvolvimento da liderança é definido como a expansão das capacidades das pessoas para atuarem efetivamente em papéis e processos da liderança (VAN VELSOR; MCCAULEY; MOXLEY, 1998)

O modelo de Day e Lance (2004) está baseado na proposta de Hooijberg, Hunt, e Dodge (1997) chamado de modelo “leaderplex” que está apresentado na figura 5. As setas indicam as proposições (teóricas) dos impactos positivos entre os elementos.

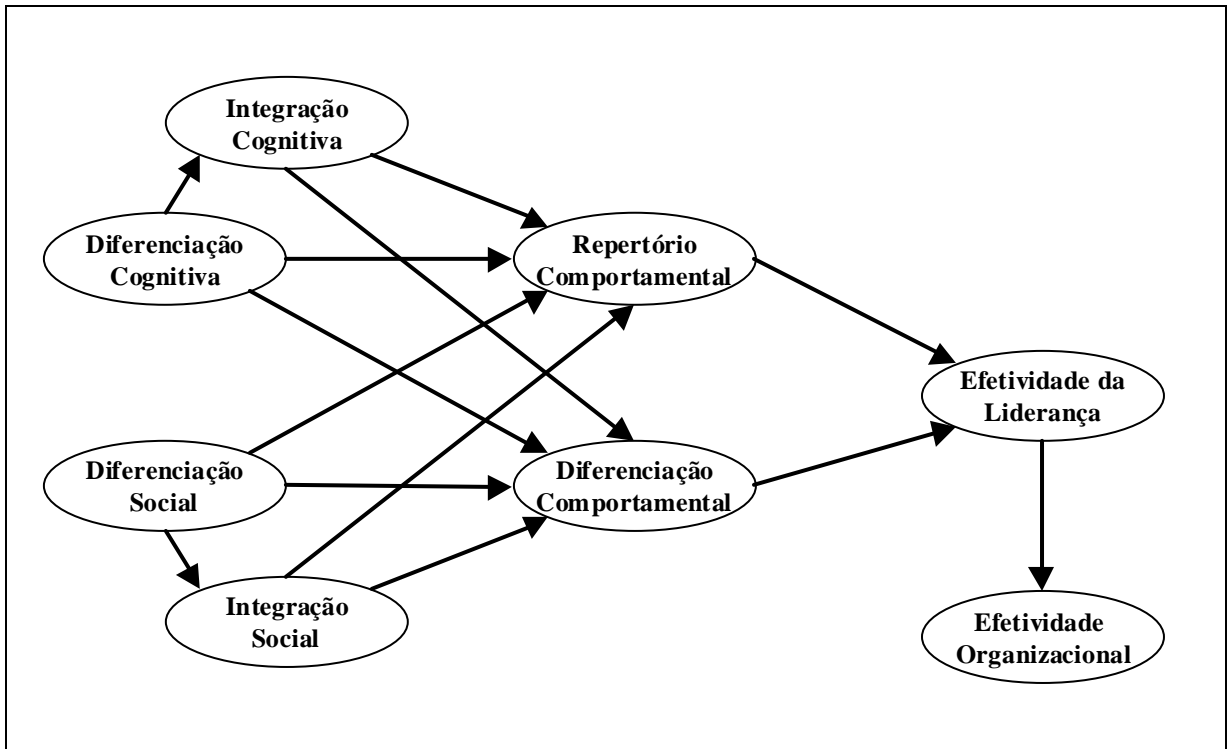


Figure 5 – Modelo “leaderplex”  
Fonte: Adaptado de Hooijberg et al. (1997)

O modelo “leaderplex” (HOOIJBERG; HUNT; DODGE 1997) adota as seguintes definições:

- diferenciação cognitiva – definida em termos do número de dimensões e categorias utilizadas para a percepção do ambiente físico e social;
- integração cognitiva – refere-se aos graus de combinações destas dimensões independentes que melhoram o entendimento e a capacidade do indivíduo de responder às demandas de uma dada situação;
- diferenciação social – consiste nas várias facetas sociais, incluindo o entendimento das relações sociais e das redes de relações, na habilidade de ajustar as próprias emoções e de reconhecer as emoções de outros e no nível de pessoal de auto-complexidade (que é a organização do auto-conhecimento em termos de um grande número de atributos que são relativamente independentes);

- integração social – é a capacidade individual de sintetizar os vários componentes de uma situação social para melhorar entendê-lo e ter uma visão unificada do funcionamento destes contextos sociais;
- repertório comportamental – refere-se ao número de diferentes papéis de liderança que podem ser desempenhados;
- diferenciação comportamental – é o grau de aplicabilidade destes papéis nas mais variadas situações.

Day e Lance (2004) observam que não existe consenso tanto no que constitui o conteúdo destes diferentes tipos de complexidade nem nas suas formas de mensuração. Além disto, existem controvérsias em relação à causalidade entre os vários conceitos e sobre os tipos de estratégias para o desenvolvimento da complexidade cognitiva, social e comportamental. Ou seja, apesar do aparente valor do modelo “leaderplex” para o entendimento do crescimento do líder, a principal crítica a este modelo é a não especificação do conteúdo da complexidade cognitiva, social e comportamental.

Day e Lance (2004) acreditam que os trabalhos recentes na área de meta-competência podem suprimir o vácuo de conteúdo do modelo “leaderplex” e destacam o trabalho de Briscoe e Hall (1999), onde as principais metacompetências de aprendizagem são: identidade (autoconsciência) e adaptabilidade. No entendimento de Day e Lance (2004) existe uma relação recíproca entre autoconsciência e adaptabilidade e que estes conceitos permeiam os aspectos cognitivo, social e comportamental. Desta maneira, propõe uma adaptação ao modelo “leaderplex”. A figura 6 apresenta a proposta de Day e Lance (2004) que modifica o modelo “leaderplex” de Hooijberg, Hunt, e Dodge. (1997) com base nos conceitos de autoconsciência e adaptabilidade.

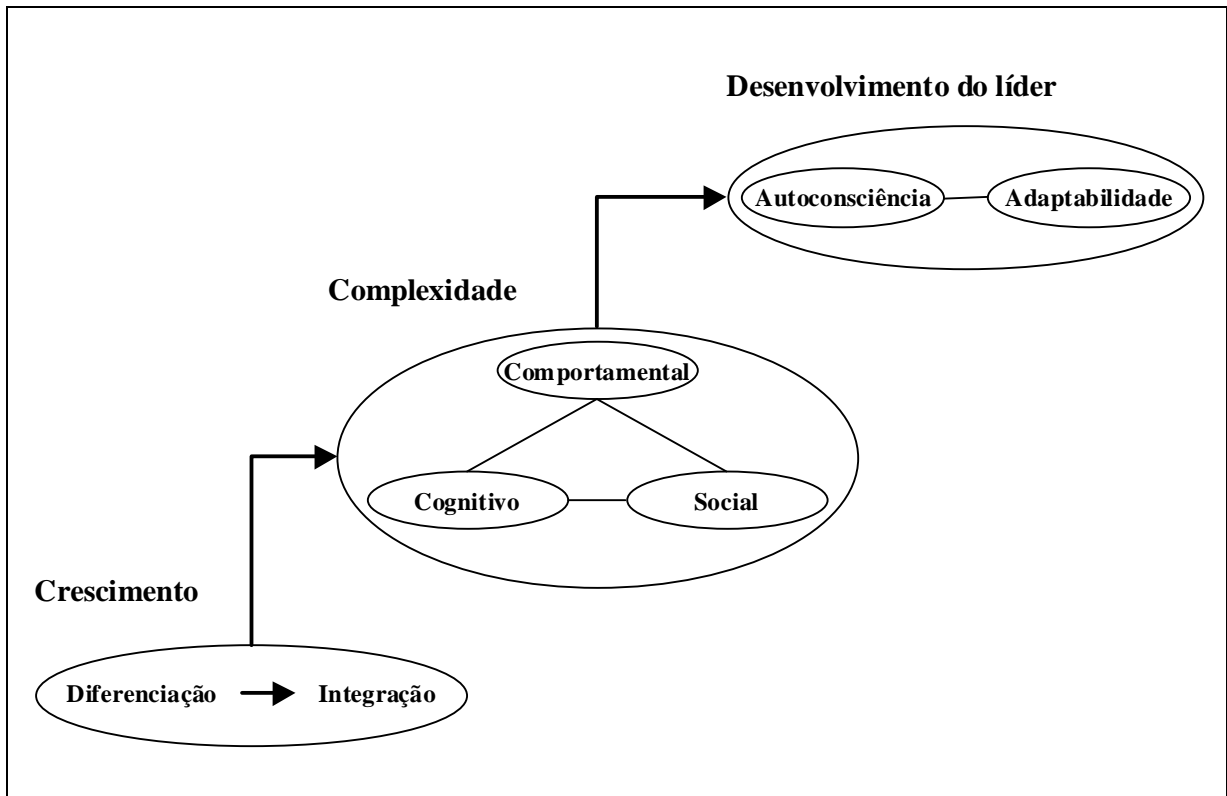


Figura 6 – Modelo de desenvolvimento da liderança com base no modelo “leaderplex”  
Fonte: Day e Lance (2004)

*Autoconsciência* (“*self-awareness*”). Day e Lance (2004) adotam o conceito de autoconsciência do CCL<sup>10</sup> e ratificam que uma ampla autoconsciência permite ao líder o entendimento de: como melhor desempenhar seus papéis e responsabilidades; como maximizar as suas contribuições para o grupo; e quais são os pontos fracos que precisam ser mudados ou evitados. Neste contexto, a autoconsciência está relacionada à complexidade cognitiva (uso e integração de várias categorias para se auto caracterizar), à complexidade social (através do auto-entendimento nos domínios interpessoais, o indivíduo efetua a diferenciação e a síntese dos componentes sociais) e à complexidade comportamental (autoconsciência dos pontos fortes, das limitações e das tendências comportamentais e de como os papéis podem ser diferenciados nas situações de liderança).

*Adaptabilidade.* Day e Lance (2004) defendem que a característica da adaptabilidade em líderes está associada à capacidade de construir significados em ambientes complexos e de propor soluções criativas em situações ambíguas e à capacidade de aprendizado rápido e sem a dependência de situações prévias ou de soluções generalizáveis. No entendimento de Day e

<sup>10</sup> Para Van Velsor, Meccauley e Moxley. (1998), a autoconsciência (*self-awareness*) é definida como sendo a habilidade de perceber os seus pontos fortes e fracos, de entender o porque das suas características e de avaliar os impactos dos seus pontos fortes e fracos nos outros, na sua efetividade nos diversos papéis da sua vida e no alcance dos seus objetivos.



Lance (2004), o desenvolvimento da capacidade de adaptação envolve um ciclo recíproco entre pensar e fazer, ou seja, abrange simultaneamente as dimensões cognitiva, social e comportamental.

Na opinião de Day e Lance (2004), uma área que precisa de maior clareza conceitual é a conexão causal entre desenvolvimento cognitivo e complexidade comportamental (ou seja, até que ponto o comportamento mais complexo é precedido de uma habilidade cognitiva mais complexa?).

Day e Lance (2004) citam os trabalhos construtivista-desenvolvimentistas de Kegan (1994)<sup>11</sup> como um possível caminho de desenvolvimento e, nesta mesma linha, mencionam os trabalhos de McCauley, Moxley e Van Velsor, (1998) sobre a designação de trabalhos ou projetos do tipo desafiantes (*stretch*).

Neste contexto, concluem que a complexidade desenvolve-se como uma função do desafio das experiências que requerem maior complexidade para serem efetivas. Mesmo assim, avaliam que apesar das complexidades cognitiva e social precederem temporalmente a complexidade comportamental, existem circunstâncias onde a ação provoca a reflexão.

Por fim, Day e Lance (2004) propõem a aplicação de modelagens estatísticas de mensuração de mudanças no longo prazo para avaliar a eficácia dos modelos de desenvolvimento da liderança. Para a realização de estudos longitudinais, Day e Lance (2004) recomendam as metodologias *Latent Growth Modeling* (LGM<sup>12</sup>) e *Multiple-indicator Latent Growth Model* (MLGM<sup>13</sup>) que são adequadas para a mensuração de mudanças nas características de complexidade. Por exemplo, o MLGM é adequado para a mensuração de mudanças multi-caminho (“multi-path”), descontínuas, simultâneas, no nível do grupo e do indivíduo e com o controle de erros aleatórios de mensuração, enquanto que os métodos estatísticos tradicionais (como ANOVA, MANOVA e testes de significância) apresentam várias restrições nestas condições.

---

<sup>11</sup> A abordagem de Kegan (1982, 1994) é apresentada no capítulo 6 e reúne o conceito construtivista (ou seja, de que as pessoas constroem a realidade) e o conceito desenvolvimentista (ou seja, de que os organismos evoluem através de estágios qualitativos de crescente complexidade de acordo com os princípios de estabilidade e de mudança).

<sup>12</sup> DUNCAN, T. E.; DUNCAN, S. E. Modeling the processes of developing via latent variable growth curve methodology. **Structural Equation Modeling**, v. 2, p. 178-213, 1995.

<sup>13</sup> CHAN, D. The conceptualization and analysis of change over time: An integrative approach incorporating longitudinal mean and covariance structure analysis (LMACS) and multiple indicator latent growth modeling (MLGM). **Organizational Research Methods**, v. 1, 421-483, 1998.

## 2.6 Elementos chave do desenvolvimento da liderança

Nos livros mais voltados para executivos, a abordagem mais típica para fomentar o desenvolvimento da liderança possui o seguinte formato: parte-se de uma definição ou de uma caracterização do líder (o líder é isto ou o líder faz isto) e sugere-se que para desenvolver a capacidade de liderança basta que se adote uma fórmula ou um conjunto regras – e.g., as cinco regras básicas da liderança exemplar de Kouzes (2003). Por outro lado, as quatro abordagens selecionadas de desenvolvimento da liderança descritas anteriormente buscam entender as dimensões que contribuem para o desenvolvimento da liderança e sugerem um caminho entre o indivíduo e a liderança.

A abordagem do CCL não se prende a um conceito de liderança e utiliza uma série de ferramentas de forma a auxiliar o desenvolvimento. O ponto forte da abordagem de Avolio (2004) está no uso de conceitos estabelecidos da liderança, porém a parte de desenvolvimento ainda é muito recente e, aparentemente, introduz premissas restritivas e conflitantes como por exemplo a relação entre a “prontidão para o desenvolvimento” e o conceito de crescimento incremental. Day e Lance (2004) utilizam o conceito de complexidade para propor uma abordagem teórica que concilia os conceitos de crescimento, de complexidade e de desenvolvimento do líder. O conceito de crescimento está baseado na proposta construtivista-desenvolvimentista de Kegan (1982, 1994).

London (2002) enfatiza tanto o aspecto sistêmico como o desenvolvimento do indivíduo e foi um dos pioneiros a explicitar e a aprofundar os principais processos psicológicos envolvidos no desenvolvimento da liderança. London (2002) e Avolio (2004) estruturam a abordagem de desenvolvimento a partir de definições de liderança, enquanto que as abordagens de Day e Lance (2004) e Van Velsor, McCauley e Moxley (1998) não estão associadas a definições de liderança – sugerindo que estas abordagens são flexíveis para acomodar a evolução das definições da liderança.

Tanto Avolio (2004) como Day e Lance (2004) preocupam-se com os aspectos metodológicos de mensuração do desenvolvimento da liderança, sendo que Day e Lance (2004) propõem uma abordagem mais genérica e independente do conceito de liderança, o *Latent Growth Model* (LGM).

Quanto às dimensões individuais que são desenvolvidas ao longo do processo, London (2002) destaca a autopercepção, a autoregulação e a auto-identidade (*self-insight, self-regulation, self-identity*).

Avolio (2004) considera a autoconsciência, a autoregulação e o autodesenvolvimento (*self-aware, self-regulate, self-develop*); Day e Lance (2004) enfatizam a autoconsciência (*self-awareness/identity*) e adaptabilidade nas dimensões cognitiva, social e comportamental; e a abordagem do CCL envolve seis habilidades (da autoconsciência a até a criatividade). No entanto, nenhuma delas apresentou dados empíricos sobre a relevância das dimensões nem a evolução destas dimensões ao longo do processo de desenvolvimento da liderança. O quadro 3 apresenta uma visão comparativa das abordagens apresentadas.

| <b>Abordagem</b>   | <b>Definição de liderança</b>   | <b>Questões Metodológicas</b>  | <b>Dimensões de desenvolvimento</b>   | <b>Comentários</b>   |
|--------------------|---|--|---|--|
| CCL                | Não específica.   | Abordagem construtivista, utiliza ampla variedade de abordagens  | Autoconsciência, Autoconfiança, Visão sistêmica, Visão de redes e sistemas sociais, Criatividade e Aprendizagem a partir da experiência | Ampla variedade de métodos de desenvolvimento<br><br>A habilidade de aprendizagem a partir da experiência é considerada essencial        |
| London (2002)      | Liderança transformacional, por princípios e diplomática              | Sistema de liderança que inclui o desenvolvimento individual e aprofunda os processos psicológicos   | Auto percepção, Autoregulação e Auto-identidade   | As experiências de desenvolvimento de eventos críticos (ou não) devem fomentar a visão de múltiplas perspectivas                         |
| Avolio (2004)      | Modelo FRL – voltado ao desenvolvimento da liderança transformacional | Utiliza o FRL por permitir a utilização do MLQ e por ter várias dimensões validadas por pesquisa   | Autoconsciência, Autoregulação e Auto-desenvolvimento   | Apesar de recomendar uma abordagem incremental, utiliza os conceitos de prontidão para o desenvolvimento e de eventos de desenvolvimento |
| Day e Lance (2004) | Não específica.   | Abordagem baseada no conceito de complexidade.<br><br>Propõe a metodologia estatística LGM para medir as mudanças em estudos longitudinais | Autoconsciência e Adaptabilidade<br><br>Nas dimensões cognitiva, social e comportamental  | Considera a proposta construtivista-desenvolvimentista de KEGAN (1994), porém não usa o conceito de estágios                             |

Quadro 3 – Comparação das abordagens de desenvolvimento da liderança  
Fonte: Análise do autor.

No próximo capítulo apresenta-se a teoria do desenvolvimento do ego de Loevinger (1976), e suas extensões, que descreve a evolução do indivíduo através de estágios sequenciais ao longo da vida adulta. A hipótese de trabalho é que o entendimento do desenvolvimento do indivíduo sob esta perspectiva modifica e melhora as abordagens e os modelos de desenvolvimento da liderança.

### 3 O DESENVOLVIMENTO DO EGO POR LOEVINGER

Este capítulo apresenta a teoria do desenvolvimento do ego proposta por Loevinger (1976) e os seus desdobramentos sugeridos por Cook-Greuter (1994, 1999, 2000). Neste sentido, detalha-se a teoria de Loevinger (1976) e suas revisões, contemplando os seus fundamentos, a descrição dos estágios e o seu instrumento de mensuração (WUSCT – *Washington University Sentence Completion Test*). A seguir, apresenta-se as modificações propostas por Cook-Greuter (1994, 1999, 2000) para os estágios superiores e o seu entendimento da lógica da evolução dos estágios. Por fim, discute-se as evidências empíricas da teoria do desenvolvimento do ego e as suas limitações.

O apêndice B apresenta uma perspectiva histórica e uma visão geral das principais teorias do desenvolvimento, ressaltando-se as suas influências na teoria do desenvolvimento do ego.

#### 3.1 Teoria do desenvolvimento do ego de Loevinger

Em seus livros e artigos, Loevinger (e.g., 1976, 1993, 1996, 1998) fez um relato detalhado da sua teoria, contando a sua história, as principais premissas, as bases teóricas, bem como as comparações com outras pesquisas. Loevinger e sua equipe chegaram a esta concepção após várias tentativas frustradas de aplicar a teoria dos traços e a teoria psicanalítica para justificar as diferenças observadas nos estudos das atitudes das mulheres em relação a questões familiares na década de 1960. Inicialmente, tentaram explicar as diferenças usando a análise fatorial e quando isto falhou, Loevinger considerou a hipótese de que as diferenças pudessem ser explicadas pelo nível de maturidade das mulheres. Porém as características não-lineares da maturidade (e.g., características como a conformidade atinge um ápice e depois diminui com tempo) inviabilizavam o uso de variáveis polares e da análise fatorial. Neste ponto, seus colegas lhe sugeriram o uso do *Sentence Completion Test* (SCT) como meio de mensurar os níveis de maturidade. Com base neste teste e na teoria de Sullivan, Grant e Grant (1957)<sup>14</sup> apud Loevinger (1976), sobre adolescentes delinquentes, Loevinger estabeleceu as diretrizes teóricas para a atribuição de estágios e, assim, estruturou os fundamentos da teoria do desenvolvimento do ego (LOEVINGER, 1993). Considera-se o ano

---

<sup>14</sup> SULLIVAN, C.; GRANT, M. Q.; GRANT, J. D. The development of interpersonal maturity: applications to delinquency. *Psychiatry*, 20, p. 373-385, 1957.

de publicação do primeiro manual de mensuração do desenvolvimento do ego (LOEVINGER; WESSLER, 1970) como sendo o ano da origem desta teoria.

O objetivo desta seção é avaliar de forma crítica a teoria do desenvolvimento do ego proposta por Loevinger (1976). Esta avaliação visa a identificação das premissas e das restrições da sua utilização para o desenvolvimento da liderança. Para tanto, esta seção inicialmente revisa os seus fundamentos, as suas dimensões e as descrições dos estágios de desenvolvimento. Após esta revisão conceitual, procede-se a um entendimento da sua ferramenta de mensuração (WUSCT), da metodologia adotada para a construção da teoria (e o seu interrelacionamento com os dados empíricos) e das recomendações de modificação dos estágios mais avançados. Por fim, consideram-se as evidências empíricas da validade da teoria do desenvolvimento do ego, considerando-se tanto os seus pontos fortes como suas fragilidades. A partir destas perspectivas, torna-se então possível construir uma visão crítica da teoria do desenvolvimento do ego.

### *3.1.1 Fundamentos da teoria do desenvolvimento do ego*

Hy e Loevinger (1996) mencionam uma série de estudos correlatos ao conceito de desenvolvimento do ego (e.g., desenvolvimento moral de Kohlberg, integração interpessoal de Sullivan, Grant e Grant, entre outros) e, apesar das diferentes definições de estágios, concluem que as similaridades são muitas para considerá-los como fenômenos independentes. Se de um lado, consideram que o ponto fraco de outras abordagens teóricas de desenvolvimento, principalmente as baseadas em cronologias, é que todos os tipos de desenvolvimento estão ocorrendo simultaneamente. Do outro lado, constatam que as abordagens puramente baseadas na observação também não permitiriam a elaboração de conceitos como o desenvolvimento do ego. A construção da teoria do desenvolvimento do ego corresponde a uma linha de pesquisa que simultaneamente buscou coerência entre teoria e resultados empíricos, sendo um utilizado para o refinamento do outro e vice-versa (LOEVINGER, 1993).

Possivelmente devido a este histórico empírico (ou seja, aparentemente dentro de uma lógica descritiva e não normativa), Loevinger (1976, 1996) evitou definir diretamente os conceitos “ego” e “desenvolvimento do ego”, preferindo explorar seus significados, nuances, propriedades e limitações conforme o contexto. Nas palavras de Loevinger (1976, p.54), “o tema do desenvolvimento do ego não pode ser abrangido com uma definição formal, uma vez

que o desenvolvimento do ego é algo que acontece no mundo real”. Desta maneira, apresentou estes conceitos de forma distribuída e fragmentada.

Hy e Loevinger (1996) enfatizam que o conceito adotado de “desenvolvimento do ego” possui as suas raízes, não na psicanálise, mas sim nas antigas culturas Gregas, Hebraicas e Hindus e, portanto, a concepção de Loevinger não possui a conotação psicanalítica de Freud<sup>15</sup>. De fato, Pervin e John (2004) contrastam as idéias de Loevinger (que postula o desenvolvimento do ego e se concentra nas vastas diferenças individuais no funcionamento do ego) com o ponto de vista de Freud (que não acreditava na capacidade do ego em cumprir a sua função “executiva” de lidar com o id, o superego e a realidade).

Loevinger (1976) destaca as seguintes características fundamentais do ego:

- é um processo e uma estrutura de origem social;
- funciona como um todo (i.e., é uma unidade, um único sistema);
- é guiado por propósitos e por significados.

Em termos contemporâneos e desenvolvimentistas, tem-se que o ego provê um quadro de referência que os indivíduos utilizam para organizar e dar significados às suas experiências; mais ainda, se as crises, as introspecções, as escolhas, as decisões morais e as experiências de vida fazem diferença na personalidade do indivíduo, espera-se que esta estrutura interpretativa também se altere ao longo da vida adulta (HELSON; ROBERTS, 1994). De forma similar, Westenberg e Gjerde (1999) interpretam o ego como sendo um organizado quadro de referência que agrupa experiências divergentes e que simultaneamente filtra (ou elimina) informações discrepantes. Por fim, para Cook-Greuter (1999), o ego denota o princípio subjacente da personalidade que busca significados coerentes e que orquestra a percepção da realidade.

*Desenvolvimento do Ego.* Loevinger (1976) destaca as seguintes características do desenvolvimento do ego: o conceito do “desenvolvimento do ego” é aplicável a todas as faixas etárias; o “desenvolvimento do ego” é passível de testes, de experiências e de avaliações através de técnicas de pesquisa; os estágios são potenciais pontos de fixação; e o conceito de estágio é estrutural.

---

<sup>15</sup> Freud raramente utilizou o termo ego, seu termo era “das Ich” ou literalmente “o Eu”. Em uma perspectiva histórica, a psicanálise pode ser vista como sendo uma reação à psicologia do “ego” predominante na cultura da sociedade do século XIX. Pervin e John (2004, p.82) resumem que “o ego de Freud é lógico racional, tolerante à tensão, o executivo da personalidade, mas é um mau cavaleiro do cavalo veloz do id e está sujeito ao controle de três senhores”.

Ao descrever o desenvolvimento do ego em termos de estágios, Loevinger (1976) explicitou as seguintes implicações da sua teoria:

- significa que o crescimento não acontece através de transições suaves, mas que existem descontinuidades;
- existem diferenças qualitativas nos pontos de transição ou, de forma alternativa, estas diferenças constituem uma seqüência de marcos (*milestones*);
- a seqüência dos estágios é invariável (estágios não são “pulados”);
- cada estágio incorpora o anterior (e o transforma) e é uma preparação para o próximo;
- existe uma lógica interna para cada estágio que lhe dá equilíbrio e estabilidade (as últimas três implicações derivam dos trabalhos de Piaget).

Na concepção de Loevinger (1976), a teoria do desenvolvimento do ego é tipológica, ou seja, a cada estágio estabelece-se uma caracterologia. Seu objetivo ao enfatizar esta concepção é deixar claro que, ao contrário da visão tradicional onde as dimensões do desenvolvimento do ego (controle dos impulsos, modo interpessoal e preocupações conscientes) poderiam ser mensuradas de forma independente, na realidade estas dimensões são diferentes manifestações de uma única entidade (o ego) que não pode ser mensurada diretamente.

Loevinger (1976) também reconhece as limitações no uso de tipologias e de estágios por serem conceitos de natureza abstrata, caracterizando a teoria do desenvolvimento do ego também como uma abstração. Além disto, os tipos e os estágios introduzem distorções na realidade na medida em que estão baseados em conceitos estruturais. Neste contexto, considera que os tipos e os estágios não estão prontamente acessíveis à verificação empírica direta. Ou seja, o desenvolvimento do ego está relacionado e baseado em observações indiretas, pois não é diretamente observável.

Por fim, Newman, Tellegen e Bouchard (1998) consideram que o desenvolvimento do ego é um dos constructos<sup>16</sup> mais abrangentes da personalidade, o qual serve como um quadro esquemático de referência que provê uma significativa organização para numerosos traços da

---

<sup>16</sup> Na definição de Kelly (1955), um constructo é uma forma de perceber ou interpretar eventos. O sistema de constructos pessoais de um indivíduo é formado pelos constructos – ou pelas maneiras de interpretar os eventos – e as relações entre esses constructos. Por exemplo, se um professor reclamasse que o aluno era preguiçoso, Kelly não avaliava o aluno para confirmar o diagnóstico; ao invés disso, tentava entender os comportamentos da criança e o modo como o professor percebia esses comportamentos. Ou seja, nesta visão, as queixas dizem algo a respeito de quem as elaborava e, portanto, as soluções deveriam envolver não só os alunos como também os professores (PERVIN; JOHN, 2004).



personalidade. Para Smith (1980), os adultos desenvolvem-se através de estágios qualitativamente distintos os quais entrelaçam as dimensões do caráter, cognição, emoção e comportamento dentro de um todo funcional do indivíduo. Desta maneira, pode-se concluir que o desenvolvimento do ego corresponde a uma seqüência invariável de mudanças qualitativas nestes quadros de referência que organizam e dão significado às experiências individuais nas suas várias dimensões.

### *3.1.2 Descrição dos estágios de desenvolvimento do ego*

Para Loevinger (1976), a principal característica distintiva da sua teoria é que o desenvolvimento do ego é ao mesmo tempo uma seqüência de desenvolvimento e é a principal dimensão das diferenças individuais na idade adulta. Em outras palavras, o desenvolvimento não é apenas uma seqüência arbitrária de estágios de desenvolvimento, mas refere-se a uma seqüência de desenvolvimento que reflete as diferenças individuais que podem ser verificadas empiricamente.

Por questões metodológicas, Loevinger (1976) considera impossível uma descrição rigorosa e final de cada estágio, deste modo, descreveu os estágios de forma impressionista a partir de dados empíricos e do seu modelo teórico. Além disto, por construção, Loevinger (1976) descreveu cada estágio de forma a ser compatível com uma ampla gama de idades ao excluir conteúdos específicos referentes a faixas etárias (e.g., adolescência, etc.) e a eventos individuais (e.g., casamento, nascimento dos filhos, etc.), a exceção dos estágios iniciais (pré-convencional). Em função da tradução livre da nomenclatura dos estágios para esta dissertação em português, a versão original é apresentada entre parênteses. A notação dos estágios refere-se à última versão revisada de 1996 (no padrão E#) e a notação original das versões de 1970 e 1976 está entre parênteses no padrão I-#. O quadro 4 apresenta uma visão resumida dos estágios de desenvolvimento do ego.

| <b>Estágio</b>                          | <b>Código (*)</b> | <b>Controle dos Impulsos</b>            | <b>Modo Interpessoal</b> | <b>Preocupações Conscientes</b>          |
|---|-------------------|---|--------------------------|--|
| <b>Impulsivo</b>                        | E2 (I-2)          | Impulsivo                               | Autocentrado, Dependente | Sensações corpóreas                      |
| <b>Autoprotetivo (self-protective)</b>  | E3 (Delta)        | Oportunista                             | Manipulativo, alerta     | Controle, Problemas                      |
| <b>Conformista (conformist)</b>         | E4 (I-3)          | Respeito por regras                     | Cooperativo, leal        | Aparência, comportamento                 |
| <b>Autoconsciente (self-aware)</b>      | E5 (I-3/4)        | Se permite exceções                     | Prestativo, auto-alerta  | Sentimentos, problemas, ajustes          |
| <b>Consciencioso (conscientious)</b>    | E6 (I-4)          | Auto-crítica, padrões de auto-avaliação | Intenso, responsável     | Motivos, traços, resultados              |
| <b>Individualista (individualistic)</b> | E7 (I-4/5)        | Tolerante                               | Mútuo                    | Individualidade, desenvolvimento, papéis |
| <b>Autônomo (autonomous)</b>            | E8 (I-5)          | Gestão de conflitos                     | Interdependente          | Auto realização, causalidade psicológica |
| <b>Integrado (integrated)</b>           | E9 (I-6)          |   | Individualidade afável   | Identidade                               |

Quadro 4 – Estágios de desenvolvimento do ego – seleção de características

Fonte: Hy e Loevinger (1996)

Nota: (\*) O código I# refere-se a versão de 1976 e o código E# refere-se a última versão de 1996.

O quadro 5 apresenta a distribuição dos estágios de desenvolvimento do ego das amostras utilizadas para a codificação do manual WUSCT (versão de 1970 e a versão revisada de 1996). Apesar destas proporções não atenderem a padrões estatísticos de representatividade da população, permitem um delineamento da distribuição dos estágios na população adulta norte-americana.

|                       | <b>E2</b> | <b>E3</b> | <b>E4</b> | <b>E5</b> | <b>E6</b> | <b>E7</b> | <b>E8-9</b> | <b>Amostra</b> |
|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|----------------|
| <b>Versão de 1970</b> | 3,8%      | 5,0%      | 35,9%     | 24,6%     | 22,8%     | 5,4%      | 2,6%        | 1.640          |
| <b>Versão de 1996</b> | 1,7%      | 4,1%      | 15,5%     | 36,9%     | 31,6%     | 8,7%      | 1,5%        | 1.160          |

Quadro 5 – Distribuição dos estágios do desenvolvimento do ego

Fonte: Westenberg et al. (1998)

A seguir apresenta-se uma descrição resumida dos estágios conforme a interpretação de Hy e Loevinger (1996).

*E2: Estágio Impulsivo (Impulsive, I-2).* Este é o nível mais baixo que pode ser detectado pelos métodos adotados (baseados na expressão através da linguagem). O indivíduo

neste estágio é um organismo físico com necessidades e impulsos e que depende de outros para seu controle. Possui uma visão simplista e dual do mundo (e.g., bom/mal, limpo/sujo). O crescimento do senso de *self* é caracterizado pela palavra “não”. As regras são mal compreendidas e considera as punições como arbitrárias ou retaliatórias. É incapaz de conceber uma vida interior e não consegue distinguir entre o físico e o emocional (HY; LOEVINGER, 1996).

*E3: Estágio Autoprotetivo (Self-Protective, Delta).* No estágio Autoprotetivo (E3), considerado o primeiro passo para o controle dos impulsos e, portanto, do desenvolvimento do caráter, ocorre quando o indivíduo é capaz de postergar uma vantagem imediata (mesmo que a contra-gosto). Indivíduos neste estágio apreciam regras e sabem que estas são vantajosas para elas. Como lhes falta objetivos e ideais de longo prazo, tendem a ser vistas como oportunistas, pois buscam gratificações imediatas mesmo que às custas de outros. Como vêem os relacionamentos interpessoais com fins explorativos (proveitadores), são cautelosos, defensivos e autoprotetivos. A culpa pelos problemas normalmente é entendida, mas sempre é atribuída a terceiros, às circunstâncias e, em alguns casos, a uma parte de si mesmos pela qual não se sintam responsáveis (e.g., meus olhos me enganaram).

Indivíduos adultos que permanecem no estágio Autoprotetivo (E3) tendem a ver a vida como um jogo de soma zero; podem tornar-se hostis, oportunistas e até psicóticos. No entanto, a maioria dos adultos avança além deste estágio (HY; LOEVINGER, 1996).

*E4: Estágio Conformista (Conformist, I-3).* No estágio Conformista (E4), o indivíduo identifica-se com o grupo ou suas autoridades – sejam pais, professores ou colegas. As regras são aceitas por serem regras. Este é o período de maior simplicidade cognitiva: existe o jeito certo e o jeito errado e é o mesmo para todos quando quer que seja. O convencional (para o grupo) e socialmente aceito (pelo grupo) é considerado o certo. O comportamento social é valorizado, enquanto que as desaprovações são pesadas sanções. As preocupações pessoais estão relacionadas a aparências, coisas materiais, reputação e aceitação social. Os estados internos são percebidos em linguagem simples (e.g., triste, alegre, contente, zangado, amor), contrastando com a percepção física dos estágios anteriores (e.g., doente, chateado, entusiasmado, furioso). As pessoas são percebidas pelos estereótipos baseados nos grupos sociais. Praticamente não percebem a diferença entre o jeito que as pessoas são e o jeito que deveriam ser. Os indivíduos neste estágio descrevem a si mesmos e as pessoas do seu grupo em termos socialmente aceitáveis. As interações pessoais são percebidas em termos das suas ações (principalmente conversas) e não dos seus sentimentos. (HY; LOEVINGER, 1996)

*E5: Estágio Autoconsciente (Self-Aware, I-3/4).* O indivíduo no estágio Autoconsciente (E5) está ciente de que ninguém, inclusive ele mesmo, age o tempo todo de acordo com as características que os estereótipos aparentam demandar. Quando a percepção do “o que eu sou” se desvincula do que “o que eu deveria ser”, abre-se o caminho para que o indivíduo se auto-examine. A habilidade de descrever seus estados interiores aumenta e as relações interpessoais são descritas não só como ações, mas também em termos de sentimentos. O indivíduo neste estágio faz uma clara distinção entre o grupo e ele mesmo, assim sentimentos como autoconsciência e solidão são descritos. Além disto, o Autoconsciente (E5) consegue perceber que existem alternativas aonde o Conformista (E4) só observa regras e valores absolutos – assim, qualificações e contingências são permitidas neste estágio (HY; LOEVINGER, 1996).

*E6: Estágio Conscencioso (Conscientious, I-4).* A marca distintiva do estágio Conscencioso (E6) são os padrões de auto-avaliação: aprova-se ou não uma conduta com base no que o indivíduo acredita que é correto. Na maioria das vezes este julgamento está alinhado com as regras e normas do dia-a-dia, assim a diferença entre o Conscencioso (E6) e o Conformista (E4) não é o comportamento em si. Neste estágio, alguém é culpado, não pela quebra de uma regra ou conduta, mas sim se alguém foi ou não afetado. Os motivos e as conseqüências são mais importantes que a regra em si. Os estados internos e as diferenças individuais são descritos em termos nítidos e diferenciados. Objetivos e ideais de longo prazo são característicos.

O Conscencioso (E6) é sensato e ponderado; utiliza termos reflexivos para descrever a si próprio e os outros. Nos estágios inferiores, os únicos traços reflexivos são a autoconsciência e a autoconfiança. A capacidade de reconhecer múltiplas possibilidades nas situações leva a um sentimento de escolha; as decisões são tomadas por razões. O indivíduo persegue objetivos, tenta viver de acordo com os seus ideais e sempre busca melhorar/crescer.

Os imperativos morais permanecem, porém não é mais uma questão de fazer o certo ou evitar o errado; as prioridades e a adequação são consideradas. As questões morais são separadas das regras convencionais, das preferências e dos padrões estéticos. A realização destas distinções demanda um maior grau de complexidade conceitual. A obtenção de resultados é muito valorizada, não somente em termos sociais ou competitivos, mas em relação aos seus próprios termos (ou padrões). O trabalho, em vez de ser puramente oneroso, é uma fonte de realização, enquanto não for enfadonho ou monótono. Os indivíduos neste nível tendem a pensar além das suas preocupações pessoais para as da sociedade. O caráter do

Consciencioso (E6) possui o aspecto negativo de sentir excesso de responsabilidade por outros (HY; LOEVINGER, 1996).

*E7: Estágio Individualista (Individualistic, I-4/5).* Enquanto que o Consciencioso (E6) tem uma nítida percepção das diferenças individuais, o Individualista (E7) possui um sentimento da individualidade e da personalidade como um todo (ou do estilo de vida). Há uma maior tolerância para as diferenças individuais que nos estágios anteriores. A pessoa interior e a exterior são freqüentemente diferenciadas. Apesar dos problemas de dependência e independência serem recorrentes (desde o estágio anterior), o indivíduo neste estágio distingue a dependência física, financeira e emocional; há uma particular preocupação com a dependência emocional. Os relacionamentos com outras pessoas, que se tornaram mais profundos e intensos à medida que passou do estágio Conformista (E4) para o estágio Consciencioso (E6), são reconhecidos como sendo parcialmente antagônicos em relação à busca de resultados (ou objetivos) e à responsabilidade e ao moralismo excessivo pelas outras pessoas, característicos do estágio anterior.

Existem novos elementos neste estágio Individualista (E7), que estarão plenamente desenvolvidos no estágio Autônomo (E8), incluindo as idéias de causalidade psicológica e de desenvolvimento psicológico. Abaixo do estágio Consciencioso (E6), praticamente não se menciona o desenvolvimento da personalidade ou do temperamento de forma espontânea. Um outro elemento novo é a idéia do indivíduo ter e ser diferente em vários papéis (HY; LOEVINGER, 1996).

*E8: Estágio Autônomo (Autonomous, I-5).* A principal característica é o reconhecimento da necessidade das pessoas por autonomia. Existe também um alívio da excessiva responsabilidade e da busca de resultados, característicos do estágio Consciencioso (E6). As dicotomias morais não são mais típicas, são trocadas por um sentimento quanto à complexidade das pessoas, do seu caráter multifacetado e pelas características reais da situação. Existe um profundo respeito pelas outras pessoas e sua necessidade de achar o seu próprio caminho e inclusive cometer os seus próprios erros. Grande atenção é dada aos membros da própria família, particularmente os filhos.

Conflitos entre necessidades e desejos são reconhecidos e freqüentemente admitidos como parte da condição humana e assim não são totalmente solucionáveis. Há uma elevada tolerância por ambigüidades e o reconhecimento de paradoxos. O humor não é hostil mas tende a ser existencial, tocando aspectos da natureza das coisas de maneiras inusitadas. A

busca por resultados do Conscicioso transforma-se em uma busca pela auto-realização. (HY; LOEVINGER, 1996)

*E9: Estágio Integrado (Integrated, I-6).* Para Hy e Loevinger (1996), menos de um por cento da população urbana se encontra neste estágio. Além disto, consideram que os dados disponíveis não são adequados para descrever o mais elevado estágio teórico. Desta maneira, mencionam apenas que a descrição de auto-realização<sup>17</sup> de Maslow é uma possível aproximação dos indivíduos neste estágio. Na versão de 1976, Loevinger comenta adicionalmente que o elemento novo neste estágio é a consolidação do sentimento de identidade. De qualquer maneira, as descrições existentes deste estágio são sucintas e simples. Uma vez que este estágio é raro, Loevinger (1976) e Hy e Loevinger (1996) recomendam que é melhor combiná-lo com o estágio Autônomo (E8).

Ao terminar a descrição dos estágios, Hy e Loevinger (1996) fazem a ressalva de que existe a tentação de ver os estágios de desenvolvimento como degraus a serem escalados e a assumir que as pessoas nos estágios superiores estão melhores adaptadas. No entanto, em princípio, a maturidade do ego e a adaptação devem ser descritas de forma independente. Exemplificam que indivíduos nos estágios iniciais podem ser bem sucedidos. Além disto, como o reconhecimento de conflitos internos é um dos indicadores do elevado desenvolvimento do ego, indivíduos dos estágios superiores podem aparentar ou mesmo estar entre aqueles menos bem ajustados. Por outro lado, pessoas do nível Conformista (E4) ao nível Conscicioso (E6) também podem ter conflitos, reconhecidos ou não.

Por fim, Hy e Loevinger (1996), na seção referente a dificuldades metodológicas, esclarecem que, em princípio, os indivíduos apresentam comportamentos de mais de um estágio e que existem dificuldades intrínsecas da psicometria na associação de sinais comportamentais para qualquer estágio de desenvolvimento. Ilustram que um determinado sinal pode aparecer em um dado estágio como uma versão embrionária e que nos estágios posteriores torna-se mais claro e elaborado. Nas respostas do SCT, de forma similar, uma resposta que é um “clichê” para um estágio também aparece em estágios posteriores.

---

<sup>17</sup> Pervin e John (2004, p. 176) mencionam as seguintes características das pessoas no nível da auto-realização conforme Maslow: “elas aceitam a si mesmas e aos outros pelo que são; elas podem estar preocupadas consigo mesmas e com as necessidades e os desejos dos outros; elas são capazes de responder à singularidade de pessoas e situações, ao invés de responder de maneiras mecânicas ou estereotipadas; elas podem formar relacionamentos íntimos com, pelo menos, algumas pessoas especiais; elas podem ser espontâneas e criativas; e elas podem resistir à conformidade e se afirmar enquanto respondem às exigências da realidade.”

### *3.1.3 Classificação da teoria de Loevinger*

A tendência de alinhar a teoria do desenvolvimento do ego de acordo com alguma corrente pré-existente freqüentemente tem gerado interpretações errôneas do seu posicionamento. A origem destas interpretações inadequadas está no fato de que teoria de Loevinger emprestou conceitos de várias correntes, no entanto, sem se prender aos seus paradigmas (no conceito de KUHN, 2003).

Por exemplo, Levenson et al. (2004) associa o modelo de Loevinger, entre outros (e.g., Erikson e Kohlberg), à metáfora biológica de desenvolvimento. No entanto, trata-se apenas de uma descrição parcial dos fundamentos da teoria do desenvolvimento do ego. Blasi (1976), um dos membros da equipe de Loevinger, ao mesmo tempo em que descreve o conceito chave de estrutura dos estágios com base na metáfora biológica, também constata as limitações de se levar esta metáfora às suas últimas conseqüências, pois considera inadequada a dependência da biologia como base para o entendimento do comportamento humano.

Westenberg et al. (1998) concluem que existem dois erros principais que freqüentemente surgem no trabalho de Loevinger: os seus estágios são contextualizados na abordagem de Piaget, fato que leva a associação do desenvolvimento do ego como um índice de crescimento cognitivo (ou, de forma mais abrangente, a um índice de inteligência); e as tentativas de interligar o modelo de Loevinger com a teoria psicanalítica. Blasi (1998) ratifica estas conclusões e comenta que Loevinger evitou o problema da lacuna entre cognição e personalidade, pois já entrou na discussão cognitiva-desenvolvimentista com um conjunto bem desenvolvido de questões de pesquisa e com uma série de observações empíricas.

Ou seja, as associações da teoria de Loevinger com a metáfora biológica, com os estágios piagetianos e com a psicanálise freqüentemente induzem a classificações inadequadas. Para Blasi (1998), a característica central do entendimento de Loevinger sobre o ego, em oposição à tendência reducionista, deriva do seu profundo respeito à realidade psicológica em toda a sua variedade e na sua sensibilidade às complexidades do funcionamento humano. Neste contexto, o caráter empírico das evidências, tendo como ponto de partida uma perspectiva descritiva, e a relativa independência com as teorias vigentes (mesmo que extraíndo os conteúdos e as analogias mais relevantes de acordo com a sua adequação) permitiram que Loevinger desenvolvesse uma teoria empírica e sem se ater aos paradigmas das teorias vigentes. Deste modo, a teoria do desenvolvimento do ego não se encaixa perfeitamente nas correntes tradicionais de pesquisa.

### 3.2 A Metodologia de mensuração do desenvolvimento do ego

Na opinião de Loevinger (1976), a sua contribuição mais importante foi o desenvolvimento da metodologia de mensuração do desenvolvimento do ego. Considerando-se que a formulação teórica do desenvolvimento do ego e a sua mensuração evoluíram concomitantemente, faz-se necessário uma avaliação do *Washington University Sentence Completion Test* (WUSCT) como instrumento de medida.

#### 3.2.1 *Sentence Completion Test* (SCT) como teste projetivo

Na visão de Loevinger (1993), uma das características do estudo da personalidade é que os seus dados são em primeira instância qualitativos e, assim, uma das questões fundamentais da psicometria é transformar ou mapear os dados qualitativos em uma escala quantitativa (outra questão fundamental é a identificação de quais são as variáveis que valem a pena serem mensuradas). Dentre as duas principais estratégias de quantificação da psicometria, Loevinger (1993) comenta que iniciou estes estudos com a abordagem cumulativa (ou de probabilidade crescente, onde quanto maior for a contagem ou a nota, mais significativa é a característica) que frequentemente está associada a variáveis polares (e.g., extroversão vs. introversão) ou a variáveis unipolares contínuas e monotônicas (e.g, QI). No entanto, como as variáveis em estudo têm comportamento não-linear (e.g., no caso da variável conformidade, esta cresce no estágio Conformista (E4) e decresce no estágio seguinte), a utilização da estratégia cumulativa demonstrou-se inviável e assim Loevinger modificou a sua abordagem para a estratégia diferencial ou de máxima probabilidade. A estratégia diferencial começa com uma escala definida por uma sucessão de elementos qualitativamente diferentes. Neste caso, as respostas dos indivíduos são comparadas com os elementos sucessivos de forma a localizar a combinação mais próxima. Da adoção da estratégia diferencial resultou a escolha do *Sentence Completion Test* (SCT) como método de mensuração.

O acrônimo SCT refere-se não a um único instrumento mas a um grupo de testes que adotam um formato similar. O preenchimento de sentenças é um método que em geral é utilizado para avaliar as percepções dos indivíduos de um modo indireto e semi-estruturado. A atividade de preencher sentenças de um tópico em particular faz com que o indivíduo crie um cenário, com todas as associações que lhe acompanham. Assim, apresentam-se fragmentos de sentenças (frases pré-iniciadas) que são examinadas pelo indivíduo e que devem ser completadas, preenchidas ou concluídas. A natureza indireta e aberta deste método



permite um amplo espectro de respostas (que, em relação a perguntas diretas abertas ou de múltipla escolha, podem facilitar a expressão de atitudes, de sentimentos e da personalidade do indivíduo). Este teste tem sido utilizado de forma projetiva, nos termos psicodinâmicos, mas difere do *Thematic Apperception Test* (TAT) e das manchas de Rorschach uma vez que o indivíduo em geral está consciente que ele está revelando as suas atitudes e sentimentos (ROGERS; BISHOP; LANE, 2003). O SCT também difere dos testes totalmente projetivos (como o de Rorschach), uma vez que os fragmentos de sentença limitam, em algum grau, a faixa de respostas plausíveis (COOK-GREUTER, 1999). Além disto, o SCT está baseado no fato de que a linguagem é uma parte tão substancial do comportamento inconsciente do indivíduo que quando ele se expressa verbalmente, este revela a sua interpretação subjacente sobre o que ele é e o que ele acredita ser a realidade (COOK-GREUTER, 1994).

Apesar da popularidade dos testes projetivos, McCrae e Costa (1990), ao defender as suas estratégias de mensuração de traços da personalidade<sup>18</sup>, adotam uma postura desfavorável quanto aos testes projetivos em geral. Inicialmente, destacam que a análise dos resultados é inferencial e de difícil interpretação dada a ampla gama de possibilidades de resposta e devido à interferência de outras variáveis que influenciam as respostas (e.g., problemas de percepção visual ou auditiva, habilidades verbais e motivação). Em segundo lugar, afirmam que os testes projetivos são propensos a apresentar problemas de confiabilidade (no sentido de medir de forma inconsistente a mesma variável ao longo do tempo) e exemplificam com a variabilidade das histórias obtidas no TAT. Por fim, afirmam que os testes projetivos com frequência falham em apresentar a validação externa, ou seja, possuem pouco poder preditivo do comportamento.

McCrae e Costa (1990), no entanto, reconhecem como válida a estratégia adotada por Loevinger ao escolher o SCT. No caso específico, entendem que estes testes provêm amostras do funcionamento do ego, em vez de respostas que relatam o que o indivíduo pensa. De fato, constatam que o interesse primário de Loevinger não diz respeito somente ao conteúdo (o que o indivíduo decide) mas principalmente à forma (o como o indivíduo decide). Uma vez que o objetivo é mensurar o funcionamento do ego e que a maioria das situações da vida real apresentam o mesmo nível de ambigüidade das figuras e dos inícios de sentenças (referindo-se ao SCT), aceitam o argumento de que estes testes simulam condições que podem dar uma perspectiva do ego em funcionamento.

---

<sup>18</sup> McCrae e Costa (1990) defendem a teoria dos traços da personalidade que está baseada em auto-avaliações de características dentro de uma escala monotônica.

A próxima seção apresenta os principais aspectos da metodologia desenvolvida por Loevinger e Wessler (1970) e as soluções adotadas para as questões de interpretação, confiabilidade e reprodutibilidade – fatores destacados por McCrae e Costa (1990) como sendo potenciais pontos de vulnerabilidade dos testes projetivos.

### 3.2.2 *Desenvolvimento do Washington University Sentence Completion Test (WUSCT)*

Os aspectos metodológicos foram centrais na estruturação da ferramenta de medida *Washington University Sentence Completion Test* (WUSCT) que é a versão do SCT desenvolvida por Loevinger e Wessler (1970) para mensurar o desenvolvimento do ego. Com o objetivo de ter uma mensuração confiável e reprodutível, Loevinger e sua equipe desenvolveram e ajustaram um manual para classificar as respostas de cada uma das frases do teste. O anexo A contém as 36 sentenças do teste “WUSCT form 81” tanto na versão masculina como feminina.

*Estágios.* A partir de definições aproximadas dos estágios Impulsivo (E2), Conformista (E4), Conscencioso (E6) e Autônomo (E8) (vide quadro 4.4), todas as respostas obtidas pelo SCT foram classificadas. Uma distinção central neste modelo foi entre os estágios Conformista (E4) e Conscencioso (E6) pois concentrou a grande maioria dos resultados. Além disto, como o salto entre estes estágios é grande, reconheceu-se o nível Autoconsciente (E5) que é o mais freqüente entre os adultos. A definição dos 8 estágios foi resultado da utilização do método de consistência interna das várias centenas de questionários (LOEVINGER, 1993). Loevinger (1976) enfatiza que o ponto de partida para a construção do WUSCT foi o desenho das linhas gerais das definições dos estágios e que o refinamento da teoria e do instrumento de medição decorreu de um processo sistemático de coleta e interpretação dos dados empíricos.

Apesar do método ter tido uma profunda interação com os dados empíricos, enfatiza-se que o WUSCT só pode ser desenvolvido porque em um primeiro momento foram desenhadas as linhas gerais das definições dos estágios.

Desta maneira, dentro de um contínuo hipotético, os estágios são os pontos qualitativamente diferentes. O desenvolvimento do ego, neste contexto, é o termo comum nesta seqüência de estágios e corresponde à dimensão das diferenças individuais, uma quase-tipologia (LOEVINGER, 1993).

*Categorias.* Os fragmentos de sentenças (ou início de frases) referem-se a situações do dia-a-dia e foram escolhidos de tal forma a explicitar as respostas de uma ampla gama de pessoas. “O trabalho de um homem é \_ \_ \_”, “Eu sou \_ \_ \_”, “Se minha mãe \_ \_ \_” são exemplos de inícios de frases do WUSCT que podem revelar o modo como as pessoas constroem um significado coerente das suas experiências, ou seja, o WUSCT pede para que as pessoas projetem o seu modo de construir significados sobre um material que lhes está sendo apresentado na forma de um teste (COOK-GREUTER, 1999).

O princípio empírico de classificação das respostas do WUSCT está baseado em respostas replicadas, pois considera que somente estas podem ser classificadas com segurança. De fato, os inícios de frases do teste tendem a provocar respostas similares para muitos indivíduos (LOEVINGER, 1993). Além disto, pessoas em níveis diferentes tendem a discutir o mesmo tema com diferentes ênfases e com várias nuances de significado (LOEVINGER, 1976). O método WUSCT consiste em classificar as respostas relacionadas, mas não idênticas, em categorias, onde são tratadas como equivalentes. O quadro 6 contém exemplos de respostas comuns e das categorias previstas no manual.

| <b>Nível</b>        | <b>Categoria</b>   | <b>Exemplos</b>  |
|---------------------|--|--|
| Autoprotetivo (E3)  | Ação:<br>-- eu critico de volta<br><br>Sentimento:<br>-- eu fico com raiva               | “eu falo mal dele”<br>“eu chamo ele de duas faces”<br><br>“eu fico zangado e chateado”<br>“eu fico com raiva e bato em alguém”<br>“eu fico danado da vida”   |
| Conformista (E4)    | Sentimento:<br>-- eu não gosto<br><br>Avaliação:<br>-- eu aceito                         | “eu odeio isto”<br>“eu tomo uma atitude”<br>“eu fico ressentido”<br><br>“eu tento achar o lado bom”<br>“eu assimilo bem porque estou acostumado”<br>“eu enfrento com calma”  |
| Autoconsciente (E5) | Sentimento:<br>-- eu retaliao<br><br>Avaliação:<br>-- eu merecia                         | “eu fico furioso e faço algo sobre isto”<br>“eu me torno ofensivo”<br>“eu normalmente tomo controle de mim mesmo – a não ser que a situação fique fora de controle (eu retaliaria)”<br><br>“eu normalmente merecia”  |
| Consciososo (E6)    | Sentimento:<br>-- minha auto-estima está baixa<br><br>Avaliação:<br>-- eu avalio a fonte | “eu me sinto inferior”<br>“eu perco a minha auto-estima”<br>“é um tiro no ego”<br><br>“não me incomoda, a menos que venha de um amigo próximo”<br>“eu avalio a crítica e tento melhorar”<br>“às vezes levo para o lado pessoal dependendo de quem disse”<br>“eu analiso os motivos da crítica” |
| Individualista (E7) | Combinações:<br>-- aceita sentimentos, avaliações e responde (3 elementos, um E6)        | “eu tento escutar, algumas vezes não gosto, e tento avaliar de forma justa”<br>“eu ignoro no momento, mas algumas vezes eu penso sobre isto mais tarde e se for verdade, me sinto mal”   |
| Autônomo (E8)       | -- eu gosto de ver outros pontos de vista  | “eu gosto. Eu aprecio ouvir o que os outros acham de mim – críticas boas e ruins”<br>“eu gosto porque posso aprender com os outros e vejo em mim o que os outros estão vendo”  |
| Integrado (E9)      | (Não é descrito.)  | (Não é descrito.)  |

Quadro 6 – Exemplos de categorias freqüentes para o início de sentença “quando eu sou criticado ---”  
Fonte: Hy e Loevinger (1996)

Todos os 36 preenchimentos das sentenças são associados, por aproximação, a uma categoria que corresponde a um determinado estágio. Loevinger (1976) observa que quando uma resposta desvia-se de alguma maneira das respostas do manual, faz-se necessário um julgamento se este desvio pode ou não afetar a designação do estágio. Loevinger (1976) adiciona ainda que o conteúdo específico é menos importante que a estrutura do modo de pensar, esta sim é decisiva.

O quadro 7 apresenta as 5 regras para a designação de nível para as sentenças consideradas de forma isolada.

|                |  |
|----------------|--|
| <b>Regra 1</b> | Associe a sentença a uma das categorias listadas no manual   |
| <b>Regra 2</b> | Onde a combinação de dois ou mais elementos de uma resposta composta resultar em um nível maior de complexidade conceitual, classifique a resposta um nível acima do elemento mais alto                |
| <b>Regra 3</b> | Onde a combinação de idéias de uma resposta composta não resultar em maior complexidade conceitual, classifique a resposta no nível na categoria menos freqüente ou classifique na categoria mais alta |
| <b>Regra 4</b> | No caso de uma resposta coerente, mas onde não se aplicam as regras 2 e 3, utilize a teoria geral para chegar a classificação  |
| <b>Regra 5</b> | Onde as respostas foram omitidas (ou são muito fragmentadas para serem significativas), a classificação <i>default</i> é E4  |

Quadro 7 – Regras de designação de nível

Fonte: Loevinger (1993)

*Algoritmo de Atribuição de Estágio.* A partir dos 36 resultados classificados em 8 níveis (de E2 a E9), obtém-se a freqüência de ocorrência das respostas correspondentes a cada nível e a soma total dos itens do protocolo (de 72 a 288 pontos). A atribuição de estágio, via *Total Protocol Rating (TPR)*, é realizada em 9 passos de modo a avaliar as exceções e inclui regras de como tratá-las. Uma visão geral deste algoritmo é obtida através das regras do quadro 8 que utiliza a distribuição cumulativa dos resultados (soma dos itens) e aplica a regra das ogivas que atribui maior peso para as avaliações extremas e menor peso para aquelas próximas à mediana (no caso, E4, nível de resposta mais comum dos protocolos e presente em praticamente todos os estágios) (HY; LOEVINGER, 1996). A intuição por trás desta regra é que os elementos mais extremos do protocolo (tanto inferior como superior) dão uma fotografia mais acurada do desenvolvimento do ego do indivíduo (LOEVINGER, 1993), uma

vez que não se espera que o mesmo preencha todas as 36 sentenças no seu estágio de desenvolvimento.

| <b>Código</b> | <b>Estágio</b> | <b>Soma dos itens</b> | <b>Ogivas Automáticas <sup>(a)</sup></b>   | <b>Explicações das Ogivas <sup>(a, c)</sup></b> |
|---------------|----------------|-----------------------|--|---|
| E9            | Integrado      | 235 – 288             | Não mais que 34 no nível E8 <sup>(b)</sup> | 2 ou mais E9                                    |
| E8            | Autônomo       | 217 – 234             | Não mais que 31 no nível E7                | 5 ou mais E8 (ou superior)                      |
| E7            | Individualista | 201 – 216             | Não mais que 30 no nível E6                | 6 ou mais E7 (ou superior)                      |
| E6            | Consciencioso  | 181 – 200             | Não mais que 24 no nível E5                | 12 ou mais E6 (ou superior)                     |
| E5            | Autoconsciente | 163 – 180             | Não mais que 20 no nível E4                | 16 ou mais E5 (ou superior)                     |
| E2            | Impulsivo      | 72 – 132              | Pelo menos 5 no nível E2                   | 5 ou mais E2                                    |
| E3            | Autoprotetivo  | 133 – 145             | Pelo menos 6 no nível E3                   | 6 ou mais E3 ou inferior                        |
| E4            | Conformista    | 146 – 162             | Outros casos                               | Outros casos                                    |

Quadro 8 – Regras para a designação do TPR (*Total Protocol Rating*) para o WUSCT de 36 sentenças (formulário 81)

Fonte: Hy e Loevinger (1996)

Notas: (a) A aplicação das regras das ogivas deve ser feita na ordem estabelecida, de E9 para E4.

(b) Para receber a designação E9, o critério da ogiva E8 deve também ser atendido

(c) As explicações das ogivas devem resultar em designações iguais a das ogivas automáticas

*Refinamento em Ciclos.* A construção do manual de atribuição de estágios envolveu, à medida que se obtinham novos resultados e os conceitos dos estágios amadureciam, vários ciclos de revisão e de reclassificação de todas as respostas. Em um processo de contínuo ajuste denominado de microvalidação, convergiu-se para uma visão estável dos estágios de desenvolvimento do ego. Esta microvalidação permitiu a interpolação de estágios (e.g., o estágio Autoconsciente – E5), a re-nomeação dos estágios (e.g., de Oportunista passou a ser denominado Autoprotetivo), a descoberta de nuances dos estágios (e.g., características do humor dos estágios), o descarte de características inválidas (e.g., sentimento de culpa associado ao estágio Consciencioso – E6), o desenvolvimento de regras para lidar com respostas complexas (e.g., de forma a evitar o efeito de verbosidades), entre outros. (LOEVINGER, 1993, 1998)

*Aspectos Culturais e Lingüísticos.* Existem poucos estudos avaliando os aspectos multi-culturais do desenvolvimento do ego. De acordo com Carlson e Westenberg (1998), foram documentados sete estudos explorando as questões multi-culturais com sub-populações culturalmente e etnicamente diferentes em países de língua inglesa. Além disto, de acordo com estes autores o WUSCT foi traduzido da língua inglesa para pelo menos onze línguas diferentes, inclusive línguas não ocidentais como o japonês, o kanada (Índia) e o vietnamita. Os principais problemas encontrados foram na contextualização da interpretação das respostas, porém, em geral não existiram mudanças substanciais. A recomendação destes autores é que se utilizem avaliadores bilíngües (em vez de se traduzir as respostas para o inglês de forma isolada do contexto) ou que o manual do WUSCT seja adaptado (em vez de meramente traduzido) para a língua alvo, conforme o contexto cultural.

*Usabilidade.* A última versão do manual (HY; LOEVINGER, 1996) apresenta dois capítulos voltados para o treinamento individual que, na opinião destes autores, em um período de 2 a 3 semanas, os novos usuários podem tornar-se proficientes nesta ferramenta. Além disto, a facilidade de aplicação do teste (o tempo de preenchimento das 36 sentenças é de 20 a 30 minutos) e a rapidez de avaliação (um avaliador experiente leva em torno de 20 minutos para concluir a avaliação) são outros dois pontos fortes da ferramenta que contribuíram para a sua difusão e adoção nas pesquisas científicas.

### 3.2.3 Confiabilidade do WUSCT

Manners e Durkin (2001), em uma meta-análise do WUSCT, concluíram que existem substanciais evidências que atestam a confiabilidade deste instrumento, além de vários estudos que replicaram estes resultados. Em específico, tem-se que: o WUSCT obteve significativa correlação na confiabilidade do tipo teste-reteste; e o WUSCT alcançou elevado nível de confiabilidade entre avaliadores (*inter-rater*), ou seja, baixa dispersão na atribuição de estágios de um mesmo protocolo por diferentes avaliadores – correlação de 0,89 a 0,96 (LOEVINGER; WESSLER, 1970).

Redmore e Waldman (1975) testaram a coerência do modelo através da comparação da atribuição dos estágios de avaliadores experientes, com e sem o auxílio do manual. Como os resultados foram equivalentes, estes autores concluíram que a habilidade de se basear apenas no entendimento conceitual dos estágios de desenvolvimento do ego para a designação correta dos estágios é uma evidência da coerência estrutural do modelo. Redmore (1976)

testou a possibilidade de se mascarar os resultados do WUSCT ao reaplicar o teste após explicar a lógica do teste e solicitar que os participantes tentassem imitar as respostas de um nível superior ou inferior, neste caso, concluiu que os indivíduos praticamente não conseguiram produzir um protocolo em um estágio superior ao atual, mas a maioria foi capaz de reproduzir o protocolo inferior.

Novy et al. (1997) testaram a consistência interna do WUSCT e obtiveram que este apresenta elevada consistência interna de forma que a divisão do teste em duas metades resultou em avaliações muito próximas. Westenberg et al. (2001), a partir destes resultados, testaram a forma oral como alternativa para ministrar o WUSCT em relação a tradicional forma escrita, obtendo resultados também muito consistentes que demonstravam a equivalência de ambas as formas, podendo ser inclusive intercambiáveis. Além disto, os indivíduos mais jovens da amostra não se beneficiaram da forma oral e os indivíduos mais velhos da amostra também não se beneficiaram da forma escrita, apesar da preferência dos mais jovens pela forma oral e dos mais velhos pela forma escrita (e nem esta preferência esteve correlacionada ao estágio de desenvolvimento do ego). Assim, estes autores concluem que o algoritmo de designação de estágios, *Total Protocol Ratings* (TPR), é menos suscetível a influência de fatores externos como o nível motivacional e a quantidade de palavras.

Westenberg et al. (1998) adaptaram o WUSCT para crianças e adolescentes e o traduziram para o holandês. Como as versões originais do WUSCT foram baseadas em respostas de adultos em suas amostras (inclusive nos estágios iniciais), os manuais originais apresentavam um grande número de características negativas para os estágios mais baixos<sup>19</sup>. Deste modo, a quantidade de adaptações do manual foram substanciais para os estágios Impulsivo (E2) e Autoprotetivo (E3), pouco substancial para o estágio Conformista (E4) e sem modificações para os demais estágios. Como resultado final, a descrição dos níveis iniciais fica mais balanceada ao apresentar tanto os elementos positivos como os negativos. Mesmo com as modificações, houve uma elevada congruência dos resultados gerais e, assim, Westenberg et al. (1998) acreditam que estes dados reforçam a validade da teoria do desenvolvimento do ego em um contexto multicultural e multi-etário.

Além da mensuração do desenvolvimento do ego através do WUSCT (escrito e oral), outras formas relevantes de identificação dos estágios são o *Subject-Object Interview* (SOI) de Kegan e o TAT (*Thematic Apperception Test*) de Murray. Sutton e Swensen (1983) obtiveram correlações significativas entre os resultados do WUSCT e as avaliações resultantes de

---

<sup>19</sup> Dentre as possíveis causas das diferenças, Westenberg et al. (1998) citam pesquisas que sugerem que os atrasos de desenvolvimento estão associados a psicopatologias.



entrevistas não-estruturadas e com o TAT. Hewlett (2004) utilizou o SOI (que é um formato de entrevista semi-estruturado voltado para a avaliação dos princípios de coerência de construção de significados) para estudar os estágios de desenvolvimento pós-autônomos (superiores ao estágio Autônomo (E8), inclusive), obtendo resultados próximos.

Considerando-se que o WUSCT utiliza princípios projetivos para mensurar fenômenos qualitativos e intrínsecos de cada indivíduo, este instrumento apresenta substancial grau de confiabilidade para indicar os estágios de desenvolvimento do ego. As suas limitações são inerentes aos métodos projetivos, porém a metodologia desenvolvida reduz significativamente as variações de mensuração devido às características dos avaliadores. Além disto, as equivalências dos resultados obtidos com a forma escrita com os obtidos com outros métodos (a forma oral, o TAT (que é puramente projetivo), entrevistas não-estruturadas e entrevistas semi-estruturadas (SOI)), validam a utilização do WUSCT (escrito) em um amplo espectro de estudos dada a facilidade de ministrá-lo.

### **3.3 A extensão da teoria do desenvolvimento do ego**

Cook-Greuter (1994), a partir da análise de uma coleção de respostas não-usuais do WUSCT (coletadas pela autora ao longo de 12 anos<sup>20</sup>), concluiu pela inadequação da descrição do estágio Integrado (E9) de Loevinger (1970, 1976) e formalizou a sua substituição por dois estágios pós-autônomos: Consciente dos Constructos (*Construct-aware*, C9) e Unitivo (*Unitive*, C10). Os códigos C9 e C10 não começam com “E” para diferenciá-los da proposta original.

A relevância desta proposta está no fato de que para recomendar esta divisão, em função da escassez de dados empíricos, Cook-Greuter (1999) estruturou uma abordagem teórica que sustentasse a sua proposição e que fosse coerente com a teoria do desenvolvimento do ego proposta por Loevinger (1976).

Ao tratar de dois estágios muito elevados (ou nas palavras de Miller e Cook-Greuter, 1994, p. xxiii, “estágios mais profundos ou mais próximos da realidade não-filtrada e unificada”), esta seção tem dois objetivos principais:

---

<sup>20</sup> De acordo com esta autora, a primeira sugestão de substituição do estágio Integrado (E9) por dois novos estágios foi apresentada muito antes em 1985 (COOK-GREUTER, 1999, 2000). Este fato demonstra o desconforto dos avaliadores do WUSCT com a descrição muito superficial deste estágio. Loevinger (1970, 1976, 1996) evitou aprofundar-se sobre este estágio devido à insuficiência de dados que pudessem validá-lo adequadamente.

- avaliar em maior profundidade a lógica da evolução dos estágios de desenvolvimento do ego (em uma base teórica modificada) e
- apresentar uma visão complementar do desenvolvimento do ego que envolve aspectos sistêmicos, dialéticos e de percepção não-filtrada.

### 3.3.1 *Fundamentação da crítica de Cook-Greuter*

Cook-Greuter (1999), contrastando com a base teórica de outras teorias desenvolvimentistas (e.g., Piaget, Kohlberg, Kegan, entre outros), conclui que a teoria de Loevinger (1976) não está baseada em uma definição coerente do ego como constructo nem apresenta uma teoria que apóie a lógica subjacente da sucessão dos estágios.

De fato, a sustentação desta afirmação advém de: o significado do constructo ego nunca é completamente claro nos trabalhos de Loevinger (1970, 1976, 1993, 1996); por ser uma teoria com base empírica, seus pontos “fracos” estão justamente nas extremidades (devido à falta de evidências); e apesar da tentativa de tornar transparente a progressão dos estágios através dos seus manuais, os trabalhos de Loevinger não apresentam os movimentos entre os estágios nem as propriedades que se alteram ao longo do desenvolvimento. Noam (1993) criticou especificamente este último item devido à falta de uma lógica explícita que explique porque um estágio é mais “maduro” que outro e que, sem esta lógica, torna-se difícil justificar a seqüência hierárquica de estágios.

Para Cook-Greuter (1999), as principais inconsistências presentes na teoria do desenvolvimento do ego são (estas críticas referem-se à última versão do manual revisado de 1996):

- falta de clareza nas definições dos estágios superiores e poucos exemplos, resultando em uma distinção insuficiente entre os estágios Autônomo (E8) e Integrado (E9) – para Cook-Greuter (1999), a raridade estatística não deveria ser justificativa para a insuficiência do conteúdo do manual e para a ausência de uma teoria subjacente.
- definição inadequada da característica “busca pela identidade” como discriminante para o estágio integrado (E9) – na interpretação de Cook-Greuter (1999), a sugestão implícita do manual é que as pessoas mais evoluídas buscam um claro sentimento do *self* que esteja baseado em uma avaliação objetiva do mundo e de si mesmo. No entanto, esta visão objetiva é questionável e não considera um possível questionamento do significado da busca pela identidade.

- mesmo com todas as pesquisas sobre o desenvolvimento do adulto após a publicação da teoria do desenvolvimento do ego em 1970, não houve uma atualização da teoria no manual de 1996.

### 3.3.2 Proposta de revisão dos estágios pós-autônomos

A proposta de revisão de Cook-Greuter (1999) está fundamentada principalmente em três fatores: na alternância da ênfase em diferenciação e integração ao longo da evolução dos estágios; na continuidade do movimento na direção de um aumento de complexidade e de diferenciação; e na “desconstrução” das fronteiras entre o conhecedor e o conhecido. A partir desta base, Cook-Greuter (1999) estrutura a sua proposta e descreve os novos estágios.

*Definição dos termos.* Cook-Greuter (1999) utiliza o termo ego para denotar o princípio subjacente na organização da personalidade que busca por significados coerentes e que orchestra como a realidade é percebida e possui duas dimensões: ego como processo e ego com representação. O ego enquanto processo é a unidade de processamento que organiza, sintetiza e integra as experiências. O ego como representação é entendido como a identidade resultante destes esforços de integração.

Para Cook-Greuter (1999), a teoria do desenvolvimento do ego pode ser descrita como um sistema psicológico composto por três dimensões:

- a dimensão afetiva (refere-se às emoções e a experiência de ser neste mundo);
- a dimensão cognitiva (refere-se à aprendizagem, ao raciocínio e a como o indivíduo descobre sobre si mesmo e sobre o mundo);
- a dimensão operacional (refere-se aos objetivos de vida e às ações do indivíduo).

*Diferenciação e Integração.* Os trabalhos de Kegan (1982, 1994) tiveram particular influência na proposta de Cook-Greuter (1999) de que o desenvolvimento da seqüência de estágios segue uma alternância entre estágios de diferenciação e de integração. Kegan (1982, 1994), por exemplo, descreve a evolução dos estágios com sendo uma sucessão de transformações nas relações entre sujeito e objeto no sentido crescente de diferenciação e integração<sup>21</sup>. No entanto, a partir da observação dos estágios empíricos, Cook-Greuter (1999) propõe que tanto os movimentos de diferenciação como os de integração constituem estágios,

---

<sup>21</sup> Os trabalhos de Kegan (1982, 1994) são aprofundados no capítulo VI.

enquanto que os estágios nos trabalhos de Kegan (1982, 1994) são definidos apenas nos pontos de integração.

Cook-Greuter (2002) menciona os trabalhos de Angyal e Bakan<sup>22</sup> como sendo os primeiros a postularem que uma tendência fundamental dos seres humanos é a contínua renegociação entre diferenciação e assimilação ou a tendência dupla no sentido de autonomia (ou diferenciação, separação, independência) e no sentido de homonomia (ou integração, participação, conexão). Neste contexto, a evolução dos estágios é entendida como uma alternância entre estágios que enfatizam a diferenciação em relação à integração (i.e., maior foco no indivíduo) e que favorecem a integração em relação a diferenciação (i.e., maior foco nos relacionamentos ou nos aspectos externos). Adicionalmente, considera-se que os estágios iniciais (E2 e inferiores) como sendo muito elementares e não diferenciados para o surgimento do padrão de diferenciação/integração (COOK-GREUTER, 1999).

Os estágios ímpares são considerados de diferenciação ou oposicionais: Autoprotetivo (E3), Autoconsciente (E5), Individualista (E7) e Consciente dos Constructos (C9). Nestes estágios, as pessoas enfatizam suas diferenças e unicidades em relação ao estágio anterior. Em cada estágio, as pessoas se desvencilham do modo anterior de construção de significados enquanto que, ao mesmo tempo, são capazes de observá-lo de uma outra perspectiva. Há, portanto, uma tendência em se afirmar os limites, as distinções e as diferenças em relação ao modo anterior de percepção e entendimento. Também tendem a afirmar sua independência, embora dependendo do estágio, em diferentes níveis de complexidade (COOK-GREUTER, 1999).

Os estágios pares são considerados de integração ou inclusivos: Conformista (E4), Consciosos (E6), Autônomo (E8) e Unitivo (C10). Nestes estágios as pessoas enfatizam a integração em um nível superior de complexidade tanto em termos do espaço relacional e do espaço temporal. Desta maneira, constroem um novo contexto social-temporal na sua estrutura de construção de significados (COOK-GREUTER, 1999).

*Desenvolvimento Pós-convencional e Pós-autônomo.* Cook-Greuter (1999) destaca duas tendências principais para o desenvolvimento pós-convencional (após o estágio Consciosos – E6): continua o movimento na direção de um aumento de complexidade e de diferenciação; e há uma reversão cognitiva no sentido de maior simplicidade e “desconstrução” das perspectivas anteriores.

---

<sup>22</sup> ANGYAL, A. **Neurosis and treatment: a holistic theory.** New York: Viking Press, 1965.  
BAKAN, D. **The duality of human Experience.** Chicago: Rand McNally, 1966.

De um lado tem-se a crescente habilidade do indivíduo em representar o *self* e o mundo externo e, assim, mantém-se o padrão de contínua diferenciação-integração. Desta maneira, o indivíduo consegue realizar múltiplas distinções e conexões de estímulos de diversas fontes e integrá-los em um quadro coerente de referência. Ou seja, este movimento descreve uma crescente flexibilidade mental e maturidade pessoal. (COOK-GREUTER, 1999)

Do outro lado, Cook-Greuter (2000) acredita que o processo de “desconstrução”, onde as fronteiras entre o conhecedor e o conhecido são “desconstruídas” e fundidas, acontece em dois movimentos.

- I. No nível sistêmico, o indivíduo compreende que o significado do que ele interpreta e as suas interpretações são tanto culturalmente determinadas como influenciadas pela experiência pessoal. Esta mudança é geralmente referida como uma visão sistêmica da realidade. No caso do Individualista (E7), a importância do contexto e do seu ponto de vista tornam-se elementos cruciais no entendimento e no modo de pensar. No caso do Autônomo (E8), há uma integração ativa em uma nova e coerente teoria do *self* que coordena até aspectos contraditórios das suas sub-identidades (COOK-GREUTER, 1999). Como resultado, os indivíduos nos estágios pós-convencionais começam a explorar a dinâmica e os processos de construção de significados, apesar de ainda não entenderem plenamente o profundo condicionamento que a linguagem impõe ao ser humano (COOK-GREUTER, 2000).
- II. No nível pós-autônomo (estágios C9 e C10), os indivíduos compreendem que todos os objetos são constructos do ser humano, inclusive conceitos como ego, o espaço tri-dimensional e o tempo. Em geral, estes indivíduos tendem a experimentar e a vivenciar a realidade como um contínuo fenomenológico não-diferenciado. No nível Consciente dos Constructos (C9), os indivíduos rejeitam a postura do pensador sistêmico. Através de um profundo processo de introspecção, estes indivíduos começam a ser ver através dos seus próprios pensamentos e hábitos de linguagem e, assim, tornam-se conscientes dos paradoxos inerentes ao pensamento racional. No nível Unitivo (C10), os indivíduos adotam uma perspectiva universal e aprendem a aceitar a si mesmos e a aceitar a realidade simplesmente como ela é (COOK-GREUTER, 2000).

*C9 – Consciente dos Constructos (Construct-aware)*. Este estágio marca a mudança na crescente complexidade do pensamento e das abstrações e vai em direção aos limites do pensamento representacional, onde o indivíduo começa a diferenciar inclusive o pensamento representacional (HEWLETT, 2004). Neste estágio, os indivíduos reconhecem os limites da linguagem e da racionalidade analítica (COOK-GREUTER, 2000).

Os indivíduos (C9) percebem que muitos dos seus hábitos mentais são “programados” e automáticos. Compreendem que conceitos e definições estão baseados em convenções arbitrárias. Todos os conceitos, inclusive os eficazes, podem ser vistos como ilusões, mapas, codificações, representações arbitrárias do fluxo sensorial e mental. Inclusive o “conceito do *self* é visto como aproximação temporária e fundamentalmente subjetiva” (COOK-GREUTER, 1999, p. 89). Apesar destas descobertas serem em parte resultado do método “hipotético-dedutivo”, estas são resultantes principalmente de um processo de “desconstrução” sistemático das premissas das operações formais (COOK-GREUTER, 1999).

Enquanto que no estágio Autônomo (E8), a identificação como opostos polares ainda é sequencial (i.e., o estado emocional está associado a um período do dia) ou é dependente do contexto ou da situação. Para Cook-Greuter (1999), no estágio (C9), as dicotomias estão integradas e são apreciadas de forma não-defensiva (i.e., as emoções polares são percebidas ao mesmo tempo), porque cada conceito somente existe um através do outro (e.g., percepção simultânea de agito e calma). Finalmente, estes indivíduos não pensam sobre o pensar, mas buscam entender os mecanismos de como eles pensam e interpretam a realidade ao mesmo tempo em que eles estão fazendo isto (COOK-GREUTER, 1999).

Por fim, para Cook-Greuter (1999), os indivíduos do estágio Consciente dos Constructos (C9) parecem entender que as suas auto-identidades são um constructo temporário. E, assim, investem menos na idéia de um ego individual que serve a função inconsciente de criar uma auto-identidade estável. Ou seja, este estágio requer que o indivíduo deixe de lado a sua auto-identidade e que ainda transforme a sua maneira de saber, aprender e crescer de forma fundamental.

*C10 – Unitivo (Unitive)*. Este último estágio proposto é o mais complexo para ser descrito, principalmente porque suas características estão no formato de sugestões, metáforas e inferências e que utilizam um vocabulário com múltiplas interpretações.

Para Cook-Greuter (1999, p.92), o estágio Unitivo (C10) “representa um modo completamente novo de se perceber a existência e a consciência humana” e considera que “este novo paradigma é universal e apresenta múltiplas perspectivas”.

Hewlett (2004, p.47) destaca que os indivíduos neste estágio “estão mais consistentemente centrados no momento presente”, ou seja, “suas mentes não estão exageradamente preocupadas com o passado ou o futuro”, pois possuem uma maior capacidade de aceitar os eventos da vida como eles são. Além disto, “percebem que os opostos polares (e.g., bem e mal, separado e junto, muitos e um) são manifestações naturais da realidade” (HEWLETT, 2004, p.47).

Por fim, Cook-Greuter (2000) resumiu que os indivíduos Unitivos (C10) tendem a testemunhar a experiência (em vez de classificá-la e julgá-la) e que estão cientes das suas constantes mudanças de estado. Por fim, o que emerge da análise das respostas do SCT é um “entendimento profundo e compadecido da condição humana” (COOK-GREUTER, 2000, p.236).

*Estágios de Desenvolvimento.* O quadro 9 apresenta uma visão geral dos estágios do desenvolvimento do ego a partir das características distintivas da proposta de Cook-Greuter (1999, 2000, 2002).

| <b>Estágio</b>                           | <b>Ênfase <sup>(a)</sup></b> | <b>Perspectiva <sup>(b)</sup></b>   | <b>Interpretação das mudanças dos estágios <sup>(c)</sup></b>  |
|--|------------------------------|---|--|
| Impulsivo (E2),<br>Autoprotetivo<br>(E3) | n/a                          | 1ª Pessoa   | Estágios primários de desenvolvimento do indivíduo.  |
| Conformista (E4)                         | Integração                   | 2ª Pessoa   | Muda do foco nas necessidades pessoais p/ as relações externas (1ª pessoa expandida).  |
| Autoconsciente<br>(E5)                   | Diferenciação                | 3ª Pessoa<br><i>Self</i> e “outros”<br>como pessoas<br>separadas com<br>diferenças únicas                     | O indivíduo torna-se capaz de observar o seu próprio “eu” e as suas relações com o mundo exterior. Entende as diferenças de perspectiva pois se vê de forma diferenciada.  |
| Consciencioso<br>(E6)                    | Integração                   | 3ª Pessoa Expandida<br>Vê <i>self</i> e “outros”<br>no tempo passado e<br>futuro: padrões de<br>comportamento | Generaliza a perspectiva relacional anterior e as integra nos seus relacionamentos externos. Além disto, inclui as dimensões temporais (passado, presente e futuro). Torna-se um participante ativo das relações.  |
| Individualista<br>(E7)                   | Diferenciação                | 4ª Pessoa<br>Posiciona-se fora do<br>sistema  | Adota a perspectiva sistêmica para entender o “eu” e suas relações. É um observador do sistema e explora sua individualidade. As simplificações da visão sistêmica (que é uma forma de “desconstrução”) permitem o entendimento de situações mais complexas.   |
| Autônomo<br>(E8)                         | Integração                   | 4ª Pessoa expandida<br><i>self</i> inserido na<br>história e nos<br>contextos culturais                       | Generaliza e integra a visão sistêmica individual (anterior) para os vários contextos e relacionamentos dos quais faz parte. Torna-se um participante ativo destes sistemas.   |
| Consciente dos<br>Constructos<br>(C9)    | Diferenciação                | 5ª Pessoa<br>Perspectiva N <sup>ésima</sup><br>Pessoa   | Torna-se consciente dos próprios constructos e de como eles atuam (ou interferem) na percepção e na interpretação da realidade. Busca “libertar-se” dos constructos para vivenciar a realidade não-filtrada.   |
| Unitivo<br>(C10)                         | Integração                   | Multi-perspectivas<br>Centro não está no<br>ego, mas em um <i>self</i><br>mais elevado                        | Consegue sair da perspectiva auto-centrada e integra a consciência dos constructos para todos os seus contextos. Esta visão atomizada juntamente com a generalização para outras entidades, resulta em uma atuação em multi-perspectivas. A característica unitiva refere-se a esta habilidade de universalização. |

Quadro 9 – Os estágios com as características distintivas de Cook-Greuter

Fontes: (a) Cook-Greuter (1999, 2000); (B) Cook-Greuter (2002); (c) Análise do autor



*Evolução das Propostas de Cook-Greuter.* A figura 7 apresenta um esquema comparativo da evolução das modificações propostas por Cook-Greuter (1994, 1999, 2000) com os estágios do desenvolvimento do ego na última versão apresentada por Hy e Loevinger (1996).

|                          |                              |                                      |                            |                                      |
|--------------------------|------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|
| <b>Transcendente</b>     |                              | <b>Unificado</b>                     |                            |                                      |
|                          | <b>Pós-Convencional</b>      |                                      | <b>Consciente do Ego</b>   | <b>C10 Unitivo</b>                   |
| <b>E9 Integrado</b>      |                              | <b>C9 Consciente dos Constructos</b> |                            | <b>C9 Consciente dos Constructos</b> |
| <b>E8 Autônomo</b>       |                              |                                      |                            |                                      |
| <b>E7 Individualista</b> |                              |                                      |                            |                                      |
| <b>Convencional</b>      | <b>E6 Conscencioso</b>       |                                      |                            |                                      |
|                          | <b>E5 Autoconsciente</b>     |                                      |                            |                                      |
|                          | <b>E4 Conformista</b>        |                                      |                            |                                      |
| <b>Pré-Convencional</b>  | <b>E3 Autoprotetivo</b>      |                                      |                            |                                      |
|                          | <b>E2 Impulsivo</b>          |                                      |                            |                                      |
|                          | <b>HY e LOEVINGER (1996)</b> | <b>MILLER e COOK-GREUTER (1996)</b>  | <b>COOK-GREUTER (1999)</b> | <b>COOK-GREUTER (2000)</b>           |

Figura 7 – Evolução das propostas de Cook-Greuter (1994, 1999, 2000)

Fontes: Hy e Loevinger (1996), Miller e Cook-Greuter (1994), Cook-Greuter (1999, 2000).

A principal diferença da evolução dos conceitos dos estágios pós-convencionais está no posicionamento do estágio Unitivo (C10). No trabalho de Miller e Cook-Greuter (1994) a hipótese de trabalho era que o estágio Unificado caracterizaria o início dos estágios transcendentais<sup>23</sup>. Na sua tese de doutorado, Cook-Greuter (1999) implicitamente posicionou o estágio Unitivo (C10) como sendo a ponte para os estágios transcendentais e esta foi a interpretação adotada ao longo do trabalho de Hewlett (2004). Por fim, Cook-Greuter (2000) deixa claro que “não mais considera o estágio Unitivo no desenvolvimento do ego como representante de uma forma inicial de consciência mais elevada” e, deste modo, o desenvolvimento através dos estágios do desenvolvimento do ego não é um caminho racional para a transcendência do ego. A justificativa para posicionar o estágio Unitivo (C10) totalmente no domínio pós-convencional é que as evidências preliminares apontam para diferentes caminhos para estabelecer esta conexão (e não necessariamente através do estágio Unitivo) e, portanto, que são necessárias mais pesquisas quantitativas e qualitativas que explorem as diferenças e as similaridades fenomenológicas entre estes domínios.

*Evidências dos Estágios Pós-autônomos.* Cook-Greuter (1999) testou a validade da sua teoria de duas maneiras: 1) através da comparação das suas proposições com as teorias construtivistas pós-desenvolvimentistas (e.g., KEGAN, 1982, 1994), Basseches (1984)<sup>24</sup> apud Cook-Greuter (1999) e com as teorias da psicologia transpessoal (e.g., ALEXANDER et al., 1990<sup>25</sup>; WILBER, 1995, 1997<sup>26</sup> apud COOK-GREUTER, 1999); e 2) confrontando as novas regras de definição dos estágios pós-autônomos com a categorização de exemplos reais do WUSCT realizado por terceiros. Hewlett (2004) validou os estágios pós-autônomos através de uma terceira abordagem: um estudo qualitativo-fenomenológico na forma de entrevistas em profundidade.

A partir de uma amostra de 25 indivíduos (9 Autônomos (E8), 9 Conscientes dos constructos (C9) e 7 Unitivos (C10)), Hewlett (2004) constatou que as designações de estágio através do WUSCT (com as novas regras de Cook-Greuter (1999)) também se revelaram através de entrevistas qualitativas fenomenológicas baseadas na estrutura do *Subject-Object*

---

<sup>23</sup> Miller e Cook-Greuter (1994, p. xvii) conceituaram o termo transcendente como sendo “o alcance dos níveis mais profundos da consciência que existem além do domínio verbal e simbólico e, algumas vezes, além do próprio pensamento”.

<sup>24</sup> BASSECHES, M. A. **Dialectical thinking and adult development**. Norwood: Ablex Publ., 1984.

<sup>25</sup> ALEXANDER, C. N.; LANGER, E. **Higher stages of human development: perspectives on adult growth**. New York: Oxford University Press, 1990.

<sup>26</sup> WILBER, K. **Sex, ecology and spirituality: the spirit of evolution**. Boston: Shambala, 1995.  
WILBER, K. **The eye of the spirit**. Boston: Shambala, 1997.

*Interview* (SOI) desenvolvida por Lahey et al. (1988)<sup>27</sup> apud Hewlett (2004). De acordo com Hewlett (2004, p.131), os resultados empíricos sustentam as proposições de Cook-Greuter (1999) que o desenvolvimento pós-autônomo representam uma mudança fundamental nos níveis de abstração e de complexidade e que vão na direção “de um saber e de uma experiência que são mais profundos que os padrões automáticos da linguagem e da mente”.

Em decorrência da profundidade dos dados obtidos nas entrevistas qualitativas-fenomenológicas, Hewlett (2004) obteve indicações de que o desenvolvimento nos estágios pós-autônomos (para C9 e C10) pode acontecer de forma não-balanceada. A partir da evidência de que dois indivíduos (classificados como Unitivos (C10) através do WUSCT), apresentaram elementos substanciais de vários estágios ao longo de uma única entrevista, Hewlett (2004) considera duas hipóteses como sendo plausíveis: 1) a possibilidade de que os componentes do desenvolvimento (e.g., cognitivo, emocional, interpessoal, moral, etc.) possam desenvolver-se em diferentes ritmos; e 2) o desenvolvimento não integrado pode estar refletindo patologias específicas dos estágios pós-autônomos.

*Resumo.* Dada a raridade de indivíduos nos estágios pós-convencionais, existem controvérsias sobre a existência ou não destes estágios ou se são apenas modelos teóricos de desenvolvimento. De qualquer maneira, uma teoria é considerada “útil” na medida em que suas predições podem ser constatadas empiricamente e, sob este ponto de vista, os resultados de Hewlett (2004) ratificam as predições do modelo de Cook-Greuter (1999). Os méritos das propostas de Cook-Greuter (1999) estão principalmente na proposição de fundamentos teóricos que identifiquem a lógica de evolução dos estágios, destacando-se a utilização dos conceitos de diferenciação e integração ao longo da evolução dos estágios e a sua proposta de “desconstrução” das fronteiras entre o conhecedor e o conhecido nos estágios pós-autônomos (C9 e C10). Por fim, apesar da elevada complexidade conceitual destes estágios, os trabalhos de Cook-Greuter (1994, 1999, 2000) e Hewlett (2004) apontam para uma visão mais completa e abrangente da teoria do desenvolvimento do ego.

### **3.4 Validade da teoria do desenvolvimento do ego**

Desde a publicação da teoria de Loevinger (1970), foram feitas quatro revisões críticas da validade da teoria do desenvolvimento do ego, na forma de meta-análises. Além da revisão

---

<sup>27</sup> LAHEY, L.; SOUVAINÉ, E.; KEGAN, R.; GOODMAN, R., FELIX, S. **A guide to the subject object interview:** its administration and interpretation. Cambridge: Harvard School of Education, 1988.

realizada por Loevinger (1979), as duas primeiras revisões independentes foram realizadas por Hauser (1976, 1993) e a mais recente por Manners e Durkin (2001) que considerou as publicações científicas relevantes até 1999.

O objetivo desta seção é revisar as evidências da validade da teoria do desenvolvimento do ego. Este entendimento fornece os fundamentos (i.e., explicita os pontos fortes e as fragilidades desta teoria) para a sua eventual utilização no desenvolvimento da liderança ou em outras aplicações. Para tanto, tem-se como ponto de partida os resultados de Manners e Durkin (2001) bem como os resultados de 3 teses de doutorado e de 10 artigos científicos publicados no período de 2000 a 2004.

Como as conclusões de Manners e Durkin (2001) indicam que existem evidências substanciais da validade da teoria do desenvolvimento do ego e das suas mensurações, esta seção concentra-se nos aspectos mais distintivos da validação e nas dissonâncias do desenvolvimento do ego como constructo (sendo que os resultados referentes ao WUSCT, como instrumento de mensuração, estão na seção 4.2). Com base na linha de Manners e Durkin (2001), a discussão está estruturada em: validade do constructo, validade projetiva e validade discriminante.

### *3.4.1 Validade do constructo*

*Relação com Formas Alternativas de Mensuração do Desenvolvimento do Ego.* Manners e Durkin (2001), devido ao caráter empírico-teórico da teoria do desenvolvimento do ego, ressaltam a dificuldade da comparação dos seus resultados com outras formas de mensuração. Dentre os estudos avaliados por estes autores, destacam-se os resultados obtidos por Westenberg e Block (1993) que utilizaram o *California Adult Q-set* (CAQ) para investigar as relações entre as variáveis da personalidade e o desenvolvimento do ego, a partir de hipóteses derivadas das teorias da personalidade. Dos 80 descritores da personalidade do CAQ, Westenberg e Block (1993) avaliaram categorias homogêneas que estariam relacionadas ao desenvolvimento do ego. A partir de uma ampla amostra de indivíduos de ambos os sexos em duas faixas etárias de 14 anos (104 adolescentes) e de 23 anos (98 adultos), Westenberg e Block (1993) concluem que certas diferenças de personalidade estão coerentemente conectadas com o desenvolvimento do ego e de forma independente da idade. As categorias relacionadas ao desenvolvimento do ego foram: resistência/ recuperação do ego (ou *ego resilience* que é composto por intelectualismo, resistência/recuperação e importância

dos aspectos psicológicos), integridade interpessoal (composto por solidez moral e intimidade interpessoal), conformidade (composto por cumprimento de regras e cordialidade) e necessidade de regulação (*need regulation*). Para Manners e Durkin (2001), estes resultados (juntamente com outros três estudos) sustentam a validade do desenvolvimento do ego como constructo.

*Natureza Unitária do Ego.* Manners e Durkin (2001) acreditam que, apesar da complexidade e da abrangência do constructo, existem consideráveis evidências para a natureza unitária do ego. O principal estudo foi o realizado por Loevinger e Wessler (1970) que efetuou uma análise fatorial de uma grande amostra de protocolos WUSCT onde o primeiro componente foi responsável por 20% da variação total e o segundo por 5,6%. Apenas o primeiro fator apresentou elevada correlação com o índice das soma dos itens do WUSCT e os demais foram inconclusivos. Manners e Durkin (2001) mencionam que outros estudos não conseguiram fracionar os aspectos particulares do desenvolvimento do ego.

No entendimento de Blasi (1976), o desenvolvimento do ego seria o principal traço da personalidade (*master trait*) e indivisível que subjugaria todos os outros domínios do desenvolvimento. Conforme Manners e Durkin (2001), apenas o estudo de Novy et al. (1994) investigou esta proposição de forma empírica e os resultados não apoiavam a conclusão de que o desenvolvimento do ego medido pelo WUSCT é um *master trait*. Através de um modelo de equações estruturais, Novy et al. (1994) avaliaram as relações entre o desenvolvimento do ego e os seus principais componentes: o desenvolvimento do caráter, o estilo cognitivo, o estilo interpessoal e as preocupações conscientes. Conforme Novy et al. (1994), o melhor modelo correspondeu a um modelo hierárquico onde as 5 variáveis estavam inter-correlacionadas e com apenas um constructo de segunda ordem subjacente às 5 variáveis. Deste modo, estas 5 variáveis são manifestações de um único processo.

Apesar de Manners e Durkin (2001) não terem citado resultados clínicos, Westen (1998) apontou estudos anteriores (e.g., WESTEN, 1991<sup>28</sup> apud WESTEN, 1998) baseados em evidências clínicas que demonstravam que variáveis semelhantes (neste caso: desenvolvimento moral, “quadro de referência” cognitivo-afetivo e preocupação com aspectos psicológicos) estavam imperfeitamente correlacionadas e que, portanto, questionavam a noção de dimensão unificada e a inseparabilidade destas dimensões.

Para Manners e Durkin (2001), apesar das limitações do modelo utilizado, a importância dos resultados de Novy et al. (1994) é que traz evidências plausíveis sobre o

---

<sup>28</sup> WESTEN, D. Social cognition and object relations. *Psychological Bulletin*, 109, p. 429-455, 1991.

questionamento do desenvolvimento do ego como *master trait* ao mesmo tempo em que traz evidências de que o conceito do ego é de fato um constructo abrangente e que está presente em uma ampla gama de características da personalidade.

*Seqüencialidade dos Estágios do Ego.* Loevinger (1993) enfatizou que uma questão crítica para a validade dos constructos das teorias de desenvolvimento baseadas em estágios é a demonstração da seqüencialidade de estágios. Para Loevinger (1976), seqüencialidade significa que as mudanças ocorrem de forma particular, invariável, progressiva e são conseqüências de uma lógica interna de desenvolvimento e não de fatores externos. Após citarem os resultados favoráveis de vários estudos longitudinais sobre o desenvolvimento do ego, Manners e Durkin (2001) concluem que existem amplas evidências que asseguram a seqüencialidade dos estágios tanto na infância, na adolescência e no período adulto, porém existem também indicações de reversibilidade das transições de estágio (ou seja, de regressão de estágios).

Dentre os estudos longitudinais posteriores, destaca-se o trabalho de Henninghausen et al. (2004) que apresenta uma correlação da evolução do desenvolvimento do ego ao longo da adolescência (medidos com 14, 15, 16 e 17 anos) e o estágio de desenvolvimento na idade de 25 anos. A população analisada incluía alunos regulares de uma escola pública e adolescentes de um hospital psiquiátrico (com o objetivo de ampliar o espectro de captura do funcionamento psicossocial). Dentre as possibilidades de evolução dos estágios na adolescência, Henninghausen et al. (2004) não identificaram nenhum caso de regressividade (ou seja, de regressão sistemática de estágios) nem de forte ascensão (uma rápida progressão de estágios a partir de um estágio inferior), porém 18% dos alunos regulares e 16% dos adolescentes problemáticos apresentaram o padrão denominado de moratório que reflete a oscilação dos estágios de desenvolvimento do ego no período de 14 a 17 anos. Na idade de 25 anos, foram avaliadas as características de compartilhamento da experiência, negociação interpessoal, entendimento interpessoal, resistência/recuperação do ego (*ego resilience*) e hostilidade. Os piores resultados foram associados a adultos cujo desenvolvimento do ego ficou permanentemente baixo ou que oscilaram (moratório) durante a adolescência. Os melhores resultados foram associados a adultos cujo desenvolvimento do ego esteve permanentemente alto ou que apresentaram crescimento durante a adolescência.

Outro importante estudo posterior foi o realizado por Manners, Durkin e Nasdale (2004) que demonstraram a possibilidade de desenvolvimento do ego na idade adulta através de processos de intervenção. O principal resultado foi promover o avanço de indivíduos no

estágio Autoconsciente (E5) para o estágio Conscencioso (E6), pois até então, os resultados das experiências de intervenção consistiam apenas no avanço de indivíduos do estágio Conformista (E4) para o estágio Autoconsciente (E5). Estes autores basearam-se na hipótese de trabalho de que as transições entre os estágios ocorrem como resultado de experiências de vida que são: 1) estruturalmente desequilibrantes (não necessariamente traumáticas); 2) pessoalmente importantes; 3) emocionalmente atraentes, cativantes ou relevantes; e 4) envolvem aspectos interpessoais.

Em resumo, apesar das amplas evidências empíricas da seqüencialidade dos estágios em estudos longitudinais (e com resultados consistentes), as evidências demonstram a ocorrência da reversibilidade dos estágios. As causas desta reversibilidade não são claras e praticamente inexistem investigações sobre este tema. No entanto, pode-se formular algumas hipóteses como: 1) possíveis limitações do instrumento de medida e, assim, as oscilações são devido às atuais características intrínsecas do WUSCT; 2) as dimensões do desenvolvimento apresentam evolução heterogênea que se manifestam como oscilações de estágio; ou 3) efetivamente é possível a regressão de estágios caso a nova lógica de construção de significados resulte em um elevado custo emocional. Por fim, as linhas de pesquisa sobre os processos de intervenção começam a demonstrar evidências empíricas da viabilidade de ações que “estimulem” o desenvolvimento do ego.

### *3.4.2 Validade projetiva*

Manners e Durkin (2001) ratificam a posição de Loevinger e Wessler (1970) de que, como o desenvolvimento do ego é um constructo interno e subjacente, considera-se inapropriado esperar uma relação direta entre o estágio do ego e o comportamento observável. Para Loevinger e Wessler (1970) este tende a ser um relacionamento probabilístico. Neste contexto, Manners e Durkin (2001) apenas mencionam um único estudo que avalia a validade projetiva do instrumento WUSCT.

Neste contexto, considera-se que a insuficiência de estudos de validade projetiva pode estar refletindo a dificuldade de se estender às características do desenvolvimento do ego de cada estágio (por ser um constructo interno e subjacente) para características comportamentais observáveis e que não seja na forma probabilística, aproximada ou ilustrativa. Desta maneira, não é prudente generalizar ainda mais as descrições dos estágios de desenvolvimento para o domínio comportamental. Além disto, como o estágio do ego reflete apenas o modo como

ocorre a construção de significados, faz-se necessário o entendimento do contexto (incluindo pelo menos as dimensões motivacionais e de conteúdo – Por quê? e O quê?) para melhor caracterizar o comportamento observável.

### 3.4.3 Validade discriminante

A análise discriminante visa determinar se não existem outras variáveis mais simples ou mais difundidas que já mensuram o desenvolvimento do ego. Neste caso, deve-se demonstrar que a mensuração do desenvolvimento do ego efetivamente traz algo de novo. As principais variáveis que podem se sobrepôr ao desenvolvimento do ego são inteligência, fluência verbal e variáveis sócio-econômicas.

*Inteligência.* A discussão sobre a validade discriminante do desenvolvimento do ego foi reavivada com um extenso artigo de Lubinski e Humphreys (1997, p. 191), onde defendem a posição de que o constructo da inteligência geral é o principal diferenciador e preditor do comportamento humano. No caso específico, afirmam que as medidas contemporâneas como o desenvolvimento do ego “acrescentam muito pouco sobre as predições do fenômeno psicológico em relação às mensurações convencionais de habilidade”.

A revisão de Manners e Durkin (2001) de um parágrafo sobre o tema inteligência não responde adequadamente a contestação de Lubinski e Humphreys (1997) sobre a validade discriminante deste constructo. Por outro lado, Cohn e Westenberg (2004) conduziram uma meta-análise de 52 correlações entre os níveis de desenvolvimento do ego e os resultados dos testes de inteligência (retirados de 42 estudos envolvendo um total de 5.648 participantes). A correlação ponderada média foi de 0,20 a 0,34 dependendo do tipo de habilidade intelectual avaliada (e.g., inteligência geral com 0,32; inteligência verbal com 0,32; e conhecimento e resultados com 0,20). A conclusão deste trabalho foi que os estágios de desenvolvimento do ego e os níveis de inteligência não são constructos intercambiáveis, ou seja, são conceitualmente e funcionalmente distintos. Desta maneira, o desenvolvimento do ego não é determinado pela habilidade intelectual ou, de modo alternativo, capacidades intelectuais mais elevadas não asseguram o progresso do desenvolvimento do ego.

*Fluência verbal.* Manners e Durkin (2001) mencionam que apesar da fluência verbal estar relacionada ao desenvolvimento do ego, as evidências indicam que o WUSCT, em função das baixas correlações positivas (na faixa de 0,30 a 0,35), não estão simplesmente



medindo fluência verbal. Os resultados de Cohn e Westenberg (2004) sobre inteligência verbal confirmam esta interpretação.

*Variáveis Sócio-econômicas.* Manners e Durkin (2001) fazem uma ampla revisão de estudos sobre possíveis correlações entre o desenvolvimento do ego e variáveis sócio-econômicas como renda familiar, formação escolar dos pais, idade, etc. A conclusão aponta para correlações de moderadas a baixas para estas variáveis demográficas.

### **3.5 Avaliação crítica da teoria do desenvolvimento do ego**

#### *3.5.1 Pontos críticos da teoria do desenvolvimento do ego*

A análise em profundidade da teoria do desenvolvimento do ego fez-se necessária como base para o entendimento das adequações, das ramificações e das restrições da sua utilização em áreas não-afins como o desenvolvimento da liderança entre outras. Dentre os pontos críticos relevantes para o desenvolvimento da liderança, pode-se destacar:

- o desenvolvimento do ego não é apenas um artifício conceitual para explicar o desenvolvimento humano, mas é um constructo com evidências empíricas e que possui uma base teórica para o desenvolvimento do indivíduo;
- o desenvolvimento do ego é um constructo complexo e abrangente, apesar de não ser um *master trait* (quando mensurado pelo WUSCT). Desta maneira, a relação com conceitos multi-disciplinares como a liderança, tende a ser aproximada ou de forma probabilística;
- o desenvolvimento do ego como constructo de construção de significados descreve apenas o modo como se filtram e interpretam as experiências de vida (na dimensão “Como?”) devendo assim ser complementado com outras dimensões (e.g., “O quê?” e “Por quê?”) para o entendimento mais adequado do comportamento humano;
- o forte entrelaçamento entre a teoria do desenvolvimento do ego e os resultados do seu instrumento de medida (WUSCT) constitui ao mesmo tempo seu ponto forte e seu ponto fraco. É um ponto forte pois provê um elevado grau de coerência e de acurácia da teoria com os dados empíricos, porém estes foram os próprios pontos de partida. Além disto, a teoria restringe-se aos fenômenos que são estatisticamente significantes. Por outro lado, mesmo com as modificações

propostas por Cook-Greuter (1999), ainda persiste a necessidade de uma visão teórica mais abrangente e a sua relação com a natureza humana. Por exemplo, qual é exatamente o papel deste constructo de construção de significados na natureza humana? Qual é sua abrangência e a sua permeabilidade no comportamento humano?

- os desdobramentos bem sucedidos da teoria de Loevinger (1976) permitem que hoje se explore os limites desta teoria. Os resultados obtidos por Hewlett (2004) através de entrevistas semi-estruturadas (*Subject Object Interview* - SOI) sugerem um possível desalinhamento das dimensões que compõe o desenvolvimento do ego nos estágios mais elevados. Westen (1998), a partir de dados clínicos, também questiona a unicidade deste construto e a inseparabilidade das suas dimensões, mesmo reconhecendo a validade da teoria. As evidências da reversibilidade de estágios, mesmo que infrequentes (mas estatisticamente persistentes), podem ser atribuídas tanto ao instrumento de medida (WUSCT) como a um fenômeno natural. Ou seja, estes exemplos sugerem a necessidade de se ir além do WUSCT como ferramenta para o entendimento do fenômeno de construção de significados e os dos seus estágios associados.

Uma possível interpretação destes pontos críticos decorre da visão epistemológica (de buscar significados dos dados empíricos) que vigorou desde o início da teoria do desenvolvimento do ego. O entendimento do fenômeno, a partir de suas medidas, não permite, por si só, estabelecer relações de causa-efeito (e.g., a regressão dos estágios é um problema do instrumento? O desalinhamento das dimensões é esperado?) De fato, Blasi (1993), um dos membros ativos da equipe de Loevinger, ao fazer uma avaliação crítica da teoria do desenvolvimento do ego, questionou “até que ponto uma teoria pode depender dos dados coletados pelo seu próprio instrumento de mensuração?” Para Borsboom, Mellenbergh e Heerden (2004, p. 1062), o problema da validade não pode ser resolvido apenas com técnicas ou modelos psicométricos, mas “deve ser endereçado por uma teoria substantiva”. Neste contexto, considera-se que uma das fragilidades da teoria do desenvolvimento do ego refere-se às suas relações de causalidade. Desta maneira, a ênfase descritiva e a ausência de princípios teóricos de causalidade se transformam em possíveis razões das dificuldades da aplicação da teoria do desenvolvimento do ego em outras áreas de pesquisa.

### 3.5.2 Conclusões

A validade do desenvolvimento do ego como um constructo real e com substanciais evidências empíricas é a principal conclusão deste capítulo, mesmo considerando-se os pontos críticos e as fragilidades. A partir deste resultado, pode-se buscar o estabelecimento de uma relação entre o desenvolvimento do ego e o desenvolvimento da liderança.

As modificações sugeridas por Cook-Greuter (1999) delineiam a lógica interna dos estágios de desenvolvimento e são passos importantes para explicitar os princípios de organização e a origem dos estágios. Em função das evidências da validade, a descrição do desenvolvimento do indivíduo em estágios (na dimensão de construção de significados) fornece potenciais ferramentas para melhor avaliar os desafios de desenvolvimento do indivíduo. Do ponto de vista do desenvolvimento da liderança, a utilização do WUSCT pode contribuir para o entendimento do impacto dos estágios na maneira como o indivíduo entende e cria significados da sua atuação como líder e do seu papel de liderança. Ou seja, inicialmente o WUSCT pode ser útil como ferramenta de identificação das características do indivíduo e, desta maneira, apoiar as metodologias de desenvolvimento da liderança conforme o estágio de desenvolvimento.

A teoria do desenvolvimento do ego refere-se basicamente à lógica de como o indivíduo cria significados da sua experiência, sendo que esta lógica deve ser somada a outras dimensões fundamentais como, por exemplo, a motivacional (por quê?) e a de conteúdo (o quê?). Deste modo, a teoria do desenvolvimento do ego não tem a pretensão de compreender e descrever toda a complexidade do comportamento humano, mas sim de identificar e descrever um dos fenômenos mais salientes do desenvolvimento humano que é a sua forma de construir significados. De fato, o mecanismo de construção de significados está presente tanto na interpretação das experiências como na forma de aprendizagem e, portanto, este é um dos elementos chave para o desenvolvimento do indivíduo.

As evidências empíricas apontam para uma relação indireta do desenvolvimento do ego com outras dimensões. Deste modo, a extrapolação teórica desta relação para outras dimensões deve ser apenas aproximada, por hipótese. No caso específico do fenômeno da liderança, é pouco provável que exista uma relação de equivalência direta entre o desenvolvimento do ego e o desenvolvimento da liderança. Por outro lado, dada a abrangência deste constructo, espera-se que esta relação seja de uma condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento da liderança. O próximo capítulo trata das evidências empíricas que fundamentam estas hipóteses de trabalho.

## **4 EVIDÊNCIAS DA RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO DO EGO E O DESENVOLVIMENTO DA LIDERANÇA**

Esta seção avalia as evidências da relação entre o desenvolvimento do ego e o desenvolvimento da liderança. Para tanto, inicia-se com a análise da abordagem denominada de “questionamento na ação” (*Action Inquiry*) de Torbert et al. (2004) voltada para o desenvolvimento da liderança e que utiliza os conceitos de estágios de desenvolvimento. A análise desta abordagem justifica-se devido ao fato de não terem sido identificadas outras abordagens de desenvolvimento de liderança que utilizem o conceito de estágios de desenvolvimento e que possuam algum nível de validação empírica. Neste capítulo, utiliza-se o acrônimo AI como referência a abordagem *Action Inquiry* ou Questionamento na Ação.

Após o resumo dos principais elementos da abordagem do AI efetua-se uma avaliação crítica em relação às teorias de desenvolvimento da liderança consideradas no capítulo 2 e à teoria do desenvolvimento do ego no capítulo 3.

A partir desta perspectiva crítica, as evidências empíricas, que relacionam os estágios de desenvolvimento ao desenvolvimento da liderança, são examinadas porém não se limitando à teoria do desenvolvimento do ego.

### **4.1 A abordagem AI – *Action Inquiry* (Questionamento na Ação)**

Optou-se por descrever a versão do livro *Action Inquiry – The Secret of Timely and Transforming Leadership* de Torbert et al. (2004) por ser a mais recente e por apresentar a seqüência mais didática, no entanto, trata-se de um livro voltado para o público não especializado onde o rigor conceitual não é prioritário.

*Conceito.* Para Torbert et al. (2004, p.1), o AI é um “modo de simultaneamente conduzir a ação e o questionamento como uma disciplinada prática de liderança que aumenta a efetividade das ações”, ou de forma complementar, o AI é uma “forma de aprendizagem no exato momento da ação de cada momento, de como melhor agir agora”, ou ainda, o AI é uma “espécie de comportamento que é simultaneamente produtivo e auto-avaliativo”. Para estes autores, o AI requer que o líder torne-se vulnerável ao questionamento e à transformação.

Com base na premissa de que ações de qualidade requerem uma leitura acurada da situação atual (complexa e parcial), o AI busca que o líder aumente a sua consciência ou o seu conhecimento da situação atual e das repercussões das suas ações, como forma de melhoria da

tomada de decisão – mesmo que isto resulte em questionamento de si mesmo e que, em função desta abertura, ocorra a transformação se assim for necessário. Este questionamento pode tanto acontecer no nível individual como no nível organizacional. De fato, a principal premissa desta abordagem está em torno deste tema: questionamento sistemático das suposições da leitura da atual situação. Apesar de Torbert et al. (2004) não citarem os trabalhos de Schön, o conceito do AI é muito similar ao conceito de “reflexão na ação” (SCHÖN, 1982, 2000), onde a função crítica da “reflexão na ação” é questionar a estrutura de pressupostos do ato de “conhecer na ação”.

*Os Territórios da Experiência.* A partir dos trabalhos de Argyris e Schön (1974) que conceituaram os ciclos de aprendizagem (aprendizagem em ciclo único<sup>29</sup> e aprendizagem em ciclo duplo<sup>30</sup>) no contexto organizacional das teorias-em-uso e das teorias-da-ação, Torbert et al. (2004) adaptaram estes conceitos a uma aplicação teórica denominada de quatro territórios da experiência. Estes territórios permitem uma visualização mais didática do conceito proposto por Argyris e Schön (1974).

O quadro 10 apresenta a definição dos quatro territórios da experiência que constituem o domínio dos eventos externos (resultados do mundo externo), o domínio da percepção do próprio desempenho (comportamento e operações – interno), o domínio da lógica da ação (estratégia, estrutura, objetivos – interno) e o domínio da atenção intencional (atenção, intenção e visão – interno).

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b>Primeiro território</b> | Eventos externos: resultados, avaliações, conseqüências de observações comportamentais, efeitos do ambiente                                   |
| <b>Segundo território</b>  | Percepção do desempenho: comportamento, habilidades, padrão de atividade, atos e ações, como sentidos no processo de representação ou atuação |
| <b>Terceiro território</b> | Lógica da ação: estratégia, esquemas, tramas, planos, modos típicos de reflexão da experiência  |
| <b>Quarto território</b>   | Atenção intencional: visão, intuição, objetivos, pressentimento   |

Quadro 10 – Os quatro territórios da experiência  
Fonte: Torbert et al. (2004)

<sup>29</sup> Schön e Argyris (1996) definem o *single-loop learning* como sendo o aprendizado instrumental que muda as estratégias de ação ou as premissas subjacentes da estratégia de modo a não afetar os valores da teoria da ação.

<sup>30</sup> Schön e Argyris (1996) definem o *double-loop learning* como sendo o aprendizado que resulta na mudança dos valores das teorias-em-uso bem como nas suas estratégias e premissas. O ciclo duplo refere-se aos ciclos que conectam os efeitos observados da ação com as estratégias e com os seus valores.

A partir destes conceitos Torbert et al. (2004), definem os ciclos de *feedback* como formas de ajuste do comportamento, conforme a figura 8.



Figura 8 – Os ciclos de *feedback* na consciência do indivíduo  
Fonte: Torbert et al. (2004)

No *feedback* em ciclo simples os comportamentos e as ações são ajustados em função dos resultados do mundo externo. No *feedback* em ciclo duplo, modificam-se as estratégias, as estruturas e/ou os objetivos (que por sua vez afetam os comportamentos e as ações). No *feedback* em ciclo triplo, altera-se a atenção, a intenção ou a visão, ou seja, modificam-se as premissas das estratégias.

Ao explicitar os territórios da experiência e apresentar os ciclos de feedback, Torbert et al. (2004) facilitam a assimilação e o entendimento dos domínios envolvidos na aprendizagem (no sentido de questionamento) individual.

*O AI como forma de se comunicar.* Após a conceituação dos quatro territórios da experiência, Torbert et al. (2004) propõem que estes sejam utilizados nas comunicações do dia-a-dia e de forma sistemática. Para tanto, dividem a estrutura do discurso (ou da fala) em 4 partes seqüenciais de tal forma que ao se conversar sobre um determinado tópico, sejam explorados todas as 4 partes do discurso na seguinte ordem: 1) enquadramento, 2) recomendação, 3) ilustração e 4) questionamento. O quadro 11 faz um paralelo entre os quatro territórios da experiência com as 4 partes da fala.

|  |                                    |
|--|------------------------------------|
| Enquadramento<br>( <i>Framing</i> )                    | Atenção / Visão / Intenção         |
| Recomendação / Defesa<br>( <i>Advocating</i> )         | Estratégia / Estrutura / Objetivos |
| Ilustração / Exemplificação<br>( <i>Illustrating</i> ) | Comportamentos / Operações         |
| Questionamento<br>( <i>Inquiring and Listening</i> )   | Resultados no mundo externo        |

Quadro 11 – A relação das 4 partes do discurso (*speech*) com os quatro territórios da experiência  
Fonte: Torbert et al. (2004)

Torbert et al. (2004) acreditam que a fala é o meio de ação mais básico e mais influente do universo humano. Mais ainda, afirmam que as quatro partes do discurso (ou fala) – enquadramento, recomendação, ilustração e questionamento – representam a essência deste meio de ação. Conforme Torbert et al. (2004), os conceitos das quatro partes são:

- na parte de enquadramento (*Framing*) explicita-se o propósito da presente ação ou as premissas da situação (que podem estar compartilhadas ou não com o público alvo) – que uma vez apresentadas, podem ser testadas para se ter certeza de que todos estão de acordo.
- na parte de recomendação (*Advocating*) apresenta-se explicitamente as percepções, as opções, os sentimentos, as recomendações ou as estratégias para se atingir os propósitos da presente ação.
- na parte de ilustração (*Illustrating*) exemplifica-se em termos concretos o que foi advogado ou recomendado.
- na parte de questionamento (*Inquiring*) realiza-se perguntas sobre qualquer um dos elementos anteriores, aonde se acredite que seja necessário um teste das suposições.

A lógica de se explorar os quatro territórios no discurso é ampliar as chances de *feedback* ao mesmo tempo em que permite o questionamento das premissas da ação, além de proporcionar uma forma de comunicação mais efetiva. Desta maneira, um dos principais pilares do AI está justamente na incorporação dos quatro territórios em todas as comunicações. Por ser um algoritmo de apenas 4 passos de relativa baixa complexidade, o líder pode aprender e desenvolver um estilo de comunicação que permite o questionamento

das premissas da ação justamente quando estão sendo tomadas as decisões, se incorporado em todas as instâncias de comunicação.

Neste contexto, a premissa chave do AI é que o processo de comunicação e de tomada de decisão está tão permeado por suposições não explícitas (que interferem na eficácia da tomada de decisão e nas comunicações) que o simples fato de se incorporar as 4 partes do discurso permite que se estabeleça um amplo processo de *feedback* que, portanto, resulte em uma forma sistemática de aprendizado de alto nível de questionamento e de aprendizagem.

*O AI como forma de organizar.* Torbert et al. (2004) inicialmente aplicam o conceito dos quatro territórios da experiência para o domínio pessoal (através dos ciclos de *feedback*) e depois utilizam este conceito no domínio das comunicações interpessoais (através do uso da seqüência enquadramento, recomendação, ilustração e questionamento – *framing-advocating-illustrating-inquiring*). Dando continuidade a este processo de generalização, Torbert et al. (2004, p. 38) incorporam os quatro territórios da experiência à forma da 3ª pessoa como “forma de se organizar pessoas, conhecimentos e recursos com o objetivo de sustentabilidade”.

| <b>Primeira Pessoa<br/>Consciência</b>                    | <b>Segunda Pessoa<br/>Comunicação</b>                  | <b>Terceira Pessoa<br/>Organização</b>               |
|---|--|--|
| Intenção / Atenção<br>( <i>Intending / Attention</i> )    | Enquadramento<br>( <i>Framing</i> )                    | Visão<br>( <i>Visioning</i> )                        |
| Pensamento / Sentimento<br>( <i>Thinking / Feeling</i> )  | Recomendação<br>( <i>Advocating</i> )                  | Elaboração de estratégias<br>( <i>Strategizing</i> ) |
| Sensação / Comportamento<br>( <i>Sensing / Behaving</i> ) | Ilustração / Exemplificação<br>( <i>Illustrating</i> ) | Execução<br>( <i>Performing</i> )                    |
| Efeito / Percepção<br>( <i>Effecting / Perceiving</i> )   | Questionamento<br>( <i>Inquiring and Listening</i> )   | Avaliação<br>( <i>Assessing</i> )                    |

Quadro 12 – Como os quatro territórios da experiência se manifestam na primeira, segunda e terceira pessoa  
Fonte: Torbert et al. (2004)

Torbert et al. (2004) também associam os quatro territórios da experiência na 3ª pessoa às formas de poder e à liderança, da seguinte maneira:

- poder unilateral – tipicamente demandado em situações de emergências e para oportunidades imediatas, simplesmente porque não há tempo para qualquer outro tipo de ação.



- poder referente e poder logístico – são utilizados em situações de rotina, atividades relacionadas a papéis e projetos de curto-prazo. O poder referente é o poder gerado pelo subordinado através consentimento do governado (i.e., em vez de mandar, pede-se a ajuda). O poder logístico é o poder de raciocinar sistematicamente dentro de uma estrutura para criar novas formas de alcançar os resultados.
- poder visionário – requerido quando da concepção e do planejamento estratégico. Para se elaborar estratégias motivadoras faz-se necessário o poder visionário que seja ao mesmo tempo intuitivo e de propósitos elevados.
- poder transformador – ou seja, é o poder para se formular e se reformular a missão da organização e para gerar o AI entre os seus membros de forma a aumentar o alinhamento entre missão, estratégia, operações e resultados.

Por fim, para Torbert (2000), as perspectivas (1ª, 2ª e 3ª pessoa) e os ciclos de *feedback* estão interligados, conforme a figura 9. Ressalta-se que estas perspectivas não são equivalentes às adotadas por Cook-Greuter (2002).

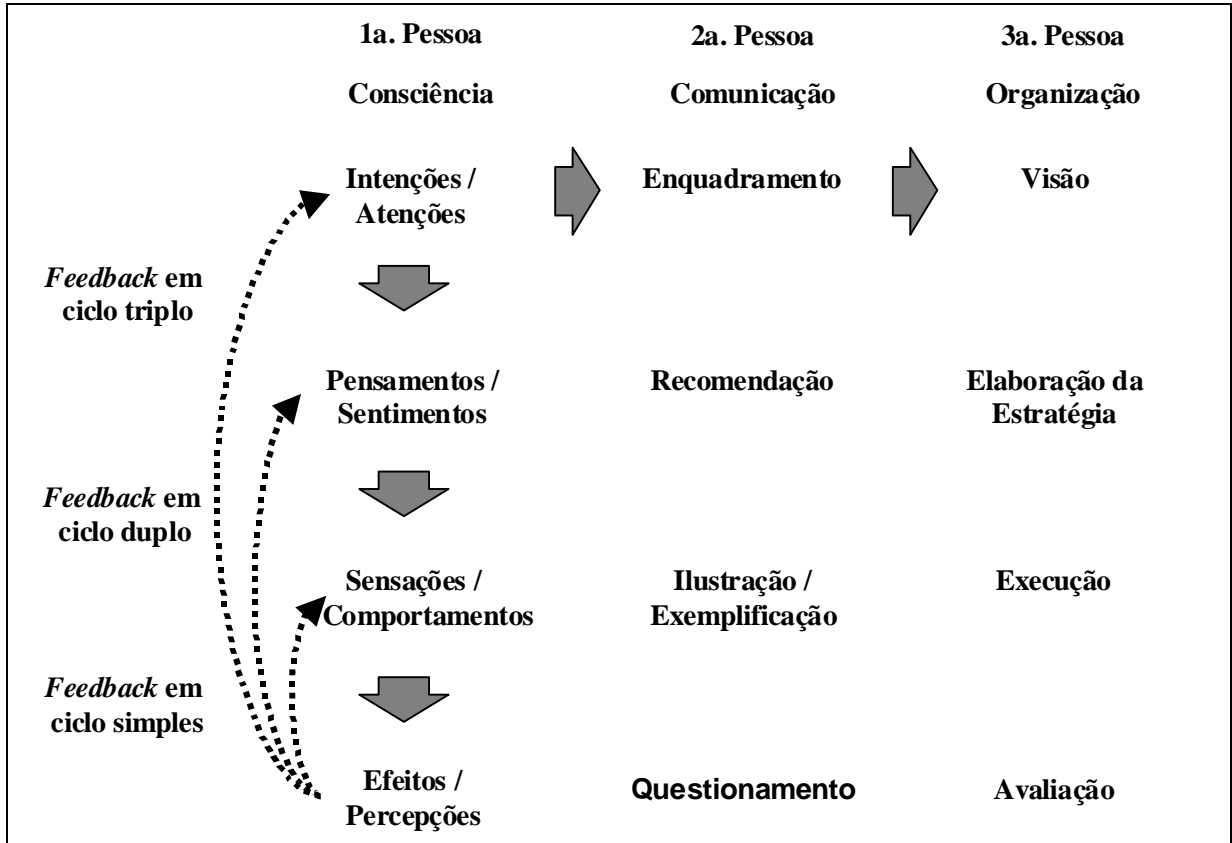


Figura 9 – Relação entre os quatro territórios, os ciclos de *feedback* e as perspectivas  
Fonte: Torbert (2000)

*O processo de desenvolvimento.* Torbert et al. (2004) reconhecem que à medida que se avança da 1ª pessoa para as 2ª e 3ª pessoas, há um substancial crescimento na complexidade envolvida nos processos de AI. Neste contexto, introduzem o conceito do processo de desenvolvimento. Ao longo deste processo, cada passo pode ser descrito como uma nova lógica-da-ação (que é uma espécie de estratégia global que molda tão completamente a experiência individual que o indivíduo não consegue vê-la).

Torbert et al. (2004) mencionam no apêndice a influência de vários autores para definir os estágios baseados nesta lógica-da-ação, como Kegan (1982, 1994), Kohlberg (1984), Loevinger e Wessler (1970), Wilber (2000) e, em particular, de Cook-Greuter (1999), uma das co-autoras desta versão do AI.

De acordo com Torbert et al. (2004), apenas para fins ilustrativos (pois a composição da amostra não é representativa da população de gerentes), o perfil de 497 gerentes (em várias indústrias e em vários níveis organizacionais de empresas da Inglaterra e dos Estados Unidos) apresentou a seguinte distribuição de estágios:

- oportunista: 3%
- diplomata: 10%
- especialista: 45%
- realizador: 35%
- lógicas-da-ação posteriores: 7%.

O quadro 13 apresenta um resumo dos estágios de desenvolvimento com base nas lógicas-das-ações propostas pelo AI. Torbert et al. (2004) comentam que retiraram as notações para evitar o uso da terminologia de estágios superiores e inferiores e, assim, tentam evitar a interpretação de que estágios mais avançados são necessariamente melhores. Além disto, que mudaram os nomes dos estágios para melhor caracterizá-los. No entanto, o resultado final permanece inalterado e as diferenças de interpretação não são significativas.

**Oportunista (*Opportunist*):**

Horizonte de curto prazo; Foco em coisas concretas; Frequentemente bom em emergências físicas; Manipulativo; Enganador; Entende as regras como perda de liberdade; Vê a sorte como central; Rejeita *feedback* críticos; Externaliza a culpa; Não confiável; Estereótipos; Autocontrole frágil; Humor hostil; Não respeita poder unilateral; Trata “ficar impune” como sendo legítimo; Punição = “olho por olho”; Ética positiva = “troca justa”; Ação oportuna = “eu ganhei”

**Diplomata (*Diplomat*):**

Comprometido com rotinas; Observa protocolos; Evita conflitos internos e externos; Segue regras; Trabalha com os padrões do grupo; procura inclusão e status; Sente vergonha quando viola normas; Frequentemente fala de frases favoritas, clichês, brincadeiras pré-fabricadas; Essencialmente salva as aparências; Lealdade para com o grupo mais próximo; Pecado = “machucar outros”; Castigo = “desaprovação”; Ética positiva = “cordial, cooperativo”; Ação oportuna = “Pontualidade”

**Especialista (*Expert*):**

Interessado na resolução de problemas; Busca as causas; Dogmático; Perfeccionista; Visão crítica própria e dos outros com base na sua lógica interna; Deseja destacar-se e ser único; Escolhe eficiência entre efetividade; Aceita *feedback* somente de pessoas reconhecidamente competentes; Valoriza decisões baseadas no mérito técnico; Vê contingências e exceções; Ética positiva = “sentimento de obrigação para com uma ordem moral interna”; Ação oportuna = “rápido, eficiente”; Humor = “brincadeiras práticas”.

**Realizador (*Achiever*):**

Objetivos de longo prazo; Futuro é vívido e inspirador; Aceita bem “feedbacks” comportamentais; Sente-se como um iniciador, não como um peão; busca razões que sejam generalizáveis para a ação; Busca mutualidade, não hierarquia, nos relacionamentos; Aprecia a complexidade e sistemas; Sente-se culpado se não alcança seus próprios padrões; Cego da sua própria sombra (atrás da subjetividade da sua objetividade); Ética positiva = “melhorias práticas e diárias baseadas em um sistema ético escolhido”; Ação oportuna = “malabarismos com o tempo para alcançar resultados efetivos”;

**Individualista (*Individualist*):**

Assume uma perspectiva relativista; Foca mais nos contextos presentes e históricos; Frequentemente consciente das emoções conflitantes; Busca independência e criatividade; Vivencia o tempo como um meio fluído e maleável com momentos únicos; Interessado em si próprio e na expressão única dos outros; Atraído pelas diferenças e pela mudança, mais que pelas similaridades e estabilidade; Menos inclinado a julgar ou avaliar; Pode-se tornar algo como um “maverick”; Influencia mais através do ouvir e achar padrões do que advogando e recomendando; Começa a perceber sua própria sombra (e os seus próprios impactos negativos); Possível “parálise” de decisão (paralisia por excesso de análise).

Continua

**Estrategista (*Strategist*):**

Reconhece a importância de princípios, contratos, teorias e julgamento – não somente regras, costumes e exceções – para fazer e manter boas decisões;  
 Atribui alto valor ao questionamento na ação, na mutualidade e na autonomia;  
 Atento às unicidades dos mercados de nicho e de momentos históricos particulares;  
 Entrelaça orientação a objetivos de curto prazo com a orientação de desenvolvimento de longo prazo;  
 Consciente dos paradoxos resultante das lógicas-das-ações das pessoas;  
 Criativo na resolução de conflitos; Aprecia desempenhar uma variedade de papéis;  
 Humor existencial e espirituoso; Consciente e tentado pelo lado negro do poder.

**Alquimista (*Alchemist*):**

Continuamente exercita sua própria atenção, buscando “feedbacks” de ciclo simples, duplo e triplo no inter-relacionamento de intuição, pensamento, ação e efeitos no mundo externo;  
 Ancora-se no presente inclusivo, apreciando claro e escuro, a replicação de padrões eternos e a emergência do que era previamente implícito; Tolerância a tensão entre opostos, busca conciliá-los;  
 Intencionalmente participa no trabalho de transformação histórica/espiritual; Co-criador de eventos míticos que re-enquadram as situações; Experiências de desintegração de identidade do ego;  
 Trata o tempo e os eventos como simbólicos, analógicos, metafóricos (não meramente linear, digital, literal).

Quadro 13 – Os estilos gerenciais associados aos estágios de desenvolvimento da lógica-de-ação (*action logic*)  
 Fonte: Torbert et al. (2004)

Em termos aproximados, o Oportunista equivale ao Autoprotetivo (E3), o Diplomata ao Conformista (E4), o Especialista ao Autoconsciente (E5) e o Realizador ao Consciente (E6). Nos estágios posteriores, o Individualista ao Individualista (E7), o Estrategista ao Autônomo (E8) e o Alquimista<sup>31</sup> está associado ao estágio Consciente dos Constructos (C9).

*Liderança Transformadora.* Para Torbert et al. (2004), o poder do tipo transformador está associado ao estágio Estrategista, sendo que o estágio Individualista é o seu estágio antecessor. Desta maneira, Torbert et al. (2004) deixam implícito que o objetivo final é alcançar o estágio de desenvolvimento da lógica-da-ação do Estrategista (equivalente ao estágio Autônomo – E8).

De fato, a partir de um estudo comparativo entre os estágios, Torbert et al. (2004) destacam as seguintes características do Estrategista:

- prática da liderança: 1) tendem a realizar o aprendizado de ciclo duplo (no sentido de Argyris e Schön (1974)), de estruturar as situações no qual os outros são as origens das causas, onde as atividades são controladas conjuntamente e onde os outros podem fazer escolhas e assumir riscos; 2) fazem esforços mais frequentes e conscientes para entender seus subordinados, para estruturar quadros de referências

<sup>31</sup> Somente o estágio Alquimista é descrito na última versão (TORBERT et al., 2004) enquanto que na versão anterior (FISHER; ROOKE; TORBERT, 2003) menciona-se o estágio “*Magician/Alchemist/Witch/Clown*” e o último estágio de “*Ironist*”.

da situação mais integrados e utilizam estes quadros como base para sintetizar o novo entendimento compartilhado;

- relacionamento com superiores: 1) tendem a negociar dentre os vários quadros de referências iniciais um novo quadro de referência compartilhado com os superiores; 2) tendem a identificar que suas percepções são percepções e não realidades imutáveis e de discutir diferenças de percepções explicitamente com superiores; 3) baseiam suas ações em princípios (em vez de regras), mesmo quando estes princípios possam estar em conflito com as regras estabelecidas pelos superiores;
- iniciativas de ações: 1) quando suas ações estão discrepantes em relação aos seus princípios, tendem a rapidamente notar as dissonâncias e a atuar sobre elas; 2) tendem a visualizar os processos de suas ações; 3) tendem a ver que a sua efetividade está em estabelecer o contexto (*set the stage*), em vez de buscar soluções e adotar processos; 4) utilizam a sua consciência dos pontos de vista dos outros para revisar e questionar os objetivos deles bem como testar se sua perspectiva está influenciando-os; 5) entendem a implementação como um processo iterativo e desenvolvimentista que envolve a criação de novos significados compartilhados.

Neste contexto, conclui-se que a definição de liderança adotada por Torbert et al. (2004), denominada de liderança transformadora, é a descrição do estágio do Estrategista. Ou seja, o objetivo do *Action Inquiry* é conduzir o indivíduo ao estágio Autônomo (E8).

#### **4.2 Uma análise crítica do *Action Inquiry***

A partir desta descrição da abordagem AI para o desenvolvimento da liderança, constata-se que Torbert et al. (2004):

- assumem o paradigma desenvolvimentista (em estágios) e o aplicam diretamente à abordagem AI;
- introduzem ferramentas da teoria de aprendizagem, baseadas nos conceitos de Argyris e Schön (1974), para o desenvolvimento da liderança;
- estabelecem uma relação direta entre a descrição dos estágios de desenvolvimento (lógica-das-ações) com a liderança;

- enfocam exclusivamente o processo de aprendizagem e o processo de desenvolvimento, sendo que os aspectos de conteúdo e motivacionais, por exemplo, são pouco explorados; e
- existem poucos paralelos entre o AI e as abordagens de desenvolvimento da liderança discutidos no capítulo 2.

#### *4.2.1 Paradigma desenvolvimentista*

As descrições do AI destinadas ao público em geral apresentam os estágios de desenvolvimento sem justificativas: Fisher, Rooke e Torbert (2003) apenas citam nas notas finais os principais estudos do desenvolvimento do ego; Torbert et al. (2004) apresentam apenas no apêndice os principais resultados das pesquisas do desenvolvimento do ego, no entanto, o foco está na confiabilidade do WUSCT e não na validade do constructo.

A estratégia de “customização” dos estágios de desenvolvimento pelos autores do AI, porém reduziu a possibilidade de melhor explorar tanto a teoria do desenvolvimento do ego como o seu considerável volume de evidências empíricas. A introdução inadequada do paradigma desenvolvimentista gera dúvidas sobre se os estágios do desenvolvimento são meros modelos virtuais que apóiam o conceito de AI desenvolvido pelos autores. De qualquer maneira, os estágios do desenvolvimento não são conceitos periféricos da abordagem AI e, portanto, a “customização” dos estágios gera vulnerabilidades.

#### *4.2.2 Ferramentas da teoria da aprendizagem*

Possivelmente, o principal mérito desta abordagem é a aplicação dos conceitos das teorias de aprendizagem de adultos para o desenvolvimento da liderança.

As modificações propostas dos trabalhos seminais de Argyris e Schön (1974) apresentam elevado apelo didático e constituem a parte central do AI. O processo de generalização da aplicação dos quatro territórios demonstra a necessidade da contínua expansão das perspectivas para o entendimento das premissas da realidade (inicialmente no plano do *feedback* pessoal, depois na comunicação interpessoal e, por fim, na organização).

O processo de aprendizagem, sempre focado no indivíduo, baseia-se na premissa do autoconhecimento (ou consciência dos seus quatro territórios) para a expansão das perspectivas. Desta maneira, ao obter uma leitura mais precisa do seu ambiente (e.g., dos relacionamentos e da organização), o indivíduo é capaz de questionar as premissas dos

problemas que, por sua vez, lhe permite ser um aprendiz ativo. Ou seja, torna-se capaz de não só mudar comportamentos e ações mas também estratégias e valores das estratégias – característicos da aprendizagem tanto em ciclo simples como em ciclo duplo, no conceito de Argyris e Schön (1974).

Torbert et al. (2004) pressupõem que a aplicação sistemática dos quatro territórios nas três perspectivas, estimulando o desenvolvimento da lógica-da-ação do indivíduo e, assim, promovendo o seu desenvolvimento para estágios mais complexos em direção à liderança transformadora.

#### 4.2.3 Relação entre estágio e liderança

A principal fragilidade do AI é resultante da “customização” dos estágios de desenvolvimento do ego, pois neste processo associou-se diretamente o estágio de desenvolvimento do ego ao estilo de liderança.

Como o princípio da lógica-da-ação é equivalente à forma de construção de significados da experiência, há uma equivalência entre os estágios do desenvolvimento do ego e os estágios de desenvolvimento da liderança propostos pelo AI. Apesar de Torbert et al. (2004) terem reconhecido claramente os resultados de Novy et al. (1994) de que o desenvolvimento do ego não é um *master trait*, a abordagem do AI manteve-se inalterada.

Conforme discutido no capítulo 3, o desenvolvimento do ego está relacionado de forma aproximada ao desenvolvimento da liderança. O complexo fenômeno da liderança engloba muito mais que o constructo de construção de significados ou, na terminologia do AI, lógica-da-ação. Por exemplo, enfatiza-se que apesar do indivíduo no estágio Estrategista (ou Autônomo (E8)) possuir a capacidade de extrair significados de uma ampla gama de perspectivas, ainda existe um longo caminho para a utilização destas perspectivas na forma de liderança.

Harris (2002) avaliou uma amostra de 11 alunos de *MBA* da Faculdade de Boston que participaram de um curso do AI de um semestre. Os resultados obtidos indicaram o aprendizado transformacional<sup>32</sup> destes alunos nos domínios da comunicação (3 alunos) e da consciência (5 alunos), porém no caso da dimensão liderança (caracterizada pela capacidade da influência e pelo uso da autoridade) houve apenas um único caso. Mesmo considerando-se

---

<sup>32</sup> Para Mezirow (1995), a aprendizagem transformacional aplica-se quando: 1) transforma o quadro geral de referência, o paradigma, o conjunto de crenças ou de perspectivas do indivíduo; 2) ocorre através da reflexão crítica do conteúdo, do processo da resolução do problema ou do sistema de crenças.

as limitações da amostra e do escopo do curso, estes resultados sugerem a real necessidade de se trabalhar questões específicas da dimensão da liderança e não só o processo de desenvolvimento.

#### *4.2.4 Foco no processo*

Para Harris (2002), o AI não distingue entre a reflexão sobre processo e a reflexão sobre o conteúdo e que esta é uma limitação desta abordagem. De fato, o AI descreve uma série de processos que permitem a exploração dos quatro territórios nas várias perspectivas. No entanto, praticamente não há reflexão sobre o conteúdo, principalmente sobre o conteúdo da liderança.

O conceito da liderança transformadora utilizado por Torbert et al. (2004) é intuitivo e sem maiores justificativas. A análise dos artigos científicos relacionados ao AI (FISHER; MERRON; TORBERT, 1987; MERRON; FISHER; TORBERT, 1987; TORBERT; FISHER, 1992; TORBERT, 1994; LICHTENSTEIN; SMITH; TORBERT, 1995; ROOKE; TORBERT, 1998; TORBERT, 1999) revela a quase ausência de citações de pesquisas relevantes na área da liderança (e.g., pesquisadores influentes sobre a liderança transformacional como Bass (1985) e Burns (1978) são citados apenas de forma esparsa).

Apesar do foco no processo, Lichtenstein, Smith e Torbert (1995) reconheceram a necessidade de conteúdo quando examinaram os estágios da liderança (com base nas adaptações feitas pelo AI) com o desenvolvimento ético dos líderes. Estes autores concluíram que cada estágio possui tanto aspectos positivos como negativos e que os líderes dos estágios mais avançados podem apresentar significativamente mais efeitos negativos do que os dos estágios iniciais. Este resultado, que contraria a noção de que os estágios mais avançados estariam associados a padrões éticos mais elevados, sugere que existe a necessidade de se apoiar o desenvolvimento ético inclusive na forma de conteúdo ao longo dos estágios.

#### *4.2.5 O AI e as abordagens de desenvolvimento da liderança*

O atual formato do AI possui uma tênue conexão com as pesquisas de desenvolvimento da liderança. Os pontos críticos estão: 1) na definição de liderança que está associada a um estágio (ou aos estágios pós-autônomos); e 2) a ausência de considerações sobre mensuração dos aspectos da liderança que deveriam se desenvolver com a aplicação do AI.



Do ponto de vista das dimensões do desenvolvimento, o AI atua fortemente na perspectiva individual de autoconsciência (os quatro territórios da experiência e os ciclos de feedback) e atua parcialmente na autoregulação ao incorporar os quatro territórios nas comunicações.

O quadro 14 apresenta o resumo da abordagem AI, do ponto de vista do desenvolvimento da liderança.

| <b>Abordagem</b> | <b>Definição de liderança</b>                               | <b>Questões Metodológicas</b>  | <b>Dimensões de desenvolvimento</b>   | <b>Comentários</b>   |
|------------------|---|--|---|--|
| Action Inquiry   | Liderança transformadora associada ao estágio Estrategista. | Abordagem focada no processo – exploração deliberada dos quatro territórios.<br>Não há considerações quanto a mensuração dos aspectos da liderança.<br>Avalia-se o estágio de desenvolvimento com um WUSCT modificado. | Perspectiva individual: Autoconsciência e autoregulação (parcial).<br>Perspectiva interpessoal e organizacional: Comunicação e Ferramentas de planejamento estratégico. | Associação direta entre estágio de desenvolvimento da lógica-da-ação com o desenvolvimento da liderança introduz distorções.<br>Foco no processo, não no conteúdo. |

Quadro 14 – O *Action Inquiry* e as dimensões das abordagens de desenvolvimento da liderança  
Fonte: Análise do autor.

#### 4.2.6 Outras características do AI

A avaliação do estágio de desenvolvimento da liderança, na forma proposta por Torbert et al. (2004), baseia-se essencialmente no WUSCT com modificações de 6 inícios de frases das 36 originais, conforme o quadro 15 (além de alterações na ordem de algumas sentenças). O formulário modificado passou a se denominar *Professional Sentence Completion Form* com o objetivo de se gerar o *Leadership Development Profile* (LDP).

| <b>Inícios de frases originais do WUSCT (Form 81)</b> | <b>Inícios de frases do LDP (<i>Action Inquiry</i>)</b> |
|---|---|
| 17. A man feels good when ___                         | 17'. When they avoided me ___                           |
| 24. A woman feels good when ___                       | 24'. If I had more money ___                            |
| 27. The worst thing about being a woman (man) is ___  | 26'. When I get mad ___                                 |
| 28. A good mother ___                                 | 27'. People who step out of line of work ___            |
| 29. When I am with a man (woman) ___                  | 29'. If my mother ___                                   |
| 36. A woman (man) should always ___                   | 33'. When I am nervous ___                              |

Quadro 15 – Modificações do WUSCT para o *Action Inquiry* (AI)  
 Fonte: Hy e Loevinger (1996)

Considerando-se a elevada consistência interna do WUSCT (onde bastariam o preenchimento de 18 itens para a atribuição do estágio (NOVY et al., 1997)), as modificações possuem limitado efeito prático. De qualquer maneira, a modificação de quatro inícios de frases para temas relacionados ao ambiente de trabalho (frases 17', 24', 27' e 33') pode resultar em um perfil mais acurado nos aspectos interpessoais (frases 17' e 33') e na forma como são aplicados os valores ou crenças pessoais (frases 24' e 27').

A idéia de se utilizar parte do WUSCT para mensurar aspectos específicos da liderança pode ser útil. Caso seja possível efetuar esta mensuração pode-se obter um diagnóstico mais preciso dos eventuais desalinhamentos e das dimensões envolvidas. No entanto, os atuais elementos são insuficientes para considerar a validade ou não das modificações para o desenvolvimento da liderança.

#### **4.3 Evidências da relação entre estágios de desenvolvimento e a liderança**

Após a discussão das bases teóricas do AI, analisa-se as evidências empíricas desta abordagem. Por outro lado, considerando-se a escassez das evidências empíricas de relação entre desenvolvimento do ego e desenvolvimento da liderança, esta seção aborda todas estas evidências de forma conjunta.

#### *4.3.1 Evidências da relação entre o desenvolvimento do ego e a liderança*

Smith (1980) foi uma das pioneiras a mapear a relação entre o desenvolvimento do ego e a liderança, tendo focado nos estilos de gestão e nos problemas de poder quando estratificados pelos estágios de desenvolvimento. A partir de uma amostra de 37 gerentes de uma grande empresa norte-americana do ramo eletro-eletrônico, concluiu que: 1) não houve correlação entre o desenvolvimento do ego e o uso autodeclarado de técnicas de influência (na tipologia de French e Raven: legitimado, coercivo, referente, especialista e recompensador); e 2) não houve correlação entre o desenvolvimento do ego e as percepções declaradas sobre as características organizacionais (que inclui perguntas sobre liderança, comunicação, motivação, tomada de decisão e objetivos com base em respostas na escala Likert). Uma vez que estas não correlações referem-se a aspectos de conteúdo (e.g., uso de técnicas e percepções organizacionais), estes resultados estão alinhados à teoria do desenvolvimento do ego, na medida em que não se relacionam de forma direta com a construção de significados – diferentes formas de interpretação podem levar ao mesmo resultado e a mesma epistemologia pode levar a diferentes conclusões pois dependem da história e do contexto de cada indivíduo.

Smith (1980), em uma segunda etapa qualitativa, entrevistou 12 gerentes dessa amostra e obteve os seguintes resultados:

- gerentes no estágio Conformista (E4, 3 entrevistados): Estes gerentes faziam cumprir as decisões (exercício do poder coercivo), mas eles não tomavam nenhuma (sempre dependiam dos superiores ou do grupo); estes gerentes não eram capazes de assumir responsabilidade pelas suas próprias ações e nem por terceiros; classificavam as informações em categorias (certo e errado) e não aparentavam perceber exceções, contingências e zonas cinzentas; As responsabilidades dos cargos gerenciais geraram um elevado estresse emocional que se manifestaram através de mecanismos de defesa psicóticos (e.g., negação da realidade);
- gerentes no estágio Autoconsciente (E5, 6 entrevistados): a tomada de decisão para estes gerentes era sempre um evento estressante; os gerentes Autoconscientes (E5) estavam sempre preocupados com reuniões e esquemas elaborados de decisão, porém também sentiam-se frustrados com a sua inabilidade para resolver problemas; ao considerar qualquer ação, apresentavam uma lista debilitante de contingências e de potenciais conseqüências negativas; estes gerentes tinham fortes opiniões, mas as abandonavam antes de colocá-las em prática; estes gerentes

estavam preocupados com o controle da sua reatividade emocional; faziam uso do poder coercivo, mas de maneira mais criteriosa que o Conformista (E4);

- gerentes no estágio Conscencioso (E6, 3 entrevistados): as principais características destes gerentes eram a habilidade de planejamento e capacidade de empatia; estavam cientes dos conflitos e das incertezas do seu trabalho, mas não se sentiam vitimizados; eram capazes de evitar a coerção como estratégia de influência e de recompensar os subordinados sem ter que exigir algo em troca.

Estes resultados obtidos por Smith (1980) apontam diferenças qualitativas muito substanciais entre as lógicas de gestão de acordo com os estágios de desenvolvimento dos gerentes. Por exemplo, as características de obediência às regras existentes e de dependência da opinião dos outros limitam severamente a capacidade de tomada de decisão dos indivíduos no estágio Conformista (E4). Os indivíduos no estágio Autoconsciente (E5) apresentam limitada capacidade de trabalhos em equipe (e.g. reatividade emocional e elevado grau de frustração para resolver problemas com várias partes interessadas) que, por sua vez, restringem a atuação estes indivíduos em funções gerenciais, onde os resultados são obtidos através de terceiros e não de realizações individuais. Deste modo, através da análise comparativa entre as características dos estágios, pode-se concluir que eventuais ações de desenvolvimento da liderança estariam limitadas pelo nível de desenvolvimento do ego dos indivíduos.

Merron, Fisher e Torbert (1987) avaliaram 49 alunos de *MBA* em relação ao modo como resolviam problemas (tratamento de primeira ordem – entendimento do problema como evento isolado – ou de segunda ordem – redefinição e reformulação do problema) e ao estilo de liderança (entre unilateral e cooperativo). Os resultados em negrito que estão no quadro 16 indicam as transições mais acentuadas que marcam a diferença entre os estágios de desenvolvimento.

| Estágio               | Equivalência        | % de resposta de segunda ordem |               | % de ações colaborativas |               | Amostra |
|-----------------------|---------------------|--------------------------------|---------------|--------------------------|---------------|---------|
|                       |                     | Média                          | Desvio Padrão | Média                    | Desvio Padrão |         |
| Analítico             | Autoconsciente (E5) | 13,8                           | 12,6          | 21,7                     | 9,5           | 13      |
| Orientado a objetivos | Consciencioso (E6)  | 16,3                           | 7,7           | 20,5                     | 10,6          | 19      |
| Relativista           | Individualista (E7) | <b>26,3</b>                    | 17,5          | 24,0                     | 14,8          | 11      |
| Auto-definido         | Autônomo (E8)       | <b>31,7</b>                    | 16,1          | <b>35,5</b>              | 18,4          | 6       |

Quadro 16 – Estilo de resolução de problemas e de liderança conforme o estágio de desenvolvimento  
 Fonte: Merron, Fisher, Torbert (1987)

Com base nestes resultados, Merron, Fisher e Torbert (1987) concluem que: 1) os estilos gerenciais são em parte determinados pelo estágio de desenvolvimento; 2) o aprendizado de novos estilos gerenciais tende a ser uma tarefa de elevado grau de dificuldade; 3) a eficiência dos treinamentos deve ir além das habilidades comportamentais para influenciar a posição de desenvolvimento do indivíduo; e 4) os processos de construção de significado são importantes na maneira como os gerentes e os líderes respondem aos problemas.

Apesar destes resultados não considerarem a eficácia (e a necessidade) das respostas de segundo grau e das ações colaborativas, existe uma diferença perceptível entre os estilos dos indivíduos no nível Autônomo (E8) e os demais. O maior percentual de utilização de respostas de segunda ordem, a partir do estágio Individualista (E7), sugere uma atitude mais crítica e questionadora em relação aos problemas. No nível Autônomo (E8), o indivíduo é capaz de conjugar esta forma mais crítica de aprendizado com a ampliação de perspectivas que se manifesta através do estilo colaborativo. Do ponto de vista da liderança, os líderes que estão nestes estágios avançados (E7 e E8) tendem a apresentar estas características de aprendizagem e de colaboração no seu estilo de liderança, porém ressalta-se que estas características por si só não definem a liderança.

Rooke e Torbert (1998) avaliaram o desempenho de 10 presidentes executivos de empresas em relação aos resultados da transformação organizacional de suas empresas (com e sem fins lucrativos) e em um período de avaliação de 15 meses a 7 anos. Ressalta-se que todos foram clientes da consultoria externa de desenvolvimento organizacional de Rooke e

Torbert. De acordo com Rooke e Torbert (1998), todos os presidentes que estavam em estágios superiores ao Estrategista (i.e., Autônomo (E8) ou superior) levaram as suas empresas a estágios de desenvolvimento<sup>33</sup> mais avançados (na metodologia destes autores, a melhoria seria equivalente a 15 níveis, i.e., 3 níveis por empresa). As empresas dos 4 presidentes nos níveis E4 e E5 avançaram em média apenas 0,75 níveis. A empresa do presidente no estágio Conformista (E3) regrediu 3 níveis. Apesar das características deste estudo (de problemas de isenção da seleção da amostra ao rigor da metodologia de avaliação longitudinal), estes resultados sugerem a inter-relação do estágio de desenvolvimento do presidente da empresa e a sua influência no desempenho organizacional, resultante do seu papel nesta posição de liderança. No entanto, não foram identificadas outras pesquisas que confirmem esta relação.

#### 4.3.2 Evidências do AI como processo de intervenção

As evidências sobre a progressão de estágios em função de intervenções do *Action Inquiry* não são rigorosas (e.g., não possuem grupos de controle, etc.) e, assim, podem ser interpretadas apenas como sugestivas. De acordo com Torbert (1994), após a realização do curso de AI no curso de *MBA* da Faculdade de Boston, dos 16 alunos que atuaram como consultores do AI (atividade não-remunerada de um ano), 15 conseguiram avançar um estágio. A ausência de grupos de controle praticamente inviabiliza a interpretação destes resultados, no entanto, considerando-se a lenta progressão dos estágios no período adulto constatada em estudos longitudinais (e.g., LOEVINGER et al, 1985; HELSON; ROBERTS, 1994), estes resultados sugerem o caráter incomum desta progressão. Para Torbert (1994), dois fatores aparentam contribuir para esta progressão: exposição adicional à metodologia AI; e o comprometimento voluntário em continuar explorando a abordagem AI.

Torbert e Fisher (1992) acompanharam o desenvolvimento de 192 executivos em um período de 21 meses a 8 anos e, utilizando-se o WUSCT, identificaram que 25 avançaram um ou dois estágios (vide quadro 17). Dos que avançaram, 22 participaram de grupos de autoquestionamento o qual integrava conversas e redações autobiográficas, *role plays* e discussões em grupo.

---

<sup>33</sup> De forma análoga aos estágios do desenvolvimento do ego para indivíduos, Rooke e Torbert (1998) propõe a classificação das empresas em estágios de desenvolvimento.

|  | <b>Alcançou o nível Estrategista</b> | <b>Não alcançou</b> | <b>Total de Participantes</b> |
|--|--------------------------------------|---------------------|-------------------------------|
| <b>Participou de um grupo de Auto-Questionamento</b>   | <b>22</b>                            | <b>2</b>            | 24                            |
| <b>Não participou de grupos de Auto-Questionamento</b> | <b>3</b>                             | <b>165</b>          | 168                           |
| <b>Total</b>   | 25                                   | 167                 | N = 192                       |

Quadro 17 – Efeitos dos grupos de auto-questionamento no desenvolvimento gerencial

Fonte: Torbert e Fisher (1992)

Nota: O avanço de estágio não está correlacionado com a idade e com o nível educacional.

Com base na noção de que a história narrativa é o modo primário através do qual as pessoas criam o significado das suas experiências (BATESON<sup>34</sup>, 1979; BRUNER<sup>35</sup>, 1986, 1990; MANGHAM<sup>36</sup>, 1978; RICOEUR<sup>37</sup>, 1981; WHITE; EPSON<sup>38</sup>, 1990 apud TORBERT; FISHER, 1992) e que somente o *feedback* de ciclo triplo corresponde à consciência-autobiográfica-em-ação, Torbert e Fisher (1992) sugerem que as análises autobiográficas através de conversas e de redações resultaram na consciência autobiográfica e no avanço de estágios. Na opinião destes autores, estas análises autobiográficas são processos indispensáveis do paradigma do *Action Inquiry*.

#### 4.3.3 Evidências da relação entre liderança e outras teorias de desenvolvimento

Dentre os resultados encontrados sobre a relação da liderança e outras teorias de desenvolvimento em estágios, destacam-se os estudos de Turner et al. (2002) sobre a liderança transformacional e o raciocínio moral, o de Lucius e Kuhnert (1999) sobre o desenvolvimento adulto e o líder transformacional e o de Smith (1999) sobre o desenvolvimento do adulto e o LPI (Leadership Practice Inventory).

Turner et al. (2002) compararam os resultados obtidos com o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) de Bass e Avolio (1995) e o *Defining Issues Test* (DIT) de REST (1990)<sup>39</sup> apud Turner et al. (2002)) que é uma interpretação dos estágios de desenvolvimento

<sup>34</sup> BATESON, G. **Mind and nature**: A necessary unit. New York: Dutton, 1979

<sup>35</sup> BRUNER, J. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge: Harvard Press, 1986.

BRUNER, J. **Acts of meaning**. Cambridge: Harvard Press, 1990.

<sup>36</sup> MANGHAM, I. **Interactions and interventions in organizations**. New York: John Wiley, 1978.

<sup>37</sup> RICOEUR, P.; Narrative Time. In: MITCHEL, W. (Ed.) **On narrative**. Chicago: Chicago Press, 1981.

<sup>38</sup> WHITE, M.; EPSON, D. **Narrative means to therapeutic ends**. New York: Norton, 1990.

<sup>39</sup> REST, J. R. **DIT manual** (3<sup>rd</sup>. ed.) Minneapolis, MN: Center for the Study of Ethical Development, 1990.

da moral de Kohlberg. Os resultados obtidos indicam que líderes que exibem níveis mais elevados de raciocínio moral tendem a apresentar comportamentos mais significativos de liderança transformacional do que aqueles com níveis inferiores (correlação entre DIT e liderança transformacional foi de 0,26 com  $p < .01$ )<sup>40</sup>. Outro resultado foi que o comportamento dos líderes transacionais não diferiu entre os níveis de desenvolvimento da moral.

Estes resultados sugerem uma causalidade de que o raciocínio moral (relacionado à complexidade cognitiva e não a julgamentos da integridade dos valores morais), influenciando a liderança transformacional, mas não a liderança transacional (TURNER et al., 2002).

Lucius e Kuhnert (1999) estudaram as características de liderança de uma amostra de 32 cadetes entre 19 e 21 anos. A análise foi baseada nos estágios definidos pela teoria construtivista-desenvolvimentista (CD) de Kegan (1982, 1994) onde os estágios apresentam crescentes níveis de complexidade em função da capacidade de construção de significados. As características de liderança foram obtidas a partir do histórico de atividades do aluno e das classificações de colegas (*ranking*). Além disto, também foram realizados os testes *Defining Issues Test* (DIT). Os resultados obtidos foram: correlação entre os estágios do desenvolvimento de Kegan (1994) e liderança foi de  $r = .35$  com  $p < .05$  (e com o DIT foi de  $r = .34$  com  $p < .05$ ).

Estes resultados sugerem uma correlação positiva e moderada entre a liderança e o estágio de desenvolvimento. Apesar de Lucius e Kuhnert (1999) reivindicarem que a liderança transformacional está associada ao estágio de desenvolvimento, as justificativas não estavam embasadas em resultados empíricos.

Smith (1999) desenvolveu um trabalho tentando estabelecer a efetividade da liderança de professores com os estágios da teoria construtivista-desenvolvimentista (CD) de Kegan (1982, 1994). Para mensurar a liderança utilizou o *Leadership Practice Inventory* (LPI) de Kouzes e Posner (1997) que foram preenchidos por um diretor e por três colegas. O LPI é composto por 30 itens que relatam a frequência com a qual o respondente emprega um conjunto específico de comportamentos da liderança em uma escala Likert. O LPI resulta em conjunto de cinco escalas que representam o conjunto de comportamentos da liderança:

---

<sup>40</sup> Para auxiliar a interpretação deste resultado, uma possível referência é o estudo de Skoe e Lippe (2002) sobre a relação entre desenvolvimento do ego com as questões morais. Considerando-se as diferenças entre os estágios morais de Kohlberg (que se referem ao significado cognitivo) e os estágios do ego de Loevinger (que se referem ao significado pessoal), Skoe e Lippe (2002) obtiveram que a correlação entre o WUSCT e o DIT foi de  $r = .20$  com  $p < .02$  ( $n=141$ , entre 15 e 48 anos). Skoe e Lippe (2002) mencionam outros trabalhos, porém baseados no MJI (*Kohlberg's Moral Judgement Interview*), com resultados elevados (e.g.,  $r = .44$ ) que quando removem os efeitos da idade e da educação ficam em patamares equivalentes (e.g.,  $r = .19$ ).



desafio, inspiração, facilitação, modelo, encorajador (as regras básicas da liderança de KOUZES, 2003). De acordo com Smith (1999), não foi identificada nenhuma relação entre o estágio de desenvolvimento de Kegan (1982) e os índices do LPI. Este resultado sugere que não há relação entre os estágios de desenvolvimento (que estão associados à lógica de construção de significados de cada estágio) e os comportamentos da liderança (que estão associados à adoção de estilos comportamentais – desafio, inspiração, facilitação, modelo, encorajador). Outra possível interpretação destes resultados é que avanços nos estágios de desenvolvimento não levam à adoção “automática” destes comportamentos da liderança e, portanto, caso estes sejam relevantes, faz-se também necessário a capacitação do líder nestas dimensões.

#### 4.4 Conclusões

Conclusões sobre o *Action Inquiry* (AI):

- a base do AI está no processo de se explorar os quatro territórios da experiência de tal forma a promover o conhecimento próprio, a comunicação efetiva e a utilização das ferramentas de organização;
- os estágios de desenvolvimento do AI descrevem perfis de liderança que estão diretamente relacionados ao desenvolvimento do ego de Loevinger (1976, 1996);
- a premissa do AI é que ao aplicar os ciclos de *feedback* nos quatro territórios da experiência ao longo de todas as perspectivas (1ª, 2ª e 3ª pessoa), o indivíduo é capaz de avançar os estágios do desenvolvimento;
- a fragilidade do AI está na desconsideração de outros fatores como os motivacionais e o de conteúdo, desta maneira, há necessidade de complementação de conteúdos e experiências diretamente relacionados à liderança;
- o principal ponto forte do AI está na utilização de conceitos da aprendizagem de adultos (e.g., ARGYRIS; SCHÖN, 1974) para o desenvolvimento da liderança;
- as evidências sugerem que o AI está envolvido nos avanços de estágios de desenvolvimento do ego.

Conclusões sobre as evidências entre desenvolvimento do ego e o desenvolvimento da liderança:

- existem evidências da relação entre o desenvolvimento do ego e o desenvolvimento da liderança;
- as evidências sugerem que esta relação é de natureza indireta e aproximada;
- as evidências referentes aos estágios iniciais de desenvolvimento sugerem que o desenvolvimento do ego é um dos fatores limitantes para a eficácia de gestão (e.g., a incapacidade de tomada de decisão do Conformista (E4) e as restrições de trabalho em equipe do Autoconsciente (E5));
- os estágios mais avançados e em particular o estágio Autônomo (E8) estão associados a maior capacidade de resolver problemas complexos (ciclo duplo de aprendizado na terminologia de Argyris e Schön) ao mesmo tempo em que são capazes de compartilhar esta habilidade com o grupo ao adotar com mais frequência estilos de gestão participativos;
- existem indicações da relação entre os estágios de desenvolvimento e a liderança transformacional, porém há necessidade de mais pesquisas com foco na teoria do desenvolvimento do ego (com o uso do “WUSCT – Form 81”) e que utilizem o MLQ no lado da liderança;
- as evidências sugerem que a aplicação da teoria do desenvolvimento do ego pode auxiliar o desenvolvimento da liderança de forma mais específica e pragmática. Esta aplicação envolve pelo menos duas abordagens: 1) “customização” dos métodos de desenvolvimento da liderança para cada estágio; e 2) introdução de novas ferramentas de desenvolvimento que promovam o avanço de estágios juntamente com o conteúdo específico para o desenvolvimento da liderança.

## **5 ASPECTOS COMPLEMENTARES NA RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO DO EGO E DA LIDERANÇA**

As revisões conceituais e as análises críticas dos capítulos 2, 3 e 4 proporcionam uma visão “panorâmica” das bases teóricas e das evidências empíricas da atual relação entre o desenvolvimento do ego e o desenvolvimento da liderança.

Este capítulo apresenta aspectos complementares da relação entre o desenvolvimento do ego e a liderança da seguinte forma:

- face às dificuldades de aplicação da teoria do desenvolvimento do ego em outras áreas, examina-se as questões sobre a natureza e a origem da teoria do desenvolvimento do ego, principalmente no que se refere à lógica subjacente aos estágios de construção de significados. Para tanto, introduz-se a teoria construtivista-desenvolvimentista de Kegan (1982, 1994);
- considerando-se a complexidade das evidências da validade do desenvolvimento do ego como constructo, explora-se os principais resultados da abrangência da relação do desenvolvimento do ego com outras dimensões da personalidade e o seu impacto no dia-a-dia;
- para auxiliar o desenvolvimento da liderança através do desenvolvimento do ego, revisita-se as evidências empíricas de intervenções que promovem o avanço de estágios;
- em função da identificação de pontos de vistas desfavoráveis à teoria do desenvolvimento do ego, avalia-se os fundamentos e a relevância das principais perspectivas críticas; e
- por fim, sumariza-se as implicações destes aspectos para o desenvolvimento da liderança.

### **5.1 A complementação com a teoria construtivista-desenvolvimentista**

Uma das preocupações centrais da teoria do desenvolvimento do ego é a sua validade como um constructo real e não um mero artifício teórico de entendimento da personalidade. Nas palavras de Loevinger (1984, p. 50):

Estou convencida de que o *self*, ego, eu ou mim é em algum sentido real, não foi criado por nossa definição. Meu objetivo é compreender o modo como as pessoas navegam através da vida, não criar entidades artificiais [*self*, ego, eu, mim]... O que chamei de desenvolvimento do ego é, acredito, o mais próximo que podemos chegar para rastrear a seqüência de desenvolvimento do *self* ou os seus principais aspectos.<sup>41</sup>

Para Blasi (1993), os dados provenientes do WUSCT são confiáveis para a classificação, no entanto, são muito restritos tanto na natureza como no escopo para, por si mesmos, formar uma base adequada para o desenvolvimento de uma teoria. Ou seja, para a validação da teoria, faz-se necessário um estudo do constructo que seja realizado de forma independente da sua mensuração.

De forma similar, Kegan et al. (1998, p.40) acreditam que as teorias maduras da personalidade têm que simultaneamente prover tanto a taxonomia (e.g., estágios de desenvolvimento) como a ontogenia<sup>42</sup> (e.g., as estruturas intrínsecas dos estágios e o processo de reconstrução). Em função das limitações do método de mensuração do *Washington University Sentence Completion Test* (WUSCT), concluem que os resultados da teoria do desenvolvimento do ego fazem um excelente trabalho no lado da taxonomia, apesar dos esforços de Loevinger (1976) de localizar o seu trabalho nas ambições do estudo do desenvolvimento da personalidade. Ou seja, os dados do WUSCT e o seu processo de inferência apenas sinalizam um dado estágio de desenvolvimento, justamente devido à ausência de dados do tipo “simbólico” ou “representativo” para a interpretação e a demonstração do fenômeno sob investigação. A partir de uma abordagem de entrevistas em profundidade denominada *Subject-Object Interview* ou SOI (LAHEY et al., 1988<sup>43</sup> apud KEGAN, 1994), Kegan (1994) e sua equipe colheram informações que permitissem ao pesquisador a observação da estrutura mental em trabalho que, por sua vez, levasse a exploração das questões ontogênicas. Os trabalhos de Kegan (1982, 1994) foram desenvolvidos a partir da generalização dos trabalhos de Piaget e ocorreram de forma independente da teoria do desenvolvimento do ego de Loevinger – apesar de Kegan (1982) ter conhecimento dos seus resultados.

---

<sup>41</sup> Tradução livre de: “*I am convinced that the self, ego, I, or me is in some sense real, not created by our definition. My purpose is to comprehend the way the person navigates through life, not to create artificially demarcated entities [self, ego, I, me]... What I have called ego development is, I believe, the closest we can come at present to tracing the developmental sequences of the self, or major aspects of it.*”

<sup>42</sup> O conceito de ontogenia refere-se ao “desenvolvimento de um indivíduo desde a concepção até a idade adulta” (HOUAISS, 2001)

<sup>43</sup> LAHEY, L., SOUVAINE, E., KEGAN, R., GOODMAN, R., FELIX, S. **A guide to the subject object interview: its administration and interpretation.** Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education, Laboratory of Human Development, 1988.

*Consistência e Coerência Epistemológica.* A abordagem de Kegan permitiu revisar uma das principais premissas do modelo de Loevinger: de que existe na personalidade uma tendência central de organização e de que este princípio de coerência dos significados gradualmente torna-se mais complexo com o desenvolvimento. Kegan et al. (1998) afirmam que o seu modelo construtivista-desenvolvimentista está em total acordo com as premissas da teoria de Loevinger. Salientam também que a consistência com que o indivíduo constrói significados, em um momento qualquer do seu desenvolvimento, é relativa ao modo como o indivíduo pensa (ou seja, ao “como” o indivíduo constrói os significados de suas experiências) e, portanto, não se refere à consistência do comportamento nem ao conteúdo. Por fim, concluem que este conceito de consistência (ou de “holismo”) significa que a forma epistemológica de construção de significados do indivíduo está subordinada a influência de uma estrutura epistemológica comum. Lahey (1986), por exemplo, constatou um elevado grau de consistência epistemológica nos indivíduos em domínios distintos como na vida afetiva e no trabalho.

Vários autores destacam a importância da construção de significado para o ser humano. Para Erikson (1963), os seres humanos são habituais construtores de significado. A necessidade de fazer sentido – achar significados e coerências nos eventos da vida – é uma das necessidades centrais do ser humano (e.g., FRANKL, 1985; KING, 2001). Para Mezirow (1991), a necessidade do indivíduo de entender as suas experiências é possivelmente um dos atributos mais distintivos do ser humano.

Kegan e Lahey (1984, p. 202) resumem os seus entendimentos sobre a perspectiva construtivista de construção de significados do seguinte modo:

- é da natureza humana a construção de significados. Normalmente o indivíduo possui pouca consciência de como isto acontece. O desenvolvimento refere-se à evolução deste sistema de construção de significados;
- este sistema de construção de significados molda as experiências do indivíduo. Não se entende a experiência de um indivíduo apenas pelo conhecimento dos eventos e suas particularidades;
- o sistema de construção de significados faz emergir, em grande parte, os comportamentos. Mesmo aqueles aparentemente irracionais e ilógicos, quando observados através da perspectiva do indivíduo tendem a ter uma lógica coerente;
- o sistema de construção de significados organiza grande parte dos raciocínios, dos sentimentos e das ações de uma ampla gama de funções (exceto em períodos de transição);

- apesar dos indivíduos construírem significados de modos únicos, existem regularidades na estrutura subjacente do sistema de construção de significados e na seqüência de evolução deste sistema.

*Lógica dos Estágios.* Para Kegan, Lahey e Souvaine (1998), existem dois aspectos fundamentais na organização de significados: 1) os aspectos que o indivíduo controla, ou seja, que ele pode fazer uso e refletir (i.e., aspectos que são “objeto” na construção de significados do indivíduo); e 2) os aspectos que controlam o indivíduo, ou seja, os aspectos que o indivíduo é refém ou cativo, ou aqueles como os quais o indivíduo se identifica (i.e., aspectos que são o “sujeito” na construção de significados do indivíduo). Para Kegan (1994, p.32), os estudos longitudinais mostram que se as pessoas mudam a estrutura subjacente de construção de significados, elas o fazem “no sentido de se diferenciar das estruturas em que eram sujeitos e assim tornam estas estruturas objetos”; e integram estas estruturas em um “princípio organizacional mais complexo para o qual eles são novamente sujeitos”.

As conversões Sujeito-Objeto de Kegan (1994), que são a raiz da organização mental, resultam em uma sucessão de epistemologias – diferenciações sucessivas entre sujeito e objeto – que formam cinco estágios da consciência. Onde “objeto” refere-se aos elementos de conhecimento do indivíduo que podem ser operados (e.g., refletidos, controlados, manipulados, olhados, relacionados, assimilados, internalizados, etc.) e “sujeito” refere-se aos elementos de conhecimento do indivíduo com os quais o indivíduo pode se identificar e se fundir (i.e., “eu tenho objeto; eu sou sujeito”). Deste modo, o indivíduo não pode estar em controle ou refletir sobre o que é sujeito (“sujeito é absoluto; objeto é relativo”).

Os estágios<sup>44</sup> propostos por Kegan (1982, 1994) são generalizações da organização mental dos trabalhos de Piaget, que vão além do raciocínio para incluir os domínios emocionais, interpessoais e intrapessoais e não se restringem aos períodos da infância e da adolescência para abranger o período adulto. Observa-se, porém, que ao contrário de Loevinger (1976, 1996), os estágios propostos por Kegan (1982, 1994) não são definidos a partir de tipologias ou de caracterizações, mas sim através de princípios epistemológicos e por uma lógica subjacente do princípio de conversão de sujeito para objeto entre estágios. A figura 10 apresenta uma visão esquemática dos estágios.

---

<sup>44</sup> Kegan adotou várias terminologias ao longo dos seus trabalhos – “estágio” (KEGAN, 1984), “ordens da consciência” (KEGAN, 1994) e “complexidades epistemológicas” (KEGAN, 1999)


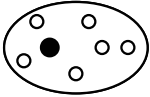
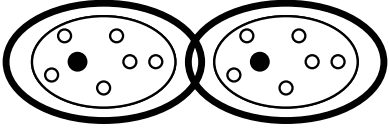
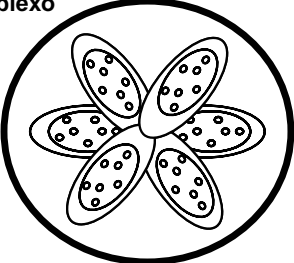
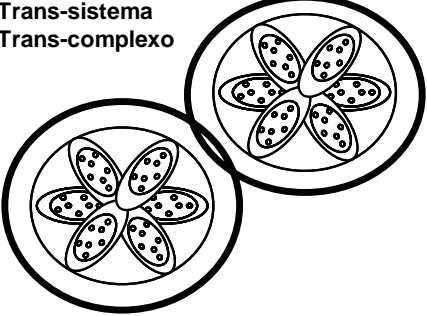
|                                  | <b>Sujeito</b>  | <b>Objeto</b>  | <b>Estrutura Subjacente</b>  |
|----------------------------------|---|--|--|
| <b>1</b>                         | PERCEPÇÕES<br>Fantasias<br><b>PERCEPÇÕES SOCIAIS</b><br><i>IMPULSOS</i>   | Movimento<br><br>Sensações   | <b>Pontual<br/>Imediato<br/>Atomista</b><br>    |
| <b>2</b>                         | CONCRETO<br>Presente<br>Causa-efeito, Dados<br><b>PONTO DE VISTA</b><br><b>Conceito de papel</b><br><b>Reciprocidade simples (troca)</b><br><i>DISPOSIÇÕES DURADOURAS</i><br><i>Necessidades, preferências</i><br><i>Conceito do self</i>   | Percepções<br><br>Percepções sociais<br><br>Impulsos   | <b>Categorias Duráveis</b><br>                  |
| <b>3</b>                         | ABSTRAÇÕES<br>Idealidade<br>Inferência, Generalização<br>Hipóteses, Proposições<br>Ideais, Valores<br><b>MUTUALIDADE/INTER-PESSOALISMO</b><br><b>Papéis conscientes</b><br><b>Reciprocidade mútua</b><br><i>ESTADOS INTERNOS</i><br><i>Subjetividade, Autoconsciência</i>   | Concreto<br><br>Ponto de vista<br><br>Disposições duradouras   | <b>Cross-categorias<br/>Trans-categorias</b><br> |
| <b>4</b>                         | SISTEMAS ABSTRATOS<br>Ideologia<br>Formulação, Autorização<br>Relações entre Abstrações<br><b>INSTITUIÇÃO</b><br><b>Formas reguladas de relacionamento</b><br><b>Consciência de múltiplos papéis</b><br><i>AUTOAUTORIA</i><br><i>Autoregulação, Autoformação</i><br><i>Identidade, Autonomia, Individuação</i>        | Abstrações<br><br>Mutualidade Inter-pessoalismo<br><br>Estados internos                                | <b>Sistema Complexo</b><br>                    |
| <b>5</b>                         | DIALÉTICO<br>Trans-ideológico / Pós-ideológico<br>Formulação de testes, Paradoxos<br>Contradições / Opostos<br><b>INTER-INSTITUIÇÃO</b><br><b>Relacionamento entre formas</b><br><b>Interpenetração do self e outros</b><br><i>AUTOTRANSFORMAÇÃO</i><br><i>Interpenetração dos selfs</i><br><i>Inter-individuação</i> | Sistemas abstratos<br>Ideologia<br><br>Instituição<br><br>Autoautoria<br>Autoregulação<br>Autoformação | <b>Trans-sistema<br/>Trans-complexo</b><br>    |
| <b>Linhas de desenvolvimento</b> |   |  |  |
| <b>Legenda</b>                   | COGNITIVO<br><b>INTER-PESSOAL</b><br>INTRA-PESSOAL  |  |  |

Figura 10 – Estágios da consciência  
Fonte: Kegan (1994)

*Estágio 1 (Impulsivo).* Neste estágio o indivíduo (ou a criança) utiliza como forma epistemológica o princípio dos elementos independentes. A sua ligação com o momentâneo, o imediato e de forma atomista faz com que seu raciocínio seja fantástico e ilógico, seus sentimentos impulsivos e fluidos e a sua relação social é egocêntrica (KEGAN, 1994).

*Estágio 2 (Imperial).* Neste estágio o indivíduo (ou a criança) utiliza o princípio das categorias duráveis. A capacidade do indivíduo de organizar as coisas como possuidoras de propriedades permite que: 1) o seu raciocínio se torne concreto e lógico; 2) os seus sentimentos sejam compostos de necessidades, disposições e preferências mais permanentes (do que de impulsos momentâneos do estágio anterior); e 3) o seu relacionamento social perceba pontos de vista distintos, seja recíproco (troca-troca) e desenvolva o conceito de papéis (KEGAN, 1994).

Do ponto de vista da liderança, para Kegan e Lahey (1984), o indivíduo no estágio 2 (imperial) precisa da sensação de que alguém está no controle e que estes acreditam em alguma coisa e que defendem firmemente suas crenças. Ou seja, necessita de líderes que possam exercer o poder com base nas suas convicções, exercer o controle, demonstrar indignação e expressar ultraje moral. Neste caso, o exercício do poder requer fronteiras claras entre o líder e o seguidor; ser líder exige clareza sobre o que quer e o que espera dos outros (KEGAN; LAHEY, 1984).

*Estágio 3 (Interpessoal).* Neste estágio o indivíduo (adolescente ou adulto) adota o princípio da relação entre categorias. A capacidade de subordinar as categorias duráveis às propriedades das relações entre categorias: 1) torna o seu raciocínio abstrato; 2) elabora os seus sentimentos para estados internos e para emoções auto-reflexivas; e 3) faz com que os seus relacionamentos estejam voltados para a lealdade e a devoção da comunidade de pessoas (maiores que o próprio *self*) (KEGAN, 1994).

O indivíduo Interpessoal tende a ser muito vulnerável aos pontos de vista dos outros. No papel de seguidor ou de liderado, a aprovação externa é a mais importante fonte de segurança e, uma vez, aprovado pode cuidar do seu próprio trabalho (KEGAN; LAHEY, 1984).

No papel de líder, a autoridade e a direção são derivadas do meio externo, pois necessitam da direção de outros. É um “líder” que não sabe dizer não (KEGAN, 1994), mas quando do recebimento de ordens (ou decisões) superiores tende a aplicar o poder de forma autocrática.

*Estágio 4 (Institucional).* Neste estágio o indivíduo torna-se capaz de mover ou subordinar as relações entre as categorias de relacionamento para uma forma de conhecimento



sistêmico da realidade. Esta capacidade permite que: 1) torne o seu raciocínio sistêmico; 2) elabore os seus sentimentos na forma da autoautoria (autoregulação, identidade, autonomia, individuação); e 3) construa relacionamentos na forma institucional e desempenhe múltiplos papéis. O relacionamento é um contexto para o compartilhamento e a interação no qual os indivíduos são *selves* completos e distintos (KEGAN, 1994).

O indivíduo Institucional deixa de ser interpessoal para ter o interpessoal e, assim, se transforma em uma instituição psíquica que se autoresponsabiliza pelo seu andamento e pela sua regulação. Como subordinado, não vê os superiores como autoridades que distribuem recompensas, avaliações e aprovações (caso do Interpessoal), pois não precisa de aprovações externas (KEGAN; LAHEY, 1984). Desta maneira, valoriza a autonomia e a não-interferência externa. A principal preocupação é manter um sistema no qual as coisas funcionem de modo suave e sem caos (KEGAN; LAHEY, 1984), inclusive o próprio sistema.

No papel de líder, atua a partir de uma visão gerada internamente, continuamente sustentada e independente de expectativas ou de diretrizes do ambiente (KEGAN, 1994). Caso esta visão interna inclua a colaboração e a inclusão como valores pessoais, pode ser colaborativo, mas as pessoas são vistas como autônomas (KEGAN, 1994). Devido a sua independência tende a ser muito resistente à consulta e a correção (KEGAN; LAHEY, 1984).

*Estágio 5 (Inter-institucional)*. Neste estágio o indivíduo torna-se capaz de mover ou subordinar o conhecimento sistêmico (o conhecimento sistêmico passa de sujeito para objeto) para uma nova forma “trans-sistêmica” de organizar a realidade. Esta capacidade: 1) torna o seu raciocínio dialético; e 2) elabora os seus sentimentos na forma de autotransformação (interpenetração de *selves* e inter-indivuação). O indivíduo deixa de se ver como um único sistema ou de uma única forma – no estágio anterior o *self* do indivíduo era a organização, agora o *self* controla a organização (e.g., agora o indivíduo tem uma carreira, pois deixou de ser a carreira). O relacionamento é um contexto para o compartilhamento e a interação no qual os indivíduos são auxiliados a vivenciar a sua multiplicidade, na qual as muitas formas (ou sistemas) de cada *self* são ajudadas a emergir (KEGAN, 1994).

Kegan (1994) acredita que para atender às complexas demandas da vida moderna, os líderes têm que responder adequadamente às expectativas do estágio 4, ou seja, deixa implícito que os líderes efetivos têm que ser capazes de organizar a sua experiência no estágio Inter-institucional (estágio 5).

Para Drath e Palus (1994), o processo individual de construção de significados e o processo social de construção de significados estão profundamente inter-relacionados. Neste contexto, a adoção de uma perspectiva construtivista permite que a liderança seja entendida

como uma ferramenta para construir significados em um contexto social ou organizacional. Drath e Palus (1994) generalizam este conceito e concluem que, em vez de se ver a construção de significados como um comportamento em que os líderes podem adotar ou não, a construção de significados é o que constitui a liderança.

A principal implicação desta mudança de perspectiva para o desenvolvimento da liderança é que o indivíduo, para desempenhar satisfatoriamente o papel de construção de significados da comunidade ou organização, deve possuir uma elevada capacidade epistemológica. Palus et al. (2003) associam a capacidade de aplicar uma liderança totalmente relacional somente ao estágio Inter-institucional (estágio 5). De fato, a mudança da liderança para uma perspectiva social e de processos distribuídos de construção de significados pode representar um grande desafio para o desenvolvimento da liderança em função da constante necessidade de renovação e de mudança de paradigmas (tanto no nível individual como no nível da comunidade de prática e da organização).

*Distorções na Associação Direta entre Estágios e Liderança.* De maneira análoga à proposta de Torbert et al. (2004), Kuhnert e Lewis (1987) e Barbuto (2000) propõe a associação direta de estilos de liderança aos estágios de desenvolvimento. No entanto, como observado anteriormente, esta relação é indireta e na forma de condição necessária mas não suficiente. Além disto, a proposta de correspondência dos estilos de liderança com os estágios não é tão elaborada como no *Action Inquiry* e ainda utiliza conceitos cuja equivalência com os estágios, por ser do tipo indutiva, está sujeita a controvérsias. Por exemplo, Kuhnert e Lewis (1987) e Barbuto (2000) propõem que a liderança transacional de alta ordem (e.g., espírito de time e respeito mútuo) está associada ao estágio Interpessoal (estágio 3), no entanto, Kegan (1994) caracteriza o indivíduo neste estágio como sendo o “líder que não sabe dizer não” e, portanto, o estilo deste estágio tende a se aproximar do estilo “laissez-faire” do modelo *Full Range Leadership model* (FRL) de Avolio (2004). Desta maneira, considera-se que as simplificações introduzidas por este tipo de abordagem teórica geram um grau substancial de distorção que, por sua vez, dificultam a sua aplicação no desenvolvimento da liderança.

*Subject-Object Interview (SOI).* Para Kegan, Lahey e Souvaine (1998), o SOI é uma ferramenta que serve não só para avaliar o estágio de desenvolvimento do ego, mas especificamente para avaliar os seus processos subjacentes e as estruturas epistemológicas. Para estes autores, a principal inovação do SOI é que os conteúdos da entrevista são gerados a partir das experiências da vida real do entrevistado. A entrevista envolve os seguintes aspectos da organização psicológica: emocional, cognitiva, interpessoal e intrapessoal. As situações reais são extraídas de uma série de 10 perguntas de sondagem uniformes, as quais são

exploradas pelo entrevistador no nível de discernimento da epistemologia subjacente do entrevistado.

Para Hewlett (2004), o fato do SOI explorar as experiências vividas minimiza a interferência de possíveis “teorias esposadas” em relação às “teorias em uso”. Para ilustrar uma aplicação modificada do SOI, tem-se o trabalho de Hewlett (2004) que optou por padronizar as entrevistas em torno de apenas 5 temas fixos (“raiva”, “dividido”, “sucesso”, “mudança” e “importante para mim”) nos quais o entrevistado é convidado a pensar em ocasiões recentes que eles vivenciaram este tipo particular de experiência (os 5 temas) que então são explorados durante a entrevista. O anexo B apresenta uma comparação resumida entre o SOI e o WUSCT como métodos de avaliação do desenvolvimento do ego.

*Conclusões.* A importância da teoria de Kegan (1982, 1994) está na sua sobreposição e complementação com a teoria do desenvolvimento do ego de Loevinger (1976). Apesar dos estágios das duas teorias não serem equivalentes, a partir dos princípios epistemológicos de Kegan (1994) pode-se identificar similaridades entre estágios, por exemplo, o estágio 3 (interpessoal) reflete o estágio Conformista (E4) de Loevinger, o estágio 4 institucional reflete o estágio Consciosos (E6) e o estágio 5 (inter-institucional) reflete o estágio Autônomo (E8) – esta equivalência também está em linha com a interpretação de Cook-Greuter (1999) e de Hewlett (2004). Por outro lado, os princípios teóricos e a lógica da consistência epistemológica tornam a teoria de Kegan (1982, 1994) com um caráter mais normativo e, portanto, mais preditivo – fato que pode facilitar sua interpretação e potencial aplicação em outras áreas, inclusive o desenvolvimento da liderança.

Do ponto de vista da liderança como o exercício da autoridade, Kegan e Lahey (1984) sugerem os seguintes aspectos da liderança como relevantes:

- a mesma estrutura de construção de significados opera em várias dimensões inclusive a liderança;
- como a liderança é percebida, depende dos sistemas de significados tanto do líder como do liderado;
- os liderados tendem a ficar insatisfeitos com líderes que operam em sistemas de significados inferiores ao seu;
- líderes que estão acima dos subordinados (em termos desenvolvimentistas) estão vulneráveis a terem seus propósitos traduzidos em significados não intencionais, mas que podem ser antecipados;
- a forma epistemológica da liderança não deve ser confundida com o conteúdo da liderança.

## 5.2 A inter-relação do desenvolvimento do ego com outras dimensões do indivíduo

Esta seção discute a abrangência do conceito dos estágios de desenvolvimento em outras dimensões do indivíduo de forma a inferir o nível de influência (do mecanismo de construção de significados) no dia-a-dia do indivíduo, bem como melhor entender as suas fronteiras e limitações. Para tanto, as evidências da relação entre os estágios de desenvolvimento com as principais dimensões do indivíduo (e.g., preferências de estilo, relação entre os ambientes de trabalho e afetivo, etc.) são apresentadas bem como as não-relações.

### 5.2.1 Relação entre os domínios afetivo e profissional

Para Kegan (1994, p.187), o modo de construção de significados afeta de igual maneira tanto o lado afetivo com o lado profissional, ou seja, “existe um extraordinário grau de consistência epistemológica das pessoas nestes domínios diferentes.”

Lahey<sup>45</sup> (1986) apud Kegan (1994) entrevistou 22 adultos (11 homens e 11 mulheres) duas vezes, uma vez sobre a vida afetiva (conjugal) e a outra sobre o trabalho, utilizando o *Subject-Object Interview* (SOI). A comparação dos resultados destas entrevistas apontou uma diferença de apenas 1/5 de estágio para 18 indivíduos e de 2/5 de estágio para 3 indivíduos (entre cada estágio, o SOI identifica 6 distinções). Ou seja, observou-se um elevado grau de consistência no modo de construir significados entre estes domínios (contrariando a percepção comum de que o indivíduo utiliza diferentes mecanismos nos domínios emocionais e racionais, entre outros).

Desta maneira, espera-se uma consistência epistemológica nos mais variados domínios, inclusive no domínio da liderança (exceto em situações de transição entre estágios). No entanto, Kegan, Lahey e Souvaine (1998, p. 56) salientam que “apesar do *self* buscar coerência na construção de significados conforme os princípios mais elaborados de organização, este nem sempre é bem sucedido”. Quando os aspectos dissociados da experiência falham em se transformar em um novo e mais complexo princípio de organização, estes continuam organizados pelos princípios mais simples do estágio anterior. No entanto, existe um custo psicológico que, por exemplo, cognitivamente pode resultar em distorções, afetivamente em sintomas de dor e biologicamente em sensação de perda de energia por

---

<sup>45</sup> LAHEY, L. L. **Males' and Females' construction of conflict in work and love**. Boston, 1986. Thesis (Doctor). Graduate School of Education of Harvard University.

manter os aspectos separados. De qualquer maneira, para Kegan e Lahey (1998) estes são sintomas de que as pessoas estão, de forma sistemática, buscando construir significados.

### 5.2.2 *Relação com ética e moral*

Na literatura sobre liderança transformacional, Avolio (1999), Bass (1985) e Burns (1978) referem-se a estes líderes como agentes morais que focam em si mesmos e nos liderados para alcançar missões e propósitos mais elevados. Neste contexto, examinam-se os estudos que relacionam o desenvolvimento do ego com aspectos da ética e da moral.

Snarey (1998) avaliou o desenvolvimento do ego (via WUSCT) com a ética da justiça medida pelo MJI (*Moral Judgment Interview*) de Kohlberg, envolvendo uma amostra de 567 pessoas. Os resultados evidenciaram claramente a relação empírica entre as duas medidas com uma elevada correlação de  $r = .65$  com  $p < .0001$ . No entanto, outra conclusão igualmente importante foi que não existe uma correspondência direta entre os estágios dos dois sistemas (i.e, não existe isomorfismo por estágio). Snarey (1998) afirma que estes dados sugerem que as medidas de Loevinger e de Kohlberg mensuram duas estruturas distintas que, conjuntamente, revelam um padrão de desenvolvimento.

Skoe e Lippe (2002) estudaram a relação do desenvolvimento do ego com a ética da consciência (medida pelo *Ethics of Care Interview* - ECI). O ECI é uma medida que reflete o grau de preocupação consciente com a responsabilidade e a prevenção. Os resultados do ECI são classificados em cinco níveis: (Nível 1) auto-preocupação exclusiva, (Nível 1,5) questionamento da auto-preocupação como critério único; (Nível 2) primariamente preocupado com outros; (Nível 2,5) questionamento da preocupação com outros como critério único; e (Nível 3) preocupação balanceada entre os outros e o eu.

Skoe e Lippe (2002) obtiveram uma correlação significativa entre o WUSCT e o ECI que foi de  $r = .58$  com  $p < .0001$  ( $n=144$ ). Apesar desta significativa correlação, o quadro 18 mostra uma expressiva dispersão dos resultados dos estágios E3 ao E6. Por exemplo, mesmo no estágio Consciencioso (E6) existem expressivos resultados nos níveis 1,5 e 2. Somente nos estágios pós-convencionais (E7 e E8) é que a lógica da ética da consciência, apesar do número reduzido de elementos na amostra, apresenta um resultado mais consistente e concentrado no nível 3.

| Desenvolvimento do Ego | Níveis da Ética da Consciência |     |    |     |    | Total (N) |
|------------------------|--------------------------------|-----|----|-----|----|-----------|
|                        | 1                              | 1,5 | 2  | 2,5 | 3  |           |
| E3 Autoprotetivo       | 4                              | 5   | 2  |     |    | 11        |
| E4 Conformista         | 2                              | 5   | 4  | 5   |    | 16        |
| E5 Autoconsciente      |                                | 18  | 19 | 25  | 7  | 69        |
| E6 Conscencioso        |                                | 5   | 5  | 22  | 10 | 42        |
| E7 Individualista      |                                |     |    | 1   | 3  | 4         |
| E8 Autônomo            |                                |     |    |     | 2  | 2         |
| Total                  | 6                              | 33  | 30 | 53  | 22 | 144       |

Quadro 18 – Resultados da ética da consciência (ECI) com o desenvimento do ego  
 Fonte: Skoe e Lippe (2002)

Apesar destes estudos não se aterem aos valores éticos e morais, os resultados revelam uma inter-relação do desenvolvimento do ego com a capacidade cognitiva de responder a problemas morais e éticos. Em relação à liderança, estágios mais avançados do desenvolvimento do ego tendem a estar associados a resolução de problemas morais e éticos mais complexos. No entanto, como observado por Liechtenstein et al. (1995), os líderes em estágios mais elevados podem ser “tentados” pelo lado “negro” ao explorarem as nuances que dificilmente são percebidas pela grande maioria das pessoas.

### 5.2.3 Relação com identidade

London (2002) destacou a importância da identidade para a liderança, uma vez que um forte senso de identidade direciona comportamentos e o fato do indivíduo se ver como líder provê o foco para comportamentos da liderança.

Blasi e Glodis (1995) estudaram a relação entre o desenvolvimento da identidade com o desenvolvimento do ego. Para estes autores, a identidade reflete a experiência subjetiva de uma “essência” psicológica unificada através da qual as características superficiais do indivíduo são diferenciadas. Para capturar os significados subjetivos da identidade, estes autores analisaram a identidade como uma modalidade do *self* (no papel de sujeito) e caracterizada por experiências específicas de agenciamento, unidade e individualidade. Os

resultados desta tipologia foram baseados em dados empíricos dos estágios de desenvolvimento do ego e na revisão de estudos pertinentes.

Com o objetivo de capturar o modo como a identidade é vivenciada por indivíduos em diferentes estágios de desenvolvimento do ego, Blasi e Glodis (1995) analisaram 8 das 36 sentenças do formulário WUSCT relacionadas ao tema identidade. O quadro 19 resume os modos de identidade identificados por estes autores.

| <b>Estágio</b>    | <b>Modo de Identidade</b>          | <b>Características</b>  |
|-------------------|------------------------------------|---|
| E4 Conformista    | Identidade baseada no Papel Social | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ênfase nas aparências externas, nas tendências comportamentais, nas relações sociais e nos papéis sociais</li> <li>– Auto-reflexão e características de agenciamento raramente são partes da identidade</li> <li>– A unidade própria é dada pela coerência dos papéis sociais</li> </ul>   |
| E5 Autoconsciente | Observação da Identidade           | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Descoberta do mundo interior feito de sentimentos, pensamentos e crenças que são vivenciados imediatamente</li> <li>– O mundo interior é considerado como uma parte real e genuína e é contrastado com as aparências e as ações guiadas externamente</li> <li>– Importância da auto-reflexão e da sinceridade</li> <li>– Percepção dos sentimentos próprios (orgulho, confusão, etc.)</li> <li>– A identidade é vista como intrínsecos à natureza do indivíduo</li> </ul>  |
| E6 Consciencioso  | Gestão da Identidade               | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ideais e padrões gerais são enfatizados na definição da identidade</li> <li>– Estes são construídos e não mais intrínsecos</li> <li>– O agenciamento é aplicado na gestão da identidade própria: a identidade deve ser revelada na ação; dever e responsabilidade são centrais na autodefinição</li> <li>– Objetivos, padrões e ideais assumidos são inquestionáveis</li> </ul>  |
| E8 Autônomo       | Identidade como Autenticidade      | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Há uma perda de antigas certezas, também referentes aos ideais próprios; consciência de que os objetivos não são conciliáveis apesar igualmente de válidos</li> <li>– Tentativa de se libertar de estereótipos e de idéias socialmente aceitáveis para proteger a sua individualidade e a sua independência</li> <li>– A unidade é resultado de várias esferas onde despontam a abertura para a realidade, reconhecimento da humanidade universal, preocupação com honestidade e autodecepção e a responsabilidade para com a verdade</li> </ul> |

Quadro 19 – Características da identidade derivadas do WUSCT  
Fonte: Blasi e Glodis (1995)

Para Blasi e Glodis (1995), a identidade baseada no papel social do Conformista (E4) está focada em características direcionadas a fatores externos, sendo que praticamente não envolvem muito da experiência subjetiva ou do agenciamento e não parecem estar baseadas em uma experiência unificada da identidade. Na identidade observada (do Autoconsciente (E5)), ao contrário, há a descoberta de um mundo interior que não se sobrepõe com a totalidade da pessoa, mas é feito de emoções e pensamentos sentidos mais imediatos. Este *self* interior contrasta com as características superficiais e, assim, é considerado como uma parte verdadeira e genuína do indivíduo (porém percebido como uma parte pré-definida da sua natureza). No modo gestão da identidade (do estágio Conscicioso (E6)), o *self* interior é constituído por uma filosofia de vida ou por padrões e ideais. Como resultado, o agenciamento (ou regulação) – a tentativa de fazer os objetivos e os ideais darem certo na vida diária do indivíduo – tornam-se centrais na identidade. No quarto modo da identidade como autenticidade, ao contrário do modo anterior, os objetivos e os ideais não são vistos como certos e inquestionáveis.

Blasi e Glodis (1995) encontraram evidências indiretas e diretas para os três primeiros modos, no entanto, ainda existe a necessidade de testes para a proposição de identidade como autenticidade do estágio Autônomo (E8). Extrapolando-se as proposições destes autores, a partir dos trabalhos de Cook-Greuter (1999, p.89), pode-se sugerir para os estágios pós-autônomo (C9 e C10) a identidade como multiplicidade, uma vez que os indivíduos pós-autônomos “reconhecem os padrões de formação das identidades do *self* por aproximações sucessivas impulsionadas pela necessidade humana de estabilidade e certeza”. Sendo que no estágio Unitivo (C10), “as instabilidades das representações do *self* são tanto vivenciadas como reconhecidas em um nível mais profundo”. Nesta mesma linha, Kayes e Kayes (2003) sugerem que a possibilidade de uma identidade fragmentada (em contraste com uma única identidade total) é uma forma mais avançada de identidade.

Neste contexto, o entendimento de London (2002) quanto ao papel da identidade na liderança, deve considerar que os modos de identidade mudam com os avanços nos estágios de desenvolvimento. Por exemplo, o indivíduo no estágio Autoconsciente (E5) tende a ser refratário a novas identidades de liderança pois passa a não questionar a sua própria identidade e a rotular as propostas como superficiais ou como estereótipos sociais. No estágio Autônomo (E8), este tende a ser refratário a novas identidades, visto que, busca afirmar a sua própria identidade de forma autêntica. Por outro lado, por hipótese, o trabalho de auxiliar a desenvolver a identidade própria (auto-regulada) tende a ser frutífera no estágio Conscicioso (E6) para o desenvolvimento de comportamentos associados à liderança. Por



fim, Kayes e Kayes (2003) associam a identidade fragmentada e em desenvolvimento a uma maior inclinação para participar em múltiplos diálogos que levam ao aprendizado e, portanto, tornam o indivíduo mais adaptável.

#### *5.2.4 Relação com traços, preferências e perfis psicológicos*

A teoria dos 5 traços da personalidade ganhou popularidade com os trabalhos de McCrae e John (1992), onde acreditavam que haviam descoberto as 5 dimensões básicas da personalidade, através de extensas análises fatoriais<sup>46</sup>. As 5 dimensões foram projetadas para capturar aqueles traços de personalidade que as pessoas consideram mais importantes da sua vida e são: Abertura (O), Consciência (C), Extroversão (E), Amabilidade (A) e Neuroticismo (N) (PERVIN; JOHN, 2004).

Hogansen e Lanning (2001) analisaram as respostas do WUSCT buscando identificar os 5 traços da personalidade e concluíram que é possível identificá-los (a partir do WUSCT). Além disto, para estes autores, existe uma complementaridade estrutural entre o desenvolvimento do ego e os 5 traços, pois para todos os traços exceto para a Abertura (para a experiência) as medidas foram essencialmente independentes dos estágios de desenvolvimento do ego.

Em uma abordagem teórica, Kegan (1994) comparou os estágios da consciência com os estilos de comportamento, com a teoria relacional e com as preferências individuais do MBTI<sup>47</sup>. Na visão de Kegan (1994) estas dimensões são independentes e distintas dos estágios. No quadro 20 tem-se um dos exemplos construídos para ilustrar este conceito.

---

<sup>46</sup> Para Loevinger (1994), os cinco traços da personalidade estão baseados em análises fatoriais (que não capturam fenômenos não-lineares) limitam a sua utilização. Para Hogansen e Lanning (2001), apesar do modelo (cinco traços) não ser universalmente aceito, este deve ser considerado nos estudos da personalidade em função da relevância dos resultados.

<sup>47</sup> O MBTI (*Myers-Brigg Type Indicator*) se fundamenta na teoria do temperamento proposto por Jung e foi elaborado por Briggs-Myers e Myers em 1942 que resulta em 16 tipos a partir da combinação de 4 polaridades (extroversão vs. introversão, sensação vs. intuição, pensamento vs. sentimento, julgamento vs. percepção). Apesar do MBTI ser popular entre os psicólogos que trabalham em organizações, Pasquali (2003, p.31) faz as seguintes ressalvas: 1) os parâmetros psicométricos do MBTI não são empolgantes, pois os estudos sobre a sua validade não têm conseguido fundamentar a contento os índices de precisão; e 2) o teste ainda necessita precisa mostrar a sua validade fatorial, sem a qual a distinção em tipos psicológicos se torna bastante arbitrária.

|                                      | <b>Estilo gerencial descontraído, pessoal e inclusivo</b>   | <b>Estilo gerencial formal, hierárquico e tradicional</b>   |
|--------------------------------------|---|---|
| <b>Estágio 3<br/>(Interpessoal)</b>  | Pode ser inclusivo e colaborativo, pois necessita da direção de outros;<br>Não tem certeza de onde está, até saber o que é desejado pelos outros;<br>O líder que não sabe dizer não     | Pode ter estilo <i>top-down</i> , controlador, cadeia-de-comando, mas autoridade e direção são derivados externamente (de superiores ou da tradição da empresa)   |
|                                      | Pode emprestar o ombro, mas identifica-se com a dor do outro ou se sente responsável  | Pode ter maneiras formais de socialização, mas de qualquer maneira pode personalizar as críticas, assumir responsabilidades de outros ou projetar as suas responsabilidades em outros   |
| <b>Estágio 4<br/>(Institucional)</b> | Pode ser inclusivo e colaborativo de outros, mas vistos e respeitados como pessoas autônomas; Colaboração, inclusão e liderança não-hierárquica são expressões de uma filosofia pessoal | Pode liderar hierarquicamente e unilateralmente mas resultante de uma visão gerada internamente, continuamente sustentada e independente de expectativas ou diretrizes do ambiente  |
|                                      | Pode emprestar o ombro, mas é capaz de ser empático com a dor do outro (em vez de identificar-se ou responsabilizar-se)   | Pode ter maneiras formais de socialização, mas respeita os outros (e a si mesmo) como psicologicamente responsáveis e autônomas;<br>Preserva limites psicológicos e sociais de forma a não assumir responsabilidades alheias ou a não projetar as suas a outros |

Quadro 20 – Estilo gerencial e estágios da consciência como variáveis independentes  
Fonte: Kegan (1994)

Para Kegan (1994) esta não é apenas uma diferença normativa ou hierárquica, mas sim uma diferença fundamental de orientação. Na teoria Sujeito-Objeto existe uma consistência (ou “holismo”) na maneira como o indivíduo constrói significados (*ways of knowing*) e que, de momento para momento e nas diversas esferas da sua vida, estes modos de se conhecer compartilham de um conjunto comum de princípios (KEGAN, 1982, 1994). Desta maneira, os estágios são mais profundos e independentes de diferenças de estilos, de preferências comportamentais e de temperamentos.

### 5.2.5 Outras relações

*Relação com Fatores Genéticos.* Newman, Tellegen e Bouchard (1998) conduziram um estudo sobre o desenvolvimento do ego com 45 pares de gêmeos monozigóticos e 28 pares de gêmeos dizigóticos que foram separados na infância. De acordo com estes autores, os

gêmeos monozigóticos compartilharam cerca de 50% da variância, enquanto que os gêmeos dizigóticos compartilharam cerca de 22%, ou seja, a hereditabilidade do desenvolvimento do ego foi estimada em 46%. Além disto, para estes autores a influência dos fatores ambientais corresponde à cerca de 30% da variância do desenvolvimento do ego. Considerando que Johnson et al. (1998)<sup>48</sup> apud Avolio (1999) obtiveram um índice que 50% para a liderança e que estes resultados são comparáveis às principais dimensões da personalidade, o desenvolvimento do ego também é afetado por fatores hereditários dentro de padrões normais.

*Relação com Mudanças de Paradigmas.* O'Connor e Wolfe (1991) avaliaram o papel do desenvolvimento do ego de 64 pessoas (entre 35 e 50 anos; 33 homens e 31 mulheres) que vivenciaram experiências de crises ou de transições de vida. Para tanto, adotaram o conceito de paradigma de Kuhn (2003) do conhecimento científico em geral e o aplicaram para o nível do indivíduo (como um sistema aberto). Neste contexto, definiram o paradigma (individual) como sendo o sistema organizado de premissas, percepções, expectativas, sentimentos, crenças e valores para a interpretação de uma ampla gama de situações e eventos. Ou seja, o paradigma está no centro da construção de significados do indivíduo.

Os resultados obtidos por O'Connor e Wolfe (1991) indicam que os indivíduos nos estágios mais elevados do desenvolvimento do ego conseguiram gerenciar e assimilar maiores escopos de mudanças em suas próprias vidas. Além disto, o estágio de desenvolvimento foi um fator significativo na habilidade de se questionar crenças e pressuposições básicas, de se livrar de algumas e de construir um novo conjunto (mudança de paradigma). Os indivíduos nos estágios mais elevados (> E6) demonstraram maior envolvimento no processo de mudança de paradigma, de examinar suas filosofias, crenças e pressuposições pessoais.

A conclusão de O'Connor e Wolfe (1991) é que a habilidade de assumir um grande escopo de mudanças e as conseqüentes possibilidades de mudança de paradigma requer um elevado estágio de desenvolvimento do ego que seja capaz de amadurecer os novos paradigmas ao longo do processo.

### **5.3 Processos de avanços no desenvolvimento do ego**

A primeira parte desta seção considera o conteúdo e a forma dos processos de intervenção (e.g., sessões de treinamentos) que resultam no desenvolvimento do ego, com

---

<sup>48</sup> JOHNSON, A. M.; VERNON, P. A.; MOSLON, M.; HARRIS, J. A.; JANG, K. L. **Born to lead:** a behavior genetic investigation of leadership ability. National Meeting of the Society for Industrial Organizational Psychology, Dallas, 1998.

base nas evidências empíricas obtidas por Manners, Durkin e Nesdale (2004). A segunda parte avalia os resultados obtidos Harris (2002) sobre a influência do desenvolvimento do ego na promoção da aprendizagem transformacional<sup>49</sup> e sobre os resultados dos treinamentos com foco transformacional.

### *5.3.1 Processos de intervenção*

Manners e Durkin (2000), ao analisar as bases teóricas dos processos de intervenção e os resultados empíricos de avanços no desenvolvimento do ego, propuseram as seguintes hipóteses de pesquisa:

- a estabilidade nos estágios não é uma característica inerente ao desenvolvimento do adulto;
- as transições entre estágios representam respostas acomodativas para tipos particulares de experiências. Estas experiências são aquelas que resultam em desequilíbrio com relação à estrutura existente do ego, possuem saliência pessoal, são emocionalmente importantes, são de natureza interpessoal e que representam desafios emocionais que são amenizados por interpretações positivas;
- diferenças individuais influenciam se uma experiência de vida é percebida como de desequilíbrio e, se é, se o desequilíbrio resultante é resolvido por assimilação ou acomodação (no sentido da teoria piagetiana) – a acomodação é a resposta mais provável entre os indivíduos com maior abertura a experiências, com processos adaptativos não distorcidos e com sentimento de auto-eficácia.

Manners, Durkin e Nesdale (2004) obtiveram evidências positivas em relação às duas primeiras hipóteses formuladas por Manners e Durkin (2000) (a terceira hipótese não foi avaliada). Através do recrutamento de 88 voluntários (portanto propensos a novas experiências) para participarem de um programa de treinamento em que foram divididos em dois grupos de intervenção e um grupo de controle. O programa de treinamento foi composto por dez sessões de 90 minutos por um total de 10 semanas.

---

<sup>49</sup> Para MEZIROW (1995), a aprendizagem transformacional aplica-se quando: 1) transforma o quadro geral de referência, o paradigma, o conjunto de crenças ou de perspectivas do indivíduo; 2) ocorre através da reflexão crítica do conteúdo, do processo da resolução do problema ou do sistema de crenças.

Conforme Manners, Durkin e Nesdale (2004), as sessões foram estruturadas da seguinte forma:

- desenvolvimento do discernimento de emoções (seções 1 e 2) – a parte didática (palestra) explicou as bases e a natureza das emoções primárias, secundárias e instrumentais. As discussões focaram em: 1) como as emoções interagem com diferentes aspectos da vida; 2) supressão cultural e pessoal; e 3) negação das emoções. Os exercícios incluíram relaxamento, escutar música, manter um diário das emoções, foco na identificação das emoções, modos de vivenciar as emoções e comunicação de diferentes emoções complexas;
- definição da identidade (seções 3, 4 e 5) – as palestras e as discussões versaram sobre as características e os efeitos de um senso saudável de identidade. Os exercícios incluíram visualização guiada (*guided imagery*), discussão em duplas das características da pessoa, a criação de uma colagem da identidade pessoal, busca por *feedbacks* de amigos sobre aspectos da personalidade que estavam fora da sua consciência. A identificação e a diferenciação dos aspectos centrais e periféricos da identidade foram incorporadas nestas discussões e exercícios;
- padrões de relacionamento (seções 6 e 7) – as palestras e as discussões em dupla e em grupo abordaram os vários tipos de relacionamento, os diferentes graus de intimidade, as expectativas, as necessidades e os medos que podem estar associados com cada tipo e a base psicológica das atrações e das repulsões por tipos particulares de pessoas. Exercícios vivenciais com foco na facilitação da identificação das experiências pessoais em cada uma das áreas. Os exercícios incluíram reflexões sobre as atuais relações pessoais e profissionais, visualização de imagens e discussões em duplas que estimulassem a consciência de diferenças individuais;
- habilidades de comunicação (seções 8, 9 e 10) – através de palestras e exercícios práticos estas seções estavam voltadas para o desenvolvimento do escutar ativamente, o entendimento e a aplicação dos princípios de comunicação efetiva e a capacidade de entender e aplicar princípios efetivos de gestão de conflitos.

O quadro 21 apresenta os resultados obtidos com estas 10 seções de intervenção no desenvolvimento do ego na forma de proporção (onde o primeiro número refere-se a quantidade de participantes que avançaram um estágio ao término do curso e o segundo

número após a barra refere-se à quantidade total de participantes naquele nível no início do treinamento).

| Estágio antes do treinamento (pré-teste) | Avanço de um estágio no pós-teste (término do curso) |         |          | Comentários   |
|--|--|---------|----------|---|
|  | Grupo 1  | Grupo 2 | Controle |   |
| Conformista (E4)                         | 3 / 3  | 1 / 1   | 1 / 3    | 100% de efetividade   |
| Autoconsciente (E5)                      | 8 / 11   | 8 / 10  | 0 / 9    | 76% de efetividade  |
| Consciencioso (E6)                       | 0 / 6  | 1 / 4   | 0 / 9    | Apenas 1 avançou de estágio, porém o resultado não se confirmou no <i>follow-up</i> |
| Individualista (E7)                      | 0 / 1  | 0 / 0   | 0 / 1    |   |

Quadro 21 – Proporção dos participantes que avançaram um estágio  
Fonte: Manners, Durkin e Nesdale (2004)

Os resultados deste processo de intervenção, baseados em temas conhecidos de programas de desenvolvimento pessoal (discernimento das emoções, definição da identidade, padrões de relacionamento e habilidades de comunicação), revelam um elevado grau de efetividade em promover o avanço do estágio Autoconsciente (E5) para o estágio Consciencioso (E6), além do avanço do Conformista (E4) para o Autoconsciente (E5). No entanto, justamente devido ao conteúdo e ao formato das seções, não se obteve avanços dos participantes no estágio Consciencioso (E6).

Manners, Durkin e Nesdale (2004) atribuem o grau de eficácia ao fato que este processo de intervenção incorporou: 1) saliência pessoal, 2) engajamento emocional, e 3) aspectos interpessoais. Destacam que somente as experiências que geram desequilíbrios estruturais não são condições suficientes para “precipitar” o desenvolvimento do ego.

### 5.3.2 A aprendizagem transformacional e os estágios de desenvolvimento

Ao longo da pesquisa bibliográfica, identificou-se apenas a tese de doutorado da Harris (2002) que investigou a relação entre o desenvolvimento do ego e a teoria da

aprendizagem<sup>50</sup> transformacional, sendo que a autora menciona também não ter encontrado trabalhos semelhantes na literatura.

Harris (2002) utilizou uma abordagem fenomenológica para entender o contexto da aprendizagem transformacional e a maneira como o indivíduo construiu a sua experiência. Para tanto, entrevistou uma amostra de 19 estudantes de MBA (com mais de 25 anos de idade) que freqüentaram cursos explicitamente projetados para estimular a aprendizagem transformacional – 11 estudantes da Faculdade de Boston (BC – Boston College) e 8 da Universidade de New Hampshire (UNH). O curso do BC estava baseado na metodologia do *Action Inquiry* (ministrado pelo professor William Torbert) e o curso da UNH estava baseado em métodos vivenciais de desenvolvimento organizacional, envolvendo auto-avaliações, dinâmicas de grupo e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (ministrado pela professora Rita Weathersby).

Harris (2002) avaliou as experiências de aprendizagem transformacional de acordo com seis temas:

- comunicação – aprendizagens relacionadas à importância tanto do conteúdo como da forma da comunicação, à habilidade de escutar e às tentativas de comunicar-se de forma diferente, de prover *feedback* e de gerenciar conflitos
- consciência – aprendizagens relativas ao aumento no autoconhecimento (e.g., identificação de premissas, comportamentos, traços, padrões, crenças, valores, etc.) como resultado da experiência
- liderança – aprendizagens relacionadas ao exercício da influência, da autoridade, da tomada de decisão e da natureza da liderança;
- trabalho em equipe – aprendizagens relacionadas à importância da agenda e da estrutura das reuniões, às questões de processo da equipe, aos papéis dos membros, aos propósitos e objetivos compartilhados e às estratégias de divisão de tarefas;
- conciliação de diferenças – aprendizagens referentes à exposição a diferenças ou similaridades culturais, diferentes estilos de aprendizagem, opiniões, comportamentos, talentos, etc.;
- reflexão – aprendizagens relativas à identificação de estratégias, de objetivos e de opções comportamentais, inclusive formas de esclarecer o pensamento.

---

<sup>50</sup> Na área educacional, identificou-se também o trabalho de Weathersby (1981) que relaciona os estágios do desenvolvimento do ego com os conceitos de educação, com os resultados alcançados nos cursos de educação para adultos e com as experiências e as frustrações educacionais.

Além disto, para caracterizar uma aprendizagem transformacional, Harris (2002) utilizou os seguintes critérios: 1) importância pessoal; 2) mudanças substanciais na consciência ou no comportamento antes e depois do curso; e, principalmente, 3) evidências da substituição do sistema de significados.

O quadro 22 compila os principais resultados obtidos por Harris (2002) tabulando as experiências dos alunos por tipo de curso, por estágio de desenvolvimento do ego (de acordo com o WUSCT), por tipo de aprendizagem transformacional (comunicação, consciência, liderança) e por posição da aprendizagem transformacional no processo de transformação (gatilho, avanço e integração).



|                          |                                 | Domínios da Aprendizagem Transformacional |             |            |                    |            | Posição do curso no processo de aprendizagem transformacional |
|--------------------------|---------------------------------|---|-------------|------------|--------------------|------------|---|
|                          |                                 | Comunicação                               | Consciência | Liderança  | Trabalho em equipe | Diferenças |   |
| BC – Action Inquiry      | Autoconsciente (E5)<br>2 alunos | Talvez                                    |             |            |                    |            |   |
|                          |                                 | Talvez                                    |             |            |                    |            |   |
|                          | Consciencioso (E6)<br>6 alunos  | Talvez                                    | Talvez      |            |                    |            |   |
|                          |                                 |   | <b>Sim</b>  |            |                    |            | Gatilho   |
|                          |                                 |   | <b>Sim</b>  |            |                    |            | <b>Avanço e integração</b>                                    |
|                          |                                 | <b>Sim</b>                                |             | Talvez     |                    |            | <b>Avanço e integração</b>                                    |
|                          | Individualista (E7)<br>2 alunos | <b>Sim</b>                                |             |            |                    |            | <b>Avanço e integração</b>                                    |
|                          |                                 |   | <b>Sim</b>  |            |                    |            | Gatilho   |
|                          | Autônomo (E8)                   |   | <b>Sim</b>  |            |                    |            | <b>Avanço e integração</b>                                    |
|                          |                                 |   |             | <b>Sim</b> |                    |            | Gatilho   |
| UNH – Métodos Vivenciais | Autoconsciente (E5)<br>6 alunos |   |             |            |                    |            |   |
|                          |                                 | <b>Sim</b>                                |             |            |                    |            | <b>Gatilho</b>  |
|                          |                                 |   | <b>Sim</b>  |            |                    |            | <b>Gatilho</b>  |
|                          |                                 |   |             | <b>Sim</b> |                    |            | <b>Gatilho</b>  |
|                          |                                 |   | <b>Sim</b>  | <b>Sim</b> |                    |            | Avanço<br><b>Gatilho e avanço</b>                             |
|                          | Consciencioso (E6)              |   |             | <b>Sim</b> |                    | Talvez     | <b>Gatilho</b>  |
|                          | Individualista (E7)             |   |             | <b>Sim</b> | Talvez             |            | <b>Gatilho</b>  |

Quadro 22 – Resultados da aprendizagem transformacional por domínio de aprendizado e por estágio de desenvolvimento do ego

Fonte: Adaptado dos resultados obtidos por Harris (2002, p.246, 257, 259, 398)

Legenda:

Sim = aluno vivenciou uma aprendizagem transformacional;

Talvez = evidências inconclusivas ou insuficientes;

Gatilho = curso iniciou o processo de transformação; Avanço = curso permitiu avançar no processo;

Integração = curso permitiu a integração ou consolidação da transformação

*Relação entre aprendizagem transformacional e avanços no desenvolvimento do ego.*

Harris (2002) partiu da premissa de que não haveria mudanças de estágios de desenvolvimento do ego ao longo do período dos cursos (inferior a 6 meses) e, desta maneira, efetuou apenas uma mensuração com o WUSCT. Os resultados do quadro 22 sugerem que

esta premissa foi válida em função das aprendizagens transformacionais terem ocorrido em domínios específicos, com raros casos de aprendizados transformacionais em dois domínios e com nenhum caso onde houvesse evidências do ciclo completo da transformação (do gatilho até a integração). Desta maneira, um dos principais resultados indiretos e evidenciados nas análises conduzidas por Harris (2002) é que a ocorrência da aprendizagem transformacional não corresponde a um avanço em termos de estágios de desenvolvimento e, neste contexto, os termos “aprendizagem transformacional” e “desenvolvimento” não são intercambiáveis. Ou seja, tanto a consolidação como o avanço de estágios, possivelmente envolvem um amplo conjunto de aprendizagens transformacionais nos vários domínios.

*Análise sobre a relação entre os cursos e os resultados de aprendizagem transformacional.* Em função dos objetivos da pesquisa, Harris (2002) não analisou os resultados por tipo de curso. No entanto, a partir dos seus dados, pode-se concluir, de forma qualitativa e indicativa (em função do tamanho da amostra), que os métodos vivenciais utilizados pelo curso da UNH (focando em auto-avaliações, inventários de competências interpessoais, dinâmicas em grupo, trabalhos em equipe, entre outros) revelam a capacidade de se iniciar o processo de transformação (como gatilho), tornando-se um curso voltado para a autodescoberta de características nas dimensões de comunicação, consciência e liderança. O fator liderança destaca-se possivelmente devido à forte necessidade de interação em equipes (cujas composições visou aumentar a diversidade da equipe tanto em termos de habilidades como na origem étnica) e a pressão para a obtenção de resultados (inclusive para gerar a prova final).

Por outro lado, o curso do *Action Inquiry*, obteve resultados mais substanciais nas dimensões comunicação e consciência. De fato, o foco processual do AI (na utilização dos quatro territórios da experiência) permite que os indivíduos que explorem as 1ª pessoa (consciência) e 2ª pessoa (comunicação) que resultaram na vivência de aprendizagens transformacionais nestas dimensões. Outra característica que se apresenta, é que o *Action Inquiry* funcionou principalmente como uma ferramenta de avanço da aprendizagem transformacional e como uma forma de consolidar e incorporar a transformação. Além disto, as evidências indicam que o *Action Inquiry* foi menos eficaz para estimular a aprendizagem transformacional de alunos no estágio Autoconsciente (E4) que, provavelmente, se beneficiariam mais do curso de métodos vivenciais devido justamente ao fato deste proporcionar ferramentas de gatilho como a auto-avaliação e a autodescoberta em várias dimensões interpessoais.

*Conclusões sobre a influência do estágio de desenvolvimento do ego na aprendizagem transformacional.* A partir do seu trabalho, Harris (2002) destaca as seguintes conclusões:

- os estágios de desenvolvimento podem influenciar a probabilidade de se engajar em aprendizagem transformacional;
- os estágios de desenvolvimento aparentam influenciar as experiências adultas da aprendizagem transformacional bem como a necessidade de diferentes formas de apoio;
- os estágios de desenvolvimento não aparentam influenciar as preferências por estratégias particulares, mas influenciam a experiência vivida e a forma de uso destas estratégias particulares; e
- existem diferenças muito substanciais dos resultados da aprendizagem transformacional entre o estágio Autoconsciente (E5) e os estágios pós-convencionais (Individualista (E7) e Autônomo (E8)) (HARRIS, 2002).

*Implicações para o fomento da aprendizagem transformacional por estágio de desenvolvimento do ego.* A partir dos resultados intermediários apresentados por HARRIS (2002), pode-se extrair as seguintes recomendações sobre como fomentar a aprendizagem transformacional quando estratificada por estágios de desenvolvimento do ego:

1) estágio autoconsciente (E5)

- deve-se estimular os trabalhos em equipes e em situações que seja necessário a obtenção de resultados em equipe, pois para Harris (2002) estas situações geraram fortes reações emocionais que desencadearam a aprendizagem transformacional,
- e, em conjunto, deve-se introduzir novos conceitos e novas abordagens de forma a apoiar e a consolidar as reflexões oriundas das fortes emoções do trabalho em equipe – Harris (2002) conclui que a disponibilidade de novos conceitos, vocabulários e teorias auxiliam o enquadramento, a classificação e a interpretação das experiências vividas nestas situações,
- por fim, deve-se estimular a auto-reflexão através de redações (e.g., sobre temas da experiência vivida nos conflitos no trabalho em equipe) – Harris (2002) aponta que as redações geram condições ótimas para desafiar os Autoconscientes (E5) a refletir sobre o conteúdo, as fontes e as influências das suas emoções, seus objetivos e suas motivações;

## 2) estágio consciencioso (E6)

- deve-se gerar oportunidades nas quais os participantes possam experimentar diferentes e novos modos de atuação e de comportamento – Harris (2002) identificou que este tipo de projeto foi considerado o mais importante e, portanto, é através destas oportunidades que o Consciencioso (E6) acredita poder testar as suas premissas (e também os novos conceitos, abordagens e teorias) e assim descobrir modos de se engajar no processo de reflexão crítica,
- deve-se estruturar seções de *feedbacks* que explorem perspectivas alternativas e a percepção de diferentes implicações e interpretações – Harris (2002) enfatizou a valorização do *feedback* como forma de autoedevolvimento, além disto, provavelmente esta é a principal forma que possuem para avaliar a efetividade das suas ações e comportamentos,
- deve-se introduzir abordagens que permitam o aumento da eficácia interpessoal como o *Action Inquiry* – para Harris (2002) houve um elevado interesse no autodesenvolvimento que se refletiu na elevada intenção de incorporação do *Action Inquiry* como ferramenta de desenvolvimento pessoal;

## 3) estágio individualista (E7)

- deve-se evitar os exercícios de simulação, pois neste estágio os participantes já são capazes de entender outras perspectivas – de fato, Harris (2002) constatou que as simulações foram consideradas de baixo valor agregado, pois não puderam ser eles mesmos,
- deve-se introduzir ferramentas selecionadas (i.e., de potencial interesse do Individualista (E7)) que aumentem a eficácia interpessoal – de acordo com Harris (2002), houve uma maior facilidade para incorporação de abordagens complexas (como o *Action Inquiry* na 2ª perspectiva) ao próprio comportamento,
- por fim, deve-se criar oportunidades desenvolvimento que permitam a exploração dos seus limites e das suas reações (e.g., envolvendo reações em situações de conflito interpessoal, etc.) – Harris (2002) identificou que o Individualista (E7) busca oportunidades que explorem dificuldades com a resolução de problemas complexos e questões de grandes sistemas.

#### 5.4 Perspectivas desfavoráveis à teoria do desenvolvimento do ego

A identificação de perspectivas desfavoráveis ou contrárias à teoria do desenvolvimento do ego foi uma atividade sutil. Os estudos, na sua grande maioria, que citam os trabalhos de Loevinger raramente manifestam posições contrárias (inclusive tendem a ter uma posição favorável, apesar de crítica). Outra situação de difícil identificação são autores de outras linhas de pesquisa que sugerem conclusões que não são compatíveis com a teoria do desenvolvimento do ego, porém não citam os trabalhos de Loevinger.

Hewlett (2004) menciona alguns trabalhos que advogam um desenvolvimento mais superficial na idade adulta – e.g., Dittman-Kohli e Baltes (1990), Langer et al. (1990) e McGuinness et al. (1990)<sup>51</sup> apud Hewlett (2004). No entanto, estas publicações encontram-se esgotadas (conforme informado pela *Oxford University Press*) e não foram encontradas alternativas de obtenção (e.g., também indisponível em livros usados). De qualquer maneira, estas interpretações, do final da década de 80, estão consistentes com os estudos longitudinais (e com grandes amostras da população), que sugerem a estabilização dos estágios do desenvolvimento do ego na idade adulta (e.g., COHN, 1998), onde o desenvolvimento é a exceção.

De fato, os estudos mais rigorosos referentes aos processos de intervenção são recentes (e.g., MANNERS; DURKIN; NESDALE, 2004) e, portanto, estes resultados ainda estão em processo de avaliação, revalidação e incorporação pela comunidade científica.

Dentre as dissonâncias identificadas, duas perspectivas desfavoráveis foram selecionadas por explicitarem seus argumentos e suas justificativas do posicionamento em relação à teoria do desenvolvimento do ego. Para facilitar o entendimento, em uma primeira parte apresentam-se as perspectivas críticas de cada um destes autores e somente depois são feitos comentários sobre a interpretação destas críticas. Enfatiza-se que o objetivo não é esgotar as discussões, mas deixar claro a relevância destas perspectivas críticas<sup>52</sup>.

---

<sup>51</sup> DITTMANN-KOHLI, F.; BALTES, P. Toward a neofunctionalist conception of adult intellectual development: Wisdom as a prototypical case of intellectual growth. In: ALEXANDER, C., LANGER, E. (Eds.) **Higher stages of human development: perspectives on adult growth**. NY: Oxford University Press, 1990. LANGER, E. et al. Nonsequential development and aging. In: ALEXANDER, C., LANGER, E. (Eds.) **Higher stages of human development: perspectives on adult Growth**. New York: Oxford University Press, 1990. MCGUINNESS, D. et al. Upstaging the stage model. In: ALEXANDER, C., LANGER, E. (Eds.) **Higher stages of human development: perspectives on adult Growth**. New York: Oxford University Press, 1990.

<sup>52</sup> A crítica de Costa e McCrae (1993) não foi considerada pois foi respondida por Loevinger (1994). Além disto, Pervin e John (2004) apontam evidências posteriores que enfraqueceram as argumentações sobre a estabilidade dos 5 traços, onde McCrae et al. (2000) reconheceram empiricamente que acontecem mudanças de personalidade após os 30 anos de idade.

#### 5.4.1 A perspectiva crítica de Tennant

*A Perspectiva Crítica.* Para Tennant (2000), todas as práticas pedagógicas contêm, de forma implícita, teorizações sobre a natureza do *self*, seu desenvolvimento ou capacidade para mudança e o modo como o *self* se relaciona com outros e com a sociedade em geral. E estas teorizações são críticas para a concepção de intervenções clínicas e educacionais.

Conforme Tennant (2000), os modelos de desenvolvimento do adulto (como Maslow, Erikson e Loevinger, entre outros) apresentam uma clara visão do que seria o ponto final do desenvolvimento: o indivíduo maduro, completamente desenvolvido e psicologicamente saudável. Considera ainda que a premissa destas teorias do desenvolvimento é que o *self*, que está conectado com a sociedade, torna-se ao seu final separado da sociedade.

Por outro lado, a crescente pluralização da sociedade inviabiliza “quadros normativos e sociais de referência de caráter universal, que possam prover pontos fixos de ancoragem para a identidade” (TENNANT, 2000, p. 1). Neste contexto, conclui: “o que está faltando é uma visão da construção social que evite a premissa de um sujeito racional, coerente e unitário”. Tennant e Pogson (1995) sugerem inclusive que se deveria abandonar a noção de um ponto ideal de desenvolvimento (que na opinião destes autores está implícita nas teorias do desenvolvimento).

Tennant (2000) prefere a alternativa de ver o *self* como relacional de tal forma a encorajar a exploração de vários entendimentos do *self* mas sem encorajar o comprometimento com nenhum deles (GERGEN; KAYES, 1993<sup>53</sup> apud TENNANT, 2000). Para Tennant (2000), a idéia de uma autonarrativa que muda de acordo com os relacionamentos envolvidos ilustra a mudança do foco de: “*selves* individuais juntando-se para formar um relacionamento”; para: “onde o relacionamento assume o centro do palco, com *selves* sendo somente concretizados como subprodutos desta relação”. Desta maneira, advoga que não se deve objetivar de forma normativa a construção de uma identidade estável e coerente, por não ser desejável nem possível em um mundo de identidades e de narrativas múltiplas, ambíguas, abertas e em mudança.

Por fim, Tennant (2000) conclui que a visão relacional da pedagogia da reflexão do *self* deve, não descobrir quem é o indivíduo, mas criar quem ele pode se tornar.

*Comentários sobre a Perspectiva de Tennant.* A principal crítica de Tennant (2000) é com relação às implicações das teorias do desenvolvimento, inclusive a teoria do

---

<sup>53</sup> GERGEN, K., KAYES, J. Beyond narrative in the negotiation of therapeutic meaning. In: GERGEN, K. **Refiguring Self and Psychology**. Dartmouth: Aldershot, 1993.

desenvolvimento do ego, para fins educacionais e em particular ao modelo implícito de identidade racional, coerente, unitária e separada do seu contexto social.

De fato, a teoria de Loevinger (1976, 1996) apresenta um modelo de desenvolvimento que envolve uma crescente racionalidade e coerência. Além disto, a interpretação de Blasi e Glodis (1995) sobre o modo de identidade do nível Autônomo (E8) – a identidade como autenticidade – revela a tendência de se ver o *self* como separado do seu contexto social. Para os níveis pós-autônomos sugeriu-se a partir dos trabalhos de Cook-Greuter (1999), porém, o entendimento da identidade como multiplicidade (i.e., a co-existência de múltiplas identidades) torna possível uma interpretação mais relacional e múltipla do *self*.

Aparentemente, Tennant (2000) percebe a relação entre a sua posição relacional e a teoria do desenvolvimento do ego como sendo contraditórias e até incompatíveis. No entanto, apesar da interpretação dos estágios estar exclusivamente focada no indivíduo e em como os significados são construídos, a dimensão relacional da identidade não foi inviabilizada pela teoria. Por exemplo, o entendimento de múltiplos *selves* poderia acontecer no nível Conformista (E4), onde a identidade é definida em termos do seu papel social (mesmo que em termos frágeis pois a identidade é ditada por elementos externos apenas), no nível Consciosos (E6), onde há a administração dos diferentes papéis que são exercidos (apesar dos papéis não serem reconhecidos como múltiplas identidades), e nos níveis pós-autônomos (C9 e C10), onde há a percepção de múltiplas identidades.

Desta maneira, pode-se concluir que a teoria do desenvolvimento do ego, apesar de não aprofundar as questões relacionais do *self*, também não é incompatível nem excludente em relação à proposta de Tennant (2000). Por outro lado, a crítica deste autor revela a necessidade de se aprofundar as questões da identidade e do papel do desenvolvimento do ego na percepção da liderança como um objetivo de transformação individual, onde o “ser humano está tomando uma decisão, entregando-se e dirigindo-se para alguma coisa” em todos os momentos da sua vida (MAY, 1983, p. 167).

#### 5.4.2 A perspectiva crítica de Basseches

*A Perspectiva Crítica.* As críticas e as limitações de Basseches (1989) referem-se à teoria construtivista-desenvolvimentista<sup>54</sup>, porém são igualmente aplicáveis à teoria do desenvolvimento do ego.

---

<sup>54</sup> A tradição construtivista-desenvolvimentista cresceu a partir dos trabalhos de Piaget para esclarecer a natureza do conhecimento a partir da sua gênese (epistemologia genética). Kegan (1982) é um dos representantes desta

O quadro 23 apresenta as duas principais limitações percebidas por Basseches (1989) sobre a abordagem construtivista-desenvolvimentista e as suas propostas. Dado que a limitação 2 foi explorada anteriormente, aborda-se nesta seção somente a limitação 1 sobre a complexidade do fenômeno humano.

| <b>Limitações da tradição Construtivista-Desenvolvimentista</b>   | <b>Inferência questionada</b>  | <b>Proposta</b>  |
|---|--|--|
| 1. A riqueza e a diversidade da construção de significados pelo ser humano  | Os estágios nas teorias construtivista-desenvolvimentista descrevem a organização psicológica do indivíduo em pontos do seu desenvolvimento  | Enquanto os indivíduos são melhor compreendidos como tendo sua própria e única organização psicológica e histórias de desenvolvimento, estágios são melhor compreendidos como conceitos filosóficos não psicológicos |
| 2. Existem períodos em que as pessoas agem, sentem e entendem o mundo de formas contraditórias com a forma racional de construção de significados | Transformações construtivista-desenvolvimentistas envolvem a completa integração de todas as formas anteriores de funções psicológicas dentro de uma nova e mais sofisticada estrutura | Quando reorganizações construtivista-desenvolvimentistas ocorrem, diferenciação e integração são sempre imperfeitas e incompletas  |

Quadro 23 – Os diagnósticos e as propostas de Basseches  
Fonte: Basseches (1989)

Basseches (1989, p.193) propõe que a expressão “organização psicológica” refira-se “ao modo único como cada indivíduo organiza suas atividades no mundo e como constrói significados da sua experiência”. O autor baseado em sua experiência clínica em psicoterapia afirma que, em vários casos, os seus pacientes parecem conseguir fazer sentido da sua experiência, mesmo levando em consideração uma enorme quantidade de informações sobre o mundo interior e exterior; e, em outros, os pacientes simplesmente ignoram uma vasta quantidade de informações e aparentam uma incapacidade de organizar e coordenar os seus mundos afetivo, comportamental e racional.

Basseches (1989) pondera, por um lado, que as estruturas dos estágios respondem a como o conhecimento é construído a partir de uma série de formas em vários pontos de equilíbrio e que possuem poder de explicação do desenvolvimento humano, mas, por outro lado, considera um erro considerar os estágios no sentido de “organização psicológica”. Para

---

tradição como foco na psicologia clínica, onde a preocupação primária é o bem-estar e o desenvolvimento do indivíduo, em vez do crescimento de algum tipo particular de conhecimento (BASSECHES, 1989).



Basseches (1989), enquanto as estruturas de estágios implicam em equilíbrio, isto não implica que o ser humano esteja em equilíbrio, na realidade, acredita que é muito mais provável que o ser humano não esteja em equilíbrio. Desta maneira, acredita que não se deveria esperar que estágios (como estruturas de equilíbrio) descrevessem pessoas reais, mas sim que descrevem etapas ideais de tipos de indivíduos e que, portanto, são essencialmente modelos filosóficos. O autor entende que, apesar de ser útil o reconhecimento do estágio de um indivíduo inclusive do ponto de vista psicológico, é pouco provável que a pessoa esteja completamente naquele estágio.

*Comentários sobre a Perspectiva de Basseches (1989).* O principal ponto da crítica de Basseches (1989) é a percepção de que a organização psicológica do indivíduo é única e que se desenvolveu de acordo com a sua história, que também é única. A partir desta percepção, constrói uma argumentação que resulta na proposta de posicionar os estágios de desenvolvimento como sendo filosóficos. No entanto, esta proposição, no atual contexto, é inapropriada. Conforme Basseches (1989, p.196), “diferentes seqüências de estágios podem, em teoria, ser formulados, e nenhum deles deveria ser visto como descritivos” das histórias psicológicas individuais. De fato, nesta época, tanto as comprovações empíricas da teoria de Kegan (1982) com o seu paralelo com a teoria do desenvolvimento do ego eram incipientes e, portanto, a interpretação dos estágios como uma proposição filosófica poderia ser apreciada. Em relação à teoria do desenvolvimento do ego, ao contrário de uma perspectiva puramente teórica, esta possui uma vasta história de pesquisas e de evidências empíricas que, no presente momento, são consideradas suficientes para atestar a sua validade e existência psicológica, além da sua abrangência na personalidade do indivíduo (MANNERS; DURKIN, 2001).

É relevante observar que este ponto de vista da complexidade e da unicidade da organização psicológica do indivíduo é um posicionamento que influencia vários autores, mesmo que indiretamente e implicitamente.

Por exemplo, Tennant e Pogson (1995, p.89), mesmo citando os trabalhos de Loevinger, apresentam alternativas para as teorias desenvolvimentistas, pois “sempre houve pontos de vista contrários dentro da psicologia que apontam para a enorme variabilidade no modo como o curso da vida é construído”. De fato, a teoria do desenvolvimento do ego deve ser posicionada de forma adequada dentro deste contexto. Apesar do constructo ser válido e abrangente, o desenvolvimento do ego não se propõe a eliminar a unicidade e a variabilidade do ser humano, pelo contrário, a sua interpretação deve ser feita em conjunto com as demais dimensões e a história única de cada indivíduo.

As implicações para o desenvolvimento para a liderança, portanto, referem-se à necessidade de se interpretar o desenvolvimento do ego dentro do contexto único do indivíduo. Enfatiza-se, desta maneira, que a saliência do mecanismo de construção de significados permite uma melhor compreensão dos desafios de mudança e transformação do indivíduo, porém a sua interpretação deve ocorrer dentro de um contexto motivacional, situacional e histórico. Recomenda-se, assim, que é a partir desta base de entendimento que se torna possível seguir a sugestão de Tennant e Pogson (1995, p.94) que “o foco deveria estar no processo de mudança, transformação e nos modos como as várias influências de desenvolvimento interagem”.

### **5.5 Implicações para o desenvolvimento da liderança**

A teoria construtivista-desenvolvimentista de Kegan (1982, 1994), com os seus aspectos complementares com a teoria do desenvolvimento do ego, introduz princípios teóricos e uma epistemologia que facilita a interpretação dos estágios de desenvolvimento sob o ponto de vista de um sistema de construção de significados. Esta complementação demonstra-se útil para o desenvolvimento de aplicações como o desenvolvimento da liderança, ressaltando-se que não se deve confundir a forma epistemológica da liderança com o conteúdo da liderança (KEGAN; LAHEY, 1984).

O desenvolvimento do ego é um constructo subjacente a vários aspectos da personalidade e, assim, manifesta-se nos mais variados domínios e ainda está associado a processos complexos que envolvem as epistemologias dos indivíduos (e.g., questões éticas e morais). Em resumo:

- o desenvolvimento manifesta-se nos mais variados domínios (e.g., domínio afetivo e profissional), inclusive no domínio da liderança;
- a relação do desenvolvimento do ego com outras estruturas complexas como a ética e a moral, mesmo apresentando correlações significativas, acontece de forma aproximada, ou seja, não há equivalência de estágios entre as estruturas. Ratificando a conclusão de que a relação entre o desenvolvimento do ego e o desenvolvimento da liderança tende a ser aproximada e não equivalente;
- a habilidade de interpretação de experiências como as crises pessoais da meia-idade é uma função do desenvolvimento do ego. Níveis elevados de desenvolvimento do ego estão associados à maior capacidade de mudança e de

- assimilação de novos paradigmas que, por sua vez, estão associados à capacidade da liderança de atuar eficazmente em ambientes de rápida mudança ou transformação;
- o desenvolvimento do ego independe das questões de estilo, preferências, temperamentos e traços, pois é uma estrutura subjacente a estas características mais superficiais da personalidade. Ou seja, a mesma estrutura subjacente se manifesta sob diferentes estilos ou comportamentos associados à liderança (e.g., estilo participativo vs. hierárquico, etc).

Os resultados de Manners, Durkin e Nesdale (2004) indicam a possibilidade de desenvolvimento do ego, através de processos planejados de intervenção, para os estágios Conformista (E4) e Autoconsciente (E5). Observa-se que estes processos de intervenção estão baseados em temas conhecidos de programas de desenvolvimento pessoal (e.g., discernimento das emoções, padrões de relacionamento, comunicação, etc.).

Os resultados de Harris (2002) sugerem que o desenvolvimento do ego influencia a probabilidade do indivíduo se engajar na aprendizagem transformacional, com diferenças muito substanciais de “desempenho” entre os estágios. Neste caso, as abordagens vivenciais de desenvolvimento organizacional (e.g., dinâmicas de grupo, diagnóstico de habilidades interpessoais) desempenharam um importante papel no gatilho de aprendizagens transformacionais, principalmente para os alunos no estágio Autoconsciente (E5). A abordagem *Action Inquiry* demonstrou-se adequada para promover o avanço e a integração das aprendizagens transformacionais, principalmente para os estágios superiores ao Consciente (E6 e acima).

A figura 11 apresenta o mapeamento dos principais resultados.

|  |                              |                          |                      |                                 |                               |                                |     |   |                     |
|--|------------------------------|--------------------------|----------------------|---------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|-----|---|---------------------|
| Estágios   | E4                           | E5                       | E6                   | E7                              | E8                            | C9                             | C10 | HY e LOEVINGER (1996)<br>COOK-GREUTER (1999)      |                     |
|  | I                            | D                        | I                    | D                               | I                             | D                              | I   |   |                     |
| Diferenciação/<br>Integração                                     |                              |                          |                      |                                 |                               |                                |     |   | COOK-GREUTER (1999) |
| Epistemologia  | Relações                     | Sistemas Isolados        | Meta-sistemas        | Constructos                     |                               |                                |     | KEGAN (1994)<br>COOK-GREUTER (1999)               |                     |
|  |                              |                          |                      |                                 |                               |                                |     |   |                     |
| Experiência Subjetiva da Identidade                              | Identidade como Papel Social | Observação da Identidade | Gestão da Identidade | Identidade como Individualidade | Identidade como Autenticidade | Identidade como Multiplicidade |     | BLASI e GLADIS (1995)<br>COOK-GREUTER (1999)      |                     |
|  |                              |                          |                      |                                 |                               |                                |     |   |                     |
| Intervenção<br>Avanço de Estágios (origem)<br>Action Inquiry     | →                            | →                        |                      |                                 |                               |                                |     | MANNERS et al (2004)<br><br>TORBERT et al. (1992) |                     |
|  |                              | →                        | →                    | →                               |                               |                                |     |   |                     |
| Exp. vivenciais<br>Aprendizagem Transformativa<br>Action Inquiry |                              | ✓                        | ✓                    | ✓                               | ✓                             |                                |     | HARRIS (2002)<br><br>HARRIS (2002)                |                     |
|  |                              |                          | ✓                    | ✓                               | ✓                             |                                |     |   |                     |

Figura 11 – Mapeamento dos principais resultados

Por fim, as perspectivas críticas de Tennant (2000) e Basseches (1989) trazem à tona aspectos chave a serem considerados na aplicação da teoria do desenvolvimento do ego no desenvolvimento da liderança:

- a importância da dimensão social, em contraposição a uma possível interpretação da visão de um indivíduo autônomo e isolado do seu contexto social – o desenvolvimento do ego não é um caminho para a autonomia e a independência, mas para um crescente papel ativo tanto em termos intrapessoais (interno) como interpessoais (social) que, porém, dependem da decisão individual;
- a importância da unicidade do ser humano e da sua complexidade – o desenvolvimento do ego permite algumas generalizações com respeito à construção de significados, no entanto, o entendimento do indivíduo deve levar em consideração todas as demais dimensões, perspectivas e histórias de vida.

## 6 CONCLUSÕES

*A resolução de um problema acontece em um nível superior de complexidade ao que foi criado.*

*Albert Einstein*

### 6.1 Resultados e conclusões

Esta seção resume os principais resultados desta dissertação e suas conclusões.

#### 6.1.1 Bases científicas

As evidências empíricas da teoria do desenvolvimento do ego e do seu instrumento de mensuração (WUSCT) apontam para a sua validade como um constructo abrangente e significativo da personalidade. Uma maneira intuitiva de se perceber a sua relevância, está no fato de que com apenas 36 sentenças (ou 18 na versão simplificada), o WUSCT consegue capturar, de modo confiável e consistente, a projeção que o indivíduo faz da sua estrutura do desenvolvimento do ego.

Os estágios de desenvolvimento do ego descrevem potenciais pontos de fixação, ao longo de um contínuo qualitativo, da estrutura que organiza e dá significados às experiências do indivíduo. É um conceito estrutural e, desta maneira, tanto os estágios como as suas progressões possuem lógica e consistência internas.

Os resultados empíricos de estudos longitudinais confirmam a seqüencialidade dos estágios e a abrangência do desenvolvimento do ego na personalidade do indivíduo. Estes estudos apontam também para a relativa estabilidade dos estágios de desenvolvimento ao longo da vida adulta. Porém, os resultados posteriores demonstram que é possível através de sessões de treinamento promover o avanço dos estágios Conformista (E4) e Autoconsciente (E5), sem recorrer a eventos traumáticos.

Os trabalhos na linha construtivista-desenvolvimentista complementam a teoria do desenvolvimento do ego ao fornecer elementos da ontogenia do sistema de construção de significados. Mais ainda, propiciam um entendimento dos princípios epistemológicos que diferenciam os vários estágios de desenvolvimento em uma contínua evolução da relação entre sujeito e objeto.

### 6.1.2 Evidências da relação com o desenvolvimento da liderança e a natureza da inter-relação

Existem evidências empíricas que permitem o inter-relacionamento entre o desenvolvimento do ego com o desenvolvimento da liderança. Os resultados apontam para diferenças qualitativas muito substanciais entre os estilos de gestão dos gerentes dos estágios Conformista (E4), Autoconsciente (E5) e Consciosos (E6). No entanto, tanto as bases teóricas como as evidências indicam uma relação aproximada e não de equivalência. Ou seja, o constructo do desenvolvimento do ego (enquanto sistema de construção de significados) é um dos elementos subjacentes que atuam no complexo fenômeno da liderança, no entanto, por si só não é suficiente para a sua manifestação. De fato, a análise de abordagens que efetuaram a associação direta entre estágios de desenvolvimento e a liderança exemplificam as distorções que este tipo de simplificação introduz na sua interpretação.

Neste contexto, concluiu-se pela relação do tipo “necessária, mas não suficiente”. As principais evidências de apoio são: 1) principalmente nos estágios iniciais (e.g., E4 e E5), o desenvolvimento do ego demonstra-se como um elemento limitante das habilidades gerenciais e de liderança dos indivíduos; 2) o avanço para os estágios superiores não assegura a assimilação de comportamentos da liderança (e.g., não há correlação entre os comportamentos da liderança e os estágios de desenvolvimento); 3) a aprendizagem transformacional pode ocorrer em vários domínios além do da liderança; e 4) o conceito de liderança relacional e como forma de construção de significados está associado a elevados estágios de desenvolvimento (estágio 5 Inter-institucional e estágio Autônomo (E8)). Desta maneira, assume-se que indivíduos em estágios avançados são capazes de lidarem com questionamentos sofisticados das premissas de leitura da situação e da tomada de decisão; no entanto, não se considera que a conversão destas habilidades em liderança ocorra de forma automática com o avanço dos estágios. Por outro lado, a ausência desta capacidade epistemológica torna-se um limitante para a atuação do indivíduo no papel de liderança, principalmente em contextos de elevada complexidade e de muitas mudanças.

### 6.1.3 Análise crítica do Action Inquiry

A base do *Action Inquiry* está no processo de se explorar os quatro territórios da experiência (Resultados, Comportamentos/Operações, Estratégia/Objetivos e Intenção/Visão) de tal forma a promover: o conhecimento próprio (1ª pessoa), a comunicação efetiva (2ª

pessoa) e a utilização das ferramentas de organização (3ª pessoa). O principal mérito do *Action Inquiry* está na utilização da teoria de aprendizagem de adultos para o desenvolvimento da liderança, pois está fundamentado nos *loops* de aprendizagem e o conceito de reflexão na ação.

As principais fragilidades da abordagem *Action Inquiry* decorrem do fato de estar focado exclusivamente no processo (por exemplo, sem considerações sobre a reflexão sobre o conteúdo e sobre fatores motivacionais) e da associação direta dos estágios de desenvolvimento do ego aos estilos de liderança – onde, as evidências apontam apenas para uma relação aproximada.

As evidências sugerem que o *Action Inquiry* está envolvido nos avanços de estágios de desenvolvimento do ego, particularmente para os estágios Consciente (E6) e Individualista (E7). Além disto, também apontam para a sua efetividade nas fases de avanço e de integração da aprendizagem transformacional nestes estágios.

Por fim, as evidências indicam que os estágios de desenvolvimento influenciaram de forma significativa à assimilação das experiências de aprendizagens transformacionais e que o desenvolvimento do ego está associado a uma série de aprendizagens transformacionais tanto para consolidar um dado estágio como para avançá-lo. No caso específico do *Action Inquiry*, este tende a ser mais efetivo do avanço até a integração (no ciclo de transformação) e com resultados mais expressivos a partir do estágio Consciente (E6) até o Autônomo (E8).

#### 6.1.4 Críticas à teoria

Uma das principais críticas à teoria do desenvolvimento do ego enfatiza a posição relacional (social) do desenvolvimento do indivíduo e, desta maneira, preocupa-se com as premissas não explícitas dos modelos de estágio de desenvolvimento (e.g., o ponto final do desenvolvimento é um indivíduo maduro, mas desconectado da sociedade). No entanto, a teoria do desenvolvimento do ego (e a sua extensão) não sugere um indivíduo autônomo da sociedade e, além disto, as teorias desenvolvimentistas abordam a dimensão relacional (interpessoal) do indivíduo em níveis crescentes de complexidade. Desta maneira, a relevância desta crítica está no fato de que a teoria do desenvolvimento do ego deve ser entendida conforme o contexto social do indivíduo e, mais ainda, do seu desenvolvimento relacional.

Outra crítica à teoria do desenvolvimento do ego, por sua vez, explora a premissa da riqueza, da diversidade e da unicidade de cada indivíduo que, sob esta ótica, inviabilizaria qualquer esforço de identificação de padrões e de estruturas comuns subjacentes ao



entendimento do ser humano. No entanto, as evidências empíricas da teoria do desenvolvimento do ego invalidam a proposta de considerá-la apenas como uma proposição filosófica. Por outro lado, a relevância desta crítica está no fato de que a teoria do desenvolvimento do ego deve ser interpretada em conjunto com o contexto motivacional, situacional e histórico de cada indivíduo e não de forma isolada – pois o mecanismo subjacente de construção de significados atua sobre uma base histórica, situacional e de conteúdo de caráter único para cada indivíduo.

### *6.1.5 Conclusões finais*

O entendimento da relação entre o desenvolvimento do ego e o desenvolvimento da liderança permitiu a proposição do desenvolvimento do ego no papel de prontidão para o desenvolvimento, ou seja, como um elemento que limita o desenvolvimento da liderança e que, com a sua progressão, permite formas mais complexas de liderança, inclusive do ponto vista relacional como resultado do desenvolvimento dos planos comportamental, emocional, cognitivo e social.

Outra consequência fundamental é que não se espera que a liderança seja um resultado natural da evolução dos estágios. Ou seja, para o desenvolvimento da liderança ainda se faz necessário o trabalho das questões de autopercepção, autoregulação e auto-identidade nos aspectos específicos da liderança, além de outras características como, por exemplo, conhecimentos, habilidades e valores.

## **6.2 Recomendações**

Com base nos resultados e nas conclusões desta pesquisa, recomenda-se:

- apesar da relevância do desenvolvimento do ego, deve-se procurar o desenvolvimento balanceado do indivíduo e não somente focar no avanço de estágios;
- o desenvolvimento da liderança deve ser “customizado” para cada estágio com conteúdos e metodologias específicos para as características de cada estágio;
- a avaliação do estágio de desenvolvimento através do WUSCT deve ser sempre interpretada em conjunto com as demais características do indivíduo como base para um programa mais específico de desenvolvimento;

- para pesquisas longitudinais do desenvolvimento da liderança, deve-se adotar ferramentas adequadas de mensuração das mudanças de longo prazo principalmente no que se refere a liderança – o *Multi-factor Leadership Questionnaire* (MLQ) pode ser um ponto de partida para a mensuração da liderança nos termos mais tradicionais e o *Latent Growth Modeling* (LGM) para a mensuração de outras dimensões da liderança;
- recomenda-se a utilização das ferramentas de aprendizagem transformacional para a consolidação do estágio de desenvolvimento (nos vários planos de desenvolvimento – cognitivo, emocional, social, comportamental) e para estimular o avanço de estágios em conjunto com os resultados de intervenção; e
- para promover o desenvolvimento do ego, recomenda-se como ponto de partida para os estágios Conformista (E4) e Autoconsciente (E5) a utilização dos formatos dos programas de intervenção e dos resultados obtidos por métodos vivenciais (e.g., auto-avaliações, dinâmicas de grupo, etc). Para os estágios Consciente (E6) e Individualista (E7), as evidências apontam para a utilização do *Action Inquiry* como ferramenta de desenvolvimento, ressaltando-se a necessidade de se trabalhar conteúdos específicos da liderança (e.g., ética) e de se desenvolver outras dimensões (e.g, identidade).

Como consideração final, entende-se que o estímulo à transformação das perspectivas de significado pode suscitar preocupações éticas. No entanto, lembrando-se que o educador não está obrigado a se limitar às expectativas iniciais do “aprendiz” (e suas restrições), acredita-se que promover o desenvolvimento da liderança é ético e é necessário em uma base ética. Desta forma, caminha-se na direção da essência da educação que é ajudar o indivíduo a construir a sua experiência de forma a melhor entender os seus problemas, as suas opções de ação e, assim, possa tomar melhores decisões em todos os planos.

Enfatiza-se que os educadores nunca são neutros e que nos esforços de promover o desenvolvimento o que conta é o que o “aprendiz” está disposto a assimilar. De fato, o desenvolvimento da liderança envolve bases que vão além do domínio profissional e organizacional e, assim, afetam os seus demais planos (e.g., social e afetivo). Por fim, como esta transformação depende fundamentalmente do indivíduo, a teoria do desenvolvimento do ego pode auxiliá-lo neste desenvolvimento rumo a um conceito de liderança que vai além dos paradigmas tradicionais.

## GLOSSÁRIO

Aprendizagem transformacional – Para Mezirow (1995), a aprendizagem transformacional aplica-se quando há uma transformação do quadro geral de referência (o paradigma, o conjunto de crenças ou de perspectivas) do indivíduo ou quando a aprendizagem é resultado da reflexão crítica do conteúdo, do processo de resolução do problema ou do sistema de crenças.

Autoconsciência – No sentido situacional (*self-awareness*), autoconsciência é a consciência de como o indivíduo se comporta e de como é percebido pelos outros; no sentido temperamental (*self-consciousness*), autoconsciência é estar consciente de si mesmo como indivíduo e estar ciente de que os comportamentos e os sentimentos são parte do indivíduo e que dele se originam.

Capacidade – O conceito de capacidade, utilizado nesta dissertação, engloba basicamente o conceito de competências (compreendendo conhecimentos, habilidades e atitude). No entanto, além das dimensões associadas à competência, o conceito de capacidade inclui o quadro de referência que os indivíduos utilizam para organizar e dar significados às suas experiências (conceito de ego proposto por Helson e Roberts (1994)), sendo que este é passível de desenvolvimento inclusive no período adulto e na forma de estágios.

Constructo – Utiliza-se no conceito de Kelly (1955), onde é uma forma de perceber ou interpretar eventos. O sistema de constructos pessoais de um indivíduo é formado pelos constructos (ou pelas maneiras de interpretar os eventos) e as relações entre esses constructos. Por exemplo, se um professor reclamasse que o aluno era preguiçoso, Kelly não avaliava o aluno para confirmar o diagnóstico. Ao invés disso, tentava entender os comportamentos da criança e a maneira como o professor percebia esses comportamentos (isto é, a construção que o professor tinha deles) que levava à queixa da preguiça. Ou seja, na visão de Kelly, as queixas diziam algo a respeito de quem as elaborava e, portanto, as soluções deveriam envolver não só os alunos como também os professores (PERVIN; JOHN, 2004).

Desenvolvimento da liderança – Definido como a expansão das capacidades das pessoas para atuarem efetivamente em papéis e processo de liderança.

Ego – Entende-se por ego o princípio subjacente da personalidade que busca significados coerentes e que orchestra a percepção da realidade (COOK-GREUTER, 1999). Para Helson e Roberts (1994), o ego provê um quadro de referência que os indivíduos utilizam para organizar e dar significados às suas experiências. Ressalta-se que o conceito de ego adotado nesta dissertação não é compatível com a conotação psicanalítica de Freud.

## REFERÊNCIAS

- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning II: theory, method, and practice**. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing, 1996.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Theory in practice: increasing professional effectiveness**. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.
- ATWATER, L.; VALDMAN, D. 360 degree feedback and leadership development. **Leadership Quarterly**, v. 9, p. 423-426, 1998.
- AVOLIO, B. J. Examining the full range model of leadership: looking back to transform forward. In: DAY, D. V.; ZACCARO, S. J.; HALPIN, S. M. (Ed.). **Leader development for transforming organizations: growing leaders for tomorrow**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- AVOLIO, B. J. **Full leadership development: building the vital forces in organizations**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1999.
- BARBUTO JÚNIOR, J. E. Developing a leadership perspective in the classroom. **Journal of Adult Development**, v. 7, n. 3, p. 161-169, 2000.
- BASS, B. M. **Bass & stogdill's handbook of leadership: theory, research, and managerial application**. New York: The Free Press, 1990.
- BASS, B. M. **Leadership and performance beyond expectations**. New York: The Free Press, 1985.
- BASS, B. M.; AVOLIO, B. J. **MLQ multifactor leadership questionnaire for research: permission set**. Palo Alto: Mind Garden, 1995.
- BASS, B. M.; AVOLIO, B. J. **Transformational leadership: improving organizational effectiveness**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994.
- BASS, B. M.; STEIDLMEIER, P. Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. **Leadership Quarterly**, v. 10, n. 2, p. 181-217, 1999. Special issue, Part I: Charismatic and transformational leadership: taking stock of the present and future.
- BASSECHES, M. A. Toward a constructive-developmental understanding of the dialectics of individuality and irrationality. In: KRAMER, D. A.; BOPP, M. J. (Ed.). **Transformation in clinical and developmental psychology**. New York: Springer Verlag, 1989.

BENACK, S.; BASSECHES, M. A. Dialectical thinking and relativistic epistemology: their relation in adult development. In: COMMONS, M. L. et al. (Ed.). **Adult development: comparisons and applications of development models**. Westport, CT: Greenwood, 1989.

BLASI, A. Concept of development in personality theory. In: LOEVINGER, J. **Ego development: conception and theories**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1976.

BLASI, A. Loevinger's theory of ego development and its relationship to the cognitive-developmental approach. In: WESTENBERG, P. M.; BLASI, A.; COHN, L. D. (Ed.). **Personality development: theoretical, empirical, and clinical investigations of loevinger's conception of ego development**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.

BLASI, A. The theory of ego development and the measure. **Psychological Inquiry**, v. 4 n. 1, p. 17-19, 1993.

BLASI, A.; GLODIS, K. The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject. **Developmental Review**, v. 15, p. 404-433, 1995.

BLIGH, M. C.; MEINDL, J. R. The cultural ecology of leadership: an analysis of popular leadership books. In: MESSICK, D. M.; KRAMER, R. M. (Ed.). **The psychology of leadership**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

BORSBOOM, D.; MELLENBERGH, G. J.; HEERDEN, J. The concept of validity. **Psychological Review**, v. 111, n. 4, p. 1061-1071, 2004.

BRISCOE, J. P.; HALL, D. T. Grooming and picking leaders using competency frameworks: do they work? An alternative approach and new guidelines for practice. **Organizational Dynamics**, v. 28, n. 2, p. 37-52, 1999.

BROOKS, A. K. Transformational learning theory and implications for human resource development. **Advances in Developing Human Resources**, v. 6, n. 2, p. 211-225, 2004.

BROWN, L. M.; POSNER, B. Z. Exploring the relationship between learning and leadership. **Leadership and Organization Development Journal**, v. 22, n. 6, p. 274-280, 2001.

BURNS, J. M. **Leadership**. New York: Free Press, 1978.

CARLSON, V.; WESTENBERG, P. M. Cross-cultural applications of the WUSCT. In: LOEVINGER, J. (Ed.). **Technical foundations for measuring ego development: the Washington University sentence completion test**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHOPRA, D. **Leading from within means learning to manage your ego and emotions**. Knowledge-Wharton, 2004. Disponível em: <<http://knowledge.wharton.upenn.edu/index.cfm?fa=viewArticle&ID=957>>. Acesso em: 10 jan. 2005.

COHN, L. D. Age trends in personality development: a quantitative review. In: WESTENBERG, P. M.; BLASI, A.; COHN, L. D. (Ed.). **Personality development: theoretical, empirical, and clinical investigations of loevinger's conception of ego development**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.

COHN, L. D.; WESTENBERG, P. M. Intelligence and maturity: meta-analytic evidence for the incremental and discriminant validity of loevinger's measure of ego development. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 86, n. 5, p. 760-772, 2004.

COOK-GREUTER, S. R. Mature ego development: a gateway to ego transcendence? **Journal of Adult Development**, v. 7, n. 4, p. 227-240, 2000.

COOK-GREUTER, S. R. **Measuring the developmental stage of adults: comparing the subject-object interview and the leadership development profile**. 2003. Disponível em: <[www.harthillusa.com/Comparison%20S-O%20interview%20and%20LDP.pdf](http://www.harthillusa.com/Comparison%20S-O%20interview%20and%20LDP.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2004.

COOK-GREUTER, S. R. **Postautonomous ego development: a study of its nature and measurement**. 1999. Thesis (Doctor of Philosophy in Education) - Graduate School of Education of Harvard University, Boston, 1999.

COOK-GREUTER, S. R. Rare forms of self-understanding in mature adults. In: MILLER, M. E.; COOK-GREUTER, S. R. (Ed.). **Transcendence and mature thought in adulthood: the further reaches of adult development**. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 1994.

CÓRIA-SABINI, M. A. **Psicologia aplicada à educação**. São Paulo: EPU, 1986.

COSTA, P. T.; MCCRAE, R. R. Ego development and trait models of personality. **Psychological Inquiry**, v. 4, n. 1, p. 20-23, 1993.

CRAWFORD, J. P. **Leadership development and constructivism**. University of Waterloo, 2003. Disponível em: <[www.cda-acd.forces.gc.ca/cfli/engraph/research/pdf/75.pdf](http://www.cda-acd.forces.gc.ca/cfli/engraph/research/pdf/75.pdf)>. Acesso em: 9 jan. 2005.

DAY, D. V. Leadership development: a review in context. **Leadership Quarterly**, v.11, n. 4, p. 581-613, 2000.

DAY, D. V.; HALPIN, S. M. Growing leaders for tomorrow: an introduction. In: DAY, D. V.; ZACCARO, S. J.; HALPIN, S. M. (Ed.). **Leader development for transforming organizations: growing leaders for tomorrow**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

DAY, D. V.; LANCE, C. E. Understanding the development of leadership complexity through latent growth modeling. In: DAY, D. V.; ZACCARO, S. J.; HALPIN, S. M. (Ed.). **Leader development for transforming organizations: growing leaders for tomorrow**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

DAY, D. V.; ZACCARO, S. J. Toward a science of leader development. In: DAY, D. V.; ZACCARO, S. J.; HALPIN, S. M. (Ed.). **Leader development for transforming organizations: growing leaders for tomorrow**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

DIETRICH, H. **Novo guia para a pesquisa científica**. Blumenau: Ed. FURB, 1999.

DRATH, W. H. Approaching the future of leadership development. In: MCCAULEY, C. D.; MOXLEY, R. S.; VAN VELSOR, E. **The center for creative leadership handbook of leadership development**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

DRATH, W. H.; PALUS, C. J. **Making common sense: leadership as meaning-making in a community of practice**. North Carolina: Center for Creative Leadership, 1994.

ERIKSON, C. H. **Childhood and society**. 2th ed. New York: Norton, 1963.

ERIKSON, C. H. The problem of ego identity. **Journal of the American Psychoanalytic Association**, v. 4, p. 56-121, 1956.

FISHER, D.; MERRON, K.; TORBERT, W. R. Human development and managerial effectiveness. **Group and Organization Studies**, v. 12, n. 3, p. 257-273, 1987.

FISHER, D.; ROOKE, D.; TORBERT B. **Personal and organizational transformations: through action inquiry**. 4th ed. Great Britain: Edge/Work Press, 2003.

FRANKL, V. **Man's search for meaning**. New York: First Washington Square, 1985.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOLEMAN, D. et al. **O poder da inteligência emocional (primal leadership)**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

HAMACHEK, D. E. Evaluating self-concept and ego development within erikson's psychosocial framework: a formulation. **Journal of Counseling and Development**, v. 66, n. 8, p. 354-360, 1988.

HARRIS, C. K. **The experience of support for transformative learning**. 2002. Thesis (Doctor of Philosophy in Education) - Graduate School of Education of Harvard University, Boston, 2002.

HARTHILL USA. LDP **LDP e-form904.doc**. Assessment. Disponível em: <<http://www.harthillusa.com>>. Acesso em: 10 dez. 2004.

HAUSER, S. T. Loevinger's model and measure of ego development: a critical review. **Psychological Bulletin**, v. 83, p. 928-955, 1976.

HAUSER, S. T. Loevinger's model and measure of ego development: a critical review, II. **Psychological Inquiry**, v. 4, n. 1, p. 23-30, 1993.

HELSON, R.; ROBERTS, B. W. Ego development and personality changes in adulthood. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 66, n. 5, p. 911-920, 1994.

HENNINGHAUSEN, K. H. et al. Adolescent ego-development trajectories and young adult relationship outcomes. **Journal of Early Adolescence**, v. 24, n. 1, p. 29-44, 2004.

HERNEZ-BROOME, G.; HUGHES, R. L. Leadership development: past, present and future. **Human Resource Planning**, v. 27, n. 1, 2004.

HEWLETT, D. C. **A qualitative study of postautonomous ego development**: the bridge between postconventional and transcendent ways of being. 2004. Thesis (Doctor of Philosophy in Humans and Organizational Systems) - Fielding Graduate Institute, 2004.

HOGANSEN, J.; LANNING, K. Five factors in sentence completion test categories: toward reapproachment between trait and maturational approaches to personality. **Journal of Research in Personality**, v. 35, p. 449-462, 2001.

HOOIJBERG, R.; HUNT, J. G.; DODGE, G. E. Leadership complexity and development of the leaderplex model. **Journal of Management**, v. 23, n. 3, p. 375-408, 1997.



HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUNT, J. G. Transformational/charismatic leadership's transformation of the field: an historical essay. **Leadership Quarterly**, v. 10, p. 129-144, 1999.

HY, L. X.; LOEVINGER, J. **Measuring ego development**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

KATZ, D.; KAHN, R. L. **The social psychology of organizations**. 2th ed. New York: John Willey and Sons, 1978.

KAYES, D. C.; KAYES, A. B. Through the looking glass management education gone awry. **Journal of Management Education**, v. 27, n. 6, p. 694-710, 2003.

KEGAN, R. **The evolving self: problem and process in human development**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

KEGAN, R. **In over our heads: the mental demands of modern life**. Cambridge: Harvard University Press, 1994.

KEGAN, R. What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In: MEZIROU, J. et al. (Ed.). **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

KEGAN, R.; LAHEY, L. L. Adult leadership and adult development: a constructivist view. In: KELLERMAN, B. (Ed.). **Leadership: multidisciplinary perspectives**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

KEGAN, R.; LAHEY, L.; SOUVAINÉ, E. From taxonomy to ontogeny: thoughts on loevinger's theory in relation to subject-object psychology. In: WESTENBER, P. M.; BLASI, A.; COHN, L. D. (Ed.). **Personality development: theoretical, empirical, and clinical investigations of loevinger's conception of ego development**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.

KELLY, G. A. **The psychology of personal constructs**. New York: Norton, 1955.

KING, L. The hard road to the good life: the happy, mature person. **Journal of Humanistic Psychology**, v. 41, n. 1, p. 51-72, 2001.

KOHLBERG, L. **The psychology of moral development: essays on moral development.** San Francisco: Harper & Row, 1984.

KOUZES, J. M. **kouzes e posner: o desafio da liderança.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

KOUZES, J. M.; POSNER, B. Z. **The leadership practices inventory: facilitator's guide.** San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.

KUHN, T. S. **A Estrutura das revoluções científicas.** 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

KUHNERT, K.; LEWIS, P. Transactional and transformational leadership: a constructive/developmental analysis. **The Academy of Management Review**, v. 12, n. 4, p. 648-657, 1987.

KRUGER, J.; DUNNING, D. Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessment. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 77, n. 6, p. 1121-1134, 1999.

LEONARD, H. S. Leadership development for the postindustrial, postmodern information age. **Consulting Psychology Journal: Practice and Research**, v. 55, n. 1, p. 3-14, 2003.

LEVENSON, M. R. et al. **Transcending the self: toward a liberative model of adult development.** Dept. of Human & Community Development. University of California at Davis. Disponível em: <<http://hcd.ucdavis.edu/faculty/aldwin/Transcending.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2004.

LIECHTENSTEIN, B. M.; SMITH, B. A.; TORBERT, W. R. Leadership and ethical development: balancing light and shadow. **Business Ethics Quarterly**, v. 5, p. 97-116, 1995.

LOEVINGER, J. Construct validity of the ego development test. **Applied Psychological Measurement**, v. 3, p. 281-311, 1979.

LOEVINGER, J. **Ego development: conception and theories.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1976.

LOEVINGER, J. History of the sentence completion test (SCT) for ego development. In: LOEVINGER, J. (Ed.) **Technical foundations for measuring ego development: the Washington University sentence completion test.** New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

LOEVINGER, J. Measurement of personality: true or false. **Psychological Inquiry**, v. 4, n. 1, p. 1-16, 1993.

LOEVINGER, J. **Paradigms of personality**. New York: Freeman, 1987.

LOEVINGER, J. Revision of the sentence completion test for ego development. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 48, n. 2, p. 420-427, 1985.

LOEVINGER, J. On the self and predicting behavior. In: ZUCKER, R. A.; ANONOFF, J.; RABIN, A. I. (Ed.). **Personality and the prediction of behavior**. Orlando, FL: Academic, 1984.

LOEVINGER, J. In Search of grand theory. **Psychological Inquiry**. v. 5, n. 2, p. 142-144, 1994.

LOEVINGER, J. et al. Ego development in college. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 48, n. 4, p. 947-962, 1985.

LOEVINGER, J.; WESSLER, R. **Measuring ego development I: construction and use of a sentence completion test**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1970.

LONDON, M. **Leadership development: paths to self-insight and professional growth**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

LONDON, M.; BEATTY, R. W. 360-degree feedback as a competitive advantage. **Human Resource Management**, v. 32, p. 353-372, 1993.

LUBINSKI, D.; HUMPHREYS, L. G. Incorporating general intelligence into epidemiology and the social sciences. **Intelligence**, v. 24, p. 159-201, 1997.

LUCIUS, R. H.; KUHNERT, K. Adult development and transformational leader. **Journal of Leadership Studies**, 1999.

MANNERS, J.; DURKIN, K. A critical review of the validity of ego development theory and its measurement. **Journal of Personality Assessment**, v. 77, n. 3, p. 541-567, 2001.

MANNERS, J.; DURKIN, K. Processes involved in adult ego development: a conceptual framework. **Developmental Review**, v. 20, p. 475-513, 2000.

MANNERS, J.; DURKIN, K.; NESDALE, A. Promoting advanced ego development among adults. **Journal of Adult Development**, v. 11, n. 1, p. 19-27, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. New York: Harper, 1957.

MAY, R. **A descoberta do ser**. Rio de Janeiro: Rocco, 1983.

MAY, R. **A Psicologia e o dilema humano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

MCCALL, M. W.; LOMBARDO, M. M.; MORRISON, A. M. **The lessons of experience**. New York: The Free Press, 1988.

MCCAULEY, C. D.; MOXLEY, R.S.; VAN VELSOR, E. Introduction: our view of leadership. In: MCCAULEY, C. D.; MOXLEY, R.S.; VAN VELSOR, E. (Ed.). **The center for creative leadership handbook of leadership development**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MCCRAE, R. R.; COSTA JÚNIOR, P. T. **Personality in adulthood**. New York: The Guilford Press, 1990.

MCCRAE, R. R.; JOHN, O. P. An introduction to the five-factor model and its applications. **Journal of Personality**, v. 60, p. 175-215, 1992.

MCCRAE, R. R. et al. Nature over nurture: temperament, personality, and lifespan development. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 78, p. 173-186, 2000.

MERRON, K.; FISHER, D.; TORBERT, W. R. Meaning making and management Action. **Group and Organization Studies**, v. 12, n. 3, p. 274-286, 1987.

MEZIRROW, J. Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. In: MEZIRROW, J. et al. (Ed.). **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

MEZIRROW, J. **A guide to transformative and emancipatory learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

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

MILLER, M. E.; COOK-GREUTER, S. R. from postconventional development to transcendence: visions and theories. In: MILLER, M. E.; COOK-GREUTER, S. R. (Ed.). **Transcendence and mature thought in adulthood: the further reaches of adult development**. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 1994.

- MOXLEY, R. S. Hardships. In: MCCAULEY, C. D.; MOXLEY, R. S.; VAN VELSOR, E. (Ed.). **The center for creative leadership handbook of leadership development**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- NEWMAN, D. L.; TELLEGEN, A.; BOUCHARD, T. J. Individual differences in adult ego development: sources of influence in twins reared apart. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 74, n. 4, p. 985-995, 1998.
- NOAM, G. G. Ego development: true or false? **Psychological Inquiry**, v. 4, p. 43-48, 1993.
- NOVY, D. M. et al. The Washington University sentence complete test: are the two halves alternate forms? Are the female and male forms comparable? **Journal of Personality Assessment**, v. 68, n. 3, p. 616-627, 1997.
- NOVY, D. M. et al. An investigation of the structural validity of loevinger's model and measure of ego development. **Journal of Personality**, v. 62, p. 87-118, 1994.
- O'CONNOR, D.; WOLFE, D. M. From crisis to growth at midlife: changes in personal paradigm. **Journal of Organization Behavior**, v. 12, n. 4, p. 323-340, 1991.
- PALUS, C. J. et al. Exploration for development: developing leadership by making shared sense of complex challenges. **Consulting Psychology Journal: Practice and Research**, v. 55, n. 1, p. 26-40, 2003.
- PASQUALI, L. **Os tipos humanos: a teoria da personalidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- PIAGET, J. **O julgamento moral da criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.
- PERVIN, L. A.; JOHN, O. P. **Teoria da personalidade: teoria e pesquisa**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed Editográfica, 2004.
- PINEDO, V. Ética e valores nas empresas: em direção às corporações éticas. **Instituto Ethos Reflexão**, ano 4, n. 10, 2003.
- REASON, P. General medical and complementary practitioners working together: the epistemological demands of collaboration. **The Journal of Applied Behavioral Science**, v. 35, n. 1, p. 71-86, 1999.

REDMORE, C. Susceptibility to faking of a sentence completion test of ego development. **Journal of Personality Assessment**, v. 40, n. 6, p. 607-616, 1976.

REDMORE, C.; WALDMANN, K. Reliability of a sentence completion measure of ego development. **Journal of Personality Assessment**, v. 39, n. 3, p. 236-243, 1975.

RHODEWALT, F. Self-presentation and the phenomenal self: The “carryover” effect revisited. In: JONES, E. E.; COOPER, J.; DARLEY, J.M. (Ed). **Attribution and social interaction: The legacy of Edward E. Jones**. Washington, DC: American Psychological Association, 1998.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 3. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1990.

ROGERS, K. E.; BISHOP, J.; LANE, R. C. Considerations for the use of sentence completion tests. **Journal of Contemporary Psychotherapy**, v. 33, n. 3, p. 235- 242, 2003.

ROOKE, D.; TORBERT, W. R. Organizational transformation as a function of CEO’s developmental stage. **Organization Development Journal**, v. 16, n. 1, p. 11-28, 1998.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SANKAR, Y. Character not charisma is the critical measure of leadership excellence. **Journal of Leadership and Organizational Studies**, v. 9, n. 4, p. 45-55, 2003.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. United States: Basic Books, 1982.

SKOE, E. E. A.; LIPPE, A. L. Ego development and the ethics of care and justice: the relations among them revisited. **Journal of Personality**, v. 70, n. 4, p. 485-508, 2002.

SMITH, P. E. **Applying kegan’s constructive-developmental theory of the evolving self and the role of experience to the leadership effectiveness of teacher leaders**. 1999. Thesis (Doctor of Philosophy in Education) - Clemson University, Clemson, 1999.

SMITH, S. E. **Ego development and the problems of power and agreement in organizations**. 1980. Thesis (Doctor of Philosophy in Business Administration) - The School

of Government and Business Administration of the George Washington University, Washington, 1980.

SNAREY, J. Ego Development and the ethical voices of justice and care: an eriksonian interpretation. In: WESTENBERG, P. M.; BLASI, A.; COHN, L. D. (Ed.). **Personality development: theoretical, empirical, and clinical investigations of loevinger's conception of ego development**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.

SUTTON, P. M.; SWENSEN, C. H. The reliability and concurrent validity of alternative methods of assessing ego development. **Child Development**, v. 41, p. 468-475, 1983.

TAYLOR, E. W. Analyzing research on transformative learning theory. In: MEZIROW, J. et al. (Ed.). **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

TAYLOR, E. W. **The theory and practice of transformative learning: a critical review**. College of Education, The Ohio State University, 1998. Disponível em: <[http://www.cete.org/acve/mp\\_taylor\\_01.asp](http://www.cete.org/acve/mp_taylor_01.asp)>. Acesso em: 10 jan. 2005.

TENNANT, M. Adult learning and self work. In: JOINT INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE ADULT EDUCATION RESEARCH CONFERENCE, 2000, Sydney. **Proceedings...** Sydney: [S.l.], 2000. Disponível em: <[www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/tennantm1-final.PDF](http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/tennantm1-final.PDF)>. Acesso em: 10 dez. 2004.

TENNANT, M.; POGSON, P. **Learning and change in the adult years: a developmental perspective**. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

TORBERT, W. R. **The power of balance: transforming self, society, and scientific inquiry**. Newbury Park, CA: SAGE, 1991.

TORBERT, W. R. Cultivating postformal adult development: higher stages and contrasting interventions. In: MILLER, M. E.; COOK-GREUTER, S. R. (Ed.). **Transcendence and mature thought in adulthood: the further reaches of adult development**. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 1994.

TORBERT, W. R. A developmental approach to social science: a model for analyzing Charles Alexander's scientific contributions. **Journal of Adult Development**, v. 7, n. 4, p. 255-267, 2000.

TORBERT, W. R. The distinctive questions developmental action inquiry asks. **Management Learning**, v. 30, n. 2, p. 189-206, 1999.

TORBERT, W. R. et al. **Action inquiry: the secret of timely and transforming leadership**. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2004.

TORBERT, W. R.; FISHER, D. Autobiographical awareness as a catalyst for managerial and organisational development. **Management Education and Development**, v. 23, n. 3, p. 184-198, 1992.

TOSI, R. **Dizionario delle sentenze latine e greche**. Milano: RCS Rizzoli Libri, 1991.

TURNER, N. et al. Transformational leadership and moral reasoning. **Journal of Applied Psychology**, v. 87, n. 2, p. 304-311, 2002.

VAN VELSOR, E. **Developing organizational capacity for leadership in a context of complex challenge**. The George Washington University, 2004. Disponível em: <<http://echo-conferences.com/Van%20Velsor.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2004.

VAN VELSOR, E.; MCCAULEY, C. D.; MOXLEY, R.S. Our view of leadership development. In: MCCAULEY, C. D.; MOXLEY, R. S.; VAN VELSOR, E. (Ed.). **The center for creative leadership handbook of leadership development**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEATHERSBY, R. Ego development. In: CHICKERING, A. W. (Ed.). **The modern american college**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

WESTEN, D. Loevinger's theory of ego development in the context of contemporary psychoanalytic theory. In: WESTENBERG, P. M.; BLASI, A.; COHN, L. D. (Ed.). **Personality development: theoretical, empirical, and clinical investigations of loevinger's conception of ego development**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.

WESTENBERG, P. M.; BLASI, A.; COHN, L. D. Introduction: contributions and controversies. In: WESTENBERG, P. M.; BLASI, A.; COHN, L. D. (Ed.). **Personality development: theoretical, empirical, and clinical investigations of loevinger's conception of ego development**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.

WESTENBERG, P. M.; BLOCK, J. Ego development and individual differences in personality. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 65, n. 4, p. 792-800, 1993.



WESTENBERG, P. M.; GJERDE, P. F. Ego Development during the transition from adolescence to young adulthood: a 9-year longitudinal study. **Journal of Research in Personality**, v. 33, p. 233-252, 1999.

WESTENBERG, P. M. et al. Ego development in children and adolescents: another side of the impulsive, self-protective, and conformist ego levels. In: WESTENBERG, P. M.; BLASI, A.; COHN, L. D. (Ed.). **Personality development: theoretical, empirical, and clinical investigations of loevinger's conception of ego development**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.

WESTENBERG, P. M. et al. Revised description and measurement of ego development in early adolescence: an artifact of the written procedure? **Journal of Early Adolescence**, v. 21, n. 4, p. 470-493, 2001.

WILBER, K. **Psicologia integral**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2000.

YIN, R. **Case study research: design and methods**. 2th ed. Thousands Oaks: Sage, 1994.

ZACCARO, S. J.; KLIMOSKI, R. J. The nature of organizational leadership: an introduction. In: ZACCARO, S. J.; KLIMOSKI, R. J. (Ed.). **The nature of organizational leadership: understanding the performance imperatives confronting today's leaders**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

## **APÊNDICES**

Apêndice A – Periódicos considerados na pesquisa bibliográfica

Apêndice B – Perspectivas selecionadas de desenvolvimento

**Apêndice A – Periódicos considerados na pesquisa bibliográfica**

| <b>Fontes Consideradas</b>                               | <b>Fator de Impacto</b> | <b>Search engine</b> | <b>Período</b> |
|--|-------------------------|----------------------|----------------|
| Adult Education Quarterly                                | <b>0,219</b>            | Sage, Wilson         | 1998-2004      |
| Business Ethics Quarterly                                | <b>0,661</b>            | Wilson               | 1995-2003      |
| Child Psychiatry and Human Development                   | <b>0,561</b>            | Kluwer               | 1997-2004      |
| Developmental Review                                     | <b>1,361</b>            | SDO                  | 1993-2004      |
| Developmental Psychology                                 | <b>2,533</b>            | Ovid                 | 1986-2004      |
| Educational Leadership                                   | <b>0,154</b>            | Wilson               | 1995-2004      |
| Human Resource Management                                | <b>1,943</b>            | ProQuest             | 1986-2004      |
| Journal of Adult Development                             | <b>0,500</b>            | Kluwer               | 1998-2004      |
| Journal of Applied Psychology                            | <b>2,173</b>            | Ovid                 | 1985-2004      |
| Journal of Counseling and Development                    | <b>0,486</b>            | ProQuest, Wilson     | 1988-2004      |
| Journal of Early Adolescence                             | <b>1,081</b>            | Sage                 | 1999-2004      |
| Journal of Humanistic Psychology                         | <b>0,585</b>            | Sage                 | 1999-2004      |
| Journal of Organization Behavior                         | <b>1,431</b>            | ProQuest             | 1988-2004      |
| Journal of Personality                                   | <b>2,342</b>            | Blackwell            | 1998-2004      |
| Journal of Personality and Social Psychology             | <b>3,862</b>            | Ovid                 | 1986-2004      |
| Journal of Research in Personality                       | <b>1,108</b>            | SDO                  | 1993-2004      |
| Journal of Adolescent and Adult Literacy                 | <b>0,427</b>            | Wilson               | 2000-2004      |
| Journal of Applied Developmental Psychology              | <b>0,836</b>            | SDO                  | 1995-2004      |
| Journal of Consulting and Clinical Psychology            | <b>3,252</b>            | Ovid                 | 1986-2004      |
| Journal of Counseling Psychology                         | <b>1,538</b>            | Ovid                 | 1986-2004      |
| Journal of Employment Counseling                         | <b>0,514</b>            | ProQuest             | 1998-2004      |
| Journal of Human Resources                               | <b>1,047</b>            | ProQuest             | 1987-1998      |
| Leadership Quarterly                                     | <b>1,315</b>            | SDO                  | 1995-2004      |
| Management Learning                                      | <b>0,568</b>            | ProQuest, Sage       | 1998-2004      |
| Measurement and Evaluation in Counseling and Development | <b>0,595</b>            | Wilson               | 2001-2004      |
| Negotiation Journal                                      | <b>0,205</b>            | Kluwer, ProQuest     | 1997-2004      |
| Personality and Individual Differences                   | <b>1,084</b>            | SDO                  | 1995-2004      |
| Personality and Social Psychology Bulletin               | <b>1,839</b>            | Sage                 | 1999-2004      |
| Psychological Assessment                                 | <b>2,370</b>            | Ovid                 | 1989-2004      |
| Psychological Methods                                    | <b>3,927</b>            | Ovid                 | 1996-2004      |
| Psychological Review                                     | <b>8,357</b>            | Ovid                 | 1985-2004      |
| Psychology and Aging                                     | <b>3,074</b>            | Ovid                 | 1986-2004      |

continua

continuação

| <b>Fontes Consideradas</b>   | <b>Fator de Impacto</b> | <i>Search engine</i> | <b>Período</b> |
|--|-------------------------|----------------------|----------------|
| Research on Aging: Journal of Social Gerontology and Adult Development | <b>0,643</b>            | Sage                 | 1999-2004      |
| Training and Development   | <b>0,104</b>            | ProQuest             | 1991-2001      |

Quadro A.1 – Periódicos internacionais considerados – fator de impacto (jcr-2003)

Fonte: CAPES (Portal periódicos).

Notas: 1) Periódicos indexados ISI possuem fator de impacto (JCR-2003); 2) *Websites* de busca (*Search Engines*) disponíveis no portal periódicos da CAPES: SDO – *Science Direct Online*;

| <b>Fontes Consideradas</b>                         | <b>Fator de Impacto</b> | <b>Search Engine</b> | <b>Período</b> |
|--|-------------------------|----------------------|----------------|
| Adult Learning                                     | n/a                     | Wilson               | 1998-2004      |
| Advances in Developing Human Resources             | 0,000                   | ProQuest, Sage       | 2001-2004      |
| Consulting to Management                           | n/a                     | ProQuest             | 1993-2004      |
| Consulting Psychology Journal                      | 0,000                   | Ovid                 | 1993-2004      |
| Counseling and Human Development                   | 0,000                   | Gale                 | 2000-2004      |
| Counseling and Values                              | n/a                     | Wilson               | 2001-2004      |
| Development and Learning in Organizations          | n/a                     | Emerald, ProQuest    | 1998-2004      |
| Education Management Administration and Leadership | n/a                     | Sage                 | 2004           |
| Human Resource Development Review                  | n/a                     | ProQuest, Sage       | 2002-2004      |
| Human Resource Management International Digest     | n/a                     | Emerald, ProQuest    | 1995-2004      |
| Human Resource Management Journal                  | n/a                     | ProQuest             | 1995-2004      |
| Human Resource Management Review                   | 0,000                   | SDO                  | 1995-2004      |
| Human Resource Planning                            | n/a                     | ProQuest, Wilson     | 1995-2004      |
| Human Resources                                    | n/a                     | ProQuest             | 2003-2004      |
| Human Resources Abstract                           | n/a                     | Sage                 | 1999-2004      |
| International Journal of Training and Development  | 0,000                   | Blackwell            | 1997-2004      |
| IOMA's Report on Managing Training and Development | n/a                     | ProQuest             | 2003-2004      |
| Journal of Contemporary Psychotherapy              | n/a                     | Kluwer               | 1997-2004      |
| Journal of Leadership and Organizational Studies   | n/a                     | ProQuest             | 2002-2004      |
| Journal of Management Education                    | 0,000                   | Sage                 | 1996-2004      |
| Journal of Management Development                  | n/a                     | Emerald, ProQuest    | 1992-2004      |
| Leadership   | 0,000                   | Gale, Wilson         | 2000-2004      |
| Leadership & Organization Development Journal      | n/a                     | Emerald, ProQuest    | 1992-2004      |
| Leadership in Action                               | 0,000                   | ProQuest             | 2000-2004      |
| Leadership in Health Services                      | n/a                     | Emerald, ProQuest    | 1997-2004      |
| Learning Organization                              | n/a                     | Emerald, ProQuest    | 1994-2004      |
| Management Development Review                      | n/a                     | Emerald, ProQuest    | 1992-1997      |
| Management Education and Development               | n/a                     | ProQuest             | 1992-1993      |
| New Directions for Adult And Continuing Education  | n/a                     | Wilson               | 1996-2004      |

continua

continuação

| <b>Fontes Consideradas</b>                           | <b>Fator de Impacto</b> | <b>Search Engine</b> | <b>Período</b> |
|--|-------------------------|----------------------|----------------|
| Principal Leadership                                 | n/a                     | Wilson               | 2000-2004      |
| Professional School Counseling                       | n/a                     | Wilson               | 1999-2004      |
| Psychological Inquiry                                | n/d                     | <b>Questia</b>       | 1990-2004      |
| Strategy and Leadership                              | n/a                     | Emerald,<br>ProQuest | 1987-2004      |
| Studies in the Education of Adults                   | n/a                     | Wilson               | 1996-2004      |
| Training and Management Development Methods          | n/a                     | ProQuest             | 1992-2004      |
| The International Journal of Organizational Analysis | n/a                     | ProQuest             | 1996-2004      |
| The Journal of Applied Behavioral Science            | n/a                     | ProQuest,<br>Sage    | 1995-2004      |
| The Journal of Management Development                | n/a                     | Emerald,<br>ProQuest | 1992-2004      |

Quadro A.2 – Periódicos internacionais considerados (sem fator de impacto jcr-2003)

Fonte: CAPES (Portal periódicos).

Notas: 1) Periódicos indexados ISI com fator nulo de impacto (JCR-2003); n/a – periódicos que não são indexados ISI; n/d – não constam da lista da CAPES; 2) *Websites* de busca (*Search Engines*): SDO – *Science Direct Online*; 3) O conteúdo do website *Questia Library Online* não está disponível através da CAPES.

| <b>Fontes Consideradas</b>                                   | <b>Fator de Impacto</b> | <b>Search Engine</b> | <b>Período</b> |
|--|-------------------------|----------------------|----------------|
| Cadernos CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade)      | <b>0,000</b>            | SciELO               | 1997-2004      |
| Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP | <b>0,000</b>            | SciELO               | 1999-2004      |
| Educação e Sociedade   | <b>0,000</b>            | SciELO               | 1997-2004      |
| Estudos de Psicologia  | <b>0,000</b>            | SciELO               | 1997-2004      |
| Psicologia USP   | <b>0,000</b>            | SciELO               | 1997-2004      |
| Psicologia: Teoria e Pesquisa                                | <b>0,000</b>            | SciELO               | 2000-2004      |
| Revista da Faculdade de Educação (USP)                       | <b>0,000</b>            | SciELO               | 1997-1998      |
| Caderno de Pesquisas em Administração                        | <b>n/a</b>              | Próprio              | 1994-2004      |
| Cadernos EBAPE.BR (FGV)                                      | <b>n/a</b>              | Próprio              | 2003-2004      |
| Psicologia e Sociedade                                       | <b>n/a</b>              | SciELO               | 2002-2004      |
| Psicologia em Estudo   | <b>n/a</b>              | SciELO               | 2002-2004      |
| Psicologia: Reflexão e Crítica                               | <b>n/a</b>              | SciELO               | 1997-2004      |
| RAC Revista de Administração Contemporânea                   | <b>n/a</b>              | Próprio              | 1997-2004      |
| RAE Revista de Administração de Empresas                     | <b>n/a</b>              | Próprio              | 1961-2004      |
| Revista de Administração Mackenzie                           | <b>n/a</b>              | Próprio              | 2000-2004      |

Quadro A.3 – Periódicos nacionais considerados

Fonte: CAPES (Portal periódicos).

Notas: 1) Periódicos indexados ISI com fator nulo de impacto (JCR-2003); n/a – periódicos que não são indexados ISI.

## **Apêndice B – Perspectivas selecionadas de desenvolvimento**

Neste apêndice revisitam-se as perspectivas selecionadas de desenvolvimento, com maior foco nas teorias de Piaget (1977) em função da sua posterior influência nos modelos de desenvolvimento de adultos. Adicionalmente, aborda-se a personalidade sob a visão psicanalítica, o processo de desenvolvimento da personalidade de Rogers (1990), os estágios de desenvolvimento psicossocial de Erikson (1963) e, por fim, a teoria do desenvolvimento da moral de Kohlberg (1984).

Enfatiza-se que a seleção destas linhas de desenvolvimento não pretende ser abrangente, mas sim trazer uma perspectiva histórica e de entendimento dos principais conceitos e características que influenciaram a concepção da teoria do desenvolvimento do ego, os seus desdobramentos e a sua interpretação.

*Psicanálise.* Os primeiros estudos científicos do conceito de desenvolvimento da personalidade podem ser atribuídos a Freud com as fases de desenvolvimento psicosssexuais. Para Pervin e John (2004), existem dois aspectos chave: 1) o indivíduo avança através de fases de desenvolvimento; e 2) os eventos passados possuem elevada importância para todo o comportamento posterior do indivíduo. Além disto, parte significativa da teoria psicanalítica diz respeito ao desenvolvimento dos instintos, onde existem desenvolvimentos e mudanças que são biologicamente determinadas nas principais zonas erógenas (caracterizando o desenvolvimento dos instintos em fases – e.g., fase oral, etc).

Para Cória-Sabini (1986), na teoria psicanalítica, a personalidade é composta por três sistemas: id, ego e super-ego. O núcleo da personalidade é formado pelo id que corresponde a toda energia psíquica da personalidade, onde operam duas forças distintas, uma derivada do instinto de vida e outra do instinto de destruição. A força do id expressa o propósito vital do organismo (satisfazer suas necessidades inatas). O ego é a parte modificada do id por influência do mundo exterior. Considerado sob o aspecto dinâmico, o ego é fraco e todas as suas energias são emprestadas do id. A função psicológica do ego consiste em trazer para o nível pré-consciente e consciente as exigências dinâmicas do id e, por isto, é considerado o executivo da personalidade. O ego, como parte organizada do id, existe para satisfazer o id e não para frustrá-lo. A missão do ego é, portanto, buscar formas de satisfação que sejam mais favoráveis. Por outro lado, o super-ego é o representante interno dos valores sociais, inicialmente transmitidos pelos pais e depois pelos valores dos modelos sociais. Neste caso, o



super-ego coloca novas necessidades no ego, visto que sua principal função é restringir a satisfação das necessidades inatas. Por fim, Pervin e John (2004) resumem o ego da seguinte maneira: “o ego de Freud é lógico, racional, tolerante à tensão, o executivo da personalidade, mas é um mau cavaleiro do cavalo veloz do id e está sujeito ao controle de três senhores”.

Entre os primeiros, dos muitos, analistas a romper com Freud, estava Alfred Adler que em 1911 desligou-se da Sociedade Psicanalítica de Viena, possivelmente devido a maior ênfase de Adler nos desejos sociais e nos pensamentos conscientes do que nos desejos sexuais e nos processos inconscientes, característicos da visão determinista da psicanálise. Na visão de Adler, desde o começo as pessoas têm um interesse inato em relacionar-se com outras pessoas e um potencial inato para a cooperação (PERVIN; JOHN, 2004). Para Loevinger (1976), a psicanálise opôs-se contra a psicologia do ego, sendo que Adler tornou-se um dissidente influencial que defendeu a primazia do ego sobre a psicologia dos determinantes (*drive psychology*) dos primeiros anos da psicanálise.

Credita-se a Adler o desenvolvimento de um dos conceitos chave utilizados na teoria do desenvolvimento do ego que foi a compreensão de que “a forma como o indivíduo percebe e entende o mundo carrega consigo a marca do ego” e de que, por consequência, o indivíduo se auto-protege contra observações não-assimiláveis ou não bem-vindas (LOEVINGER, 1976). Esta tendência de *apercepção*, onde o ego provê o quadro de referência que estrutura a visão particular de mundo e de como o indivíduo percebe o mundo, constitui a base teórica para os atuais métodos da avaliação do ego através de técnicas projetivas e que foram amplamente utilizadas na formulação da teoria de desenvolvimento do ego.

*Desenvolvimento Cognitivo – Piaget.* Historicamente a idéia de desenvolvimento em estágios foi efetivamente introduzida por Piaget ao propor um modelo de crescimento mental em estágios (denominado de epistemologia genética), apesar de limitada ao período de vida até a adolescência. Piaget (1977) estudou a forma como as crianças construíam o significado das suas experiências em vários domínios. A partir das evidências obtidas, concluiu que o raciocínio das crianças não era meramente uma versão incorreta do pensamento adulto, mas sim que eram coerentes e significantes por si só. Posteriormente, Piaget (1967) descreveu os quatro principais estágios de crescente diferenciação e integração na formação da cognição do adulto, onde o raciocínio mudava em termos qualitativos ao longo do tempo e que as mudanças eram previsíveis e dedutíveis a partir das ações e explicações da criança.

Para Cória-Sabini (1986), na teoria de Piaget, o estudo da inteligência não pode ser feito separadamente do problema epistemológico, pois o estabelecimento das relações cognitivas (ou das relações epistemológicas) implica em uma série de estruturas

progressivamente construídas através da contínua interação entre o sujeito e seu meio ambiente. Tal estudo, portanto, envolve uma análise de como o sujeito se torna progressivamente capaz de conhecer os objetos adequadamente. Neste contexto, o desenvolvimento mental surge como uma sucessão (cuja ordem é constante) de três grandes construções, que prolongam as anteriores, reconstruindo-as em um novo plano para ultrapassá-las, em um processo de integração em que as estruturas precedentes se tornam parte das estruturas subseqüentes. Desta maneira, no estágio sensório-motor, a construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa as estruturas orgânicas; no estágio das operações concretas, as construções das relações semi-óticas do pensamento e das relações inter-individuais interiorizam os esquemas de ação e que são reconstruídos no plano da representação até constituírem o conjunto das operações concretas de classes e das estruturas de cooperação; por fim, no estágio da inteligência formal ou das operações formais, o pensamento formal re-estrutura as operações concretas, subordinando-as às novas estruturas. O desenvolvimento cognitivo, portanto, é um processo sucessivo, onde as mudanças qualitativas das estruturas cognitivas servem para distinguir os diferentes estágios de desenvolvimento que são caracterizados, não pela justaposição de propriedades estranhas, mas por uma estrutura de conjunto coerente.

Na percepção de Loevinger (1976), os trabalhos de Piaget sobre o desenvolvimento moral da criança são os que mais se relacionam com o tema de desenvolvimento do ego. Para Piaget o conceito de moralidade inclui tanto o respeito a um sistema de regras da ordem social como uma concepção de justiça, definida como a preocupação com a reciprocidade e a igualdade entre outros indivíduos (CÓRIA-SABINI, 1986).

Para a aquisição e a compreensão de regras, Piaget (1977) estudou o comportamento das crianças em vários jogos infantis (atividades lúdicas onde a intervenção de adultos é mínima). No início a criança não tem conceito de regras, apenas segue as suas necessidades e desejos em padrões repetitivos. Posteriormente, a criança tenta imitar seus pais e as crianças mais velhas. Quando participa das brincadeiras, não entende o significado de vencer, pois seu ponto de vista é egocêntrico (tudo é interpretado em termos dos seus interesses). No que se refere a regras morais, estas são consideradas absolutas, imutáveis e há uma total submissão às ordens dos adultos. No próximo estágio da cooperação, os jogos tornam-se sociais, onde a criança esforça-se para conhecer as minúcias dos jogos e suas regras comuns. A criança aceita mudanças de regras, desde que sejam consensuais, ou seja, as regras podem ser modificadas de acordo com os interesses do grupo. A seguir, no estágio das codificações das regras, o interesse volta-se para a análise da regra como tal – a criança complica as coisas pelo prazer

da descoberta dos porquês das regras. A autonomia conquistada conduz a um sentimento democrático nas relações que, por sua vez, reflete-se em diferentes campos de atividade. A criança passa de dócil e obediente para insubordinada e passa a buscar relações justas e de igualdade. Em paralelo a este desenvolvimento das regras morais, acontece a evolução do conceito de justiça. Para tanto, Piaget (1967) explorou o julgamento comparativo de duas versões de uma história quanto ao grau de culpa pela transgressão (outros exemplos de histórias incluem situações de desobediência ou que envolvem danos materiais), à punição mais justa e os porquês. Os resultados obtidos caracterizaram duas etapas: o realismo moral (ou moralidade heterônoma ou de coação) e a moralidade autônoma (ou moral interiorizada, de cooperação ou reciprocidade).

Em resumo, as contribuições de Piaget para a compreensão do desenvolvimento moral foram: 1) a criação de um referencial teórico de desenvolvimento em estágios; 2) na estruturação de uma técnica de investigação e de análise; 3) a descoberta de uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral. Pode-se ainda destacar: 4) a participação ativa do indivíduo na interpretação das suas experiências e 5) a influência da linguagem na interpretação da realidade. Como reação ao movimento comportamentalista (behaviorista), Piaget foi um dos pioneiros a apontar que as pessoas, como organismos, não reagem meramente ao ambiente, mas que buscam experiências, das quais participam ativamente e as interpretam, i.e., as pessoas naturalmente constroem o significado das suas experiências. Do lado do papel da linguagem, Piaget destacou que o processo de “conquista” do mundo externo (como objeto e através da representação simbólica) acontece de forma contínua, sistemática, inconsciente e “encobre” os aspectos abstratos da experiência. Ou seja, a linguagem desempenha um papel fundamental na estruturação, na criação e na interpretação da realidade.

*A Teoria da Personalidade de Rogers.* A abordagem de Rogers (1990) enfatiza as percepções, os sentimentos, as auto-avaliações subjetivas, a auto-realização e o processo de mudança (contrastando com a ênfase psicanalítica nos impulsos, nos instintos e no desenvolvimento inicial do caráter). Do ponto de vista do desenvolvimento do indivíduo, a principal preocupação de Rogers é “se a criança está livre para crescer em um estado de congruência, para se auto-realizar, ou se a criança irá se tornar defensiva e operar em estado de incongruência” (PERVIN; JOHN, 2004).

Rogers (1990) não propõe realmente uma teoria de crescimento e desenvolvimento mas sim descreve as forças de um crescimento, no qual o indivíduo muda da fixidez para a fluidez, em um processo sucessivo de sete fases. Para Loevinger (1976), Rogers preocupou-se

com os elementos comuns no processo de mudança psicológica, particularmente com referência a psicoterapia. Desta maneira, Rogers descreve um contínuo de crescimento e desenvolvimento em fases não claramente demarcadas. Ao descrever as fases deste processo contínuo, Rogers (1990) deu destaque: 1) ao modo como o paciente lida com os seus sentimentos; 2) à estrutura de constructos para interpretação da sua experiência; e 3) à sua habilidade de diferenciação de sentimentos e de experiências.

No quadro B.1, tem-se uma seleção das características das fases deste processo. Na fase 1, os constructos pessoais (no sentido de Kelly)<sup>55</sup> são rígidos e fixos. Na fase 2, os sentimentos são desconhecidos ou são descritos no passado. Na fase 3, existe uma expressão mais livre do eu como objeto, onde os constructos pessoais são rígidos mas já são percebidos como constructos em vez de fatos externos. Na fase 4, os sentimentos são vivenciados, mas não aceitos e inicia-se o questionamento da validade dos constructos. Na fase 5, os sentimentos são livremente expressados, mas ainda são de certa maneira temidos. Os constructos são percebidos e questionados. Na fase 6, há maior aceitação dos sentimentos e os significados das experiências são muito diferenciados. Na fase 7, como o ápice das fases, o paciente experimenta a fluidez e é capaz de efetivamente escolher novas maneiras de ser.

| Fase | Características do Processo Contínuo de Rogers   |
|------|--|
| 1    | <p>Os sentimentos e significados pessoais não são aprendidos nem reconhecidos como tais.<br/> Recusa de comunicação pessoal. Comunicação apenas sobre assuntos exteriores.<br/> Nenhum problema pessoal é reconhecido ou captado.</p> <p>Os constructos são extremamente rígidos.<br/> As relações íntimas e pessoais são encaradas como perigosas.<br/> Não existe desejo de mudança.<br/> Existem muitos bloqueios na comunicação interna.</p> |

continua

<sup>55</sup> Para Kelly (1955), um constructo é uma forma de perceber ou interpretar eventos. O sistema de constructos pessoais de um indivíduo é formado pelos constructos – ou pelas maneiras de interpretar os eventos – e as relações entre esses constructos. Por exemplo, se um professor reclamasse que o aluno era preguiçoso, Kelly não avaliava o aluno para confirmar o diagnóstico; ao invés disso, tentava entender os comportamentos da criança e a maneira como o professor percebia esses comportamentos – isto é, a construção que o professor tinha deles – que levava à queixa da preguiça. Ou seja, na visão de Kelly, as queixas diziam algo a respeito de quem as elaborava e, portanto, as soluções deveriam envolver não só os alunos como também os professores (PERVIN; JOHN, 2004).

| Fase | Características do Processo Contínuo de Rogers (cont.)  |
|------|---|
| 2    | <p>Os sentimentos são descritos como não possuídos ou, às vezes, como objetos passados. Os sentimentos podem ser exteriorizados, mas não são reconhecidos como tais, nem pertencentes ao próprio indivíduo.</p> <p>Os problemas são captados como exteriores ao próprio indivíduo. Não existe o sentimento de responsabilidade pessoal em relação aos problemas.</p> <p>As contradições podem ser expressas, mas com um pequeno reconhecimento delas enquanto contradições.</p> <p>A experiência está organizada segundo a estrutura do passado.</p> <p>Os constructos pessoais são rígidos e não são reconhecidos como constructos, mas concebidos como fatos.</p> <p>A diferenciação das significações pessoais e dos sentimentos é muito limitada e global.</p>  |
| 3    | <p>Há uma aceitação muito reduzida dos sentimentos. A maior parte dos sentimentos são revelados como qualquer coisa de vergonhoso ou sob qualquer outra forma de não aceitação.</p> <p>Há um reconhecimento das contradições da experiência. Há também uma expressão das experiências pessoais como se tratassem de objetos. As opções pessoais são muitas vezes reconhecidas como ineficazes.</p> <p>A experiência é descrita como passada, ou como algo de afastado do eu.</p> <p>Os constructos pessoais são rígidos, mas podem ser reconhecidos como constructos e não como fatos exteriores.</p> <p>A diferenciação dos sentimentos e dos significados é mais nítida, menos global.</p> <p>Há igualmente a expressão sobre o eu como de um objeto refletido, que existisse primariamente nos outros.</p>                                       |
| 4    | <p>Há pouca abertura à aceitação dos sentimentos, embora já se manifeste alguma aceitação. Os sentimentos são descritos como objeto no presente.</p> <p>A experiência está menos determinada pela estrutura do passado. Surge um relaxamento na forma como a experiência é construída.</p> <p>Dá-se uma apreensão das contradições e das incongruências entre a experiência e o eu. Ocorrem algumas descobertas sobre os constructos pessoais. Dá-se um reconhecimento definitivo do seu carácter de construções; começa a pôr-se em questão a sua validade.</p> <p>Há uma maior diferenciação dos sentimentos, dos constructos, das significações pessoais, com certa tendência para procurar uma simbolização exata.</p> <p>O indivíduo toma consciência da sua responsabilidade perante os seus problemas pessoais, mas com alguma hesitação</p> |
| 5    | <p>Os sentimentos estão prestes a ser plenamente experimentados. Os sentimentos são expressos livremente como se fossem experimentados no presente.</p> <p>Os modos segundo os quais se constrói a experiência são muito mais maleáveis.</p> <p>O indivíduo aceita cada vez mais enfrentar as suas próprias contradições e incongruências na experiência, além da sua própria responsabilidade perante os problemas.</p> <p>Há muitas descobertas originais dos constructos pessoais como constructos e uma análise e discussão crítica destes.</p> <p>Há uma tendência forte e evidente para a exatidão na diferenciação dos sentimentos e das significações.</p>  |

continuação

| Fase | Características do Processo Contínuo de Rogers (cont.)   |
|------|--|
| 6    | <p>Um sentimento presente é diretamente experimentado com toda a sua riqueza num plano imediato. Este caráter imediato da experiência e o sentimento que constitui o seu conteúdo são aceitos. Isto é algo real e não uma coisa para ser negada, temida ou combatida.</p> <p>A experiência é vivida subjetivamente e não como um objeto de um sentimento. A experiência assume a qualidade de um processo real.</p> <p>A incongruência entre a experiência e a consciência é vivamente experienciada no mesmo momento em que desaparece no interior da congruência.</p> <p>O constructo pessoal correspondente dissolve-se no momento dessa experiência e o indivíduo sente-se separado do seu anterior quadro de referência estável.</p> <p>A diferenciação da experiência é clara e fundamental.</p> |
| 7    | <p>São experimentados novos sentimentos com um caráter de imediatismo e com uma riqueza de pormenor. A experiência de tais sentimentos é utilizada como um claro ponto de referência.</p> <p>A experiência imediata perdeu quase completamente os seus aspectos esquemáticos e torna-se a experiência de um processo – ou seja, a situação é experienciada e interpretada na sua novidade e não como passado.</p> <p>Os constructos pessoais são provisoriamente reformulados, a fim de serem revalidados pela experiência em curso, mas, mesmo então, são sustentados de forma menos rígida.</p> <p>Há a experiência de uma efetiva escolha de novas maneiras de ser.</p>   |

Quadro B.1 – O processo terapêutico de Rogers

Fonte: Adaptado de Rogers (1990)

Na perspectiva crítica de May (1979), Rogers defendeu que é o controle interior que é significativo, pois está “centrado no cliente” e não no ambiente. Além disto, na visão deste autor, Rogers reafirmou a sua crença de que o indivíduo é “requisiteiramente racional”, pois se lhe for dada a oportunidade, o indivíduo escolherá o que é racionalmente melhor para ele. Neste ponto, May (1979, p.40) sugeriu que é um erro dar uma ênfase exagerada “ao pólo subjetivo, à liberdade, ao dilema humano e à negligência do homem como objeto determinado”, pois na visão de May o dilema humano é “a capacidade para ver a si mesmo como objeto e como sujeito” da sua própria existência e afirmou que é neste processo dialético entre estes dois pólos (sujeito-objeto) é que reside o desenvolvimento, o aprofundamento e a ampliação da consciência humana. De qualquer maneira, Rogers ao enfatizar o lado subjetivo e racional do paciente, contribui para o posicionamento da chamada psicologia existencial onde tanto o lado subjetivo (voltado a diferenciação do indivíduo) como o lado objetivo (voltado a integração do indivíduo ao ambiente externo) precisam ser considerados no exame da fenomenologia humana.

Por fim, dentre as contribuições de Rogers, além do seu foco na perspectiva individual do paciente/cliente, destaca-se: 1) a ênfase de Rogers no processo de desenvolvimento do indivíduo e suas escolhas; e 2) a aplicação do conceito de constructos como um dos elementos para caracterizar as fases de desenvolvimento.

*Teoria Psicossocial.* Apesar das idéias de Erikson estarem solidamente baseadas na teoria analítica de Freud, uma importante diferença foi considerar o ego, e não o id, como sendo a força do desenvolvimento humano. Na sua teoria psicossocial, há uma ênfase nas interligações dos aspectos biológicos, psicológicos e sociais como contribuintes para o desenvolvimento do indivíduo. Nas palavras de Erikson (1963), “o ser humano é em todos os tempos um organismo, um ego e um membro da sociedade e está envolvido em todos os três processos de organização” (HAMACHEK, 1988).

Erikson (1963) estudou o ego e descreveu a sua evolução em estágios e em termos psicossociais, ao invés de simplesmente sexuais e, mais ainda, não se restringiu ao desenvolvimento nos primeiros anos. Por exemplo, na fase oral, além da localização do prazer estar na boca, Erikson atribuiu significância à situação de alimentação na qual é desenvolvida uma relação de confiança (ou desconfiança) entre o bebê e a mãe. Similarmente, a fase anal é significativa porque o aprendizado do uso do banheiro é uma situação social significativa no qual a criança pode ou não desenvolver um senso de autonomia (PERVIN; JOHN, 2004).

Loevinger (1976) observa que a descrição dos estágios de desenvolvimento é feita em termos de uma série de atividades, as quais ao fim do estágio resultam em crises, descritas como “antinomia”. Na conclusão de um dado período ou fase existe um certo balanceamento dos pólos positivos e negativos, embora este saldo possa ser alterado por futuras experiências. Este modelo possui a vantagem de diferenciar os estágios de desenvolvimento, porém a ênfase em faixas de idade pode levar à sobreposição dos estágios e das atividades (LOEVINGER, 1976). Outra importante crítica aos estágios psicossociais é relativa ao caráter pessoal e subjetivo das interpretações feitas por Erikson dada a falta de dados empíricos para validar as intuições bem como a sua precisão (HAMACHEK, 1988). O quadro B.2 apresenta os resultados positivos e negativos das oito fases psicossociais do desenvolvimento do ego.

| <b>Fase Psicossocial</b>         | <b>Idade</b>             | <b>Resultados Positivos</b>   | <b>Resultados Negativos</b>   |
|----------------------------------|--------------------------|---|---|
| Confiança Vs. Desconfiança       | 0 – 18 meses             | Sentimento de bem-estar interior, confiança em si mesmo e nos outros, otimismo              | Sentimento de mal-estar, desconfiança em si e nos outros, pessimismo                              |
| Autonomia Vs. Vergonha e dúvida  | 18 meses – 3 anos        | Exercício da vontade, autocontrole, capacidade de fazer escolhas                            | Consciência excessiva e rígida, excesso de dúvida e vergonha                                      |
| Iniciativa Vs. Culpa             | 3 – 6                    | Prazer em realizações, atividade, direção e propósito                                       | Culpa em relação a objetivos contemplados e realizações iniciadas                                 |
| Diligência Vs. Inferioridade     | 6 – 12 (latência)        | Capaz de ser absorvido em trabalho produtivo, orgulho quanto ao produto completado          | Senso de inadequação e inferioridade, incapaz de completar um trabalho                            |
| Identidade Vs. Difusão de papéis | 12 – 20 (adolescência)   | Confiança da continuidade interior, promessa de uma carreira                                | Desconfortável em papéis, sem padrões definidos, senso de artificialidade                         |
| Intimidade Vs. Isolamento        | 20 – 35 (adulto inicial) | Mutualidade, compartilhamento de pensamentos, trabalho sentimentos                          | Evita intimidade, relacionamentos superficiais  |
| Generatividade Vs. Estagnação    | 35 - aposentadoria       | Capacidade de se entregar ao trabalho e a relacionamentos                                   | Perda do interesse no trabalho, relacionamentos empobrecidos                                      |
| Integridade Vs. Desespero        | Últimos anos             | Senso de ordem e significado, contentamento com o <i>self</i> e com as realizações próprias | Medo da morte, amargo quanto à vida e quanto ao que não conseguiu com ela ou ao que não aconteceu |

Quadro B.2 – As oito fases psicossociais do desenvolvimento do ego de Erikson

Fonte: Pervin e John (2004)

Dentre as várias fases, destacam-se as fases de latência (i.e., pré-adolescência) e adolescência são períodos em que o indivíduo desenvolve um senso de diligência (ou, do outro lado, de inferioridade) e um senso de identidade (ou, do outro lado, de difusão de papéis). Na visão de Erikson (1950), a tarefa crucial da adolescência é o estabelecimento de um senso de identidade do ego, uma confiança resultante do modo como o indivíduo se vê e como é correspondido com a percepção de outros (PERVIN; JOHN, 2004).

Para Loewinger (1976), um dos princípios chave do desenvolvimento do ego que Erikson adotou de Freud foi a extensão da idéia de transposição de esquemas. Por exemplo, na



terapia psicanalítica de crianças de Erikson, os esquemas são transpostos de um domínio para o outro (domínios das brincadeiras, das relações com outros e do seu próprio corpo) e, assim, problemas em um domínio podem ser representados em outros através da transposição.

Por fim, Hamachek (1988) destaca três contribuições básicas de Erikson para o estudo do ego: 1) os estágios psicossociais de desenvolvimento do ego (nos quais os indivíduos têm que estabelecer novas e básicas orientações para si mesmos e para o mundo social) existem lado a lado com os estágios psicosexuais de Freud; 2) o desenvolvimento da personalidade continua por todo o ciclo de vida do indivíduo; e 3) cada estágio de desenvolvimento possui tanto qualidades positivas como negativas do ego. Pervin e John (2004, p.96) destacam adicionalmente que Erikson “reconheceu que as pessoas olham para o futuro, assim como para o passado, e a maneira como elas constroem o seu futuro pode ser uma parte tão importante da sua personalidade quanto a maneira como elas constroem o seu passado”. Ressalta-se também que Erikson (1956) foi o responsável pela introdução do conceito de identidade do ego.

*Abordagem Cognitivista do Desenvolvimento da Moral.* Kohlberg realizou estudos mais exaustivos do desenvolvimento da moral a partir da abordagem piagetiana, com o objetivo de testar a seqüência dos estágios. Apesar de aceitar a abordagem cognitivo-evolutiva, criticou as bases de Piaget e desenvolveu seu próprio esquema de estágios. E, em específico, Kohlberg buscou entender a qualidade do julgamento dos indivíduos frente a dilemas morais, com base em entrevistas (sujeitos de 10 a 16 anos) onde o foco estava não na escolha das alternativas, mas nas razões apresentadas para tal escolha. A partir destes resultados Kohlberg identificou seis estágios no desenvolvimento da moral (CÓRIA-SABINI, 1986), descritos no quadro B.3.

| Nível                                     | Estágio   | Descrição   |
|---|---|---|
| Pré-convencional (Pré-Moral)*             | Primeiro (Castigo e Obediência)*  | Similar ao estágio heterônomo de Piaget, dada a fundamentação na obediência a regras externas à consciência da criança. Para Kohlberg, a moralidade da criança pequena é exclusivamente orientada pelas conseqüências das suas ações (e.g., evitar punições).   |
|   | Segundo (Troca Instrumental)*   | Predomínio de uma orientação hedonista ingênua e instrumental. As ações definidas como corretas são aquelas que dão prazer, ou seja, satisfazem o indivíduo e, ocasionalmente, as outras pessoas. Há uma consciência do relativismo, mas apenas quanto às necessidades de cada pessoa. Isto leva a um igualitarismo ingênuo e a uma orientação para o intercâmbio e a reciprocidade.  |
| Convencional                              | As condutas neste nível têm duplo controle: interno e externo, sendo que a motivação é em grande parte interna (o indivíduo é controlado pela expectativa externa).   |   |
|   | Terceiro (Conformidade Interpessoal)*   | A moralidade é orientada para manter uma relação harmoniosa com os grupos sociais próximos. A pessoa se esforça para agradar e auxiliar os outros. Seus julgamentos são baseados nas intenções das ações e acredita que as pessoas moralmente corretas são aquelas cujas atitudes correspondem às expectativas grupais.   |
|   | Quarto (Lei e Ordem)*   | A moralidade é orientada para o cumprimento do dever, para demonstrar respeito à autoridade para a manutenção da ordem social por si mesma. O indivíduo aceita a ordem social não porque tem uma visão legalista, mas simplesmente porque acredita que a autoridade e as normas do grupo, se existem, devem ser respeitadas. O bem é definido pela obediência irrestrita aos padrões estabelecidos e à autoridade. Crença generalizada nas virtudes do ser humano e os julgamentos estão alicerçados nessa crença.                                      |
| Pós-convencional (Baseado em Princípios)* | Neste nível o controle da conduta é interno. Os padrões aos quais o indivíduo ajusta seu comportamento têm origem na escolha entre a manutenção da ordem social (posição legalista) e o respeito aos direitos humanos (posição humanista) ou aos valores ideais imanentes à consciência de cada um. |   |
|   | Quinto (Direitos Básicos e Contrato Social)*  | O certo e o errado são definidos a partir de leis ou regras institucionalizadas. Essas regras e leis, uma vez estabelecidas, devem ser respeitadas, pois exprimem a vontade da maioria e garantem o funcionamento harmonioso do grupo. Quando existe um conflito entre uma necessidade humana e a lei (ou regra ou contrato), prevalece o último, pois ele garante o funcionamento da sociedade.  |
|   | Sexto (Ética e Princípios Universais)*  | Nesse estágio a conduta é orientada por valores ideais internalizados. O certo e o errado são definidos a partir do respeito a princípios éticos e universais independentemente das conseqüências que isso possa ter para o contrato social. Embora consciente da importância das leis (contrato social), o indivíduo resolve conflitos optando pela felicidade e integridade individuais (pois acredita que é dever da sociedade respeitar o cidadão enquanto indivíduo e que os erros são resultantes de fatores situacionais ou injustiças sociais). |

Quadro B.3 – Estágios de desenvolvimento da moral de Kohlberg

Fonte: Adaptado de Cória-Sabini (1986); (\*) Nomenclatura utilizada por PINEDO (2003)

Os estudos empíricos de Kohlberg mostram que, com o aumento da idade, há uma tendência de desaparecimento das características do nível pré-convencional enquanto que aumentam as características pós-convencionais. Além disto, há uma baixa freqüência de indivíduos que apresentam desempenhos correspondentes a estágios distanciados. Ou seja, há uma tendência dos estágios posteriores substituírem os anteriores. (CÓRIA-SABINI, 1986)

Observa-se que a preocupação de Kohlberg é com o desenvolvimento do caráter moral e, assim, enfatiza a “ideologia” (e não o comportamento) como sendo o núcleo do seu constructo, ou seja, o que evolui com a idade não são as ações específicas da criança, mas sim a maneira pela qual ela estrutura a situação. Neste contexto, o julgamento moral da criança evolui como uma função da re-estruturação emocional e cognitiva, em uma seqüência pré-definida. A teoria da aprendizagem social, na qual os vários estilos morais são resultantes do treinamento (assimilação de comportamentos a partir do ambiente externo), contrasta com a visão de Kohlberg onde o desenvolvimento da moral resulta de uma evolução da lógica interna da criança que é em parte independente do que os pais e outras autoridades desejam ensinar. (LOEVINGER, 1976)

*Resumo.* Apesar deste apêndice ter se detido nas teorias de Piaget, Rogers, Erikson e Kohlberg, em função da sua relevância e influência histórica, salienta-se a existência de vários autores que se dedicaram a este tema. Por exemplo, Loevinger (1976) avaliou os trabalhos de Ferenczi, Fromm, Riesman, Ausubel, Graves, Peck, Bull, Perry, Isaacs e Sullivan et al., entre outros.

Do conteúdo apresentado neste apêndice, destaca-se o seguinte:

- a influência de Adler como dissidente do determinismo do inconsciente da teoria psicanalítica e a tendência de apercepção como base para os métodos projetivos;
- os trabalhos pioneiros de Piaget na área cognitiva e na adoção de novas metodologias para avaliar os estágios de desenvolvimento;
- a ênfase de Rogers no crescimento contínuo e a adoção do conceito de constructo de Kelly como elemento descritivo das fases – de uma estrutura rígida e estática para a fluidez;
- as pesquisas Erikson onde o desenvolvimento psicossocial acontece ao longo de todo o ciclo de vida, além dos seus estudos sobre a identidade e sobre a translação de esquemas; e
- os estágios do desenvolvimento da moral Kohlberg descrevem a lógica de como o indivíduo chega às conclusões, onde se enfatiza a “ideologia” (e não o comportamento) como sendo o núcleo do constructo.

## **ANEXOS**

Anexo A – WUSCT Form 81

Anexo B – Comparação entre SOI e WUSCT

**Anexo A – WUSCT FORM 81**

SENTENCE COMPLETION TEST FOR MEN (Form 81)

Date

Name

Age

Marital Status

Education

Instructions: Complete the following sentences.

1. When a child will not join in group activities
2. Raising a family
3. When I am criticized
4. A man's job
5. Being with other people
6. The thing I like about myself is
7. My mother and I
8. What gets me into trouble is
9. Education
10. When people are helpless
11. Women are lucky because
12. A good father
13. A girl has a right to
14. When they talked about sex, I
15. A wife should
16. I feel sorry
17. A man feels good when
18. Rules are

SCT for men (Form 81)-2

Name

Instructions: Complete the following sentences.

19. Crime and delinquency could be halted if

20. Men are lucky because

21. I just can't stand people who

22. At times he worried about

23. I am

24. A woman feels good when

25. My main problem is

26. A husband has a right to

27. The worst thing about being a man

28. A good mother

29. When I am with a woman

30. Sometimes he wished that

31. My father

32. If I can't get what I want

33. Usually he felt that sex

34. For a woman a career is

35. My conscience bothers me if

36. A man should always

## SENTENCE COMPLETION TEST FOR WOMEN (Form 81)

Date

Name

Age

Marital Status

Education

Instructions: Complete the following sentences.

1. When a child will not join in group activities
2. Raising a family
3. When I am criticized
4. A man's job
5. Being with other people
6. The thing I like about myself is
7. My mother and I
8. What gets me into trouble is
9. Education
10. When people are helpless
11. Women are lucky because
12. A good father
13. A girl has a right to
14. When they talked about sex, I
15. A wife should
16. I feel sorry
17. A man feels good when
18. Rules are

## SCT for women (Form 81)-2

Name

Instructions: Complete the following sentences.

19. Crime and delinquency could be halted if
20. Men are lucky because
21. I just can't stand people who
22. At times she worried about
23. I am
24. A woman feels good when
25. My main problem is
26. A husband has a right to
27. The worst thing about being a woman
28. A good mother
29. When I am with a man
30. Sometimes she wished that
31. My father
32. If I can't get what I want
33. Usually she felt that sex
34. For a woman a career is
35. My conscience bothers me if
36. A woman should always



## Anexo B – Comparação entre SOI e WUSCT

| Instrumento                 | SOI ( <i>Subject-Object Interview</i> )   | SCT ( <i>Sentence Completion Test</i> )   |
|-----------------------------|---|---|
| Tipo de Teste               | Entrevista semi-estruturada (probed), gravada   | Método semi-projetivo, Preenchimento de sentenças   |
| Administração               | 1 por vez, presencial (raramente por telefone)  | Versão impressa, eletrônica, e-mail<br>Pode ser feito em grupo  |
| Preparação                  | 30 minutos – preenchimento de cartões de experiências emocionais  | N/A   |
| Duração                     | 1 a 2 horas   | 35 a 40 minutos   |
| Avaliação                   | Transcrição (1-2 horas)<br>Análise (1 hora)<br>Atribuição de estágio (30min-1hora)  | 25-45 minutos, dependendo do estágio  |
| Desvios do instrumento      | 1. Habilidade e educação verbal do entrevistador<br>2. Interferência entrevistador-entrevistado<br>3. Habilidade e educação verbal do avaliador               | Habilidade e educação verbal do avaliador   |
| Desvios da avaliação        | Estágio de desenvolvimento do ego do entrevistador e do avaliador   | Estágio do avaliador<br>Possui manual de referência para a avaliação  |
| Vantagens                   | Pode ser uma intervenção de desenvolvimento. Produz elevada quantidade de dados qualitativos que podem ser analisadas em múltiplas maneiras, além de estágios | Eficiente para projetos de pesquisa onde o estágio de desenvolvimento é uma das variáveis. Serve como base para consultorias, “coaching” e desenvolvimento pessoal  |
| Número de estágios          | 5 estágios definidos teoricamente   | 9 estágios definidos teoricamente   |
| Sub-estágios para avaliação | <b>2</b> 2(3) 2/3 3/2 3(2) <b>3</b><br><b>3</b> 3(4) 3/4 4/3 4(3) <b>4</b><br><b>4</b> 4(5) 4/5 5/4 5(4) <b>5</b> (fim)<br>4 níveis intermediários            | <b>2</b> 2+ 2/3- <b>2/3</b> 2/3+ 3- <b>3</b><br><b>3</b> 3+ 3/4- <b>3/4</b> 3/4+ 4- <b>4</b><br><b>4</b> 4+ 4/5- <b>4/5</b> 4/5+ 5- <b>5</b><br><b>5</b> 5+ 5/6- <b>5/6</b> 5/6+ 6- <b>6</b> (fim)<br>2 níveis intermediários |
| Número de testes realizados | < 1.000   | > 10.000 (SCTs)<br>> 6.000 (LDPs)   |
| Recomendação                | Para estudos qualitativos e intervenções  | Para avaliação do “centro de gravidade” e como base para consultorias, <i>feedback</i> e pesquisas  |

Fonte: Cook-Greuter (2003)