



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO TECNOLÓGICO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E**  
**GESTÃO DO CONHECIMENTO**

MARTA INÊS CALDART DE MELLO

**DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES DE EMPRESAS DE BASE TECNOLÓGICA:**  
**UMA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA**

Florianópolis (SC)  
2020

Marta Inês Caldart de Mello

**Desenvolvimento de líderes de empresas de base tecnológica:**  
uma perspectiva transformadora

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Orientador: Prof. Cristiano J. Castro de A. Cunha,  
Dr. rer. pol.

Coorientadora interna: Profa. Gertrudes Aparecida  
Dandolini, Dr.<sup>a</sup>

Coorientadora externa: Solange M. da Silva, Dr.<sup>a</sup>

Florianópolis (SC)

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Mello, Marta Inês Caldart de  
Desenvolvimento de líderes de empresas de base  
tecnológica: : uma perspectiva transformadora / Marta  
Inês Caldart de Mello ; orientador, Cristiano José Castro  
de Almeida Cunha, coorientadora, Gertrudes Aparecida  
Dandolini, coorientadora, Solange Maria da Silva, 2020.  
299 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em  
Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Engenharia e Gestão do Conhecimento. 2.  
Desenvolvimento de liderança. 3. Desenvolvimento do líder.  
4. Aprendizagem transformadora. 5. Empresa de base  
tecnológica. I. Cunha, Cristiano José Castro de Almeida .  
II. Dandolini, Gertrudes Aparecida . III. Silva, Solange  
Maria da IV. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do  
Conhecimento. V. Título.

Marta Inês Caldart de Mello

**Desenvolvimento de líderes de empresas de base tecnológica: uma perspectiva transformadora**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.  
PPGEGC/UFSC

Prof. Gregório Jean Varvakis Rados, Dr.  
PPGEGC/UFSC

Prof.<sup>a</sup>. Simone Ghisi Feuerschütte, Dr.<sup>a</sup>  
Membro externo ESAG/UDESC

Prof.<sup>a</sup>. Cláudia Simone Antonello, Dr.<sup>a</sup>  
Membro externo PPGA/UFRGS

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

---

Prof. Roberto Carlos dos Santos Pacheco, Dr.  
Coordenador do Programa

---

Prof. Cristiano J. Castro de A. Cunha, Dr. rer. pol.  
Orientador

Florianópolis, 08 de abril de 2020.

## AGRADECIMENTOS

Em um processo transformador como o doutorado, certamente o esforço individual é intenso e faz parte do crescimento pessoal, porém, esta não é uma jornada solitária. O apoio de muitas pessoas, que acompanharam ou cruzaram meu caminho durante os últimos quatro anos, me ajudou a chegar até aqui.

Em especial eu agradeço:

**À família:** aos meus pais, a quem devo minha existência e que me ensinaram o valor da educação. Ao Carlos Euclides de Mello, marido e cúmplice de meus projetos, agradeço o indispensável apoio em toda a minha caminhada, deixando-me focar no meu trabalho. Agradeço às filhas Karla Mello e Bruna Mello e ao filho Daniel Mello, meus melhores professores e minha fonte de inspiração. Tenho o privilégio e a honra de ser mãe de vocês. Ao meu genro, Pedro Maldonado Martins, uma força positiva em nossa família.

**Ao meu orientador,** Professor Cristiano J. C.de A. Cunha, por ser um guia constante e gentil, a quem eu sempre pude recorrer quando precisava de força e determinação. Sua mão orientadora e palavras encorajadoras me sustentaram ao longo dessa jornada. Sua sabedoria e conselhos práticos são meus faróis para a vida, dentro e fora da academia. Obrigada por acreditar em mim.

**Às coorientadoras,** Professora Solange M. da Silva, pela disponibilidade em me ajudar, pelas contribuições que permitiram o aprimoramento desta pesquisa e por me apoiar e contribuir com o desenvolvimento da tese, e Gertrudes Aparecida Dandolini, exemplo de pesquisadora, profissional e pessoa, pela disposição em aceitar a tarefa de ser minha coorientadora.

**Aos colegas que se tornaram amigos,** os integrantes do Laboratório de Gestão Responsável, que me apoiaram de diferentes maneiras em diferentes estágios da jornada, participando de conversas de estímulo ao crescimento intelectual, compartilhando livros, artigos e conhecimentos em busca de nosso lugar como novos pesquisadores: Marouva Fallgatter Faqueti, Cristiane Iata, Isabella Bertoncini, Micheline Krause, Helen F. Günther, Fabiana Grankow, Alessandra Zoucas, Tatiana Schreiner, Aulia Esper, Bruna Adriano, Ricardo Pereira e Suelen Fernanda S. Wiedemann.

**Aos participantes da pesquisa:** agradeço aos seis líderes – Beto, Armando, Nei, Daniel, Rafael e José (obviamente não são seus nomes verdadeiros) – que, generosamente, compartilharam mais do que dados. Eles ofereceram uma visão incrível de suas experiências, as quais deram profundidade e riqueza à minha pesquisa. Suas vozes deram vida ao meu

estudo e aprimoraram a compreensão da natureza dinâmica entre desenvolvimento de líderes e aprendizagem transformadora. São líderes do melhor tipo.

**Ao Instituto Federal Catarinense** que, através da sua política de incentivo à qualificação, me permitiu passar o tempo do doutorado longe das minhas responsabilidades profissionais, para que eu pudesse me dedicar integralmente aos estudos.

**À banca examinadora**, pela leitura atenta e contribuições ao trabalho e por me incentivar a continuar. Suas contribuições ajudaram a aprimorar a pesquisa.

**Ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento/UFSC e seus professores**, pela partilha do conhecimento e pela oportunidade de realizar uma pós-graduação reconhecida no Brasil pelo seu rigor e excelência. **EGC: orgulho de pertencer!**

**Ao ex-reitor da UFSC, professor Luiz Carlos Cancellier de Olivo** (*in memoria*) que, em 2014, plantou a semente do doutorado no meu coração.

Por fim, agradeço ao **Universo** por ter colocado em meu caminho tantas pessoas que fazem minha existência valer cada minuto!

A todos, muito obrigada!

*O único objetivo da existência humana é  
acender uma luz na escuridão do mero ser.*

C. G. Jung (1989, p. 326).

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como ocorrem os processos de aprendizagem de líderes de empresas de base tecnológica (EBTs) a partir da perspectiva da aprendizagem transformadora. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do líder é um processo de mudança de consciência e transformação ao longo da vida. Entender esse processo é o interesse primário do campo de desenvolvimento de líderes. Para tanto, utilizou-se a metodologia qualitativa, alinhada ao paradigma interpretativo, tendo como método a história oral temática. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com seis líderes de empresas de base tecnológica. A análise dos dados foi conduzida com base na abordagem de codificação dedutiva e indutiva. Os achados sugerem de que forma os processos de aprendizagem e seus resultados transformadores implicaram em mudanças na maneira de liderar. No que tange aos processos, destacam-se o caráter informal das experiências transformadoras, os dilemas desorientadores como gatilhos da aprendizagem, o papel da reflexão crítica e das emoções durante a jornada da transformação, além do “desejo da mudança”, esse último, um aspecto raramente incluído na pesquisa empírica sobre aprendizagem transformadora. No que tange aos resultados transformadores decorrentes dos processos, os dados revelaram aprendizagens em diferentes dimensões: visão de mundo, *self*, aprendizagem epistemológica, aprendizagem ontológica, comportamento e capacidade. Destacam-se, como contribuições do estudo, primeiro, a análise e descrição detalhada dos processos de aprendizagem e de como a mudança de consciência pode implicar em desenvolvimento dos líderes. Segundo, a descrição e análise detalhada dos resultados transformadores e suas implicações na forma de liderar e, terceira, o avanço na compreensão da dinâmica existente entre aprendizagem transformadora e desenvolvimento de líderes de empresas de base tecnológica. As contribuições científicas para a literatura se referem ao ineditismo quanto ao uso da perspectiva teórica da aprendizagem transformadora para se compreender o desenvolvimento de líderes de empresas de base tecnológica, em especial a relação entre processos e resultados da aprendizagem, algo não estudado até o momento neste tipo de Organização Intensiva em Conhecimento (OIC).

**Palavras-chave:** Desenvolvimento de liderança. Desenvolvimento do líder. Aprendizagem transformadora. Empresa de base tecnológica. Organizações Intensivas em Conhecimento.



## ABSTRACT

This research aimed to understand how the learning processes of leaders of technology-based firms (EBTs) occur from the perspective of transformational learning. In this perspective, the development of the leader is a process of change of awareness and transformation throughout life. Understanding this process is the primary interest of the leadership development field. Therefore, qualitative methodology was used, in line with the interpretive paradigm, using thematic oral history as a method. The data were collected through semi-structured interviews with six leaders of technology-based firms. Data analysis was conducted based on the deductive and inductive coding approach. The findings suggest how the learning processes and their transformative results implied changes in the way of leading. Regarding the processes, the informal character of the transformative experiences are highlighted, the disorienting dilemmas as triggers of learning, the role of critical reflection and emotions during the transformation journey, in addition to the “desire for change”. The latter, an aspect rarely included in empirical research on transformative learning. Regarding the transformative results resulting from the processes, the data revealed learning in different dimensions: worldview, self, epistemological learning, ontological learning, behavior and capacity. The contributions of the study stand out, first, the analysis and detailed description of the learning processes and how the change in consciousness can imply in the development of leaders. Second, the detailed description and analysis of the transformative results and their implications for the way of leading and, third, advancing the understanding of the dynamics between transformative learning and the development technology-based firms leaders. Scientific contributions to the literature refer to the novelty regarding the use of the theoretical perspective of transformative learning to understand the development of technology-based firms leaders, especially the relationship between learning processes and results, something not studied so far in this type of study Knowledge-Intensive Firms (KIF).

**Keywords:** Leadership development. Leader development. Transformative learning. Technology-based firms. Knowledge intensive firms.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Objeto da pesquisa .....	25
Figura 2 – Os quatro pilares da GC.....	29
Figura 3 – Pensamento contemporâneo sobre o desenvolvimento de líderes .....	48
Figura 4 – <i>Framework</i> multinível de processos e resultados do desenvolvimento de liderança.....	49
Figura 5 – Aprendizagem informativa e transformadora .....	64
Figura 6 – Distinção entre processos e resultados da aprendizagem transformadora .....	67
Figura 7 – Metáfora do crescimento transformador .....	72
Figura 8 – Paradigmas como realidades alternativas .....	100
Figura 9 – Etapas da análise dos dados .....	111
Figura 10 – Interpretação dos dados .....	113
Figura 11 – Predominância da aprendizagem informal.....	219
Figura 12 – Sistema produtor de significado e coerência .....	231
Figura 13 – Conjunto dos resultados da aprendizagem segundo a tipologia de Hoggan (2016b) .....	237
Figura 14 – Dimensões afetadas pelas mudanças de perspectivas de significado sociolinguística, epistêmica e psicológica .....	239
Figura 15 – Perspectiva de significado que impactou na dimensão visão de mundo.....	240
Figura 16 – Perspectivas de significado que impactaram no comportamento .....	241
Figura 17 – Perspectivas de significado que impactaram no Self.....	243
Figura 18 – Perspectiva de significado que impactou na dimensão da aprendizagem epistemológica.....	244
Figura 19 – Perspectivas de significado que impactaram na dimensão da aprendizagem ontológica .....	246
Figura 20 – Perspectivas de significado que impactaram na dimensão capacidade.....	247
Figura 21 – Relação dinâmica entre aprendizagem transformadora e desenvolvimento de líderes....	254
Figura 22 – Fluxograma PRISMA .....	292

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas desenvolvidas no LGR.....	29
Quadro 2 – Determinantes da capacidade e motivação dos líderes para inovar.....	37
Quadro 3 – Funções de gestão e de liderança .....	39
Quadro 4 – Definições de liderança .....	41
Quadro 5 – Responsabilidades do líder.....	44
Quadro 6 – Comparações do desenvolvimento de líderes com o desenvolvimento de liderança .....	47
Quadro 7 – Taxonomia hierárquica dos comportamentos de liderança .....	55
Quadro 8 – Distinção entre os termos utilizados na literatura.....	67
Quadro 9 – Resultados associados à aprendizagem transformadora listados na definição de Mezirow (2006) .....	69
Quadro 10 – As quatro tradições intelectuais e o uso dos termos reflexão crítica .....	78
Quadro 11 – Tipologia e critérios como ferramenta analítica da aprendizagem transformadora .....	83
Quadro 12 – <i>Strings</i> de pesquisa .....	96
Quadro 13 – Caracterização dos entrevistados.....	107
Quadro 14 – Abordagens de codificação indutiva e dedutiva .....	110
Quadro 15 – Resultados de aprendizagem transformadora – Beto .....	121
Quadro 16 – Narrativas iniciais e narrativas transformadas ao longo do processo de Beto.....	127
Quadro 17 – Resultados de aprendizagem transformadora de Armando .....	136
Quadro 18 – Narrativas iniciais e narrativas transformadas ao longo do processo de Armando .....	139
Quadro 19 – Resultados de aprendizagem transformadora de Rafael.....	148
Quadro 20 – Narrativas iniciais e narrativas transformadas ao longo do processo de Rafael.....	154
Quadro 21 – Resultados de aprendizagem transformadora de Daniel .....	164
Quadro 22 – Narrativas iniciais e narrativas transformadas ao longo do processo de Daniel.....	168
Quadro 23 – Resultados de aprendizagem transformadora de Nei .....	182
Quadro 24 – Narrativas iniciais e narrativas transformadas ao longo do processo de Nei .....	190
Quadro 25 – Resultados de aprendizagem transformadora de José .....	204
Quadro 26 – Narrativas iniciais e narrativas transformadas ao longo do processo de José .....	213
Quadro 27 – Dilemas desorientadores: ponto de partida da aprendizagem transformadora .....	218
Quadro 28 – Evidências do “desejo de mudança” .....	223
Quadro 29 – Relação entre processos de aprendizagem e respectivas dimensões afetadas .....	238
Quadro 30 – Resultados transformadores na dimensão visão de mundo .....	240
Quadro 31 – Resultados transformadores na dimensão comportamento .....	242
Quadro 32 – Resultados transformadores na dimensão <i>Self</i> .....	243
Quadro 33 – Resultados transformadores na dimensão da aprendizagem epistemológica .....	245
Quadro 34 – Resultados transformadores na dimensão da aprendizagem ontológica .....	246
Quadro 35 – Resultado transformador na dimensão capacidade.....	247

Quadro 36 – Trabalhos recuperados nas bases.....	290
Quadro 37 – Contexto das Teses.....	291
Quadro 38 – Contexto dos Artigos.....	291
Quadro 39 – Artigos incluídos na revisão.....	293
Quadro 40 – Teses incluídas na revisão .....	294

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1	APRESENTAÇÃO DO TEMA E PROBLEMATIZAÇÃO.....	16
1.2	OBJETIVOS .....	26
<b>1.2.1</b>	<b>Objetivo geral .....</b>	<b>26</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Objetivos específicos .....</b>	<b>26</b>
1.3	JUSTIFICATIVA.....	26
1.4	ADERÊNCIA DO OBJETO DE PESQUISA AO PPGE GC.....	28
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>32</b>
2.1	LIDERANÇA EM EMPRESA DE BASE TECNOLÓGICA.....	32
<b>2.1.1</b>	<b>Empresa de base tecnológica.....</b>	<b>32</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Desafios dos líderes de EBTs .....</b>	<b>35</b>
2.1.2.1	Liderança: fator determinante da inovação .....	36
2.2	DESENVOLVIMENTO DE LIDERANÇA E DESENVOLVIMENTO DO LÍDER.....	38
<b>2.2.1</b>	<b>Líder e Gestor .....</b>	<b>38</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Líder e Liderança .....</b>	<b>40</b>
<b>2.2.3</b>	<b>Desenvolvimento de liderança e desenvolvimento de líderes .....</b>	<b>45</b>
<b>2.2.4</b>	<b>Processos de desenvolvimento intrapessoais e interpessoais .....</b>	<b>46</b>
<b>2.2.5</b>	<b>Desenvolvimento do líder.....</b>	<b>48</b>
2.2.5.1	Indicadores proximais .....	50
2.2.5.2	Resultados distais .....	59
2.3	APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA.....	62
<b>2.3.1</b>	<b>Tipos de aprendizagem .....</b>	<b>62</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Teoria da Aprendizagem Transformadora.....</b>	<b>66</b>
2.3.2.1	Aprendizagem transformadora: definição .....	68
2.3.2.2	Fases do processo de transformação .....	71
2.3.2.3	Modelos de referência e perspectivas de significado .....	74
2.3.2.4	Reflexão crítica e discurso reflexivo .....	77
2.3.2.5	Resultados da aprendizagem transformadora.....	82
2.4	APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA E O DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES .	91
<b>2.4.1</b>	<b>Lacuna na literatura: desenvolvimento de líderes e aprendizagem transformadora em empresas de base tecnológica .....</b>	<b>95</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>100</b>
3.1	VISÃO DE MUNDO .....	100
3.2	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	102
3.3	COLETA DOS DADOS .....	104
<b>3.3.1</b>	<b>Estratégia para a coleta de dados .....</b>	<b>104</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Participantes do estudo.....</b>	<b>105</b>

3.3.3	<b>O processo da entrevista</b> .....	<b>107</b>
3.4	ANÁLISE DOS DADOS .....	109
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	<b>114</b>
4.1	BETO – EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA .....	115
<b>4.1.1</b>	<b>Beto – Relato do processo de aprendizagem transformadora</b> .....	<b>115</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Beto – Resultados do processo de aprendizagem transformadora</b> .....	<b>121</b>
4.1.2.1	Visão de mundo.....	122
4.1.2.2	<i>Self</i> .....	123
4.1.2.3	Resultados epistemológicos .....	125
4.1.2.4	Resultados ontológicos.....	126
4.1.2.5	Comportamento.....	127
4.2	ARMANDO – EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA.....	129
<b>4.2.1</b>	<b>Armando – Relato do processo de aprendizagem transformadora</b> .....	<b>129</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Armando – Resultados do processo de aprendizagem transformadora</b> .....	<b>136</b>
4.2.2.1	Visão de mundo.....	136
4.2.2.2	<i>Self</i> .....	137
4.2.2.3	Comportamento.....	138
4.3	RAFAEL – EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA .....	140
<b>4.3.1</b>	<b>Rafael – Relato do processo de aprendizagem transformadora</b> .....	<b>141</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Rafael – Resultados do processo de aprendizagem transformadora</b> .....	<b>148</b>
4.3.2.1	Visão de mundo.....	148
4.3.2.2	<i>Self</i> .....	149
4.3.2.3	Resultados epistemológicos .....	150
4.3.2.4	Resultados ontológicos.....	151
4.3.2.5	Comportamento.....	152
4.4	DANIEL – EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA.....	155
<b>4.4.1</b>	<b>Daniel – Relato do processo de aprendizagem transformadora</b> .....	<b>156</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Daniel – Resultados do processo de aprendizagem transformadora</b> .....	<b>164</b>
4.4.2.1	Visão de mundo.....	164
4.4.2.2	Comportamento.....	166
4.4.2.3	Capacidade .....	167
4.5	NEI – EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA.....	170
<b>4.5.1</b>	<b>Nei – Relato do processo de aprendizagem transformadora</b> .....	<b>170</b>
<b>4.5.2</b>	<b>Nei – Resultados do processo de aprendizagem transformadora</b> .....	<b>182</b>
4.5.2.1	Visão de mundo.....	182
4.5.2.2	<i>Self</i> .....	187
4.5.2.3	Comportamento.....	188
4.6	JOSÉ – EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA .....	193
<b>4.6.1</b>	<b>José – Relato do processo de aprendizagem transformadora</b> .....	<b>193</b>

<b>4.6.2</b>	<b>José – Resultados do processo de aprendizagem transformadora.....</b>	<b>203</b>
4.6.2.1	Visão de mundo.....	204
4.6.2.2	<i>Self</i> .....	207
4.6.2.3	Resultados epistemológicos .....	210
4.6.2.4	Comportamento.....	211
<b>5</b>	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>217</b>
5.1	O PROCESSO DE APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA .....	217
<b>5.1.1</b>	<b>Categorias de aprendizagem .....</b>	<b>218</b>
<b>5.1.2</b>	<b>Dilema desorientador como precursor da aprendizagem.....</b>	<b>221</b>
<b>5.1.3</b>	<b>Desejo da mudança.....</b>	<b>222</b>
<b>5.1.4</b>	<b>O papel das emoções .....</b>	<b>224</b>
5.2	FAZER SENTIDO: A DINÂMICA DA APRENDIZAGEM.....	227
<b>5.2.1</b>	<b>Autorreflexão crítica: em busca de significado .....</b>	<b>228</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Mudança de consciência: sistema produtor de significado e de coerência.....</b>	<b>230</b>
5.3	RESULTADOS DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA .....	236
<b>5.3.1</b>	<b>Dimensões afetadas pela mudança de perspectiva de significado.....</b>	<b>239</b>
5.3.1.1	Visão de mundo.....	240
5.3.1.2	Comportamento.....	241
5.3.1.3	<i>Self</i> .....	243
5.3.1.4	Aprendizagem epistemológica .....	244
5.3.1.5	Aprendizagem ontológica .....	246
5.3.1.6	Capacidade .....	247
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>249</b>
6.1	RESULTADOS DA PESQUISA .....	249
6.2	CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO .....	250
6.3	LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	257
6.4	SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS .....	257
6.5	MINHA JORNADA.....	258
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>265</b>
	<b>APÊNDICE A – Quantidade de trabalhos recuperados nas bases.....</b>	<b>290</b>
	<b>APÊNDICE B – Contexto dos estudos .....</b>	<b>291</b>
	<b>APÊNDICE C – Fluxograma .....</b>	<b>292</b>
	<b>APÊNDICE D – Relação de trabalhos incluídos na revisão.....</b>	<b>293</b>
	<b>APÊNDICE E – Roteiro da entrevista .....</b>	<b>296</b>
	<b>APÊNDICE F – <i>Checklist</i> da entrevista .....</b>	<b>297</b>
	<b>APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>298</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A história da humanidade tem sido marcada por grandes realizações e destruições. Está repleta de homens e mulheres, ilustres ou desconhecidos, que simbolizam uma força poderosa, capaz de mudar o rumo da história de grupos, organizações, comunidades e nações.

Diariamente, o mundo sofre com escândalos, falências, guerras, miséria e sofrimento, quase sempre associados a problemas de liderança negligente, corrupta e imoral. Por outro lado, coisas fantásticas e inimagináveis tornam-se realidade: de onde surgiu o ímpeto de colocar o homem na Lua? Como a África do Sul conseguiu sair do *apartheid* em paz?

Nos negócios, na política, na ciência ou em qualquer esfera, despontam exemplos de líderes transformadores, no melhor sentido da palavra. Seja bom ou ruim, o que os líderes fazem é importante (ANTONAKIS; DAY, 2017a).

Gardner (1965, p. 12) resume bem a importância da liderança, quando afirma:

Os líderes têm um papel significativo na criação do estado de espírito que é a sociedade. Eles podem servir como símbolos da unidade moral da sociedade. Eles podem expressar os valores que mantêm a sociedade unida. Mais importante, eles podem conceber e articular objetivos que tirem as pessoas de suas pequenas preocupações, conduzi-las acima dos conflitos que destroem uma sociedade e unilas na busca de objetivos dignos de seus melhores esforços (tradução nossa).

Do ponto de vista da pesquisa, os pesquisadores ainda não entendem completamente a alquimia que envolve o “tornar-se” líder. Por essa razão, desenvolvi este estudo com o anseio de compreender melhor este fenômeno mítico chamado liderança.

Para tanto, estruturei esta tese em seis seções. Na primeira, apresento a introdução ao tema, o problema de pesquisa, os objetivos, as justificativas teórica e empírica, e a aderência ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC).

Na segunda seção, apresento a fundamentação teórica, expondo os aspectos conceituais centrais da pesquisa. Início com uma breve caracterização do contexto do estudo – as empresas de base tecnológica (EBTs). Na sequência, apresento a fundamentação teórica sobre desenvolvimento do líder/liderança e aprendizagem transformadora. Finalizo a seção apresentando as possíveis conexões entre os dois constructos e a lacuna identificada na literatura sobre os temas “desenvolvimento de líderes” e “aprendizagem transformadora em EBTs”.

Na terceira seção, apresento a metodologia. Nesse sentido, abordo a concepção de mundo que norteou a investigação, o delineamento da pesquisa e os procedimentos



metodológicos de coleta e de análise dos dados. Na quarta seção, apresento e analiso os resultados da pesquisa, e na quinta, faço a discussão dos resultados.

Por fim, na sexta seção, nas considerações finais, apresento os principais resultados e contribuições da pesquisa, as limitações do estudo e as sugestões para futuras pesquisas. Finalizo compartilhando um pouco das minhas experiências durante a jornada de construção desta tese.

## 1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA E PROBLEMATIZAÇÃO

As organizações modernas e seus líderes são desafiados diariamente por um ambiente dinâmico, complexo e desafiador. A ampliação das fronteiras do mercado, a crescente concorrência, as contínuas mudanças tecnológicas, a redução dos ciclos de vida dos produtos, a diversidade e diferenças geracionais dos trabalhadores e as múltiplas necessidades dos clientes são apenas alguns desses desafios.

Nesse contexto, os complexos requisitos da liderança e a necessidade crescente de aprendizagem contínua tornaram-se ainda mais críticos. Os líderes precisam ser capazes de lidar com o desafio da mudança, promover ambientes de inovação, estimular a confiança e estar preparados para transitar em territórios inexplorados (BROWN; POSNER, 2001).

Além disso, os padrões de aprendizado, de vida e trabalho estão mudando rapidamente. Isso significa não apenas que os líderes devem se adaptar às mudanças, mas igualmente que as formas estabelecidas de fazer as coisas também devem mudar rapidamente. Por isso, cabe aos líderes mobilizar as pessoas e promover o “trabalho adaptativo” necessário, ou seja, promover a evolução de valores, crenças e comportamentos. Realizar esse trabalho é a essência da liderança (HEIFETZ, 1994, p. 26).

Os líderes são confrontados diariamente com desafios adaptativos, os quais são aqueles que os especialistas não conseguem resolver, pois ainda não foram desenvolvidas respostas adequadas aos novos dilemas que se apresentam. Nesse contexto, mais que a aquisição de habilidades ou conhecimento de conteúdo, esses desafios exigem dos líderes a capacidade de questionar pressupostos, trabalhar com diferentes grupos de pessoas, experimentar e permanecer abertos a novas informações (HEIFETZ, 1994). Sendo assim, o aprendizado que constrói essas capacidades é muito diverso daquele necessário para resolver problemas de engenharia ou consertar computadores (CIPOREN, 2010).

Nesse sentido, o campo do desenvolvimento de liderança tem se dedicado a responder à questão: como os líderes se desenvolvem? Embora exista uma vasta literatura sobre o tema,

de uma perspectiva científica, tem havido pouco avanço na teoria (DAY, 2000; DAY; O'CONNOR, 2003; MURPHY; RIGGIO, 2003; DAY; THORNTON, 2017) e insuficiente conhecimento sobre o processo de aprendizado capaz de desenvolver as capacidades exigidas dos líderes.

A maioria das pesquisas tende a verificar se uma intervenção específica contribui para melhorar a *performance* do líder, da equipe ou da organização (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009, p. 260) e menos em como as capacidades se constroem. Em parte, isso é devido ao fato de a *performance* do líder envolver a fusão de dois constructos igualmente complexos e ambíguos – liderança e desenvolvimento (DAY; THORNTON, 2017).

A liderança, evidente na espécie humana e animal, é vital para o funcionamento organizacional e social. É um dos fenômenos mais examinados pela ciência social. No entanto, embora possa ser facilmente identificada na prática, é difícil de ser definida com precisão. Devido à sua natureza complexa, não há consenso em torno de uma definição de liderança específica e amplamente aceita (ANTONAKIS; DAY, 2017b).

Por outro lado, o desenvolvimento da liderança, por si só, é um constructo complexo, com implicações de longo alcance. Envolve, inerentemente, o reconhecimento dos fatores tempo e mudança, pois o desenvolvimento do líder ocorre ao longo do tempo, possivelmente ao longo da vida. Também envolve mudança, o que historicamente tem suas próprias dificuldades de pesquisa (DAY *et al.*, 2009).

A falta de compreensão sobre o desenvolvimento da liderança como um processo mais amplo direcionou o foco das pesquisas para as tecnologias de desenvolvimento de líderes (MUMFORD; MANLEY, 2003). O que se vê, na literatura sobre desenvolvimento do líder, é uma coletânea de melhores práticas (por exemplo, *feedback 360 graus*, *coaching*, *mentoring*, experiência no trabalho), em vez de ela ser reconhecida como um processo coerente, contínuo, teoricamente orientado e baseado em evidências (DAY, 2000).

Soma-se a isto o fato de o campo do desenvolvimento de liderança ser frequentemente alvo de prescrições duvidosas sobre a melhor forma de desenvolver líderes e liderança, ou ainda, recomendações sobre o uso de instrumentos de avaliação, de validade incerta, para diagnosticar necessidades de liderança (DAY; THORNTON, 2017).

Nesse contexto, pretender conceituar e estudar o processo a partir de uma única perspectiva produzirá apenas resultados limitados. Por isso, são necessárias perspectivas mais inclusivas, que integrem múltiplos domínios teóricos. Assim, integrar os modelos disponíveis sobre o desenvolvimento de adultos pode ser um ponto de partida plausível para a formulação

de uma base significativa para os estudos sobre o desenvolvimento de líderes (MUMFORD; MANLEY, 2003).

Um exemplo nesse sentido é o modelo integrativo proposto por Day, Harrison e Halpin (2009), que buscam entender a evolução e formação do líder. Esse modelo é centrado mais no processo interno do desenvolvimento do adulto, como por exemplo, o desenvolvimento da identidade e da autorregulação, e menos no nível externo, de competências observáveis (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009).

Day, Harrison e Halpin (2009, p. xiii) propõem que o desenvolvimento ocorre em vários níveis, de maneira dinâmica e contínua, ao longo da vida. No nível externo, mais visível, está a aquisição de competências através do desenvolvimento de *expertise* (conhecimento especializado). Neste caso, exige práticas concentradas por um longo período. No nível mais profundo ou interno, os autores argumentam que o desenvolvimento de líderes ocorre no amplo domínio do desenvolvimento do adulto.

Nessa mesma concepção, inerente ao desenvolvimento, está o conceito de mudança (DAY; O'CONNOR, 2003) que, por sua vez, é a essência do processo de aprendizagem. A literatura tem sugerido que existe uma conexão importante entre aprendizagem e desenvolvimento de liderança, especialmente em um tipo de aprendizagem, denominada transformadora. Nesse sentido, há um crescente apelo para que os princípios desse tipo de aprendizagem sejam incorporados ao desenvolvimento de líderes (MADSEN, 2010; CUNLIFFE, 2004, 2016; BROWN; POSNER, 2001; DEHLER, 1996).

A aprendizagem transformadora ou transformacional (termos usados indistintamente na literatura) está relacionada à mudança – “mudanças dramáticas e fundamentais na maneira como vemos a nós mesmos e o mundo em que vivemos” (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007, p. 130). A aplicação de suas ideias e práticas tem sido reconhecida como uma alternativa para o desenvolvimento de líderes mais conscientes das implicações humanas e ambientais de seu trabalho.

Os resultados/aprendizados do processo de aprendizagem transformadora incluem perspectivas mais abertas, reflexivas, inclusivas, discriminantes e emocionalmente capazes de mudar (MEZIROW, 2000, p. 8). Tais características, quando desenvolvidas em líderes, têm o potencial de ajudá-los a enfrentar os desafios (CIPOREN, 2008, p. 14) adaptativos comentados anteriormente.

No entanto, essas características envolvem um tipo de aprendizado que não se adquire por meio de treinamento ou em programas voltados para melhorar a *performance*. Esse aprendizado depende de uma transformação em nível profundo do indivíduo, uma mudança

de paradigma ou de modelo mental. Ele ocorre no nível epistemológico ou julgamento reflexivo (KING; KITCHENERS, 1994, 2004).

Nesse sentido, optei pela aprendizagem transformadora como lente teórica para este estudo sobre desenvolvimento de líderes, influenciada pela convergência entre a abordagem do desenvolvimento de líderes e os pressupostos da aprendizagem transformadora.

Aprendizado e desenvolvimento são constructos intimamente relacionados (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009, p. 260): ambos são processos contínuos e que ocorrem durante toda a vida adulta (DAY *et al.*, 2009; DAY; THORNTON, 2017).

A aprendizagem instrumental e informacional, ou aprendizagem de “circuito simples” (*single loop*) (ARGYRIS; SCHÖN, 1996) (aprendizagem e adaptação comportamental que proporcionam um desempenho mais eficaz), pode ser suficiente, em alguns casos, para os líderes sobreviverem aos atuais desafios enfrentados nas organizações. No entanto, para se adaptar e prosperar, o aprendizado transformador é cada vez mais necessário (NICOLAIDES; MCCALLUM, 2013, p. 249).

A aprendizagem transformadora é essencial para os líderes transcenderem os limites da aprendizagem informacional e comportamental de circuito simples, a fim de promover a conversão de estratégias, metas e intenções orientadoras envolvidas no aprendizado em “circuito duplo” (*double loop*) (ARGYRIS; SCHÖN, 1996). Refletir criticamente sobre o próprio comportamento, identificar as maneiras pelas quais ele contribui para os problemas e, em seguida, alterar a própria forma de agir são características da aprendizagem de circuito duplo (CUMMINGS; WORLEY, 2014, p. 786) e a essência da aprendizagem transformadora.

A aprendizagem transformadora refere-se ao processo de transformar os próprios modelos de referência tomados como certos (perspectivas de significado, hábitos ou *mind-sets*), para torná-los mais inclusivos, discriminantes, abertos, reflexivos e emocionalmente capazes de mudar, para que possam gerar crenças e opiniões que se mostrem mais verdadeiras ou justificadas para orientar a ação (MEZIROU, 2006, p.26).

Este é, justamente, o tipo de aprendizado necessário ao processo de mudança adaptativa exigida dos líderes (NICOLAIDES; MCCALLUM, 2013, p. 250), ou seja, a aprendizagem de circuito duplo. A liderança adaptativa (HEIFETZ, 1994) demanda aprendizado transformador e depende de um nível elevado de desenvolvimento (NICOLAIDES; MCCALLUM, 2013, p. 250).

Nesse sentido, a teoria construtiva-evolutiva do desenvolvimento (BELENKY *et al.*, 1986; KEGAN, 1982, 1994), que presta atenção na evolução natural das formas de criação de significado (daí construtiva-evolutiva) (KEGAN, 2013), sugere que existe uma relação

interdependente entre capacidade de desenvolvimento e aprendizagem transformadora, de tal forma que a aprendizagem em circuito duplo requer e constrói capacidade cognitiva.

Essa interdependência significa que o nível de desenvolvimento da “forma” de saber de uma pessoa pode determinar se ela tem a capacidade de realizar um aprendizado transformador, ou, pelo menos, de fazê-lo com alguma facilidade. Ao mesmo tempo, sugere que a aprendizagem transformadora pode promover o desenvolvimento para estágios cognitivos mais complexos (KEGAN, 2013, p. 61). Em uma perspectiva construtiva-evolutiva, a aprendizagem ao longo da vida se constitui na “travessia gradual de uma sucessão de pontes cada vez mais elaboradas” (KEGAN, 2013, p. 60).

Day, Harrison e Halpin (2009, p. 89) consideram que “compreender o processo subjacente é de extrema importância para prever e facilitar o desenvolvimento da cognição epistêmica e, concomitantemente, acelerar o processo associado ao desenvolvimento adulto em geral e ao desenvolvimento do líder em particular”.

A liderança envolve, inerentemente, múltiplos dilemas, em especial éticos e, à medida que o líder se desenvolve, é capaz de sentir e interpretar dilemas cada vez mais complexos. Seu “radar” moral e ético se torna mais sofisticado, assim como sua compreensão do conhecimento ou a forma como interpreta as experiências. A sabedoria do líder começa a se formar à medida que essa capacidade moral e a habilidade de julgamento reflexivo mais sofisticado se alinham com a *expertise* (competências de liderança) emergente (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009, p. 255).

É de acordo com esta forma de olhar o desenvolvimento de líderes que corroboram Day, Harrison e Halpin (2009, p. 257), quando apontam que seria miopia, em competências de liderança, concentrar o desenvolvimento apenas na melhoria de *expertise* observável. Simplesmente treinar um conjunto específico de competências pode resultar em algum nível de conhecimento do líder, mas pouco faz para melhorar o desenvolvimento em longo prazo. Nisso pode haver mais mal do que bem, pois competências (*expertises*) são contextuais e, a depender das circunstâncias, podem rapidamente tornar-se obsoletas.

No entanto, focar no desenvolvimento de interesses mais abrangentes, como identidade, raciocínio moral e julgamento reflexivo, possibilitaria o surgimento de mais líderes autoconscientes e adaptativos, que muitas organizações valorizam. Líderes assim, altamente desenvolvidos, seriam capazes de responder rapidamente a qualquer mudança que se apresente, mediante a geração de novas habilidades e competências (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009, p. 257).

Se a dinâmica da construção de requisitos de liderança necessários para lidar com a complexidade do mundo atual for compreendida, talvez consiga-se identificar formas de acelerar o seu desenvolvimento. Assim, ao considerar o desenvolvimento do líder como um processo de transformação (BROWN; POSNER, 2001), e não a mera aquisição de habilidades e conhecimentos, identifiquei na teoria da aprendizagem transformadora uma lente teórica para orientar-me na compreensão de como ocorre o processo de desenvolvimento do líder. Por meio dela, pude compreender como o líder aprende nas experiências da vida real e como os aprendizados impactam na sua atuação e no contexto de seu trabalho.

Assim, escolhi as chamadas “empresas de base tecnológica” (EBTs) como o campo deste estudo, por se tratar de uma subespécie da empresa moderna, com um campo de pesquisa recentemente aberto, se comparadas a outros tipos de organizações. Além disso, em função das suas características, os requisitos de liderança demandados por esse tipo de empresa apresentam algumas particularidades, que ainda não são totalmente conhecidas.

EBTs são empresas de qualquer porte ou setor, que tenham sua estratégia competitiva fundamentada na inovação tecnológica (FINEP, 2018). Essas empresas surgiram em função dos avanços tecnológicos e são responsáveis pela criação de soluções tecnológicas na forma de novos produtos e serviços. Elas vêm se multiplicando e se transformando numa fonte de crescimento econômico no Brasil (ANDINO, 2005).

As EBTs também são caracterizadas como Organizações Intensivas em Conhecimento (OICs) e conceituadas como “organizações que utilizam fortemente ativos intangíveis, tal como o conhecimento para a produção e venda de produtos ou serviços” (NADAI, 2006, p. 100). A gestão do capital intelectual é, pois, fundamental, uma vez que o uso do conhecimento é um meio para manter a vantagem competitiva (ALVESSON, 2004).

De acordo com Peñalver e Martinez (2008, p. 141), as EBTs possuem dois componentes específicos que as identificam:

- a) geralmente, são pequenas, com um número limitado de colaboradores, mas desenvolvem produtos de alto valor agregado;
- b) têm uma relação estreita com universidades e centros de pesquisa e desenvolvimento, que as apoiam no desenvolvimento e atualização tecnológica.

Estritamente falando, as EBTs estão na “vanguarda do conhecimento” (PEÑALVER; MARTINEZ, 2008, p. 140). Elas têm na sua capacidade de produzir inovações uma poderosa fonte de vantagem competitiva (LENGNICK-HALL, 1992). Nesse modelo organizacional, a

liderança atua como “uma fonte primária de energia, que alimenta e nutre uma organização inovadora e autossustentável” (VICENZI; ADKINS, 2000, p. 106).

No entanto, uma característica que as distingue é o fato de que muitas morrem antes de sua consolidação (ANDINO, 2005). Para Martínez (2003 *apud* ANDINO, 2005), um dos fatores que contribui para que isto ocorra está relacionado à capacidade gerencial e de liderança dos fundadores de EBTs, que geralmente não são empresários, sendo, muitas vezes, pesquisadores. Segundo o autor, eles geralmente dominam conhecimentos e habilidades técnicas para gerar inovações, mas apresentam insuficiente capacidade gerencial para conduzir o negócio. À medida que a empresa cresce, esse crescimento exige que a liderança evolua de um enfoque científico e tecnológico para uma liderança empresarial.

Assim, normalmente, o perfil dos donos dessas empresas demonstra maior preparação na área técnica ou de produção do que na administrativa. Desta maneira, a capacidade gerencial e de liderança se torna um dos fatores críticos para a continuidade e permanência da empresa no mercado (ANDINO, 2005).

Soma-se a isso o fato de, com frequência, seus fundadores serem pessoas muito jovens, sem experiência em liderança. Em alguns casos, suas referências na área tecnológica são escassas, ou se trata de lideranças globais que estes jovens empreendedores conhecem apenas através da mídia ou da literatura.

A maioria dos funcionários que povoam a empresa também é composta de jovens em início de carreira, com valores próprios da sua geração, e que, dessa forma, acabam por transformar o local de trabalho de acordo com sua própria imagem. Eles adicionam energia e esforço a essas organizações, mas também agregam complexidade. Eles contribuem com conhecimento tecnológico, conhecimento de mídia e conforto em relação à diversidade. Os líderes, por sua vez, tentam compreender quais são os desafios que inspiram e motivam esses trabalhadores.

Assim, o modo de ver o trabalho, a maneira de executá-lo e as relações interpessoais fazem das EBTs empresas com características próprias, diferentes das empresas tradicionais. Isso significa que a cultura dessas organizações requer uma nova maneira de exercer a liderança, diferente do modelo tradicional de comando e controle de autoridade. Todos esses fatores afetam, diretamente, as motivações de trabalho, os rumos da aplicação da inteligência e do conhecimento e as maneiras de exercer liderança.

Em função da necessidade de inovação nas EBTs, os líderes ocupam um papel de destaque na definição da natureza e dos esforços criativos (MUMFORD; LICUANAN, 2004). Embora “muitas variáveis influenciem a criatividade e a inovação em ambientes

organizacionais, há motivos para suspeitar que os líderes e seu comportamento representam uma influência particularmente poderosa” (MUMFORD *et al.*, 2002, p. 705).

Com base em uma revisão sistemática da literatura, Crossan e Apaydin (2010) consolidaram os determinantes da inovação que emergiram das pesquisas. A conclusão das autoras coloca a liderança entre os principais fatores determinantes da capacidade de inovação.

Mumford e Licuanan (2004, p. 163) resumiram as descobertas apresentadas em uma edição especial do *The Leadership Quarterly* (2004, v. 15, nº 1) dedicada ao assunto de liderança para a inovação e confirmaram os múltiplos papéis dos líderes. Segundo os autores, todos os artigos, de uma maneira ou de outra, enfatizaram o impacto da liderança na natureza e no sucesso dos esforços criativos. No entanto, os estudos também indicaram que “a liderança dos esforços criativos é uma atividade extraordinariamente complexa”. Assim, entre os múltiplos papéis do líder, seu apoio e sua orientação são vitais na promoção de esforços inovadores no estágio criativo inicial, além de contribuírem para interações efetivas entre os membros do grupo (WEST *et al.*, 2003). Igualmente importante é a capacidade do líder de criar condições para a implementação subsequente de inovação (MUMFORD; LICUANAN, 2004).

Porém, para liderar esforços criativos, os líderes devem possuir substanciais conhecimentos técnicos e profissionais e habilidades criativas, além da capacidade de processar informações complexas. Também precisam ter motivação para exercer essa capacidade (MUMFORD *et al.*, 2002). Segundo Sternberg *et al.* (2003), essa motivação depende, parcialmente, da percepção dos líderes a respeito das ameaças e oportunidades ambientais.

A revisão sistemática da literatura de Crossan e Apaydin, (2010) revelou que alguns fatores individuais determinam a capacidade e a motivação dos líderes para inovar. Esses fatores incluem tolerância à ambiguidade, autoconfiança, abertura à experiência, ausência de convencionalismos, originalidade, independência, proatividade, determinação para ter sucesso, iniciativa pessoal e tolerância gerencial à mudança.

Além disso, pesquisas indicam que as capacidades dinâmicas de inovação podem ser alavancadas quando os líderes criam um ambiente de aprendizado, fornecendo suporte para experimentação (DAMANPOUR, 1991; KING; ANDERSON; WEST, 1991; WEST; ANDERSON, 1992), demonstram tolerância com ideias fracassadas (MADJAR *et al.*, 2002), adotam normas de risco (KING; ANDERSON; WEST, 1991; WEST; ANDERSON, 1992),



apoiam a aprendizagem e o desenvolvimento dos funcionários, e promovem a aceitação da diversidade dentro do grupo (CROSSAN; HULLAND, 2002).

Outro fator que possibilita a inovação é a cultura organizacional (CROSSAN; APAYDIN, 2010, p. 1172) moldada principalmente pelo comportamento de seus líderes. Estes estimulam a cultura inovadora quando compartilham uma visão claramente declarada, alcançável e valiosa (PINTO; PRESCOTT, 1988; WEST, 1990), quando promovem a autonomia (AMABILE, 1998; ZIEN; BUCKLER, 1997), quando calculam riscos (WEST, 1990) e quando demonstram motivação (MILLER; FRIESEN, 1982, p. 14).

O desenvolvimento dessas capacidades vai além da adição de novos conhecimentos técnicos. Exige a aprendizagem de novas atitudes e valores em relação ao trabalho, ampliação da capacidade de análise e solução de problemas, autoconhecimento e tomada de consciência de padrões comportamentais.

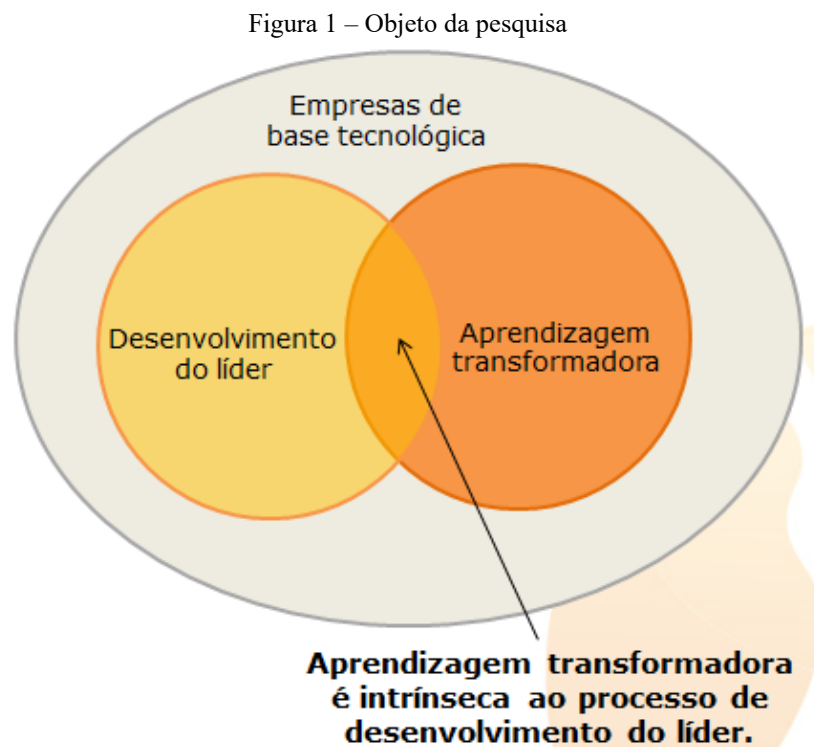
Diante desses múltiplos requisitos de capacidade de liderança, o particular contexto de EBTs requer dos líderes um gigantesco poder de mobilização. Eles se veem diante da tarefa de mobilizar a organização na modificação de comportamentos, a fim de que a empresa possa prosperar em meio a constantes mudanças nas sociedades, mercados, clientes, concorrência e tecnologia (HEIFETZ; LAURIE, 1997, p.124). Heifetz e Laurie (1997, p. 125) argumentam que “mobilizar as pessoas para o trabalho adaptativo é a marca da liderança em um mundo competitivo”, especialmente o mundo da tecnologia, no qual as EBTs estão inseridas.

A questão central, neste estudo, envolve compreender como os líderes alcançam tais capacidades. Do ponto de vista convencional, a melhor maneira de fazê-lo seria por meio da aquisição de competências de liderança. No entanto, Day, Harrison e Halpin (2009, p. xiii) acreditam que as alavancas para o desenvolvimento residem nas questões de apoio. Melhor dizendo, em vez de se concentrar exclusivamente na aquisição de competências, a chave para o desenvolvimento duradouro estaria nos processos subjacentes ou de suporte ao desenvolvimento do adulto. Esses processos, como por exemplo, o desenvolvimento de uma identidade e o processo de autorregulação fornecem a plataforma para o desenvolvimento contínuo do líder, podendo acelerar ou impedir a aquisição de habilidades e competências de liderança (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009, p. xiii).

Com base nessa perspectiva, o desenvolvimento de líderes se concentraria mais no processo interno de desenvolvimento adulto e menos no nível externo de competências observáveis. Tornar-se um líder (*expert*), em termos de aquisição de competências, surgiria como um subproduto natural do desenvolvimento do núcleo interno que suporta essa *expertise* (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009, p. xiii).

Esta visão do desenvolvimento de líderes é uma abordagem que vem ao encontro da aprendizagem transformadora, pois os processos de ambos estão intimamente imbricados. Neste sentido, os processos de desenvolvimento de líderes de EBTs podem ser influenciados por “eventos disruptivos” com potencial para gerar aprendizagem e mudanças em seis dimensões: visão de mundo ou cosmovisão, *self*, epistemologia (formas de conhecer/saber/pensar), ontologia (maneiras de existir no mundo), comportamento e capacidade (de ver, interpretar-se e funcionar no mundo).

Na figura 1, contextualizo o objeto da pesquisa e apresento a aprendizagem transformadora como intrínseca ao processo de desenvolvimento do líder. O objeto deste estudo, portanto, encontra-se na interseção dessas duas áreas relacionadas.



Fonte: A autora (2020).

Considerando a relevância de compreender o fenômeno do desenvolvimento de líderes de EBTs, especialmente como eles desenvolvem os requisitos de liderança, realizei uma revisão sistemática da literatura para examinar trabalhos científicos que tratassem do fenômeno. Neste estudo, apresentado na subseção 2.4.1, pude observar a ausência de investigações que buscassem compreender a aprendizagem (desenvolvimento) dos líderes no contexto de EBTs. Essa constatação não me surpreendeu, visto que, no geral, há uma notória carência de dados empíricos na área de desenvolvimento de líderes (DAY; HARRISON;

HALPIN, 2009, p. 260). Além disso, não identifiquei estudos que abordassem a perspectiva transformadora nesse tipo de OIC. Diante disso, confirmei a oportunidade de pesquisa inédita e relevante, tanto para a academia quanto para as organizações.

Em face do exposto, utilizei a teoria da aprendizagem transformadora como lente teórica para responder à seguinte questão de pesquisa: **Como ocorrem os processos de aprendizagem de líderes de empresas de base tecnológica a partir da perspectiva da aprendizagem transformadora?**

## 1.2 OBJETIVOS

Visando responder à questão de pesquisa, estabeleci o objetivo geral e os objetivos específicos.

### 1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender como ocorrem os processos de aprendizagem de líderes de empresas de base tecnológica (EBTs) a partir da perspectiva da aprendizagem transformadora.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- a) Contextualizar a ação dos líderes.
- b) Descrever como ocorre o processo de aprendizagem dos líderes de EBTs.
- c) Descrever e analisar os resultados da aprendizagem transformadora no processo de desenvolvimento dos líderes.

## 1.3 JUSTIFICATIVA

As atuais mudanças no ambiente de negócios impõem um repensar sobre a natureza das organizações. Fatores como turbulência e incerteza são tendências, assim como o crescente interesse da sociedade nos impactos sociais e ecológicos dos negócios. A abrangência da comunicação digital transformou as empresas em um negócio da informação e, cada vez mais, devido ao imperativo de redução de custos, elas se organizam em ecossistemas interdependentes e multicompanhias. Tais mudanças exigem estratégias e

organizações adaptativas, que, por sua vez, exigem líderes adaptativos, capazes de criar as condições necessárias para atingir os objetivos nesses ambientes de incertezas (TORRES *et al.*, 2012).

Nesse contexto, este estudo é de particular relevância aos interessados no desenvolvimento de líderes. Nesse sentido, espero ampliar o conhecimento científico relacionado à teoria do desenvolvimento de liderança, assim como à sua prática, contribuindo para ampliar a compreensão do processo de aprendizagem dos líderes, especialmente em EBTs.

Sob a perspectiva teórica, a integração dos temas desenvolvimento de liderança e aprendizagem transformadora tem demonstrado ser uma via promissora para pesquisas (JOHNSON, 2008; CIPOREN, 2008; MADSEN, 2010; KOMOLTHITI, 2016). A adição da aprendizagem transformadora ao desenvolvimento de liderança não só aprofunda a teoria e a prática do desenvolvimento da liderança, como também fortalece a teoria da aprendizagem transformadora. Assim, este estudo empírico pode servir como fonte de informação para pesquisadores de ambos os campos.

Da mesma forma, o estudo pode contribuir para o aprofundamento das pesquisas em desenvolvimento de líderes no Brasil, visto que encontrei, na base nacional Scielo, apenas uma publicação científica nacional (CLOSS; ANTONELLO, 2014) parcialmente relacionada ao tema (Apêndice A).

Além disso, a maioria dos estudos que uniram os temas desenvolvimento de liderança e aprendizagem transformadora trata de pesquisas desenvolvidas em contextos de aprendizagem formal, como, por exemplo, universidades, escola de negócios, *Master of Business Administration* (MBA) e programas ou cursos de desenvolvimento de liderança (Apêndice B). Faz sentido, portanto, adicionar ao corpo de pesquisa existente o processo contínuo de desenvolvimento/aprendizagem que ocorre por meio da experiência em contextos de aprendizagem informal, como, por exemplo, na família, amigos e trabalho.

Ampliar a compreensão sobre a aprendizagem de adultos pode ser útil para fundamentar o *design* de programas de desenvolvimento de líderes. Uma compreensão profunda, informada pela prática, pode fornecer *insights* sobre o que é importante desenvolver, e fazê-lo mediante a seleção de estratégias compatíveis.

Além disso, justifico a escolha do campo de estudo – EBTs –, por se tratar de OICs, campo de estudo do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC), ao qual esta pesquisa se integra.

Meu interesse neste contexto deu-se, primeiro, em função da relevância do capital intelectual para estas organizações, em que o uso do conhecimento é um meio para manter a vantagem competitiva (ALVESSON, 2004). Segundo, a liderança é um fator de sucesso nessas empresas. Além de determinante para a inovação organizacional (GUMUSLUOĞLU; ILSEV, 2009), a ação do líder, no momento apropriado, na direção certa e na intensidade necessária, é também determinante para a sobrevivência da empresa (TUMELERO; SANTOS; KUNIYOSHI, 2016). Terceiro, observei, na revisão sistemática da literatura, descrita na seção 2.4.1, a ausência de estudos com enfoque no contexto de EBTs. Os estudos encontrados incluem características relacionadas aos dois temas, porém, nenhum deles foi aplicado a esse tipo de organização.

Além disso, a intersecção dos três temas (desenvolvimento de liderança, aprendizagem transformadora e EBTs) parece ainda não ter despertado a atenção dos pesquisadores. Desta forma, esta pesquisa pode ser caracterizada como um tema inédito nos estudos organizacionais, e seus resultados poderão trazer contribuições para estas e outras organizações com desafios similares.

Finalmente, outro aspecto que me motivou a empreender esta pesquisa está relacionado à minha formação e carreira profissional na área da educação, o que me fez vislumbrar uma oportunidade de integrar dois campos com posições filosóficas e ideológicas distintas, porém, ambos fundamentais para o desenvolvimento de organizações e sociedades.

#### 1.4 ADERÊNCIA DO OBJETO DE PESQUISA AO PPGE GC

Esta pesquisa está inserida no PPGE GC, na área de concentração Gestão do Conhecimento (GC), e vinculada à linha de pesquisa Gestão do Conhecimento Organizacional. É um estudo de natureza interdisciplinar, que se beneficiará de diferentes campos do saber para compreender o processo de desenvolvimento dos líderes, dentre os quais, as ciências da administração e educação. Em concordância com a visão do PPGE GC, reafirmo a multidisciplinaridade que envolve a GC.

A GC visa criar elementos que favoreçam condições adequadas para partilha e conversão do conhecimento que conduz a novas ideias (NONAKA; TAKEUCHI, 1995). Influenciada por fatores políticos, sociais, governamentais e econômicos, ela é apoiada por quatro pilares: liderança, organização, tecnologia e aprendizagem.

O pilar “liderança”, objeto desta pesquisa, refere-se aos processos de tomada de decisões em nível ambiental, estratégico e ao processo global da organização, envolvendo

valores, objetivos, requisitos do conhecimento, fontes de conhecimento, priorização e alocação de recursos dos ativos de conhecimento da organização. Este pilar requer princípios e técnicas gerenciais integradas e baseadas principalmente em pensamento e abordagens sistêmicas (STANKOSKY, 2005).

Figura 2 – Os quatro pilares da GC



Fonte: Stankosky e Baldanza (2000) e Stankosky (2005, p. 6, tradução nossa).

Nesta estrutura conceitual da figura 2, observa-se que todos os pilares são igualmente importantes, formando a fundação de um sistema de GC. Um sistema de gerenciamento de conhecimento não existe sem harmonia entre eles (MOHAMED; STANKOSKY; MURRAY, 2006, p. 103). A liderança é, portanto, elemento inerente ao processo de GC, servindo de base para a aprendizagem e inovação em uma organização (GRAMKOW, 2016, p. 28).

Este trabalho foi desenvolvido no Laboratório de Liderança e Gestão Responsável (LGR) do PPGEGC/UFSC, que se dedica ao tema da liderança. O quadro 1 destaca os trabalhos desenvolvidos no LGR relacionados a este estudo.

Quadro 1 – Pesquisas desenvolvidas no LGR

<b>Dissertações</b>	
Os processos de liderança na implantação de um centro de inovação a partir da perspectiva construcionista.	Schreiner (2017)
Análise comparativa de programas de desenvolvimento de líderes.	Esper (2015)
Identidade de líderes em organizações intensivas em conhecimento.	Becker (2013)
Liderança autêntica no Batalhão de Operações Policiais Especiais de Santa	Santana (2012)

Catarina.	
Liderança e mudança em organizações intensivas em conhecimento: o caso da Embrapa Clima Temperado.	Quincozes (2010)
Ideias, compreensão e práticas de responsabilidade social dos líderes empresariais no município de Itajaí (SC).	Pereira (2009)
Ascensão profissional de executivas em empresas baseadas no conhecimento.	Botelho (2008)
<b>Teses</b>	
Liderança em uma biblioteca: compreensões sob a perspectiva da Liderança Relacional Socioconstrucionista	Faqueti (2019)
Liderança como prática em iniciativas de melhoria de processo de <i>software</i> .	Zoucas (2017)
Práticas de liderança na escola pública: um estudo comparativo.	Günther (2017)
Liderança complexa em uma equipe de desenvolvimento de <i>software</i> .	Gramkow (2016).
A influência da espiritualidade no processo de gestão do conhecimento em empresas de base tecnológica.	Tecchio (2015)
Liderança autêntica em contexto extremo: as vivências do Bope –Batalhão de Operações Policiais Especiais de Santa Catarina.	Vicentini (2015)
O processo de liderança em contexto espiritualizado: a Escola Waldorf Anabá.	Santos (2015)
A arquitetura da liderança nos parques científicos e tecnológicos da Catalunha: uma abordagem estratégica.	Amaral (2014)
Aprendizagem gerencial na mudança em uma organização intensiva em conhecimento.	Botelho (2012)
Uma teoria substantiva do processo de liderança em momentos de crise organizacional: o caso das empresas de distribuição de energia elétrica.	Santos (2012)
A transição de líder para contribuidor individual: a experiência vivida pelo ser gestor universitário.	Silva (2011)
Liderança em organização intensiva em conhecimento: um estudo fundamentado na teoria-ator-rede.	Ishikawa (2010)
Processo empreendedor e coevolução em organizações intensivas em conhecimento.	Prim (2009)
Tornar-se gerente: a experiência vivida por médicos da família e da comunidade ao assumirem a gerência de unidades básicas de saúde.	Loch (2009)
O papel da liderança na implementação do processo de responsabilidade social empresarial.	Oliveira (2008)
A trajetória de reitoras em Santa Catarina: ser mulher é apenas um detalhe.	Moraes (2008)

Fonte: A autora (2020).

Como visto no quadro 1, o desenvolvimento de liderança tem sido objeto de pesquisa em teses e dissertações no LGR (ESPER, 2015; BOTELHO, 2012; LOCH, 2009). Este estudo vem juntar-se a esses trabalhos, como uma oportunidade de aprofundamento do aporte teórico e empírico ao tema.





## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção resumo a literatura em que baseei o estudo, dividindo-a em quatro subseções. Na primeira subseção apresento uma visão geral sobre o conceito de EBT. Na segunda apresento os conceitos relacionados à liderança e ao desenvolvimento do líder. Na sequência, na terceira subseção descrevo a teoria da aprendizagem transformadora e seus principais elementos. Por fim, na última subseção exploro o potencial da aprendizagem transformadora para o campo do desenvolvimento da liderança e apresento alguns pontos de convergência.

### 2.1 LIDERANÇA EM EMPRESA DE BASE TECNOLÓGICA

Nesta primeira subseção apresento a definição e as características das EBTs e, posteriormente, discuto os desafios enfrentados pelos líderes destas organizações.

#### 2.1.1 Empresa de base tecnológica

A dependência da tecnologia para a exploração de oportunidades de negócios, por parte de alguns empreendimentos, deu origem à chamada “empresa de base tecnológica” (EBT) como uma subespécie da empresa moderna (GRANSTRAND, 1998, p. 466). As EBTs se enquadram na categoria de OIC, em que o núcleo das atividades se baseia na grande proporção de habilidades intelectuais da força de trabalho empregada no desenvolvimento de produtos e, muitas vezes, também nas vendas e serviços. Nas EBTs, normalmente grande parte dos funcionários tem formação acadêmica e experiência relevante (ALVESSON, 2004).

Apesar de a denominação transmitir a ideia de empresa focada em tecnologia, essa definição não está clara nem é única na literatura, não havendo, portanto, um consenso a respeito. Termos como empresas de tecnologia intensiva, de alta tecnologia, de tecnologia avançada, *high tech*, de tecnologia de ponta, empresas nascentes ou emergentes são usados como sinônimos (ANDRADE JR., 2013).

Carvalho *et al.* (1998, p. 462) identificam EBTs como empresas “comprometidas com o projeto, desenvolvimento e produção de novos produtos e/ou processos, caracterizando-se ainda pela aplicação sistemática de conhecimento técnico científico (ciência aplicada e engenharia)”.

Dahlstrand (2007) afirma, no entanto, que o mais comum é definir uma EBT como uma empresa que depende da tecnologia para seu desenvolvimento e sobrevivência. Na maioria das vezes, isso não significa que a tecnologia deva ser nova ou inovadora (DAHLSTRAND, 2007, p. 376). Em meio a conceitos diferentes e até mesmo divergentes para esse conjunto de empresas, é possível perceber que a pesquisa sobre EBTs é um assunto incipiente (DAHLSTRAND, 2007; SAEMUNDSSON, 2004; CÔRTEZ *et al.*, 2005), pois a própria definição ainda gera controvérsias na literatura existente. De toda forma, mesmo que falte uma definição consolidada, pesquisas apontam algumas características comuns que as diferem de outras empresas. Segundo Dahlstrand (2007, p. 376), as EBTs:

- a) têm potencial de crescimento relativamente frequente;
- b) têm necessidade de financiamento externo quando o produto é desenvolvido em longo prazo;
- c) muitas vezes se concentram em nichos de mercado com alta necessidade de internacionalização;
- d) tendem a se agrupar em regiões específicas;
- e) tendem a ser *spin-offs* de organizações existentes (universidades ou empresas estabelecidas);
- f) tendem a se beneficiar de uma instituição, como uma incubadora ou parque científico;
- g) tendem a contribuir para a transferência de tecnologia dentro de uma região;
- h) tendem a ser fundadas por equipes de fundadores; e
- i) tendem a ser fundadas por empreendedores com ensino superior.

Alguns autores consideram que as EBTs são empresas voltadas para o campo das tecnologias de informação e comunicação, eletrônica, engenharia mecânica, biotecnologia, microtecnologia, ciência dos materiais ou tecnologia óptica, cujo campo de negócios é caracterizado por alto grau de mudança e imprevisibilidade (BRINCKMANN, 2008, p. 10).

Assim, EBTs são organizações com foco de atividade e diferencial competitivo embasados na tecnologia de processos ou produtos. A dependência do conhecimento técnico é sua característica mais específica, em comparação a outras empresas (GRANSTRAND, 1998; SAEMUNDSSON, 2004). Por isso, elas podem ser caracterizadas:

- a) pelo elevado grau de conhecimento tecnológico de seu capital humano (sólidas competências técnicas);

- b) pelos investimentos em pesquisa e desenvolvimento e estreita relação com universidades e centros de pesquisa e desenvolvimento, que as apoiam no incremento e atualização tecnológica;
- c) pela geração de produtos e métodos inéditos, com novas características ou melhorias;
- d) por produtos e processos com vida útil menor (em função da intensa dinâmica inovativa);
- e) pelas tecnologias incorporadas aos produtos e técnicas, que resultam em alto valor agregado (ANDRADE JR., 2013).

Outro fator a ser destacado é a expectativa de crescimento acelerado que as EBTs apresentam em relação a outros tipos de empresas (SANTOS; PINHO, 2010; DAHLSTRAND, 2007). Devido à intensidade tecnológica, elas tendem a ocupar novos setores industriais, em que o crescimento rápido é frequentemente mais comum do que no setor industrial mais maduro. Empresas como Apple, Dell, Hewlett-Packard e Microsoft são exemplos de EBTs (AUTIO, 2017, p. 330).

Embora as EBTs possam atuar de forma isolada, alguns ambientes organizacionais têm atraído este tipo de empresa. Parques tecnológicos, polos tecnológicos e incubadoras de empresa são instituições que estimulam a criação e o fortalecimento das EBTs, oferecendo-lhes condições apropriadas e dotando-as de maiores capacidades técnicas e gerenciais (DAHLSTRAND, 2007). Nesses ambientes, além da oportunidade de interação com instituições de ensino e pesquisa, elas dispõem de infraestrutura física, laboratorial e de capital humano diferenciado, a custos administrativos reduzidos.

Outro ponto a ser considerado em relação às EBTs é o papel central que o empreendedorismo tecnológico desempenha na transformação regional (VENKATARAMAN, 2004, p. 157). Nesse sentido, as EBTs exercem uma importante função no desenvolvimento socioeconômico das regiões onde atuam, influenciando o crescimento econômico diretamente, pelo próprio crescimento, ou indiretamente, ao fornecerem insumos especializados para outras empresas (seja para a produção ou para o processo de inovação). Com muita frequência, os efeitos indiretos são estabelecidos dentro do contexto regional onde a empresa está instalada.

Além disso, muitas delas são derivadas de organizações existentes (*spin-off*), o que torna o empreendedorismo baseado em tecnologia um fenômeno essencialmente regional (DAHLSTRAND, 2007, p. 375). Casos de sucesso como a Route 128, em torno de Boston, o

Vale do Silício, na Califórnia, e a região de Cambridge, no Reino Unido, são exemplos de crescimento econômico regional impulsionado pela tecnologia (AUTIO, 2017, p. 330).

Para os fins desta pesquisa, adotei a definição proposta por Côtres *et al.* (2005, p. 87), que conceituaram as EBTs como empresas que “realizam esforços tecnológicos significativos e concentram suas operações na fabricação de ‘novos’ produtos”.

### **2.1.2 Desafios dos líderes de EBTs**

As peculiaridades que distinguem os empreendimentos de base tecnológica incidem diretamente sobre a liderança do empreendedor. O ambiente de incerteza que caracteriza as EBTs e sua dependência do conhecimento e das habilidades intelectuais de seus colaboradores implicam em distintos desafios para sua liderança. O líder deve facilitar a definição da direção, a criação do alinhamento e a manutenção do compromisso (McCAULEY; VAN VELSOR; RUDERMAN, 2010, p. 2) para além das pessoas que fazem parte do seu empreendimento, estendendo-se à comunidade na qual se insere.

Antonakis e Autio (2006, p. 189) afirmam que líderes empreendedores, especialmente de EBTs, precisam convencer seus clientes, os detentores de recursos externos e seus funcionários sobre a viabilidade, dignidade e valor de sua visão. Esses líderes precisam apresentar uma visão edificante e convincente, que corresponda aos desejos daqueles que os ajudarão a cumpri-la, inspirando a crença em algo alcançável. Além disso, os líderes empreendedores precisam administrar o processo de emergência organizacional, a fim de transferir a visão para um modo contínuo e institucionalizado de negociar. Tais objetivos não podem ser alcançados confiando apenas na força dos próprios traços de personalidade, no desejo de realização ou na tendência de superestimar as próprias forças e subestimar os riscos. Tampouco por pura persistência, tenacidade ou baixa vulnerabilidade, mas sim por meio da liderança que se manifesta no comportamento cotidiano.

Nesse sentido, a realidade de empreendimentos do tipo EBT impõe aos empreendedores o desempenho de papéis de liderança, para que o negócio prospere. Vecchio (2003) considera o empreendedor um líder em um contexto específico, no caso, uma EBT.

Um dos desafios do líder de EBT está na forma de influenciar sua equipe. A fim de gerar ambientes colaborativos e favoráveis à criação do conhecimento, é essencial que essa liderança seja baseada mais na confiança do que em métodos tradicionais de autoridade formal (BOTELHO *et al.*, 2008).

O desenvolvimento das pessoas é outro desafio enfrentado pelos líderes. EBTs têm potencial de crescer rapidamente, e esse crescimento precisa ser sustentado por líderes preparados para novos níveis hierárquicos. Assim, além do desenvolvimento de habilidades de liderança dentro da equipe, o próprio líder precisará autodesenvolver competências de liderança adequadas à nova estrutura (por exemplo, a capacidade de lidar com o estresse e a ambiguidade) (BOTELHO *et al.*, 2008).

Algumas questões são mais significativas em uma OIC do que em outras empresas. A integração social e o sentimento de comunidade e propósito, comuns em torno da identidade organizacional, por exemplo, são importantes fatores para o processo de criação do conhecimento (ALVESSON, 2004). Cabe ao líder, portanto, o desafio de promover o sentimento de comunidade entre os membros da equipe.

Nas EBTs, o conhecimento tornou-se mais valioso do que os ativos físicos ou tangíveis mais tradicionais e requer atenção do líder. Não é apenas um recurso ao lado dos fatores de produção convencionais, é o recurso mais significativo da empresa (DALKIR, 2011). Sendo assim, é das mais importantes tarefas do líder melhorar sua utilização, aproveitar o conhecimento existente e estimular a inovação por meio da combinação de variadas competências (ALVESSON, 2004).

O conhecimento é reconhecido como um bem valioso, que está embutido em produtos (especialmente produtos de alta tecnologia) e incorporado ao conhecimento tácito de funcionários que são altamente móveis. Ter capacidade de gerir tal recurso é crucial na economia do conhecimento de hoje (DALKIR, 2011) e, seguramente, um desafio ainda maior em empresas que operam em setores intensivos na utilização de conhecimentos técnicos e científicos, como é o caso das EBTs.

Tomados em conjunto, tais desafios estimulam o desenvolvimento de uma cultura voltada para a aprendizagem, que fortalece e acelera o desenvolvimento da empresa (BOTELHO *et al.*, 2008).

#### 2.1.2.1 Liderança: fator determinante da inovação

“Competição global, novas técnicas de produção e rápidas mudanças tecnológicas valorizaram a criatividade e a inovação” (MUMFORD *et al.*, 2002, p. 705). Os líderes desempenham um papel significativo na criação do potencial para gerar inovações, incentivando um ambiente apropriado e tomando decisões que promovam a geração e

implementação do conhecimento (ARAGÓN-CORREA; GARCÍA-MORALES; CORDÓN-POZO, 2007, p. 351).

Nesse sentido, entre os múltiplos papéis, o apoio e a orientação do líder são vitais na promoção de esforços inovadores no estágio criativo inicial, além de contribuírem para interações efetivas entre os membros do grupo (WEST *et al.*, 2003).

Igualmente importante é a capacidade dos líderes de criar condições para a implementação subsequente da inovação (MUMFORD; LICUANAN, 2004). Para liderar esforços criativos, eles devem possuir conhecimentos técnicos e profissionais e habilidades criativas, além da capacidade de processar informações complexas. Também precisam ter motivação para exercer essa capacidade (MUMFORD *et al.*, 2002).

Crossan e Apaydin (2010) compilaram, da literatura, os determinantes da inovação. A conclusão das autoras coloca a liderança entre os principais fatores determinantes da capacidade de inovar. Estudos revelaram que alguns fatores individuais determinam a capacidade e a motivação dos líderes para inovar, dentre os quais apresento alguns no quadro 2.

Quadro 2 – Determinantes da capacidade e motivação dos líderes para inovar

<b>Líder – Fatores determinantes da inovação</b>	<b>Referência</b>
Tolerância à ambiguidade	Barron e Harrington (1981), Patterson (1999).
Autoconfiança	Barron e Harrington (1981).
Abertura à experiência	George e Zhou (2001), Patterson (1999) e West (1987).
Ausência de convencionalismos	Frese, Teng e Wijnen (1999), West e Wallace (1991).
Originalidade	Patterson (1999), West e Wallace (1991).
Independência	Patterson (1999), West (1987).
Proatividade	Seibert <i>et al.</i> (2001).
Determinação para ter sucesso	Amabile (1983).
Iniciativa pessoal	Frese e Zapf (1994).
Tolerância gerencial à mudança	Damanpour (1991).

Fonte: Crossan e Apaydin (2010, p. 1175).

Além disso, pesquisas indicam que as capacidades dinâmicas de inovação podem ser alavancadas quando os líderes criam um ambiente de aprendizado que forneça suporte para experimentação (DAMANPOUR, 1991; KING; ANDERSON; WEST, 1991; WEST; ANDERSON, 1992); quando demonstram tolerância a ideias fracassadas (MADJAR *et al.*,

2002); adotam normas de risco (KING; ANDERSON; WEST, 1991; WEST; ANDERSON, 1992); apoiam a aprendizagem e o desenvolvimento dos funcionários; e promovem a aceitação da diversidade dentro do grupo (CROSSAN; HULLAND, 2002).

Outro fator que possibilita a inovação é a cultura organizacional (CROSSAN; APAYDIN, 2010, p. 1172). Os líderes incentivam a cultura inovadora adotando uma visão compartilhada, claramente declarada, alcançável e valiosa (PINTO; PRESCOTT, 1988; WEST, 1990), promovendo a autonomia (AMABILE, 1998; ZIEN; BUCKLER, 1997), calculando riscos (WEST, 1990) e motivação (MILLER; FRIESEN, 1982). Além disso, os líderes têm uma influência forte e significativa na aprendizagem organizacional, o que afeta indiretamente a inovação (ARAGÓN-CORREA; GARCÍA-MORALES; CORDÓN-POZO, 2007, p. 349).

Mumford *et al.* (2007, p. 402) afirmam que a inovação sustentada se tornou um determinante crítico do sucesso e da sobrevivência organizacional. Segundo os autores, muito se sabe sobre possíveis influências na inovação, no entanto, pouco se conhece sobre as ações que devem ser tomadas para desenvolver as pessoas que devem liderar esses esforços.

## 2.2 DESENVOLVIMENTO DE LIDERANÇA E DESENVOLVIMENTO DO LÍDER

Nesta subseção, inicialmente apresento as delimitações conceituais entre líder, gestor e liderança. A distinção proposta é essencial para compreender, na sequência, como o desenvolvimento do líder é distinto do desenvolvimento da liderança.

### 2.2.1 Líder e Gestor

Liderança e gestão não são conceitos equivalentes. Nesse sentido, há uma contínua controvérsia, na literatura, sobre a diferença entre liderança e gestão, e um ponto de grande discordância é o grau de sobreposição desses conceitos (YUKL, 2013).

Yukl (2013) enfatiza a controvérsia afirmando que as distinções conceituais extremas pressupõem que gestão e liderança sejam qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas, havendo valores incompatíveis e personalidades diferentes entre líderes e gerentes e que, portanto, esses papéis não podem ocorrer na mesma pessoa.

Segundo essa abordagem, os gestores/gerentes valorizam a estabilidade, a ordem e a eficiência, são impessoais, avessos ao risco e focados em resultados de curto prazo. Preocupam-se com a forma como as coisas são feitas e tentam levar as pessoas ao melhor

desempenho. Por outro lado, os líderes valorizam flexibilidade, inovação e adaptação, preocupam-se com as pessoas, bem como com os resultados econômicos, e possuem uma perspectiva de longo prazo com relação aos objetivos e estratégias. Além disso, preocupam-se com o significado das coisas para as pessoas e tentam levá-las a concordar sobre as coisas mais importantes a serem feitas (YUKL, 2013).

Por outro lado, distinções conceituais menos extremas consideram liderança e gestão como processos ou papéis distintos, contudo, não pressupõem que líderes e gerentes sejam tipos diferentes de pessoas. Nesta abordagem, a liderança é vista como um papel essencial, que permeia todos os outros papéis gerenciais (YUKL, 2013).

Northouse (2004) argumenta que liderança é, de várias maneiras, um processo semelhante à gestão. Ambas envolvem influência, implicam trabalhar com pessoas e preocupam-se com a realização efetiva de metas. Porém, também se diferenciam. Enquanto a função principal da gestão é fornecer ordem, estabilidade e consistência às organizações, a função da liderança é produzir movimento em direção às mudanças adaptativas e construtivas (quadro 3).

Quadro 3 – Funções de gestão e de liderança

<b>GESTÃO</b> Produz ordem e consistência	<b>LIDERANÇA</b> Produz mudança e movimento
<b>Planejamento e orçamento</b> Estabelece agendas Estabelece prazos Aloca recursos	<b>Estabelecimento de direção</b> Cria visão Esclarece o todo Define estratégias
<b>Organização</b> Promove estrutura Aloca funções Estabelece regras e procedimentos	<b>Alinhamento das pessoas</b> Comunica os objetivos Busca comprometimento Constrói equipes e coalizões
<b>Controle e resolução de problemas</b> Desenvolve incentivos Gera soluções criativas Toma ações corretivas	<b>Motivação e inspiração</b> Inspira e energiza Capacita subordinados ( <i>Empower</i> ) Satisfaz necessidades não atendidas

Fonte: Northouse (2004, p. 12, tradução nossa).

Conforme ilustrado no quadro 3, as principais atividades de gestão são diferentes das atividades de liderança. No entanto, embora as diferenças sejam claras, os dois constructos se sobrepõem. Quando os gerentes influenciam um grupo para atingir suas metas, eles estão



envolvidos na liderança. Quando os líderes se envolvem no planejamento, organização, pessoal e controle, eles estão envolvidos na gestão.

Assim, ambos os processos envolvem influenciar indivíduos em direção à obtenção de metas (NORTHOUSE, 2004) e ambos são essenciais para que uma organização prospere (NORTHOUSE, 2004, YUKL, 2013). Caso não for mantido um equilíbrio apropriado entre as ambas as funções, podem ocorrer problemas. Dessa forma, demasiada ênfase na gestão pode desencorajar a assumir riscos e criar uma burocracia sem um propósito claro. Por outro lado, muita ênfase na liderança pode atrapalhar a ordem e criar mudanças que são impraticáveis (NORTHOUSE, 2004).

Liderança e gestão dependem, em parte, da situação ou conjunto de circunstâncias em que a organização se encontra. Por exemplo, à medida que uma organização se torna maior e mais complexa, a gestão se torna mais importante. Por outro lado, quanto mais dinâmico e incerto for o ambiente externo, mais importante se torna a liderança (YUKL, 2013).

Liderança e gestão são conceitos inter-relacionados. No entanto, possuem ênfases singulares em relação ao desenvolvimento. As literaturas das duas áreas são paralelas e se sobrepõem, mas guardam diferenças fundamentais. Uma característica do desenvolvimento gerencial é a aplicação de soluções comprovadas para problemas conhecidos, o que lhe confere uma orientação de treinamento, com ênfase na aquisição de tipos específicos de conhecimento e habilidades para melhorar o desempenho da tarefa. Por sua vez, o desenvolvimento de liderança envolve a construção da capacidade de antecipação dos desafios que ainda não foram percebidos (DAY, 2000, p. 582). Assim, para serem eficazes, as organizações precisam cultivar tanto a gestão competente quanto a liderança qualificada (NORTHOUSE, 2004; YUKL, 2013).

### **2.2.2 Líder e Liderança**

O tema liderança ocupa posição de destaque no campo da gestão (BERGUE, 2012), e diferentes abordagens procuram entender o fenômeno. Os pesquisadores geralmente a definem de acordo com suas perspectivas individuais, realçando aspectos de maior interesse para si (YUKL, 1989, 2010). Alguns se concentram nos processos de grupo. Outros a definem a partir da perspectiva dos traços ou características da personalidade dos líderes, ou ainda, a partir das suas ações ou de seus comportamentos (NORTHOUSE, 2004).

A liderança também pode ser definida em termos da relação de poder do líder sobre os liderados para efetuar mudanças, como um instrumento para atingir o objetivo; ou na

perspectiva das habilidades, com foco nas capacidades (conhecimentos e habilidades) que tornam a liderança eficaz (NORTHOUSE, 2004). Independentemente da abordagem, alguns componentes são comuns a quase todas as definições: a liderança consiste em um processo; envolve influência mútua; ocorre no contexto de um grupo; e implica a realização de objetivos comuns ao grupo (NORTHOUSE, 2004).

O quadro 4 apresenta algumas definições de liderança encontradas na literatura.

Quadro 4 – Definições de liderança

Liderança é o “comportamento de um indivíduo, quando está dirigindo as atividades de um grupo, em direção a um objetivo compartilhado”.	Hemphill e Coons (1957, p. 7)
Liderança é a influência incremental que leva as pessoas a ir além da observância mecânica das diretrizes rotineiras da organização.	Katz e Kahn (1978, p. 528)
A liderança é exercida quando pessoas mobilizam recursos institucionais, políticos, psicológicos e outros 50 recursos, para estimular, engajar e satisfazer as motivações dos seguidores.	Burns (1978, p. 18)
Liderança é "o processo de influenciar as atividades de um grupo organizado em direção ao alcance de um objetivo".	Rauch e Behling (1984, p. 46)
Liderança significa articular visões, incorporar valores e criar o ambiente no qual as coisas podem ser realizadas.	Richards e Engle (1986, p. 206)
A liderança é um processo de dar propósito (direção significativa) ao esforço coletivo, fazendo com que o esforço voluntário seja gasto para alcançar o propósito.	Jacobs e Jaques (1990, p. 281)
Liderança "é a capacidade de ir além da cultura... para iniciar processos de mudança evolutiva que são mais adaptativos."	Schein (1992, p. 2)
“Liderança é o processo de dar sentido ao que as pessoas estão fazendo juntas, para que entendam e se comprometam.”	Drath e Palus (1994, p. 4)
Liderança é o processo de influenciar os outros para entender e concordar sobre o que precisa ser feito e como fazê-lo; é o processo de facilitar esforços individuais e coletivos para alcançar objetivos compartilhados.	Yukl (2010, p. 26)
Liderança consiste na atividade do líder de mobilizar as pessoas na direção de um objetivo comum, promovendo o trabalho adaptativo, isto é, conduzi-las ao aprendizado necessário para lidar com problemas difíceis, que frequentemente exigem uma evolução de valores.	Heifetz (1994, p. 22)

Fonte: A autora (2020), com base em Yukl (2010, p. 21, tradução nossa).

Quase todas as definições compartilham a suposição de que o conceito de liderança lida com três entidades: líderes, liderados e objetivos comuns (BENNIS, 2007; DRATH *et al.*, 2008). Além disso, a maioria das definições reflete a suposição da liderança como um “processo”, em que um indivíduo influencia outros para atingir um objetivo comum (NORTHOUSE, 2004, p. 5).

A liderança como processo exerce influência em objetivos, estratégias, comprometimento e conformidade na execução de tarefas. Desta forma, afeta a manutenção e identificação do grupo e a cultura de uma organização (YUKL, 1989). Definir liderança como um processo significa que ela é um evento transacional interativo, que ocorre entre o líder e os liderados e implica em influência mútua. Não é um evento linear, unidirecional e, portanto, não é um traço ou característica que reside na figura do líder (NORTHOUSE, 2013). Nessa perspectiva, o foco está no processo, não na pessoa, e líder e liderança não podem ser considerados conceitos equivalentes (YUKL, 2010, p. 27).

Heifetz (1994, p. 26) define liderança como a atividade do líder de mobilizar seus liderados na direção de um objetivo comum, promovendo o “trabalho adaptativo” necessário, ou seja, as mudanças nos valores, crenças ou comportamentos, para que as partes envolvidas possam alcançar o objetivo comum. Assim, neste trabalho adota-se essa definição de liderança, pois ela se harmoniza com os fundamentos da aprendizagem transformadora.

O termo líder é usado para indicar a pessoa que desempenha papéis de liderança. (YUKL, 2010, p. 27). Para os fins deste trabalho, o líder é aquele que exerce sua capacidade de influência sobre os liderados, no intuito de conduzi-los ao alcance de resultados de interesse comum (ESPER, 2015, p. 44).

Heifetz e Linsky (2004, p. 35) explicam o significado do trabalho adaptativo esperado dos líderes. Segundo os autores, problemas que podem ser resolvidos por meio do conhecimento de especialistas ou autoridades de alto nível são desafios técnicos. Os problemas podem ser complexos, mas os especialistas sabem exatamente o que devem fazer, uma vez que o conhecimento e a capacidade de resolver o problema já existem.

Em contraste, desafios adaptativos são aqueles que os especialistas no assunto não conseguem resolver, pois ainda não desenvolveram uma resposta adequada a eles. Desenvolver novos conhecimentos e habilidades para resolver o problema exigirá que o próprio sistema existente faça mudanças adaptativas. Isso pode requerer que todos os envolvidos aprendam novas maneiras de trabalhar, muitas vezes fazendo mudanças fundamentais no seu modo de vida. Respostas técnicas não resolvem problemas adaptativos:

Problemas técnicos residem na cabeça; resolvê-los requer um apelo à mente, à lógica e ao intelecto. Desafios adaptativos estão no estômago e no coração. Para resolvê-los, precisamos mudar os valores, crenças, hábitos, formas de trabalho ou modos de vida das pessoas (HEIFETZ; LINSKY, 2004, p. 35, tradução nossa).

Os problemas sociais, na maioria das vezes, são problemas adaptativos e não podem ser resolvidos com um argumento lógico. O real trabalho da liderança envolve devolver o trabalho às pessoas, que precisam se adaptar e mobilizar-se para a resolução do problema. As soluções virão das próprias pessoas (HEIFETZ; LINSKY, 2004, p. 35).

Os desafios adaptativos surgem todos os dias, em todos os níveis do local de trabalho – quando as organizações se reestruturam, desenvolvem ou implementam estratégias ou fundem empresas; quando o *marketing* tem dificuldade em trabalhar com as operações; quando as equipes multifuncionais não funcionam bem; ou quando os executivos não conseguem executar com eficiência. “Problemas adaptativos são frequentemente problemas sistêmicos sem respostas prontas” (HEIFETZ; LAURIE, 1997, p. 124).

O trabalho adaptativo é necessário quando crenças profundamente arraigadas são desafiadas; os valores da organização se tornam menos relevantes, e perspectivas legítimas, mas conflitantes, surgem; quando desenvolver novas estratégias e aprender novas formas de operar é necessário. É tarefa para os líderes mobilizar a organização para adaptar seus comportamentos, a fim de prosperar em meio a constantes mudanças nas sociedades, mercados, clientes, concorrência, tecnologia (HEIFETZ; LAURIE, 1997, p. 124). O líder tem o papel de conduzir o aprendizado e diminuir a distância entre os valores que as pessoas defendem e a realidade que enfrentam (HEIFETZ, 1994, p. 26).

No trabalho adaptativo, todos os envolvidos devem trabalhar e aprender juntos, para entender completamente o problema que estão enfrentando e inventar a solução. Em suma, “todos devem se adaptar e evoluir” (HELSING *et al.*, 2008, p. 459).

As soluções para os desafios adaptativos residem na inteligência coletiva das pessoas, em todos os níveis. A fim de mobilizá-las para o trabalho adaptativo, os líderes precisam fazer perguntas difíceis. Em vez de protegê-las de ameaças externas, devem permitir que sintam a pressão da realidade, a fim de estimulá-las a se adaptarem. Em vez de orientá-las para suas funções, devem desorientá-las, para que novas relações possam se desenvolver. Em vez de reprimir o conflito, precisam trazê-lo à tona. Em vez de manter as normas, os líderes precisam desafiar a forma de fazer (negócios) e ajudar a distinguir valores imutáveis de práticas que devem ser abandonadas. “Mobilizar as pessoas para o trabalho adaptativo é a marca da liderança em um mundo competitivo” (HEIFETZ; LAURIE, 1997, p. 125).

Um líder é responsável pela direção, proteção, orientação, gerenciamento de conflitos e modelagem de regras. O cumprimento dessas responsabilidades também é importante para um gerente em situações técnicas ou de rotina, mas um líder envolvido em trabalho adaptativo usa sua autoridade para cumpri-las de maneira diferente (quadro 5).

Quadro 5 – Responsabilidades do líder

<b>Chamadas de Trabalho Adaptativo para Liderança</b>		
<b>Responsabilidades</b>	<b>Situação/Problema</b>	
	<b>Técnico ou Rotina</b>	<b>Adaptativo</b>
Direção	Define problemas e fornece soluções.	Identifica o desafio adaptativo e estrutura as principais questões e problemas.
Proteção	Protege a organização contra ameaças externas.	Deixa a organização sentir pressões externas dentro de um intervalo suportável.
Orientação	Esclarece papéis e responsabilidades.	Desafia os papéis atuais e resiste à pressão para definir novos papéis rapidamente.
Gerenciamento de conflitos	Restaura a ordem.	Expõe o conflito ou deixa-o emergir.
Modelando normas	Mantém as normas.	Desafia normas improdutivas.

Fonte: Heifetz e Laurie (1997, p. 128, tradução nossa).

De outro ponto de vista, a visão relacional considera a liderança um comportamento, ao invés de um papel formal. Nesse sentido, o poder de liderar não vem da posição, mas sim da capacidade do líder de desenvolver e manter relacionamentos. Indivíduos que sabem como construir relacionamentos e usam essas habilidades para desenvolver relacionamentos de alta qualidade produzem recursos relacionais positivos. Tais recursos aumentam sua capacidade de influenciar (YUKL, 2010) os outros a criar mudanças (KOTTER, 2001). Desta forma, a liderança não é reservada para os que atuam em funções de liderança formal, mas pode ser exibida por qualquer indivíduo que trabalhe para influenciar a criação de mudanças (ou seja, que manifeste comportamentos de liderança). Essa perspectiva permite uma visão mais ampla das atividades de desenvolvimento de liderança, porque reconhece onde quer que ela ocorra (UHL-BIEN, 2003).

Entender que a liderança é um comportamento, não uma função e, portanto, pode ser exibida independentemente da posição que se ocupa, cria um leque de possibilidades para o seu desenvolvimento. Nessa abordagem, o desenvolvimento de relacionamentos é um ingrediente fundamental para o desenvolvimento da liderança. As atividades de desenvolvimento devem se concentrar em demonstrar aos indivíduos como eles podem gerar influência para criar mudanças positivas, e não devem permanecer restritas aos que atuam em cargos gerenciais, mas serem oferecidas a todos os membros da organização (UHL-BIEN, 2003, p. 143).

### 2.2.3 Desenvolvimento de liderança e desenvolvimento de líderes

Em estudo publicado em 2014, Day *et al.* observaram que, em comparação ao longo histórico de pesquisa em teorias de liderança, o estudo sistemático do desenvolvimento de liderança e de líderes tem uma história moderadamente curta. Apesar dos significativos avanços nos últimos anos, o campo ainda é imaturo, e mesmo que uma grande quantidade de novos conhecimentos tenha sido gerada, ainda não se sabe muito sobre a natureza da liderança e seu desenvolvimento (DAY, 2011; DAY *et al.*, 2014; THORNTON, 2017).

A liderança foi tradicionalmente conceituada como uma habilidade de nível individual (DAY, 2000). Entretanto, para abranger o fenômeno do seu desenvolvimento, é essencial estabelecer uma distinção conceitual entre o desenvolvimento do líder como indivíduo e o desenvolvimento da liderança como processo.

O desenvolvimento da liderança se concentra em um processo que envolve, além do líder, também o liderado, isto é, um grupo de indivíduos e suas relações. O desenvolvimento de liderança é o processo de:

[...] expansão da capacidade de um coletivo de produzir direção, alinhamento e comprometimento. Um coletivo é qualquer grupo de pessoas que compartilham trabalho, por exemplo, equipes, grupos de trabalho, organizações, parcerias, comunidades e nações. (MCCAULEY; VAN VELSOR; RUDERMAN, 2010, p. 20, tradução nossa).

Desenvolvimento da liderança é muito mais que um programa, é mais do que apenas desenvolver um único indivíduo. No mínimo, deve focar no líder, no liderado e no contexto em que estarão interagindo (AVOLIO, 2005). A pesquisa de desenvolvimento de liderança, desse ponto de vista, está mais preocupada com a forma como ela é socialmente construída entre um líder e um liderado, como pode ser compartilhada ou distribuída dentro de um coletivo e como surge a coordenação de esforços em apoio a um objetivo estratégico particular (DAY; DRAGONI, 2015, p. 135). Os *insights* e o avanço dessas ideias podem ser vistos no campo de teorias mais recentes, como, por exemplo, liderança compartilhada e distribuída (GRONN, 2002; PEARCE; CONGER, 2003), liderança complexa (UHL-BIEN; MARION; McKELVEY, 2007) e visões relacionais de liderança (OSPINA; SORENSON, 2006; UHL-BIEN, 2006; MCCAULEY; VAN VELSOR; RUDERMAN, 2010).

O desenvolvimento de líderes, por sua vez, é um dos aspectos de um processo mais amplo de desenvolvimento de liderança (MCCAULEY; VAN VELSOR; RUDERMAN, 2010, p. 20). Ele se concentra na aquisição de conhecimentos individuais, habilidades, competências

e no aprimoramento do funcionamento holístico, que promova uma liderança mais eficaz, principalmente para aqueles locados em papéis formais (DAY; DRAGONI, 2015, p. 135) e compreende:

[...] a expansão da capacidade de uma pessoa ser eficaz em papéis e processos de liderança. Os papéis e processos de liderança são aqueles que facilitam a definição de direção, a criação de alinhamento e a manutenção do compromisso em grupos de pessoas que compartilham um trabalho comum. (McCAULEY; VAN VELSOR; RUDERMAN, 2010, p. 2, tradução nossa).

Assim, coerente com o objetivo desta pesquisa, neste estudo abordo especificamente o desenvolvimento de líderes individuais.

#### **2.2.4 Processos de desenvolvimento intrapessoais e interpessoais**

Desenvolvimento de líderes individuais e desenvolvimento de processos de liderança tratam de desenvolvimento humano e envolvem um conjunto complexo de processos que precisam ser compreendidos. Para isso, Day *et al.* (2014) propõem uma análise multinível sob duas perspectivas: processos “intrapessoais” e “interpessoais”, ambos fundamentais para o desenvolvimento tanto do líder como da liderança.

Os processos de desenvolvimento intrapessoais são centrados na figura do líder, envolvem questões como habilidades, experiência, aprendizado, personalidade e autodesenvolvimento. Referem-se ao desenvolvimento dos conhecimentos e “habilidades associadas ao papel de liderança formal” (DAY, 2000, p. 584).

Neste caso, o foco do desenvolvimento é o “capital humano”, concentrado principalmente em atributos do líder individual, como conhecimento, habilidades e dons intelectuais (DAY *et al.*, 2014). Exemplos específicos do tipo de competência intrapessoal incluem a autoconsciência (consciência emocional, autoconfiança, autoimagem adequada), autorregulação (autocontrole, confiabilidade, adaptabilidade, responsabilidade pessoal) e automotivação (compromisso, iniciativa, otimismo). De uma perspectiva da liderança tradicional e individualista, tais capacidades contribuem para aumentar o conhecimento individual, a confiança e o poder pessoal (DAY, 2000).

Por outro lado, a liderança constitui um processo dinâmico, que envolve múltiplos indivíduos, incluindo uma variedade de fatores e processos interpessoais. Neste caso, a ênfase do desenvolvimento incide no “capital social”, ou seja, na construção e uso da competência interpessoal. Os principais componentes da competência interpessoal incluem a consciência

social (empatia, orientação do serviço, consciência política e desenvolvimento de outros) e habilidades sociais (colaboração e cooperação, construção de vínculos, orientação da equipe, catalizador de mudança e gestão de conflitos) (DAY, 2000). Determinados processos psicológicos sociais (por exemplo, autoconhecimento, habilidades interpessoais, competência de comunicação e competência cultural) e influências contextuais (por exemplo, clima/cultura organizacional, composição organizacional/grupo, ambiente econômico e suporte organizacional para diversidade) modelam o desenvolvimento de relacionamentos de alta qualidade entre díades líder-membro (DAY *et al.*, 2014).

O capital social baseia-se em relacionamentos criados por meio de intercâmbios e se concentra na construção e no uso de competência interpessoal (BOURDIEU, 1986; DAY, 2000; UHL-BIEN, 2003), com ênfase na formação de redes entre os indivíduos. Visa aprimorar a cooperação e o intercâmbio de recursos na criação de valor organizacional (DAY, 2000).

Um resumo comparativo dos fatores envolvidos no desenvolvimento do líder e no desenvolvimento da liderança é apresentado no quadro 6. Tais distinções conceituais aumentam a compreensão de como usar os sistemas sociais (isto é, relacionais) para construir o compromisso entre membros organizacionais.

Quadro 6 – Comparações do desenvolvimento de líderes com o desenvolvimento de liderança

<b>Dimensão</b>	<b>Líder</b>	<b>Liderança</b>
<b>Tipo de capital</b>	Humano	Social
<b>Modelo de liderança</b>	Individual	Relacional
<b>Base de competência</b>	Intrapessoal	Interpessoal
<b>Habilidades</b>	Autoconsciência Autorregulação Automotivação	Consciência social Habilidades sociais

Fonte: A autora, com base em Day (2000, tradução nossa).

Tanto as lentes individuais como as relacionais não devem ser negligenciadas (UHL-BIEN, 2003, p. 130). Qualquer abordagem isolada será incompleta. Avançar na construção do capital social sem levar em conta um apropriado investimento no desenvolvimento do capital humano coloca em risco todo o esforço organizacional. Os conhecimentos e habilidades que compõem os fundamentos do capital humano podem ser desenvolvidos e usados como insumos para melhorar o funcionamento do grupo – capital social. As relações de liderança de alta qualidade devem ajudar a transformar o capital humano em capital social para a



organização. Em suma, a qualidade de um processo social depende da qualidade, sofisticação e preparação dos indivíduos que participam do processo (DAY, 2000; UHL-BIEN, 2003), sejam eles líderes ou liderados.

O desenvolvimento individual do líder ocorre no contexto do desenvolvimento do adulto, isto é, líderes em desenvolvimento são também adultos em desenvolvimento (DAY; SIN, 2011). Ambos (líder e adulto) estão envolvidos em um processo de desenvolvimento humano, e, portanto, podem aprender a liderar (ESPER, 2015). O ato de liderar não é irrevogavelmente fixado pela genética (AVOLIO, 2005).

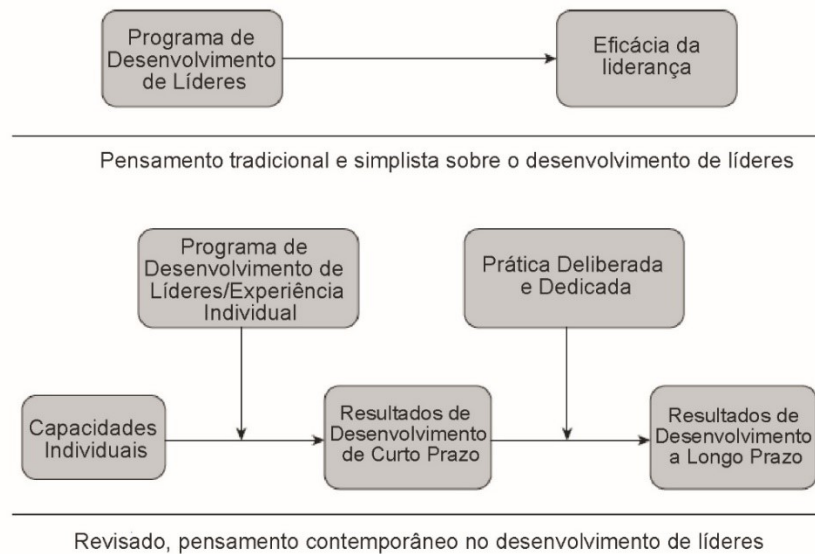
Day e Zaccaro (2004) discutem o desenvolvimento de líderes como uma forma de mudança/transformação. Para os autores, o aprendizado impulsiona a transformação e o desenvolvimento do líder. Todavia, a aprendizagem necessária para transformar transcende a suposição simplista, baseada apenas na mudança de comportamentos, habilidades e competências específicas e observáveis.

### **2.2.5 Desenvolvimento do líder**

Em uma recente revisão da literatura orientada a resultados sobre desenvolvimento de líderes e liderança, Day e Dragoni (2015) concluíram que é excessivamente simplista pensar em programas, experiências ou intervenções para moldar (causar) diretamente o desenvolvimento de líderes. Uma das razões é o fato de que os líderes diferem em níveis de desenvolvimento devido às suas capacidades individuais, assim como mudam de maneiras diferentes, em função das suas experiências de desenvolvimento (DAY; THORNTON, 2017).

De acordo com os autores, a experiência tem efeito moderador sobre as capacidades que cada um traz e os resultados mais imediatos de seu desenvolvimento (figura 3). Tais resultados incluem competências e um conjunto de conhecimentos, habilidades e capacidades, assim como a sua visão pessoal, nas formas de autoconsciência, autoeficácia e autoconceito (ou seja, identidade).

Figura 3 – Pensamento contemporâneo sobre o desenvolvimento de líderes



Fonte: Day e Thornton (2017, p. 365, tradução nossa).

Esses resultados podem ser proximais, quando alcançados em curto prazo, ou distais, quando relacionados a mudanças mais profundas, que ocorrem apenas por meio de práticas extensas e dedicadas. Tais mudanças podem ser pensadas, como as capazes de alterar o sistema operacional interno do líder. Elas exigem tempo e prática, bem como suporte contínuo (DAY; THORNTON, 2017).

Os resultados do desenvolvimento de líderes em torno de um foco temporal proximal/distal, embora rudimentares, sugerem que os indicadores proximais podem indicar que um desenvolvimento mais profundo e de longo prazo pode ocorrer com a prática (DAY; THORNTON, 2017, p. 365).

Day e Dragoni (2015) acreditam em uma estrutura similar para o desenvolvimento da capacidade de liderança de longo prazo (distal) de grupos e organizações. No *framework* conceitual (figura 4), os autores retratam o conhecimento acumulado e as evidências relativas ao desenvolvimento de líderes e liderança. O *framework* também evidencia a natureza multinível e o papel do tempo nesse processo.

Figura 4 – *Framework* multinível de processos e resultados do desenvolvimento de liderança



Fonte: Day e Dragoni (2015, p. 136, tradução nossa).

O desenvolvimento, em nível individual e coletivo, é representado pelos indicadores proximais e resultados distais. Os indicadores proximais apontam o desenvolvimento que ocorre primeiro (em menor tempo) e incluem: autoeficácia, autoconsciência e identidade do líder, bem como conhecimentos e habilidades relevantes. Já os resultados distais se referem àqueles que levam mais tempo para se desenvolver, conforme definido pelos teóricos do desenvolvimento humano.

Embora o *framework* apresente dois níveis de análise, individual e coletivo/equipe (desenvolvimento do líder e da liderança), a seguir discuto somente os indicadores proximais e resultados distais com foco no desenvolvimento do líder – nível intrapessoal, tendo em vista que, neste estudo, concentro meu objetivo neste nível de análise.

#### 2.2.5.1 Indicadores proximais

Nesta subseção apresento a revisão da literatura sobre o desenvolvimento de líderes, examinando os indicadores proximais de desenvolvimento, conforme o *framework*:

- a) autoeficácia de liderança;
- b) autoconsciência;

- c) identidade de líder;
- d) conhecimento e habilidades de liderança;
- e) desenvolvimento do líder baseado na experiência.

*a) Autoeficácia de liderança*

Wood e Bandura (1989, p. 408) definem a autoeficácia como “crenças nas habilidades de mobilizar a motivação, os recursos cognitivos e os cursos de ação necessários para atender às demandas situacionais”. São as crenças que as pessoas têm sobre suas capacidades de produzir resultados. Elas determinam como as pessoas sentem, pensam, se motivam e se comportam (BANDURA, 1994).

Um constructo relacionado à autoeficácia do líder é o *Leader self and means efficacy*, conceituado como um nível de percepção dos líderes para autorregular seus pensamentos e motivações a partir dos meios extraídos do seu ambiente, atuando, assim, com sucesso sobre os desafios e tarefas de liderança (HANNAH *et al.*, 2012, p. 144).

A autoeficácia do líder tem sido associada a resultados como classificações do potencial do líder e motivação para liderar (CHAN; DRASGOW, 2001). Diferenças individuais na personalidade, valores e experiência de liderança moldam o nível de autoeficácia de liderança de um indivíduo, o que, por sua vez, influencia o nível da sua motivação para liderar (CHAN; DRASGOW, 2001; DAY; DRAGONI, 2015). Nesse sentido, ver a si mesmo como líder (capaz de liderar) pode aumentar a motivação de uma pessoa para liderar. Isto sugere que melhorar as capacidades individuais aumentaria a autoeficácia da liderança (ou seja, aumenta a motivação para liderar).

A motivação para liderar tem implicações potenciais para o desenvolvimento do líder, isso porque níveis individuais de autoeficácia de liderança sugerem um resultado proximal do desenvolvimento e também podem indicar um aumento na probabilidade de desenvolvimento em longo prazo e influenciar resultados distais relacionados à competência e eficácia do líder (DAY; DRAGONI, 2015).

Quigley (2013) examinou o desenvolvimento da eficácia da liderança em uma perspectiva longitudinal e observou que a extroversão e a capacidade cognitiva predizem níveis iniciais de autoeficácia da liderança, enquanto os fatores de personalidade de estabilidade emocional, afabilidade e abertura à experiência predizem mudanças na eficácia da liderança ao longo do tempo.

Apesar de reconhecerem a importância da literatura existente, Day e Dragoni (2015) e Hannah *et al.* (2008, 2012) argumentam que ainda é preciso consenso em relação à conceituação e mensuração do constructo, além da necessidade de pesquisas sobre a autoeficácia de liderança no contexto do desenvolvimento de líderes, não apenas para o interesse de uma ciência consistente, mas para entender onde concentrar as iniciativas de desenvolvimento na prática.

### *b) Autoconsciência*

O conceito de autoconsciência, ou a compreensão de si próprio, é considerado fundamental no desenvolvimento de um líder (REILLY *et al.*, 2014). Compreender a si mesmo é ter consciência das forças e fraquezas pessoais (por exemplo, o que se faz bem ou não tão bem, o que confere conforto ou desconforto, o que é fácil ou difícil de lidar) (McCAULEY; VAN VELSOR; RUDERMAN, 2010, p. 15).

Autoconsciência significa entender por que somos do jeito que somos, ou seja, reconhecer quais características, preferências apreendidas, experiências ou fatores contextuais moldaram nosso perfil de pontos fortes e fracos. Significa também compreender o impacto de nossas forças e fraquezas sobre os outros, sobre a eficácia nos vários papéis da nossa vida e sobre o alcance de nossos objetivos (McCAULEY; VAN VELSOR; RUDERMAN, 2010).

Nesta era de globalização, a autoconsciência também inclui a consciência das próprias premissas e preconceitos culturais e a compreensão de como nossa identidade foi moldada pelo meio cultural (McCAULEY; VAN VELSOR; RUDERMAN, 2010).

Pesquisas sugerem que há maior autoconsciência entre os líderes de alto desempenho quando comparados aos de desempenho médio (CHURCH, 1997) e que líderes autoconscientes podem ser mais aptos a lidar com situações novas ou que variam no dia a dia (AVOLIO; HANNAH, 2008).

Resultados como estes demonstram a importância da autoconsciência como um indicador-chave da eficácia do líder. A autoconsciência pode ser desenvolvida e aprimorada ao longo do tempo e, por isso, é considerada fundamental ao processo de desenvolvimento de um líder (REILLY; DOMINICK; GABRIEL, 2014; DAY; DRAGONI, 2015).

A teoria do desenvolvimento humano também considera a autoconsciência relevante, pois acredita que a compreensão de si mesmo se aprofunda e se torna mais complexa em níveis de desenvolvimento mais avançados. Assim, uma melhor compreensão do

desenvolvimento humano pode fornecer informações valiosas para o campo do desenvolvimento de líderes (DAY; DRAGONI, 2015).

*c) Desenvolvimento da identidade de líder*

Desenvolver a identidade de líder é especialmente importante para o desenvolvimento de habilidades de liderança (DAY; DRAGONI, 2015). O constructo “identidade” refere-se aos significados atribuídos a uma pessoa por ela mesma e por outros (GECAS, 1982). Estes significados são baseados em vários fatores como, por exemplo, os papéis sociais e de grupo que uma pessoa adota (identidades sociais), bem como as características pessoais e de caráter que exibe ou que lhe são atribuídas pelos outros com base em sua conduta (identidades pessoais) (IBARRA, 2014; DAY; DRAGONI, 2015).

As identidades pessoais e sociais ajudam a responder às perguntas: “quem sou eu? e “como sou reconhecido pelos outros?” Ambas são reivindicadas e concedidas em interações sociais (IBARRA, 2014, p. 286; DeRUE; ASHFORD, 2010). Reivindicar refere-se às ações tomadas para se afirmar a identidade como líder ou liderado. Indivíduos “reivindicam” uma identidade e outros afirmam ou lhes “concedem” essa identidade.

Desta forma, a construção da identidade de líder está inerentemente relacionada à identidade de liderado, isso porque, conceder a uma pessoa a identidade de líder estabelece a identidade de liderado para outros. Este processo, em que as identidades de líder e liderado se tornam socialmente construídas, forma a base das relações líder-liderado. Desta forma, os indivíduos internalizam as identidades (de líder ou liderado) e estas passam a ser reconhecidas relacionalmente, por meio da adoção recíproca de papéis e endossadas coletivamente (DeRUE; ASHFORD, 2010, p. 627). Estudos indicam, por exemplo, que um dos impedimentos para que as mulheres desenvolvam a identidade de líder é a potencial relutância de outras pessoas em conceder a elas as reivindicações de identidade de líder (ELY; IBARRA; KOLB, 2011).

À medida que o processo de construção da identidade de líder se desdobra, a natureza cíclica do processo resulta em espirais positivas ou negativas de desenvolvimento de identidade. No caso de espirais positivas, a identidade de líder é concedida. Então, é mais provável que, no futuro, o indivíduo participe efetivamente de processos de liderança quando necessário. Por outro lado, se as espirais de desenvolvimento de identidade são negativas e a identidade de líder não é concedida, elas contribuem para que o indivíduo seja menos disposto

e capaz de participar de processos de liderança eficazes (DAY; HARRISON; HALPIN, 2012; DeRUE; ASHFORD, 2010).

Assim, à medida que a identidade de líder se desenvolve, também é provável que o indivíduo, gradativamente, se torne mais motivado a tentar novas atividades de liderança, o que criará o potencial para aprender novas habilidades relacionadas à liderança e desenvolver ainda mais a identidade de líder (LORD; HALL, 2005). Por exemplo, uma pessoa que desempenha um papel social como chefe de grupo e mantém uma identidade pessoal de alguém que toma iniciativas é competente em agir por meio das pessoas, e suas relações sociais reforçam esse autoconceito. Com o passar do tempo, ela procurará cada vez mais papéis e atribuições em que tenha oportunidades de liderar e tais experiências moldarão sua evolução como líder (IBARRA, 2014, p. 286). Desta forma, manter uma identidade relativamente forte como líder motiva a pessoa a agir como tal e a buscar oportunidades de exercer a liderança, o que aumenta o seu desenvolvimento (DAY; HARRISON; HALPIN, 2012; DAY; SIN, 2011).

O desenvolvimento da identidade de líder é um indicador proximal do desenvolvimento de líderes (DAY; DRAGONI, 2015, p. 139), e a compreensão desse processo é particularmente importante para entender o desenvolvimento de habilidades de liderança.

#### *d) Conhecimento e habilidades de liderança*

Os líderes podem influenciar e melhorar os processos que determinam o desempenho de uma equipe ou organização. Um objetivo importante da pesquisa sobre liderança tem sido identificar aspectos do comportamento do líder que explicam sua influência no desempenho de uma equipe, unidade de trabalho ou organização (YUKL, 2012, p. 66). Os estudos têm mostrado que os conhecimentos, habilidades e competências necessárias para uma liderança eficaz incluem aquelas que possibilitam a definição de diretrizes, a construção de relacionamentos, a gestão de mudanças e a observação do ambiente externo (YUKL, 2012; ZACCARO, 2001).

Décadas de pesquisa comportamental forneceram a base para a construção de uma taxonomia hierárquica (quadro 7), apresentando quatro metacategorias e 15 comportamentos de liderança que influenciam o desempenho de uma equipe, unidade de trabalho ou organização (YUKL, 2012, p. 67). Cada metacategoria tem um objetivo primário diferente, e todas envolvem determinantes de desempenho.

Quadro 7 – Taxonomia hierárquica dos comportamentos de liderança

Metacategoria	Comportamento	Definição
Orientado a tarefas	Esclarecedor	Explica claramente as atribuições de tarefas e as responsabilidades dos membros; define metas e prazos específicos para aspectos importantes do trabalho; explica prioridades para diferentes objetivos; explica regras, políticas e procedimentos-padrão.
	Planejamento	Desenvolve planos de curto prazo para o trabalho; determina como agendar e coordenar atividades para usar pessoas e recursos de maneira eficiente; determina as etapas da ação e os recursos necessários para realizar um projeto ou atividade.
	Operações de monitoramento	Verifica o progresso e a qualidade do trabalho; examina fontes relevantes de informação, para determinar quão bem as tarefas importantes estão sendo realizadas; avalia o desempenho dos membros de forma sistemática.
	Resolução de problemas	Identifica problemas relacionados ao trabalho que podem interromper as operações; faz um diagnóstico sistemático, mas rápido, e toma medidas para resolver os problemas de maneira decisiva e confiante.
Orientado para as relações	Apoio	Mostra preocupação com as necessidades e sentimentos dos membros individuais; fornece suporte e encorajamento quando há uma tarefa difícil ou estressante e expressa a confiança de que os membros podem concluí-la com êxito.
	Desenvolvimento	Fornecer <i>feedback</i> útil e treinamento para os membros que precisam dele; fornece conselhos de carreira úteis; incentiva os membros a aproveitar as oportunidades para o desenvolvimento de habilidades.
	Reconhecimento	Elogia o desempenho efetivo dos membros; fornece reconhecimento pelas conquistas e contribuições dos membros para a organização; recomenda recompensas apropriadas para membros com alto desempenho.
	<i>Empowering</i>	Envolve membros na tomada de importantes decisões relacionadas ao trabalho e considera suas sugestões e preocupações; delega responsabilidade e autoridade aos membros para tarefas importantes e lhes permite resolver problemas relacionados ao trabalho sem aprovação prévia.
Orientado à mudança	Defesa da mudança	Explica uma ameaça ou oportunidade emergente; explica por que uma política ou procedimento não é mais apropriado e deve ser alterado; propõe mudanças desejáveis; assume riscos pessoais para pressionar pela aprovação de mudanças essenciais, mas difíceis.
	Previsão de mudança	Comunica uma visão clara e atraente do que poderia ser realizado; liga a visão aos valores e ideais dos membros; descreve uma mudança proposta ou uma nova iniciativa com entusiasmo e otimismo.
	Incentivo à inovação	Fala sobre a importância da inovação e flexibilidade; incentiva o pensamento inovador e novas abordagens para a resolução de problemas; incentiva e apoia esforços para desenvolver novos produtos, serviços ou processos inovadores.
	Facilitação da aprendizagem coletiva	Utiliza procedimentos sistemáticos para aprender como melhorar o desempenho da unidade de trabalho; ajuda os membros a entender as causas do desempenho da unidade de trabalho; incentiva os membros a compartilhar novos conhecimentos uns com os outros.
Exterior	<i>Networking</i>	Participa de reuniões ou eventos; junta associações profissionais ou clubes sociais; usa redes sociais para construir e manter relações favoráveis com colegas, superiores e pessoas de fora que possam



		fornecer informações úteis ou assistência.
	Monitoramento externo	Analisa informações sobre eventos, tendências e mudanças no ambiente externo, para identificar ameaças, oportunidades e outras implicações para a unidade de trabalho.
	Representação	Cria <i>lobbies</i> para financiamento ou recursos essenciais; promove e defende a reputação da unidade de trabalho ou organização; negocia acordos e coordena atividades relacionadas com outras partes da organização ou com pessoas externas à organização.

Fonte: A autora, com base em Yukl (2012, p. 68, tradução nossa).

Dessa forma, como se pode observar no quadro 7, para o comportamento orientado a tarefas, o objetivo é realizar o trabalho de maneira eficiente e confiável. Para o comportamento orientado para as relações, o objetivo é melhorar as relações (capital humano). Para o comportamento orientado para a mudança, os objetivos são aumentar a inovação, a aprendizagem coletiva e a adaptação ao ambiente externo. Para o comportamento de liderança externa, os objetivos são obter informações e recursos necessários, promover e proteger os interesses da equipe ou organização. Além dessas diferenças nos objetivos primários, cada metacategoria inclui comportamentos específicos únicos para alcançar os objetivos (YUKL, 2012, p. 68).

Yukl (2012, p. 79) afirma que os constructos de comportamento apresentados na taxonomia hierárquica são ferramentas conceituais e podem ser úteis quando medidos com precisão.

#### *e) Desenvolvimento do líder baseado na experiência*

Compreender os principais elementos que impulsionam o desenvolvimento de líderes é de particular interesse dos pesquisadores da área. A experiência tem sido proposta como uma forma promissora e potencialmente poderosa para desenvolver conhecimentos, habilidades e competências dos líderes (DAY; DRAGONI, 2015; McCALL, 2004, 2010; McCALL *et al.*, 1988).

McCall (2010, p. 1) afirma que a principal fonte de aprendizado para liderar não é a genética, nem são os programas de treinamento, nem a escola de negócios, mas a experiência. As pesquisas procuram compreender a natureza qualitativa da experiência, isto é, os componentes experienciais que oferecem os tipos de desafios e a consistência que permitem o desenvolvimento (DAY; DRAGONI, 2015, p. 140).

Pesquisadores da área de desenvolvimento de líderes há muito tempo consideram as experiências de trabalho, especialmente as experiências desafiadoras, uma contribuição

fundamental ao processo de desenvolvimento das habilidades de liderança (McCALL *et al.*, 1988; OHLOTT, RUDERMAN; McCAULEY, 1994). Isso porque as experiências desafiadoras proporcionam aos indivíduos oportunidades de experimentarem novos comportamentos ou reformularem antigas formas de pensar e agir. Experiências de trabalho desafiadoras colocam os indivíduos em ambientes dinâmicos, onde eles precisam resolver problemas complexos e fazer escolhas em condições de risco e incerteza (DeRUE; WELLMAN, 2009).

O grau de desafio que os líderes experimentam é fator positivo para seu desenvolvimento e aprendizagem (McCAULEY *et al.*, 1994). No entanto, se o grau de desafio for muito alto (uma experiência muito difícil), este pode se tornar um obstáculo ao desenvolvimento do líder. Neste caso, o *feedback* (por exemplo, reforço, conhecimento de resultados) pode ser um precioso recurso de suporte (DeRUE; WELLMAN, 2009, p. 859). Em suma, submeter os indivíduos a desafios muito intensos, especialmente sem *feedback*, pode prejudicar o desenvolvimento de habilidades de liderança (DAY; THORNTON, 2017, p. 369; DAY; DRAGONI, 2015, p. 140).

Embora as experiências ofereçam aos indivíduos uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento, DeRue *et al.* (2012) destacam a importância de uma reflexão estruturada, por meio de revisões pós-evento, de maneira a garantir que as pessoas captem plenamente as lições dessas experiências. Os resultados dos seus estudos indicam que oferecer oportunidade à pessoa de analisar sistematicamente seu comportamento e avaliar a contribuição de seus componentes para os resultados de desempenho é útil na promoção do desenvolvimento de liderança baseada em experiência. Os efeitos positivos das revisões pós-evento foram acentuados naqueles que manifestaram altos níveis de consciência, abertura à experiência e estabilidade emocional e que tinham uma base variada de experiências prévias de desenvolvimento.

As experiências de desenvolvimento são mais poderosas quando incluem um elemento de suporte, especialmente durante experiências críticas. Enquanto o elemento de desafio fornece o desequilíbrio necessário para motivar as pessoas para a mudança, o elemento de apoio envia a mensagem de que elas encontrarão segurança durante a mudança e um novo equilíbrio do outro lado da mudança. O apoio ajuda as pessoas a lidar com a luta e a dor do desenvolvimento, a suportar o peso da experiência e a manter uma visão positiva de si mesmas. O apoio aumenta a crença das pessoas em suas próprias capacidades e ajuda a gerar nelas um senso de autoeficácia sobre a aprendizagem – a crença de que podem aprender, crescer e mudar (McCAULEY *et al.*, 2010, p. 12-13). Quanto mais forte for o senso de

autoeficácia, mais arrojadas serão as pessoas em assumir atividades exigentes e desafiadoras (BANDURA, 1994, p. 5), mais esforços exercerão para dominar os desafios e mais perseverantes se mostrarão em situações difíceis (BANDURA, 1986).

Estudos recentes começaram a explorar a noção de apoio na facilitação do desenvolvimento de líderes e apontam que um dos fatores mais importantes, em uma experiência de trabalho (e, portanto, determinante para o que é aprendido) é o chefe imediato, ou são os supervisores. De certo modo, o chefe pode ser um catalisador, que converte (ou não) experiência em aprendizado (McCALL; McHENRY, 2014, p. 396).

Pesquisas adicionais (DRAGONI *et al.*, 2014a) demonstraram como os supervisores podem facilitar o desenvolvimento dos líderes iniciantes, fazendo a sua transição para novos papéis. Dragoni *et al.* (2014a) descobriram que a eficácia do suporte dos supervisores na modelagem de comportamento de liderança eficaz (ou seja, “mostrar”) e a provisão de informações sobre o trabalho (ou seja, “dizer”) aceleram a aquisição de conhecimentos sobre papéis percebidos pelos líderes em transição, ao longo do tempo. Os resultados revelaram que os líderes em transição acumulam uma compreensão mais rápida de seu papel e alocam mais tempo para motivar e inspirar outras pessoas quando eles têm um supervisor que modela a liderança eficaz e fornece a eles informações sobre o novo cargo.

Essas descobertas empíricas são consistentes com um modelo de desenvolvimento de líder no qual as experiências de aprendizado possam ser potencializadas ao serem incluídos três elementos-chave: avaliação, desafio e apoio (McCAULEY; VAN VELSOR; RUDERMAN, 2010, p. 6). Primeiro, a avaliação fornece pistas sobre as mudanças necessárias, porque permite a compreensão dos pontos fortes, o nível de desempenho ou a eficácia do líder e suas principais necessidades em termos de desenvolvimento. Os processos de avaliação formais (por exemplo, avaliações de desempenho, *feedback* de 360 graus) ou informais (por exemplo, pedir *feedback* a um colega, receber *feedback* de um chefe) ajudam os líderes a compreender sua situação e fornecem uma referência para o seu desenvolvimento (McCAULEY; VAN VELSOR; RUDERMAN, 2010, p. 6).

Segundo, as experiências mais potentes para o desenvolvimento são aquelas que desafiam as pessoas, porque exigem o desenvolvimento de novas capacidades. As pessoas tendem a usar formas confortáveis e habituais de pensar e agir. Experiências desafiadoras criam desequilíbrio e forçam as pessoas a sair de sua zona de conforto, fazendo-as questionar a adequação de suas habilidades e abordagens. Assim, uma variedade de experiências desafiadoras ao longo da carreira é um ingrediente importante para o desenvolvimento de líderes (McCAULEY; VAN VELSOR; RUDERMAN, 2010, p. 9).

Terceiro, as experiências de desenvolvimento são mais poderosas quando incluem um elemento de apoio. Se as pessoas não receberem apoio para o seu desenvolvimento (ou seja, se o ambiente, colegas de trabalho, chefes, amigos e família não permitirem e incentivarem a mudança), o desafio inerente a uma experiência de desenvolvimento pode sobrecarregá-las, em vez de estimular o seu aprendizado (McCAULEY; VAN VELSOR; RUDERMAN, 2010, p. 9).

Além disso, pesquisas também examinaram como experiências de trabalho globais (em culturas diferentes) podem construir competências para líderes. Gupta e Govindarajan (2002) há muito tempo afirmam que os líderes precisam desenvolver uma mentalidade global. Eles definiram a “mentalidade global como aquela que combina abertura e consciência da diversidade entre culturas e mercados com uma propensão e capacidade de sintetizar essa diversidade” (p. 117). Evidências empíricas confirmam que essa mentalidade pode ser desenvolvida por meio de experiências internacionais, pois as experiências que envolvem maior distância cultural são as que mais desenvolvem o pensamento estratégico dos líderes (DRAGONI *et al.*, 2014b).

Nesse sentido, os líderes que passaram por essa experiência demonstraram maior tolerância à ambiguidade, flexibilidade cultural e competência de pensamento estratégico (CALIGIURI; TARIQUE, 2012; DRAGONI *et al.*, 2014b). Esses resultados comprovam que algumas das experiências mais potentes de desenvolvimento podem ocorrer em razão da distância cultural. Assim, fornecer experiências em uma cultura muito diversa da cultura doméstica pode ser especialmente útil ao desenvolvimento de líderes (DAY; DRAGONI, 2015).

Em conjunto, os estudos analisados sugerem a necessidade de se considerar com atenção as diferentes formas de desenvolvimento de líderes, quais métodos são mais adequados, para quem se destinam e quando devem ser implementados.

#### 2.2.5.2 Resultados distais

O pensamento contemporâneo considera o desenvolvimento do líder e da liderança um processo contínuo (DAY; THORNTON, 2017, p. 374), ou seja, ele ocorre permanentemente, no contexto do desenvolvimento do adulto (DAY *et al.*, 2012; DAY; DRAGONI, 2015). Dessa forma, modelos de desenvolvimento humano e do adulto são especialmente úteis para compreensão do desenvolvimento de líderes, porque fornecem informações que ajudam a identificar resultados de desenvolvimento em longo prazo – os chamados resultados distais.

Estes resultados ultrapassam uma mudança singular de perspectiva (por exemplo, na autoeficácia de liderança) ou na competência (por exemplo, pensamento estratégico) para mudanças mais fundamentais, resultantes da integração entre múltiplas habilidades, competências e visões pessoais, para lidar com desafios mais complexos (DAY; DRAGONI, 2015, p. 142).

Nesse sentido, dois modelos teóricos de desenvolvimento humano e do adulto são promissores em relação ao desenvolvimento de líderes. O primeiro é a *Dynamic skill theory* (FISCHER; BIDELELL, 2006, p. 313), cuja suposição central é o fato de que, para qualquer habilidade particular, em um dado domínio ou contexto social, as pessoas operam em diferentes níveis. Em conjunto, os níveis constituem uma teia de desenvolvimento mais dinâmica e variável do que as conceituações tradicionais de desenvolvimento humano, nas quais o desenvolvimento progride de um estágio inferior para um superior, de forma linear. Para essa teoria, a metáfora da teia oferece uma perspectiva mais adequada ao desenvolvimento do líder, uma vez que o desenvolvimento de algo tão complexo como a liderança dificilmente é linear e sequencial (DAY; DRAGONI, 2015, p. 142).

O segundo modelo teórico considerado promissor em relação ao desenvolvimento de líderes corresponde a um conjunto particular de modelos de desenvolvimento que se enquadra no domínio do *Constructive-development theory* (Teoria construtiva-evolutiva) ou *Ego development theory* (KEGAN, 1982; MCGOWAN; STONE; KEGAN, 2007; ROOKE; TORBERT, 2005).

As teorias sob o domínio da teoria construtiva-evolutiva compartilham a noção de que o desenvolvimento do adulto envolve o crescimento e a elaboração das formas de compreender a si mesmo e o mundo ao longo da vida (McCAULEY *et al.*, 2006). Nessa perspectiva teórica, as pessoas estão submetidas a pressupostos e crenças alheias e evoluem para níveis mais complexos de criação de suas próprias crenças (ideologia pessoal). Desta forma, o desenvolvimento é um processo contínuo de examinar, de forma consciente, crenças e pressupostos inconscientes previamente estabelecidos para, em última análise, criar sua própria identidade e ideologia (uma mente autotransformada) (DAY; DRAGONI, 2015).

Esse movimento evolucionário da psique ocorre quando as pessoas se afastam, assumem o controle ou integram aspectos de si mesmas que antes as controlavam (MCGOWAN; STONE; KEGAN, 2007). O movimento tem potencial de se desenvolver ao longo da vida em cinco estágios progressivos e qualitativamente diferentes, em que cada estágio sucessivo submete o estágio anterior e serve como uma condição necessária para avançar para o próximo, mais elevado. Sendo assim, a transformação não é um salto

dramático de um estágio para o próximo, pelo contrário, exige aprendizagem transformadora. Assim, as pessoas estão frequentemente “entre estágios” e, à medida que evoluem, gradualmente exibem maior capacidade de dar sentido ao mundo num estágio mais complexo (HELSING *et al.*, 2008, p. 443-444).

A compreensão dessas diferenças de desenvolvimento pode ser particularmente útil para projetar programas de desenvolvimento apropriados para uma variedade de líderes. Isso porque as diferenças em cada estágio apontam para a variação na forma como os líderes entendem seus papéis. Líderes em diferentes estágios de desenvolvimento podem interpretar os mesmos desafios de maneiras distintas. Os programas de desenvolvimento de líderes atentos a essas perspectivas variadas também podem trabalhar para aumentar a eficácia dos indivíduos em suas funções, ajudando-os a crescer além de sua capacidade atual de desenvolvimento (HELSING *et al.*, 2008, p. 443-444).

Estas abordagens teóricas propõem que o nível geral de desenvolvimento do ego de uma pessoa, ao que Kegan (1994, p. 23) se refere como ordem de consciência ou ordem da mente, deve influenciar sua eficácia como líder (DAY; DRAGONI, 2015, p. 143). Por exemplo, foi descoberto que líderes que operam em níveis superiores de desenvolvimento têm maior probabilidade de delegar, responsabilizar as pessoas, influenciar através de recompensas e *expertise* (em vez de poder coercivo), buscar as causas subjacentes dos problemas, agir como agentes de mudança e sentir-se mais à vontade diante de conflitos (McCAULEY *et al.*, 2006, 647). Embora os argumentos para a eficácia dos líderes que operam na ordem superior sejam convincentes, há a necessidade de pesquisas adicionais que confirmem essas descobertas (McCAULEY *et al.*, 2006, 635).

A complexidade do desenvolvimento do ego representa um modo mais holístico de criar significado e de interagir com o ambiente em comparação com a autoeficácia da liderança, a autoconsciência e a identidade do líder, tidos como indicadores proximais do seu desenvolvimento. Porém, estes indicadores proximais oferecem indícios potenciais de que um desenvolvimento distal e holístico pode estar ocorrendo (DAY; DRAGONI, 2015, p. 147).

Na verdade, trabalhar os indicadores proximais ajuda os líderes a reelaborar gradualmente seus modelos mentais subjacentes mais profundos (*mindsets*), permitindo-lhes perceber como seus pressupostos nem sempre são verdadeiros e como limitam tanto a compreensão quanto as ações. Tomando pequenos passos em direção a essas mudanças em seu comportamento, bem como na construção de significado, eles começam a tornar suas suposições mais complexas, em alguns casos invalidando-as e, em outros, modificando-as ou

adicionando outras. Neste processo, eles realizam aprendizagem transformadora (HELSING *et al.*, 2008, p. 445).

As teorias do desenvolvimento do adulto se dedicam a explicar mudanças na construção de novos modelos mentais. Elas enfocam mudanças cognitivas subjacentes à aquisição de habilidades e, potencialmente, oferecem caminhos para o avanço da teoria e pesquisa no campo do desenvolvimento de líderes. Considerando que o objetivo desta pesquisa é compreender o desenvolvimento individual do líder e como esse processo se desenrola, neste estudo pretendo concentrar-me, principalmente, na perspectiva de desenvolvimento intrapessoal. Desse modo, na próxima seção discutirei o desenvolvimento do adulto, na perspectiva da aprendizagem transformadora.

### 2.3 APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

A aprendizagem transformadora distingue-se de outros tipos de aprendizagem. Assim, inicio a subseção apresentando alguns dos vários tipos de aprendizagem encontrados na literatura. Em seguida, apresento a definição de aprendizagem transformadora e uma visão geral sobre a teoria de Mezirow, incluindo as fases do processo de transformação e os principais elementos do processo: modelos de referência e perspectivas de significado, reflexão crítica e discurso reflexivo. Por fim, descrevo alguns resultados da aprendizagem comumente relatados nos estudos empíricos.

#### 2.3.1 Tipos de aprendizagem

A aprendizagem se caracteriza, principalmente, pela complexidade, o que dificulta a existência de uma única definição para o conceito. Embora tradicionalmente compreendido como a aquisição de conhecimento e habilidades, atualmente o conceito é mais abrangente e inclui dimensões emocionais, sociais e da sociedade (ILLERIS, 2013, p.7). De maneira ampla, Illeris (2013, p.16) define a aprendizagem como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento”.

Antes, porém, de apresentar a aprendizagem transformadora, identificarei alguns tipos de aprendizagem que se diferenciam daquela. Illeris (2013), por exemplo, descreve quatro tipos de aprendizagem que podem ser ativados em contextos diferentes e com diferentes resultados. O primeiro é a aprendizagem “acumulativa” ou “mecânica”. Esse tipo de

aprendizagem é mais frequente nos primeiros anos de vida e se caracteriza por ser uma formação isolada. Ela tem como resultado a automação, o que significa que essa aprendizagem pode ser recordada somente em situações semelhantes ao contexto em que ocorreu. É o tipo de aprendizagem chamada de “condicionamento”, segundo a psicologia *behaviorista* (ILLERIS, 2013).

O segundo tipo mais comum de aprendizagem é a “assimilativa” ou por adição de novos elementos a esquemas ou padrões já estabelecidos (aprendidos). Ela ocorre em todos os contextos em que a pessoa desenvolve suas capacidades gradualmente. Um exemplo típico é a aprendizagem em disciplinas escolares, que costuma ser construída com as adições graduais e constantes ao que já foi aprendido (ILLERIS, 2013).

O terceiro tipo é a aprendizagem “acomodativa” ou “transcendente”, que ocorre em situações em que acontece algo novo e difícil de relacionar imediatamente a esquemas ou padrões existentes, o que é muito mais difícil do que apenas acrescentar um elemento a um padrão preexistente. Esse tipo de aprendizagem implica em aceitar algo novo ou diferente. Os resultados dessa aprendizagem se caracterizam pelo fato de que o que foi aprendido pode ser recordado e aplicado em contextos diferentes. É o entendimento e domínio de algo que realmente se internalizou. Se é algo importante ou interessante, ou algo que se está determinado a adquirir, pode ser por meio desse tipo de aprendizagem (ILLERIS, 2013).

A aprendizagem cumulativa é mais importante na infância, e as aprendizagens assimilativa e acomodativa, descritas por Piaget, caracterizam a aprendizagem cotidiana geral, segura e normal (ILLERIS, 2013).

O quarto tipo é uma aprendizagem mais ampla e transformadora (ocorre em situações especiais). Esse tipo de aprendizagem foi investigado e conceituado por vários autores, com diferentes denominações, como, por exemplo, aprendizagem “significativa” (ROGERS, 1951, 1969), “expansiva” (ENGESTRÖM, 1987), “transicional” (ALHEIT, 1994) ou “transformadora” (MEZIROU, 1978). Ele ocorre mediante um processo difícil e de profundas transformações e produz o que se poderia chamar de mudança na personalidade ou mudança na organização do *self* (identidade). Caracteriza-se pela quebra de orientação, geralmente em situações de profunda significância para a pessoa, como crises provocadas por desafios considerados urgentes e inevitáveis (ILLERIS, 2013).

Esses quatro tipos de aprendizagem são diferentes entre si em alcance e natureza e ativados em situações também diferenciadas. Enquanto a aprendizagem cumulativa caracteriza a infância, a aprendizagem transformadora marca a idade adulta (ILLERIS, 2013).



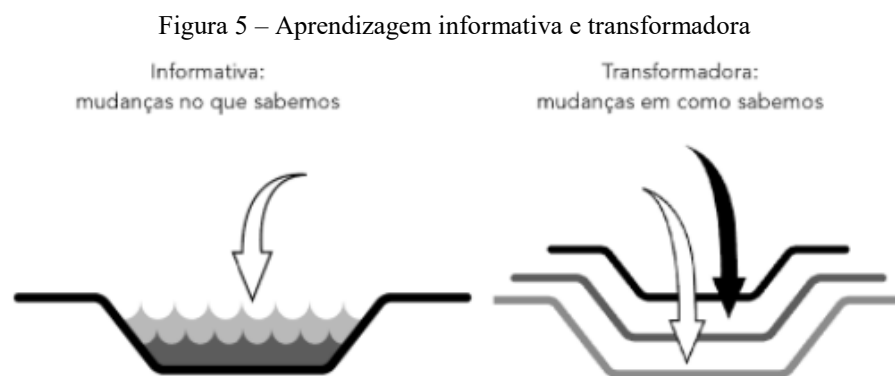
Outros autores têm classificado a aprendizagem de outras formas, além dos quatro tipos descritos, como descrevo a seguir.

Kegan (2013) classifica a aprendizagem em dois tipos: “informativa” e “transformadora”. A primeira é voltada para mudanças “no que se aprende”. Aumenta a base de conhecimento, o repertório de habilidades e amplia estruturas cognitivas existentes. É literalmente informativa, pois visa trazer novos conteúdos para a forma já existente do modo de saber.

A segunda é voltada para mudanças em “como se aprende”, no “modo de saber”. A mudança é epistemológica e não se refere apenas a uma mudança no repertório comportamental, ou em aumento da base de conhecimento. Neste caso, as crenças e pressupostos são a base para as formas como as pessoas moldam a realidade (construção de significado) e aprendem.

Geralmente inconscientes de tais crenças e pressupostos, as pessoas tendem a agir como se as crenças e pressupostos não fossem apenas formas, mas a realidade em si. Identificar o próprio sistema de crenças e pressupostos que ancoram a construção de significado permite que a pessoa compreenda melhor o porquê de suas ações e também permite um ponto de entrada para alterar o sistema (aprender).

A figura 5 representa os dois tipos de aprendizagem segundo Kegan (2013, p. 55).



Fonte: Kegan (2013, p. 55).

Ambos os tipos de aprendizagem são valiosos. Enquanto a aprendizagem informativa segue um modelo mental preexistente, a transformadora o reconstrói.

Argyris e Schön (1996) também destacam diferentes tipos de aprendizagens. Os autores denominaram os conhecidos conceitos de aprendizagens como “circuito simples” (*single loop*) e “circuito duplo” (*double loop*). A aprendizagem de circuito simples se concentra em identificar e corrigir erros no ambiente externo (solução de problemas)

(CUMMINGS; WORLEY, 2014, p. 791). Por outro lado, refletir criticamente sobre o próprio comportamento, identificar as maneiras pelas quais muitas vezes o próprio comportamento contribui para os problemas e, em seguida, alterar a forma de agir são características da aprendizagem de circuito duplo (CUMMINGS; WORLEY, 2014, p. 786).

Outros dois tipos de aprendizagem encontrados na literatura são a aprendizagem instrumental e a comunicativa (HABERMAS, 1984). A aprendizagem instrumental envolve, centralmente, a avaliação das afirmações da verdade, cujos resultados podem ser empiricamente demonstrados. Quando as pessoas se empenham na resolução de problemas orientadas para tarefas (como realizar ou fazer algo), elas estão engajadas na aprendizagem instrumental. É o aprendizado envolvido no controle ou manipulação do ambiente, na melhoria do desempenho ou capacidade de fazer previsão, como, por exemplo, projetar automóveis, construir pontes, diagnosticar doenças, obturar dentes, prever o clima, fazer contabilidade, assim como na investigação científica e matemática (MEZIROW, 1990, 2003, 2006, 2013).

A aprendizagem comunicativa, por sua vez, diz respeito à compreensão do que alguém quer dizer quando se comunica, seja em uma conversa, em um livro, um poema, uma obra de arte ou uma apresentação de dança. Esse entendimento inclui tornar-se consciente das suposições, intenções e qualificações da pessoa que se comunica.

A aprendizagem comunicativa centra-se na obtenção de coerência. Neste caso, o processo de compreensão envolve avaliar não apenas a precisão ou a veracidade do que está sendo comunicado, mas também a intenção, as qualificações, a confiabilidade, sinceridade e a autenticidade de quem está comunicando.

Validar uma crença no âmbito da aprendizagem comunicativa implica em fazer um julgamento sobre a situação e suas circunstâncias, em que o que é afirmado é justificado. Por exemplo, quando um estranho recomenda a alguém um novo medicamento, é preciso saber se esse indivíduo está qualificado para fazer tal recomendação ou julgamento. As pessoas sentem-se mais seguros se um indivíduo que prescreve medicamentos para elas tem formação como médico ou farmacêutico (MEZIROW, 1990, 2003, 2006, 2013).

Para estabelecer a validade de uma afirmação ou crença, é possível recorrer a uma autoridade, tradição, força, ou recorrer a um consenso sobre sua justificação por meio de um discurso racional. Não há testes empíricos da verdade, os indivíduos confiam na validação consensual do que é afirmado (MEZIROW, 1990, p. 3).

Ao contrário da aprendizagem instrumental, cujo propósito é avaliar se uma afirmação é verdadeira, o propósito do discurso crítico é chegar ao melhor juízo. O consenso, resultante

do discurso, pode estabelecer a validade de uma opinião. Para tanto, torna-se necessário avaliar e entender, intelectualmente e empaticamente, o referencial do outro e buscar um consenso com uma ampla variedade de experiências e pontos de vista relevantes (MEZIRROW, 1990, 2003, 2006, 2013). Assim, quando a validade de uma crença (ideia expressa ou implícita) se mostra duvidosa, é por meio do discurso que essa avaliação e sua justificativa são encontradas.

Mais adiante, Mezirow (1990) mostra como o tipo de discurso que leva ao consenso (validade de uma ideia) requer algumas condições consideradas ideais (HABERMAS, 1984). Estas condições fornecem não apenas uma fundação filosófica para a educação de adultos, como também representam os fundamentos epistemológicos para a aprendizagem transformadora (MEZIRROW, 2006, 2013).

### **2.3.2 Teoria da Aprendizagem Transformadora**

A teoria da aprendizagem transformadora é uma descrição abrangente e complexa de como as pessoas constroem, validam e reformulam o significado de suas experiências. Ela dedica-se ao estudo das transformações conscientes nos modelos de referência (modelos mentais ou estruturas de significado) do indivíduo.

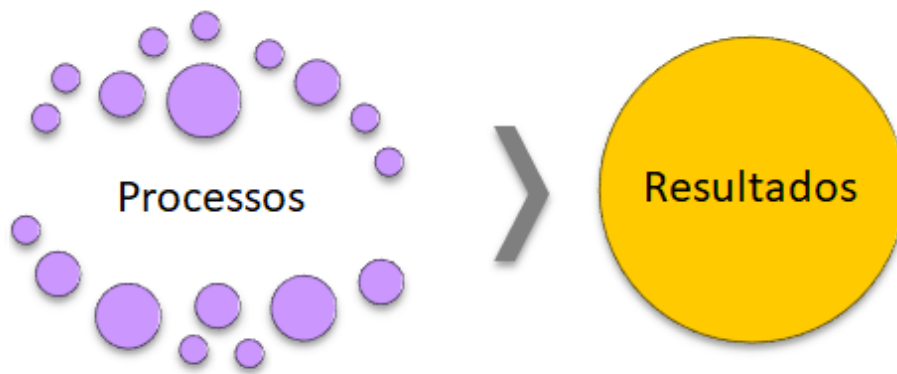
Nos anos 1970, Jack Mezirow, o "pai da teoria" (SUTHERLAND; CROWTHER, 2006, p. 24), procurou compreender o processo de desenvolvimento de mulheres mais velhas que voltavam a estudar em faculdades nos Estados Unidos. A pesquisa de Mezirow usou a metodologia da teoria fundamentada para fazer uma intensiva investigação de campo, de abrangência nacional. Os resultados da pesquisa mostraram que aquelas mulheres haviam sofrido uma transformação pessoal (MEZIRROW, 2006, p. 28). Desde então, a teoria da aprendizagem transformadora tem buscado compreender como os adultos aprendem, se transformam e se desenvolvem, seja em contextos formais ou informais.

A teoria da aprendizagem transformadora tem seus fundamentos teóricos na psicologia desenvolvimental e cognitiva, na psicoterapia, na sociologia e na filosofia (CRANTON, 1994). Ela está baseada em suposições construtivistas, isto é, o significado é visto como algo interno e não externo. Ele é construído a partir das experiências e validado por meio da interação e comunicação com os outros. Assim, a ação do indivíduo é resultado das percepções de suas experiências (CRANTON, 2016, p. 18).

No estudo do fenômeno da aprendizagem transformadora, o primeiro ponto a esclarecer será a distinção entre o que é entendido por resultados transformadores e o que são

os processos que levam a esses resultados (STUCKEY; TAYLOR; CRANTON, 2013). A figura 6 ilustra essas duas dimensões da aprendizagem transformadora.

Figura 6 – Distinção entre processos e resultados da aprendizagem transformadora



Fonte: A autora (2020).

Fisher-Yoshida, Geller e Schapiro (2009) recomendam que o termo “transformação” seja usado para se referir a resultados transformadores, como por exemplo: autoconhecimento, empoderamento e consciência. O termo “aprendizagem transformadora” deve ser reservado aos processos de criação de significado que levam à transformação, como por exemplo: dilema desorientador, diálogo crítico e autorreflexão crítica. Os autores recomendam ainda que o termo “educação transformadora” seja usado para se referir às práticas educacionais planejadas para promover a aprendizagem transformadora, como por exemplo, programas de desenvolvimento (HOGGAN, 2014, p. 9).

Portanto, como ponto de partida, apresento a delimitação conceitual dos termos: transformação (entendido como resultados transformadores), aprendizagem transformadora (entendido como processo que leva aos resultados) e educação transformadora (entendido como práticas que incorporam esses processos como uma forma de levar os líderes a resultados transformadores). No quadro 8 apresento, de forma resumida, os termos e sua descrição.

<b>Termos</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos</b>
Transformação/Resultados	Resultados transformadores	Autoconhecimento Empoderamento Consciência
Aprendizagem transformadora	Processo de criação de significado	Dilema desorientador Diálogo crítico/discurso Autorreflexão crítica
Educação transformadora	Práticas educacionais planejadas	Programas de desenvolvimento

Fonte: A autora (2020).

Na sequência, apresento os principais constructos da teoria da aprendizagem transformadora: definição, fases do processo de transformação, modelos de referência e perspectivas de significado, reflexão crítica, discurso reflexivo e resultados da aprendizagem transformadora.

### 2.3.2.1 Aprendizagem transformadora: definição

O conceito de aprendizagem transformadora foi introduzido no campo da educação de adultos por Mezirow, em 1978, em um artigo intitulado *Perspective transformation*, publicado na revista norte-americana *Adult Education Quarterly* (MEZIROW, 1978). Entre as influências no desenvolvimento do conceito estavam a “conscientização”, de Paulo Freire (1987); os “paradigmas” de Kuhn (1970); o conceito de “conscientização” do movimento de mulheres observado por Mezirow (1978, p. 102) em seu estudo de campo; os escritos e a prática do psiquiatra Roger Gould; dos filósofos Jürgen Habermas, Harvey Siegal e Herbert Fingerette (MEZIROW, 2006).

Mezirow (2006) desenvolveu o conceito de aprendizagem transformadora baseado no construtivismo, o qual pressupõe que a própria pessoa constrói ou interpreta ativamente as suas estruturas mentais (ILLERIS, 2013). Para o construtivismo, a realidade não é pré-formada (KEGAN, 2013). O construtivismo propõe uma visão de aprendizagem em que o aprendiz não é um receptor passivo, pelo contrário, é um participante ativo do processo de aprendizagem, criando e interpretando o conhecimento fundamentado na experiência pessoal. Ou seja, as pessoas “constroem” os significados a partir de suas próprias experiências. Por essa razão, pessoas diferentes veem o mesmo evento de maneiras diferentes (KROTH; CRANTON, 2014, p. 6).

Mezirow (1991) descreve a aprendizagem transformadora como um processo que

ocorre por meio da autorreflexão crítica. Seu resultado é a reformulação de uma perspectiva de significado (maneira como o indivíduo entende o mundo) que permite a compreensão mais inclusiva e discriminante da experiência (CRANTON, 1994). Conforme Mezirow (2006, p. 26):

A aprendizagem transformadora é definida como o processo pelo qual transformamos modelos de referência problemáticos (mentalidades, hábitos mentais, perspectivas de significados) – conjunto de pressupostos e expectativas – para torná-los mais inclusivos, diferenciados, abertos, reflexivos e emocionalmente capazes de mudar. Esses modelos são melhores porque são mais prováveis de gerar ideias e opiniões que se mostrem mais verdadeiras ou justificadas para orientar a ação (tradução nossa).

No quadro 9 apresento os resultados associados à aprendizagem transformadora, listados na definição de Mezirow (2006 *apud* CIPOREN, 2008, p. 88): mais inclusivos, discriminantes/diferenciados, abertos, reflexivos e emocionalmente abertos à mudança.

Quadro 9 – Resultados associados à aprendizagem transformadora listados na definição de Mezirow (2006)

<b>Resultados listados na definição</b>	<b>Descrição</b>
Mais inclusivos	Valorização e consciência da diversidade e diferença estilística e cultural.
Diferenciados/discriminantes	Maior capacidade de classificar informações/reconhecimento de padrões. Discernimento para ver o todo e as partes.
Abertos	Perspectiva ou abordagem mais ampla em geral. Mais aberto à experimentação. Aberto a pontos de vista alternativos.
Reflexivos	Aumento do uso da reflexão na resolução de problemas.
Emocionalmente capaz de mudar	Maior autoconsciência e consciência dos sentimentos dos outros.

Fonte: Adaptado de Ciporen (2008, p. 88, tradução nossa).

A ideia básica, nesta definição, é que a aprendizagem ocorre quando o indivíduo faz uma reflexão crítica sobre as próprias experiências, transformando o pensamento e as perspectivas a respeito do mundo, resultando em comportamentos coerentes com a nova compreensão. Dito de outra maneira, a aprendizagem é o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou revisada do significado da experiência, a fim de guiar futuras ações (MEZIROW, 1998, 2000). De acordo com Mezirow (2006, p. 27), esse processo envolve:

- a) refletir criticamente sobre a fonte, a natureza e as consequências de crenças/pressupostos relevantes – os nossos e os dos outros;
- b) determinar que algo é verdadeiro (como pretende ser) na aprendizagem instrumental, usando métodos de pesquisa empírica;
- c) chegar a crenças mais justificadas, na aprendizagem comunicativa, participando livre e plenamente de um discurso contínuo informado;
- d) agir de acordo com a própria perspectiva transformada – o indivíduo toma uma decisão e vive de acordo com o que passou a crer como válido ou adequado, até encontrar novas evidências, argumentos ou uma perspectiva que torne essa orientação problemática e exija sua reavaliação;
- e) adquirir uma disposição – o indivíduo torna-se criticamente reflexivo em relação às suas próprias crenças/pressupostos e às de outras pessoas, para buscar a validação de seus *insights* transformadores, pela participação mais livre e plena no discurso e implementação de sua decisão de agir conforme um *insight* transformado.

Neste processo, as pessoas refletem criticamente sobre suas suposições e crenças, integrando esses entendimentos com novos conhecimentos adquiridos em diferentes experiências de vida. “O aprendizado transformador envolve aprender a pensar criticamente, questionando suposições e expectativas que moldam e influenciam o que pensamos e fazemos” (SUTHERLAND; CROWTHER, 2006, p. 24).

Neste modo de aprender, os modelos de referência (modelos mentais) e, portanto, o conteúdo dos próprios sistemas de valores e crenças, podem ser alterados (MEZIROW, 2000). As pessoas são capazes de renunciar a um entendimento passado em prol de um novo.

Além de Mezirow, Hoggan (2016b, p.15) também sugeriu uma definição que abrange uma variedade de experiências de aprendizagem que podem ser consideradas transformadoras. Para esse autor, a “aprendizagem transformadora refere-se a processos que resultam em mudanças significativas e irreversíveis na maneira que uma pessoa experimenta, conceitua e interage com o mundo”.

Para O’Sullivan, Morrell e O’Connor (2002, p. xvii), o “aprendizado transformador envolve experimentar uma profunda mudança estrutural nas premissas básicas de pensamento, sentimentos e ações. É uma mudança de consciência que altera de maneira dramática e permanente nossos modos de estar no mundo”.

### 2.3.2.2 Fases do processo de transformação

Os adultos têm suposições, pressupostos, crenças e valores que determinam a maneira como interpretam o mundo e suas experiências. Ao longo da vida, as pessoas enfrentam contradições que desafiam esse sistema de crenças e valores. São eventos, mudanças, crises ou novas experiências que as levam ao exame da fonte e origem de suposições adquiridas anteriormente, para determinar se essas crenças permanecem funcionais. Por meio da autorreflexão crítica, as pessoas então questionam se suas suposições são válidas ou não. Se esse processo levar a uma mudança nas suposições, isso também levará a uma nova maneira de interpretar o mundo, ocorrendo assim uma transformação na perspectiva. Consequentemente, ações e comportamentos serão alterados com base na perspectiva transformada (CRANTON, 1994). “A transformação resultante na perspectiva ou paradigma pessoal é o que Freire se refere como ‘conscientização’ e Habermas como ‘ação emancipatória’” (MEZIROW, 1981, p. 7).

O processo de aprendizagem transformadora envolve algumas fases identificadas em estudos empíricos (MEZIROW, 1978), embora nem sempre todas as etapas ocorram ou sigam necessariamente uma sequência linear. Mezirow (1978, 1991, 2006, p. 28) descreveu o processo da transformação em dez fases:

- a) um dilema desorientador: encontro com um ponto de vista contraditório;
- b) a autoanálise com sentimentos de medo, raiva, culpa ou vergonha;
- c) uma avaliação crítica de suposições (pressupostos epistêmicos, socioculturais ou psíquicos): um senso de alienação das expectativas sociais tradicionais;
- d) o compartilhamento do reconhecimento do próprio descontentamento e do processo de transformação: reconhecer que o problema é compartilhado;
- e) a exploração de opções para novos papéis, relações e ações;
- f) o planejamento de um curso de ação: construir competências e autoconfiança em novos papéis;
- g) a aquisição de conhecimentos e habilidades para implementar os planos;
- h) a experimentação provisória de novos papéis: adquirir conhecimentos e habilidades para implementar um novo curso de ação;
- i) a construção de competência e autoconfiança em novos papéis e relações: tentar novos papéis e avaliá-los;



- j) uma reintegração na própria vida, com base em condições ditadas pela nova perspectiva: reintegração na sociedade com a nova perspectiva (MEZIROU, 2006, p. 28; CRANTON, 2016, p. 48).

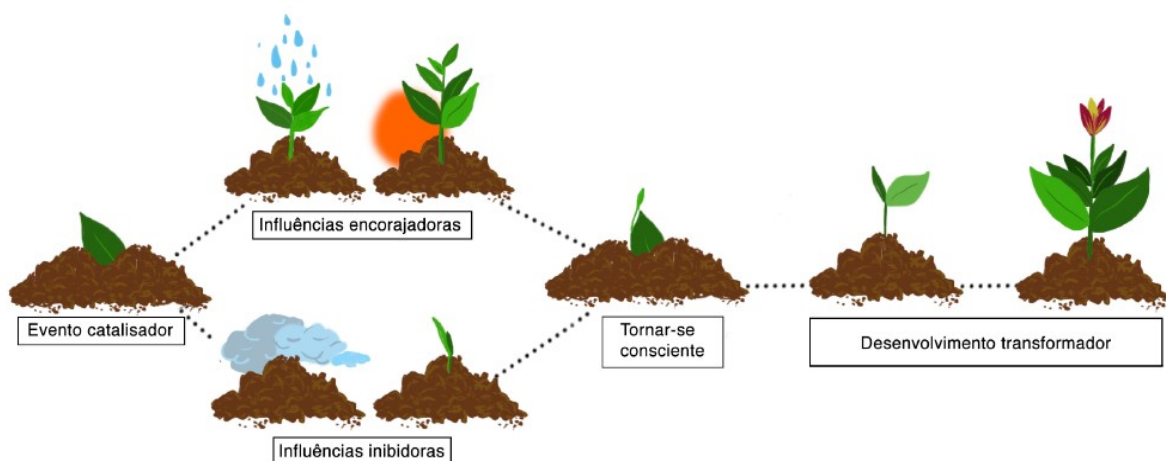
Outros pesquisadores também explicam o processo dividindo-o em fases. Henderson (2002, p. 203), por exemplo, em revisão realizada sobre os estudos desenvolvidos por Mezirow, Brookfield e Freire, identificou quatro fases no processo de aprendizagem transformadora, comuns aos três autores:

- a) um evento disruptivo ocorre na vida da pessoa e que desafia sua visão do mundo;
- b) a pessoa então reflete criticamente sobre crenças, pressupostos e valores que moldam a perspectiva corrente;
- c) a pessoa desenvolve uma nova perspectiva para lidar com as discrepâncias trazidas à tona pelo evento desencadeador;
- d) a pessoa integra a nova perspectiva à sua vida.

A característica distintiva da aprendizagem transformadora é o envolvimento no processo de reflexão crítica. A pessoa reflete sobre as suposições que sustentam suas crenças e perspectivas sobre o mundo. Essa reflexão leva a uma mudança fundamental nos seus modelos de referência (modelos mentais), sendo então integrados à sua vida, produzindo mudanças reconhecidas pela própria pessoa como também por aqueles com quem ela interage em sua vida cotidiana (HENDERSON, 2002, p. 203).

Lawrence e Cranton (2015) fazem uso de uma metáfora de jardinagem e cultivo de sementes para explicar o processo de transformação (figura 7).

Figura 7 – Metáfora do crescimento transformador



Fonte: Adaptado de Lawrence e Cranton (2015, p. 62, tradução nossa).

A transformação geralmente começa com um evento catalisador, ao que Mezirow (1991) chamou de dilema desorientador, no qual “sementes de mudança” são plantadas. Embora esses eventos tenham o potencial de transformação, não é garantido que isso ocorra. Algumas sementes germinam em alguns dias, outras demoram mais, e outras nem germinam.

Há várias circunstâncias que afetam o crescimento da semente, incluindo condições climáticas favoráveis, como a luz do sol abundante, chuva adequada, presença de polinizadores e um jardineiro atencioso, que remove as ervas daninhas, aplica fertilizante e cuida do bem-estar da semente. Nesse sentido, para que um evento catalisador leve à transformação, depende de muitos fatores ou influências encorajadoras, incluindo amizades, outros relacionamentos, sentimento de valor, amor e a disposição ou vontade da pessoa de se transformar.

Há também fatores que podem retardar ou inibir o crescimento da semente, como a seca, a chuva excessiva ou a falta de atenção do jardineiro. São exemplos de fatores ou influências que inibem a capacidade de uma pessoa experimentar a transformação, e incluem mensagens negativas na infância, relacionamentos destrutivos ou abusivos, opressão de classe ou gênero, confusão de identidade, medo de mudança, depressão, necessidade de aprovação externa e expectativas culturais arraigadas.

Ainda na figura 7, o centro da imagem representa o processo de tomada de “consciência”. Tornar-se consciente é o que acontece no interior da terra, antes de a planta romper o solo. O verdadeiro drama acontece lá, onde a casca dura e protetora se abre e a planta emerge de uma nova forma. Passar da inconsciência para a consciência é como sair de um estado adormecido. As pessoas serão capazes de experimentar a transformação somente quando se tornarem conscientes de que existem outras escolhas. Permanecer inconsciente, às vezes, é vantajoso, pois, o contrário causaria dor e confusão. No entanto, “é somente permitindo que a dor e a confusão entrem na mente consciente que a transformação pode ocorrer” (LAWRENCE; CRANTON, 2015, p. 71).

Enquanto a semente parece estar adormecida e nada é visível acima da superfície, há um crescimento dramático acontecendo no seu íntimo. O indivíduo começa a questionar sua realidade, ao que Mezirow (2000) se refere como questionamento de suposições e crenças tomadas como certas.

É certo que a transformação ocorre quando a nova planta sai do solo e se torna visível ao mundo (tornar-se consciente). Os novos brotos provisórios são frágeis, sensíveis e vulneráveis, e nem todos sobrevivem. Eles podem sucumbir aos fatores inibidores.

À medida que a planta cresce até à maturidade, a transformação acontece em plena floração. Isso é caracterizado pela integração de identidade, autonomia, “individuação” (DIRKX, 2000) e uma congruência de novas ou reformuladas crenças internas, visíveis ao mundo exterior através de ações (florações). A transformação envolve assumir o controle da própria vida, tomar decisões independentes e agir. Uma vez submetida a essa transformação, como na semente, a pessoa nunca mais volta a ser quem era antes.

Dois outros constructos da teoria da aprendizagem transformadora são especialmente relevantes para a compreensão da dinâmica da transformação: os “modelos de referência” e as “perspectivas de significado”, os quais serão abordados a seguir.

### 2.3.2.3 Modelos de referência e perspectivas de significado

Nesta subseção descrevo mais detalhadamente o que são e como funcionam os modelos de referência e perspectivas de significado.

Modelos de referência são redes de suposições e expectativas através das quais as pessoas filtram a forma de ver o mundo (CRANTON, 2016, p.18). São modelos mentais que dão significado às experiências, estruturas culturais e linguísticas por meio das quais os significados são interpretados. Eles atribuem coerência e significância às experiências (MEZIRROW, 2006, p. 26).

As pessoas adquirem um corpo coerente de experiências, conceitos, valores e sentimentos, ou seja, um modelo de referências que lhes fornecem respostas condicionadas. Esses modelos são em grande parte resultado da assimilação cultural e das influências idiossincráticas dos seus cuidadores primários (MEZIRROW, 1997). Seletivamente, esses modelos de referências delimitam as percepções, cognição e sentimentos, predispondo a determinadas intenções, opiniões, expectativas e propósitos. Essas preconcepções definem a “linha de ação” da pessoa. Uma vez definidas e programadas, há uma forte tendência a rejeitar ideias que não se encaixem em tais preconcepções (MEZIRROW, 2006).

Dessa forma, os modelos de referência são tomados como certos e garantidos e incluem relacionamentos interpessoais fixos, orientações políticas, preconceitos culturais, ideologias, esquemas, atitudes e práticas estereotipadas, hábitos mentais ocupacionais, doutrina religiosa, normas ético-morais, esquemas e preferências psicológicas, paradigmas

científicos e matemática, modelos em linguística e ciências sociais e valores e padrões estéticos (MEZIROW, 2003, p. 59).

Um modelo de referência (modelo mental) é composto por duas dimensões: hábitos mentais ou perspectivas de significado e pontos de vista resultantes de tais hábitos (MEZIROW, 2000, p. 17).

Mezirow (1991, p. 61) compara a natureza dos hábitos mentais ou perspectivas de significado com termos semelhantes aos usados por outros autores. Esses termos incluem horizontes de expectativa (Popper), filtros perceptivos (Roth), paradigma (Kuhn), quadros (*frames*) (Goffman, Baterson), ideologias, esquemas (Goleman e outros), construções pessoais (Kelly) e jogos de linguagem (Wittgenstein).

Um hábito mental, portanto, é uma forma de ver o mundo baseado no próprio *background*, experiências, cultura e personalidade. São predisposições (suposição/crença) amplas, já formadas, que a pessoa usa para interpretar a experiência (CRANTON, 2016, p. 18).

As suposições podem incluir visões religiosas ou políticas, modos de pensar liberais ou conservadores, modo de ser introvertido ou extrovertido, preferência por certo estilo de aprendizagem ou uma tendência a manter particulares visões do mundo ao seu redor (MEZIROW, 2000). São modos habituais, amplos e abstratos, que orientam a maneira de pensar, sentir e agir. São influenciados por códigos culturais, sociais, linguísticos, educacionais, econômicos, políticos, psicológicos, religiosos, estéticos e outros (MEZIROW, 2006).

O ponto de vista é a expressão de um hábito mental. Um ponto de vista compreende um conjunto de crenças, sentimentos, atitudes e julgamentos específicos que acompanham e moldam uma interpretação (MEZIROW, 2000, p. 18).

Um exemplo de hábito mental é o etnocentrismo, isto é, a predisposição para considerar pessoas de fora do grupo como inferiores, indignas de confiança ou menos aceitáveis. Um ponto de vista resultante deste hábito é o complexo de sentimentos, opiniões, atitudes e juízos negativos em relação a determinadas pessoas ou grupos com características diferentes. Uma experiência positiva com algum desses grupos pode mudar um ponto de vista etnocêntrico, mas não necessariamente mudar o hábito mental relacionado a outros grupos (MEZIROW, 2006).

Os hábitos mentais são mais duráveis e difíceis de mudar, eles limitam as experiências, a abordagem dos problemas e a tomada de decisão. Por outro lado, os pontos de

vista estão sujeitos à mudança contínua, isso porque são mais acessíveis à consciência e ao *feedback* dos outros (MEZIROW, 1997).

De acordo com Mezirow (1994, 2000, p. 19), existem quatro formas de aprender:

- a) reelaborando modelos de referência existentes;
- b) aprendendo novos modelos de referência;
- c) transformando pontos de vista; ou
- d) transformando perspectivas de significado ou hábitos da mente.

Aprendizagem transformadora é o processo de efetuar a mudança em um modelo de referência (em última instância, mudar hábitos mentais e pontos de vista) e ocorre por meio da reflexão crítica sobre os pressupostos em que as interpretações, crenças e hábitos mentais ou pontos de vista estão embasados. As transformações no hábito mental podem ser “memoráveis”, quando envolvem uma percepção súbita, dramática e reorientadora, frequentemente associada a crises de vida significativas; ou “cumulativas”, quando envolvem uma sequência progressiva de transformações em pontos de vista relacionados, que culminam em uma transformação no hábito mental (MEZIROW, 2000, 2006).

Os modelos de referência são moldados por “perspectivas de significado” ou hábitos mentais (MEZIROW, 1991, 1992, 1994). Nesse sentido, Mezirow (2000, p. 17) descreveu seis perspectivas de significado ou hábitos mentais:

- a) sociolinguístico: relacionado à linguagem e seu uso em contextos sociais (cânone cultural, ideologias, normas sociais, costumes, teorias, códigos culturais e linguagem);
- b) moral-ético: envolve a consciência, normas e valores morais;
- c) epistêmico: relacionado ao conhecimento e seu uso; à forma como a pessoa conhece e entende os fatos (estilos cognitivo/aprendizagem, perspectivas moldadas durante a formação acadêmica ou profissional, preferências sensoriais, foco no todo ou em partes);
- d) filosófico: refere-se ao comprometimento com doutrina religiosa, filosofia, visão de mundo transcendental;
- e) psicológico: relacionado à visão de si mesmo e a necessidades pessoais (traços de personalidade, autoestima, tolerância à ambiguidade, inibições, preferências e maneira como a pessoa lida com as demais perspectivas, autoconceito, traços ou tipos de personalidade);
- f) estética: envolve valores, gostos, atitudes, padrões, juízos de beleza.

Essas perspectivas de significado “operam como um conjunto de códigos que moldam significativamente sensações e delimitam percepções, sentimentos e cognição” (CLOSS; ANTONELLO, 2014, p. 228) e representam a visão de mundo do indivíduo.

Mezirow (1990, 1992) afirma que os modelos de referência são moldados e muitas vezes distorcidos pelas perspectivas de significado culturalmente assimiladas. Sua teoria aponta a reflexão crítica como o caminho para transformar essas perspectivas de significado. Kitchenham (2008, p. 113) reforça dizendo que o remédio para qualquer distorção é a transformação da perspectiva; e Dirkx (2000) afirma que a transformação depende principalmente da reflexão crítica, razão e racionalidade.

A transformação ocorre quando uma suposição distorcida, inautêntica ou injustificada é substituída por um novo ou reformulado ponto de vista ou hábito mental. O resultado é uma estrutura de significado mais reflexiva, diferenciada, complexa e inclusiva, que serve como um guia para a ação (MEZIROW, 2000).

Os pontos de vista, hábitos mentais e modelos de referência transformados podem resultar em mudanças não apenas relacionadas à maneira de pensar (mudança epistêmica), mas também na maneira de ser (mudança ontológica) (TAYLOR, 2006, p. 394).

Dois outros elementos são especialmente relevantes para a aprendizagem transformadora. Em primeiro lugar, a “reflexão crítica” sobre pressupostos (avaliação crítica das fontes, natureza e consequências dos hábitos mentais) e, em segundo lugar, a participação plena e livre no “discurso” dialético para validar o melhor juízo reflexivo (MEZIROW, 2006, p. 28). Analisarei estes elementos a seguir.

#### 2.3.2.4 Reflexão crítica e discurso reflexivo

Nesta subseção abordo dois dos principais processos da aprendizagem transformadora: a reflexão crítica e o discurso reflexivo.

##### *a) Reflexão crítica*

Há pouca consistência no uso da terminologia “reflexão crítica”: alguns falam de reflexão; outros citam reflexão crítica, reflexividade, autorreflexão crítica ou pensamento crítico, sem deixar claro qual é a diferença entre esses termos (VAN WOERKOM, 2010, p. 341).

Brookfield (2000) identificou quatro tradições intelectuais que empregam os termos reflexão crítica e termos relacionados: tradição da crítica ideológica; tradição psicoterapeuticamente inclinada; tradição da filosofia e lógica analíticas; e tradição do construtivismo pragmatista (VAN WOERKOM, 2010, p. 341). O quadro 10 resume as diferentes definições de reflexão crítica para cada tradição, e os respectivos ideais que as expressam.

Quadro 10 – As quatro tradições intelectuais e o uso dos termos reflexão crítica

<b>Tradição</b>	<b>Definição de reflexão crítica</b>	<b>Ideais</b>
Crítica ideológica ( <i>Ideology critique</i> )	Reconhecer como ideologias dominantes injustas estão embutidas nas situações e práticas cotidianas (BROOKFIELD, 2000). Iluminar e transformar relações de poder (ALVESSON; WILLMOTT, 1996). Examinar as premissas de que as decisões de gestão são justificadas apenas com base na eficiência e no lucro (CUNLIFFE, 2004).	O fortalecimento da autonomia individual (Mc CARTHY, 1978) e uma sociedade mais justa (REYNOLDS, 1998).
Filosofia e lógica analítica ( <i>Analytic philosophy and logic</i> )	A atividade mental disciplinada de avaliar argumentos ou proposições e de fazer julgamentos que podem orientar o desenvolvimento de crenças e ações (ENNIS, 1962).	Saber no que acreditar ou fazer (ENNIS, 1993) e ser capaz de participar plenamente como cidadão em uma democracia (KUHN, 1999).
Construtivismo pragmatista ( <i>Pragmatist Constructivism</i> )	Examinar e avaliar informações relevantes, opiniões e explicações disponíveis e, em seguida, construir uma solução plausível para o problema em questão, reconhecendo que a solução em si está aberta a avaliações e análises mais aprofundadas (KING; KITCHENER, 1994).	Entender a experiência de alguém e rejeitar verdades universais e generalizáveis (BROOKFIELD, 2000).
Psicoterapeuticamente inclinada ( <i>Psychotherapeutically inclined tradition</i> )	Reavaliar a maneira como colocamos os problemas e reavaliar nossa própria orientação para perceber, saber, acreditar, sentir e agir (MEZIROW, 1990).	Desenvolver uma perspectiva mais inclusiva, discriminante e integradora e agir a partir desses novos entendimentos (MEZIROW, 1990).

Fonte: Van Woerkom (2010, p. 341, tradução nossa).

A essência da teoria crítica ideológica é sua tentativa de emancipar pessoas dominadas pela razão. Embora a reflexão seja uma ação mental, seu objetivo deve ser a ação social.

(VAN WOERKOM, 2010, p. 342). Para essa tradição, refletir criticamente refere-se a desafiar a ideologia dominante (KOIVU, 2013, p. 23).

Na tradição da filosofia e lógica analíticas, reflexão crítica significa reconhecer falácias lógicas, distinguir entre preconceito e fato, opinião e evidência, julgamento e inferência válida e ser hábil em usar diferentes formas de raciocínio (BROOKFIELD, 2000). Para essa tradição, refletir criticamente é a atividade mental disciplinada de avaliar argumentos ou proposições e fazer julgamentos que orientam o desenvolvimento de crenças e ações (VAN WOERKOM, 2010, p. 342; KOIVU, 2013, p. 23).

A tradição do construtivismo pragmatista enfatiza o papel que as pessoas desempenham na construção de suas próprias experiências e significados. Para essa tradição, a reflexão crítica ajuda as pessoas a entender suas experiências e a rejeitar verdades universais e realizáveis (BROOKFIELD, 2000; VAN WOERKOM, 2010, p. 343).

A tradição psicoterapeuticamente inclinada foca no indivíduo e no autoexame de sentimentos e pensamentos para desenvolver novas perspectivas (LUNDGREN; POELL, 2016, p. 19). A reflexão crítica se concentra na identificação e reavaliação de inibições adquiridas na infância como resultado de experiências negativas (BROOKFIELD, 2000). Essa tradição é muito forte na teoria da aprendizagem transformadora (VAN WOERKOM, 2010, p. 342).

Segundo essa tradição, é pela reflexão crítica que as pessoas se tornam cientes de como e por que os pressupostos psicoculturais restringem a maneira de ver a si mesmas e seus relacionamentos (VAN WOERKOM, 2010, p. 342). A reflexão crítica ajuda as pessoas a ver as coisas de novas e diferentes maneiras, a examinar as ações que podem ser tomadas para mudar suas vidas e a agir com base em novas suposições ao tomar decisões importantes (VAN WOERKOM, 2008, p. 4). Nesse sentido, diferentes perspectivas influenciaram Mezirow (1991), mas principalmente a tradição psicoterapêutica (LUNDGREN; POELL, 2016, p. 20).

Na teoria da aprendizagem transformadora, os dois termos – reflexão crítica ou autorreflexão crítica –, se referem à avaliação crítica das fontes, natureza e consequências dos hábitos mentais (MEZIROW, 2013, p. 115) e são considerados um processo-chave para a tomada de consciência de pressupostos e perspectivas de significado distorcidas (CRANTON, 1994, p. 731). Mezirow (1997) argumenta que a avaliação reflexiva das próprias ideias e crenças (ressignificação subjetiva) pode levar a transformações pessoais significativas.

Assim, a autorreflexão crítica é desencadeada a partir do confronto com um “dilema desorientador” (MEZIROW, 1991). Ponto de partida de um processo de aprendizagem



transformadora, o dilema desorientador pode ser uma dificuldade profunda, muitas vezes causada por ocorrências externas, que afetam a pessoa e a levam ao reconhecimento e questionamento dos padrões habituais de comportamento. Pode ser um evento traumático, que desencadeia um processo de autoavaliação, como, por exemplo, a perda de uma pessoa da família, a inserção em uma cultura desconhecida, ou apenas a tomada de consciência de algum aspecto desconhecido da própria personalidade, ou simplesmente o questionamento de seus papéis sociais, atitudes ou a percepção de um falso estereótipo.

O dilema desorientador cria um estado de desequilíbrio em relação a suposições antes consideradas verdadeiras e atua como um catalisador para a mudança de perspectivas de significados (WILHELMSON *et al.*, 2015). Essa mudança pode ocorrer de forma súbita ou como um movimento contínuo de transformações – revisão sucessiva de pressupostos específicos sobre si e sobre outros, até que a estrutura de pressupostos se transforme (CLOSS; ANTONELLO, 2010). “Eventos de vida dramáticos podem forçar um indivíduo a reconsiderar quem ele é, o que ele representa e o modelo que guia seus pensamentos, comportamentos e ações” (AVOLIO, 2005, p. 12).

Na tentativa de interpretar e dar sentido a uma experiência é possível avaliá-la criticamente por meio de três tipos de reflexão: reflexão sobre o “conteúdo”, sobre o “processo” ou sobre a “premissa” (MEZIROW, 1994, p. 224).

A reflexão sobre o conteúdo envolve a descrição de um problema. A pergunta a ser feita é: “Qual é a suposição?” A reflexão sobre o processo examina a solução do problema e envolve uma revisão nas estratégias de solução de problemas utilizadas. A pergunta a ser feita é: “Como chegamos a essa suposição?” A reflexão sobre as premissas ocorre quando o problema em si é questionado e envolve incerteza a respeito das premissas sobre as quais o problema está definido. A pergunta a ser feita será: “Por que essa suposição é importante?” (MEZIROW, 1991, 1994; CRANTON, 1994; CLOSS; ANTONELLO, 2014). A reflexão sobre as próprias premissas pode transformar a perspectiva de significado e representa “a menos comum e mais significativa experiência de aprendizagem” (MEZIROW, 1994, p. 224).

A reflexão crítica se refere a este último tipo de reflexão, em que as pessoas identificam e desafiam as próprias crenças e valores (MEAKLIM; SIMS, 2011). Ela implica em avaliar criticamente o que está sendo refletido. Isso é o que a diferencia de outros tipos de reflexão (CLOSS; ANTONELLO, 2010). Ela não se preocupa com o modo de agir, mas com o porquê, as razões e as consequências da ação (MEZIROW, 1990, p. 5).

Esse tipo de reflexão (reflexão crítica) é um conceito central para a aprendizagem de adultos, pois estabelece as bases para o pensar e agir de forma autônoma. Ao refletir

criticamente sobre o significado de seus valores e sentimentos, a pessoa aprende a pensar por si própria em vez de agir mecanicamente sob a influência ou a partir de conceitos, valores e sentimentos alheios (MEZIROW, 1997).

Nesse processo de refletir criticamente, as pessoas reconhecem a lente através da qual veem o mundo, problematizam situações, classificam e organizam a informação para uma ação situacional (MEZIROW *et al.*, 1990). O processo envolve não apenas o questionamento dos pressupostos, mas também a observação crítica dos contextos e da própria ação. A aprendizagem é o resultado desse processo de construção de significado, em que as ideias e pressupostos subjacentes que dão sentido à experiência são examinados minuciosamente (STEAD; ELLIOTT, 2013).

Ao questionar as próprias premissas sobre as quais suas crenças foram construídas, a reflexão crítica favorece o aprendizado em um nível mais profundo e significativo (MEZIROW, 1994, p. 224). Este tipo de aprendizagem envolve a descrença naquilo que antes era considerado verdadeiro (WEICK, 2002), provocando uma mudança dramática e fundamental na maneira de o indivíduo ver a si próprio e o mundo em que vive (MERRIAM *et al.*, 2007). “Significativas transformações pessoais e sociais podem resultar desse tipo de reflexão” (MEZIROW, 1998, p. 186).

#### *b) Discurso reflexivo*

O aprendizado transformador envolve a participação do indivíduo no discurso, em que seu diálogo ativo com os outros ajuda-o a melhor entender o significado de sua experiência. Esse processo pode incluir interação dentro de um grupo ou entre duas pessoas, ou ainda, um leitor e um autor, ou um espectador e um artista (MEZIROW, 2000, p. 14).

Mezirow (1994, p. 225) refere-se ao discurso reflexivo como um tipo especial de diálogo focado em conteúdo, que visa justificar crenças pela argumentação de razões e pelo exame dos prós e contras de pontos de vista opostos. Participar de forma plena e livre do discurso dialético visa validar o melhor juízo reflexivo (MEZIROW, 2013, p. 115), o que King e Kitchener (1994, p.12) definem como o juízo que envolve “o processo que o indivíduo evoca para monitorar a natureza epistêmica de problemas e o valor verdadeiro de soluções alternativas”.

O discurso reflexivo, no contexto da teoria da aprendizagem transformadora, é o uso especializado do diálogo dedicado à busca de entendimento comum e avaliação da justificativa para uma interpretação ou crença. Isso implica na avaliação das razões invocadas,

ponderação das evidências e dos argumentos de apoio e exame de perspectivas alternativas. O discurso reflexivo requer uma avaliação crítica das suposições/pressupostos. Isso resulta em uma compreensão mais clara, utilizando a experiência coletiva para chegar a um melhor julgamento (MEZIRROW, 2000, p. 10).

É na idade adulta que as pessoas desenvolvem o julgamento reflexivo, o processo de participação no discurso crítico, para avaliar razões e julgamentos provisórios sobre crenças contestadas (MEZIRROW, 2000, p. 26). Este tipo de discurso envolve *epoche*, ou seja, a suspensão provisória de julgamento sobre a verdade ou falsidade, a crença ou descrença em ideias, até que uma melhor decisão possa ser tomada (MEZIRROW, 2000, p. 13). Razões, argumentos e evidências são julgados e considerados válidos até que novas evidências, argumentos ou pontos de vista surjam e exijam nova avaliação, continuando o processo de discurso. Logo, o consenso estará sempre sujeito à revisão de outros (MEZIRROW, 1994, p. 225).

Segundo Mezirow (1994, p. 225), “o discurso é central para a comunicação humana e aprendizagem”. Sendo assim, a participação livre e plena em um discurso demanda um conjunto de condições, consideradas ideais:

- a) ter informações precisas e completas;
- b) estar livre de coerção e distorção do autoengano;
- c) estar aberto a pontos de vista alternativos, o que requer empatia e preocupação em saber como os outros pensam e sentem;
- d) ter capacidade de pesar evidências e avaliar argumentos objetivamente;
- e) estar apto a se tornar criticamente reflexivo sobre suposições (incluindo as próprias) e suas consequências;
- f) ter oportunidades iguais para participar em vários papéis do discurso;
- g) desejar o entendimento e o consenso e aceitar um melhor julgamento resultante como um teste de validade até que novas perspectivas, evidências ou argumentos surjam (MEZIRROW, 1994, p. 225; MEZIRROW, 2000, p. 13).

### 2.3.2.5 Resultados da aprendizagem transformadora

Nesta subseção descrevo os potenciais resultados da aprendizagem transformadora que, comumente, são relatados nos estudos empíricos (HOGGAN, 2016a). Especificamente, apresento a tipologia de resultados da aprendizagem transformadora de Hoggan (2016b), posto ser esta a lente utilizada na análise deste estudo. Embora os resultados do aprendizado

transformador estejam listados na própria definição de Mezirow (1991, 2006) (mais inclusivos, discriminantes/diferenciados, abertos, reflexivos e emocionalmente abertos à mudança), considero útil a proposta de Hoggan (2016b), pelo fato de esta oferecer mais detalhes para identificar os resultados do processo de aprendizagem transformadora em diferentes dimensões.

Segundo o autor, trata-se de uma ferramenta analítica dos resultados em seis dimensões, que incluem: visão de mundo ou cosmovisão, *self*, epistemologia, ontologia, comportamento e capacidade, e suas respectivas subcategorias, além de três critérios de resultado.

No quadro 11 represento a tipologia de resultados e, na sequência, descrevo cada um de seus elementos.

Quadro 11 – Tipologia e critérios como ferramenta analítica da aprendizagem transformadora

<b>Resultados da Aprendizagem Transformadora</b>	<b>Profundidade:</b> evidência do impacto profundo	<b>Amplitude:</b> evidência de impacto em múltiplos contextos de vida	<b>Estabilidade relativa:</b> evidência de que a mudança não é temporária
<b>Visão de mundo/ Cosmovisão</b>			
Suposições, crenças, atitudes, expectativas			
Formas de interpretar a experiência			
Visão de mundo mais abrangente ou complexa			
Nova consciência/novos entendimentos			
<b>Self</b>			
<i>Self-in-relation</i> /relações interpessoais			
Empoderamento, responsabilidade			
Identidade/visão do eu			
Autoconhecimento			
Narrativas pessoais			
Significado/propósito			
Mudança de personalidade			
<b>Epistemologia</b>			

Mais discriminante (reconhecer a distinção, diferenciar)			
Utilização de maneiras extrarracionais de conhecer			
Mais aberto			
<b>Ontologia</b>			
Experiência de vida afetiva			
Maneiras de ser			
Atributos/características			
<b>Comportamento</b>			
Ações consistentes com a nova perspectiva			
Ação social			
Práticas profissionais			
Habilidades			
<b>Capacidade</b>			
Desenvolvimento cognitivo			
Consciência			
Espiritualidade			

Fonte: A autora, com base em Hoggan (2016b, p. 73, tradução nossa).

Segundo Hoggan (2016b), na análise dos resultados da aprendizagem transformadora, três critérios de resultados devem ser considerados: profundidade, amplitude e estabilidade relativa. Profundidade refere-se ao impacto de uma mudança ou ao grau com que esta afeta qualquer tipo específico de resultado, por exemplo, visão de mundo, personalidade, epistemologia. A amplitude refere-se ao número de contextos nos quais uma mudança é manifestada; e a estabilidade relativa enfatiza que a mudança não é temporária (HOGGAN, 2016b).

Esses critérios estão em consonância com as fases da aprendizagem transformadora identificadas por Mezirow (1991), cujo início é o confronto com um dilema desorientador e, finalmente, a reintegração da mudança na vida com base em condições ditadas pela nova perspectiva.

Na sequência, descrevo as seis dimensões apontadas por Hoggan (2016b) e respectivas subcategorias.

#### *a) Visão de mundo*

Visão de mundo é um modelo mental semelhante a conceitos de esquema e paradigma, que enfatiza a maneira subjetiva de observar e entender o mundo. Uma mudança na visão de mundo se refere a alterações significativas na forma como a pessoa entende o mundo e como este funciona (HOGGAN, 2016b). Essas mudanças podem ser incluídas nas subcategorias a seguir:

**Suposições, crenças, atitudes, expectativas:** esta subcategoria está alinhada com a descrição de Mezirow (2000, p. 17) relativa a um “conjunto de suposições – predisposições gerais, generalizadas e orientadoras que atuam como um filtro para interpretar o significado da experiência.” As suposições abrangem o modo como a pessoa pensa que o mundo funciona e como ele deve funcionar e, portanto, também são caracterizadas como expectativas e valores (HOGGAN, 2016b). O “coração” da teoria de Mezirow (2000) é a reflexão crítica e a autorreflexão crítica, ou seja, o questionamento das suposições e perspectivas. Nesse sentido, as pessoas se conscientizam das próprias suposições quando as tornam explícitas, quando consideram suas fontes e as consequências de mantê-las, e quando questionam sua validade (CRANTON, 2016, p. 50).

**Formas de interpretar a experiência:** outra possibilidade de mudança na visão de mundo pode ser descrita como o processo ativo de fazer sentido das experiências. Isto se refere tanto ao significado tácito das experiências em uma base, de momento a momento, como a reinterpretção diferenciada de experiências passadas (HOGGAN, 2016b). Nesse sentido, Mezirow (2003, p. 60) argumenta que a reflexão crítica é uma capacidade necessária e uma condição indispensável para a compreensão total dos significados das experiências.

**Visão de mundo mais abrangente ou complexa:** essa subcategoria descreve resultados transformadores em termos da visão de mundo de uma pessoa, em que esta observação do mundo se torna mais abrangente ou complexa. Essa subcategoria é semelhante à descrita por Mezirow (2000, p. 19), em que o modelo de referência (modelo mental ou estrutura de significado) se torna mais inclusivo, diferenciado, permeável (aberto a outros pontos de vista), criticamente reflexivo das suposições, emocionalmente capaz de mudar e integrador da experiência.

**Nova consciência/novos entendimentos:** mudanças nesta subcategoria podem ser descritas em termos de as pessoas se tornarem conscientes de algo novo que causaria um impacto significativo na totalidade da sua visão de mundo. Por exemplo, o conhecimento da existência de contradições sociais, econômicas e políticas na sociedade, ou o papel que o poder, o privilégio e a opressão exercem na vida das pessoas (HOGGAN, 2016b, p. 10).

b) *Self (Eu)*

Esta dimensão refere-se a qualquer uma das maneiras pelas quais as pessoas experimentam uma mudança significativa em seu senso de identidade (do Eu). Algumas descrições de mudança no Eu incluem: empoderamento (inclusive autoeficácia), identidade, autoconhecimento (incluindo autenticidade), narrativas pessoais e significado da vida (HOGGAN, 2018, p. 44). Mudanças nessa dimensão podem ser incluídas nas subcategorias a seguir:

***Self-in-relation/relações interpessoais:*** mudanças no “Eu” envolvem o sentimento de estar situado no mundo; mudança geral na forma como a pessoa se relaciona com outras pessoas ou com o mundo; e mudança nos relacionamentos (HOGGAN, 2016b, p. 10).

***Empoderamento, responsabilidade:*** esta subcategoria se refere a mudanças pessoais, como por exemplo, aumento da sensação de empoderamento ou responsabilidade. Embora um senso geral de autoeficácia esteja incluído nesta subcategoria, ela se refere ao sentimento de maior domínio e exercício de autoridade do indivíduo sobre si mesmo. Esse tipo de mudança lida com questões de justiça social e os efeitos emancipatórios da aprendizagem, em que a pessoa se sente habilitada a se engajar conscientemente no mundo, incluindo, mas não se limitando, ao conceito de consciência crítica. Entrelaçado com a sensação de empoderamento, pode haver um senso elevado de *accountability* e responsabilidade social (HOGGAN, 2016a, p. 72; 2016b, p. 10).

***Identidade/visão do eu:*** resultados transformadores envolvendo o Eu referem-se a mudanças no senso de identidade; uma recriação e reconstrução da identidade de um modo geral ou mais especificamente, como por exemplo, mudanças na identidade racial ou cultural; ou sentindo-se libertado da ilusão do eu (HOGGAN, 2016a, p. 72; HOGGAN, 2016b, p. 10).

***Autoconhecimento:*** mudanças relacionadas ao autoconhecimento giram em torno da percepção mais clara dos pontos fortes, limitações, pensamentos, crenças, motivações e emoções dos indivíduos. A autenticidade está associada ao autoconhecimento, pois, conhecendo-se mais plenamente, as pessoas são capazes de encontrar maior congruência entre suas ações e quem elas realmente são (HOGGAN, 2016a, p. 72). De maneira similar, outros pesquisadores (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009, p. 198) têm usado o termo autoconsciência para se referir à percepção consciente dos componentes do *self* (eu) e à precisão dessas observações.

*c) Epistemologia (formas de conhecer/saber /pensar)*

Epistemologia refere-se às “crenças sobre a definição de conhecimento, como o conhecimento é construído, como o conhecimento é avaliado, onde o conhecimento reside e como o conhecimento ocorre” (HOFER, 2002, p. 4, 2º parágrafo). O conceito usado na literatura sobre aprendizagem transformadora se refere principalmente à forma como as pessoas constroem e avaliam o conhecimento em sua vida cotidiana, suas formas de conhecer (HOGGAN, 2016b, p. 11).

Mudança epistemológica diz respeito à adoção de uma nova maneira de conhecer/saber (HOGGAN, 2016a, p. 73). A literatura descreve mudanças na epistemologia, tais como, tornar-se mais discriminante; utilizar formas de conhecimento extrarracionais (por exemplo, contemplativas, espirituais, intuitivas, somáticas ou corporais, emocionais, holísticas, imaginativas, empáticas, artísticas, reflexivas ou múltiplas maneiras de conhecer); tornar-se mais abertas; mudar pensamentos e/ou modos de pensar; tornar-se mais autônomas; e desenvolver formas de pensar mais complexas (HOGGAN, 2018, p. 45). Mudanças nesta dimensão podem ser incluídas nas subcategorias a seguir:

**Tornar-se mais discriminante (reconhecer a distinção, diferenciar):** segundo a teoria da aprendizagem transformadora, as pessoas questionam suposições e perspectivas absorvidas acriticamente da família, comunidade e cultura. Nesse sentido, tornar-se mais discriminante significa aprimorar a clareza, de forma a distinguir contrastes entre coisas similares; clareza para separar as partes do todo e ver a si próprio como igual, mas também diferente dos outros, como, por exemplo, dos pais e dos professores (CRANTON, 2016, p. 40, 71).

Mudança epistemológica pode ocorrer quando as pessoas se engajam em avaliações críticas do conhecimento, em vez de aceitar passivamente o conhecimento existente ou as normas culturalmente aceitas. Essa descrição é semelhante à concepção de Mezirow (2000) relativa a hábitos da mente epistemológicos que são mais discriminantes. Desenvolver a epistemologia pessoal necessária para atuar efetivamente em um mundo instável e complexo requer um aprendizado transformador, que se concentra em "como aprendemos a negociar e agir de acordo com nossos próprios propósitos, valores, sentimentos e significados e não aqueles que assimilamos acriticamente dos outros" (MEZIROW, 2000, p. 8).

**Utilização de maneiras extrarracionais de conhecer:** “A abordagem extrarracional da transformação é baseada em um entendimento intuitivo e imaginativo do aprendizado e da mudança. Transcende a racionalidade e dá poder e profundo significado à conexão entre o eu



e o mundo” (CRANTON, 2016, p. 76). A maneira extrarracional do aprendizado “alimenta a alma; presta atenção aos aspectos emocionais e espirituais das ocorrências cotidianas” (CRANTON, 2016, p. 76). Essa abordagem enfatiza as facetas emotivas, imaginárias, espirituais e baseadas na arte, isto é, aquelas que vão além da racionalidade (STUCKEY; TAYLOR; CRANTON, 2013, p. 213).

Essas formas de saber não são dirigidas estritamente por processos de pensamento lógico e são transformadoras quando causam profundas diferenças na maneira como as pessoas experimentam e compreendem o mundo. Exemplos nesse sentido incluem formas de saber contemplativas, espirituais, intuitivas, somáticas ou incorporadas, emocionais, holísticas, imaginativas, empáticas, artísticas, reflexivas, ou também múltiplas formas. Os resultados transformadores incluem a incorporação, pelos aprendizes, dessas formas de conhecimento, seja em seu repertório epistemológico ou reconhecendo-os e valorizando-os mais (HOGGAN, 2016a, p. 73; HOGGAN, 2016b, p. 11).

A alegria, a satisfação e a inteireza da interseção de mente, corpo e espírito surgem nas descrições das pessoas, de como se sentem quando trabalham fora do campo da racionalidade cognitiva e encontram uma mudança profunda e poderosa na maneira como se percebem e ao mundo. Por estarem fora do campo da racionalidade, estão além da linguagem e, portanto, suas palavras são difíceis de capturar em uma sequência linear (CRANTON, 2016, p. 59).

**Mais aberto:** desenvolver maneiras mais abertas de conhecer consiste em distanciar-se das próprias convicções para tentar entender as crenças dos outros como razoáveis. Esse resultado aumenta as chances de as pessoas se envolverem em futuras experiências transformadoras de aprendizado, porque elas deixam de se apegar tão firmemente às suas maneiras atuais de fazer sentido (HOGGAN, 2016a, p. 73; HOGGAN, 2016b, p. 11).

#### *d) Ontologia (maneiras de ser)*

Ontologia refere-se ao modo como uma pessoa existe no mundo, como reage física e emocionalmente às suas experiências. Diz respeito às inclinações mentais e emocionais profundamente estabelecidas que afetam a qualidade geral e o tom de sua existência (HOGGAN, 2016a, p. 74).

As mudanças de personalidade às vezes são descritas na literatura como diferenças no modo de ser de um indivíduo. O aumento na criatividade cotidiana é outro tipo de mudança que aparece na literatura e pode refletir os resultados ontológicos. A literatura relacionada ao aumento da atenção plena – *mindfulness*, descreve mudanças na abordagem diária de uma

pessoa à vida como um modo específico de ser, enfatizando aumentos na apreciação e atenção ao momento presente (HOGGAN, 2018, p. 45). As transformações podem ser, ainda, em termos de ela ser mais paciente, resiliente, compassiva, atenciosa, receptiva, firme diante dos desafios, desenvolver maior autoaceitação e autocompaixão ou ser mais receptiva à incerteza e a alterar suposições (HOGGAN, 2014, p. 12). Mudanças nesta dimensão podem ser incluídas nas subcategorias a seguir:

**Maneiras de ser:** esta subcategoria, de acordo com Hoggan (2016b, p. 12), refere-se a mudanças nas tendências e disposições habituais da pessoa. Sua mudança afetaria toda a experiência vivida, e não apenas suas estruturas cognitivas.

**Atributos/características:** outro resultado da aprendizagem ontológica é o desenvolvimento de atributos particulares, como, por exemplo, generosidade, compaixão, empatia, esperança, determinação, integridade, vulnerabilidade e confiança.

#### *e) Comportamento*

A ênfase na ação permeia a concepção de aprendizagem transformadora de Mezirow (2000, p. 22), como, por exemplo, nas fases da transformação: "planejar um curso de ação", "implementar seus planos" e "construir competência". A aprendizagem, para o autor, é entendida como um processo de significação da experiência, que atuará como “um guia para ações futuras” (MEZIRROW, 2000, p. 5). A mudança no comportamento como um resultado é, portanto, essencial para a teoria da aprendizagem transformadora (HOGGAN, 2016b, p. 12). Mudanças nesta dimensão podem ser incluídas nas subcategorias a seguir:

**Ações consistentes com a nova perspectiva:** o aprendizado transformador ocorre quando as pessoas têm uma reformulação, uma mudança na perspectiva de significado (maneira como entende o mundo). Essa mudança leva a novas formas de pensar e, acima de tudo, novas formas de agir. O aprendizado transformador inclui, necessariamente, uma maneira diferente de agir no mundo (STUCKEY; TAYLOR; CRANTON, 2013, p. 220). Mezirow (1991, p. 60) foi muito claro sobre isso, afirmando que a ação é “um componente integral e indispensável da aprendizagem transformadora”.

Para que seja justificado como transformador, o aprendizado não pode ser apenas teórico, deve ter um impacto real na vida da pessoa e afetar a maneira como ela vive, de tal forma que resulte em ações consistentes com a nova perspectiva (HOGGAN, 2016b, p. 12).

**Práticas profissionais:** alguns processos comuns na literatura de aprendizagem transformadora, como a reflexão crítica, por exemplo, podem levar a pessoa a um exame

profundo de suas práticas profissionais e resultar em mudanças nessa área (HOGGAN, 2016b, p. 12).

#### *f) Capacidade*

A dimensão capacidade refere-se aos resultados de desenvolvimento que levam à maior complexidade na maneira como as pessoas veem, interpretam e funcionam no mundo (HOGGAN, 2018, p. 46). Mudanças nesta dimensão podem ser incluídas nas subcategorias a seguir:

**Consciência:** essa subcategoria retrata a mudança, expansão ou cultivo da consciência em níveis mais elevados como um possível resultado do aprendizado transformador (HOGGAN, 2016b, p. 13).

**Espiritualidade:** os resultados da aprendizagem no campo da espiritualidade referem-se ao desenvolvimento de um senso maior ou mais profundo de conexão e intimidade com algo maior do que sua individualidade (HOGGAN, 2016b, p. 13).

Ao fim desta subseção, vale destacar que a distinção entre essas dimensões é um tanto ilusória, pois não há fronteiras claras entre elas, e a mudança em uma geralmente tem implicações em outras. Embora separadas conceitualmente, cruzam-se e se influenciam durante todo o processo. No entanto, a separação conceitual é útil, na tentativa de entender fenômenos complexos como a aprendizagem. Por exemplo, é útil separar o sistema respiratório do sistema circulatório para entender melhor cada um deles, mesmo sabendo que, em seu funcionamento real, eles interagem entre si de modo que mudanças em um impactam em outro (HOGGAN, 2018, p. 43).

Para concluir, percebo que o aprendizado transformador envolve uma abertura para um novo entendimento paradigmático do mundo. O processo pode levar anos ou pode nunca estar totalmente completo, enquanto o aprendizado de algum conteúdo específico pode levar apenas um minuto, uma vez que é facilmente compreensível dentro das estruturas de significado existentes (MÄLKKI, 2016 p. 177).

Assim, após apresentar os principais conceitos para a compreensão da teoria da aprendizagem transformadora, sigo, na próxima subseção, com algumas de suas implicações para o desenvolvimento de líderes.

## 2.4 APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA E O DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES

Início esta subseção discutindo as conexões e convergências entre a aprendizagem transformadora e o desenvolvimento de líderes. Na sequência, apresento a carência de estudos que abordem, conjuntamente, os dois constructos no âmbito das EBTs.

A liderança é um fenômeno eclético por natureza e estudar o desenvolvimento do líder a partir de uma única perspectiva teórica produzirá apenas resultados limitados (DAY; THORNTON, 2017). Para melhor compreendê-la, é preciso agregar perspectivas mais inclusivas e integrativas, que perpassem vários domínios teóricos e disciplinas de uma maneira mais diversificada. A abordagem integrativa ao desenvolvimento de líderes, que vincula domínios muitas vezes díspares do desenvolvimento do adulto, como identidade, autorregulação e aquisição de competências, é apenas um exemplo nesse sentido (DAY; THORNTON, 2017, p. 372). Assim, nesta subseção apresento alguns pontos de intersecção entre o desenvolvimento de líderes e a teoria da aprendizagem transformadora, os quais podem ser úteis nesta tarefa.

O conceito de aprendizagem transformadora está enraizado nas teorias do desenvolvimento humano e nas teorias de aprendizagem de adultos, que descrevem diferenças e padrões de crescimento previsíveis na compreensão que os adultos têm sobre si mesmos e sobre seus mundos (HELSING *et al.*, 2008; MEZIROW, 1991).

A literatura relacionada ao desenvolvimento de líderes (McCAULEY *et al.*, 2006; DAY; SIN, 2011; DAY; DRAGONI, 2015) reconhece o potencial que o campo do desenvolvimento humano pode oferecer para o campo do desenvolvimento de líderes e liderança. Helsing *et al.* (2008) chamam a atenção para a necessidade de se incluir, no desenvolvimento do líder, as teorias da educação de adultos na perspectiva da aprendizagem transformadora. Isso porque, na medida em que esse tipo de aprendizagem permite que as pessoas ampliem as visões sobre si mesmas e sobre o mundo, estas aumentam a complexidade das suas capacidades cognitivas, emocionais, interpessoais e intrapessoais (HELSING *et al.*, 2008).

Muitos dos *insights* da teoria da aprendizagem transformadora podem ser transferidos para o campo do desenvolvimento de líderes. Em primeiro lugar, porque ambos os campos lidam com adultos em processo de aprendizagem, sejam eles chamados de alunos, aprendizes, trabalhadores, líderes ou gerentes, e envolvem adultos ensinando, independentemente de o processo ser ou não reconhecido como parte de suas atividades profissionais. Assim, muitos fundamentos da educação de adultos sobre ritmos emocionais da aprendizagem, estilos de

aprendizagem, melhores práticas, e assim por diante, podem ser aplicados ao desenvolvimento de líderes (BROOKFIELD; KALLIATH; LAIKEN, 2006).

Brookfield, Kalliath e Laiken (2006) citam a aprendizagem autodirigida, a prática reflexiva, a aprendizagem transformadora, a educação democrática e a teoria crítica como elementos de interconexão entre os dois campos citados anteriormente. Para esses autores, o propósito de um processo educacional de adultos, assim como em um processo de desenvolvimento de líderes, é focalizar o engajamento no pensamento crítico. Neste processo, todos os envolvidos tentam descobrir as suposições individuais e coletivas sob as quais operam para, então, avaliar a exatidão e a validade dessas suposições. Nesta avaliação, os participantes tentam visualizar suas práticas e as suposições nelas incorporadas por meio das muitas lentes possíveis, como, por exemplo, a lente da sua própria história de vida, a lente da teoria, a lente das percepções dos colegas, clientes ou funcionários. Uma ênfase nesse processo de análise crítica pode ser a descoberta de suposições relacionadas ao exercício do poder no local de trabalho, na família e na comunidade, ou na descoberta de pressupostos hegemônicos. Isto é, suposições que são adotadas porque são percebidas como senso comum e desejável, mas que, na verdade, podem estar trabalhando contra os interesses daqueles que as adotam (BROOKFIELD; KALLIATH; LAIKEN, 2006).

Promover os princípios críticos e desenvolver uma visão de mundo ciente de como as decisões individuais são moldadas por estruturas sociais e forças econômicas muito mais amplas só é realmente possível por meio dos aprendizes adultos. Os adultos não somente têm maior interesse em desenvolver tal perspectiva, como também possuem a capacidade e maturidade intelectual para fazê-lo (o que é difícil em outras fases da vida, como, por exemplo, na adolescência). Esta visão de mundo emerge na fase adulta, quando os indivíduos aprendem a transformar problemas e preocupações pessoais em questões sociais; quando começam a ver as situações em suas vidas privadas como manifestações concretas de contradições sociais e políticas mais amplas e percebem que mudar suas vidas individuais é impossível sem ação política. Portanto, uma educação de adultos eficaz será também política, na medida em que estes, mais conscientes, estarão mais aptos a influenciar decisões de poder (BROOKFIELD; KALLIATH; LAIKEN, 2006) e conseqüentemente, tornar-se mais conscientes da própria atuação como líder.

Entretanto, essa visão crítica da realidade, característica do campo da educação, nem sempre encontra apoio no campo do desenvolvimento de líderes, mais voltado ao ambiente corporativo. Isso não é surpreendente, uma vez que o desenvolvimento do adulto tem sido competência das escolas de educação, enquanto gestão e liderança pertencem às escolas de

negócios e aos departamentos de psicologia social e organizacional e ciências políticas (McCAULEY *et al.*, 2006).

Um exemplo dessa dicotomia é a suposição existente no campo da educação de adultos, de que aqueles que se dedicam ao desenvolvimento de líderes em ambientes corporativos são incapazes de ver como essas organizações contribuem para a desnutrição espiritual, a poluição ambiental, a manutenção de classes, os preconceitos raciais e de gênero. Suposições como estas acabaram por desenvolver uma infeliz divisão entre os dois campos e contribuem para ampliar o abismo entre eles.

No entanto, muitos que trabalham em ambientes corporativos estão tentando avançar com as mesmas ideias e práticas críticas e democráticas que os educadores de adultos apoiam. São pessoas conscientes das dimensões opressivas do sistema do qual fazem parte, que conhecem as tendências capitalistas e controladoras e estão determinadas a combatê-las, e trabalham de acordo com uma ética que desafia o funcionamento desse sistema (BROOKFIELD; KALLIATH; LAIKEN, 2006). Por essas razões, aplicar ideias e práticas educacionais da educação de adultos na educação gerencial ainda é um desafio, em função das polaridades existentes entre esses campos teóricos (CLOSS; ANTONELLO, 2014).

Cunliffe (2016) defende a ideia de que os líderes podem trabalhar em direção a organizações éticas, responsivas e responsáveis, por meio da prática da reflexão (condição para a aprendizagem transformadora), não refletindo apenas sobre as próprias crenças e valores, mas também sobre práticas organizacionais, políticas, estruturas sociais e bases de conhecimento (CUNLIFFE, 2016).

A abundância de escândalos corporativos e de liderança é cada vez mais evidente. Nesse sentido, um exemplo brasileiro foi o desmoronamento da barragem de Fundão em 2015, no Estado de Minas Gerais, que causou 19 mortes e um grande desastre ambiental (CUNLIFFE, 2016, p. 740). Mais recentemente, em 2019, o rompimento de barragem em Brumadinho, no mesmo Estado, resultou em um dos maiores desastres com rejeitos de mineração no Brasil, deixando, ao menos, 270 pessoas mortas e outras 11 desaparecidas (CONNECTAS, 2020). Acidentes como estes costumam estar ligados a decisões irresponsáveis, relacionamentos precários no trabalho e à falta de reflexividade por parte de seus líderes (CUNLIFFE, 2016, p. 740).

Sendo assim, o processo de desenvolvimento de líderes e gerentes deve se concentrar na reflexividade, para levá-los a pensar mais em “quem eles devem ser” e menos “no que devem fazer” (como, por exemplo, aquisição de técnicas, teorias e modelos aplicados na busca por mais eficácia e eficiência). O ponto de convergência entre a aprendizagem

transformadora e o desenvolvimento de líderes é este: a necessidade de oportunizar aos líderes o seu envolvimento em questionamentos críticos e debates mais profundos em torno de questões tendenciosas, com potenciais implicações morais e éticas, e levá-los a descobrir o que significa ser uma pessoa boa, ética e moral em uma organização boa, ética e justa (CUNLIFFE, 2016, p. 742).

Uma maneira de pensar – e ensinar – a liderança pode ser através de uma lente filosófica. O entendimento filosófico pode formar a base para entender e pensar sobre liderança de uma perspectiva diversa e formar a base para liderar organizações de maneira diferente. Não apenas pensar diferente, mas engajar-se em questões sobre a natureza das realidades sociais e organizacionais, e sobre o tipo de instituição que se quer criar e fazer parte. O “líder filósofo” pensa diferente e se pergunta: o que é importante? E, se pensarmos as organizações, a liderança e a ética de outra maneira? Onde isso nos levará? (CUNLIFFE, 2009, p. 99).

Esse é o tipo de questionamento necessário para a transformação organizacional, que inclui “mudanças fundamentais em estruturas, processos e comportamentos” da organização. Argyris (1999) chamou a isso de aprendizado de circuito duplo (*double-loop*), referindo-se a uma transformação radical na estrutura, na cultura e nos procedimentos operacionais de uma organização (CUMMINGS; WORLEY, 2014, p. 790). Esse tipo de aprendizado implica em “mudanças radicais” na forma como os membros percebem, pensam e se comportam no ambiente de trabalho, e que vão muito além de melhorar a organização ou aperfeiçoar o *status quo*. Elas alteram fundamentalmente os pressupostos e crenças predominantes sobre como a organização funciona e se relaciona com seu ambiente.

Mudar pressupostos provoca mudanças significativas nos valores e normas corporativas e nas estruturas e arranjos organizacionais que moldam os comportamentos dos membros. Não apenas a magnitude da mudança é maior, mas fundamentalmente a mudança altera a natureza qualitativa da organização (CUMMINGS; WORLEY, 2014, p. 530). Cummings e Worley (2014) afirmam que a transformação organizacional envolve mudanças radicais na forma como as pessoas percebem, pensam e se comportam no trabalho. Sendo assim, o ponto de partida desta transformação encontra-se no nível individual, logo, a aprendizagem transformadora é um meio (condição) para a transformação organizacional.

Dessa forma, essas duas escolas de pensamento, a aprendizagem transformadora, que se concentra na mudança no nível individual, e a mudança transformacional, que se concentra no nível organizacional, embora distintas em sua abordagem à mudança, são complementares

e fornecem *insights* para o desenvolvimento de uma abordagem mais eficaz à mudança transformacional nas organizações (HENDERSON, 2002, p. 188).

Argyris (1999) visualizou a possibilidade de articulação entre os dois processos de mudança, o interno (aprendizagem transformadora) e o externo (aprendizagem organizacional). O autor explicou a complexidade da aprendizagem e da mudança organizacional por meio dos conceitos de aprendizagem de circuito simples (*single-loop*) e circuito duplo (*double-loop*). Este último envolve reflexão e mudança de valores, pressupostos e estratégias. Ele se inicia no nível individual (aprendizagem transformadora) e se espalha para o nível organizacional (aprendizagem organizacional) (HENDERSON, 2002, p. 208).

A seguir, apresento os estudos empíricos que investigaram evidências da relação entre os dois constructos, a aprendizagem transformadora e o desenvolvimento de líderes.

#### **2.4.1 Lacuna na literatura: desenvolvimento de líderes e aprendizagem transformadora em empresas de base tecnológica**

Comparado ao longo histórico de pesquisas sobre liderança, o estudo sistemático do desenvolvimento do líder tem uma história relativamente curta (DAY *et al.*, 2014; BERKOVICH, 2014). Embora tenham ocorrido avanços significativos nos últimos anos, o campo ainda é relativamente imaturo (DAY *et al.*, 2014). A maior parte da literatura de liderança tem se concentrado em determinar o que faz os líderes surgirem e serem eficazes e menos em explicar sistematicamente como líderes e lideranças se desenvolvem (AVOLIO, 2007, p. 29).

Day e Dragoni (2015) chamam a atenção para a exploração do campo do desenvolvimento de líderes a partir da perspectiva do desenvolvimento e da aprendizagem do adulto. Estudos recentes nessa área evidenciam que as competências associadas à aprendizagem transformadora têm o potencial de ajudar os indivíduos a se tornarem melhores líderes (CIPOREN, 2008, 2010; CLOSS; ANTONELLO, 2014).

Nesse sentido, a combinação do constructo liderança, do campo da administração, com o constructo aprendizagem, do campo da educação, me motivou a pesquisar sobre como a teoria da aprendizagem transformadora afeta o desenvolvimento dos líderes e como ela pode contribuir para ampliar as perspectivas “em direção a formas mais colaborativas, responsáveis e éticas de gerenciar as organizações” (CLOSS; ANTONELLO, 2011, p. 63).



Assim, para buscar a literatura sobre os dois constructos associados, utilizei o método da revisão sistemática. Este método é eficaz quando se deseja dar sentido a um grande conjunto de informações. É útil também para mapear áreas de incerteza e identificar as áreas com pouca ou nenhuma pesquisa relevante e onde novos estudos são necessários (PETTICREW; ROBERTS, 2006). Além de possibilitar a combinação de uma variedade de fontes, a revisão sistemática também oferece estratégias científicas que limitam o viés de seleção de artigos, permitindo avaliá-los com espírito crítico (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 126).

Para o levantamento dos artigos, realizei buscas nas bases de dados Scopus, Ebsco, Scielo, Web of Science, bem como na base de teses e dissertações Proquest. Na estratégia de busca e seleção dos estudos, incluí artigos nacionais e internacionais que continham os termos de busca no título, resumo ou palavras-chave. No processo de inclusão/exclusão, adotei o fluxograma da recomendação PRISMA – Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises (MOHER *et al.*, 2009), com quatro etapas: identificação, seleção, elegibilidade e inclusão (Apêndice C). Assim, na busca pelos trabalhos, segui os passos:

- a) identifiquei as palavras-chave sobre o assunto com base em uma revisão preliminar da literatura e usando uma forma de *brainstorming*. As palavras-chave incluem, por exemplo, *management, education, development*;
- b) construí as palavras-chave em *strings* de pesquisa, conforme o quadro 12:

Quadro 12 – *Strings* de pesquisa

" <i>leader* development</i> " AND " <i>transform* learning</i> "
" <i>management development</i> " AND " <i>transform* learning</i> "
" <i>management education</i> " AND " <i>transform* learning</i> "
" <i>leader* education</i> " AND " <i>transform* learning</i> "

Fonte: A autora (2020).

- c) apliquei os *strings* de pesquisa nas bases de dados. Nesta busca, recuperei 114 trabalhos, sendo 69 artigos e 45 teses (Apêndice A);
- d) excluí os trabalhos duplicados utilizando o *software* EndNote;
- e) identifiquei os critérios de inclusão e exclusão adotando a lógica de incluir todos os trabalhos que abordassem, ao mesmo tempo, os tópicos “desenvolvimento de líder/liderança” e “aprendizagem transformadora”, mesmo que eles não tivessem a mesma relevância no trabalho. Escolhi os artigos com base em três critérios de seleção: primeiro, analisei se o desenvolvimento de liderança foi explicitamente

abordado sob a ótica da aprendizagem transformadora; segundo, se foi publicado em um periódico acadêmico revisado por pares; e terceiro, se era um estudo empírico por natureza;

- f) filtrei o número de trabalhos em duas etapas. Na primeira, analisei os títulos, palavras-chave e resumos dos trabalhos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão. Na segunda, analisei o texto completo dos artigos que considerei potencialmente interessantes na etapa anterior, a fim de verificar sua real compatibilidade com os critérios de inclusão e exclusão.

Após seguir os passos de a) até f), restaram 52 trabalhos (19 artigos e 33 teses). Esses 52 trabalhos (Apêndice D) representam o material analisado, que apresento a seguir.

A primeira tese de doutorado a investigar o processo de transformação de indivíduos em posição de liderança foi apresentada por Pierce (1986). O estudo foi realizado com participantes de um programa de educação em gestão, em que o contexto histórico indicava a necessidade de mudanças em crenças, suposições e atitudes sobre as quais as organizações estavam baseadas (PIERCE, 1986, p. 2). O paradigma emergente oferecia a perspectiva de expansão da consciência para uma visão da realidade organizacional mais inclusiva, compreensiva, completa e integrada (PIERCE, 1986).

A premissa de que a perspectiva do significado individual muda antes da mudança do paradigma da organização como um todo tem motivado pesquisas em torno do tema da aprendizagem transformadora como uma possibilidade de desenvolvimento de líderes. Nesta revisão, identifiquei três principais contextos em que as pesquisas foram aplicadas:

- a) 41% dos estudos foram aplicados em um contexto educacional envolvendo alunos de graduação, pós-graduação, MBA e escola de negócios;
- b) 29% dos estudos foram aplicados a programas formais de desenvolvimento de liderança, educação executiva ou gerencial;
- c) 25% dos estudos foram aplicados a líderes/gerentes de uma ou mais organizações.

Os estudos no contexto educacional, embora apresentassem uma abordagem para o desenvolvimento de líderes (uma disciplina, curso ou atividade específica), se concentraram em elementos da aprendizagem transformadora percebidos nos alunos/docentes e não necessariamente em líderes. O propósito desses estudos foi explorar como os estudantes são transformados ao longo de suas experiências de aprendizagem (MADSEN, 2009, 2010; POTTER, 2017; BAXA, 2017; DUNN, 2011; ALI, 2015; COX, 2018; KAYE HART;

CONKLIN; ALLEN, 2008). Exemplo disso são os estudos que investigaram o processo de aprendizagem transformadora associado às experiências internacionais dos alunos como uma maneira de contribuir para o desenvolvimento de competências interculturais, principalmente para formação de líderes globais (CLAPP-SMITH; WERNSING, 2014) e para o desenvolvimento da liderança socialmente responsável (CANDIFF, 2016).

Outros estudos enfocaram diferentes métodos e abordagens pedagógicas que apoiam a aprendizagem transformadora no ensino de liderança (HABER-CURRAN; TILLAPPAUGH, 2015; YOUNG; KARME, 2015; BRABANT, 2015), como: a prática do debate em sala de aula (RAPANTA; BADRAN, 2016), a incorporação da prática de *mindfulness* em curso de MBA (KUECHLER; STEDHAM, 2018), a inclusão de estratégias de aprendizado criticamente reflexivas (FULLERTON, 2010; NEUMAN, 1997; COX, 2018) e os efeitos do *feedback* dos pares na formação de competências de liderança (MAYO *et al.*, 2012).

O segundo contexto em que encontrei maior número de estudos foi em programas formais de desenvolvimento de líderes, educação executiva ou gerencial. Os estudos neste ambiente se concentraram em descrever como a aprendizagem transformadora foi alcançada pelos participantes durante o programa (CIPOREN, 2010; DEBEBE, 2011; GOLDMAN; WESNER; KARNCHANOMAI, 2013; STEFFENSMEIER *et al.*, 2016; KAIRSON, 2009; NISHI, 2015; BANNAN, 2004; OTTER, 2012) e as formas pelas quais os programas de treinamento gerencial podem facilitar o aprendizado transformador (PIERCE, 1986; TJOKATAM, 1994), como, por exemplo, mediante processos artísticos (KERR; LLOYD, 2008). Ainda nesse contexto, alguns estudos investigaram os fatores positivos e negativos que influenciam experiências de aprendizagem transformadora (MEGHEIRKOUNI; ROOMI, 2017; SCHNEPFLEITNER, 2017) e o papel dos outros, da sociedade e da cultura, no processo de transformação pessoal (CONNER, 2003).

Por fim, os estudos relatavam também pesquisas realizadas com líderes/gerentes no contexto de uma ou mais organizações, como, por exemplo, em empresas multinacionais das indústrias elétrica, hidráulica (KAYE HART; CONKLIN; ALLEN, 2008), automotiva (KAYE HART; CONKLIN; ALLEN, 2008; LAMM, 2000), em setor governamental (RAHAMAN, 2013), organizações de serviços farmacêuticos (KEEVY; PERUMAL, 2014) e ambientes hospitalares (CARTER, 2010; FRESSOLA, 1998).

Nesse conjunto de estudos, o interesse dos pesquisadores se concentrou em compreender “como” ocorrem os processos de aprendizagem transformadora no ambiente organizacional (CLOSS; ANTONELLO, 2014; FRESSOLA, 1998; KOMOLTHITI, 2016; BARDEN, 2015; SOUTHERN, 1998) e como tal transformação pode ser alcançada utilizando

abordagens como: a investigação apreciativa (*appreciative inquiry*) (HART; CONKLIN; ALLEN, 2008), aprendizagem por ação (*action learning*) (LAMM, 2000) e terapia narrativa (*narrative therapy*) (SCHMIDT, 2009). Ou ainda, a investigação sobre o uso de programas de desenvolvimento gerencial como uma estratégia organizacional para gerar aprendizado transformador (THOMAS, 2012; KEEVY; PERUMAL, 2014).

Além disso, percebi que houve interesse de pesquisadores em identificar interseções entre os campos do desenvolvimento de liderança e da aprendizagem transformadora (HALL, 2001), e compreender a relação entre a aprendizagem transformadora e o desenvolvimento de comportamentos e características de liderança (RAHAMAN, 2013; CARTER, 2010).

Vale destacar que nenhum dos artigos analisados apresentou estudos empíricos relacionando a aprendizagem transformadora ao desenvolvimento de líderes no contexto de EBTs. Tal resultado me permitiu concluir que EBTs despontam como um promissor tema de pesquisa (DAHLSTRAND, 2007, p. 375) e um campo aberto para exploração acerca da aprendizagem dos seus líderes.

Estudos sobre questões relacionadas à liderança nessas empresas são ainda mais escassos, talvez pelo fato de que nem sempre seus fundadores contam com funcionários no início do empreendimento, o que limita as possibilidades de investigar as questões de liderança (BRINCKMANN, 2008, p. 100). Por essas razões, justifico a iniciativa em realizar esta pesquisa sobre o assunto em organizações desta natureza.

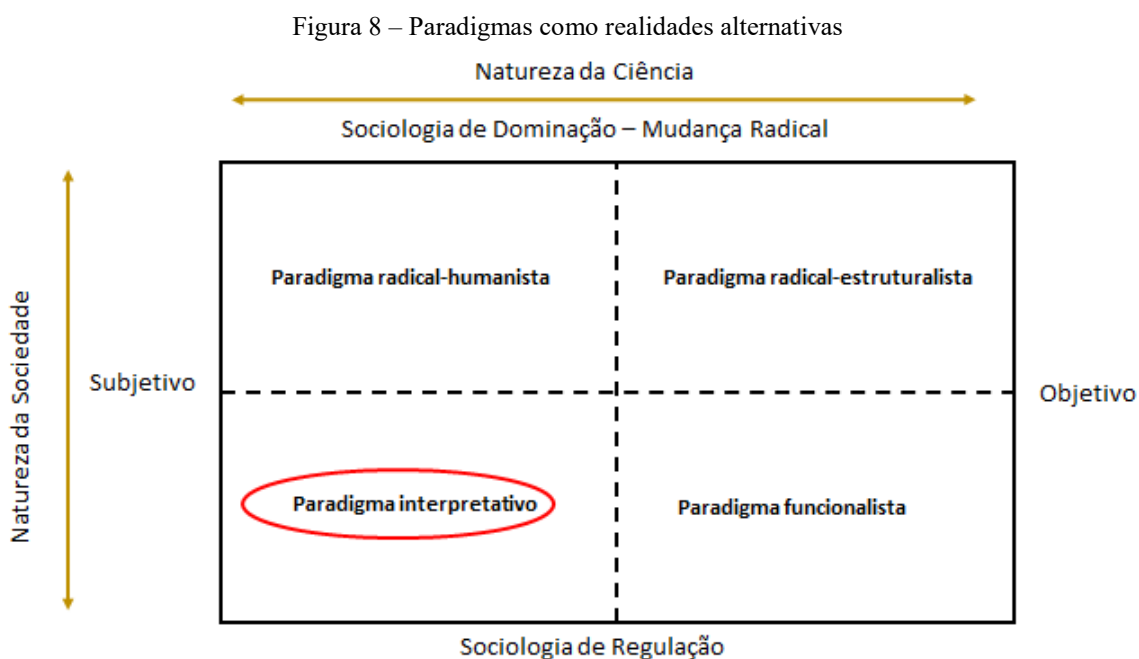
### 3 METODOLOGIA

Nesta seção, descrevo o percurso metodológico realizado na condução da pesquisa de modo a alcançar o objetivo proposto, que responde à questão: “Como ocorrem os processos de aprendizagem de líderes de empresas de base tecnológica a partir da perspectiva da aprendizagem transformadora?”

Inicialmente, defino a visão de mundo sob a qual desenvolvi a tese e, na sequência, o delineamento da pesquisa. Por fim, apresento os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados.

#### 3.1 VISÃO DE MUNDO

A teoria social pode ser analisada a partir de quatro visões de mundo: de acordo com a natureza da ciência (dimensões objetiva e subjetiva da realidade) e de acordo com a natureza da sociedade (dimensões regulação e mudança radical). Essas dimensões simbolizam quatro grandes paradigmas (visão implícita ou explícita da realidade): funcionalista, interpretativo, radical-humanista e radical-estruturalista, conforme ilustrado na figura 8. Cada um destes paradigmas representa uma rede de escolas de pensamento científico, que diferem entre si na abordagem e na perspectiva, porém, detêm suposições fundamentais comuns sobre a natureza da realidade (MORGAN, 1980, p. 607-608).



Fonte: Adaptado de Morgan (1980).

Coerente com o objeto desta pesquisa, alicersei o estudo em uma visão de mundo alinhada ao **paradigma interpretativo**, com uso da metodologia qualitativa de caráter exploratório.

O paradigma interpretativo busca explicar a realidade no âmbito da consciência e da subjetividade individual, em que os papéis sociais e as instituições são uma expressão dos significados que os indivíduos atribuem ao seu mundo (GOLES; HIRSCHHEIM, 2000). Nessa visão, a realidade social não existe em um sentido concreto, ela é um produto da experiência subjetiva e intersubjetiva de cada indivíduo (MORGAN, 1980; GODOY, 1995).

A pesquisa interpretativa assume que a realidade é socialmente construída, e, portanto, não há uma realidade única e observável. Em vez disso, “existem múltiplas realidades ou interpretações de um único evento” (MERRIAM; TISDELL, 2016, p. 9).

Os teóricos interpretativos consideram a ciência uma rede de jogos de linguagem, baseada em conceitos e regras subjetivamente construídos. Nessa perspectiva, eles buscam compreender os processos pelos quais as múltiplas realidades compartilhadas surgem, se sustentam e se modificam (MORGAN, 1980, p. 608).

O foco no significado é central para esta abordagem. Nesse sentido, o pesquisador busca compreender o significado dado pelos participantes do estudo aos eventos, situações e ações com os quais estão envolvidos e aos relatos que fazem de suas experiências não apenas relativas aos eventos físicos e ao comportamento, mas também em como eles entendem esses aspectos e como esses entendimentos influenciam seu comportamento. Nesse sentido, as perspectivas das pessoas relativas aos eventos experienciados e suas ações realizadas no trabalho não significam simplesmente histórias e ações avaliadas pelo pesquisador em termos de verdadeiras ou falsas. São, na verdade, parte da realidade que o pesquisador está tentando entender e significam, também, uma grande influência no comportamento desses atores (MAXWELL, 2008, p. 221). Assim, o pesquisador não “encontra” conhecimento, ele o constrói (MERRIAM; TISDELL, 2016, p. 9).

Dessa forma, nesta pesquisa busquei conhecer o significado da experiência de aprendizagem vivida por líderes de EBTs. Acredito na possibilidade de entender a sua percepção do mundo através de uma relação dialógica e reflexiva.

Compreender uma experiência não é um ato instantâneo, requer reflexão sobre os fatos e as circunstâncias. Assim, busquei compreender o processo de desenvolvimento de líderes a partir das suas experiências de aprendizagem, interpretando o significado e o sentido das suas ações no contexto de seu trabalho, em que exercem papéis de liderança. Minha intenção era

compreender o fenômeno de acordo com as suas perspectivas, não das minhas (MORGAN, 1980; MERRIAM; TISDELL, 2016).

### 3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para alcançar o objetivo proposto neste estudo, escolhi a **pesquisa qualitativa básica** (MERRIAM; TISDELL, 2016) como alternativa metodológica, porque estou interessada em entender o significado da experiência vivida pelos líderes organizacionais, isto é, como eles compreendem seu mundo e suas experiências de aprendizagem transformadora em função da liderança.

Coerente com o objeto desta pesquisa, os métodos de pesquisa qualitativa geralmente são mais apropriados para entender a aprendizagem comunicativa, como é o caso da aprendizagem transformadora. Pois estes requerem um raciocínio abduutivo, ou melhor, um raciocínio desde instâncias concretas até a uma conceituação abstrata (MEZIROW, 2003, p. 59).

A pesquisa qualitativa é um termo abrangente, que envolve uma série de técnicas interpretativas para descrever, decodificar, traduzir e chegar a um significado (não à frequência) e compreensão dos fenômenos sociais (VAN MAANEN, 1979, p. 520). Seu foco está no processo, na compreensão do significado da experiência. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador é o principal instrumento na coleta e análise dos dados, o processo é indutivo, e uma descrição detalhada caracteriza o produto final (MERRIAM; TISDELL, 2016, p. 15).

Os pesquisadores que realizam uma pesquisa qualitativa básica estão interessados em como as pessoas interpretam suas experiências; como constroem seus mundos e qual o significado que atribuem às suas experiências. Em suma, o principal objetivo é descobrir e interpretar esses significados (MERRIAM; TISDELL, 2016, p. 24).

Neste sentido, optei pela **história oral** como estratégia de investigação, pois se trata de um dos métodos que compõem o campo mais amplo da pesquisa qualitativa. Ela se apresenta como “forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos da sua vida” (MEIHY, 2002, p. 51).

Devido à natureza interpretativa da pesquisa qualitativa, optei pela história oral na tentativa de superar possíveis barreiras de acesso à subjetividade dos líderes pesquisados. Neste tipo de abordagem, as pesquisas buscam similaridades e diferenças na percepção, no pensamento, julgamento, sentimentos e ações, preferencialmente na vida real e não em situações artificiais (MEZIROW, 1991, p. 221). Igualmente, a pesquisa em aprendizagem

transformadora concentra-se no processo de racionalidade – de como o pensamento reflexivo, o discurso e a ação passam a existir e quais são suas consequências (MEZIRROW, 1991, p. 221). Sendo assim, o método escolhido me permitiu minimizar barreiras e captar *insights* dos processos de racionalidade dos líderes.

A “História Oral é um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana” (FREITAS, 2006, p.18). De abrangência multidisciplinar, tem sido sistematicamente utilizada por áreas das ciências humanas, como, por exemplo, História, Sociologia, Antropologia (FREITAS, 2006, p.18). Freitas (2006, p. 116) vê a história oral como “um método eficaz na constituição de fontes históricas e de pesquisa nas ciências sociais”.

Para Alberti (2004, p. 29):

Sendo um método de pesquisa, a história oral não é um fim em si mesma, mas um meio de conhecimento. Seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que se pressupõe sua articulação com um projeto de pesquisa previamente definido. Assim, antes mesmo de se pensar em história oral, é preciso haver questões, perguntas, que justifiquem o desenvolvimento de uma investigação.

O método consiste, basicamente, na soma articulada e planejada de atitudes pensadas como um conjunto de procedimentos. Inicia com a elaboração de um projeto e continua com a definição das pessoas a serem entrevistadas, o planejamento da condução das gravações, a transcrição, a conferência dos depoimentos, a autorização para o uso, arquivamento e, por fim, a publicação dos resultados, os quais devem, em primeiro lugar, voltar às pessoas entrevistadas (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 15).

A história oral pode ser dividida em três gêneros distintos: história oral temática, história oral de vida e tradição oral (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 33). Para este estudo, adotei o método da **história oral temática**. Os dois últimos gêneros não serão abordados, mas, de modo geral, referem-se, respectivamente, à narrativa da experiência de vida, em que a pessoa faz a reconstituição do passado sobre sua experiência pessoal. Já a tradição oral pode ser definida como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra, como por exemplo, pelo folclore (FREITAS, 2006, p. 21).

A história oral temática, por sua vez, é um estudo que pretende compreender uma temática específica e definida como foco central. Nela se tem, portanto, maior objetividade. A entrevista tem caráter temático, é realizada com um grupo de pessoas sobre um assunto em particular e não abrange a totalidade da existência do informante (MEIHY, 2002, p. 145; FREITAS, 2006, p. 21). O recorte do tema deve ficar de tal maneira explícito, que conste nas



perguntas a serem feitas ao informante. Detalhes da vida pessoal apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central (MEIHY, 2002, p. 145).

Dessa forma, adotei a história oral temática considerando que esta estratégia metodológica favorece o alcance dos objetivos propostos no estudo. Pois, de acordo com Freitas (2006, p. 21), nesse gênero de história oral é possível ter vários depoimentos, resultando em maiores quantidades de informações, o que permite uma comparação entre eles, apontando divergências, convergências e evidências da temática em questão, além de possibilitar o registro das memórias individuais e a reinterpretção de experiências passadas.

Sendo assim, justifico a definição da história oral temática como estratégia para desenvolvimento desta pesquisa como um meio para acessar os significados construídos pelos informantes, a partir de suas percepções e interpretações. Desta forma, a pesquisa feita com os entrevistados envolveu um conjunto de relatos de suas experiências, que contribuiriam para “compreender como ocorrem os processos de aprendizagem de líderes de EBTs a partir da perspectiva da aprendizagem transformadora”.

A estratégia de utilizar a história oral temática para compreender o fenômeno central da pesquisa propiciou-me um referencial analítico, de caráter qualitativo, que me possibilitou estudar o líder empreendedor com base na interpretação do sujeito do processo, e não apenas descrever suas características percebidas. Ao contrário desta escolha utilizada, de acordo com Feuerschütte (2006, p. 101), estudos desta natureza com frequência são voltados à descrição de características genéricas.

### 3.3 COLETA DOS DADOS

A seguir, detalho a estratégia de coleta de dados utilizada na pesquisa, a caracterização dos participantes do estudo e os detalhes da entrevista.

#### 3.3.1 Estratégia para a coleta de dados

Para a coleta de dados utilizei a **entrevista**. DeMarrais (2004, p. 54) define a entrevista de pesquisa como “um processo no qual um pesquisador e um participante se envolvem em uma conversa focada em questões relacionadas a um estudo de pesquisa”. Esta técnica é provavelmente a forma mais comum de coleta de dados em estudos qualitativos (MERRIAM; TISDELL, 2016, p. 106), porque permite o acesso do pesquisador ao contexto

do comportamento das pessoas e, assim, fornece a ele uma maneira de entender o significado desse comportamento (SEIDMAN, 2006, p. 10).

Nesse sentido, adotei a técnica da **entrevista semiestruturada** (Apêndice E). Nesse tipo de entrevista, as questões são mais flexíveis, e a entrevista é guiada por meio de um roteiro de questões a serem exploradas. Esse formato permite ao pesquisador trocar a ordem das questões sempre que necessário, bem como formular novas questões durante o processo (MERRIAM; TISDELL, 2016, p. 111).

Alinhadas ao método da história oral, as **entrevistas temáticas** (Apêndice E) versaram prioritariamente sobre o envolvimento do entrevistado no tema de meu interesse. Os cortes temáticos efetuados por mim, em sua trajetória, tiveram como eixo a biografia do entrevistado, sua vivência e sua experiência (ALBERTI, 2004, p. 38).

Dessa forma, procurei organizar o roteiro didaticamente. Assim, na primeira parte solicitei informações pessoais e profissionais ao entrevistado. Na segunda parte, busquei conhecê-lo e captar *insights* acerca do contexto em que atua, além de quebrar o gelo inicial. Para tanto, elaborei perguntas bem abertas, com a finalidade de gerar-lhe empatia e vínculos de confiança. Por fim, na última parte da entrevista, inseri a pergunta temática e, quando necessário, perguntas secundárias, para aprofundar o tema tratado.

Sendo a entrevista o procedimento fundamental da construção dos dados e uma das etapas essenciais a projetos baseados no método da história oral, ao iniciar esta fase elaborei um *checklist* com os principais procedimentos para com a pré-entrevista, a entrevista e a pós-entrevista (Apêndice F).

### **3.3.2 Participantes do estudo**

Neste estudo, escolhi os entrevistados, em primeiro lugar, de acordo os objetivos da pesquisa. Conforme Alberti (2004, p. 31), na história oral, a escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos e preocupação com a amostragem, mas sim, a partir da relevância das suas potenciais informações e do significado das suas experiências, ou seja, para que eles possam fornecer depoimentos significativos ao entrevistador.

Visando esta finalidade, empreguei a estratégia da *snowball* para identificar os sujeitos da pesquisa. Utilizando essa estratégia, localizei alguns participantes potenciais que preenchessem os critérios que estabeleci para participarem do estudo. Em seguida, os primeiros participantes indicaram outros potenciais participantes com as características de

interesse e, assim, a *snowball* ficou cada vez maior, à medida que eu realizava novos contatos (MERRIAM; TISDELL, 2016, p. 98).

Visando atingir o escopo do estudo, delimiti três critérios na escolha dos entrevistados: experiência na função de líder, o contexto de EBT e o tempo de cinco anos, no mínimo, como líder. Justifico o estabelecimento desses critérios pelo fato de que os líderes vivenciam muitas situações propícias à aprendizagem. Assim, busquei conhecer suas experiências de vida como meio para compreender os aprendizados que impactaram o seu desenvolvimento na realidade de EBTs. Como já afirmei anteriormente, defini a escolha dos entrevistados segundo a natureza do fenômeno investigado e em alinhamento aos objetivos da pesquisa.

Dos nove líderes convidados a participar do estudo, um desistiu de conceder a entrevista meia hora antes do horário marcado. Alegando incompatibilidade de agenda, ele se disponibilizou a fazer contato para marcar outra data, o que não aconteceu. Após o insucesso em três tentativas de contato da minha parte, descartei a possibilidade.

Outro entrevistado, embora tivesse concedido a entrevista e se disponibilizado a fornecer mais detalhes, não me deu retorno no momento da validação dos dados. Solicitou-me duas vezes o reenvio do material, uma vez, alegando que havia perdido o texto, e outra, alegando que estava sem tempo. Prometeu que, assim que o recebesse, leria e daria o retorno no mesmo dia, o que também não aconteceu. Apesar de eu ter usado diferentes meios, como *e-mails*, *WhatsApp* e contatos telefônicos, não obtive resposta e descartei a sua participação.

Tendo em vista alguns percalços que possam ocorrer nesta fase da pesquisa, Alberti (2004, p. 33) alerta que a escolha dos entrevistados, ainda que seja criteriosa e justificada, só será plenamente fundamentada no momento da realização das entrevistas, quando se verifica, em última instância, a propriedade (ou não) da seleção feita.

Vale destacar, ainda, que a primeira foi considerada uma entrevista piloto. Foi um momento importante para o andamento das demais entrevistas, pois, por meio dela, pude testar o roteiro, corrigir as falhas e realinhar as perguntas.

Diante disso, seis líderes de EBTs concederam e validaram seus depoimentos e, portanto, representam os sujeitos deste estudo. Seus perfis, caracterizados por codinomes, para preservar sua real identidade, estão sintetizados no quadro 13.

Quadro 13 – Caracterização dos entrevistados

Entrevistado	Idade	Formação acadêmica	Ramo da empresa	Idade da empresa	Cargo atual
Beto	44	Engenharia mecânica.	Serviços de engenharia	11 anos	Gerente de projetos
Armando	54	Engenharia elétrica; Mestrado.	Indústria eletrônica	31 anos	Diretor administrativo e financeiro
José	34	Engenharia de controle e automação.	Desenvolvimento de soluções, equipamentos, <i>softwares</i> , sistema de telemedicina para o setor veterinário	7 anos	Diretor de tecnologia
Nei	64	Engenharia elétrica; Mestrado em engenharia elétrica; Especialização em sistema de controle.	Desenvolvimento de sistemas de controle de geração de energia	32 anos	Diretor executivo e mentor do atual CEO
Rafael	33	Gestão da tecnologia da informação; Especialização em gestão de projetos.	Desenvolvimento de <i>softwares</i>	6 anos	Diretor executivo
Daniel	33	Sistemas de informação; Mestrado em Ciência da Computação.	Desenvolvimento de <i>Softwares</i> de <i>treadmarketing</i>	10 anos	Líder do time de vendas

Fonte: A autora (2020).

### 3.3.3 O processo da entrevista

Na pesquisa de campo, o primeiro contato com o entrevistado foi realizado por *e-mail*, ocasião em que lhe fiz o convite, apresentei os objetivos do estudo e assegurei-lhe o caráter sigiloso e voluntário da participação (Apêndice G). Além disso, informei a cada participante os procedimentos necessários à estratégia da história oral, como, por exemplo, a necessidade de gravação e tempo de duração. A receptividade e disponibilidade dos líderes para colaborar superaram minhas expectativas, legitimando a estratégia adotada.

O período de realização das entrevistas se estendeu de fevereiro a junho de 2019. Todas foram realizadas nas empresas dos próprios entrevistados, com duração média de

1h30min. A fim de formalizar o compromisso de que as informações obtidas seriam tratadas com sigilo e confidencialidade, no início da entrevista foi firmado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice G) em duas vias, ficando cada uma das partes com uma cópia do documento. Dessa forma, eles puderam fazer seus relatos sem a preocupação de omitir seus nomes e os de suas instituições, já que as alterações seriam feitas posteriormente, sem prejuízo do conteúdo.

O roteiro de entrevista (Apêndice E) foi um recurso norteador, e não uma camisa de força segundo a qual tivesse que me orientar exatamente como planejado, pergunta a pergunta. Busquei utilizá-lo sem restringir as manifestações e interpretações sobre pontos que os entrevistados julgassem interessante aprofundar. Assim, de maneira informal, eles relataram com liberdade suas experiências e interpretações.

Vale lembrar que eu não conhecia previamente qualquer dos entrevistados, no entanto, sem exceção, consegui estabelecer o *rappport* (SEIDMAN, 2006, p. 96) e manter um diálogo fluente com eles, num clima informal e agradável, para que pudessem narrar suas histórias sem constrangimentos.

Em alguns momentos senti que precisaria fazer algum esforço para manter a entrevista dentro do tema. Pela natureza do fenômeno investigado, à medida que as perguntas se aprofundavam, tocavam em pontos difíceis de expressar, pois muitas vezes os entrevistados nem mesmo tinham consciência da resposta a ser dada, como, por exemplo, ao falarem de suas crenças, expectativas e sentimentos. Quanto a este último tema, foi particularmente difícil, para eles, articular em palavras e expressar as próprias emoções.

Nesses momentos senti que as lembranças continham certa carga emocional, as quais, sim, foram de difícil acesso. Às vezes o momento tornou-se desconfortável para ambos. Neste caso, foi inútil recorrer aos manuais de entrevistas e julguei mais sensato recorrer à própria intuição e sensibilidade para saber a hora de recuar e, depois, novamente avançar.

Destaco a importância da relação de confiança que consegui estabelecer ao longo da entrevista, para que o entrevistado se sentisse seguro para se revelar e conversar. Sem essa confiança certamente não teria captado os dados necessários. Embora tenha conseguido aprofundar o tema mais com alguns entrevistados do que com outros, todos me forneceram um rico material para análise.

Logo após cada entrevista, registrei em um caderno/diário de campo (TAYLOR; BOGDAN, 1997) as primeiras impressões sobre o relato, percepções, expressões verbais e não verbais dos entrevistados e particularidades do contexto da entrevista. O caderno de

campo foi um aliado, onde coloquei as luzes que se acendiam na hora em que os depoimentos estavam acontecendo, e retornei a esses *insights* no momento das análises.

À medida que eu realizava as entrevistas, enviava as gravações a um terceiro ator, para serem transcritas. Após as transcrições, eu reenviei o material aos entrevistados, a fim de que pudessem revisá-lo e verificar a necessidade de alterações e eventual complementação no texto. No entanto, nenhum deles alterou seu relato e todas as transcrições foram aprovadas por *e-mail*. Nesta fase, solicitei a eles que escolhessem um nome fictício (codinome), a fim de preservarem suas identidades e de acordo com o qual serão identificados neste trabalho.

O processo da entrevista foi encerrado com a validação, pelo entrevistado, do documento final redigido por mim, intitulado *Relato do processo de aprendizagem transformadora* e apresentado na seção 4. Assim, fica assegurado que houve a liberdade de interferência e participação explícita de cada entrevistado no texto final, e certificado de que transformei em texto exatamente o que foi dito por eles. Proceder desta forma me proporcionou segurança para dar continuidade à etapa seguinte da pesquisa. Além disso, estou convicta de que consegui captar e registrar o significado que as experiências tiveram para eles.

Enfim, ao dar voz a múltiplos narradores, a história oral me possibilitou diferentes *insights*, diferentes percepções sobre o fenômeno investigado (FREITAS, 2006, p.116). Ao trabalhar com as lembranças e memórias dos entrevistados, sobretudo no momento das análises, fui desenrolando os fios deste novelo colorido, que foi se separando, desmanchando, fazendo e refazendo. Neste movimento, a partir desses múltiplos fios, fui construindo a minha versão e tecendo esta tese.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise é o processo de compreender e criar um significado para os dados. Isso envolve consolidar, reduzir e interpretar o que as pessoas disseram além do que foi visto e lido (MERRIAM; TISDELL, 2016, p. 202).

Flick (2014, p. 5) descreve o processo de análise qualitativa de dados como a classificação e interpretação de material linguístico (ou visual), a fim de elaborar afirmações sobre as dimensões e estruturas implícitas e explícitas do significado do material e do que está representado nele.

Como método de análise para este estudo, adotei uma abordagem híbrida de análise temática, em que incorporei tanto a abordagem indutiva quanto a dedutiva. Essa abordagem

me permitiu integrar os fundamentos teóricos ao processo de análise temática (dedutiva), ao mesmo tempo em que a codificação indutiva me possibilitou identificar os temas que emergiam diretamente dos dados (FEREDAY; MUIR-COCHRANE, 2006, p. 81).

Na **codificação dedutiva** empreguei pré-entendimentos ao realizar a análise dos dados, isto é, desenvolvi categorias *a priori*, com base na questão de pesquisa e no referencial teórico. Essas categorias pré-determinadas (temas) foram examinadas durante todo o processo de análise dos dados (PERCY; KOSTERE; KOSTERE, 2015, p. 81).

Para Merriam e Tisdell (2016), o sentido que produzimos dos dados que coletamos é influenciado pelo arcabouço teórico: A “nossa análise e interpretação – as descobertas de nosso estudo – refletirão os constructos, conceitos, linguagem, modelos e teorias que estruturaram o estudo em primeiro lugar” (2016, p. 88).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa dedutiva toma como ponto de partida as proposições teóricas derivadas da literatura e as aplica à coleta e análise de dados (PEARSE, 2019, p. 264). Na codificação dedutiva, as categorias ou conceitos que os códigos representam poderão vir da literatura, de estudos anteriores, de tópicos no roteiro da entrevista ou da questão de pesquisa (GIBBS, 2009). Assim, a teoria poderá orientar processos como categorizar, descrever, relacionar e interpretar dados (GIBBS, 2009; GIBSON; BROWN, 2009, p. 31), fornecendo os conceitos para criar, rotular, subdividir e relacionar as categorias (GIBSON; BROWN, 2009, p. 31).

Na **codificação indutiva**, orientada pelos dados, construí as abstrações sem tentar ajustá-las a qualquer categoria preexistente. Após analisar individualmente os dados de todos os participantes, sintetizei, em conjunto, os padrões e temas repetidos, na tentativa de interpretar os significados e implicações relacionadas à questão sob investigação (PERCY; KOSTERE; KOSTERE, 2015, p. 80). Assim, à medida que coletava e examinava detalhes e fragmentos diferentes de evidências, procurava interconectá-los e agrupá-los em temas abrangentes (BOGDAN; BIKLEN, 2007). Desta forma, atribuí códigos indutivos a segmentos de dados que descreviam um novo tema observado no texto (FEREDAY; MUIR-COCHRANE, 2006, p. 88).

No quadro 14 faço um resumo dos temas, baseados na lógica dedutiva e indutiva, apresentados nas seções 4 e 5.

Quadro 14 – Abordagens de codificação indutiva e dedutiva

Temas	Dedutiva	Indutiva
Processos de	– Fases do processo	– Categorias de aprendizagem

aprendizagem	– Dilema desorientador – Autorreflexão crítica	– O “desejo de mudança” – O papel das emoções
Resultados da aprendizagem	– Dimensões da aprendizagem	– Relações entre processos e resultados da aprendizagem

Fonte: A autora (2020).

Integrar as abordagens de codificação indutiva e dedutiva possibilitou-me incluir os fundamentos das teorias da aprendizagem transformadora e do desenvolvimento de líderes (processo dedutivo), ao mesmo tempo em que permanecia aberta às possibilidades da emergência de novos temas por meio da análise temática (processo indutivo).

O primeiro ponto necessário a esclarecer, no início da análise dos dados, foi o fato de que estabeleci uma distinção entre os resultados transformadores e os processos que levaram a esses resultados. Assim, desdobrei o curso da análise dos dados em duas etapas distintas, conforme ilustra a figura 9.

Figura 9 – Etapas da análise dos dados



Fonte: A autora (2020).

#### *a) Primeira etapa*

Nesta etapa, o processo de análise dos dados compreendeu a organização das informações coletadas nas entrevistas. A partir da sistematização do material empírico, realizei a conversão da transcrição das entrevistas em um relato coerente e lógico, de caráter biográfico, registrando as percepções e interpretações de cada um dos entrevistados. Descrevi as experiências de aprendizagem que eles relataram e o contexto em que ocorreram. Elaborei o relato das experiências, descrevendo-as segundo a narrativa dos entrevistados e minhas percepções durante as entrevistas.

Interpretei esse conteúdo empírico à luz dos objetivos da pesquisa e dos aportes teóricos sobre aprendizagem transformadora, sob o enfoque das quatro fases do processo de



aprendizagem (HENDERSON, 2002, p. 203), as quais me serviram de guia para compreender o processo, e que são:

Fase 1 – um evento disruptivo ocorre na vida da pessoa, que desafia sua visão do mundo;

Fase 2 – a pessoa então reflete criticamente sobre crenças, pressupostos e valores que moldam a perspectiva corrente;

Fase 3 – a pessoa desenvolve uma nova perspectiva para lidar com as discrepâncias trazidas à tona pelo evento desencadeador;

Fase 4 – a pessoa integra a nova perspectiva em sua vida.

Com este procedimento, busquei pontuar as narrativas que pudessem me auxiliar na compreensão do processo. Este documento oral tornou-se então a “matéria-prima” (FEUERSCHÜTTE, 2006, p. 114) para as primeiras análises e interpretações do material empírico e serviu de base para a etapa analítico-interpretativa subsequente.

#### *b) Segunda etapa*

Nesta etapa, identifiquei e descrevi os resultados/aprendizados derivados do processo. O objetivo aqui era explicitar os tipos de resultados de aprendizagem que eu poderia considerar como transformadores.

Neste ponto da análise dos dados, deparei-me com a seguinte reflexão: o que qualifica uma experiência de aprendizagem como transformadora? Para esclarecer essa questão, recorri a Hoggan (2016b), que propõe uma definição ampla o suficiente para abranger uma variedade de experiências de aprendizagens que podem ser consideradas transformadoras: “A aprendizagem transformadora refere-se a processos que resultam em mudanças significativas e irreversíveis na maneira que uma pessoa experimenta, conceitua e interage com o mundo” (HOGGAN, 2016b, p.15).

Na interpretação dos dados, portanto, apoiei-me nos parâmetros estabelecidos nessa definição, para delimitar o que deveria e o que não deveria ser considerado aprendizado transformador. Adicionalmente, empreguei a tipologia de resultados da aprendizagem transformadora (quadro 11) do mesmo autor, Hoggan (2016b, p. 73). Originária da literatura de educação de adultos, essa tipologia forneceu-me um *framework* útil para analisar resultados tanto do processo de aprendizagem transformadora como do processo de desenvolvimento de líder.

Na minha visão, a tipologia de Hoggan (2016b, p.73) possibilita, com mais precisão, a compreensão dos fenômenos transformadores, porque representa um conjunto de resultados específicos. De fato, como afirma o autor, este é o ponto principal da tipologia: promover clareza e explicitação na descrição dos resultados considerados transformadores. Segundo ele, é “exercitando a clareza sobre os resultados da aprendizagem que nos tornamos mais capazes de vincular os processos de aprendizagem aos resultados específicos que eles promovem” (HOGGAN, 2016b, p. 66).

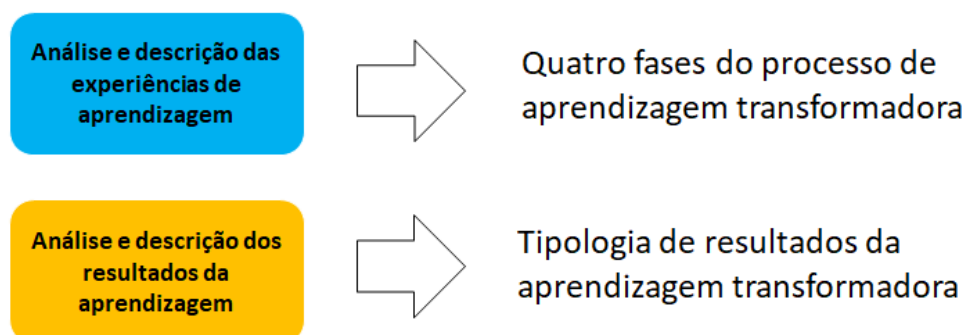
Assim, converti a tipologia de resultados da aprendizagem transformadora em uma planilha individual, no Microsoft Excel. Os recortes dos dados foram, então, sistematizados nessa matriz. A matriz individual foi um recurso útil para a síntese de informações e favoreceu a interpretação e a compreensão dos dados apreendidos,

Conforme afirmam Gibson e Brown (2009, p. 31), a teoria forneceu uma linguagem (dimensões da tipologia) que me permitiu dividir e detalhar o terreno dos dados. Desta forma, consegui separar as características específicas de cada dimensão da tipologia, analisá-las e interpretá-las a partir dos aportes teóricos da teoria da aprendizagem transformadora.

Vale destacar que procurei refletir criticamente sobre os dados começando com o que já é conhecido no campo da aprendizagem transformadora, para informar, inferir e tentar fazer conexões com o campo do desenvolvimento de líderes, transferindo ideias relevantes de um para outro. As dimensões e respectivas subcategorias da tipologia de Hoggan (2016b) guardam similaridades conceituais e descobertas empíricas em ambos os campos e possibilitam uma forma de organizar e apreender essa base de conhecimento conceitual/empírica de maneira significativa.

Na figura 10, resumo os principais fundamentos teóricos que nortearam minha interpretação dos dados, conforme descritos anteriormente.

Figura 10 – Interpretação dos dados



Fonte: A autora (2020).

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção apresento a análise dos dados com o objetivo de compreender como ocorrem os processos de aprendizagem de líderes de empresas de base tecnológica a partir da perspectiva da aprendizagem transformadora. Organizei a apresentação dos resultados em dois tópicos para cada um dos informantes. O primeiro relata a experiência individual, com ênfase no processo de aprendizagem transformadora. O segundo apresenta o resultado individual do processo da aprendizagem transformadora.

Na primeira subseção, apresento o relato da experiência para atender ao objetivo específico de contextualizar a ação dos líderes e descrever como ocorreu o processo de aprendizagem, ou seja, descrever as experiências que mais influenciaram a aprendizagem de cada entrevistado no seu processo de se tornar líder.

As experiências relatadas foram percebidas pelos informantes como muito significativas ao longo das suas trajetórias e representam a matéria-prima para a interpretação e compreensão do fenômeno sob investigação. Meu esforço, portanto, foi no sentido de olhar para os dados através dos olhos dos informantes, tentando capturar o modo como eles definem o seu mundo e como constroem a sua realidade. Procurei relatar suas experiências, mantendo, à medida do possível, suas próprias expressões (apresentadas como citações diretas) e linhas narrativas. Busquei, com isto, preservar a riqueza das informações e permitir aos leitores a compreensão das singularidades e a contextualização dos processos de aprendizagem transformadora.

Elaborei os relatos de modo descritivo e individualizado, sintetizando os depoimentos sobre fatos e situações que vinculam as experiências de aprendizagem ao desenvolvimento do líder. Ao longo do texto, destaquei as seguintes quatro fases do processo de aprendizagem (HENDERSON, 2002, p. 203), que serviram como um guia para compreender o processo:

- Fase 1 – um evento disruptivo ocorre na vida da pessoa, que desafia sua visão do mundo;
- Fase 2 – a pessoa então reflete criticamente sobre crenças, pressupostos e valores que moldam a perspectiva corrente;
- Fase 3 – a pessoa desenvolve uma nova perspectiva para lidar com as discrepâncias trazidas à tona pelo evento desencadeador;
- Fase 4 – a pessoa integra a nova perspectiva em sua vida.

Desta forma, a elaboração dos relatos constituiu a base para a organização das primeiras descobertas.

Na segunda subseção, apresento o resultado individual do processo de aprendizagem de acordo com o objetivo específico de descrever e analisar os resultados da aprendizagem transformadora no processo de desenvolvimento dos líderes.

Os resultados que apresento na sequência estão apoiados nos parâmetros estabelecidos na definição de Hoggan (2016b, p.15): “A aprendizagem transformadora refere-se a processos que resultam em mudanças significativas e irreversíveis na maneira que uma pessoa experimenta, conceitua e interage com o mundo”. Nesses parâmetros incluo também, evidentemente, os pressupostos de Mezirow (1978) e sua valiosa contribuição para a compreensão do potencial transformador da aprendizagem (HOGGAN, 2016b, p. 66).

Além disso, empreguei a tipologia de resultados da aprendizagem transformadora (HOGGAN, 2016b), que forneceu um *framework* útil para analisar resultados tanto do processo de aprendizagem transformadora como do processo de desenvolvimento de líderes.

Dessa maneira, foi possível compreender como os líderes experimentaram a transformação ao longo de suas trajetórias. O que apresento nas subseções a seguir está embasado em minhas leituras e estudo da literatura sobre desenvolvimento de líderes e aprendizagem transformadora, minhas percepções durante as entrevistas e meu esforço em combinar essas fontes com os dados, em um entendimento significativo.

#### 4.1 BETO – EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

Na subseção 4.1.1 apresento o relato das experiências que influenciaram a aprendizagem de Beto, ilustrando-as com as respectivas citações do entrevistado.

O relato está dividido de acordo com as quatro fases do processo de aprendizagem transformadora: a) evento disruptivo; b) reflexão crítica sobre crenças, pressupostos e valores; c) nova perspectiva; e d) integração da nova perspectiva na vida (HENDERSON, 2002, p. 203).

Na subseção 4.1.2, relato os respectivos resultados ou aprendizados.

##### **4.1.1 Beto – Relato do processo de aprendizagem transformadora**

Norberto, mais conhecido como Beto, tem 44 anos e é formado em engenharia mecânica desde 2000. Desde os primeiros anos de escola, sua facilidade em disciplinas

lógicas como matemática e física despertava seu interesse por áreas técnicas. Sua identificação com as aulas práticas do curso técnico em mecânica, no ensino médio, tornou a escolha pela engenharia mecânica algo natural: “[...] ali tive certeza do caminho que tinha escolhido [...]”.

Nos anos finais do ensino médio e durante a graduação, Beto teve a oportunidade de fazer estágios em empresas. O contato com a realidade dessas organizações provocou nele certa inquietude e a vontade de tentar “fazer diferente”. Como ele expressa em seu relato, foi na busca por oportunidades que surgiu o interesse em ter a própria empresa:

[...] desde essa época [ensino médio] me veio um interesse de ter a minha empresa, acredito que por não concordar com muitas coisas que aconteciam. Durante o estágio de engenharia também fiz estágios em empresas e não concordava com algumas coisas que aconteciam entre as pessoas, entre os processos, e com isso me veio a vontade de tentar fazer diferente, de tentar fazer a minha empresa. Durante a graduação inteira, sempre fiquei procurando oportunidades, né, de determinadas áreas, de tentar encontrar alguma solução pra algum problema e com isso fazer um empreendimento... de tentar resolver algum problema. Então acho que veio um pouco daí... uma certa inquietude, assim, de ver como as coisas funcionavam e como poderiam funcionar.

Já formado engenheiro mecânico, Beto atuou durante um período como diretor industrial de uma empresa de dispositivos médicos. Mais tarde, em 2007, em parceria com dois sócios, abriu a própria empresa de desenvolvimento de projetos de produtos (*hardware*) e serviços de engenharia. Atualmente, desempenha a função de gerente de projetos. Ele considera que seu papel na empresa sempre foi o de trazer a equipe para a realidade:

A gente começou a empresa com três sócios, hoje só somos dois, um deles saiu no meio do caminho. Mas eu sempre tive o meu papel, foi sempre meio que de trazer a equipe pro chão, porque a equipe, os outros dois sócios, eram muito viagens... assim... queriam fazer: “Ok, mas vamos aterrissar, vamos fazer o bê a bá antes de querer sonhar muito grande, né”. Então, eu acho que eu sempre tive esse papel de ser o pessimista... o de trazer a equipe pra realidade e não ficar viajando e sonhando muito antes de fazer a lição de casa, né. Então, acho que o meu... a minha contribuição maior sempre foi essa de: “calma, vamos devagar, vamos um passo de cada vez!”. Acho que foi bastante nesse sentido.

Para ele, alguns dos papéis do líder são orientar, estabelecer metas, cobrar os resultados e trabalhar com o liderado a fim de minimizar as dificuldades deste. Sua preocupação é no sentido de buscar os resultados da equipe. Conforme Beto comentou:

[...] a gente chama que é o sócio bom e o sócio mal. Ele é o sócio mais bonzinho, até na época que a gente tinha a equipe, ele era o chefe bonzinho, porque era o chefe que gostava de agradar todo mundo, era o chefe que era bacana, que fazia piada, mas era o chefe que não cobrava resultado. Era o chefe que não falava pro cara: “porra,

cara, tu prometeu esse trabalho pra data tal e tu não me entregou! O quê que aconteceu?”. Então acho que é bom, né, precisa ser bom quando precisa ser bom, e precisa ser, não ruim, não mal, mas cobrar resultados quando precisam resultados.

### *Fase 1 – Evento disruptivo*

Há 16 anos, Beto vem trabalhando com equipes, projetos e processos na área de engenharia mecânica. Ao longo desse período, teve a oportunidade de experimentar a prática da liderança. Um episódio em especial alterou sua maneira de pensar e agir e resultou em mudanças nas suas convicções e perspectivas pessoais e profissionais.

O fato aconteceu antes de fundar a própria empresa. Na época, era gerente de produção de uma organização na qual liderava uma equipe de dez pessoas. A experiência marcou o seu modo de pensar quando começou a ler os textos de Ricardo Semler, especialmente o livro *Seven day weekend*.

### *Fase 2 – Reflexão crítica sobre crenças, pressupostos e valores*

A partir da leitura do livro, em que Semler desafia as abordagens convencionais para o trabalho, Beto se deparou com um ponto de vista contraditório no seu sistema de crenças. Ele não acreditava ser possível aplicar os princípios de Semler na sua realidade. Conforme expressou:

Então, eu não acreditava como que era possível implantar aquilo dentro duma área produtiva. E eu lembro que foi bem forte assim... de eu tentar fazer aquilo, porque ia contra muita coisa que eu pensava. [...] Eu pensava assim: “ah, isso aí funciona com pessoas muito bem instruídas e tal... mas, numa área produtiva, onde o nível de formação é mais baixo e tal... não funciona!” [...].

As reflexões e discussões com dois colegas da empresa, que também leram o livro, influenciaram positivamente o processo de questionamento de suas crenças e valores e a interpretação da experiência. Exemplificando este aspecto da aprendizagem, no trecho a seguir, Beto retrata um momento de reflexão crítica com os colegas:

Sempre discutíamos essa questão de gestão e tal, mesmo porque a gente via muitos problemas de gestão nos nossos superiores. Então, sempre em conversas informais, em conversas de cafezinho, *happy hour*, a gente discutia sobre as questões internas da empresa e tal... como que cada um via, como que cada um tava enxergando

aquilo [...]. E aí, discutindo sobre as ideias dele [Semler], sobre funciona ou não funciona, é viável e não é viável, então acho que essas duas pessoas que me fizeram fazer esse teste.

As reflexões com os colegas, assim como a autorreflexão crítica, envolveram a busca por significado e integraram um processo de tomada de consciência. Ele começou a repensar seus conceitos e a questionar algumas de suas convicções, especialmente sua forma de ver o trabalho e o modo como liderava sua equipe. Na sua visão, o mundo deveria funcionar de maneira lógica, como na matemática. Ele concluiu que era essa a crença implícita que guiava seu modo de agir: “[...] eu acho assim... que, pelo fato da questão lógica, pra mim sempre foi muito fácil, todo mundo reclamava de matemática e eu adorava matemática... Eu sempre tive essa visão: ou é preto ou é branco...”.

### *Fase 3 – Nova perspectiva*

Movido pela curiosidade e incentivado por dois colegas da empresa (hoje, um deles é seu sócio), Beto começou a implementar algumas das ideias do livro. Segundo ele, foi a curiosidade que despertou sua vontade de experimentar: “Eu acho que curiosidade, talvez, de ver alguma coisa bacana, mas achar que era impossível, achar que era mentira: ‘não, isso aí não funciona!’ [...], Só que não tem nada a ver com nível de escolaridade, é consciência”.

Beto desafiou a crença de que as pessoas com baixa escolaridade não teriam o preparo adequado para trabalhar fora do padrão que conheciam. Embora receoso e incerto sobre o resultado, ele se abriu a essa nova perspectiva. Tal como sintetiza sua fala:

[...] eu pensei... e eu tinha essa ideia de que não funciona com pessoas que não são instruídas, e o resultado que eu tive foi o contrário, funciona, porque não depende de nível de instrução, depende de nível de consciência. Essa conclusão eu tive depois, no momento não, no momento eu quis testar. Eu tinha liberdade pra fazer isso e eu falei: “eu vou testar, pra ver se isso realmente funciona!”. E funcionou... Os resultados foram incríveis! [...] Foi um processo que levou um ano, eram dez pessoas, mas, depois de um ano, eu praticamente... eu dobrei a capacidade daquelas pessoas. Eu não, né... eles, eles dobraram!

Neste movimento, que durou um ano, Beto sentiu “medo de mudar radicalmente”. Mas, pouco a pouco, foi experimentando novos comportamentos e mudando atitudes simples, como, por exemplo, dividir responsabilidades com a equipe. Conforme demonstra seu relato, isso mexeu com o nível de consciência das pessoas a tal ponto que o resultado foi um surpreendente aumento de produtividade:

[...] ... comecei a implantar... e o resultado foi absurdo! Pra você ter uma ideia, eu consegui, eu cheguei ao ponto de chamar um dos sócios da empresa e falar: “ou a gente demite metade das pessoas, porque a gente não precisa, a gente tá dando conta de fazer [atender a demanda], ou a gente trabalha meio período”. É coisa simples, de não impor as coisas, simplesmente de dividir a responsabilidade com as pessoas. Dividir a responsabilidade: “Pô, você quer sair cedo? Pergunta pros teus colegas, não pergunta pra mim, que sou o teu chefe!”. E aí, as pessoas vinham me pedir as coisas, eu falava: “você já falou com os teus colegas? Porque eles que vão ficar prejudicados, não sou eu, né!”. E isso fez com que a consciência das pessoas aumentasse num nível que dobrou [a produção]. E aí, ou eu demitia ou diminuía a carga horária. E isso me fez pensar muitas coisas, que até então eu tinha um pensamento muito chefe/subordinado.

Ao falar sobre a maneira como se relacionava com os liderados antes da experiência, Beto exemplificou sua visão sobre a relação “chefe/subordinado” como: “eu mando e você faz!”. Ele disse que “tinha uma maneira muito rígida de tocar [o trabalho], muito... às vezes até intolerante, de tocar a produção, porque o comercial pede e você tem que entregar”. Ele acreditava que seu papel como líder era:

[...] de cobrar e: “virem-se, eu quero resultado!”. E essa experiência foi marcante, porque depois eu comecei a ver: “pô, realmente, o Semler falava, né... você não pode tratar os teus subordinados, os teus empregados como se fossem adolescentes, são todos adultos”. E aí, comecei a tratar como adultos, cobrar responsabilidade, e aí a mudança foi incrível.

Paralelo a esse processo de dividir responsabilidades e fazer as pessoas na linha de montagem pensarem e refletirem, havia também as práticas e procedimentos convencionais, como, por exemplo, implementação de sistema de qualidade e padronização de produção. Na opinião de Beto, essas práticas são coisas que podem ser facilmente ensinadas e aprendidas. Por outro lado, ninguém ensina como é possível aumentar o nível de consciência das pessoas. Essa constatação despertou sua curiosidade para compreender melhor a experiência e, conseqüentemente, sentiu necessidade de buscar novos conhecimentos. Beto considera que:

[...] Foi essa necessidade de entender [...] o que que aconteceu, como é que acontece isso? Por que as pessoas fazem a metade do que elas poderiam fazer? Então... aí comecei a ler outras coisas e estudar mais profundamente essa questão de consciência e aprendizagem, e isso me fez mudar como pessoa também.

#### *Fase 4 – Integração da nova perspectiva na vida*

Ao refletir sobre o seu processo individual de mudança, Beto sentiu que houve alteração na sua forma de pensar e ver as coisas. No campo profissional, ele se sente, hoje,



mais flexível e mais propenso a considerar os liderados como pessoas responsáveis, o que impactou profundamente o relacionamento interpessoal e a visão do seu papel de líder. Como expressa o comentário sobre sua mudança após a experiência:

Mudou nesse sentido, de me deixar mais mole, de entender as pessoas com responsabilidades, né, numa relação líder/subordinado, líder/seguidor. Na verdade, me mostrou o que é realmente liderança, [...] eu tinha essa visão: “eu mando e você faz”. E mudou, mudou a minha maneira de pensar, não é “eu mando, você faz”, é “nós fazemos”.

Beto percebeu que liderar é diferente de dominar. Ele começou a ver a liderança de uma nova perspectiva, mais natural, sem a necessidade de imposição ou coerção. Um aprendizado importante foi a compreensão do poder da empatia. Atualmente, ele se esforça para compreender e aceitar que existem diferenças individuais. Empenhar-se para “se colocar no lugar do outro e entender a posição do outro” foi uma ideia integrada definitivamente em sua vida como uma lição. Exemplificando esses aspectos, no trecho a seguir ele reflete sobre sua nova perspectiva:

[...] Eu não tinha [empatia] antes e passei a tentar entender outro lado, estando do outro lado. Até então eu não entendia. Até então, pra mim era muito lógico: “Um é um, zero é zero, tem coisa pra fazer, você faz!” [...] E não é bem assim, né. [...] Eu sempre tive essa visão muito “ou é preto ou é branco” [...] e depois eu vi que não. Pode ser cinza também. Dependendo da pessoa vai ser preto, dependendo da pessoa vai ser branco, mas dependendo da pessoa pode ser cinza também. E eu acho que isso foi a principal mudança, o principal aprendizado foi esse, de empatia, de tentar se colocar no lugar do outro e tentar entender a visão de mundo do outro, e a partir daí você conseguir tirar as coisas daquela pessoa, duma forma natural, sem imposição, sem coerção, e o resultado é espetacular, se você consegue fazer isso. [...].

[...] Antigamente eu era assim: “É um é um, é zero é zero... tem que fazer, faça!”. E hoje em dia eu vejo que não é bem assim, você tem que saber quem são as pessoas e o quê que tá por trás daquela... por quê que ela pensa daquele jeito? Qual a visão de mundo dela? Como é que foi o dia dela antes de você cobrar alguma coisa? Então, até então pra mim não interessa: “aqui é profissional, esquece o pessoal lá na porta!” Mas, não é assim, né? Acho que isso que mudou, isso que mudou a minha maneira de pensar hoje, a minha maneira de lidar com as pessoas de uma equipe hoje.

O principal aprendizado de Beto foi tomar ciência do outro como um ser único, com consciência e visão de mundo própria. Seu relato demonstra que ele acredita que essa nova compreensão é o ponto de partida para a construção de um caminho comum e de resultados em longo prazo:

Olha, eu acho que... o maior significado, pra mim, é tentar entender o outro, do lado dele. Acho que esse é o maior significado, é tentar ver que a consciência dele é diferente da minha, a visão dele é diferente da minha, mas temos que seguir um mesmo caminho... então, como é que a gente faz isso? Eu acho que esse é o maior significado, é tentar ver que são coisas diferentes que querem seguir juntas. Não é uma coisa que eu tô pensando que ele vai ter que fazer, isso é coerção, né. Então, não é assim que se faz... Pode dar resultado a curto prazo, desse jeito... mas não vai longe. E tendo essa outra visão de: “Ok, é uma pessoa diferente, com visão diferente e com consciência diferente da minha...Então vamos trazer ela pra junto... pra gente seguir um caminho”. Aí você tem resultado a longo prazo, com maior eficiência. Esse é o meu aprendizado disso tudo, o meu significado disso tudo.

Beto destacou que as reflexões e diálogos com sua esposa e seu sócio, ao longo de todo o processo, ajudaram-no a ter uma compreensão mais clara da experiência e da própria mudança pessoal. Por fim, vale destacar que sua mãe também sentiu a mudança no modo de ser de Beto. Ele expressou que: “ela [mãe] chegou a me relatar algumas vezes que eu tava diferente”.

#### 4.1.2 Beto – Resultados do processo de aprendizagem transformadora

Apresento, nesta subseção, os resultados da aprendizagem de Beto segundo a tipologia de Hoggan (2016b). Tais resultados foram obtidos a partir da análise da entrevista, cujo tema era um evento específico de mudança de vida pessoal ou profissional (experiência de aprendizado transformador), com impacto/implicações no seu desenvolvimento enquanto líder.

Dentre as seis dimensões de aprendizagem propostas na tipologia de Hoggan (2016b), uma apresentou três tipos de resultados específicos, quatro apresentaram um tipo e uma dimensão não apresentou resultados. Eles estão agrupados e sintetizados como resultados de aprendizagem transformadora no quadro 15 e descritos na sequência.

Quadro 15 – Resultados de aprendizagem transformadora – Beto

<b>Dimensão</b>	<b>Tipo de resultado específico</b>
Visão de mundo	Suposições, crenças, atitudes e expectativas Formas de interpretar a experiência Visão de mundo mais abrangente ou complexa
<i>Self</i>	<i>Self-in-Relation</i> /Relações interpessoais
Epistemológica	Utilização de maneiras extrarracionais de saber
Ontológica	Maneiras de ser
Comportamento	Ações consistentes com nova perspectiva

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em Hoggan (2016b).

#### 4.1.2.1 Visão de mundo

Mudanças na visão de mundo se referem a alterações significativas na forma de entender o mundo e como ele funciona (HOGGAN, 2016b). As áreas específicas afetadas nesta dimensão foram:

- a) suposições, crenças, atitudes e expectativas;
- b) formas de interpretar a experiência;
- c) visão de mundo mais abrangente ou complexa.

O primeiro resultado específico nesta dimensão envolveu a reflexão sobre **suposições, crenças, atitudes e expectativas**. Beto acreditava e atuava segundo abordagens convencionais para o trabalho e, quando confrontado com uma abordagem inovadora (dilema desorientador), pensou ser impossível implementá-la na sua realidade, pois acreditava que os liderados não possuíam o nível de formação necessário para tanto.

O encontro com este ponto de vista contraditório criou um estado de desequilíbrio em relação às suas suposições, crenças, atitudes e expectativas até então consideradas verdadeiras. Ser confrontado com um conhecimento que contrariava diretamente um conhecimento anteriormente aceito levou Beto a questionar o que pensava que sabia. Tal como expressado no relato a seguir, ele se viu exposto a contradições que desafiaram seu sistema de crenças e valores.

Então, eu não acreditava como que era possível implantar aquilo dentro duma área produtiva. E eu lembro que foi bem forte assim, de eu tentar fazer aquilo, porque ia contra muita coisa que eu pensava [...]. [...] Eu pensava assim: “ah, isso aí funciona com pessoas muito bem instruídas e tal, mas numa área produtiva onde o nível de formação é mais baixo e tal, não funciona” [...].

A partir desse dilema, Beto iniciou o exame das suas suposições e crenças, ou seja, do modo como ele pensava que o mundo funcionava e como deveria funcionar. Começou a repensar seus (pré)conceitos e a questionar algumas das suas convicções, especialmente a forma de ver o trabalho e o modo como liderava a equipe. Quando suposições, crenças e valores inconscientes foram explicitados e questionados, o resultado foi a tomada de consciência para uma perspectiva até então desconhecida.

Outro resultado específico na dimensão visão de mundo envolveu a **forma de interpretar a experiência**, entendida como um processo ativo de fazer sentido da experiência. O relato a seguir indica uma alteração na maneira como Beto interpretava a relação líder/liderado e sugere um aumento da capacidade de levar em consideração outras perspectivas:

[...] Até então, pra mim era muito lógico: “Um é um, zero é zero, tem coisa pra fazer, você faz!”. [...] E não é bem assim, né. [...] Eu sempre tive essa visão muito “ou é preto ou é branco” [...] e depois eu vi que não, pode ser cinza também, dependendo da pessoa, vai ser preto; dependendo da pessoa; vai ser branco; mas dependendo da pessoa, pode ser cinza também. E eu acho que isso foi a principal mudança, o principal aprendizado foi esse [...].

O relato reflete um desenvolvimento que se expande de uma visão dualista para uma forma mais complexa, aberta e inclusiva de interpretar a experiência. A visão do conhecimento passa de uma visão do mundo em preto e branco para uma mais matizada e dependente do contexto (DAY; HARRISON; HALPIN, 2012, p. 89-90).

A última área específica afetada nesta dimensão descreve resultados transformadores em termos de **visão de mundo mais abrangente ou complexa**. Essa visão é semelhante à descrição de Mezirow (2000, p. 19), em que o modelo de referência (modelo mental ou estrutura de significado) torna-se mais inclusivo, diferenciado, permeável (aberto a outros pontos de vista), criticamente reflexivo das suposições, emocionalmente capaz de mudar e integrador da experiência.

Inicialmente a liderança era vista através de uma lente restritiva, em que o papel do líder era mandar e do liderado, obedecer. À medida que Beto passou a ver o trabalho como uma atividade em que todos são responsáveis, a perspectiva de significado (MEZIROW, 1991) em relação à liderança foi se transformado em uma visão mais abrangente. Nas suas palavras: “[...] Na verdade, me mostrou o que é realmente liderança, [...] eu tinha essa visão: ‘eu mando e você faz!’ E mudou, mudou a minha maneira de pensar, não é: ‘eu mando, você faz’; é: ‘nós fazemos’”. Ele argumenta:

[...] E tendo essa outra visão de: “Ok, é uma pessoa diferente, com visão diferente e com consciência diferente da minha... Então vamos trazer ela pra junto... pra gente seguir um caminho”. Aí você tem resultado a longo prazo, com maior eficiência. Esse é o meu aprendizado disso tudo, o meu significado disso tudo.

#### 4.1.2.2 *Self*

Esta dimensão refere-se a uma mudança geral na maneira como as pessoas se relacionam com outras pessoas ou com o mundo (HOGGAN, 2016b, p. 66), ou experimentam uma mudança significativa em seu senso de identidade (HOGGAN, 2018, p. 44). O resultado específico na dimensão *Self* envolveu o relacionamento com **os liderados**.

Antes da experiência, Beto tinha uma baixa tolerância para ambiguidades, sua relação com os liderados estava baseada na premissa: “eu mando e você faz”. Ele relatou que tinha uma maneira muito rígida de liderar, às vezes até intolerante. Costumava cobrar resultados agindo como se os liderados fossem adolescentes. Quando passou a tratá-los como adultos responsáveis, sem necessidade de imposição ou coerção, a consciência dos liderados se expandiu e isso gerou ótimos resultados para a empresa. Conforme expressou:

[...] E coisa simples, de não impor as coisas, simplesmente de dividir a responsabilidade com as pessoas. Dividir a responsabilidade: “Pô, você quer sair cedo? Pergunta pros teus colegas, não pergunta pra mim que sou o teu chefe!”. E aí, as pessoas vinham me pedir as coisas, eu falava: “você já falou com os teus colegas? Porque eles que vão ficar prejudicados, não sou eu, né?”. E isso fez com que a consciência das pessoas aumentasse num nível que dobrou [a produção]. E aí, ou eu demitia, ou diminuía a carga horária. E isso me fez pensar muitas coisas, que, até então, eu tinha um pensamento muito chefe/subordinado.

A experiência de testar algo em que ele não acreditava e constatar o resultado positivo disso o fez questionar a validade de suas premissas. A fala de Beto revela autorreflexão acerca da visão sobre sua própria identidade e de como ele se via/identificava como chefe (“que tipo de líder eu sou e que lugar eu ocupo aqui?”).

Esse processo fez com que experimentasse uma ressignificação a respeito do seu modo de estar naquele contexto e com aquelas pessoas. Refletindo sobre seu aprendizado, Beto expressou:

Eu acho que é muito do perceber o outro... uma equipe... Tem uma equipe de trabalho, as pessoas são diferentes, cada um tem a sua visão de mundo e você tem que levar isso em consideração quando vai passar as atividades pra pessoa... quando vai cobrar os resultados de uma pessoa. Não dá pra cobrar todo mundo da mesma forma. Antigamente, eu era assim: “É um é um, é zero é zero... tem que fazer, faça”. E hoje em dia, eu vejo que não é bem assim, você tem que saber quem são as pessoas e o quê que tá por trás daquela... por que que ela pensa daquele jeito? Qual a visão de mundo dela? Como é que foi o dia dela antes de você cobrar alguma coisa? Então, até então, pra mim, não interessa: “aqui é profissional, esquece o pessoal lá na porta!” .Mas, não é assim, né? Acho que isso que mudou, isso que mudou a minha maneira de pensar hoje, a minha maneira de lidar com as pessoas de uma equipe, hoje.

O relato de Beto mostra que, de fato, sua perspectiva sobre o que ele considerava ser o papel do líder foi alterada, o que implicou em profundas mudanças em sua prática.

#### 4.1.2.3 Resultados epistemológicos

Mudança epistemológica ocorre quando as pessoas adotam uma nova maneira de conhecer/saber (HOGGAN, 2016a, p. 73). O resultado específico nesta dimensão envolveu a **utilização de uma maneira extrarracional de saber**, uma forma de saber que não é dirigida, estritamente, por processos de pensamento lógico.

Essa abordagem da transformação é baseada em um entendimento intuitivo e imaginativo do aprendizado e da mudança. “Transcende a racionalidade e dá poder e profundo significado à conexão entre o eu e o mundo” (CRANTON, 2016, p. 76).

Exemplificando o aspecto extrarracional de saber, no trecho a seguir, Beto relata que seu modo de operar racionalmente não permitia ter uma compreensão emocional e uma identificação com os liderados, no sentido de colocar-se no lugar deles para compreendê-los. Ele atribuiu essa inclinação mental (inconsciente) à sua preferência pelas disciplinas exatas que, de certa forma, teriam moldado sua maneira de ver e interpretar as coisas e o modo como deveria liderar.

No depoimento, Beto mostra ter incorporado a prática da empatia, de forma consciente, nas relações interpessoais com seus liderados, o que sugere uma alteração na maneira como ele compreende e experimenta a liderança:

[...] Eu não tinha [empatia] antes e passei a tentar entender o outro lado, estando do outro lado. Até então, eu não entendia. Até então, pra mim era muito lógico: “Um é um, zero é zero, tem coisa pra fazer, você faz!” [...] E não é bem assim, né. [...] Eu sempre tive essa visão muito “ou é preto ou é branco” [...] e depois eu vi que não... pode ser cinza também; dependendo da pessoa, vai ser preto; dependendo da pessoa, vai ser branco; mas dependendo da pessoa, pode ser cinza também. E eu acho que isso foi a principal mudança, o principal aprendizado foi esse, de empatia, de tentar se colocar no lugar do outro e tentar entender a visão de mundo do outro, e a partir daí você conseguir tirar as coisas daquela pessoa, duma forma natural, sem imposição, sem coerção, e o resultado é espetacular, se você consegue fazer isso. [...].”

Quando Beto refletiu criticamente e avaliou suas crenças e suposições, ponderou sobre a origem/causa de seu modo de ser e ver o mundo. Percebeu, então, que a “lógica” matemática – “ou é preto ou é branco” – se refletia nas suas relações com os liderados.

O relato de Beto descreve o início de um processo transformador. À medida que ele reflete e toma consciência de seu próprio padrão de comportamento, torna-se emocionalmente

disposto a mudar. A expansão da autoconsciência e a consciência dos sentimentos dos outros abriu-lhe a porta para formas de pensamento extrarracionais, como, por exemplo, a empatia. Essa nova maneira de conhecer/saber pode, então, ser usada habitualmente em seu pensamento cotidiano ou, pelo menos agora, forma uma parte de seu repertório epistemológico.

#### 4.1.2.4 Resultados ontológicos

Mudança ontológica refere-se às alterações na forma de existir no mundo. O resultado específico nesta dimensão envolveu mudanças na **maneira de ser**. Quando Beto diz que se sente mais tolerante, ele demonstra uma alteração na tendência habitual de lidar com as situações. Da mesma forma, ao considerar os liderados como pessoas responsáveis, ele altera suas inclinações mentais e emocionais na abordagem diária, em termos de ser mais paciente e flexível. Ao refletir sobre seu aprendizado, ele expressa sua mudança: “Mudou nesse sentido... de me deixar mais mole, de entender as pessoas com responsabilidades, né, numa relação líder/subordinado, líder/seguidor. [...]”.

O resultado ontológico sugere uma transformação no modo de Beto reagir emocionalmente às experiências com os liderados, afetando a qualidade e o tom da sua existência como líder, como, por exemplo, com disposição para aprender a ouvir com empatia, suspender preconceitos e buscar um terreno comum para o entendimento.

Ainda, em relação ao impacto da experiência na vida de Beto como um todo, vale destacar que sua mãe chegou a fazer comentários sobre sua mudança pessoal. Tal comentário sugere que os ganhos da experiência, portanto, não ficaram restritos aos resultados profissionais.

A manifestação de novos padrões de comportamento e de novos pontos de vista para além do contexto da experiência está em consonância com os pressupostos de Hoggan (2016b, p. 16) a respeito do critério de amplitude da aprendizagem transformadora, cujo resultado não deve se restringir a um único contexto. Da mesma forma, esse resultado alinha-se às fases da aprendizagem transformadora identificadas por Mezirow (1991), em que o processo é iniciado no confronto com um dilema desorientador e finalizado com a reintegração da mudança na vida, com base nas condições ditadas pela nova perspectiva.

Nesse aspecto ainda, Henderson (2002, p. 203) argumenta que o aprendizado consiste na mudança fundamental nos modelos de referência (modelos mentais) e, uma vez integrado à

vida, produz mudanças reconhecidas pela própria pessoa e também por aqueles com quem interage em sua vida diária.

#### 4.1.2.5 Comportamento

O resultado específico na dimensão comportamento envolveu a **ação consistente com a nova perspectiva**. Para que o aprendizado seja justificado como transformador, precisa necessariamente ser traduzido em ações concretas que correspondam à nova perspectiva. No caso de Beto, a própria ação de experimentar uma nova perspectiva provocou uma quebra de premissas tidas como verdadeiras. Conforme expressou, ele desafiou suas crenças em relação a uma nova abordagem do trabalho e uma maneira diferente de se relacionar com seus liderados, ou seja, fora do seu padrão habitual. Como expressa o relato, ele mudou a maneira de conduzir a equipe:

[...] E essa experiência foi marcante, porque depois eu comecei a ver: “pô, realmente, o Semler falava, né... ‘você não pode tratar os teus subordinados, os teus empregados como se fossem adolescentes, são todos adultos’”. E aí, comecei a tratar como adultos, cobrar responsabilidade, e aí a mudança foi incrível.

[...] E eu lembro que foi bem forte assim... de eu tentar fazer aquilo porque ia contra muita coisa que eu pensava... e comecei a implantar... e o resultado foi absurdo! Pra você ter uma ideia, eu consegui, eu cheguei ao ponto de chamar um dos sócios da empresa e falar: “ou a gente demite metade das pessoas, porque a gente não precisa, a gente tá dando conta de fazer [atender a demanda], ou a gente trabalha meio período” [...].

Mesmo contrariando suas próprias crenças, ele se abriu para uma nova perspectiva e se permitiu experimentar. A ação ilustrada pela fala de Beto sugere uma ressignificação na maneira como ele entende o mundo do trabalho e sua atuação como líder.

No esforço para demonstrar, explicitamente, as evidências de que a aprendizagem de Beto pode ser considerada transformadora, busquei estabelecer um comparativo entre o início do processo e o seu resultado. Nesse sentido, o quadro 16 apresenta o resumo das narrativas iniciais e das narrativas transformadas em cada uma das dimensões afetadas pela experiência.

Quadro 16 – Narrativas iniciais e narrativas transformadas ao longo do processo de Beto

Dimensão	Tipo de resultado específico	Narrativas iniciais	Narrativas transformadas
----------	------------------------------	---------------------	--------------------------



<b>Visão de mundo</b>	Suposições, crenças, atitudes e expectativas	<p>– [...] eu não acreditava como que era possível implantar aquilo dentro duma área produtiva. [...] porque ia contra muita coisa que eu pensava [...].</p> <p>– [...] eu tinha essa ideia de que não funciona com pessoas que não são instruídas [...].</p>	<p>– [...] E isso me fez pensar muitas coisas, que até então eu tinha um pensamento muito chefe/subordinado.</p> <p>– [...] E tendo essa outra visão de: “Ok, é uma pessoa diferente, com visão diferente e com consciência diferente da minha... Então vamos trazer ela pra junto... pra gente seguir um caminho”. Aí você tem resultado a longo prazo, com maior eficiência. Esse é o meu aprendizado disso tudo, o meu significado disso tudo.</p>
	Formas de interpretar a experiência	<p>– [...] Até então pra mim era muito lógico: “Um é um, zero é zero, tem coisa pra fazer, você faz!” [...] Eu sempre tive essa visão “ou é preto ou é branco” [...]</p>	<p>– [...] E não é bem assim, né [...] e depois, eu vi que não, pode ser cinza também; dependendo da pessoa, vai ser preto; dependendo da pessoa, vai ser branco; mas dependendo da pessoa, pode ser cinza também. E eu acho que isso foi a principal mudança, o principal aprendizado foi esse [...].</p>
	Visão de mundo mais abrangente ou complexa	<p>– [...] eu tinha essa visão: “eu mando e você faz!”</p>	<p>– [...] E mudou, mudou a minha maneira de pensar, não é “eu mando, você faz”, é “nós fazemos”.</p> <p>– [...] E tendo essa outra visão de: “ok, é uma pessoa diferente, com visão diferente e com consciência diferente da minha...Então vamos trazer ela pra junto... pra gente seguir um caminho”. Aí você tem resultado a longo prazo, com maior eficiência. Esse é o meu aprendizado disso tudo, o meu significado disso tudo.</p>
<b>Self</b>	<i>Self-in-relation</i> /Relações interpessoais	<p>– [...] Eu sempre tive essa visão muito “ou é preto ou é branco”[...].</p> <p>– Então, até então: “pra mim não interessa, aqui é profissional, esquece o pessoal lá na porta”.</p> <p>– Até então eu não entendia. Até então pra mim era muito lógico: “Um é um, zero é zero, tem coisa pra fazer, você faz!” [...].</p> <p>– [...] “virem-se, eu quero resultado!”</p>	<p>– [...] E não é bem assim né. [...] e depois eu vi que não, pode ser cinza também; dependendo da pessoa, vai ser preto dependendo da pessoa, vai ser branco; mas dependendo da pessoa, pode ser cinza também.</p> <p>– [...] E hoje em dia eu vejo que não é bem assim, você tem que saber quem são as pessoas e o quê que tá por trás daquela... por que que ela pensa daquele jeito? Qual a visão de mundo dela? Como é que foi o dia dela antes de você cobrar alguma coisa? [...] Acho que isso que mudou, isso que mudou a minha maneira de pensar hoje, a minha maneira de lidar com as pessoas de uma equipe hoje.</p>
<b>Epistemológica</b>	Utilização de maneiras extrarracionais de conhecer	<p>– [...] Eu não tinha [empatia] antes [...]. Até então, eu não entendia.</p> <p>– Até então, pra mim era muito lógico: “Um é um, zero é zero”, “tem coisa pra fazer, você faz!” [...]. Eu sempre tive essa visão muito: “ou é preto ou é branco” [...].</p>	<p>– [...] e passei a tentar entender o outro lado, estando do outro lado – [...] e depois eu vi que não... pode ser cinza também; dependendo da pessoa, vai ser preto; dependendo da pessoa, vai ser branco; mas dependendo da pessoa, pode ser cinza também. E eu acho que isso foi a principal mudança, o principal aprendizado foi esse, de empatia, de tentar se colocar no lugar do outro e tentar entender a visão de mundo do outro. E a partir daí você</p>

			conseguir tirar as coisas daquela pessoa, duma forma natural, sem imposição, sem coerção, e o resultado é espetacular, se você consegue fazer isso. [...].
<b>Ontológica</b>	Maneiras de ser	– [...] Eu tinha uma maneira muito rígida de tocar, muito, às vezes até intolerante, de tocar a produção, porque a produção o comercial pede e você tem que entregar. [...].	– Mudou nesse sentido, de me deixar mais mole, de entender as pessoas com responsabilidades, né, numa relação líder/subordinado, líder/seguidor.
<b>Comportamento</b>	Ações consistentes com nova perspectiva	– [...] de cobrar e: “virem-se eu quero resultado!”	– [...] E aí, comecei a tratar como adultos, cobrar responsabilidade, e aí a mudança foi incrível. – Então... aí comecei a ler outras coisas e estudar mais profundamente essa questão de consciência e aprendizagem, e isso me fez mudar como pessoa também...

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir dos dados da pesquisa.

## 4.2 ARMANDO – EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

Na subseção 4.2.1, apresento o relato das experiências que influenciaram a aprendizagem de Armando, ilustrando-as com as respectivas citações.

O relato está dividido de acordo com as quatro fases do processo de aprendizagem transformadora: a) evento disruptivo; b) reflexão crítica sobre crenças, pressupostos e valores; c) nova perspectiva; e d) integração da nova perspectiva na vida (HENDERSON, 2002, p. 203).

Na subseção 4.2.2, apresento os respectivos resultados ou aprendizados.

### 4.2.1 Armando – Relato do processo de aprendizagem transformadora

Armando tem 54 anos, é formado em engenharia elétrica e tem mestrado na mesma área. É uma pessoa que tem “dificuldade de dizer não pra novos desafios”, e se define como: hiperativo, *workaholic* e competitivo. Armando é fundador e diretor administrativo e financeiro de uma indústria eletrônica, que há 31 anos se dedica ao projeto de desenvolvimento e fabricação de fontes chaveadas e conversores especiais.

Sua aspiração para liderar surgiu quando ele era muito jovem. Nesse sentido, já se sentia competente desde o ensino médio. Entretanto, na época, não encontrou espaço para

manifestar seu potencial. O principal obstáculo foi o *bullying*, conforme relatou: “Acho que já tava interno, assim... pronto pra aflorar durante todo o ensino médio, mas eu não consegui fazer isso por um detalhe. Eu entrei muito cedo na escola, então eu recebi o que hoje chamam de *bullying*, né... eu era o *baby*. Não tinha espaço, assim... sofri o *bullying*”.

Quando ingressou na universidade, inseriu-se no movimento estudantil. Na primeira assembleia de que participou, sentiu-se frustrado, viu que ali não teria espaço para se expressar livremente. Então resolveu “cair fora”.

Nessa mesma época, ajudou a fundar a associação da turma da engenharia elétrica, cujo único projeto era fazer a festa da formatura. Tornou-se o presidente da associação e manteve-se na posição até o final do curso. Foi sua primeira experiência empreendedora e pela primeira vez ele liderava um projeto – a formatura. Ali ele se encontrou e pôde se envolver sem constrangimento, diferentemente dos tempos de escola. Estava empolgado e sempre pensando em como ganhar dinheiro para a associação. Segundo ele, o empreendimento foi um sucesso, uma das associações mais ricas que já passou pela universidade:

[...] eu fiz uma camiseta junto com outro colega, escrito “engenharia” bem pequenininho, o “elétrica”, imitando o Energia...[de uma marca de artigos de *surf* do RJ, chamada Energia]. Aquilo vendeu, assim... umas três, quatro mil camisetas. A gente não dava conta de vender aquilo, assim... Foi um negócio violento, assim... Nunca ganhamos tanto dinheiro... não sabia o que fazer com aquilo. Claro, era da associação, então não tinha... mas fizemos uma bela de uma formatura, fizemos no LIC [Lagoa Iate Clube]. Na época, contratamos o Quarta Redenção, que era um conjunto [musical] caríssimo e badaladíssimo, e ainda sobrou dinheiro pra fazer dois almoços no [restaurante] Ataliba com família, filhos, todo mundo boca livre [...].

Armando deduziu que o fato de ter sofrido *bullying* nos anos anteriores o levou para um “patamar” de desenvolvimento que talvez não tivesse alcançado caso não tivesse passado por esse contratempo. Ter sofrido *bullying* forjou nele a determinação para mostrar seu valor, uma espécie de “revolta contra o passado”. Na opinião dele: “[...] acho que aquilo ficou, assim... ‘agora eu vou mostrar pra vocês com quem vocês tão mexendo!’ Não sei se foi bem isso, mas é..., eu imagino que tenha sido uma coisa nesse sentido”.

O esporte teve grande importância na sua formação. Desde muito cedo ele se identificou com a prática desportiva e sempre estava em busca de uma oportunidade. Durante o ensino médio, tentou o futebol e, embora tenha se esforçado, não teve espaço entre os colegas. Tentou a posição de goleiro, acreditando que “goleiro sempre tem vez”, mas aí também teve “alguns dissabores”. Quando tirava os óculos, “tomava uns frangos feios”, assim, raramente era escolhido para o time.

Ele se sentia frustrado no futebol e, farto de ser “preterido”, decidiu reagir. Abandonou o futebol e foi para o basquete, para a natação e para o tênis. Queria se encontrar em alguma modalidade e não mais precisar da “turminha do recreio” que comandava a formação do time.

A passagem pelo tênis foi breve, seu pai “liquidou” sua estratégia de virar um jogador de tênis quando Armando quebrou a segunda raquete. Quanto ao basquete, sofreu, porque, sendo mais novo, “apanhava um pouco também”. Nunca chegou a ser um jogador de destaque. Na natação, a trajetória não foi diferente.

Quando ingressou na universidade, pensou em continuar na natação. Era do que gostava, mas, não havia mais vaga para ele. Por fim, ofereceram-lhe o polo aquático, e ali Armando encontrou o que buscava no esporte. Além de jogar pelo time da universidade, também ajudou a fundar, em 1988, a fundação de polo aquático, que existe até hoje. Nesse sentido, ele expressou:

[...] ali, no polo aquático, eu me encontrei, porque o sonho de todo nadador é relaxar, assim... E lá a gente nadava um décimo do que a gente nada num treino de natação. E tinha jogo, faz gol, e tinha o *fight* físico, assim... Então, um enfrentamento. Eu joguei por 30 anos, faz seis anos que eu parei de jogar... eu fui pra mundial... [...].

No esporte, Armando aprendeu que poucos atletas se destacam pelo talento, a maioria se destaca pela persistência e treinamento. Sua vida profissional tem se pautado neste aprendizado: ele acredita que, como no esporte, dedicação e persistência são fundamentais para o êxito. Tal crença lhe dá a confiança de que é capaz de vencer os desafios, conforme expressou:

Hoje, eu diria assim... tenho uma grande autoconfiança de que as coisas vão dar certo, porque, se baixar a cabeça e trabalhar, necessariamente elas dão certo. A taxa de insucesso é pequena, se suar bastante, pensar assim... muita transpiração. Então, eu tenho conseguido enfrentar problemas que às vezes [são] complicados: “olha, vamos baixar a cabeça aqui e vamos trabalhar, a gente dá um jeito”. Tenho conseguido, assim... ter um pensamento estratégico, tendo essa certeza de que tudo vai dar certo.

Nos dois primeiros anos após a graduação, Armando trabalhou desenvolvendo projetos para outras empresas em laboratórios da própria universidade. Mais tarde, foi na Incubadora Empresarial Tecnológica, hoje conhecida como Centro Empresarial para Laboração de Tecnologias Avançadas (CELTA), que Armando fundou a própria empresa, atualmente com 103 funcionários. Na época, a empresa não tinha recursos financeiros, quase não tinha receita. Grande parte da existência da sua empresa se deve àquela fase,

principalmente ao incentivo financeiro que ele e um dos seus sócios receberam por meio de bolsas da universidade.

Mas o jovem empreendedor Armando começou a perceber a política que havia no meio empresarial e viu que teria que “reagir um pouco”. Começou então a participar de reuniões da Associação Catarinense de Tecnologia (ACATE) e acabou sendo convidado à vice-presidência, posição em que permaneceu por seis anos. A função de vice-presidente da associação, embora sem muita representatividade, permitiu a ele exercitar várias funções gerenciais, como, por exemplo, negociação e resolução de problemas operacionais, pois:

[...] era uma função que não tinha representação, mas que tinha o condomínio todo cheio de problema, seja com banheiro, seja de aluguel. Aí passei a negociar o aluguel com o proprietário, ele e eu que negociávamos. Naquela época, a inflação era alta, então, de um mês pro outro, de um ano pro outro, triplicava o valor do aluguel. Então sempre tinha o viés de negociar [...].

Depois desse período, Armando tornou-se o presidente, permanecendo na posição por oito anos. Naquela época, a ACATE não tinha recursos, “era pobrezinha”, “era mera gestora de um condomínio”. Quando assumiu a presidência, pensou: “acho que dá pra fazer melhor”. Executou vários projetos enquanto estava no cargo e, com satisfação, assume que tem um pouquinho da sua “mão” na atual organização.

Paralelamente, Armando participava de vários conselhos, “era conselho de banco do empreendedor, conselho disso e daquilo”. Até hoje participa de alguns conselhos remanescentes, que o chamam de vez em quando.

### *Fase 1 – Evento disruptivo*

Armando tem 40 anos de experiência na prática de liderança, administra a empresa desde a sua fundação e já viveu momentos marcantes ao longo da sua trajetória como líder. No entanto, um episódio em especial alterou sua maneira de pensar e agir e resultou em mudanças nas suas convicções e perspectivas pessoais e profissionais. Foi uma mudança de perspectiva em relação à maneira de ver e lidar com a questão da demissão de funcionários, ação gerencial que cabe a ele na empresa.

Em 2011, a empresa passava por uma “crise violenta”, as dificuldades financeiras se acumulavam e a necessidade de demitir funcionários foi tornando sua situação insustentável. Armando era o “gestor do dia a dia” e cabia a ele a decisão e a tarefa de demitir.

## *Fase 2 – Reflexão crítica sobre crenças, pressupostos e valores*

Tomado pelo dilema da demissão, ele precisava decidir entre manter ou dispensar funcionários. Foi uma “decisão difícil” para Armando: seu julgamento oscilava entre preservar tanto o interesse da empresa como a própria empresa, e o sentimento de amizade que mantinha pelos funcionários.

Naquele período, passou noites em claro refletindo sobre o problema. Desejou ansiosamente que uma solução se apresentasse no cenário dos negócios, para que pudesse reverter a situação, pois tinha consciência dos efeitos que as demissões teriam sobre os funcionários e suas famílias. Protelou a decisão por meses, mas, em determinado momento, percebeu que sua indefinição estava causando sérios danos à empresa. Armando classificou essa experiência como “muito ruim”:

Confesso, assim, que eu passei meses... a empresa quase quebrou por essa indefinição, assim de: “eu vou botar esse monte de...” A maioria é conhecido, assim, né... digo... conhecia a família, filhos. E aí chegou uma hora que: “olha, eu não tenho mais dinheiro, digamos assim, tá em vias de acabar, e o dinheiro não dá em árvores, é uma crise violenta”. Pra ter ideia, de 138 nós, de 128 nós, passamos pra 38 pessoas. Mas ali as primeiras demissões, que depois que começa a demitir... E não foi assim de uma vez só, foi diminuindo, foi diminuindo, mas tinha que demitir acho que 20 pessoas, 20 e poucas. Eu não dormia. “Não sei o que fazer, tem que demitir, mas não dá. Quem sabe amanhã vem uma luz e vem um cliente e vamos prospectar. Mas não dá, nosso tipo de produto é demorado, pois é feito sob encomenda, então, mesmo que o cliente chegue hoje, eu consigo ter fornecimento regular daqui a uns seis meses, um ano, por causa das normas técnicas, tem que ensaiar, tem que fazer um...” Aí, quando eu comecei a demitir, acho que quem mais chorava era eu, não eram as pessoas. Aí foi uma experiência, assim... muito ruim [...].

A reflexão sobre o problema era acompanhada de muita angústia e ansiedade, que tumultuavam seus pensamentos e transformavam a experiência em algo “muito ruim”.

## *Fase 3 – Nova perspectiva*

O envolvimento afetivo com os funcionários dificultava sua racionalidade na tomada de decisão. Assim, demitir era uma tarefa “duríssima”. Armando percebeu que precisava se proteger emocionalmente. Visualizou, então, uma nova perspectiva para enfrentar o problema. Criou ferramentas que tornassem a ação de demitir mais impessoal e, desde então, passou a utilizar planilhas com argumentos técnicos e financeiros para justificar suas decisões. Nas suas palavras: “[...] ‘tá aqui, a planilha! Argumentos técnicos!’ [...]”.

Agir de forma pragmática e racional facilitou seu trabalho. Ele argumentou: “[...] eu vi que não pode ficar sofrendo pelos outros, tu tens um objetivo, uma meta, tens uma empresa [...]”.

#### *Fase 4 – Integração da nova perspectiva na vida*

Depois dessa experiência desgastante, Armando desenvolveu uma espécie de “blindagem” que o protege do estresse emocional envolvido nesse tipo de situação. Como uma forma de autoproteção, ele passou a limitar os laços de amizade com os funcionários ao espaço da empresa. Como demonstrado no seu relato, deixou de aceitar convites para eventos sociais como aniversário de filhos de funcionários:

[...] Por outro lado, eu criei uma blindagem também, eu já não vou mais em aniversários de filhos de funcionários. Eu me afastei dessa convivência, assim... me tornando mais impessoal. Não digo diretamente, assim: “eu não vou!” Mas todo mundo sabe que eu faço travessia [natação]. Então, final de semana sempre com a agenda lotada: “não! eu tenho uma travessia!” Então, sempre tenho um compromisso, ou seja na FIESC, ou em algum lugar, pra evitar de ir. Então, já desde 2011, 2012, passei a não me envolver com os funcionários... como uma forma de proteção também. Porque, eu vou dizer, por mais que eu tenha os argumentos técnicos, mas tem um coração aqui dentro que bate, né... A minha mulher fala que eu sou muito coração mole, então é uma blindagem. Foi inconsciente no início, mas hoje eu tô bem consciente disso. É consciente: eu não vou! Eu parablenizo, acompanho de longe o que tá acontecendo, mas não me envolvo, assim... em laço de amizade... separo as coisas. A empresa é uma coisa, e infelizmente isso prejudica, né... pois a gente pode desenvolver boas amizades dentro da empresa, mas, nessa posição, assim, de ter que canetear, é duríssimo fazer isso!

Armando se sentia na obrigação de representar a empresa nos eventos sociais e familiares dos funcionários, mas, na verdade, ele não apreciava esse papel. Um aprendizado significativo para a resolução da contradição entre o que sentia e a expectativa que ele próprio tinha do seu papel foi tomar consciência de sua essência reservada. Conhecer esse aspecto da própria personalidade foi libertador, porque ele compreendeu que agir de acordo com essa essência era uma forma de ser sincero consigo e com os outros. Ele relatou como descobriu e assumiu sua personalidade reservada e o quanto se sente melhor depois disso:

[...] E aí, um dia eu tava fazendo um tratamento, análise: “de tímido tu não tem nada. Tu é...” Ele [o terapeuta] usou a palavra... não recatado, reservado! ‘Tu é reservado!’ E aí, a partir daquele dia, eu acho que isso se enquadra bem, assim... de não expor muito os sentimentos. E eu acho que esse fato, assim... eu ia muito nos aniversários, mas como representante... e talvez não ia de coração mesmo, porque já não gostava muito disso. Então, vou dizer assim... até me sinto bem com isso hoje, porque tenho uma personalidade reservada [...]. O meu comportamento fica mais condizente com o que eu sou de fato, e disso eu tenho essa certeza! [...].

A tomada de consciência de um aspecto desconhecido da própria personalidade e a reflexão sobre seu papel como líder (identidade/autoconceito) foram facilitadas com a ajuda profissional. O novo conhecimento (suposição) acerca de si mesmo conduziu Armando a uma nova maneira de interpretar o problema. Essa mudança tem lhe ajudado a enfrentar as situações que envolvem demissão de pessoas, segundo ele: “muito tranquilamente, sem sofrimento, de uma forma até interessante”.

A liderança de Armando tem expressão também na comunidade empresarial, como presidente de associações e conselhos, o que lhe demanda um “comportamento mais social”. Frequentemente, é requisitado como “protagonista” em eventos sociais, em cuja atuação ele é dissonante de sua personalidade reservada. Ele já se questionou se estaria sendo natural e sincero nesse papel, uma vez que sua preferência é a discricção. Superou esta questão quando reconheceu que sua facilidade em se relacionar socialmente é genuína e atuar como “protagonista” nessas ocasiões é uma habilidade desenvolvida, um aprendizado que ele aciona quando necessário. Conforme expressou:

[...] esse comportamento reservado me exige que eu tenha um comportamento mais social, vamos dizer assim, e que... não vou dizer que é falso, isso eu já enfrentei na minha...[análise/coach] que eu sou falso... não! É uma maneira de se relacionar, então eu tenho uma facilidade grande de me relacionar, embora eu tenha um comportamento, assim... que, a princípio, eu preferia até ir num evento e ficar sentadinho num canto lá, ouvindo. Eu tenho muito disso, eu vou pra qualquer evento, eu preciso chegar uma meia hora antes, e aí absorver a energia, vamos dizer assim, ver onde é que sento, aonde é que vai... meio Sun Tzu assim... Tem que estudar o campo da guerra, da batalha, se situar. Então, mas por mim eu até, se fosse o caso, eu sentaria lá no cantinho, de preferência perto da porta, que eu possa levantar e voltar sem nem ser notado. Aí, na minha função, eu acabo ou convidado pra mesa, ou faço parte da maior parte dos eventos como protagonista. Isso me exige que aí eu ponha aquela vestimenta de relacionamento... e não tenho nada contra, assim... nisso eu gosto [...].

As frequentes situações de socialização profissional demandam de Armando uma necessidade de recolhimento e introspecção. Ele sente que precisa de momentos solitários para estar “quieto” e “sozinho” e “ficar um pouquinho dentro da caixa do nada”. Isso o ajuda a reestabelecer o equilíbrio entre os aspectos pessoal e social e lhe dá energia para enfrentar as situações de socialização que o seu papel exige.

Usufruir um café matinal solitário ou períodos mais longos, em que os demais membros da família estão ausentes, são, para ele, momentos preciosos de introspecção. Além disso, ele encontrou na prática de esportes solitários, como natação e *surf*, um meio para suprir essa necessidade. Conforme relatou:



[...] eu desenvolvi uma forma de agir, mas exige assim quase que... eu não consigo... mas já tentei, na mesma quantidade de horas em que eu socializo, de também ter uma quantidade de horas sozinho, assim... Aí, nisso o *surf* é um negócio bacana, por que eu tô surfando, tem os amigos por volta, assim... mas ele é bastante solitário.

Armando concluiu que a experiência como um todo contribuiu para seu “jeito de ser e também como [ser] gestor”, e finalizou: “a gente vai construindo aos pouquinhos, né...”

#### 4.2.2 Armando – Resultados do processo de aprendizagem transformadora

Apresento, nesta subseção, os resultados da aprendizagem de Armando segundo a tipologia de Hoggan (2016b). Tais resultados foram obtidos a partir da análise da entrevista, cujo tema era um evento específico de mudança de vida pessoal ou profissional (experiência de aprendizado transformador) com impacto/implicações no seu desenvolvimento enquanto líder.

Das seis dimensões de aprendizagem propostas na tipologia de Hoggan (2016b), duas apresentaram um tipo de resultado específico, uma apresentou dois tipos e três dimensões não apresentaram resultados. Eles estão agrupados e sintetizados no quadro 17, como resultados de aprendizagem transformadora e serão descritos na sequência.

Quadro 17 – Resultados de aprendizagem transformadora de Armando

Dimensão	Tipo de resultado específico
Visão de mundo	Formas de interpretar a experiência
<i>Self</i>	Autoconhecimento
Comportamento	Ações consistentes com nova perspectiva Práticas profissionais

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em Hoggan (2016b).

##### 4.2.2.1 Visão de mundo

O resultado específico nesta dimensão envolveu **a forma de interpretar a experiência**. Armando costumava ter uma relação próxima com os funcionários e seus familiares. No entanto, ele questionou essa forma de se relacionar quando enfrentou contradições entre as expectativas que mantinha de si mesmo como líder, seus sentimentos e a decisão de demitir funcionários. O dilema desorientador foi, neste caso, uma dificuldade

profunda de lidar com a situação, resultando em um estado de desequilíbrio em relação às próprias expectativas.

A necessidade de se proteger emocionalmente foi o ponto crítico que levou Armando a reinterpretar a situação (problema) e seu papel de líder e administrador. Nas suas palavras: “[...] eu vi que não pode ficar sofrendo pelos outros, tu tens um objetivo, uma meta, tens uma empresa [...]”. Ele justifica a mudança: “[...] Isso mudou um pouco, também, essa relação com as pessoas, né... Acho que, como gestor, assim... a maneira de ver, e de novo, de tentar se blindar, porque age com o coração [...]”.

Aqui, os dados indicam o início de um processo de reflexão sobre o problema e com o objetivo de resolvê-lo. A reinterpretação do problema parece necessária como uma forma de “se blindar” (autoproteção).

#### 4.2.2.2 *Self*

O resultado específico nesta dimensão envolveu **autoconhecimento e autoconsciência**. Nesse sentido, Armando se descrevia como introvertido ou tímido (autoconceito). Apesar disso, tinha grande facilidade de relacionamento. Essa contradição o fazia pensar sobre esses rótulos (introvertido ou tímido) e se questionar se estaria sendo “falso” ao atuar como protagonista em eventos sociais ou participando em momentos da vida pessoal dos funcionários.

Até o dia em que, em uma seção de *coach*, ele conseguiu desvendar essa faceta da sua personalidade. Nem tímido nem introvertido, ele se descobriu uma pessoa reservada, apenas alguém que prefere “não expor muito os sentimentos” e manter-se longe do centro das atenções. A tomada de consciência foi iniciada quando as suposições, valores e crenças subjacentes ao seu papel foram explicitados e questionados (CRANTON, 2016, p. 112).

Até então, Armando acreditava que deveria participar de eventos sociais como aniversário de funcionários, no entanto, era uma atividade na qual não se sentia confortável. Ele desempenhava essa função mais como representante da empresa do que pelo prazer de participar. Tomar consciência da sua essência reservada foi libertador para ele, porque percebeu o motivo pelo qual não se sentia à vontade nessas ocasiões.

No início, o distanciamento foi inconsciente, no entanto, a partir do momento em que tomou consciência de sua necessidade, ele compreendeu que deveria agir de acordo com o que sentia e não o contrário, como frequentemente fazia. A partir desse conhecimento acerca de si mesmo, Armando decidiu mudar seu comportamento. Primeiro, porque não gostava

mesmo de fazer esse papel, e segundo, como uma forma de autoproteção. Conforme sua afirmação: “[...] Foi inconsciente no início, mas hoje eu tô bem consciente disso. É consciente: eu não vou!”

Para ele, houve um processo de autoconhecimento. Neste aspecto, Armando livrou-se de suas limitações e conhecer-se foi uma experiência libertadora.

Em relação ao seu papel como presidente de entidades, associações e conselhos, Armando declarou que o relacionamento social nesses eventos não é algo espontâneo. No entanto, desenvolveu estratégias que transformam esses momentos em algo prazeroso. A prática de esportes solitários, por exemplo, como natação e *surf*, tem o poder de reestabelecer o equilíbrio entre os aspectos pessoal e social e lhe dá energia para enfrentar as situações de socialização que o seu papel exige.

A tomada de consciência permitiu-lhe emancipar-se da expectativa social sobre seu papel (relacionamento próximo com os funcionários), que conflitava com sua essência (reservada), e possibilitou-lhe construir uma nova interpretação sobre a experiência e o significado desse papel (MEZIRROW, 1981). Essa nova percepção o auxiliou no sentido de pensar e guiar sua vida de maneira mais autêntica.

A autenticidade está associada ao autoconhecimento, uma vez que, se conhecendo mais plenamente, Armando foi capaz de encontrar congruência entre suas ações e quem ele realmente é (HOGGAN, 2016a, p. 72). Nas suas palavras: “[...] O meu comportamento fica mais condizente com o que eu sou de fato, e disso eu tenho essa certeza [...]”. Tornar-se autêntico é um processo transformador, conforme argumenta Cranton: (2016, p. 147) “transformação é a emergência do *self*”.

#### 4.2.2.3 Comportamento

Os resultados específicos nesta dimensão envolveram: a) ações consistentes com a nova perspectiva; b) práticas profissionais. Vale salientar que as áreas descritas nessa dimensão não representam por si só um aprendizado transformador. No entanto, compõem um conjunto de ações que tornaram possível a Armando o reconhecimento de um aspecto de seu *self* e o desabrochar da autenticidade, este sim, constituiu-se um aprendizado transformador.

Adotar **ações consistentes com a nova perspectiva** é um ponto fundamental para o aprendizado transformador e inclui, necessariamente, uma maneira diferente de agir (STUCKEY; TAYLOR; CRANTON, 2013, p. 220). Nesse sentido, Armando passou a ver a situação de uma forma mais impessoal e pragmática. A mudança mais evidente em seu

comportamento foi seu afastamento da convivência e do envolvimento na vida pessoal dos funcionários. Basicamente, ele limitou os laços de amizade ao espaço da empresa. Agindo assim, ele se sente menos envolvido emocionalmente com os funcionários. A maneira que ele encontrou para se proteger da ansiedade inerente à tarefa de demitir pessoas é ilustrada na sua fala: “[...] eu criei uma blindagem também, eu já não vou mais em aniversários de filhos de funcionários. Eu me afastei dessa convivência, assim... me tornando mais impessoal”.

Mezirow (2013, p. 113) afirma que o aprendizado transformador envolve agir de acordo com a perspectiva transformada. Tal como expressado por Armando, agir dessa maneira está de acordo com sua natureza e reflete um sentimento verdadeiro e genuíno: “[...] Então, vou dizer assim... até me sinto bem com isso hoje, porque tenho uma personalidade reservada [...]”.

Além de Armando se afastar da convivência, ele também adotou **práticas profissionais** que o ajudaram em sua nova maneira de abordar os funcionários, como, por exemplo, elaboração de planilhas com dados técnicos e financeiros que embasassem seus argumentos no momento das demissões. Ele acredita que dessa forma torna o processo mais profissional e impessoal, assim como alivia a carga de tensão característica desses momentos, conforme explica: “[...] a gente arrumou os argumentos técnicos, financeiros, principalmente pra fazer uma planilha e tornar impessoal essa decisão... [...] ficou mais fácil [...] e muito tranquilamente, sem sofrimento, de uma forma até interessante [...]”.

O esforço de Armando para respaldar suas decisões em argumentos técnicos sinaliza uma fase do processo transformador, em que buscou a aquisição de conhecimentos e habilidades para implementar um plano de mudança (MEZIROW, 2013, p. 114), incorporando-os ao seu repertório de prática.

Por fim, no esforço para demonstrar explicitamente as evidências de que a aprendizagem de Armando pode ser considerada transformadora, busquei estabelecer um comparativo entre o início do processo e o seu resultado. Nesse sentido, no quadro 18 apresento o resumo das narrativas iniciais e das narrativas transformadas, em cada uma das dimensões afetadas pela experiência de Armando.

Quadro 18 – Narrativas iniciais e narrativas transformadas ao longo do processo de Armando

Dimensão	Tipo de resultado específico	Narrativas iniciais	Narrativas transformadas
Visão de mundo	Formas de interpretar a experiência	– Confesso, assim, que eu passei meses... a empresa quase quebrou por essa indefinição, assim de: “eu	– [...] Isso mudou um pouco, também, essa relação com as pessoas, né... Acho que, como gestor, assim... a maneira de ver, e de novo, de tentar se blindar,

		<p>vou botar esse monte de...” A maioria é conhecido, assim, né... digo... conhecia a família, filhos. [...] Eu não dormia. “Não sei o que fazer, tem que demitir, mas não dá”. [...] Aí, quando eu comecei a demitir, acho que quem mais chorava era eu, não eram as pessoas, aí foi uma experiência, assim... muito ruim [...].</p> <p>– [...] nessa posição, assim, de ter que canetear, é duríssimo fazer isso.</p>	<p>porque age com o coração.[...] – [...] então, me deixou um pouco mais pragmático em relação ao ser humano, assim... e blindando um pouco o coração. [...] Vai endurecendo... [...].</p> <p>– [...] eu vi que não pode ficar sofrendo pelos outros, tu tens um objetivo, uma meta, tens uma empresa [...].</p>
<b>Self</b>	Autoconhecimento	– [...] eu ia muito nos aniversários, mas como representante... e talvez não ia de coração mesmo, porque já não gostava muito disso. [...].	– Então, vou dizer assim... até me sinto bem com isso hoje, porque tenho uma personalidade reservada [...]. O meu comportamento fica mais condizente com o que eu sou de fato, e isso eu tenho essa certeza [...].
<b>Comportamento</b>	Ações consistentes com nova perspectiva	– [...] eu ia muito nos aniversários [...].	– [...] Então, já desde 2011, 2012, passei a não me envolver com os funcionários... como uma forma de proteção também. [...] – [...] eu criei uma blindagem também, eu já não vou mais em aniversários de filhos de funcionários. Eu me afastei dessa convivência, assim... me tornando mais impessoal. [...]. – [...] Foi inconsciente no início, mas hoje eu tô bem consciente disso. É consciente: eu não vou!
	Práticas profissionais	– [...] porque a gente fica pensando: “o fulano com a sua família...” [...]. – [...] “eu vou botar esse monte de...” A maioria é conhecido, assim, né... digo... conhecia a família, filhos. [...]	–Eu fiquei blindado, vamos pensar assim, como a gente arrumou os argumentos técnicos, financeiros, principalmente pra fazer uma planilha e tornar impessoal essa decisão... [...] ficou mais fácil [...] e muito tranquilamente, sem sofrimento, de uma forma até interessante [...].

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir dos dados coletados.

#### 4.3 RAFAEL – EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

Na primeira subseção relativa ao entrevistado Rafael, apresento o relato das experiências que influenciaram sua aprendizagem, ilustrando-o com as respectivas citações.

O relato está dividido de acordo com as quatro fases do processo de aprendizagem transformadora: a) evento disruptivo; b) reflexão crítica sobre crenças, pressupostos e valores;

c) nova perspectiva; e d) integração da nova perspectiva na vida (HENDERSON, 2002, p. 203).

Na segunda subseção, apresento os respectivos resultados ou aprendizados.

#### 4.3.1 Rafael – Relato do processo de aprendizagem transformadora

Rafael é um jovem líder empreendedor de 33 anos, com formação em gestão da tecnologia da informação. Há seis anos é sócio proprietário e diretor executivo de uma empresa voltada ao desenvolvimento de soluções tecnológicas.

É um profissional “extremamente competitivo” e com visão “lógica das coisas”. Dedicar-se intensamente a tudo que faz e se considera: “[...] uma pessoa determinada, que não aceita [o] não [...]”. Ele se definiu como: “Intenso. Acho que a melhor palavra pra [me] definir eu acho que é isso. A intensidade em tudo que eu faço”. Nas suas palavras: “[...] eu gosto de me dedicar e gosto de ver pessoas se dedicando ao máximo. Eu acho que a gente pode fazer coisas incríveis, só depende da gente. Então eu acho que reclamar e passar a mão na cabeça não é uma coisa que funciona. [...]”.

Desde criança, Rafael se envolvia em atividades competitivas. Nessas experiências, ele tomava a iniciativa e movimentava as pessoas. Ele acredita que isso contribuiu para o desenvolvimento de seu perfil de liderança:

Eu sou extremamente competitivo, e nessas competições, tipo... eu acabava obviamente, tomando iniciativas, né. Então ...[...] qualquer uma, um jogo de baralho, um jogo de futebol, trabalho, namorada, qualquer coisa...qualquer coisa. E não sei, eu acho que até no trabalho escolar, qualquer coisa que tinha um prêmio eu fazia, e com isso eu movimentava as pessoas pra ir junto, porque tem muita coisa que é em grupo. [...].

Rafael comentou que uma das principais motivações para empreender foi o desejo de ser pai e participar de maneira muito presente na criação dos filhos: “[...] a minha motivação era essa, era empreender... filho... fazer algo diferente... [...].” Ele argumentou:

[...] Eu não acho certo as pessoas que tem filhos não participar da criação dos filhos, deixar em creche, deixar pros avós cuidarem... não sei, eu não acho legal isso, sabe. Eu queria fazer diferente. Eu quero fazer aquilo que eu acredito. E eu tinha certeza que, se eu tivesse no [emprego anterior], eu nunca, nunca ia conseguir fazer.

Antes de empreender, Rafael trabalhou na área de tecnologia de outra empresa, onde rapidamente se destacou. Embora jovem, era responsável pela gestão de grandes projetos e liderava equipes de pessoas com mais idade do que ele. Conforme explicou:

[...] eu entrei na [empresa anterior], eu tinha sei lá, 20 anos, 21... e eu sempre me destaquei lá também, porque eu cresci muito rápido lá na [empresa anterior]. Eu liderava lá na [empresa anterior] projetos grandes, tipo milhões, que tinham... eu era um gestor desse projeto e eu fazia gestão de pessoas mais velhas que eu. [...].

Rafael julgava que seu papel como líder era trazer resultados para a organização, e na sua visão “muito lógica” das coisas, as pessoas estavam ali para cumprir o que fora determinado. Era exigente com aqueles que não entregassem o esperado e frequentemente entrava em “embate” com os liderados, a fim de cobrar resultados. No trecho a seguir, ele exemplifica seu modo de agir:

[...] pra mim, as coisas não têm desculpa, então você não vai me dar desculpa pra nada. E quando eu ia fazer gestão dessas pessoas, era bem complicado, eu cheguei a sofrer, e eu cheguei, a meio que quebrar, assim, como profissional e pessoa. Porque, pra mim, as coisas... enfim, eu sou da área lógica, então pra mim as coisas são muito lógicas... [...] Por exemplo... sei lá, a gente criou um cronograma, ok? Então você me falou que nessa semana você vai entregar A, B e C. Beleza. Então tá, aí no final eu pergunto: “e aí, entregou A, B e C?” Daí você fala: “não!” Eu falo: “beleza, mas por quê?” Se você começar a... só ficando na desculpa, dar desculpa pra mim... até ver que você tá falando uma coisa totalmente fora, e obviamente a pessoa ficava com raiva de mim. Eu fazia na frente das pessoas, e ela sabia que o negócio tava errado, mas, tipo assim... Eu acho que se ela teve a cara de pau de contar uma mentira, eu vou desmascarar ela ali...[...].

### *Fase 1 – Evento disruptivo*

Um episódio “bem marcante” na carreira de Rafael mudou sua visão em relação à maneira de pensar e agir como líder. Era seu terceiro emprego, ele coordenava uma equipe com aproximadamente 50 funcionários, incluindo pessoas das filiais da empresa. Certa vez, em uma reunião, ele questionou tão incisivamente um dos membros da equipe, que acabou provocando neste uma reação inesperada, que o deixou assustado e sem entender o que estava acontecendo. O episódio foi descrito por ele:

[...] teve um episódio que foi bem marcante, que foi um projeto que eu tava tocando lá na [empresa anterior], que era o principal. Eu tava numa... tipo uma mesa, um pouco maior do que essa, cheia de pessoas, e eu era o gerente de projeto do principal produto da [empresa anterior], da parte de tecnologia, que era um produto que fazia toda a gestão interna da [empresa anterior]. [...] Enfim, e aí eu tive uma situação que

... [...] se a pessoa me fala que o negócio está errado, eu questiono, questiono até quando a pessoa não tem mais o que fazer, o que que ela faz? Ela estoura, ela pira... [...] E enfim, aconteceu assim nessa reunião, cheio de gente, um cara levantou e falou: “meu, você é um moleque, você é um moleque!” E ele era bem mais velho do que eu. Daí eu... eu juro pra você, a forma que eu agia naquela época não era pra deixar a pessoa mal, pra mim era claro, era tipo um mais um é dois, cara, se é dois, por que que o resultado tá sendo três? e a pessoa, enfim... [...].

Eu me senti de um jeito que eu não sabia o que eu tava fazendo. Eu não tinha entendido a reação dele... [...] Porque ele levantou, ficou puto, porque assim, uma coisa é... você, tipo, você cobra várias pessoas aqui, se as pessoas ficam quietas, você não vê reação, eu mesmo não sou uma pessoa sensível, eu não sei o que a outra pessoa tá pensando, desde que ela me fale. Então, tipo... daí o outro me falou: “você não viu que ele tava batendo o pé, assim, no chão, que tava nervoso?” E eu: “não!” Não é uma percepção que eu tenho, diferente de outras pessoas que têm isso mais aflorado. E aí ele, quando ele estourou, eu vi: “opa, então eu fiz merda!”

## *Fase 2 – Reflexão crítica sobre crenças, pressupostos e valores*

Nesse dia Rafael ficou muito confuso, ele não entendeu o motivo daquela reação, achou-a desproporcional, pois, na visão dele, não havia nada de errado no seu comportamento:

[...] Eu não fiz por mal, então, com a reação que ele teve... eu vi: “nossa, mas que desproporcional!” Porque eu não entendi isso, porque, pra mim, é como falei da matemática, se um mais um é dois, não adianta ele ficar me falando que é três. Então ele vai ter que me explicar porque que é três.

Era comum ele agir dessa forma, e ele não percebia o quanto seu comportamento afetava negativamente as pessoas, embora às vezes ficasse chocado com a reação delas. Rafael ilustrou isso com outro episódio, ocorrido no início da sua trajetória profissional, que exemplifica o quanto ignorava os efeitos que seu comportamento provocava nas pessoas.

Durante uma palestra, ele começou a debater com o orador, questionando suas afirmações. O palestrante, então, o chamou para ir lá ao palco e falar, ao que Rafael interpretou com naturalidade. Na lógica do seu raciocínio, estava tudo certo. No entanto, mais tarde, ao cruzar com a pessoa no evento, ele se surpreendeu com a reação dela. Ele descreveu o episódio da seguinte forma:

[...] Deixa eu te dar um outro exemplo. Eu sou... enfim... não mais, eu era muito sem noção! Eu fui em São Paulo, eu sou da área de segurança, tipo assim, segurança da informação, *hacker*, essas coisas, então eu era responsável pelas filiais em toda a parte de segurança da [empresa anterior]. Trabalhei lá muito tempo nisso, garantindo a segurança dos sistemas, tal. E aí eu sempre trabalhei com isso, dos 12, 13 anos. Nasci com computador e pra mim é uma coisa muito lógica, e as coisas são muito



claras pra mim, nisso, né. Tipo, tem coisas, pra mim, que é muito difícil, tipo, lidar com pessoas, que é mais difícil [...]. Então tem um pessoal que... tipo da área técnica, que acha que é técnico, mas não é. Então, daí tinha um cara desses que tava dando, em São Paulo, numa palestra que eu fui sobre a parte de segurança, bem o que eu entendo bem. E aí começou de falar um monte de várias coisas lá na frente, e eu juro pra você, eu não quis deixar ele mal, mas eu questionava, eu sou muito questionador. Eu falo: “não, isso tá errado!” “Não, mas olha só, vamos lá, vamos comigo, olha só, o que você tá falando aí, que você tá ensinando sei lá pra quem, pras pessoas aqui, isso daqui tá... não bate, por causa da lógica, assim, assim e assado. Você tá falando que, se fizer isso, resolve, mas, se eu fizer isso, isso e isso, tu vai resolver?” Enfim, eu juro pra você, eu fiz totalmente sem... nem percebia, nem sabia que tinha pessoas do meu lado, nada. Eu só falava. Chegou uma hora que [o orador disse] assim: “você não quer subir aqui no palco e explicar direito?” Eu: “lógico!” Legal, ele me chamou, mas eu acho que ele quis me desafiar. Hoje, analisando, sei lá, eu tinha 19 anos, 20, isso aí... E eu subi no palco lá e comecei a falar, tal, porque era um assunto que eu realmente domino. Daí beleza, foi engraçado [...] terminou essa palestra, era dias o evento, encontrei o cara no evento, e eu: “e aí, beleza?” Tipo... todo inocente... ele olhou pra mim assim... nem me cumprimentou e saiu. Daí eu: “que mau!”. Depois que daí, sabe... pra mim tanto é óbvio, que eu tô te contando como um absurdo que eu fiz, mas não era, eu não fiz por mal, e a mesma coisa naquela reunião. Eu não fiz por mal, então, como da reação que ele teve... eu vi: “nossa, mas que desproporcional!” Porque eu não entendi isso, porque pra mim é como falei da matemática, se um mais um é dois, não adianta ele ficar me falando que é três. Então, ele vai ter que me explicar porque que é três.

Na ocasião, apesar de não entender por que o palestrante agiu daquela maneira, a reação de Rafael foi somente de surpresa, ao contrário do que ocorreu na reunião de trabalho, tempos depois.

Ele relatou que, no dia da reunião, o primeiro momento foi de susto e “surpresa”: “[...] naquele dia eu tomei um susto, porque eu não entendia aquela visão, daquela pessoa, que ela tinha sobre a minha liderança”. Coincidência ou não, o fato é que após a reunião, ele passou muito mal e precisou ser hospitalizado, conforme relatou: “[...] E aquilo me fez bem mal, [...] não sei se foi por muita coincidência, que daí me estourou o apêndice no mesmo dia... eu fiquei mal e fiquei uma semana fora. E daí eu comecei a repensar ... [...]”.

Os acontecimentos daquele dia o fizeram pensar sobre seu comportamento e sobre a forma como liderava. Ele expressou: “Quando o [nome do colega] falou do... eu não sabia que eu era tão filho da puta, resumidamente, eu acho que era isso. Daí, dali que começou tudo, né...” Rafael começou a “analisar” e refletir, tentando compreender a situação: “[...] daí eu comecei a analisar, eu sou lógico, então comecei a analisar e ver o que que tava dando de errado ali... [...]”.

Ele justificou suas atitudes analisando o fato de que era muito jovem e suas responsabilidades demandavam certo posicionamento: “[...] eu acho que eu fazia daquela forma por ser... por parecer muito novo e tentava me posicionar com a parte técnica [...]”.

O destaque profissional e a ascensão à função de líder na organização foram consequência do seu conhecimento técnico. No entanto, ele sentia necessidade de se posicionar como líder e fazia isso se valendo justamente do seu conhecimento técnico, quesito em que se sentia seguro e confiante. Ele concluiu:

[...] É porque eu tinha que... Bom, vamos lá, eu também tinha que me posicionar, eu tinha cara de novo, e eu achei que eu errei muito por causa disso também, eu era muito novo. Então, o que eu tinha era conhecimento, era... tipo... eu conseguia me destacar porque a coisa que eu sei e que eu sabia que eu conseguia fazer.

Ao refletir sobre as razões que o levavam a agir daquela maneira, ele identificou a influência de seu chefe e de como este reforçava o seu comportamento: “[...] e aí... quando eu fazia isso, por exemplo, o meu chefe, que gostava de resultado, [dizia]: ‘porra, tá ótimo!’.”

As atitudes desse chefe, que buscava resultados “a qualquer custo”, o fizeram refletir sobre a semelhança na postura de ambos e sobre como as pessoas se relacionavam com este chefe. Conforme relatou, elas evitavam convidar aquele chefe para os momentos de descontração, como churrascos e confraternizações, pois desaprovavam a forma como ele agia:

[...] na época eu tinha um [...] chefe, enfim, que eu... dizem que eu sou muito parecido com ele, né! O bicho até saiu [...] ele saiu porque não aguentava mais a pressão das pessoas. Até [era] um cara que dava resultado também, só que a qualquer custo, né! E aí, eu vi que o negócio... tipo assim... tinha os churrascos, ele não era convidado pros churrascos. Tinha lá o... sei lá, o encontro de não sei o que... então ele era afastado. Porque as pessoas não gostavam de como que ele agia. [...]”.

Rafael se esforçou para compreender o problema, analisando e comparando seu próprio comportamento com o comportamento do seu chefe. Ele percebeu que inconscientemente seguia o exemplo do chefe, ou seja, ali estava um modelo que guiava sua ação.

### *Fase 3 – Nova perspectiva*

Inicialmente, Rafael sentiu preocupação por desconhecer o que estava fazendo de “errado”, mas sentiu “alívio” quando conseguiu perceber as razões que o levavam a agir daquela maneira. Refletir sobre o problema e identificar as causas foram os primeiros passos

para se abrir a uma nova perspectiva e decidir mudar de atitude. Nas citações a seguir, ele reflete sobre sua disposição para experimentar:

Eu acho que o sentimento era uma preocupação de estar fazendo algo que eu nem sabia que tava fazendo de errado... algo errado. É um alívio de saber os vários motivos...

[...] Acho que, assim... a questão de realmente identificar o problema e querer mudar, eu acho que isso, depois que eu decidi isso, as coisas mudaram. [...].

[...] E daí, eu comecei a repensar em mudar o meu foco, assim... de conseguir o resultado com as pessoas e sabendo da limitação das pessoas também, sabendo da minha limitação e sabendo da limitação que as pessoas têm também. Que elas não vão fazer do jeito que eu faria. [...].

#### *Fase 4 – Integração da nova perspectiva na vida*

Rafael relatou que estava realmente disposto a mudar: “[...] eu decidi que eu ia mudar, então, pra mim, assim, quando eu decido, pra mim é página virada, acabou, entendi o problema eu vou resolver. [...]”.

A partir dessa decisão, ele sentiu um desejo sincero de cultivar relacionamentos positivos com as pessoas e concluiu que desejava ser um líder para as pessoas, porque as organizações passam, mas as pessoas, não:

[...] eu vi que, tipo assim, ó... a instituição tá lá, a gente tá trazendo resultado pra instituição, mas daqui a pouco aquela instituição muda, o que não vai mudar são as pessoas. Então eu hoje saí de lá com vários amigos, tanto é que trabalharam comigo, me ajudaram um monte. Então eu tenho um... consegui criar laços porque entendi que o importante eram as pessoas. Porque eu, amanhã, pode não ter [nome da empresa dele], pode não ter [empresa anterior], tanto é que eu não tô mais lá. Então, o que que eu quis conservar com isso? Era o relacionamento com as pessoas. Mesmo! Era de coração mesmo! Então, eu quis fazer isso! [...]... enfim, e aí, eu vi que eu tinha que mudar, e daí eu mudei como líder, realmente! [...].

Nesse sentido, Rafael buscou conhecimentos que o ajudassem no processo de mudança. Ele relatou que começou a estudar sobre o assunto: “[...] Eu comecei a entender [as] pessoas, comecei a estudar [as] pessoas, então eu li um grande livro que me ajudou, que foi: *Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes*. E aí... isso mudou bastante a minha vida... [...]”.

Nos livros, ele encontrou o que precisava para compreender melhor a sua experiência, assim como orientações para percorrer o caminho de transição. Além disso, a percepção de que as pessoas estavam abertas para aceitar a sua mudança também facilitou sua transformação. Ele percebeu que: “[...] a abertura das pessoas pra ter uma segunda [chance] é difícil, tipo assim, você lida com uma pessoa, você tem aquela imagem da pessoa, e depois

você mudar é meio difícil. Mas eu vi que as pessoas estão abertas a isso, aí mudou completamente. [...]”.

Tempos depois deste episódio, ainda trabalhando na empresa em que o fato aconteceu, Rafael teve a oportunidade de mostrar que aprendeu com a experiência. Refez sua imagem e recuperou relacionamentos que haviam sido afetados. Neste trecho ele relata como isso aconteceu:

[...] quem me conhece hoje nem sabe o meu passado lá, um pouco complicado, assim... E foi bem engraçado, porque essa pessoa que me fez enxergar o quão ruim eu estava sendo como líder, [...] quando eu montei a [nome da sua empresa], ele veio trabalhar comigo. Depois, então, no período que eu fiquei na [empresa anterior] ainda, [...] vários anos depois disso, eu mudei. Então, tive a oportunidade de, dentro da [empresa anterior], mudar e [ele] ver que eu mudei. Então, nós reatamos assim, como líder e amigos. Enfim, e aí, quando eu montei a [nome da empresa], [...] falei: “olha, a gente tá precisando de alguém de confiança, quer vir?”. Ele veio. E aí, ele conversou até uma vez com a [nome] que é a minha esposa [...]. Ele falou assim: “olha, tipo... como o Rafael mudou, eu tive medo quando eu fui sair [da empresa anterior]. Ele até mudou na [empresa anterior], mas eu tive um medo, sei lá... com a pressão aqui’ como que ele iria mudar também”. Enfim, daí foi isso, assim... Pra mim, o caso mais emblemático que eu tive, da minha mudança, foi essa cena... Sai uma pessoa que ainda foco muito em resultado, mas bem diferente, bem diferente... [...].

Para Rafael nada é impossível, no entanto, ele sente que seria muito difícil voltar a agir da forma como fazia antes da experiência. Hoje ele se vê como “outra pessoa”, agindo com base em outra perspectiva sobre seu papel de líder. Conforme expressou no relato sobre sua mudança:

Hoje em dia eu já acompanho as pessoas, eu tô até mais próximo delas, então, eu [não] espero chegar ao final, pra não dar tal problema. Eu levo as coisas mais na brincadeira. Se você me falar uma bobagem, eu vou rir contigo: “pô, não, isso aí a gente sabe que não, né, então vamos lá, o que a gente pode fazer pra resolver isso?” Sabe, então eu acho que coisas assim mudaram... [...] eu acho que realmente é mais eficaz do que entrar no embate. Eu não entro no embate mais, não assim... é muito raro, assim... hoje eu entrar num embate. Na época eu ia direto... [...].

Ele aprendeu a ser “mais paciente”, se sente “melhor com as pessoas”, está mais próximo delas e procura acompanhar o trabalho dos funcionários para evitar problemas no final. Ele relatou que procura ensinar, ajudar e facilitar o trabalho de todos: “[...] passo madrugadas aqui, com todo mundo, às vezes faço café... então, sou um facilitador pra todo mundo hoje, mesmo! [...]”.

No entanto, Rafael ainda está em busca do ponto de equilíbrio entre tarefa, resultados e pessoas. Ele acha que às vezes é flexível demais ou mais “mole” com as pessoas, em

detrimento dos resultados, e justifica isso ao fato de estar mais próximo e compreender o lado delas. Ele explicou como se sente:

[...] Eu me sinto, sendo bem sincero... que eu acho que às vezes eu, hoje, pego mais leve do que pesado. Então, às vezes, isso eu acho que prejudica um pouco [...]. Então, como eu fico talvez mais próximo, eu fico mais mole, não sei dizer... fico mais... sei lá... talvez eu entendo mais a pessoa e não tanto o resultado, então eu vou sentar pra ajudar a pessoa a fazer aquilo ali... [...] Eu sinto que hoje eu tô pendendo mais pra um maleável do que pro resultado. E eu tô tentando mudar um pouquinho isso daqui, dar uma calibrada pro lado de cá...[...].

Rafael ainda está explorando opções em novos papéis, relações e ações, numa clara evidência de que sua jornada transformadora continua.

#### 4.3.2 Rafael – Resultados do processo de aprendizagem transformadora

Apresento, nesta subseção, os resultados da aprendizagem de Rafael segundo a tipologia de Hoggan (2016b). Tais resultados foram obtidos a partir da análise da entrevista, cujo tema era um evento específico de mudança de vida pessoal ou profissional (experiência de aprendizado transformador) com impacto/implicações no seu desenvolvimento enquanto líder.

Das seis dimensões de aprendizagem propostas na tipologia de Hoggan (2016b), cinco apresentaram um tipo de resultado específico e uma dimensão não apresentou resultados. Eles estão agrupados e sintetizados no quadro 19, como resultados de aprendizagem transformadora, e serão descritos na sequência.

Quadro 19 – Resultados de aprendizagem transformadora de Rafael

<b>Dimensão</b>	<b>Tipo de resultado específico</b>
Visão de mundo	Formas de interpretar a experiência
<i>Self</i>	Identidade/visão do eu
Epistemológica	Mais aberto
Ontológica	Maneiras de ser
Comportamento	Ações consistentes com nova perspectiva

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em Hoggan (2016b).

##### 4.3.2.1 Visão de mundo

Rafael tinha uma visão pré-concebida, segundo a qual, a tarefa e os resultados estavam em primeiro plano. O encontro com um evento (dilema desorientador) estimulou sua reflexão crítica, em um processo ativo de fazer sentido da experiência. O ponto de vista foi transformado quando Rafael refletiu criticamente sobre o conteúdo do problema e sobre o processo de resolução desse problema (MEZIROW, 2003). O relato a seguir pode evidenciar mudança de ponto de vista no que se refere à **forma de interpretar a experiência**:

[...] E eu vi que tipo assim, ó... a instituição tá lá, a gente tá trazendo resultado pra instituição, mas daqui a pouco aquela instituição muda, o que não vai mudar são as pessoas. Então eu hoje saí de lá com vários amigos, tanto é que trabalharam comigo, me ajudaram um monte. Então eu tenho um... consegui criar laços, porque entendi que o importante eram as pessoas. Porque eu, amanhã, pode não ter [nome da empresa dele], pode não ter [empresa anterior], tanto é que eu não tô mais lá. Então, o que que eu quis conservar com isso? Era o relacionamento com as pessoas. Mesmo! Era de coração, mesmo! Então, eu quis fazer isso.

Questões desconfortáveis podem promover a autorreflexão crítica se a pessoa estiver disposta e pronta para considerá-las. Nesse sentido, a experiência de Rafael promoveu a autorreflexão imediata e despertou nele o desejo de mudança. Assim, ele desafiou suas suposições, examinou o problema sob um ponto de vista diferente e abriu-se para uma nova perspectiva, cujas implicações transformaram sua maneira de interagir com a comunidade organizacional e a forma de buscar resultados. Dessa forma, evoluiu para uma visão mais equilibrada em relação à tarefas, resultados e pessoas.

#### 4.3.2.2 *Self*

O resultado específico nesta dimensão envolve a visão que Rafael tinha de si mesmo – sua **identidade**. Rafael havia se destacado como líder ainda muito jovem, dirigindo grandes projetos e liderando pessoas com mais idade do que ele. Ele se orgulhava de ser orientado a tarefas e resultados e acreditava que tinha um relacionamento normal com seus liderados. No entanto, o comentário exaltado de um membro da equipe revelou, na verdade, como eles o consideravam.

A crítica pouco favorável sacudiu Rafael. Ele se sentiu tão arrasado com esse *feedback* inesperado que ficou psicológica e fisicamente abalado. Ele percebeu que seu desempenho no trabalho e como líder estava completamente em desacordo com a forma como se via. Segundo declarou: “Quando o [nome do colega] falou do... eu não sabia que eu era tão filho da puta, resumidamente, eu acho que era isso. Daí, dali que começou tudo, né...”

A partir dessa experiência, Rafael teve a oportunidade de vivenciar uma aprendizagem transformadora, que mudou o modo de ver a si mesmo (MEZIROW, 1981, 1994) e reestruturou sua identidade como líder. Assim que o choque inicial do *feedback* inesperado diminuiu, sua autoconfiança permitiu que se sentisse empoderado e conseguisse examinar e questionar sua prática de maneira cuidadosa e produtiva. Assim, transformou a perspectiva sobre o seu papel de líder e fez profundas mudanças em sua prática e seus relacionamentos.

#### 4.3.2.3 Resultados epistemológicos

Rafael estava preso a um padrão de pensamento “lógico”, desenvolvido em sua formação juvenil, que moldava a maneira como via o mundo e como achava que deveria funcionar. Ele relatou que o computador esteve presente na sua vida desde muito cedo, e entender o mundo a partir da lógica do computador era muito fácil. Para ele, difícil mesmo era lidar com pessoas: “[...] E aí, eu sempre trabalhei com isso, dos 12, 13 anos. Nasci com computador e, pra mim, é uma coisa muito lógica, e as coisas são muito claras pra mim, nisso, né. Tipo... tem coisas, pra mim, que é muito difícil, tipo... lidar com pessoas, que é mais difícil [...]”.

Rafael via a realidade sob a perspectiva tangível e atuava de forma prática e excessivamente lógica com as pessoas. Operando nesse padrão de pensamento, ele expressava o que pensava sem se preocupar com a forma de fazê-lo e sem levar em conta como isso afetaria as pessoas. Isso porque nada que alguém lhe dissesse abalava sua autoconfiança. No entanto, era incapaz de imaginar que nem todos reagiriam da mesma forma.

Reavaliando criticamente esse pressuposto, ele percebeu que tal crença não lhe parecia funcional na posição de líder. O desafio de reconsiderar suas expectativas em relação às pessoas representou uma aprendizagem transformadora para Rafael. Desenvolver maneiras mais abertas de conhecer exigiu dele o distanciamento das próprias convicções, para tentar entender as crenças dos outros como razoáveis (HOGGAN, 2016a, p. 73). Os trechos a seguir são ilustrativos destas questões:

[...] daí eu comecei a analisar, eu sou lógico, então comecei a analisar e ver o que que tava dando de errado ali [...].

[...] E daí eu comecei a repensar em mudar o meu foco, assim... de conseguir o resultado com as pessoas e sabendo da limitação das pessoas também, sabendo da minha limitação e sabendo da limitação que as pessoas têm também. Que elas não vão fazer do jeito que eu faria. [...].

Neste momento, Rafael analisou e refletiu sobre a natureza do problema. Mezirow (1991, p. 107) argumenta que é natural recorrermos à reflexão quando enfrentamos dificuldades para entender uma nova experiência.

Quando ele buscou as razões do problema, sua reflexão incidiu sobre o processo e as premissas desse problema. A primeira, é um exame de como executamos as funções de percepção, pensamento, sentimento ou ação e uma avaliação da nossa eficácia em executá-las. A segunda, envolve a tomada de consciência relativa à por que percebemos, pensamos, sentimos ou agimos de determinada maneira e sobre as razões e consequências de fazê-lo (MEZIROW, 1991, p. 108). A reflexão sobre premissas ocorre quando o problema em si é questionado (CRANTON, 2016, p. 26), sendo, portanto, um nível mais profundo de reflexão e representando a essência da transformação.

A reflexão sobre premissas evidencia-se quando Rafael decide mudar o “foco”. Ser capaz de considerar as pessoas e suas limitações sugere um aprendizado que incorpora a revisão de uma perspectiva mais complexa e ampla e uma maneira diferente de ver o processo de liderança.

#### 4.3.2.4 Resultados ontológicos

Um resultado específico nesta dimensão envolveu mudanças na **maneira de ser** de Rafael. A mudança experimentada por ele afetaria toda sua experiência acumulada, no sentido de adotar um novo modo de estar no mundo. De acordo com Hoggan (2016b, p. 12), mudanças na maneira de ser atingem as tendências e disposições habituais da pessoa.

Rafael julgava que seu único papel como líder era trazer resultados para a organização. Sua visão era tão racional, que ele não conseguia entender por que as pessoas não correspondiam ao esperado. Ele ignorava aspectos como emoções, sentimentos e limitações pessoais (empatia). Sua tendência era adotar uma posição enérgica, ignorando o fator humano envolvido, o que, com frequência, resultava em conflitos com as pessoas. Sua citação, a seguir, é ilustrativa desta questão:

[...] pra mim, as coisas não têm desculpa, então você não vai me dar desculpa pra nada. E quando eu ia fazer gestão dessas pessoas, era bem complicado, eu cheguei a sofrer, e eu cheguei a, meio que quebrar, assim, como profissional e pessoa. Porque, pra mim, as coisas... enfim, eu sou da área lógica, então, pra mim, as coisas são muito lógicas... [...].



Saber que a avaliação de sua equipe, manifestada nos comentários de um dos seus membros, indicava um lado seu completamente desconhecido, porém bastante visível para seus liderados, foi um choque para Rafael: “Eu acho que o sentimento era uma preocupação de estar fazendo algo que eu nem sabia que tava fazendo de errado... algo errado”.

O *feedback* negativo mexeu com o que ele considerava ser correto em sua prática, provocou-lhe a reflexão crítica e o exame racional sobre seu jeito de ser como líder. Ver a si mesmo e ao seu papel de um ponto de vista diferente desencadeou nele um processo voluntário de mudança pessoal. Segundo Mezirow (1991, p. 171), não é suficiente entender intelectualmente a necessidade de mudar a maneira de agir. O aprendizado transformador exige força emocional e um ato de vontade para avançar em direção à mudança. Tal como observado pelo autor, Rafael tomou consciência de seu problema e não apenas quis mudar, mas decidiu, de fato, mudar.

Conforme demonstram os relatos a seguir, a emoção aparece como um motivador para a mudança: “[...] Então, o que que eu quis conservar com isso? Era o relacionamento com as pessoas. Mesmo! Era de coração, mesmo! Então, eu quis fazer isso! [...]... enfim, e aí, eu vi que eu tinha que mudar, e daí eu mudei como líder, realmente! [...]”. E complementa: “[...] Acho que assim... a questão de realmente identificar o problema e querer mudar, eu acho que isso... depois que eu decidi isso, as coisas mudaram. [...]”.

Rafael disse que ainda tende a ser orientado a tarefa e resultado, no entanto, de uma forma mais sensível às necessidades e limitações das pessoas, compreendendo que elas são parte fundamental do processo. Tal como sintetiza sua fala: “[...] Saí uma pessoa que ainda foco muito em resultado, mas bem diferente, bem diferente... [...] Hoje eu sou mais paciente [...] eu me sinto melhor com as pessoas [...]”.

Ele relatou que estava tão envolvido e motivado com o processo de mudança que sentiu necessidade de buscar conhecimentos que o ajudassem neste processo: “[...] Eu comecei a entender [as] pessoas, comecei a estudar [as] pessoas, então eu li um grande livro que me ajudou, que foi: *Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes*. E aí... isso mudou bastante a minha vida... [...]”.

#### 4.3.2.5 Comportamento

Para que a aprendizagem seja justificada como transformadora, ela deve ter um impacto real na vida da pessoa e afetar sua maneira de viver, de tal forma que resulte em **ações consistentes com a nova perspectiva** (HOGGAN, 2016b, p. 12). Os resultados em

cada uma das dimensões afetadas levaram Rafael a novas formas de pensar e, acima de tudo, novas formas de agir. As mudanças de comportamento estão, portanto, intimamente ligadas a esses resultados.

Entre suas mudanças comportamentais, ele destacou que hoje é “mais paciente” no trato com as pessoas. Ele aprendeu a enfrentar situações problemáticas de uma maneira mais leve, evitando embates. Ele acredita que essa nova perspectiva ampliou sua eficácia:

Hoje em dia eu já acompanho as pessoas, eu tô até mais próximo delas, então eu [não] espero chegar ao final, pra não dar, tal problema. Eu levo as coisas mais na brincadeira: se você me falar uma bobagem, eu vou rir contigo: ”pô, não, isso aí a gente sabe que não, né, então vamos lá, o que a gente pode fazer pra resolver isso?” Sabe, então eu acho que coisas assim mudaram... [...] eu acho que realmente é mais eficaz do que entrar no embate. Eu não entro no embate mais, não assim... é muito raro, assim, hoje eu entrar num embate. Na época eu ia direto... [...].

Rafael se tornou um líder que procura acompanhar o trabalho, ensinar e ajudar: “[...] ..então passo madrugadas aqui com todo mundo, às vezes faço café... Então sou um facilitador pra todo mundo, hoje, mesmo! [...]”.

Vale salientar, ainda, o critério da estabilidade relativa, que caracteriza a mudança como não temporária (HOGGAN, 2016b). O aspecto transformador da experiência se concretiza na reintegração com base em condições ditadas pela nova perspectiva (MEZIROW, 1991), ou seja, com base em novas ou reformuladas crenças internas, visíveis ao exterior mediante ações correspondentes. Nesse sentido, sem esconder sua satisfação, Rafael expressou sua percepção em relação a esta questão:

[...] quem me conhece hoje nem sabe o meu passado lá, um pouco complicado, assim... E foi bem engraçado, porque essa pessoa que me fez enxergar o quão ruim eu estava sendo como líder, [...] quando eu montei a [nome da sua empresa], ele veio trabalhar comigo. [...] E aí, ele conversou até uma vez com a [nome], que é a minha esposa [...]. Ele falou assim: “olha, tipo... como o Rafael mudou, eu tive medo, quando eu fui sair [da empresa anterior], ele até mudou na [empresa anterior], mas eu tive um medo, sei lá... com a pressão aqui, como que ele iria mudar também”. Enfim, daí foi isso, assim... Pra mim, o caso mais emblemático que eu tive, da minha mudança, foi essa cena...[...].

Para Rafael, foi, realmente, uma jornada de fatores cognitivos, conativos (MEZIROW, 1991, p. 14), emocionais e afetivos, em que experimentou muita ansiedade e frustração e fê-lo questionar sua própria identidade. No entanto, ao final da jornada, recuperou sua autoconfiança como líder, culminando com o aumento de sua capacidade de crescer pessoal e profissionalmente com suas experiências.

Finalmente, em um esforço para demonstrar explicitamente as evidências de que a aprendizagem de Rafael pode ser considerada transformadora, busquei estabelecer um comparativo entre o início do processo e o seu resultado. Nesse sentido, no quadro 20 apresento o resumo das narrativas iniciais e das narrativas transformadas em cada uma das dimensões afetadas pela experiência.

Quadro 20 – Narrativas iniciais e narrativas transformadas ao longo do processo de Rafael

Dimensão	Tipo de resultado específico	Narrativas iniciais	Narrativas transformadas
<b>Visão de mundo</b>	Formas de interpretar a experiência	<p>– [...] pra mim, as coisas não têm desculpa, então você não vai me dar desculpa pra nada. E quando eu ia fazer gestão dessas pessoas, era bem complicado, eu cheguei a sofrer, e eu cheguei a meio que quebrar, assim, como profissional e pessoa. Porque, pra mim, as coisas... enfim, eu sou da área lógica, então, pra mim, as coisas são muito lógicas... [...].</p> <p>– [...] naquele dia eu tomei um susto, porque eu não entendia aquela visão daquela pessoa, que ela tinha sobre a minha liderança.</p> <p>– [...] tem coisas, pra mim, que é muito difícil, tipo, lidar com pessoas, que é mais difícil [...].</p>	<p>– [...] E eu vi que tipo assim, ó... a instituição tá lá, a gente tá trazendo resultado pra instituição, mas daqui a pouco aquela instituição muda, o que não vai mudar são as pessoas. Então eu hoje saí de lá com vários amigos, tanto é que trabalharam comigo, me ajudaram um monte. Então eu tenho um... consegui criar laços, porque entendi que o importante eram as pessoas. Porque eu, amanhã, pode não ter [nome da empresa dele], pode não ter [empresa anterior], tanto é que eu não tô mais lá. Então, o que que eu quis conservar com isso? Era o relacionamento com as pessoas. Mesmo, era de coração mesmo! Então, eu quis fazer isso.</p>
<b>Self</b>	Identidade/ visão do eu	<p>– [...] se a pessoa me fala que o negócio está errado, eu questiono, questiono, até quando a pessoa não ter mais o que fazer. O que que ela faz: ela estoura, ela pira... [...] E, enfim, aconteceu assim, nessa reunião, cheio de gente, um cara levantou e falou: “meu, você é um moleque, você é um moleque!” E ele era bem mais velho do que eu. [...].</p> <p>– [...] naquele dia eu tomei um susto, porque eu não entendia aquela visão daquela pessoa, que ela tinha sobre a minha liderança.</p>	<p>– Quando o [nome do colega] falou do... eu não sabia que eu era tão filho da puta, resumidamente, eu acho que era isso. Daí dali que começou tudo, né...</p> <p>– [...] Daí eu... eu juro pra você, a forma que eu agia naquela época não era pra deixar a pessoa mal, pra mim era claro, era tipo um mais um é dois, cara, se é dois por que que o resultado tá sendo três? E a pessoa, enfim... [...].</p> <p>– [...] eu era muito sem noção. [...].</p> <p>– [...] eu acho que eu fazia daquela forma por ser... por parecer muito novo e tentava me posicionar com a parte técnica [...].</p> <p>– Daí eu... foi aí que eu passei muito mal naquele dia, era tipo... sei lá, estourou a minha apêndice, eu fui pro hospital, fiquei... Enfim, e aí eu vi que eu tinha que mudar, e daí eu mudei como líder realmente. [...].</p>
<b>Epistemoló-</b>	Mais aberto	<p>– [...] Eu não fiz por mal, então, com a reação que ele teve... eu</p>	<p>– [...] E daí eu comecei a repensar em mudar o meu foco, assim... de</p>

<b>gica</b>		vi: “nossa, mas que desproporcional!” Porque eu não entendi isso, porque, pra mim, é como falei da matemática, se um mais um é dois, não adianta ele ficar me falando que é três. Então ele vai ter que me explicar por que que é três.	conseguir o resultado com as pessoas e sabendo da limitação das pessoas também, sabendo da minha limitação e sabendo da limitação que as pessoas têm também. Que elas não vão fazer do jeito que eu faria. [...].
<b>Ontológica</b>	Maneiras de ser	– [...] pra mim, as coisas não têm desculpa, então você não vai me dar desculpa pra nada. E quando eu ia fazer gestão dessas pessoas, era bem complicado, eu cheguei a sofrer, e eu cheguei a meio que quebrar, assim, como profissional e pessoa. Porque, pra mim, as coisas... enfim, eu sou da área lógica, então, pra mim, as coisas são muito lógicas... [...].	– [...] Eu comecei a entender [as] pessoas, comecei a estudar [as] pessoas, então eu li um grande livro que me ajudou que foi: <i>Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes</i> . E aí... isso mudou bastante a minha vida... [...]. – Hoje eu sou mais paciente [...] eu me sinto melhor com as pessoas [...]. – [...] Sai uma pessoa que ainda foco muito em resultado, mas bem diferente, bem diferente... [...].
<b>Comportamento</b>	Ações consistentes com nova perspectiva	– [...] se a pessoa me fala que o negócio está errado, eu questiono, questiono, até quando a pessoa não ter mais o que fazer, o que que ela faz? Ela estoura, ela pira... [...].	– Hoje em dia eu já acompanho as pessoas, eu tô até mais próximo delas, então, eu [não] espero chegar ao final, pra não dar tal problema. Eu levo as coisas mais na brincadeira, se você me falar uma bobagem eu vou rir contigo: “pô, não, isso aí a gente sabe que não né, então vamos lá, o que a gente pode fazer pra resolver isso?” Sabe, então eu acho que coisas assim mudaram... [...] eu acho que realmente é mais eficaz do que entrar no embate. Eu não entro no embate mais, não assim... é muito raro, assim, hoje eu entrar num embate. Na época eu ia direto... [...]. – Hoje eu sou mais paciente [...]. – [...] ...então passo madrugadas aqui com todo mundo, às vezes faço café... Então sou um facilitador pra todo mundo hoje, mesmo! [...].

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir dos dados da pesquisa.

#### 4.4 DANIEL – EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

Nesta subseção 4.4.1 apresento o relato das experiências que influenciaram a aprendizagem de Daniel, ilustrando-o com suas citações.

O relato está dividido de acordo com as quatro fases do processo de aprendizagem transformadora: a) evento disruptivo; b) reflexão crítica sobre crenças, pressupostos e valores;

c) nova perspectiva; e d) integração da nova perspectiva na vida (HENDERSON, 2002, p. 203).

Em seguida, na subseção 4.4.2, apresento os respectivos resultados ou aprendizados.

#### 4.4.1 Daniel – Relato do processo de aprendizagem transformadora

Daniel tem 33 anos, é formado em sistemas de informação e mestre em ciência da computação. Entrou no mundo da tecnologia “sem querer” e hoje é um “apaixonado” na área. Aprecia trabalhar ou “lidar” com pessoas e se relaciona muito bem com todos, sejam clientes, funcionários ou fornecedores. Ele se definiu como:

[...] Um apaixonado por tecnologia que caiu de paraquedas nesse mundo da tecnologia e acabei me descobrindo. Eu sou formado em sistemas, mas, fiz vestibular pra engenharia mecânica. Não passei, acabei entrando sem querer em sistema de informação e me encontrei. [...] ... então, eu sou totalmente apaixonado por tecnologia e sou apaixonado também por pessoas...E aí, pessoas, tanto os nossos colaboradores né... de lidar com pessoas, como também os nossos clientes. As pessoas sempre viram *skills*, muito fortes em mim, de relacionamento. Eu sempre me relacionei muito bem com todos os tipos de pessoas, independentemente do perfil, se são clientes, são colaboradores, são fornecedores, enfim... [...].

Daniel é um dos seis fundadores de uma empresa de base tecnológica, onde exerce a função de líder do “time” de vendas. Há dez anos no mercado, a empresa especializou-se no desenvolvimento de *softwares* de *trade marketing* e *merchandising* no ponto de venda.

A ideia de empreender surgiu na sua vida por influência de um grupo de amigos, hoje seus sócios. A empresa nasceu no ano de 2009, enquanto cursavam o último ano da graduação. Ele relatou que, inicialmente, a motivação para participar da empresa foi mais pelos amigos do que um propósito ou um ideal de empreender:

Os meus amigos me influenciaram, os amigos que hoje são fundadores também. Nós éramos amigos muito próximos. A gente sempre disse que a amizade vem antes da sociedade, e quando eles resolveram largar tudo, eu disse: “pô, eu não quero ficar de fora disso!”. Então foi um movimento muito mais para eu estar próximo dos meus amigos, que de fato um propósito... ideal de empreender e transformar aquela ideia num negócio muito grande, foi um negócio desprezioso, eu diria... [...].

No entanto, os pais de Daniel demoraram um pouco para entender a sua escolha. Embora tentassem persuadi-lo a seguir outro caminho, não se opuseram quando ele decidiu “largar o emprego” para se dedicar à própria empresa. Nas suas palavras:

[...] do lado da minha família nunca teve absolutamente nada contra. Quando eu falei que ia largar o emprego que eu tinha na época, para me dedicar a uma coisa que ainda era muito incerta, nunca se opuseram, pelo contrário, sempre deram apoio. Mas, a minha família... o meu pai e minha mãe eles são... foram a vida inteira funcionários públicos, e pra eles era difícil de entender esse movimento e tudo que estava acontecendo... lá atrás... Eu lembro que o meu pai me enviava edital de concurso público até uns três... não... talvez uns quatro anos atrás. Então a [nome da empresa] já tinha uma mega trajetória, já tinha colaboradores, já tinha funcionário e já tava crescendo e ainda assim, me enviava edital de concurso público.

Nos anos iniciais do empreendimento, a equipe era composta apenas pelos seis fundadores. Os primeiros funcionários começaram a chegar ao final de 2012 e, atualmente, totalizam em torno de 200 pessoas. Os papéis de liderança foram sendo assimilados por ele e os demais fundadores à medida que os times iam se formando.

Daniel relatou que antes da empresa: “[...] nunca tinha tido nenhuma experiência como líder, liderando nenhum tipo de time ou nenhum tipo de projeto, sempre tinha trabalhado como desenvolvedor dentro de algumas empresas de tecnologia [...]”.

O seu desenvolvimento como líder se deu de forma espontânea e intuitiva, no dia a dia da empresa, na interação e troca entre os fundadores e no contato com outros empreendedores e líderes. Conforme explica:

[...] A liderança veio um pouquinho mais para frente, ainda... talvez no final de 2013, por aí... Porque os primeiros colaboradores não entraram pro meu time, então, ainda fiquei sozinho por um bom tempo. Veio de uma forma muito natural e de uma forma muito orgânica, aprendendo no dia a dia, sem ter muita instrução, sem muito desenvolvimento de líder, trocando muito com as pessoas, trocando muito com outros empreendedores aqui de Florianópolis, trocando entre nós mesmos. Todos os fundadores estavam ali, naquele momento de aprender a liderar, né... Os times tavam nascendo, e acho que foi um aprendizado coletivo, todo mundo foi aprendendo... todo mundo junto. Foi acontecendo tudo junto.

Daniel tem alguns papéis bem-definidos na organização, e um deles é a internacionalização da empresa. Ele assumiu para si essa responsabilidade e tem atuado fortemente para realizar este sonho. Para isso, envolve-se com o tema até mesmo “além das fronteiras da [nome da empresa]”. Daniel expressou seu desejo de expandir a empresa:

[...] O papel de internacionalizar a empresa é um papel que eu puxei para mim [...] é algo que eu tenho um sonho muito grande de ver a [nome da empresa] em outros países. Então eu quis que isso acontecesse e sempre me movimentei pra levar a [nome da empresa] para fora. Então criar toda a infraestrutura, para que a gente possa atender clientes em outros países e possa se internacionalizar, é um dos meus papéis. Sou um... vou me definir como um embaixador da internacionalização dentro da [nome da empresa] e até dentro do ecossistema das empresas aqui de Florianópolis. Lá na ACATE eu tenho papel como diretor do grupo de trabalho de internacionalização [...].

Ele também é responsável pelo setor comercial e relacionamento com clientes, como vendas, negociações, política de preço e desconto, estruturação de canais, por meio dos quais identifica oportunidades, e ainda uma área de operações, que lhe dá suporte à tomada de decisões através de dados. Conforme explicou:

[...] Tudo que tem a ver com o comercial, então a venda, negociação, principalmente negociação de grandes contas, relacionamento com cliente... [...] A estruturação de uma área de canais, que é através de parceiros e aliados, buscar a geração de demanda, de que eles nos ajudem a identificar oportunidades que a gente possa vender e comissionar os aliados por isso. E a área de operações para dar suporte e suportar a tomada de decisão dessas áreas aqui, pra que a gente consiga enxergar melhor o que acontece através dos dados [...].

Outra frente sob sua responsabilidade é a capacitação das pessoas, incluindo o desenvolvimento dos líderes da empresa. Daniel vê a realização desta tarefa como um desafio:

Ah, e tem um papel que eu não posso deixar de comentar também, que é uma das grandes frentes, que é treinar e capacitar e desenvolver o time. Então, como líder, isso tem que estar presente. É um desafio, não é fácil, é uma área mega difícil de conseguir estabelecer e cumprir a rotina de capacitação e treinamento... E aí, treinamento do time como um todo, dentro do meu time existem outros líderes, então, é treinar os outros líderes também. Então, não é uma tarefa fácil, mas tá dentro do meu escopo de trabalho.

Com o crescimento da empresa, Daniel e os sócios precisaram deixar suas funções operacionais para atuarem estrategicamente. Ele sente que já superou essa transição, no entanto, salienta que a grande dificuldade, hoje, é alcançar o alinhamento na execução do “time” como um todo:

Como lá no começo nós éramos totalmente operacionais, fazer essa transição de sair do operacional e vir para uma esfera que é muito mais estratégica e muito mais abstrata, é difícil. Acho que até essa barreira eu já superei... de deixar o operacional para trás e de fato deixar para que o time execute isso daqui. Mas, treinar o time para ele executar isso aqui é a grande dor hoje, é o grande problema... de tá todo mundo alinhado na mesma página... [...].

Num esforço para construir alinhamento entre todos os envolvidos, a empresa tem investido fortemente na capacitação dos seus líderes. Capacitar as pessoas em várias frentes de trabalho, seja nos objetivos mais amplos da empresa ou em questões operacionais, é uma necessidade, segundo ele:

[...] Então, a gente tá no processo muito grande, aqui... de capacitar todos os líderes, inclusive nós [os sócios], né, de contratar empresas, consultorias, pra que nos capacitem de acordo com várias frentes de trabalho... gestão do tempo, entender qual

é o papel de um coordenador. Então, papéis... qual o papel do time, do coordenador do gerente, até onde vai cada um dos papéis. Então, capacitação é algo importante que tem acontecido aqui dentro da [nome da empresa] [...].

### *Fase 1 – Evento disruptivo*

A empresa está crescendo rapidamente e com ela a necessidade de Daniel se comunicar com um público interno cada vez maior e mais diversificado. Conforme se manifestou, a comunicação passou a ser uma fonte de preocupação: “[...] falhas e erros de comunicação, o cuidado com a individualidade, com o passar dos anos, cada vez eu fico com mais medo de falar pra todo o público da [empresa] ao mesmo tempo, porque existem muitas singularidades aqui dentro... [...]”.

Um episódio em particular alterou sua percepção em relação à comunicação, implicando na maneira como ele se expressa, especialmente em eventos da empresa. Ele relatou que, certa vez, durante um discurso em que todos os funcionários estavam reunidos, na tentativa de motivar um “time” ele desmotivou e provocou a indignação em outro:

[...] Um episódio que me vem na cabeça, agora, é que, num determinado momento nós fizemos uma *cíclica* aqui na [empresa]. Tinha um time que tava muito desmotivado, que era o time comercial, eu fui pra *cíclica* pra falar... *cíclica* é um período que nós paramos, geralmente uma tarde, tarde e noite, para fazer alinhamento para empresa inteira, e todo mundo para nesse período... E aí, tava discursando na frente de todo mundo... Consegui elevar muito a moral do comercial e dar um gás no time, só que as palavras que eu usei jogaram o time de *marketing* no fundo do poço. [...] O que eu falei, lá no momento, é que a gente não tava fazendo as vendas que a gente tinha planejado porque as oportunidades não estavam chegando. Praticamente, naquele momento, todas as nossas oportunidades vinham através do *inbound marketing*, vinham através do nosso time de *marketing*... e quando eu falei isso, o time de *marketing* entendeu: “pô, então tu tá falando que nós não estamos entregando, tá falando que não é responsabilidade do time comercial e acabou de colocar responsabilidade na gente!” Aí eu lembro que terminou a *cíclica*, ficou praticamente todo o time de *marketing* de cara emburrada. E, de certa forma, com razão, eu acho que não usei as melhores palavras para comunicar isso... [...] Então, logo que terminou, eles vieram me falar. E aí, disseram que todo time de *marketing* tava conversando sobre isso e tava falando que não tinham gostado, que tinham achado muito mal a forma como eu tinha colocado. Eu me senti muito mal na hora... por não poder voltar atrás, né...

Essa experiência foi marcante para Daniel, porque pela primeira vez ele sentiu na pele a importância da comunicação, especialmente por ser o líder. Na época, a empresa já tinha um número grande de funcionários e nunca a sua fala tinha provocado um efeito tão negativo. Ele relatou: “Acho que esse foi o primeiro episódio que me marcou mais, porque a empresa já tinha uma quantidade maior de pessoas [...]”.



Daniel foi impactado pela indignação do time de *marketing*. Apesar de sua ação não ter sido intencional, sentiu-se acuado, frustrado e responsável pela reação que provocou. Ele relatou seu sentimento:

O sentimento [foi] de não ter pensado em tudo: “pô, como é que eu não pensei que falando isso eu ia atingir um outro time?” Então... de não ter pensado no todo, de não poder voltar atrás e um pouco de frustração também, e até um pouco acuado, assim, de: “caramba, tô sendo acusado por uma coisa que não foi por querer, foi sem querer!”. Então tinha um time inteiro que veio pra cima de mim...

Daniel relatou outro episódio similar que exemplifica como a comunicação é uma questão relevante para ele. Aconteceu durante um evento da empresa, um momento importante de sensibilização dos funcionários, em que o objetivo era discutir várias questões sobre preconceito. Nessa ocasião, perante todos, ele mencionou que um funcionário havia emagrecido, reforçando a ideia de que ser gordo seria algo negativo. Ele só percebeu que “pisou na bola” quando, na sequência da sua fala, uma funcionária abordou o tema sobre gordofobia. Nas suas palavras:

[...] A gente teve um momento bem importante, onde a gente abordou alguns alguns temas que geram preconceito aqui dentro. Então, o fato de a gente ter colaboradores que são homossexuais e colaboradores que são negros, de colaboradores que são gordos... enfim, todo o tipo de preconceito que essas pessoas em algum momento já sentiram aqui dentro... E elas foram lá falar para empresa inteira sobre isso... e para que todos tenham cuidado na hora de lidar com esse assunto. E uma das meninas que foi falar na cíclica, ela foi falar sobre gordofobia, sobre o que ela sente quando fala sobre isso ou quando se fala sobre emagrecer, ou que emagrecer é uma coisa boa e se explora isso falando que ser gordo é algo ruim... e como ela se sente quando ela escuta pessoas falarem sobre... Ela falou um tempo depois de eu ter falado sobre como é que tá o nosso plano de expatriação... E quando eu tava comentando sobre esse plano de expatriação, eu comentei sobre o [nome do funcionário] que é um colaborador da [nome do empresa] que ele foi expatriado pro México. Então, ele trabalha no nosso time lá do México. E eu comentei por acaso... e aí, sem ter o cuidado... [...] que o [nome do funcionário] tava no México, que tinha emagrecido 16 kg lá no México... e que ele já tinha aproveitado para... Um dos motivos dele ter emagrecido era porque ele não tinha adaptado a comida. Mas, que ele já tinha aproveitado para emagrecer também, porque era algo que tava querendo... que fazia bem para a saúde dele... E essa menina tava lá, e aí, um pouco depois, na mesma cíclica, ela foi falar sobre gordofobia. E aí, na hora que ela começou a falar, eu: “puta, não acredito que eu falei isso diante da empresa inteira de novo!” E aí, logo que terminou, eu fui falar com ela e falei: “pô, [nome dela] eu pisei na bola, né?” E ela falou: “é, eu acho que não deveria ter falado daquela forma!” E eu pedi desculpa para ela... enfim, mais um cheque de aprendizado!

Daniel se sentiu envergonhado quando se deu conta de que a sua fala havia expressado preconceito: “[...] para mim foi muito ruim quando eu escutei... e na hora, eu fiquei pensando assim: ‘cara! deve tá todo mundo lembrando que eu falei lá na frente, pensando... pô, um líder da empresa!’”.

O fato de saber que ele estava sendo julgado por suas palavras provocou-lhe um “sentimento muito ruim”. Talvez porque a situação criada era oposta ao que de fato pensa e sente em relação à discriminação e preconceitos de maneira geral. Segundo ele, esse sentimento é “muito autêntico”:

[...] é muito autêntico [o sentimento] e talvez por isso que me incomode muito mais. Porque eu não tenho... eu sou um cara assim, desprendido de todo tipo de preconceito. e eu achar que tem pessoas me julgando por isso me incomoda demais. Por isso que naquela hora me incomodou, por eu ter falado aquilo dentro da empresa e terem muitas pessoas... que eu não sabia se tavam me julgando ou não. Então, ser julgado é algo muito ruim, é um sentimento muito ruim. [...] Ser julgado por um grupo de pessoas é algo que me incomoda. [...]

### *Fase 2 – Reflexão crítica sobre crenças, pressupostos e valores*

Daniel tentou compreender o problema para ter certeza da sua dimensão. Conforme explicou, ele procurou: “[...] refletir muito sobre o caso, para garantir que de fato faz sentido, de fato a pessoa tem razão e não é um ‘mimimi’... digamos assim”.

Por alguns dias, ele ficou “remoendo” e “recriando” o efeito do seu discurso: “Eu fiquei final de semana inteiro remoendo esse assunto. Aí que, às vezes é coisa simples pra grande maioria das pessoas, mas, para pessoa que escutou aquilo e que já não gostava que fosse falado daquela forma, é uma bomba... machuca de forma diferente cada uma das pessoas”. A exposição de Daniel a um ponto de vista inesperado e desconhecido estimulou sua reflexão a respeito do impacto da linguagem sobre os liderados, conforme apontam os relatos:

[...] depois, eu fico só reavaliando: “pô, o que que eu poderia ter falado, em vez daquilo? Será que eu não posso mais falar que uma pessoa emagreceu, só porque tem alguma pessoa que se incomoda com esse tema, com esse assunto de gordo e tudo mais? Mas é errado eu falar que uma pessoa emagreceu ou não? Tem uma forma melhor de falar?” Aí, esse tipo de coisa que eu fico repassando, sabe, revisitando o assunto e recriando a cena e entendendo o que eu poderia fazer diferente. Várias vezes.

[...] assim... de tanto que eu fiquei pensando: “pô, mas eu falei que emagreceu!” Enfim, eu fiquei recriando e repetindo aquilo na minha cabeça por alguns dias: “mas uma pessoa foi impactada com aquilo, então, para mim, o que eu falei não deveria ter sido falado, deveria ter sido de outra forma”.

O *feedback* de outras pessoas também ajudou Daniel a compreender melhor a experiência. Ele buscou suporte em outros líderes, amigos e principalmente nos seus sócios: “[...] eu sempre falo com outros líderes, falo muito com amigos próximos, e nós, entre

*founders*, trocamos muito também. [...] Na própria sexta-feira, quando aconteceu, conversei com eles, para pegar um pouco da visão deles e pegar um pouco do suporte também, né...”.

### *Fase 3 – Nova perspectiva*

Estas situações foram uma oportunidade para Daniel ampliar sua visão sobre “cenários” desconhecidos e aprender com a experiência. Ele relatou que se sente um pouco mais tranquilo toda vez que consegue identificar uma falha na sua comunicação: “Eu fico refletindo por muito tempo, para garantir que houve um aprendizado daquilo, e aí, pra ter certeza, por isso que, quando eu falo: ‘cara, eu não vou mais cometer esse erro!’, eu não vou mais. Porque eu interiorizei, eu aprendi com aquilo...[...]”. Ele encara essa questão como se estivesse desbravando um ambiente desconhecido. Nas suas palavras:

Eu me sinto bem por ter mapeado, assim... mais um cenário, sabe... É como se tem todo um leque de cenários, uma parte que eu não conheço ainda, porque, digamos que eu não aprendi ainda com esses cenários aqui. Mas, é mais um vencido, é mais um... mais um passo que eu não vou errar, mais uma situação que eu não vou cometer de novo.

### *Fase 4 – Integração da nova perspectiva na vida*

Daniel acredita que a “comunicação talvez seja a principal ‘dor’ que exista na liderança”, de modo que, atualmente, procura pensar detalhadamente nas palavras e na forma de usá-las com seus liderados, minimizando o máximo possível a probabilidade de atingir alguém.

Apesar de não ter dificuldade em falar para um grande público, ele sente “aflição” com a possibilidade de usar as palavras de maneira inadequada, haja vista o quadro de funcionários tão diverso de sua empresa. Ele relatou como tem enfrentado esse sentimento:

Assim ó... o cuidado com a comunicação é algo que eu tento pensar no mínimo do mínimo do detalhe [...] tentar não deixar nenhuma ponta solta, principalmente na hora que eu for falar diante de um time inteiro. Porque, se eu tô falando diante de duas, três pessoas, é mais fácil entender o perfil das três pessoas. Só que eu tô falando diante de 200. Tem muitas pessoas que eu tenho pouco contato e que eu tenho pouco relacionamento, então eu não sei o que machuca aquela pessoa, o que magoa... Enfim, é muito mais difícil de falar diante de um público diverso. Então, principalmente quando vou falar diante de um público maior, eu tento pensar em absolutamente tudo, é algo que, com passar do tempo, tem se tornado cada vez mais difícil. Aí cada vez mais... é uma aflição cada vez maior ter que subir num palco. Eu não tenho problema nenhum de exposição, de falar diante de um público grande,

mas o que me causa aflição é o cuidado com as palavras... que não pode ter nenhuma palavra fora de lugar...

Falar adequadamente para os diferentes “perfis” tornou-se cada vez mais importante para Daniel. Ele se interessa e se esforça para acolher a “diversidade” presente entre os funcionários, procura respeitar a singularidade de cada um e compreendê-los a partir da visão de mundo e sentimentos deles. Sobre os episódios relatados, ele comentou:

Eu acho que [a experiência] contribuiu muito para que eu consiga entender cada vez mais os diferentes perfis que existem aqui dentro. De como é que é falar com homem, de como é que é falar com uma mulher, de como é que é falar com homem hétero, de como é que é falar com alguém homossexual. Toda a diversidade de pessoas me deixou curioso para saber o que machuca elas, o que que incomoda, como é que cada um enxerga o seu mundo, né... Eu acabei de ler um livro sobre mulheres e como é que é fazer gestão de mulheres e os desafios das mulheres. Enfim, tem particularidades que são delas. Então, entender essa diversidade foi algo que talvez tenha desencadeado naquele momento, naquela época, assim... Mais ou menos veio a partir de lá... entender as diferenças de time. Então, o time comercial, o time de *marketing*, o que que cada um tem de diferente, como eu dialogo com um e como eu falo com outro...

Anteriormente, Daniel “chegava e soltava o verbo” sem muita preocupação com a forma como sua fala seria recebida. Ele relatou que hoje não se imagina falando despreocupadamente como fazia há tempos atrás:

Impossível [voltar a agir como antes]. Eu acho que, com o passar do tempo, a gente vai ficando muito grande, a visão muito grande... [...] Voltar ao que era antes, antes de acontecer aquele episódio lá atrás com o time de *marketing*, na cíclica, né... não, não tem como! Porque hoje tá intrínseco esse cuidado com a fala, esse cuidado com a comunicação. Então, não consigo me imaginar subindo para falar diante de um público grande... pessoas... e sair falando como era naquela época... e falar as coisas sem pensar em todos os casos.

Os episódios relatados foram momentos de aprendizado, ampliaram a sua visão sobre comunicação, especialmente a compreensão do impacto das suas palavras enquanto líder. Nesse sentido, ele argumentou:

[...] o cuidado de comunicar as coisas certas para as pessoas certas no momento certo faz muita diferença... foram vários aprendizados aí... ao longo dessa trajetória [...] O cuidado com a comunicação vem acontecendo já de muitos anos para cá, no mínimo detalhe, e isso é algo que eu cobro inclusive dos líderes que trabalham comigo.

O depoimento de Daniel mostra que, além de incorporar o zelo com as palavras no seu repertório de aprendizagens, ele demonstra o desejo de expandir esse aprendizado para o contexto mais amplo da empresa.

#### 4.4.2 Daniel – Resultados do processo de aprendizagem transformadora

Nesta subseção, apresento os resultados da aprendizagem de Daniel segundo a tipologia de Hoggan (2016b). Tais resultados foram obtidos a partir da análise da entrevista, cujo tema era um evento específico de mudança de vida pessoal ou profissional (experiência de aprendizado transformador) com impacto/implicações no seu desenvolvimento enquanto líder.

Das seis dimensões de aprendizagem propostas na tipologia de Hoggan (2016b), três apresentaram um tipo de resultado específico. Eles estão agrupados e sintetizados no quadro 21, como resultados de aprendizagem transformadora, e descritos na sequência.

Quadro 21 – Resultados de aprendizagem transformadora de Daniel

<b>Dimensão</b>	<b>Tipo de resultado específico</b>
Visão de Mundo	Visão de mundo mais abrangente ou complexa
Comportamento	Ações consistentes com nova perspectiva
Capacidade	Consciência

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em Hoggan (2016b).

##### 4.4.2.1 Visão de mundo

Resultados definidos como **visão de mundo mais abrangente ou complexa** são semelhantes à descrição de Mezirow (2000, p. 19), em que o modelo de referência (modelo mental ou estrutura de significado) torna-se mais inclusivo, discriminante, permeável (aberto a outros pontos de vista), reflexivo, emocionalmente aberto à mudança e integrador da experiência.

Nesse sentido, Daniel ficou abalado com a reação inesperada que seu discurso provocou nos funcionários. Emoções desagradáveis, como frustração e vergonha, geraram nele um estado de desequilíbrio (dilema desorientador) e atuaram como um catalisador no processo de reflexão sobre possíveis preconceitos incorporados na sua linguagem. Segundo Mezirow (1991, p. 60), o discurso cotidiano reflete as perspectivas de significado assimiladas culturalmente de modo inconsciente. Neste caso, refere-se à perspectiva de significados

sociolinguísticos, baseada em normas sociais, expectativas culturais e à forma de usar a linguagem. É provável que a perspectiva de significados sociolinguísticos tenha sido formada nas interações sociais, ao longo da vida de Daniel, através da cultura e da linguagem.

Embora não seja simples trazer a perspectiva de significados sociolinguísticos à consciência (CRANTON, 2016, p. 20), Daniel foi capaz de fazer emergir o potencial da transformação, conforme seu depoimento:

Eu acho que [a experiência] contribuiu muito para que eu consiga entender cada vez mais os diferentes perfis que existem aqui dentro. De como é que é falar com homem, de como é que é falar com uma mulher, de como é que é falar com homem hétero, de como é que é falar com alguém homossexual. Toda a diversidade de pessoas me deixou curioso para saber o que que machuca elas, o que que incomoda, como é que cada um enxerga o seu mundo, né... Eu acabei de ler um livro sobre mulheres e como é que é fazer gestão de mulheres e os desafios das mulheres. Enfim, tem particularidades que são delas. Então, entender essa diversidade foi algo que talvez tenha desencadeado naquele momento, naquela época, assim... Mais ou menos veio a partir de lá... entender as diferenças de time. Então, o time comercial, o time de *marketing*, o que que cada um tem de diferente, como eu dialogo com um e como eu falo com outro...

O relato de Daniel sugere a evolução para uma perspectiva mais inclusiva, discriminante e emocionalmente capaz de mudar (MEZIROW, 2013, p. 112), que lhe permitiu possibilidades novas e mais eficazes para sua atuação como líder.

Sua transição para formas mais complexas de criação de significado ocorreu à medida que ele avaliava antigas formas de se expressar, predispondo-se a aprender com os novos “cenários” (situações) que iam surgindo. O aprendizado assimilado foi, então, incorporado ao seu repertório de processos de construção de significado. Conforme explicou:

[...] O que me incomoda é saber que tem coisas que eu ainda não conheço, que, por eu desconhecer algo, eu posso cometer um erro. Por eu desconhecer que tem uma pessoa aqui dentro que vai ficar incomodada se eu falar sobre... Lá, a gente abordou um tema também que era os estrangeiros, né... E o desafio para um estrangeiro vir e se inserir na nossa cultura e tudo o mais... A gente costuma fazer bastante piadinha com o idioma... quando a pessoa tá aprendendo, né... Se eu não sei que tem alguma pessoa que se incomoda com isso, talvez eu vou falar algo que vai incomodar. Então, por desconhecer como pensa e o que incomoda cada uma das pessoas... Por isso que eu falei que tento pensar e entender o que incomoda essa pessoa... o que incomoda... [...] É como se tem todo um leque de cenários, uma parte que eu não conheço ainda, porque, digamos que eu não aprendi ainda com esses cenários aqui. Mas, é mais um vencido, é mais um... mais um passo que eu não vou errar, mais uma situação que eu não vou cometer de novo. [...] Entender todo o leque de cenários para que [eu] evite todos esses cenários, na hora de falar.

Assim, o aprendizado transformador de Daniel envolveu um processo de examinar, questionar e revisar o entendimento, as suposições e as expectativas sobre o uso da linguagem

(perspectiva de significados sociolinguísticos). À luz das suas experiências, ele desafiou suposições e expectativas tomadas como verdadeiras e buscou compreender o significado dessas experiências. Por fim, o processo facilitou a percepção do contexto organizacional de uma perspectiva mais abrangente e complexa.

#### 4.4.2.2 Comportamento

Para que seja justificado como transformador, o aprendizado não pode ser apenas teórico, ele precisa resultar em **ações consistentes com a nova perspectiva** (HOGGAN, 2016b, p. 12).

Nesse sentido, o processo de aprendizagem de Daniel começou com um problema de comunicação (dilema desorientador), e um subprocesso incluiu a reflexão crítica em resposta a uma reorientação súbita na perspectiva de significado sociolinguístico. A tomada de decisão sobre a mudança de atitude e as ações implementadas foram baseadas nos *insights* resultantes dessa reflexão. Os depoimentos a seguir ilustram a decisão de Daniel e as ações consistentes com sua nova perspectiva:

Eu fico refletindo por muito tempo, para garantir que houve um aprendizado daquilo, e aí, pra ter certeza, por isso que, quando eu falo: “Cara, eu não vou mais cometer esse erro”, eu não vou mais! Porque eu interiorizei, eu aprendi com aquilo...[...].

Assim ó... o cuidado com a comunicação é algo que eu tento pensar no mínimo do mínimo do detalhe [...] tentar não deixar nenhuma ponta solta, principalmente na hora que eu for falar diante de um time inteiro... [...]. Então, principalmente quando vou falar diante de um público maior, eu tento pensar em absolutamente tudo... [...] não pode ter nenhuma palavra fora de lugar...

Evitar falar o que não precisa ser dito, o que não precisa ser falado. Então, ser cada vez mais enxuto e cada vez mais objetivo, para não dar margem para o erro...

Entender quem é o público para quem tu vai falar [...].

[...] entender as diferenças de time... Então, o time comercial, o time de *marketing*, o que que cada um tem de diferente, como eu dialogo com um e como eu falo com outro... [...].

[...] conversar com as pessoas, ter contato próximo, para entender essa diversidade e essa singularidade e como cada uma pensa [...].

[...] entender cada vez mais os diferentes perfis que existem aqui dentro. De como é que é falar com homem, de como é que é falar com uma mulher, de como é que é falar com homem hétero, de como é que é falar com alguém homossexual [...].

Em resumo, o resultado nesta dimensão envolve a adoção de medidas que minimizam os ruídos na comunicação.

#### 4.4.2.3 Capacidade

A área específica potencialmente afetada nesta dimensão retrata a expansão ou cultivo da **consciência** em níveis mais elevados como um possível resultado da aprendizagem transformadora (HOGGAN, 2016b, p. 13). É provável que todo aprendizado transformador seja um processo de elevação do nível de consciência, pois começa com um dilema e avança à medida que pressuposições, crenças ou expectativas, até então inconscientes, venham à luz e se transformem através da reflexão crítica.

Nesse sentido, a reflexão foi um aspecto evidente nos relatos de Daniel:

[...] depois eu fico só reavaliando: “pô, o que que eu poderia ter falado em vez daquilo? Será que eu não posso mais falar que uma pessoa emagreceu, só porque tem alguma pessoa que se incomoda com esse tema, com esse assunto de gordo e tudo mais? Mas, é errado eu falar que uma pessoa emagreceu, ou não? Tem uma forma melhor de falar ...”. Aí, esse tipo de coisa que eu fico repassando, sabe... Revisitando o assunto e recriando a cena e entendendo o que eu poderia fazer diferente. Várias vezes.

As reflexões sobre o conteúdo do problema incidiram sobre as normas sociais e a maneira como se usa a linguagem em relação à diversidade (perspectiva de significados sociolinguísticos). O resultado foi a expansão de consciência em relação à precisão (clareza, cuidado) com a comunicação. No próximo recorte do relato, Daniel segue em direção a uma maneira mais consciente de se comunicar:

Impossível [voltar a agir como antes]. Eu acho que, com o passar do tempo, a gente vai ficando muito grande, a visão muito grande... [...] Voltar ao que era antes, antes de acontecer aquele episódio lá atrás, com o time de *marketing*, na cíclica, né... não, não tem como! Porque hoje tá intrínseco esse cuidado com a fala, esse cuidado com a comunicação. Então, não consigo me imaginar subindo[no palco] para falar diante de um público grande... pessoas... e sair falando como era naquela época... e falar as coisas sem pensar em todos os casos.

O aprendizado transformador ocorre ao se abandonar ou se reformular os modelos de referência, as perspectivas de significado (hábitos da mente) e pontos de vista correspondentes, como ocorreu com Daniel, em que a mudança de visão e a expansão da consciência implicaram em mudanças na forma de pensar e agir. A perspectiva de expansão da consciência para uma visão da realidade organizacional mais inclusiva, compreensiva,



completa e integrada, permite a Daniel responder melhor às demandas contemporâneas da empresa.

Ainda, há evidências dos critérios de profundidade e estabilidade da aprendizagem transformadora. O primeiro critério refere-se ao impacto da mudança ou ao grau com que afetou esse tipo específico de resultado; e o segundo enfatiza que a mudança não é temporária. Quando Daniel afirma ser impossível voltar a agir como antigamente, é porque a experiência resultou em mudanças significativas e irreversíveis na maneira como experimenta, conceitua e interage com os funcionários (HOGGAN, 2016b, p. 71).

No esforço para demonstrar, explicitamente, as evidências de que a aprendizagem de Daniel pode ser considerada transformadora, busquei estabelecer um comparativo entre o início do processo e o seu resultado. Nesse sentido, no quadro 22 apresento o resumo das narrativas iniciais e das narrativas transformadas em cada uma das dimensões afetadas pela experiência.

Quadro 22 – Narrativas iniciais e narrativas transformadas ao longo do processo de Daniel

Dimensão	Tipo de resultado específico	Narrativas iniciais	Narrativas transformadas
<b>Visão de mundo</b>	Visão de mundo mais abrangente ou complexa	<p>– [...] E aí, tava discursando na frente de todo mundo... Consegui elevar muito a moral do comercial e dar um gás no time, só que as palavras que eu usei jogaram o time de <i>marketing</i> no fundo do poço.</p> <p>[...] “pô, como é que eu não pensei que, falando isso, eu ia atingir um outro time?” [...].</p>	<p>– Eu acho que [a experiência] contribuiu muito para que eu consiga entender cada vez mais os diferentes perfis que existem aqui dentro. De como é que é falar com homem, de como é que é falar com uma mulher, de como é que é falar com homem hétero, de como é que é falar com alguém homossexual. Toda a diversidade de pessoas me deixou curioso para saber o que que machuca elas, o que que incomoda, como é que cada um enxerga o seu mundo, né... Eu acabei de ler um livro sobre mulheres e como é que é fazer gestão de mulheres e os desafios das mulheres. Enfim, tem particularidades que são delas. Então, entender essa diversidade foi algo que talvez tenha desencadeado naquele momento, naquela época, assim... Mais ou menos veio a partir de lá... entender as diferenças de time. Então, o time comercial, o time de <i>marketing</i>, o que que cada um tem de diferente, como eu dialogo com um e como eu falo com outro...</p> <p>– [...] O que me incomoda é saber que tem coisas que eu ainda não conheço, que, por eu desconhecer algo, eu posso cometer um erro. Por eu desconhecer que tem uma pessoa aqui dentro, que vai ficar incomodada se eu falar sobre... Lá, a gente abordou um tema também que era os estrangeiros, né... e o desafio para um estrangeiro vir e se inserir na nossa cultura e tudo o mais... A gente costuma fazer bastante piadinha com o idioma, quando a pessoa tá aprendendo, né... Se eu não sei que tem alguma pessoa que se incomoda com isso, talvez eu vou</p>

			falar algo que vai incomodar. Então, por desconhecer como pensa e o que incomoda cada uma das pessoas... por isso que eu falei que tento pensar e entender o que incomoda essa pessoa... o que incomoda... [...] É como se tem todo um leque de cenários, uma parte que eu não conheço ainda, porque, digamos que eu não aprendi ainda com esses cenários aqui. Mas, é mais um vencido, é mais um... mais um passo que eu não vou errar, mais uma situação que eu não vou cometer de novo.[...] Entender todo o leque de cenários para que [eu] evite todos esses cenários, na hora de falar.
<b>Comportamento</b>	Ações consistentes com nova perspectiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>– [Eu] chegava e soltava o verbo!</li> <li>– [...] “puta, não acredito que eu falei isso, diante da empresa inteira de novo!”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Eu fico refletindo por muito tempo, para garantir que houve um aprendizado daquilo e aí, pra ter certeza, por isso que quando eu falo: “Cara, eu não vou mais cometer esse erro”, eu não vou mais! Porque eu interiorizei, eu aprendi com aquilo...[...].</li> <li>– Assim, ó... o cuidado com a comunicação é algo que eu tento pensar no mínimo do mínimo do detalhe [...] tentar não deixar nenhuma ponta solta, principalmente na hora que eu for falar diante de um time inteiro... [...]. Então, principalmente quando vou falar diante de um público maior, eu tento pensar em absolutamente tudo... [...] não pode ter nenhuma palavra fora de lugar...</li> <li>– [...] Evitar falar o que não precisa ser dito, o que não precisa ser falado. Então, ser cada vez mais enxuto e cada vez mais objetivo, para não dar margem para o erro [...].</li> <li>– [...] Entender quem é o público para quem tu vai falar [...].</li> <li>– [...] entender as diferenças de time... Então, o time comercial, o time de <i>marketing</i>, o que que cada um tem de diferente, como eu dialogo com um e como eu falo com outro...</li> <li>– [...] conversar com as pessoas, ter contato próximo, para entender essa diversidade e essa singularidade e como cada uma pensa [...].</li> <li>– [...] entender cada vez mais os diferentes perfis que existem aqui dentro. De como é que é falar com homem, de como é que é falar com uma mulher, de como é que é falar com homem hétero, de como é que é falar com alguém homossexual [...].</li> </ul>
<b>Capacidade</b>	Consciência	Eu chegava e soltava o verbo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– [...] depois eu fico só reavaliando: “pô, o que que eu poderia ter falado em vez daquilo? Será que eu não posso mais falar que uma pessoa emagreceu, só porque tem alguma pessoa que se incomoda com esse tema, com esse assunto de gordo e tudo mais? Mas, é errado eu falar que uma pessoa emagreceu, ou não? Tem uma forma melhor de falar ...” Aí esse tipo de coisa que eu fico repassando, sabe... Revisitando o assunto e recriando a cena e entendendo o que eu poderia fazer diferente. Várias vezes.</li> <li>– Impossível [voltar a agir como antes]. Eu acho que com o passar do tempo a gente vai ficando muito grande, a visão muito grande... [...] Voltar ao que era</li> </ul>

			antes, antes de acontecer aquele episódio lá atrás, com o time de <i>marketing</i> , na cíclica, né... não, não tem como! Porque hoje tá intrínseco esse cuidado com a fala, esse cuidado com a comunicação. Então, não consigo me imaginar subindo [no palco] para falar diante de um público grande... pessoas... e sair falando como era naquela época... e falar as coisas sem pensar em todos os casos.
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir dos dados da pesquisa.

#### 4.5 NEI – EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

Nesta seção, apresento, na subseção 4.5.1, o relato das experiências que influenciaram a aprendizagem de Nei, ilustrando-o com as respectivas citações.

O relato está dividido de acordo com as quatro fases do processo de aprendizagem transformadora: a) evento disruptivo; b) reflexão crítica sobre crenças, pressupostos e valores; c) nova perspectiva; e d) integração da nova perspectiva na vida (HENDERSON, 2002, p. 203).

Na subseção 4.5.2, apresento os respectivos resultados ou aprendizados.

##### 4.5.1 Nei – Relato do processo de aprendizagem transformadora

Nei é graduado e mestre em engenharia elétrica, tem 64 anos e ocupa a posição de diretor executivo em uma empresa de base tecnológica dedicada ao desenvolvimento de sistemas de controle de geração de energia. É uma pessoa “muito observadora”, com “bastante visão técnica” e “alguém que se preocupa em ter mais de uma habilidade”. Sente satisfação em fazer as coisas acontecerem e se diz “uma pessoa de acabativa”.

### **EXPERIÊNCIA 1**

Ao terminar a graduação, aos 23 anos, iniciou a carreira de professor em uma universidade federal, onde foi regente das disciplinas de sistemas de controle. Paralelamente, atuava como engenheiro em uma companhia estadual de energia elétrica e também prestava consultoria para empresas. Por um tempo, Nei conciliou todas essas suas funções. Mais tarde, no entanto, as demandas profissionais na companhia estadual de energia exigiram dele longos

períodos fora da cidade, o que dificultou conciliar as carreiras de professor, de engenheiro e de consultor com a vida familiar.

### *Fase 1 – Evento disruptivo*

Nei precisou licenciar-se da universidade por dois anos, devido às demandas do trabalho simultâneo na companhia estadual de energia. Então, preparou um professor, colega da escola de engenharia com quem tinha bastante convivência, para assumir seu lugar no período em que estivesse fora. Aconteceu que, no período em que Nei esteve licenciado, este professor passou por um problema de saúde mental e acabou se suicidando.

### *Fase 2 – Reflexão crítica sobre crenças, pressupostos e valores*

O episódio levou Nei a refletir sobre a forma como estava conduzindo sua vida. Ele percebeu o quanto os compromissos profissionais o sobrecarregavam e como estariam prejudicando sua saúde, os relacionamentos familiares e os estudos. Enfim, as coisas que eram importantes para ele. Na citação a seguir, Nei comenta sobre suas reflexões:

[...] Mas, eu não me senti culpado [com a morte do amigo]. A única coisa que pra mim ficou um pouco doída, é que eu fiquei pensando que eu não sabia o meu limite... E daí, eu comecei a refletir assim... vários episódios... Por exemplo, um dia eu fui pra minha casa, cheguei em casa e jantei, tomei um banho e dormi. No outro dia, de manhã, fui pegar o carro e achei que tinham roubado o meu carro. Na verdade, eu tinha ido trabalhar de carro e na volta eu esqueci [...] e peguei um ônibus e fui pra casa. Daí, eu fiquei pensando assim: “pô, como é que eu, com 20 e poucos anos, esqueço de um troço desse? Né...”. Então eu comecei a achar que eu tava num nível de sobrecarga, de estresse, que eu não tava conseguindo saber onde é que tava o meu fim de curso. Onde é que tava a luzinha que ia se acender e dizer assim: “calma, tu tem que fazer um pouco menos coisas, um volume menor de coisas, tu tem que te dedicar às coisas mais importantes, tem que cuidar o teu entorno, o teu relacionamento aí!” [...]. Eu fiquei pensando assim: “eu trabalho na [nome da companhia estadual de energia] durante o dia, nas quintas, de noite, e nas terças eu sou consultor de uma outra empresa, nasceu a minha filha, eu tenho uma tese de mestrado pra escrever... Como é que eu vou conseguir dar aula?” [...].

### *Fase 3 – Nova perspectiva*

Depois de muito refletir, Nei percebeu que era um momento decisivo. A decisão determinaria a direção de sua vida e poderia mudar o roteiro de sua história. Ele concluiu que “deveria aprender a renunciar”. Assim, depois de mais de dez anos dando aulas, acabou “abandonando a universidade” e encerrou a carreira de professor. Conforme relatou:

[...] Isso me fez rever, assim... essa questão do nível de como entrava de cabeça nas coisas, tá... talvez, até com algum sacrifício da própria saúde. E isso foi um ponto de inflexão importante pra mim, sabe... Eu cheguei à conclusão de que eu deveria aprender a renunciar, que eu não sabia renunciar. Eu era apaixonado pela [nome da universidade]... [...] E daí, eu renunciei... renunciei... esse foi um ponto assim... importante!

#### *Fase 4 – Integração da nova perspectiva na vida*

A partir daquele momento, Nei diminuiu a carga de trabalho e passou a prestar mais atenção às próprias demandas. Comprou seu primeiro sítio e começou a se envolver em atividades de que gostava. Deu vazão à sua curiosidade e aprendeu a fazer um “monte de coisas”.

Depois da morte do amigo, ele passou também a se preocupar com o “formato” da comunicação. Hoje, preza muito mais pelo cuidado na maneira de se expressar, pois crê que a forma de falar implica diretamente nas consequências. De acordo com ele, comunicar-se de maneira eficaz, mas sem esquecer a cautela e a sensibilidade, foi uma lição aprendida:

[...] desde aquele episódio do meu amigo que se foi, tá... é uma coisa assim que eu sempre tento... Às vezes, até a gente dá algumas escorregadas no dia a dia, assim... Falo alguma coisa que a pessoa, né... Mas, eu me preocupo bastante com essa questão, assim... de tentar falar o que eu tenho que falar, mas com formato correto, sabe... [...] Um formato correto... porque, por exemplo, dependendo do meu gerente, se eu tivesse que dar o mesmo recado, eu ia dar pra cada um de um jeito diferente. Então, eu acho que isso aí marca bem, porque [...] foi uma lição... Uma lição pra tu tentar saber melhor onde é que está o teu limite e saber que tudo está interligado. Às vezes, tu fala uma coisa com a melhor das boas intenções, mas, pode dar um resultado que é um desastre [...]. Quando eu vou dar um *feedback* pra alguém, eu vou ter que ser muito cuidadoso... Tem alguns que eu sei que eu posso ser um pouco mais relaxado na hora de dar o *feedback*, mas, tem outros que eu tenho que ir pinçando as palavras. Eu não posso usar qualquer palavra... A pessoa já é um pouco mais suscetível, e aí... eu interpreto aquela pessoa como uma pessoa de valor [...].

Quatro anos depois de deixar a universidade, Nei se desligou da companhia estadual de energia também e continuou prestando consultorias a empresas do setor de geração de energia. Naquela época, foi convidado, por conta do seu conhecimento e experiência na área, a ingressar como sócio na empresa, onde permanece até hoje.

## **EXPERIÊNCIA 2**

Na ocasião, a empresa tinha 11 anos de fundação, sua estrutura administrativa era em forma de colegiado e Nei atuou em variados setores. Mais tarde, a empresa se transformou em

sociedade anônima e, em razão da sua experiência, foi o primeiro presidente do conselho de administração. Ele comentou sobre o início da sua trajetória como líder da empresa:

[...] quando eu entrei aqui na [nome da empresa], eu era meio curinga, eu era diretor técnico, assim que a gente chamava, eu atendia desde dar suporte ao pessoal de vendas até programas de assistência técnica, área de pesquisas, de desenvolvimento, áreas de projetos, gestão de contrato. Era meio curinga. Só que a nossa área comercial era desassistida no aspecto de que a nossa venda era muito técnica e tinha muito pouca gente com conhecimento técnico, daí, eu fui tocar a área comercial. Em 2003, eu passei a assumir também a área de pesquisa e desenvolvimento. Então, fiquei um diretor comercial e de pesquisa e de desenvolvimento. Daí, nós achamos que seria bom pegar todas as atividades de apoio e colocar pra alguma pessoa de mercado, com experiência reconhecida, a gente contratou um quinto diretor. Então, eu passei a pesquisa e desenvolvimento pra um dos sócios. Fiquei só com a diretoria comercial, e a gente tocou essa estrutura na forma de colegiado até 2008 [...]. ...quando nos transformamos numa Sociedade Anônima, eu fui o primeiro presidente do conselho de administração, porque eu já tinha tido experiência em Conselho de Administração de outras empresas [...].

### *Fase 1 – Evento disruptivo*

Mais tarde, houve a tentativa de compra da empresa por uma concorrente sediada na Europa, fato que gerou divergências entre os quatro sócios. As diferentes visões do negócio, “racional” e “passional”, ficaram evidentes e difíceis de harmonizar. Assim começava uma experiência marcante na trajetória de Nei. Ele relatou que:

[...] a tentativa de compra da empresa esfacelou a relação societária. Então, aquela relação societária de admiração e de convivência se destruiu ali. E daí, nós tínhamos que fazer a empresa... tocar... mesmo com a relação comprometida, tá... Então, aquilo me fez refletir bastante também e pensar: “poxa! se houvesse uma relação interpessoal muito melhor, a gente conseguiria utilizar as nossas capacidades em prol da empresa e a empresa talvez tivesse até bem melhor!” Mas essas relações se esfacelaram, porque houve, de uma certa forma, esse ataque digamos assim... ao ativo... [...].

Foi um período muito difícil. Ele percebeu que seria complicado “integrar a empresa” novamente. As atividades que deveriam ser executadas de forma conjunta, entre os sócios, foram se tornando difíceis. As decisões começaram a ser unilaterais e ele começou a “virar um crítico muito ácido”. Conforme comentou, a situação o afetou emocionalmente e ele foi se retraindo cada vez mais:

[...] na época que ocorreu... isso aí mexeu bastante com o meu emocional. Eu comecei a enxergar que qualquer iniciativa, aqui, começaria a ter muita barreira... Então, isso me deu bastante angústia, sabe... Eu fiquei muito angustiado nesse período, assim... de fazer mudanças, porque eu sabia da dificuldade de as mudanças acontecerem. [...]. A minha postura na empresa, a partir do momento que a empresa

foi tendo essa dificuldade entre os sócios, foi cada vez mais me recolher à minha área de jurisdição [...] ao meu quadradinho e tentar fazer o melhor. Mas, ao mesmo tempo, nas reuniões de diretoria, expondo a minha inconformidade assim... com aquilo ali.

Nei assumiu a presidência nesse momento de difícil relacionamento entre os sócios e de resultados ruins para a empresa. Segundo ele: “era uma empresa fadada a quebrar”. No entanto, uma vez na presidência, os sentimentos de angústia e desconforto se transformaram em motivação: ele aproveitou a oportunidade para “testar” e fazer as coisas do seu jeito. Então, conforme relatou, iniciava uma nova fase na sua carreira:

É que eu andava numa angústia terrível, porque uma pessoa que nem eu, que sempre fui uma pessoa de acabativa, assim... de fazer as coisas acontecerem... Eu vivia angustiado que aqui os troços não estavam acontecendo e estavam indo pra um lado que eu achava errado. Então, quando a responsabilidade caiu na minha mão, aquilo me transformou numa pessoa feliz, porque eu enxerguei que eu poderia fazer... só dependeria de mim. Obviamente, que eu tinha que cooptar quem trabalhasse comigo, que eu não ia meter as mãos em tudo sozinho. Mas... aquilo me deu uma motivação violenta, assim... uma força interna muito grande, sabe... E essa força é que me ajudou a reverter o quadro ruim que a empresa tava. Eu acho que familiarmente eu tive bastante apoio, porque eu comecei a me dedicar num nível super alto... de chegar aqui de manhã e sair 10 da noite, pra conseguir entender tudo que eu tinha racionalizado, como é que tava acontecendo, por que não tava acontecendo... [...].

[...] quando houve a minha efetivação como CEO, eu tentei não olhar pra trás, assim... Eu tentei: “vou olhar só pra frente, o pra trás é só pra me deixar um pouco mais experiente pra certas situações”. Daí, eu acho que foi muito positiva essa forma de abordagem, assim... da questão.

No início, efetuou a reorganização e o “enxugamento” da empresa. Reduziu o quadro de funcionários de 250 para 150 pessoas, implementou um planejamento estratégico e estabeleceu uma rotina de execução e acompanhamento de macro indicadores. Também direcionou um foco especial para as pessoas, cultura, clima e comunicação organizacional. Conforme relatou:

[...] a primeira coisa que eu fiz, além do planejamento estratégico e da reformulação dos gerentes, eu contratei um trabalho de *coach*, cujo objetivo era abrir as portas das caixinhas [cabeças] da empresa e fazer todos os gerentes se conhecerem melhor. Eu participei, inclusive até a minha cabeça foi exposta ali, pra eles verem como eu pensava, quais eram as minhas virtudes, quais eram as minhas fraquezas, e isso eu acho que deu uma união super boa pro time... Daí, o time passou a ter ideias também, e eu passei a trabalhar muito no sentido de estimular... fazer as cobranças, mas, valorizar as pessoas, um foco bem forte nessa questão de pessoas. Naquele tempo, também foi criado um departamento de RH, que não era só de folha de pagamento, sabe... mas, pra cuidar das pessoas. Se criou também o comitê de clima e comunicação e um foco forte na questão cultural da empresa, porque a mudança

cultural de uma empresa é muito difícil... e a [nome da empresa] havia afrouxado um pouco essa questão de valores. Então, a gente enfatizou bastante essa questão de missão, visão e valores... o planejamento estratégico. E a gente saiu a perseguir aquilo ali... Então, as mudanças culturais começaram a aparecer. [...].

## *Fase 2 – Reflexão crítica sobre crenças, pressupostos e valores*

Quando ele assumiu a presidência, em um primeiro momento, pensou que sua tarefa “[...] era mais ou menos como tentar pegar alguém que tava na UTI e tinha que evitar a morte.”. Mas, depois do planejamento estratégico, “as coisas começaram a dar certo”, e ele concluiu que a empresa tinha potencial para crescer. Para isso, seria necessário mudar a estratégia e adotar práticas e investimentos em atividades que alavancassem o crescimento da empresa. No entanto, na visão de Nei, investimento era equivalente a gasto, e gastar não era algo confortável para ele.

A contradição da situação desafiou sua crença e seu padrão de comportamento em relação ao financeiro da empresa, obrigando Nei a repensar seu ponto de vista em relação ao dinheiro e questionar a forma como o administrava. Ele relatou que:

[...] eu concluí que, além de ter salvado a empresa da morte, a gente ainda podia, sabe... podia ter muito mais ambição. Então, isso mudou um pouquinho a estratégia de que eu passei a trabalhar. Exemplo: eu era muito comedido com a questão de custos e despesas. Eu comecei a achar que, em algumas coisas, eu deveria me policiar e que eu deveria pensar que era melhor que eu gastasse... Então, têm certas coisas que no começo, eu fiz meio relutante, mas, depois eu me dei conta que eu deveria ter feito aquilo mesmo... Mas, em condições normais de temperatura e pressão eu não faria, sabe...

Ao refletir sobre as causas do desempenho negativo da empresa, ele se deu conta de que a forma como lidava com a questão de custos e despesas poderia estar associada às dificuldades que enfrentavam. À medida que a empresa se recuperava, Nei foi tomando consciência do quanto o “medo associado ao pão-durismo” teria influenciado nos resultados negativos. Ele considerou que:

[...] o fato de ela [a empresa] não estar performando melhor porque talvez tenha faltado botar mais dinheiro em algumas coisas, porque a gente é a escolha que a gente faz. Então, determinadas escolhas... não adianta olhar pra trás, porque não muda o que passou... mas dá pra refletir de que talvez houvesse a possibilidade de ter feito alguma coisa em determinada hora de forma diferente e não se fez, por aquele medo associado ao pão-durismo. Aquele pão-durismo de tu ter que segurar, por exemplo, a questão de promoções. Eu não promovi pessoas, mas eu fui muito claro com elas: eu não tenho como promover, porque o roto dando dinheiro pro esfarrapado não funciona...[...].



Nei ilustrou sua maneira de pensar com um episódio ocorrido entre ele e um dos sócios da empresa, cuja visão era diferente da sua:

Por exemplo: quando a gente concluiu essa sede, em 2003, a gente tava rapado de dinheiro. O meu sócio, esse que tem o lado emocional, ele queria pegar toda a mobília velha da empresa, tirar fora e comprar tudo novo, e eu me opus ferrenhamente a isso. Eu disse: “vamos fazer quando a gente tiver condição de fazer. Vai... faz uma área, que é a área de recepção de clientes, depois... faz uma área comercial... à medida que o dinheiro entra.” Mas ele ficou horrorizado: “não, nós fizemos a sede nova, tem que colocar tudo novo dentro!” ... Eu disse: “Não!”.

Nei argumentou que sua forma de pensar tinha relação com a maneira como foi educado: “[...] tive uma infância mais comedida, assim... onde tudo era mais difícil, e que me criou nesse ambiente de ser uma pessoa mais comedida... de não ser um... de não desperdiçar, né”.

Essa visão se refletiu na educação dos seus filhos também. Ele teve condições financeiras de dar estudo, em escola particular, para os filhos. Ele relata, porém, que sempre teve a preocupação: “[...] de não saberem administrar a questão do próprio patrimônio deles, de não valorizar determinadas coisas, porque, pra mim, também quando eu era menino, a vida também não era muito fácil, né... minha família não tinha posse, eu entrei numa universidade pública... [...]”.

### *Fase 3 – Nova perspectiva*

Alterar a maneira de pensar em relação aos gastos foi um processo pessoal difícil. A visão de mundo de Nei era baseada, predominantemente, em dados quantificáveis, o que tornava o exercício “bem complicado”. Ele expressou sua dificuldade com mudança:

Não é muito fácil [o processo de mudança], porque você tem uma forma de proceder, uma maneira de enxergar o mundo. Eu sou muito de filtragem econômico-financeiro, a demonstração financeira pra mim tem que estar sempre na ponta dos dedos. Eu sou muito crítico, assim... engenheiro normalmente tem uma boa capacidade algébrica, então, eu olho a planilha... eu já começo a fazer conta, então...

A formação de engenheiro é uma possibilidade que justifica sua tendência para não gostar de lidar com questões intangíveis, como, por exemplo, empregar dinheiro em algo que não atraia resultados tangíveis. Normalmente, sua preocupação se concentrava nos resultados concretos de uma ação. Sem a perspectiva de resultados concretos, a decisão sobre os gastos

tende a ser um processo difícil para ele. Sobre a mudança de perspectiva e as emoções envolvidas, ele explicou:

[...] é dolorido [o processo de mudança pessoal], porque eu sou muito do tangível, assim... eu não consigo trabalhar muito com o intangível... [...] Então, na hora de julgar, eu era muito mais radical na questão do intangível. O intangível, pra mim, e nada era quase a mesma coisa. Hoje, eu já consigo me aperceber um pouco melhor, assim... do intangível, embora eu ainda continue um crítico muito forte sobre essa questão... Porque, qualquer coisa que é intangível, pra mim, ela só faz sentido quando tu transforma em algo tangível. Então, nem sempre uma ideia, principalmente, da turma de marketing, me seduz, sabe... Essa coisa de: “ah, vamos nas feiras, tais... vamos publicar vários *papers*...”. Eu tô sempre olhando quanto é que custa isso e como é que vai me trazer resultado. Então, um pouco eu acho que eu aprendi com o meu sócio lá do Canadá, tá... O meu sócio do Canadá tem um pão-durismo que nem o meu, mas ele tem uma abordagem de acesso ao mercado bem sofisticado, sabe... E ele gasta dinheiro com isso aí.

Apesar da dificuldade, ele se permitiu experimentar e, pouco a pouco, foi alterando sua visão. Hoje, está convencido de que investimentos em pontos estratégicos, mesmo que sem retornos tangíveis, podem se refletir em melhores resultados no futuro. Segundo Nei, essa era uma ideia da qual ele não cogitava no passado:

[...] Então, a minha visão era o seguinte: “eu vou economizar o que eu posso, pra baixar o ponto de equilíbrio da empresa”. Hoje eu já penso que tenho que afrouxar um pouquinho... um ponto de equilíbrio, porque tá me faltando ter mais despesa e custo em determinadas coisas que eu sei que vão se refletir lá na frente... mais resultado pra empresa. Então, no primeiro momento, eu nem pensava nisso, eu pensava em equilibrar melhor a empresa.

#### *Fase 4 – Integração da nova perspectiva na vida*

Ultimamente, muitas decisões de Nei foram tomadas com base neste novo entendimento. Por exemplo, hoje ele estimula os funcionários a participar de seminários, embora ainda se preocupe em manter parcimônia nos gastos que a ação vai demandar. Segundo ele: “[...] de uns dois anos e meio, três anos pra cá eu comecei a estimular mais a gurizada a ir pra seminário, daí obviamente que eu: ‘ah! vou mandar cinco pra seminário!’ Daí, eu mandava alugar uma casa, não iam pra hotel...”.

Nei começou a flexibilizar sua prática gradualmente. Uma das ações que implementou nesse sentido foi investir nos próprios funcionários, seja na forma de capacitação ou bonificação. Nas suas palavras:

[...] então, eu acho que todo mundo me viu como um cara que freou uma prática [de não gastar] que a empresa tinha... absurda... direto... acontecia. E quando eu comecei a me dar conta que eu tinha que fazer mais investimentos e coisa assim, isso foi entrando muito devagarinho, assim... permeando, o que eu acho que eles acabaram não se dando conta. Então, como é que começou a abrir a mão? “Ah, a área tal podia fazer aquilo ali melhor, por que que não tá fazendo? será que tá faltando fazer um treinamento?” [...] “Fulana, vem aqui, o que que tu acha de fazer um curso disso aí? Ou então, esse troço, tu tá sempre atrasando, né... Por que que tá atrasando? Acho que tá faltando conhecimento, acho que treinamento vai ser legal...” Eu acho que eles também se aperceberam por que eu compartilhei bastante, quando a empresa não tava dando lucro. Ela começou a dar lucro sucessivo. Agora, por exemplo, esse semestre foi o sexto semestre de lucro sucessivo que nós tivemos. Eu comecei a bonificar o pessoal [...].

Outra ação que exemplifica sua mudança de visão foi a implementação de uma política de reconhecimento, para reter os talentos da empresa. À medida que a empresa aumentava o lucro, os funcionários começavam a ser reconhecidos em forma de recompensa financeira. Segundo ele:

[o objetivo] era reconhecer os talentos. Daí, a turma, quando deu o primeiro lucro: “opa, todo mundo ganhou aqui desse grupo, ganhou um salário a mais”. Chegou no segundo ano: “opa, todo mundo ganhou dois salários a mais...”, porque deu muito mais lucro, né... Então, isso aí, todo mundo começou a se tocar que eu podia ter colocado aquilo ali como bônus do CEO. Daí, eu peguei aquele pacotão que eu tinha autonomia pra usar como eu quisesse, se eu quisesse pegar tudo pra mim, eu pegava, contanto que eu desse resultado. Mas eu peguei 30% pra mim, e os outros 70 reparti pra turma, né... Então eles começaram a enxergar que aquele dinheiro eu podia embolsar ou podia ir pro bolso dos outros sócios também, mas, que eu fui generoso e coloquei como uma contrapartida do esforço deles, né...

A política de reconhecimento trouxe resultados positivos para a empresa, pois motivou e estimulou a proatividade. De acordo com ele, a prática já faz parte da cultura da empresa: “[...] Eu acho que [a cultura do reconhecimento] impregnou, tanto é que o pessoal persegue mais a questão de resultado, hoje... Tu não imagina o que tem de criação de plano de ação aqui dentro... e execução, porque não é só criar o plano de ação, é executar”. Assim, no relato ficou evidenciado que a iniciativa dos funcionários e o envolvimento deles na empresa é algo que lhe dá muita satisfação:

[...] a lição que eu tiro pra mim é que, assim... é difícil tu ter uma alegria maior do que tu montar um plano e aquele plano ser bem-sucedido. Eu vejo que não é só pra mim, pra todas as pessoas, os gerentes em si, né... a forma com que eles falam da empresa fora. E o mais interessante que eu vejo é que, às vezes, eu fico sabendo de ações que não foram nem pedidas... São iniciativas internas que acabaram dando um burra [bom negócio] de um resultado na empresa e que elas só existiram pela motivação das pessoas de saírem atrás. O próprio prêmio catarinense de excelência foram duas gestoras minhas que disseram: “olha, isso aqui vai dar uma visibilidade boa pra empresa e a gente tem capacidade de entrar e ganhar pelo que a gente já faz. Tu nos dá tempo pra fazer isso?”. E eu disse: “claro, vocês toquem o barco!”. Foi

iniciativa delas. Tanto é que, no dia que eu recebi o prêmio lá... esse prêmio de excelência, elas estavam na plateia e eu fiz questão de elogiar. Até foi muito legal, porque tinha muita mulher na plateia, e daí, eu falei: “olha, as minhas duas meninas que são gerentes, porque lá na empresa não tem preconceito de gênero!”. Aí que bateram palma, foi muito engraçado... Então, esse tipo de coisa, pra mim, é a motivação maior [...].

Outro aspecto de sua mudança pessoal que impactou na empresa foi a atenção dispensada às pessoas e à relação interpessoal. Atualmente, Nei presta mais atenção aos detalhes da relação e à maneira de agir. Como ele exemplificou: “antigamente, as meninas chegavam... tinham trocado o cabelo e botado umas mechas [...]” e ele nem percebia, pois: “ficava tão embebido naquela coisa, sabe... da rotina do dia a dia, de fazer o troço acontecer, de pepino pra lá, de pepino pra cá, de cliente te ligando de madrugada... [...]. Eu acho que antes eu era muito do detalhe numérico... Hoje, eu já atento um pouco mais pra pessoa, né...”.

Na opinião de Nei, o “tecnicismo” não pode ser negligenciado pela liderança, no entanto, as pessoas são o “ponto primordial” de uma empresa. E concluiu: “[...] tu pode ter o melhor processo de qualidade do mundo, se as pessoas não executam direito, o resultado vai ser píffio, né... [...]”.

Alguns aprendizados, ao longo de sua trajetória na liderança da empresa, como por exemplo, a importância da confiança mútua e a abertura para o diálogo ou críticas, foram fundamentais para seu bom relacionamento interpessoal com os funcionários. Conforme expressou:

[...] Olha, eu acho que, pra mim, o principal aprendizado é a questão de como tu te relaciona. Como é que é o teu relacionamento interpessoal com o teu grupo de liderados. Ele tem que ser baseado num conjunto de princípios que você não pode violar. Ninguém pode se sentir traído. Mas, você tem que saber, o liderado tem que saber que ele vai ouvir a realidade, o que eu tô observando. E eu acho também que, outra coisa muito boa que me aconteceu, é que eu passei a exercitar melhor a minha audição, inclusive pra receber *feedback*. Porque, às vezes acontece de um liderado chegar na minha sala, pede pra fechar a porta e me critica. Então, eu acho que isso aí foi bom, porque tu começa a pensar: realmente eu podia ter feito diferente! Eu acho que, quando você recebe a crítica e não sai pra aquela posição defensiva... de querer achar uma justificativa..., a pessoa que vai receber a crítica..., no futuro, ela também começa a se portar dessa maneira. Ela começa a ver que aquilo ali tá com o objetivo de fazer crescer, não de fazer magoar, nem nada. Então, eu acho que assim... embora você tenha que colocar uma disciplina e uma organização, eu acho que o relacionamento interpessoal é fundamental, sabe... É uma coisa que você tem que enxergar aquele time como gente que tá lá, que você admira e que você é admirado, sabe... Eu acho que, quando existe esse tipo de coisa, tudo fica mais fácil... muito mais fácil.

A comunicação periódica e transparente o ajudou a liderar nos momentos de crise. Nesse sentido, uma de suas práticas era “explicar tudo que tava andando ruim”: “[...] o lado

bem positivo da transparência é tu falar a coisa com honestidade, não fazer nada de criar ambiente, assim... onde as pessoas fiquem se protegendo...[...].”

Em suma, atenção à comunicação, honestidade, transparência e justiça são valores que Nei procurou cultivar na condução da empresa. Sobre estas questões, ele comentou:

[...] eu vejo que o fundamental da coisa é essa questão da honestidade e transparência. Se você não deixa isso muito claro... se começa a tratar as pessoas de forma muito diferente, mas não a diferença no sentido do cuidado, na forma que vai abordar, mas... não julgando de forma adequada... Eu acho que a palavrinha certa é justiça... Sem isso, eu acho que a chance da coisa ir mal aumenta barbaramente. Eu acho que o gestor tem que olhar os números da empresa, mas tem que estar agarrado nos gerentes, no pessoal que tá abaixo, pra perceber... às vezes até quando a pessoa fala uma coisa que aparentemente não tem uma conexão. Tem que ficar antenado pra entender por que que aquilo ali foi dito naquele momento, sabe...

Ele acredita que a abertura para perspectivas diferentes, ao que denominou “cérebro permeável”, foi essencial para seu aprendizado ao longo dos anos:

[...] Quando o sujeito bota um dogma na cabeça e não admite que as coisas sejam feitas de forma diferente, daí eu acho que é o fim da coisa. Então, eu acho que essa questão do cérebro permeável, eu sempre falo pra turma: “olha, vocês têm que deixar a cabeça de vocês com alguns poros pra entrar coisas que às vezes são diferentes das coisas que vocês pensam...”.

Nei dedicou muito à construção dos 32 anos de história da empresa. Mas agora, ele diz que gostaria de ter um tempo para cuidar mais da sua vida particular: “[...] Eu fui muito franco com os sócios, eu falei: ‘olha, eu agora tenho que dar um tempo pra mim, né... Eu peguei no período difícil aqui, de 10, 12 horas de trabalho diário, pra fazer isso aqui voltar a um patamar super bom’ [...]”.

Então, nesse ano (2019), ele considerou que era “hora de botar um sangue novo, com ideias novas” e começou a preparar seu sucessor para a presidência. Ele se sente “super bem” com a decisão e está “torcendo” pra que a escolha dê certo. Sobre o processo de transição, ele relatou:

Então, esse ano agora, de 2019, eu cheguei à conclusão que eu já tinha deixado a empresa numa organização legal. Eu achei que tava precisando dar mais um tempo pra mim. Então, o meu sucessor, o [nome], foi a pessoa que eu trabalhei no *coach* e sempre estimulando ele pra ficar. Hoje, eu divido a sala com ele, que eu acho uma coisa bem legal. Eu sou o ex-presidente da empresa, mas eu fiz questão de dar a minha mesona pra ele, botei a mesinha pequeninha pra mim. Eu atendo aqui, a empresa, em tempo parcial. Tô cuidando um pouco mais da minha vida. Hoje, eu funciono como uma espécie de *coach* e mentor dele. Então, quando eu tô aqui na empresa, é praticamente em reunião com ele. Ele começa a me falar das ideias dele, eu vou dizendo o que que eu acho, o que que eu acho frágil, o que que eu acho que

tá forte e é muito interativo. Ele tem a personalidade dele e a forma dele de ver o mundo e eu dou bastante liberdade. Eu acho que isso é uma coisa muito boa pra empresa, porque [...] assim, não há descontinuidade, sabe...

As duas experiências relatadas por Nei foram marcantes para ele porque mudaram sua forma de pensar e agir e fizeram a diferença na sua maneira de liderar, e certamente também influenciaram em suas decisões pessoais. A primeira experiência, a perda do amigo no passado, mudou seu modo de ver a vida e refletiu na decisão atual de afastar-se da presidência para usufruir outras coisas que lhe dão prazer, como, por exemplo, a convivência familiar, a marcenaria, a criação de peixes, de aves e de bovinos, o cultivo de plantas ornamentais... Nas suas palavras:

[...] eu vi, na minha vida, que eu fiquei com tanta coisa represada, que agora que comecei a ter tempo pra mim, eu comecei a fazer um monte de coisa que eu amava fazer, mas não tinha mais tempo de fazer... Então, é como eu te falei, eu sempre fui meio multi-habilidoso, eu gosto de marcenaria, eu gosto de pescar, eu gosto da parte mais telúrica, assim... Eu já tive dois sítios, hoje eu só tenho um... mas eu gosto, sabe... de criar peixe, de criar as minhas codornas, as minhas galinhas, vaca, eu gosto muito de plantar, é coisa que eu mais gosto... Então, hoje eu consigo chegar numa terça de tarde: “ah eu vou lá pro orquidário... lá de Corupá, que é o maior orquidário do mundo, e eu quero ver o que que eles têm de orquídea nova, pra aumentar o meu orquidário”. Ou então, eu já tô planejando de ir lá em Joinville, que tem um criador de peixe novo, ele conseguiu adaptar um peixe amazônico pra cá, que eu quero ver se eu consigo criar. Então, coisas assim... que eu gosto de fazer e dá super prazer, e eu não tava mais conseguindo fazer. Tô interagindo mais com os filhos. A minha filha tá com 35 já, ela fez, em março; e o meu filho vai fazer 30 agora em agosto. Então eu consigo ter mais interação. O meu filho tá de meu sócio numa outra empresa, são coisas, assim, que eu consigo prestar um pouco mais de atenção, que eu não tava conseguindo. E daí esse tipo de coisa, eu acho que pra minha vida tá sendo muito bom, assim...

A segunda experiência, a crise na empresa, ampliou-lhe a visão para uma perspectiva diferente de se relacionar com o dinheiro e também impactou sua vida pessoal. Exemplificando esse aspecto, ele comentou:

Ó, hoje eu não tomo vinho ruim, tá... [risos] Eu não tomo Romanée-Conti, mas eu parei de tomar vinho ruim. Eu não tomo mais vinho de 30, 40 reais, tu entende? Eu prefiro pensar assim: eu tenho 64 anos, talvez eu tenha uma expectativa de vida aí de uns 20, sei lá... Eu tenho que aproveitar um pouco mais. Tanto é que eu saí da minha posição aqui, que era uma posição de poder, porque eu achava que poderia causar um impacto ruim, a minha saída. Amorteci o impacto mostrando pra todo mundo: “ó, eu tô na mesma salinha, só que eu dei a minha mesa grande pro chefe, e eu tô ajudando o chefe. Só que isso tá me dando tempo pra eu tocar a minha vida”.

Ele concluiu que, após a crise, “foram anos muito bons”, “a empresa foi conseguindo virar aquele ciclo de pré-quebra” e se recuperou. Todos os aprendizados contribuíram para o

sucesso da empresa, que atualmente conta com duas filiais, uma na América do Norte, outra na Europa, e mantém relações comerciais com praticamente 40 países.

#### 4.5.2 Nei – Resultados do processo de aprendizagem transformadora

Apresento, nesta subseção, os resultados da aprendizagem de Nei segundo a tipologia de Hoggan (2016b). Tais resultados foram obtidos a partir da análise da entrevista, cujo tema era um evento específico de mudança de vida pessoal ou profissional (experiência de aprendizado transformador) com impacto/implicações no seu desenvolvimento enquanto líder.

Das seis dimensões de aprendizagem propostas na tipologia de Hoggan (2016b), uma apresentou dois tipos de resultados específicos e duas apresentaram um tipo. Eles estão agrupados e sintetizados no quadro 23, como resultados de aprendizagem transformadora, e serão descritos na sequência.

Quadro 23 – Resultados de aprendizagem transformadora de Nei

Dimensão	Tipo de resultado específico
Visão de mundo	Suposições, crenças, atitudes e expectativas (1ª e 2ª experiência) Formas de interpretar a experiência (2ª experiência)
<i>Self</i>	<i>Self-in-Relation</i> /Relações interpessoais (1ª experiência)
Comportamento	Ações consistentes com nova perspectiva (1ª e 2ª experiência)

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em Hoggan (2016b).

##### 4.5.2.1 Visão de mundo

Os resultados que envolvem a reflexão sobre **suposições, crenças, atitudes e expectativas** estão presentes nas duas experiências de Nei.

Na **primeira experiência**, o gatilho que desencadeou (dilema desorientador) sua reflexão foi a morte trágica do amigo. Como consequência, ele se sentiu desafiado a refletir sobre as suposições, crenças, atitudes e expectativas que regiam a sua vida. Conforme destacado por Cranton (2016, p. 107), qualquer evento que apresente novas perspectivas, desafie as suposições existentes ou apresente informações de um ponto de vista diferente, tem o potencial de incentivar a reflexão e a transformação.

Assim, ao refletir sobre sua forma de viver, Nei encontrou conflitos entre a vida pessoal e a vida profissional. No campo profissional, ele não sabia renunciar ao trabalho em

favor de outras áreas importantes, como relacionamentos e estudo. Como aconteceu com Nei, normalmente as pessoas assimilam acriticamente as expectativas da sociedade, da própria comunidade e da cultura e permitem (inconscientemente) que essas expectativas guiem suas decisões e ações, até encontrar uma situação que lhes seja inconsistente. A morte do amigo despertou Nei para esse tipo de incongruência.

Ele relatou que, a partir desse episódio, começou a repensar a maneira como se envolvia com o trabalho: “[...] Eu fiquei pensando assim: ‘eu trabalho [...] durante o dia, nas quintas de noite e nas terças eu sou consultor de uma outra empresa, nasceu a minha filha, eu tenho uma tese de mestrado pra escrever... Como é que eu vou conseguir dar aula?’”.

As reflexões sobre questões do trabalho e da família serviram para conscientizá-lo de suposições, crenças e atitudes que regiam sua vida profissional. Ele examinou sua abordagem em ambas as áreas da vida e percebeu que estava em um momento decisivo: “[...] Isso me fez rever, assim... essa questão do nível de como entrava de cabeça nas coisas, tá... talvez até com algum sacrifício da própria saúde. E isso foi um ponto de inflexão importante pra mim, sabe...”.

Ele refletiu criticamente sobre “as coisas mais importantes” da sua vida e concluiu que a extrema dedicação ao trabalho estava sacrificando não somente a saúde, mas também os relacionamentos. Conforme avaliou, não estava conseguindo saber: “[...] onde é que tava a luzinha que ia se acender e dizer assim: ‘calma, tu tem que fazer um pouco menos coisas, um volume menor de coisas, tu tem que te dedicar as coisas mais importantes, tem que cuidar o teu entorno, o teu relacionamento aí!’ [...]”.

Nei percebeu que a maneira como estava agindo profissionalmente poderia resultar em algo que ele não queria, e não fazia sentido continuar a conduzir sua vida daquela maneira. Começou a questionar como e por que agia daquela forma. Avaliou a maneira como se envolvia com o trabalho, pesou as consequências de agir assim, e então buscou equilibrar cada instância da sua vida de acordo com o que acreditava, nem que para isso fosse necessário renunciar à atividade de professor. Nas suas palavras: “Eu cheguei à conclusão de que eu deveria aprender a renunciar, que eu não sabia renunciar. Eu era apaixonado pela [nome da universidade]... [...] E daí, eu renunciei... renunciei... esse foi um ponto assim... importante!”.

Nesse ponto, ele poderia ter rejeitado as expectativas discrepantes. No entanto, entrou em um potencial processo de transformação. A mudança resultante nem sempre é fácil, e não o foi para Nei. Isso ficou evidente quando disse ter renunciado apesar de ser apaixonado pela carreira de professor.



O aprendizado transformador ocorreu quando ele reformulou sua expectativa em relação à vida profissional. Essa mudança o levou a uma nova forma de pensar e, acima de tudo, a uma nova forma de agir.

Ainda sobre o resultado que envolve a reflexão sobre **suposições, crenças, atitudes e expectativas**, na **segunda experiência**, o gatilho que desencadeou (dilema desorientador) a reflexão foi uma forte crise na empresa, agravada pela situação de divergência entre os sócios.

Foi a partir de um momento de dificuldades que Nei percebeu como suas crenças sobre gastos e despesas se refletiam na sua maneira de administrar a empresa. Ele avaliou o quanto isso havia colaborado para os resultados negativos: “[...] talvez houvesse a possibilidade de ter feito alguma coisa em determinada hora de forma diferente e não se fez, por aquele medo associado ao pão-durismo. Aquele pão-durismo de tu ter que segurar, por exemplo, a questão de promoções”. Ele reconheceu que “[...] era muito comedido com a questão de custos e despesas [...]” e que o medo de gastar contribuiu com a situação de crise, conforme declarou: “[...] o fato de ela [a empresa] não estar performando melhor porque talvez tenha faltado botar mais dinheiro em algumas coisas, porque a gente é a escolha que a gente faz [...]”.

Ele iniciou, assim, o processo de autorreflexão crítica que o levou a tomar consciência de crenças e sentimentos limitantes na sua atuação como presidente da empresa. A autorreflexão crítica envolveu questionar suas crenças e suposições (em relação ao dinheiro) muito provavelmente assimiladas na infância. Conforme discorreu sobre sua educação: “[...] tive uma infância mais comedida, assim... onde tudo era mais difícil, e que me criou nesse ambiente de ser uma pessoa mais comedida... de não ser um... de não desperdiçar, né”. Nesse aspecto, Mezirow (1991) argumenta que a reflexão envolve uma crítica a suposições, crenças, atitudes e expectativas individuais, com o objetivo de determinar se uma crença, muitas vezes assimilada na infância, permanece funcional na idade adulta.

Examinar as causas do seu modo de agir conduziu à consciência de crenças e sentimentos que mantinha, incluindo suas fontes e suas consequências. Crenças, suposições e expectativas são geralmente assimiladas na infância, como fruto do meio cultural e social. A fala de Nei indica que o relacionamento social e a cultura em que cresceu contribuíram para moldar suas crenças e sentimentos sobre dinheiro: “[...] quando eu era menino, a vida também não era muito fácil, né... minha família não tinha posse, eu entrei numa universidade pública... [...]”.

Tomar consciência das próprias suposições, crenças e do quanto elas podem ter influenciado nas suas decisões e atitudes foi fundamental para Nei fazer sentido e aprender

com a experiência. A aprendizagem transformadora envolve um nível aprimorado de consciência do contexto de suas crenças e sentimentos. Envolve a crítica de suposições e premissas e a avaliação de perspectivas alternativas, requer uma decisão de negar a perspectiva antiga em favor de uma nova ou de fazer uma síntese entre o velho e o novo (MEZIRROW, 1991, p. 161). Em suma, demanda a capacidade de agir com base na nova perspectiva e um desejo, uma escolha consciente de encaixar a nova perspectiva no contexto mais amplo da vida.

Exemplificando esse último aspecto, o trecho a seguir reflete a disposição de Nei de encaixar a nova perspectiva na sua atuação: “[...] Eu comecei a achar que, em algumas coisas, eu deveria me policiar e que eu deveria pensar que era melhor que eu gastasse. Então, tem certas coisas que, no começo, eu fiz meio relutante, mas depois, eu me dei conta que eu deveria ter feito aquilo mesmo...”. Aqui, a integração da nova perspectiva envolveu uma tentativa de reformulação de premissas sobre como administrar o dinheiro.

Outro resultado específico na dimensão visão de mundo, presente na segunda experiência, foi a **forma de interpretar a experiência**.

A maneira de Nei “enxergar o mundo” e, portanto, a maneira como interpreta suas experiências é, predominantemente, segundo ele, baseada em dados concretos: “[...] O intangível pra mim, e nada, era[m] quase a mesma coisa. [...] Porque, qualquer coisa que é intangível, pra mim, ela só faz sentido quando tu transforma em algo tangível. [...]”.

A “forma de proceder”, de acordo com sua explicação, é voltada a resultados quantificáveis e tende a ser uma característica decorrente da sua formação acadêmica: “[...] Eu sou muito de filtragem econômico-financeiro, a demonstração financeira, pra mim, tem que estar sempre na ponta dos dedos. Eu sou muito crítico, assim... engenheiro normalmente tem uma boa capacidade algébrica... Então, eu olho a planilha... eu já começo a fazer conta...”.

Essa maneira de interpretar as experiências influenciava suas ações em relação à empresa, segundo ele: “[...] na hora de julgar, eu era muito mais radical na questão do intangível [...]”. Nei comentou sobre sua maneira de decidir e de lidar com atividades e estratégias que visam resultados intangíveis para a empresa: “[...] Então, nem sempre uma ideia, principalmente da turma de *marketing*, me seduz, sabe... Essa coisa de: ‘ah, vamos nas feiras tais... vamos publicar vários *papers*...’ Eu tô sempre olhando quanto é que custa isso e como é que vai me trazer resultado”.

A partir do momento em que percebeu que seu modo de proceder era consequência de seu “pão-durismo” e que isso não ajudava a empresa a crescer, ele resolveu mudar: “[...] eu

concluí que, além de ter salvado a empresa da morte, a gente ainda podia, sabe... podia ter muito mais ambição. Então, isso mudou um pouquinho a estratégia de que eu passei a trabalhar [...]”.

O depoimento mostra uma decisão voluntária em direção à mudança de visão. Nei, então, começou a se “policiar” em relação à forma de pensar e decidir. Passou a tomar decisões, consciente de sua tendência ao “pão-durismo”. No início, ele foi “meio relutante”, mas depois percebeu que estava no caminho certo. Referindo-se às primeiras decisões contrárias à sua tendência natural, ele disse: “[...] em condições normais de temperatura e pressão, eu não faria, sabe... [...]”. A fala indica um esforço consciente de Nei para ver as situações de outra perspectiva, se não da perspectiva alterada, ao menos com uma maior conscientização de suas ideias, crenças ou valores.

Ele reconheceu que o processo de mudança na forma de pensar “não é muito fácil”. Desapegar-se de um modo de “enxergar o mundo” e se abrir para uma nova maneira de interpretá-lo foi, e ainda é, um processo penoso, conforme expressou: “[...] é dolorido, porque eu sou muito do tangível, assim... eu não consigo trabalhar muito com o intangível... [...]”.

Trazer à consciência crenças limitantes, tomar decisões independentemente delas e fazer mudanças positivas foi, para ele, um processo “dolorido”. A mudança de consciência afetou sua forma de fazer e compreender o trabalho em si. Foi difícil, porque representou uma ruptura com preceitos que ele aprendera em sua formação acadêmica e ao longo da sua trajetória profissional como engenheiro.

Embora ainda gravite em seu modelo de referência original, agora ele pode perceber a diferença quando toma decisões de maneira consciente. Isso fica evidenciado quando ele diz que: “[...] Hoje, eu já consigo me aperceber um pouco melhor, assim... do intangível, embora eu ainda continue um crítico muito forte sobre essa questão... [...]”. É importante observar que o modelo de referência antigo não desapareceu completamente, ele permanece e é revisitado em momentos de decisão, embora de uma maneira menos dominante.

No entanto, Nei percebeu que um dos sócios compartilha com ele a mesma visão sobre dinheiro, e observar como ele lida com essa questão foi uma fonte de aprendizado. A fala a seguir é representativa desta questão: “[...] Então, um pouco eu acho que eu aprendi com o meu sócio lá, do Canadá, tá... O meu sócio do Canadá tem um pão-durismo que nem o meu, mas ele tem uma abordagem de acesso ao mercado bem sofisticado, sabe... E ele gasta dinheiro com isso aí”.

#### 4.5.2.2 *Self*

O resultado específico, nesta dimensão, envolve o **relacionamento com os liderados** e está presente na **primeira experiência** de Nei. Os seus relatos refletiram mudanças identificadas como resultados no nível interpessoal, particularmente na forma de se comunicar com os liderados. Nesse sentido, Nei relatou que, desde aquele episódio do amigo “que se foi”, ele se preocupa com o “formato” da comunicação: “[...] é uma coisa, assim, que eu sempre tento... às vezes até a gente dá algumas escorregadas no dia a dia... [...] Mas eu me preocupo bastante com essa questão, assim... de tentar falar o que eu tenho que falar, mas com formato correto, sabe... [...]”.

Ele considerou que a experiência foi uma lição para prestar atenção em saber onde está o seu “limite” e o “formato correto” da comunicação, principalmente no momento de dar um *feedback*. Conforme relatou: “[...] Quando eu vou dar um *feedback* pra alguém, eu vou ter que ser muito cuidadoso... Tem alguns, que eu sei que eu posso ser um pouco mais relaxado na hora de dar o *feedback*, mas tem outros que eu tenho que ir pinçando as palavras. Eu não posso usar qualquer palavra”.

A fala de Nei indica uma maior consciência em relação ao “outro”. Aprender a se comunicar em situações tensas, como, por exemplo, dar ou receber *feedback* negativo de um liderado, evidencia a busca de um universo pessoal e interpessoal mais equilibrado. Para ele: “[...] outra coisa muito boa que me aconteceu é que eu passei a exercitar melhor a minha audição, inclusive pra receber *feedback*. Porque, às vezes, acontece de um liderado chegar na minha sala, pede pra fechar a porta e me critica [...]”.

A fala de Nei descreve a disposição de ouvir mais nas interações com os liderados, e indica uma apreciação pelo valor da escuta profunda. Uma vez que líder e liderado possam conversar e, realmente, ouvir um ao outro, os conflitos se tornam experiências de aprendizado e ambos conseguem alcançar um nível mais profundo de entendimento. Em seu ponto de vista:

[...] quando você recebe a crítica e não sai pra aquela posição defensiva... de querer achar uma justificativa... a pessoa que vai receber a crítica..., no futuro, ela também começa a se portar dessa maneira. Ela começa a ver que aquilo ali tá com o objetivo de fazer crescer, não de fazer magoar, nem nada [...].

A fala de Nei sugere sua disposição para abandonar seu próprio ponto de vista ou, pelo menos, considerar que o outro também possa ter um ponto de vista válido, o que certamente requer um nível profundo de escuta e engajamento de ambos.

#### 4.5.2.3 Comportamento

Resultados que envolvem **ações consistentes com nova perspectiva** estão presentes nas duas experiências de Nei. Uma ação, que evidencia um resultado da primeira experiência, foi o aprimoramento da comunicação com os liderados.

Nesse sentido, Nei relatou que a experiência chamou sua atenção para a importância da maneira de se expressar: “[...] [falar em] um formato correto... porque, por exemplo, dependendo do meu gerente, se eu tivesse que dar o mesmo recado, eu ia dar pra cada um de um jeito diferente. Então, eu acho que isso aí marca bem, porque [...] foi uma lição... [...]”. O relato indica que ele passou a modular sua comunicação levando em conta as diferenças individuais e se preocupando com a forma como a mensagem é recebida.

Outra ação caracterizada como um resultado da primeira experiência foi a decisão de diminuir a carga de trabalho e equilibrar vida pessoal e profissional, o que resultou em mudanças no seu estilo de vida. Na época, optou por abandonar a carreira de professor para poder se dedicar à família e a outras atividades de que gostava, além do trabalho. Ao lembrar-se das ações decorrentes de sua decisão, ele relatou: “Bom... a minha mudança pessoal... eu comecei a pensar que eu deveria gastar mais tempo comigo, comprei meu primeiro sítio, comecei a me envolver com coisas que eu gostaria de estar fazendo, mas não tinha assim tanto tempo, né...”.

A mudança de visão em relação ao espaço que o trabalho deveria ocupar em sua vida refletiu-se também em decisão atual de preparar um sucessor e se afastar da presidência da empresa. Ele relatou que, enquanto esteve no cargo de presidente, submeteu-se a um “nível de sobrecarga super forte”, mas tornou-se consciente disso e estabeleceu limites: “[...] eu botei meio que um tempo, assim... pra acreditar que eu ia resolver, e esse tempo chegou, digamos assim...”.

Quanto aos resultados da segunda experiência, algumas ações são consistentes com a nova perspectiva (sobre custos e despesas da empresa). Um exemplo disso é sua decisão de investir em capacitação e treinamento dos funcionários, conforme relatou: “Então, como é que

começou a abrir a mão? ‘Ah, a área tal podia fazer aquilo ali melhor, por que não tá fazendo? Será que tá faltando fazer um treinamento?’”.

Outra ação alinhada à sua nova perspectiva é o pagamento de bonificações atrelado ao lucro da empresa, em que ele relatou: “[...] Ela [empresa] começou a dar lucro sucessivo. Agora, por exemplo, esse semestre foi o sexto semestre de lucro sucessivo que nós tivemos. Eu comecei a bonificar o pessoal [...]”.

Assim, a implementação de uma política de reconhecimento para reter os talentos da empresa representa outra ação consistente com a nova perspectiva. Nei relatou que, à medida que o lucro aumentava, começou a reconhecer financeiramente as equipes e os funcionários que se destacavam: “Daí, a turma, quando deu o primeiro lucro: ‘opa, todo mundo ganhou, aqui, desse grupo, ganhou um salário a mais’. Chegou no segundo ano: ‘opa, todo mundo ganhou dois salários a mais...’ porque deu muito mais lucro, né...”.

Por fim, vale pontuar que os resultados da primeira experiência atendem aos parâmetros de Hoggan (2016b) nos critérios profundidade e estabilidade relativa. Profundidade, porque o impacto da mudança afetou as dimensões visão de mundo, *self* e comportamento, que implicaram em novas perspectivas para a vida pessoal, profissional, relacionamentos interpessoais, e resultaram em ações consistentes com a nova perspectiva (mudanças comportamentais).

Estabilidade relativa, porque a mudança não foi temporária, visto que a experiência ocorreu no início da carreira profissional de Nei e continua influenciando suas decisões atuais, como, por exemplo, a decisão de se afastar da empresa, conforme relatou: “Então, esse ano agora, de 2019, eu cheguei à conclusão que eu já tinha deixado a empresa numa organização legal. Eu achei que tava precisando dar mais um tempo pra mim [...]”.

Da mesma forma, ele relatou que o cuidado em se expressar de forma adequada aos liderados é uma constante na sua prática: “[...] é uma coisa, assim, que eu sempre tento... Às vezes, até a gente dá algumas escorregadas no dia a dia, assim... falo alguma coisa que a pessoa, né... Mas eu me preocupo bastante com essa questão, assim... [...]”.

Em relação à segunda experiência, os relatos sugerem que Nei vivenciou um processo de aprendizagem transformadora em termos de profundidade, amplitude e estabilidade relativa (HOGGAN, 2016b).

Profundidade, porque o impacto da mudança afetou as dimensões visão de mundo e comportamento, cujos ganhos contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional de Nei, especialmente ampliando sua percepção em relação à administração financeira, o que acabou se refletindo no sucesso da empresa.

Amplitude, porque a adoção de novos pontos de vista e novos padrões de comportamento em relação a dinheiro ultrapassa o contexto organizacional (cenário onde ocorreu a experiência) e se estende ao contexto pessoal e social, como sugere a declaração: “Ó, hoje eu não tomo vinho ruim, tá... [risos] Eu não tomo Romanée-Conti, mas eu parei de tomar vinho ruim. Eu não tomo mais vinho de 30, 40 reais, tu entende? [...]”.

Estabilidade relativa, porque a mudança tende a ser sustentável em longo prazo (não é temporária). Um exemplo é o fato de a mudança da perspectiva pessoal ter-se irradiado para a cultura organizacional, por meio da institucionalização de uma política de retenção dos talentos. Segundo Nei: “[...] Eu acho que [a cultura do reconhecimento] impregnou, tanto é que o pessoal persegue mais a questão de resultado, hoje... [...]”.

No esforço para demonstrar, explicitamente, as evidências de que a aprendizagem de Nei pode ser considerada transformadora, busquei estabelecer um comparativo entre o início do processo e o seu resultado. Nesse sentido, no quadro 24 apresento o resumo das narrativas iniciais e das narrativas transformadas em cada uma das dimensões afetadas pelas experiências.

Quadro 24 – Narrativas iniciais e narrativas transformadas ao longo do processo de Nei

Dimensão	Tipo de resultado específico	Narrativas iniciais	Narrativas transformadas
Visão de mundo	Suposições, crenças, atitudes e expectativas	<p><b>1ª experiência</b></p> <p>– Então, eu comecei a achar que eu tava num nível de sobrecarga, de estresse, que eu não tava conseguindo saber onde é que tava o meu fim de curso. Onde é que tava a luzinha que ia se acender e dizer assim: “calma, tu tem que fazer um pouco menos coisas, um volume menor de coisas, tu tem que te dedicar às coisas mais importantes, tem que cuidar o teu entorno, o teu relacionamento aí!</p> <p>– [...] Isso me fez rever, assim... essa questão do nível de como entrava de cabeça nas coisas, tá... talvez até com algum sacrifício da própria saúde.</p>	<p>– [...] E isso foi um ponto de inflexão importante, pra mim, sabe... Eu cheguei à conclusão de que eu deveria aprender a renunciar, que eu não sabia renunciar. Eu era apaixonado pela [nome da universidade]... [...] E daí, eu renunciei... renunciei... esse foi um ponto assim... importante!</p>

		<p><b>2ª experiência</b></p> <p>– [...] talvez houvesse a possibilidade de ter feito alguma coisa, em determinada hora, de forma diferente, e não se fez, por aquele medo associado ao pão-durismo. Aquele pão-durismo de tu ter que segurar, por exemplo, a questão de promoções.</p> <p>– [...] era muito comedido com a questão de custos e despesas [...]</p> <p>– [...] o fato de ela [a empresa] não estar performando melhor porque talvez tenha faltado botar mais dinheiro em algumas coisas, porque a gente é a escolha que a gente faz.</p>	<p>– [...] Eu comecei a achar que, em algumas coisas, eu deveria me policiar e que eu deveria pensar que era melhor que eu gastasse. Então, tem certas coisas que, no começo, eu fiz meio relutante, mas depois eu me dei conta que eu deveria ter feito aquilo mesmo...</p>
	Formas de interpretar a experiência	<p><b>2ª experiência</b></p> <p>– [...] é dolorido [o processo de mudança pessoal], porque eu sou muito do tangível, assim... eu não consigo trabalhar muito com o intangível... [...] Então, na hora de julgar, eu era muito mais radical na questão do intangível. O intangível, pra mim, e nada, era quase a mesma coisa. Hoje, eu já consigo me aperceber um pouco melhor, assim... do intangível, embora eu ainda continue um crítico muito forte sobre essa questão... Porque, qualquer coisa que é intangível, pra mim, ela só faz sentido quando tu transforma em algo tangível. Então, nem sempre uma ideia, principalmente da turma de <i>marketing</i>, me seduz, sabe... Essa coisa de: “ah, vamos nas feiras tais... vamos publicar vários <i>papers</i>...”... Eu tô sempre olhando quanto é que custa isso e como é que vai me trazer resultado.</p> <p>– [...] Então, a minha visão era o seguinte: “eu vou economizar o que eu posso, pra baixar o ponto de equilíbrio da empresa”.</p>	<p>– [...] Hoje eu já penso que tenho que afrouxar um pouquinho... um ponto de equilíbrio, porque tá me faltando ter mais despesa e custo em determinadas coisas, que eu sei que vão se refletir lá na frente... mais resultado pra empresa.</p> <p>– [...] eu concluí que, além de ter salvado a empresa da morte, a gente ainda podia, sabe... podia ter muito mais ambição. Então, isso mudou um pouquinho a estratégia de que eu passei a trabalhar. Exemplo: eu era muito comedido com a questão de custos e despesas. Eu comecei a achar que, em algumas coisas, eu deveria me policiar e que eu deveria pensar que era melhor que eu gastasse... Então, tem certas coisas que, no começo, eu fiz meio relutante, mas depois eu me dei conta que eu deveria ter feito aquilo mesmo... Mas, em condições normais de temperatura e pressão eu não faria, sabe...</p>
<i>Self</i>	<i>Self-in-relation/</i> Relações interpessoais	<p><b>1ª experiência</b></p>	<p>– [...] desde aquele episódio do meu amigo que se foi, tá... é uma coisa, assim, que eu sempre tento... às vezes, até a gente dá algumas escorregadas no dia a dia, assim... falo alguma coisa que a pessoa, né... Mas, eu me preocupo bastante com essa questão, assim... de tentar falar o que eu</p>



			<p>tenho que falar, mas com formato correto, sabe... [...]</p> <p>Um formato correto... porque, por exemplo, dependendo do meu gerente, se eu tivesse que dar o mesmo recado, eu ia dar pra cada um de um jeito diferente. Então, eu acho que isso aí marca bem, porque [...] foi uma lição... Uma lição pra tu tentar saber melhor onde é que está o teu limite e saber que tudo está interligado. Às vezes, tu fala uma coisa com a melhor das boas intenções, mas pode dar um resultado que é um desastre [...]. Quando eu vou dar um <i>feedback</i> pra alguém, eu vou ter que ser muito cuidadoso... Tem alguns que eu sei que eu posso ser um pouco mais relaxado na hora de dar o <i>feedback</i>, mas tem outros que eu tenho que ir pinçando as palavras. Eu não posso usar qualquer palavra... a pessoa já é um pouco mais suscetível, e aí... eu interpreto aquela pessoa como uma pessoa de valor [...].</p>
<b>Comportamento</b>	Ações consistentes com nova perspectiva	<p><b>1ª experiência</b></p> <p>– [...] Às vezes, tu fala uma coisa com a melhor das boas intenções, mas pode dar um resultado que é um desastre [...].</p> <p>– [...] eu não sabia renunciar [...].</p>	<p>– [...] dependendo do meu gerente, se eu tivesse que dar o mesmo recado, eu ia dar pra cada um de um jeito diferente. Então, eu acho que isso aí marca bem, porque [...] foi uma lição...</p> <p>– [...] Bom... a minha mudança pessoal... eu comecei a pensar que eu deveria gastar mais tempo comigo, comprei meu primeiro sítio, comecei a me envolver com coisas que eu gostaria de estar fazendo mas não tinha, assim, tanto tempo, né... [...].</p> <p>– Então, esse ano agora, de 2019, eu cheguei à conclusão que eu já tinha deixado a empresa numa organização legal. Eu achei que tava precisando dar mais um tempo pra mim.</p>
		<p><b>2ª experiência</b></p> <p>– [...] então, eu acho que todo mundo me viu como um cara que freou uma prática [de não gastar] que a empresa tinha... absurda...</p>	<p>– [...] E quando eu comecei a me dar conta que eu tinha que fazer mais investimentos e coisa assim, isso foi entrando muito devagarinho, assim... permeando... [...] Eu comecei a</p>

		direto... acontecia [...].	bonificar o pessoal [...]. – [o objetivo] era reconhecer os talentos. [...] Então eles começaram a enxergar que aquele dinheiro eu podia embolsar ou podia ir pro bolso dos outros sócios também, mas que eu fui generoso e coloquei como uma contrapartida do esforço deles, né... – Ó, hoje eu não tomo vinho ruim, tá... [risos] Eu não tomo Romanée-Conti, mas eu parei de tomar vinho ruim. Eu não tomo mais vinho de 30, 40 reais, tu entende?
--	--	----------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir dos dados da pesquisa.

#### 4.6 JOSÉ – EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

Nesta seção, apresento, na subseção 4.6.1, o relato das experiências que influenciaram a aprendizagem de José, ilustrando-o com as respectivas citações.

O relato está dividido de acordo com as quatro fases do processo de aprendizagem transformadora, a saber: a) evento disruptivo; b) reflexão crítica sobre crenças, pressupostos e valores; c) nova perspectiva; e d) integração da nova perspectiva na vida (HENDERSON, 2002, p. 203).

Na subseção 4.6.2, apresento os respectivos resultados ou aprendizados.

##### 4.6.1 José – Relato do processo de aprendizagem transformadora

José é um jovem líder empreendedor de 34 anos, com formação em engenharia de controle e automação. É fundador e diretor de tecnologia em uma empresa de base tecnológica, focada no desenvolvimento de equipamentos, *software* e sistema de telemedicina para o setor veterinário. É “apaixonado por tecnologia” e se sente com a “missão” de ser “um transformador de ideias em soluções práticas”, conforme expressou: “[...] transformar ideias, concepção, um conceito geral em algo que, de fato, agregue valor pra um grupo de pessoas, gerando impacto de alguma forma. Seja na forma de muito impacto pra poucas pessoas, ou então, com pouco impacto pra muitas pessoas [...]”. Além disso, tem uma filha de dois anos e meio e, segundo ele, tem “vivido muito intensamente esses dois papéis”, de pai e de líder empreendedor.

A “semente” do empreendedorismo surgiu na vida de José por influência de alguns amigos que conheceu durante um estágio na Alemanha, após sua graduação, e hoje são seus sócios. Antes disso, a possibilidade de empreender era distante da sua realidade, não tinha referências familiares ou de amigos empreendedores, nem mesmo tinha “ambição de ter empresa”.

Ele viu a possibilidade de empreender como uma maneira de conduzir sua carreira por meio do seu esforço, sem depender tanto de fatores externos. A ideia de ser “dono” da própria trajetória profissional fez muito sentido para ele, pois, flexibilidade sempre foi um importante valor na sua vida. Era, portanto, uma chance de ganhar mais liberdade para criar a vida que imaginava.

José ficou “fascinado” com a possibilidade de criar as “próprias regras”, “horários” e “dinâmicas” de trabalho e estender isso a outras pessoas, em um ambiente de crescimento, desenvolvimento e satisfação pessoal para todos. Ele revelou que esse “*drive social*” foi o que mais o motivou: “[...] depois que eu voltei da Europa, o que mais me motivou é eu conseguir de fato criar um sustento não só pra minha vida, como pra outras pessoas, de algo que a gente consiga conviver de alguma forma interessante [...]”. Na visão dele, esse “*drive social*” não seria só pela quantidade de pessoas envolvidas no empreendimento, mas também pela forma de trabalhar:

[...] conseguir criar condição de dar oportunidade das pessoas desempenharem seus papéis, serem úteis, serem bons, se desenvolverem, aprenderem enquanto fazem... fazerem com gosto, fazendo bem aquilo, serem recompensadas por aquilo, serem bem valorizados por aquilo, é uma satisfação que eu trago pra mim, que pra mim é muito positivo. Se eu consigo criar esse ambiente, não só de oferecer uma oportunidade... de dar um sustento pra essa pessoa e depois pra uma família que eventualmente ela venha a carregar, mas, de fazer isso com qualidade, com gosto, com prazer, com alegria [...].

O sonho de “criar uma empresa pra oferecer alguma solução” foi concretizado em 2011. O projeto inicial tinha o objetivo de desenvolver um equipamento para área da medicina. Os primeiros anos da empresa foram dedicados à pesquisa, envolvimento com professores, pesquisadores, órgãos de fomento e subvenção como a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEPE) e Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

Em 2011, a empresa conseguiu aprovar um projeto no âmbito do Programa Sinapse da Inovação, relativo a um eletroestimulador gástrico para controle de obesidade. Segundo ele, era “[...] uma coisa super ousada, super de alto impacto de inovação, um projeto muito maior

do que a gente teria condições, na época, de tocar [...]”. Nesse sentido, ele e os sócios encontraram muita dificuldade, mas, conforme relatou: “[...] a gente estava tão apaixonado pela ideia de empreendedorismo de uma maneira geral, que a gente foi pra frente com isso e montou de fato os primeiros protótipos, conversou com quem precisou conversar, levantou mais financiamento... foi desbravando esse terreno... [...]”.

Aos poucos, José e seus sócios foram percebendo a complexidade do projeto e a necessidade de garantir a sustentabilidade da empresa com “algo mais pragmático pra oferecer pros clientes”, conforme falou: “[...] a gente enxergou que o projeto principal era muito ousado, era de um calibre muito grande pro que a gente tinha no momento”. Então, após três anos de fundação da empresa, visualizaram no setor veterinário um “atalho” entre o “sonho” de criar soluções para a área da saúde, porém, de longo prazo, para algo que não demandasse tanta pesquisa e pudesse ser comercializado em um menor espaço de tempo.

José relatou como nasceu o eletrocardiograma veterinário, o primeiro produto da empresa: “[...] A gente alterou a tecnologia e os seguimentos, pra conseguir usar alguma coisa da base tecnológica do conhecimento que a gente tinha, pra oferecer uma solução pros nossos clientes”.

Uma experiência, em especial, marcou o início de sua trajetória como líder de empresa. O seminário desenvolvido pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), chamado Empretec, foi um divisor de águas na sua atuação profissional. As atividades desenvolvidas ali proporcionaram-lhe amadurecimento para discernir com clareza as questões que envolvem seu trabalho, como, por exemplo, estabelecimento de objetivos e metas, eficiência na realização da tarefa, resultados esperados, enfim, uma visão sistêmica da sua ação. Ele relatou que o Empretec:

[...] foi um dos exemplos de algo que eu fiz na minha vida que tenha mudado efetivamente a maneira de pensar. Ao meu ver, a partir desse programa que eu fiz, eu nunca mais fiz algo sem ter um pensamento anterior de por que que eu tô fazendo, e, se não tem alguma forma melhor de eu fazer aquilo que eu tô fazendo. Enfim, de ter alguma ideia de meta daquilo, não simplesmente de fazer por fazer, mas fazer até quando, até onde, fazer porque, fazer encapsulado, digamos... Como que eu divido isso, será que não tem alguma coisa no meio desse trabalho que eu tenho a fazer, que alguma outra pessoa não podia fazer pra mim de uma forma melhor, pensar de maneira mais geral nisso, né... Acho que antes do Empretec, se me desse algum desafio, por exemplo, fazer um marca-passo gástrico, eu, independente do resultado que eu estaria esperando com aquilo, eu ia começar a fazer... na inocência, na ingenuidade. Eu não sei dizer o porquê, mas eu não tinha essa condição de fazer essa avaliação, digamos. Depois do Empretec, eu acho que o que mais mudou foi isso, essa sensação de ter sempre antes de fazer... o que esperar do resultado dessa tarefa, pra tudo daí...

O conhecimento, sendo aplicado e “massificado” no dia a dia da empresa, facilitou a aprendizagem dos conceitos estudados no Empretec. Na sua avaliação, as dificuldades dos primeiros anos da empresa, “de levar na cabeça mesmo”, foram fundamentais para compreensão da teoria de uma forma prática, já que o seminário era teórico e “difícil de absorver”.

### *Fase 1 – Evento disruptivo*

Durante o seminário, José teve a oportunidade de estudar a história de líderes de sucesso. Ele relatou como isso foi impactante naquele momento: “Grandes líderes, como, por exemplo, Steve Jobs, na época, Bill Gates é uma referência enorme, Elon Musk, esses, tudo bem, são de alto escalão, mas eles começaram de algum lugar. E acompanhar um pouco o começo, como era exatamente, né... pô, é fantástico!”.

Conhecer a trajetória e o perfil de líderes empreendedores globais fê-lo pensar sobre sua própria história e sobre si mesmo. Conforme relatou: “[...] Eu ficava maravilhado em conhecer essas pessoas, espantado: ‘como é que eles conseguem fazer isso?’ Ficava com um pouco de inveja, inveja não só pelos resultados, mas pela forma de fazer, que eu achava muito interessante, era uma coisa que não era natural pra mim”.

Mergulhar na história desses líderes foi inspirador e o ajudou a avaliar seu próprio desempenho. Ele expressou sua percepção deste momento: “[...] Às vezes, o meu natural, digamos, é ser muito acomodado, é ser muito dependente de fatores externos pra que os resultados aconteçam... Eu acho que o sentimento foi mais assim... de: ‘nossa, eu quero, eu preciso mudar pra ser mais como eles!’ [...]”.

### *Fase 2 – Reflexão crítica sobre crenças, pressupostos e valores*

Esse momento do seminário trouxe muita reflexão e mais clareza sobre a própria trajetória. José compreendeu que a visão que mantinha de si mesmo era fortemente moldada por fatores externos, como cultura e educação. Percebeu sua responsabilidade sobre as escolhas que fazia e teve a certeza da necessidade de se libertar de “crenças” e “amarras” limitantes adquiridas no passado. Ele “despertou” para o fato de que, para ser quem desejava, seria preciso alterar ideias preconcebidas sobre si mesmo e (pré)conceitos considerados verdadeiros até então. Conforme explicou:

[...] Então eu acho que o que me despertou mais foi isso, entender que a gente, não sei se é assim no Brasil, cultural da minha família, não sei o porquê, mas, acontece que a gente cultua muito essa questão de fazer o que é natural, fazer o que é de costume, fazer o que a gente já faz, porque a gente já faz pela cultura. A gente cria algumas amarras, pelo menos eu criava, de que hoje eu sou muito mais contra. Eu acho que na verdade... é que a gente tem que identificar quem a gente quer ser e lutar pra ser essa pessoa. Não é natural... a gente vai contra muita coisa, muitas crenças... [...].

A experiência no Empretec, aliada à prática como líder e empreendedor, contribuiu para seu processo de tomada de consciência. Os resultados e “impressões” negativas e positivas “massificadas” no dia a dia da empresa, como, por exemplo, o fato de “não ter dinheiro” e a contratação do primeiro funcionário “celetista”, serviram para ele perceber se e o quanto esses resultados se aproximavam do que ele desejava.

Refletir sobre si mesmo e sobre os resultados da empresa ajudou José a “enxergar” que, segundo ele: “[...] a gente não tava conseguindo ter bons resultados, que eu não tava conseguindo criar aquilo que eu gostaria de criar... pra enxergar que eu não consegui...”. Assim, pouco a pouco, em um processo analítico, ele se conscientizava do quanto suas ações impactavam nos resultados pessoais e profissionais.

Ele constatou que seu comportamento desenhava uma trajetória indesejada, e se sentiu insatisfeito consigo mesmo. Percebeu que mudar este quadro dependia dele e isso envolvia “sair da zona de conforto”, enfrentar o conflito interno e “desconstruir uma série de coisas” que não faziam mais sentido. No trecho a seguir, José relatou sua percepção desse momento:

Eu acho que foi enxergar que eu estava lidando com a minha vida de uma maneira que eu não gostaria de lidar. Estavam os meus resultados, as minhas ações, as coisas da minha vida, estavam acontecendo de uma forma que eu não gostaria que aquilo fosse o resultado, digamos assim, do que eu gostaria de ser. Então, eu acho que foi de enxergar mesmo, se alguém me perguntasse: "ah, quem é o José?" Se eu, imaginando depois de um tempo... falando de mim em retrospectiva, quem é o José, da forma como eu estava agindo, não iria sentir orgulho, não iria me sentir bem falando quem eu era. Acho que o que mudou de lá pra cá foi entender que essa mudança é, basicamente, o conflito que nós entramos... de entrar em colapso mesmo, com nós mesmos... é algo natural, o conflito é natural. Então, eu acho que o que mudou foi basicamente enxergar que eu estou indo pra uma trajetória que eu não quero ir. Eu preciso mudar, mudar e sair da zona de conforto, sim. É conflitar com a sua natureza, com a sua personalidade, da maneira de agir, com a cultura, com a concepção de educação que me foi dada... Tem que desconstruir uma série de coisas pra poder construir um novo José que estava vindo, assim... Mas eu acho que o que mais mudou foi eu enxergar que isso é natural... e eu precisava fazer.

Com o nascimento da filha, em meio a todo esse processo de mudança pessoal, José começou a “dar valor à educação” de uma forma que nunca havia feito antes. Ele analisou como a educação e o meio social influenciam na formação das crianças e moldam a maneira

de pensar, de agir e de ser das pessoas. Conforme expressou: “[...] as crianças vêm puras, vêm abertas a tudo, quando a gente começa a criar esses carimbos, né: ‘não, minha filha, é assim, é assado!’ Talvez não seja... talvez esse carimbo seja falso, seja errado... Então, talvez o mais sábio seja não criar carimbos [...]”.

Refletir sobre a educação da filha e suas implicações fez José pensar na educação que ele próprio recebera e na origem de suas perspectivas. Segundo ele: “[...] Quando adulto, a gente tem que desconstruir muitos anos de vida, de coisas que a gente nem sabe que foi passado, nem questiona nada, e é muito tempo...”. Ele concluiu que os valores assimilados na infância influenciavam suas atitudes frente à vida: “[...] Então, eu venho de uma família que pai é funcionário público, mãe também dona de casa, então eu acabo que muito acomodado... [...]”.

No processo de reflexão, José foi se descobrindo. Em um primeiro momento, identificou e analisou o comportamento dos outros. Posteriormente, em um exercício de comparação e autoanálise, observou os próprios comportamentos. Ao fazer isso, foi se “enxergando” e descobriu, por exemplo, que “carrega” uma tendência à “passividade”, “deixando-se levar” no vaivém das circunstâncias externas, de forma “volátil”. Conforme relatou:

[...] Ao observar outras pessoas, foi ficando cada vez mais claro identificar características empreendedoras, [e] identificar essa passividade que eu tinha e carrego ainda. A mudança não é integral, de uma hora pra outra, é uma mudança constante, daqui pra frente, é pra sempre. Identificar nos outros ficou mais claro, eu acho mais fácil, pois sempre apontar o dedo para os outros é mais fácil, né... Pra nós mesmos, apontar o dedo, já é mais difícil, daí apontar o dedo e corrigir na gente mesmo é mais difícil ainda. Então, digamos assim, nesse primeiro nível que é nos outros, apontar e enxergar, isso foi um pouco mais rápido de ver: “ops! essa pessoa aqui é sagaz, ela poderia ser um bom empreendedor, se já não é. Então, aquela outra não, tem um perfil mais de ser um funcionário público ou então uma pessoa que... enfim, é menos ágil, assim... no trato de agir”. Então, identificar nos outros foi mais rápido. Identificar características empreendedoras nos outros, isso foi mais ágil. Aí, depois em mim mesmo... “ops! mas eu tô fazendo isso também! ... Não, nessa ação aqui eu fui devagar! [...] Não, nessa ação eu poderia ter agido assim ou assado...”. E isso constantemente foi amadurecendo, fui enxergando e junto com a observação com a auto-observação veio vindo a tentativa de mudança.

O “conflito pessoal”, inerente ao processo de mudança que já estava em curso, foi e ainda é um ingrediente difícil de lidar. Conforme expressou, o mais difícil: “[...] é o conflito pessoal de mudar mesmo, de mudar a personalidade, de mudar a maneira como nós somos”.

O contato com o “mundo do empreendedorismo de maneira geral” despertou-lhe reflexões e questionamentos. Conhecer empreendedores com pensamentos muito diferentes,

agindo de forma mais ativa, desafiando-se de maneira muito mais ousada instigou-o a se desafiar. Segundo comentou:

[...] foi ficando cada vez mais claro que: “nossa... tem pessoas de fato que buscam se desafiar cada vez mais, e que buscam ser as pessoas que elas querem ser!” [...] “Por que eu sou, estou estagnado assim, de uma forma que... ah, minha natureza é essa e eu não mudo? Por que que eu não posso ser bem diferente?”. Então, eu acho que isso foi ficando um pouco mais claro [...].

### *Fase 3 – Nova perspectiva*

José relatou que, desde a infância, sustenta a crença de que “a gente não muda”, pois “[...] meus pais sempre acreditaram que nós não podemos nos mudar, nós somos quem nós somos e ponto final. É uma coisa que me foi passada ao longo da vida, que eu tive isso como uma verdade absoluta e inquestionável [...]”. No entanto, hoje não lhe parece válido manter essa visão e, embora reconheça que é possível alterá-la, seu relato demonstra a luta que trava no seu íntimo:

[...] As coisas que a gente aprende quando criança e desenvolve ao longo da vida, vai ficando cada vez mais difícil de reconsiderar essas questões. Então, isso é uma das coisas que, hoje em dia, eu acredito que é falso, só que é muito difícil mudar, certo? Então, se vai ser difícil, não quer dizer que seja impossível e, muito menos, que nós não tenhamos que buscar a mudança porque é difícil. Independente da dificuldade, isso é uma coisa que... se eu quero isso, se é difícil, mas eu identifico que é bom pra mim, eu tenho que mudar ou eu convivo com a ideia de um José que eu não gostaria de ser, ou eu luto pra mudança. Só que, se penso na minha vida, que até muito tardiamente eu acreditei que não, que a gente não muda, então é conceitual, porque, uma vez que a gente enxerga, a gente pode mudar... se pode mudar qualquer coisa... [...].

Ter consciência dessa crença, da sua origem e de que seu comportamento muitas vezes está baseado nela foi o primeiro passo para a decisão da mudança. José percebeu que, para ser quem ele gostaria de ser, era necessário abandonar sua atitude passiva frente à vida, como expressou:

[...] A gente tem que de fato jogar fora muita coisa que a gente já assumiu como carimbo na gente de que: “o José é assim!”. A partir do momento: “não, eu não quero mais ser assim!” [...] “ah, mas vai ser muito difícil mudar!” [...] “não interessa, eu vou enfrentar todos os desafios pra ser alguém que eu quero ser!”.

Assim, ele rompeu o padrão de pensamento de que as coisas são determinadas por fatores externos e começou a pensar em tomar as rédeas da vida de forma consciente. Ele considerou sua mudança interior como algo possível: “[...] aceitar que eu não posso agir



naturalmente, eu tenho que efetivamente mudar, pra eu conseguir ser alguém que às vezes eu não sou exatamente. Mas que... eu enxergo que, essa mudança, ela é natural e necessária quando eu quero buscar ser alguém melhor [...]”.

Hoje, José olha muito mais pra sua “intenção”, pro seu “desejo” e se questiona o que de fato quer. Ele tenta cada vez mais separar as “negatividades externas” e direcionar o “foco” no seu desejo. Conforme relatou, ele olha para si, à procura de respostas: “eu escuto bem dentro, pra mim”.

A “busca constante” por agir de maneira mais positiva, com uma intenção verdadeira e genuína proporciona a ele mais autoconfiança, discernimento para decidir sua vida e segurança para enfrentar os desafios decorrentes das suas escolhas. Nas suas palavras:

[...] Por exemplo, quando eu tenho um desafio na minha frente [...] hoje eu busco, de uma maneira muito mais positiva, agir frente a esse desafio com muito mais confiança em mim mesmo, confiança de que, independente das perspectivas externas, com a minha vontade, com a minha força de vontade, com a minha intenção, com o meu desejo, com a minha intenção real, fê talvez... palavras... Mas, que aquilo vai ser feito, eu realmente acredito que eu consigo fazer aquilo! Eu acho que, antes, eu encarava as coisas com mais negatividade, com mais passividade no sentido de que: “ah! isso já está destinado a acontecer...”.

#### *Fase 4 – Integração da nova perspectiva na vida*

José se sente “maravilhado” quando consegue implementar com sucesso a nova perspectiva. Conforme relatou, ele vê isso como um “*feedback* positivo”, que reforça: “essa maneira de enxergar que o meio externo, na prática, interfere menos na nossa vida do que a gente acha que interfere.” Ele acredita que o *feedback* positivo reforça também sua confiança na “tese” de que “precisa ser mais assim” e que está no “caminho” certo.

No entanto, na prática, isso é desafiador. Existem “dilemas”: em algumas situações ele consegue mais, em outras, menos. Mas, essencialmente, o que mudou, segundo ele, foi a busca pela mudança e disso ele tem certeza:

[...] hoje, em todas as situações eu tento me confrontar, eu tento me desafiar, pra que no espelho que me olha... assim: “ó! José, tu tá se deixando levar na situação... sei que é mais confortável, mais agradável... Mas, vai passar mais tempo e vais olhar pra trás e vais dizer: puxa vida, não deveria ter agido assim!” Então, eu tento me desafiar mais, isso eu tento. Situações, algumas eu consigo, [...] tenho mais orgulho daquilo que eu liderei a situação... como agi. E [em outras] situações, menos orgulho, mais vergonha, assim de: “puxa vida, isso aí não foi uma boa!” Então tem situações e situações, mas o que mudou particularmente foi o desejo da mudança em si.

José buscou suporte na literatura a fim de suprir os conhecimentos necessários para embasar e reforçar a ideia de mudança. Foi “fuçar” em materiais, leu várias coisas e assistiu a filmes que o ajudaram a dar “fundamentos” e a avançar no processo. Ele relatou que, apesar da dificuldade de lidar com os conflitos pessoais envolvidos, sua “luta” é verdadeira e, ao assumi-la, sente-se honesto consigo mesmo:

[...] Porque é um desejo meu de mudança, é um desejo genuíno mesmo, eu quero, eu quero mudar. O fato de eu admitir que eu tenho dificuldade de lidar em algumas situações com essa mudança, tudo bem. Aí eu também sou verdadeiro... ao admitir que essa mudança é difícil, ao admitir que tem situações que de fato eu preciso de ajuda pra enxergar as coisas que eu preciso fazer. Mas, mais verdadeira é essa posição de enxergar que é assim que eu quero ser. Naturalmente, é uma luta que eu assumo: tem que lutar contra as coisas que me puxam pra essa passividade, pra essa negatividade... [...].

Ele não se vê mais como aquele que “aceita a derrota com naturalidade”, que aceita as coisas simplesmente porque são assim, ou que se resigna aos fatores externos e à negatividade. José sente que seu nível de consciência se expandiu e considera impossível retroceder ao estágio anterior: “[...] acho que é um caminho sem volta [...]”, e explica o motivo:

[...] foi uma mudança essencial, elementar assim, na maneira de como agir, certo? [...] Por que que eu digo impossível [voltar ao estado anterior]... Einstein já dizia uma coisa que me marcou, né: “um cérebro... uma mente que se expande a um certo horizonte, nunca mais retorna à situação anterior”. Então, eu realmente acredito nisso. Eu acho que, uma vez que você chega a um certo patamar, digamos assim, de desejo, de consciência, a gente não retorna. Você pode até fingir, você pode até agir de uma forma diferente, mas aquela semente tá lá.

A mudança está sendo um processo gradual e discreto, no entanto, José desconfia de que as pessoas do seu convívio já sentiram que algo está acontecendo com ele. Ele relatou que alguns comentários refletem um pouco isso. Por exemplo, ele começou a “ser mais e mais taxado, referenciado, visto como ansioso [...] inconformado talvez, [...] taxado de buscador, que não para, não admite, digamos assim, um resultado medíocre por si só”.

Na família foi “taxado” de “maluco”. Para seus pais, foi difícil se convencerem de que o caminho que escolheu é bem diferente do que eles tomaram. Nas palavras de José:

[...] durante muito tempo, os meus pais tentaram me convencer de fazer um concurso público que pague bem, que eu consiga ter uma estabilidade, que eu consiga trabalhar pouco etc. [...] Eles me veem trabalhando muito, não ganhando como eu gostaria... Então eles enxergam que isso é, entre aspas, uma perda de... que eu podia estar sendo mais eficiente, entre aspas, né... ganhando mais, trabalhando menos.

Na empresa, ele tenta “trazer essa mudança pra fora”, procurando compartilhar a sua visão com os sócios e funcionários, conforme destacou: “eu preciso também que outras pessoas enxerguem isso como eu”.

Ele relatou que também adotou práticas profissionais que o ajudam a ter mais foco e uma posição “firme” e clara do seu objetivo: “[...] eu sempre tento ter essa visão de uma meta mesmo, o que [é] que eu quero fazer com essa atividade, por que eu quero fazer... [...]”.

Uma prática profissional adotada, por exemplo, foi o estabelecimento de metas com base na ferramenta Metas SMART (acrônimo em inglês, para *specific, measurable, attainable, relevant e time based*). Segundo ele, o objetivo da ferramenta é definir as metas considerando os atributos: específico (S), mensurável (M), atingível (A), relevante (R) e temporal (T): “[...] eu sempre tento pensar, quando tenho uma atividade minimamente relevante a fazer... que uma meta tem que ser: *specific, measurable, attainable, relevant e time based*. [...] É uma sigla que referencia como eu tenho que lidar com essa meta [...]”.

José também inseriu a “autoanálise” como um procedimento para avaliar e monitorar sua própria atuação. Segundo ele, cada vez mais, a avaliação dos avanços (ou não), dos erros e dos acertos faz parte da sua rotina diária: “uma coisa que eu não fazia antes, que tenho tentado cada vez mais fazer, é autoanálise diária. Dou uma passada geral no dia, como é que foi, o que eu deixei de fazer, o que eu fiz, quais foram os erros, tentar apontar, e assim por diante [...]”.

Ele comentou que a experiência de ser pai também trouxe um novo olhar para sua vida profissional: “[...] a minha filha veio quando eu já estava também remodelando essa nova maneira de ser. Eu acho que ajudou mais no senso de urgência da necessidade de mudar a questão da eficiência do trabalho [...]”. Assim, ele busca mais “pragmatismo” para o que precisa ser feito, o que significa mais tempo com sua filha, conforme relatou:

[...] eu agora admito menos em mim, entende... fazer coisas irrelevantes. Antes eu fazia muito, eu acho que... esse senso de urgência pra esse pragmatismo, sabe... pra essa eficiência, é o que mais me chamou a atenção. Porque... eu estou trabalhando na empresa, eu penso assim: “nossa, esse tempo eu poderia estar com a minha filha, eu adoro estar com a minha filha”! Então, eu acho que me chama mais atenção pro que eu preciso...

Outro entendimento que José desenvolveu a partir de seu processo de mudança foi ter consciência da separação que há entre ele e seus pensamentos. Ele passou a se ver como um sujeito independente dos próprios pensamentos. Segundo expressou, foi um aprendizado:

“Entender que nós não somos, necessariamente, quem pensamos” que somos. Ele explicou que o pensamento é produto da mente, no entanto, não somos o pensamento, porque podemos mudá-lo; e tampouco somos a mente, ela é meramente uma ferramenta de que dispomos. Segundo sua explicação, quando: “nos identificamos com ela [mente] aí, sim, criamos conflitos em relação a quem está no controle”. Essa é uma “maneira de enxergar a vida” que ele não tinha antes.

José procura integrar a nova visão na sua vida. Ele acredita que a prática da meditação é um hábito positivo e uma forma de treinar a mente. Apesar de ter “um monte de gente que fala que isso aí é besteira, que não faz diferença”, ele tem se esforçado para ajustar a prática na sua rotina. Conforme expressou:

[...] eu acredito muito no poder da meditação, que é um treinamento da mente de uma maneira mais específica. Acho que a mente, a gente treina em várias circunstâncias. Mas, se a gente conseguir ter um tempo só pra ela, digamos, só pra nossa mente... entrar em contato com quem nós realmente somos... entrar em contato com um pouco mais dessa fonte que existe... realinhamento... e controlar mais a mente como uma ferramenta de uma maneira mais específica [...].

Finalmente, José destacou que o maior aprendizado, desde sua participação no Empretec, foi compreender o conflito interno de uma nova perspectiva. Diferentemente de antes, quando via no conflito um obstáculo, hoje ele o assume e aceita como natural, entendendo como inerente e positivo para o avanço em direção à mudança desejada. Segundo José:

[...] a maior lição pra mim, coisa que eu não entendia antes e que entendo hoje, é exatamente isso aí: se você se propõe a mudar, a mudança vai gerar conflito [interno], se tá gerando conflitos, é bom, é porque tá alcançando de fato um choque entre quem era você e quem você quer ser. Então, pra mim, essa coisa... eu via muito obstáculo frente a uma mudança, justamente por uma questão dessa passividade, de enxergar que nós somos quem nós sempre fomos. A partir do momento que eu enxergo que a mudança... ela é, não só necessária como é positiva, ela gera conflito e o conflito é bom no final... e natural... [...] e encarar o conflito é positivo [...].

Ele acredita que poucas pessoas conseguem “enxergar que a trajetória de suas vidas depende mais de seus desejos e de onde elas querem chegar”. Na opinião dele, aquelas que enxergam, “criam as oportunidades, independente das oportunidades estarem abertas ou não”.

#### **4.6.2 José – Resultados do processo de aprendizagem transformadora**

Apresento, nesta subseção, os resultados da aprendizagem de José segundo a tipologia de Hoggan (2016b). Obtive tais resultados a partir da análise da entrevista, cujo tema era um

evento específico de mudança de vida pessoal ou profissional (experiência de aprendizado transformador) com impacto/implicações no seu desenvolvimento enquanto líder.

Das seis dimensões de aprendizagem propostas na tipologia de Hoggan (2016b), uma apresentou três tipos de resultados específicos, duas apresentaram dois tipos e uma apresentou um tipo. Esses resultados de aprendizagem transformadora estão agrupados e sintetizados no quadro 25 e serão descritos na sequência.

Quadro 25 – Resultados de aprendizagem transformadora de José

<b>Dimensão</b>	<b>Tipo de resultado específico</b>
Visão de Mundo	Suposições, crenças, atitudes e expectativas Formas de interpretar a experiência Visão de mundo mais abrangente ou complexa
<i>Self</i>	Empoderamento, responsabilidade Identidade/visão do eu
Epistemológica	Utilização de maneiras extra racionais de saber
Comportamento	Ações consistentes com nova perspectiva Práticas Profissionais

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em Hoggan (2016b).

#### 4.6.2.1 Visão de mundo

A visão de mundo envolve um modelo de referência semelhante aos conceitos de modelo mental, esquema e paradigma que enfatizam a maneira subjetiva de ver e entender o mundo (HOGGAN, 2016b). As áreas específicas potencialmente afetadas nesta dimensão foram: a) suposições, crenças, atitudes e expectativas; b) formas de interpretar a experiência; c) visão de mundo mais abrangente ou complexa.

Nesse sentido, conhecer a história de vida de líderes empreendedores que José admirava (dilema desorientador) despertou-o para reflexão e questionamentos em relação às próprias **suposições, crenças, atitudes e expectativas** frente à vida e como estas foram assimiladas. O estudo da história dos empreendedores, organizado pelo seminário Empretec, forneceu-lhe um veículo para reflexão e permitiu que José examinasse seus modelos de referência (modelos mentais), perspectivas de significado (hábitos mentais) e pontos de vista correspondentes.

Ele descobriu, por exemplo, que mantinha a crença de que “não podemos nos mudar”. A ideia transmitida pela família e assimilada por José, de maneira acrítica na infância, no

entanto, não lhe parecia funcional para a sua vida adulta, pois restringia seu desenvolvimento. Após conhecer a história dos líderes empreendedores de sucesso, ele se questionou como poderia se espelhar nessas pessoas, sentindo-se limitado por essa crença. Ele expressou: “[...] Às vezes, o meu natural, digamos, é ser muito acomodado, é ser muito dependente de fatores externos pra que os resultados aconteçam... Eu acho que o sentimento foi mais assim... de: ‘nossa, eu quero, eu preciso mudar pra ser mais como eles!’ [...]”.

Crescer acreditando no determinismo das coisas contribuiu para o desenvolvimento de perspectivas de significado (hábitos da mente) distorcidas, que impediam José de se tornar a pessoa que desejava ser, conforme relatou: “Eu acho que foi enxergar que eu estava lidando com a minha vida de uma maneira que eu não gostaria de lidar. Estavam, os meus resultados, as minhas ações, as coisas da minha vida, estavam acontecendo de uma forma que eu não gostaria que aquilo fosse o resultado [...]”.

Tomar consciência do quanto uma crença poderia limitar seu crescimento foi o início do processo transformador, de acordo com ele: “[...] Quando adulto, a gente tem que desconstruir muitos anos de vida, de coisas que a gente nem sabe que foi passado, nem questiona nada, e é muito tempo... [...]”.

Ele percebeu que a sua atitude passiva frente à vida era determinada por essa crença, e se ele quisesse alcançar os resultados com os quais sonhava, teria que ir contra essa ideia. Segundo ele: “[...] a gente já assumiu como carimbo na gente de que: ‘o José é assim!’ A partir do momento: ‘não, eu não quero mais ser assim!’ [...] ‘ah, mas vai ser muito difícil mudar!’ [...] ‘não interessa, eu vou enfrentar todos os desafios pra ser alguém que eu quero ser!’”. Parece evidente, nessa reflexão, que José lutou para entender suas crenças, ao que chamou de “carimbos”. Foi nessa época que ele percebeu que abandonar os “carimbos” seria desafiador e pessoalmente transformador.

A reflexão de José se encaixa com o que Cranton (2016, p. 24 e 50) chama de rotulagem. É através da rotulagem (carimbos) que atribuímos a característica do rótulo à pessoa que rotulamos. Quando esse rótulo é assimilado de forma acrítica, é difícil questioná-lo. De acordo com a autora, as pessoas tomam consciência dos próprios carimbos (suposições e crenças) quando os tornam explícitos, quando consideram suas fontes e as consequências de mantê-los, e quando questionam sua validade.

O segundo resultado específico nesta dimensão envolveu a **forma de interpretar a experiência**.

Nesse sentido, José destacou que compreender o conflito interno de uma nova perspectiva foi um grande aprendizado: “[...] a maior lição, pra mim, coisa que eu não

entendia antes e que entendo hoje, é exatamente isso aí: se você se propõe a mudar, a mudança vai gerar conflito [interno] [...]”.

A partir do momento em que ele concebeu a mudança pessoal como possível e viu o conflito como inerente ao processo, ele passou a interpretar a experiência da mudança de uma maneira mais positiva, porque entendeu que ela só seria possível quando o conflito estivesse presente. Conforme explicou: “[...] se tá gerando conflitos, é bom, é porque tá alcançando de fato um choque entre quem era você e quem você quer ser [...]”. Observa-se, neste trecho, a autoconsciência sendo promovida pela exposição a novas informações, conhecimentos, *insights* ou valores, especialmente os valores discrepantes dos seus.

José relatou que sua dificuldade em relação à mudança pessoal era proveniente da crença que restringia suas ações em direção à mudança: “[...] eu via muito obstáculo frente a uma mudança, justamente por uma questão dessa passividade, de enxergar que nós somos quem nós sempre fomos [...]”. Esta crença paralisava José. A resistência à mudança, provocada pelas emoções desconfortáveis, ao que ele denominou “conflito”, orientavam suas interpretações e seu comportamento.

Vê-se, no relato a seguir, que essas emoções foram superadas quando ele adotou outra disposição em relação a elas: “[...] A partir do momento que eu enxergo que a mudança... ela é, não só necessária, como é positiva, ela gera conflito e o conflito é bom, no final... e natural... [...] e encarar o conflito é positivo [...]”.

Dessa forma, José conseguiu reformular o significado das emoções. Em vez de descartá-las automaticamente, evitando considerar as questões desconfortáveis, como fazia antigamente, ele conseguiu recebê-las e aceitá-las melhor, para então poder identificar as suposições e premissas afetadas por elas. Uma vez identificadas, ele pôde examiná-las criticamente.

Na verdade, José mantinha uma atitude de passividade frente à vida, evitando a mudança por receio do desconforto e desequilíbrio que acompanha todo conflito interno. Essa resistência pode estar diretamente ligada à maneira como ele interpretava o conflito. A pequena, mas significativa mudança na compreensão de que o conflito interno é positivo no processo de mudança pessoal, alterou sua maneira de interpretar a experiência, abrindo a ele o caminho para a transformação. Ao reconhecer o conflito interno como uma parte inevitável da jornada, José se sentiu mais preparado para lidar com ele, o que implicou em uma visão de um futuro diferente e mais satisfatório.

A última área específica, potencialmente afetada nesta dimensão, descreve resultados transformadores em termos da **visão de mundo mais abrangente ou complexa**.

Nesse sentido, uma mudança significativa, na visão de mundo de José, refere-se à alteração na sua forma de entender a influência dos fatores externos em sua vida. Sua postura de passividade retratava a crença no determinismo dos fatos, ele acreditava que todos os eventos já estavam predeterminados: “[...] Eu acho que antes eu encarava as coisas com mais negatividade, com mais passividade no sentido de que: ‘ah! isso já está destinado a acontecer...’”.

Hoje, no entanto, ele se sente emocionalmente capaz de mudar e não aceita mais as coisas “porque assim são”, nem aceita a “derrota com naturalidade”. Essa nova percepção o auxiliou no sentido de pensar e guiar sua vida com mais autonomia. Quanto a isso, argumentou que: “[...] foi uma mudança essencial, elementar, assim, na maneira de como agir, certo?”.

Conceber uma visão do mundo e de si mesmo em uma nova perspectiva impactou na forma de conduzir sua vida. Hoje, ele acredita que a sua trajetória depende mais de seus desejos e de onde quer chegar. Independentemente de as oportunidades estarem abertas ou não, ele está disposto a criá-las.

Tomar consciência de que mantinha uma visão de mundo restritiva permitiu-lhe emancipar-se e assumir o controle (de maneira consciente) de sua vida. Essa perspectiva é consistente com a teoria da aprendizagem transformadora, em que a emancipação é vista como a libertação de suposições e crenças que limitam nossas opções e nosso controle sobre nossas vidas (MEZIROW, 1991, p. 97).

#### 4.6.2.2 *Self*

Nesta dimensão situam-se os resultados que envolvem **empoderamento e responsabilidade** e que se referem ao sentimento de maior domínio e exercício de autoridade sobre si mesmo (HOGGAN, 2016a, p. 72; HOGGAN, 2016b, p. 10).

No momento em que José decidiu mudar a postura frente à vida, estava consciente de que a mudança dependeria somente dele. Estava disposto a “sair da zona de conforto”, enfrentar o conflito interno e “desconstruir uma série de coisas” que não faziam mais sentido, conforme relatou: “[...] é uma luta que eu assumo, tem que lutar contra as coisas que me puxam pra essa passividade, pra essa negatividade... [...]”. Tomar consciência de sua passividade e conseguir superar essa limitação, tornando-se uma pessoa diferente, tem sido um longo e doloroso caminho para ele.



Sua motivação para abandonar premissas problemáticas foi um estímulo à reflexão. Isso é ilustrado no seguinte trecho: “[...] ...no espelho que me olha... assim: ‘ó! José, tu tá se deixando levar na situação... sei que é mais confortável, mais agradável... Mas vai passar mais tempo e vais olhar pra trás e vais dizer: puxa vida, não deveria ter agido assim!’ [...]”.

Aqui, os desafios se tornam visíveis na intenção de se desenvolver e lutar contra a tendência de permanecer na zona de conforto. Para ele, é difícil lidar com essa situação – tomar ciência e admitir que se vê como uma pessoa acomodada e ter que trabalhar essa questão.

No entanto, ele expressou que seu desejo é sincero e, apesar das dificuldades do percurso, tem certeza de que é isso que ele quer e está entusiasmado para ser quem deseja ser: “[...] é um desejo meu de mudança, é um desejo genuíno mesmo, eu quero, eu quero mudar. O fato de eu admitir que tenho dificuldade de lidar em algumas situações com essa mudança, tudo bem. Aí eu também sou verdadeiro... ao admitir que essa mudança é difícil [...]”.

Nesse trecho, fica evidenciado um desejo sincero, uma escolha consciente pela mudança. Aqui, Cranton e Carusetta (2004, p. 290) nos lembram que a “transformação é o surgimento do eu, e o surgimento do eu é o desenvolvimento da autenticidade”. Como afirmou José: “[...] Mas, mais verdadeira é essa posição de enxergar que é assim que eu quero ser [...]”. Vê-se, aqui, sua determinação e coragem para comprometer-se com a jornada.

José se sentiu empoderado e confiante para lutar e alcançar seu propósito. Além disso, um senso de autoeficácia e autoconfiança parece estar incluído no seu sentimento, conforme relatou:

[...] quando eu tenho um desafio na minha frente [...] hoje, eu busco de uma maneira muito mais positiva agir de frente a esse desafio com muito mais confiança em mim mesmo, confiança de que independente das perspectivas externas, [...] com a minha força de vontade, com a minha intenção, com o meu desejo... [...] Mas que vai ser feito, eu realmente acredito que eu consigo fazer aquilo [...].

Resultados transformadores envolvendo o *self* também se referem a mudanças no senso de **identidade/visão do eu**. Nesse sentido, a experiência transformadora de José incluiu a elevação da autoconsciência, principalmente a consciência das próprias premissas, das influências sociais e culturais na sua educação e a compreensão de como sua identidade foi moldada pelo meio.

Foi uma jornada de muita autorreflexão crítica, na qual ele experimentou o desconforto do conflito interno (emoções), que colocou em questão sua própria identidade.

Ele se questionava: “[...] ‘Por que eu sou, estou estagnado assim, de uma forma que... ah, minha natureza é essa e eu não mudo? Por que que eu não posso ser bem diferente?’ [...]”.

Percebo, aqui, que o fato de conhecer a história de vida de líderes empreendedores que ele admirava forneceu a José diferentes modelos de referência, e tornou-o ciente das diversas identidades possíveis. Essa experiência criou tensão entre o que ele via como seu “eu” real e o possível “eu” que poderia emergir.

José foi estimulado – e se dedicou – a refletir e avaliar suposições, crenças e expectativas que mantinha acerca de si mesmo. Esse tipo de auto-observação permitiu-lhe perceber como suas crenças, expectativas e apelos do mundo exterior atuavam como uma espécie de filtro subjetivo na visão de si mesmo. Ele observou que: “[...] A gente tem que, de fato, jogar fora muita coisa que a gente já assumiu como carimbo na gente de que: ‘o José é assim!’”.

Ele se tornou ciente das próprias crenças e reconheceu, por meio da reflexão crítica, que elas contêm pressupostos falsos, conforme expressou: “[...] Eu acho que, na verdade,... é que a gente tem que identificar quem a gente quer ser e lutar pra ser essa pessoa. Não é natural... a gente vai contra muita coisa, muitas crenças... [...]”. Ele descreveu suas reflexões da seguinte maneira: “[...] se alguém me perguntasse: ‘ah, quem é o José?’ Se eu, imaginando depois de um tempo... falando de mim em retrospectiva, ‘quem é o José’, da forma como eu estava agindo, não iria sentir orgulho, não iria me sentir bem falando quem eu era [...]”.

A autoconsciência de quem estava se tornando e de quem desejava ser deu-lhe confiança em sua capacidade para abandonar perspectivas de significado distorcidas. Permitiu-lhe mudar a visão que tinha de si mesmo e assumir a construção de um eu alternativo. Segundo ele: “[...] Tem que desconstruir uma série de coisas pra poder construir um novo José que estava vindo, assim... [...] mais verdadeira é essa posição de enxergar que é assim que eu quero ser [...]”.

Assim, sua jornada não tem um fim definido, ele continuará a percorrer um caminho que leva a uma contínua redefinição de si mesmo: “[...] A mudança não é integral, de uma hora pra outra, é uma mudança constante, daqui pra frente... é pra sempre [...]”.

A partir dessa experiência, teve a oportunidade de vivenciar uma aprendizagem transformadora que mudou seu modo de ver a si mesmo. Refletindo sobre sua vivência e o seu autoconceito restritivo, percebeu que era possível mudar essas perspectivas, de modo diferente do que havia pensado desde a infância. Como demonstra o relato a seguir, esta mudança de percepção deu a ele maior autoconfiança para decidir: “[...] A partir do momento:

‘não, eu não quero mais ser assim!’”. Desde então, ele está aprendendo a redefinir seu autoconceito e tentando entender quem ele era e quem deseja ser.

#### 4.6.2.3 Resultados epistemológicos

**Maneiras extrarracionais de saber** são baseadas no entendimento intuitivo e imaginativo do aprendizado e da mudança. Transcendem a racionalidade e dão poder e profundo significado à conexão entre o *self* e o mundo (CRANTON, 2016, p. 76). Mezirow (2013, p. 115) observa que muitas experiências transformadoras podem ocorrer fora da consciência, são maneiras extrarracionais de saber. Nessas situações, a intuição substitui a autorreflexão crítica. Vale destacar a dificuldade de definir e observar um processo extrarracional (LAWRENCE; CRANTON, 2015, p. 78) e, portanto, descrevê-lo.

Olhando mais profundamente a história de José, é fácil perceber que ele está tentando tornar sua vida mais significativa, uma vida diferente daquela para a qual ele estava se direcionando. Percebe-se, no relato, que ele busca uma forma de saber intuitiva, que não é dirigida estritamente por processos de pensamento lógico, pois vai além da racionalidade:

[...] eu olho muito mais pra minha intenção, eu me pergunto: qual é o meu desejo, eu quero de fato, por que que eu quero, e assim por diante... Uma vez que está mais claro pra mim... que não... tudo bem, eu quero, eu vou fazer isso... Eu escuto bem dentro, pra mim, isso é uma busca constante mesmo. Eu busco cada vez mais separar essas negatividades externas e de que o mundo falando que não vai dar certo, e não interessa quem... Eu confio mais em mim mesmo em enxergar que não... Isso é o que eu quero, isso é o que eu vou fazer. Acho que eu dou mais foco pra esse desejo, basicamente, de buscar isso [...].

Esta forma de saber causou uma profunda diferença na maneira como José experimenta e se relaciona com o mundo atualmente. Com “foco” no seu desejo interior, hoje ele olha mais para dentro de si, à procura de respostas, reconhecendo e valorizando a sua intuição. O relato a seguir sugere que ele tem incorporado essa forma de conhecimento em seu repertório epistemológico, uma vez que acredita ser impossível desconsiderar uma mudança de paradigma tão essencial e elementar:

[...] Einstein já dizia uma coisa, que me marcou, né... “um cérebro... uma mente que se expande a um certo horizonte, nunca mais retorna à situação anterior”. Então, eu realmente acredito nisso. Eu acho que, uma vez que você chega a um certo patamar, digamos assim, de desejo, de consciência, a gente não retorna. Você pode até fingir, você pode até agir de uma forma diferente, mas aquela semente tá lá.

José começou a se ver independente de seus pensamentos e de sua mente. Para ele, a mente é apenas uma ferramenta, e os pensamentos são o seu produto. Ele encontrou na meditação uma forma de treinar a sua mente e uma maneira de refinar a leitura do seu mundo interior e exterior. Conforme observou, a mente pode auxiliá-lo a aprimorar essa nova forma de saber: “[...] se a gente conseguir ter um tempo [...] só pra nossa mente... entrar em contato com quem nós realmente somos... entrar em contato com um pouco mais dessa fonte que existe... realinhamento... e controlar mais a mente como uma ferramenta [...]”.

Práticas para conectar-se consigo mesmo estão em consonância com a pesquisa que correlaciona positivamente a meditação com resultados de aprendizagem transformadora. Segundo Robinson (2004, p. 107), a meditação “pode ser uma porta de entrada para as dimensões mais profundas da aprendizagem”, pois pode trazer à consciência aspectos extrarracionais do eu, aumentando, assim, o potencial de transformação do indivíduo.

#### 4.6.2.4 Comportamento

A experiência só é significativa e transformadora quando a reformulação da perspectiva de significado (maneira como se entende o mundo e a si mesmo) é refletida em **ações consistentes com a nova perspectiva**. A mudança de postura (ação) para encarar a vida é um exemplo da transformação de José. Nesse sentido, ele relatou que hoje não “aceita a derrota com naturalidade”, pelo contrário, busca enfrentar as situações de maneira mais proativa: “[...] hoje, em todas as situações, eu tento me confrontar, eu tento me desafiar... [...]”.

Assumiu também a “autoanálise” como forma de avaliar e monitorar sua própria atuação, uma espécie de autorreflexão crítica diária para aumentar a autoconsciência e manter o foco. Segundo declarou: “uma coisa que eu não fazia antes, que tenho tentado cada vez mais fazer, é autoanálise diária. Dou uma passada geral no dia, como é que foi, o que eu deixei de fazer, o que eu fiz, quais foram os erros, tentar apontar, e assim por diante [...]”. Desta forma, ele busca mais “pragmatismo” para o que precisa ser feito. Como ele observou: “[...] eu agora admito menos em mim, entende... fazer coisas irrelevantes. Antes eu fazia muito [...]”.

Além disso, José acredita que a meditação está alinhada com sua nova visão, e tem se esforçado para ajustar a prática à sua rotina: “[...] Tem uma outra questão... mas isso é uma maneira de enxergar a nossa vida, que eu não tinha antes, que é uma lição... enxergar que eu preciso meditar diariamente [...] eu tô no caminho de implementar isso diariamente... [...]”.

Uma **prática profissional** resultante do exame sobre sua atuação (autorreflexão crítica) foi, além das ações já descritas, a adoção da ferramenta Metas SMART. José relatou como a análise dos cinco atributos (específico, mensurável, atingível, relevante e temporal) passou a fazer parte de um procedimento habitual:

[...] Isso [Metas SMART] é algo que fica na minha, no meu senso, digamos assim, de toda vez que eu tento fazer algo, eu penso nisso, foi em decorrência de algum tempo pra cá, que mudou de fato a minha vida. Antes, eu assumia mais esses desafios sem ter nenhuma perspectiva do quê que eu iria resultar com essa ação. Hoje já não. Por exemplo, se tem uma tarefa que eu julgo que é de calibre maior do que eu estimo, ou quando eu não consigo estimar o fim de tão grande que ela é, eu nem me animo pra começar. Eu preciso pelo menos enxergar assim: “dado o grande desafio, quais são os gargalos, como é que eu vou fazer pra lidar com esses gargalos, pra eu conseguir ter uma perspectiva”. Eu acho que, antes, eu topava mais em iniciar algo sem saber o que iria resultar. Hoje, já não consigo me enxergar tendo esta postura. Eu sempre preciso ver qual que é o fim antes de começar: “E o quê que eu vou fazer com o fim, e tendo o fim alcançado, vai ser positivo? O quê que eu vou fazer com o fim já alcançado?”. Como se fosse supor o fim pra avaliar de trás pra frente e fazer uma análise... eu avanço a análise em retrospectiva: “Faz sentido isso pra ti?”. Então é basicamente isso que eu tento fazer... então, essa postura mudou de lá pra cá, como um exemplo de coisas que eu não era assim e passei a ser.

Assim, nos dados da pesquisa percebi que a reflexão crítica levou José a um exame profundo sobre a forma como ele via o trabalho e resultou em mudanças nas práticas profissionais, como, por exemplo, a adoção da ferramenta SMART.

Destaco, ainda, que José vivenciou um processo de aprendizagem transformadora em termos de profundidade, amplitude e estabilidade relativa (HOGGAN, 2016b).

Profundidade, porque o impacto da mudança afetou as dimensões visão de mundo e comportamento, especialmente a mudança da visão em relação a si mesmo. Conforme declarou: “[...] foi uma mudança essencial, elementar assim, na maneira de como agir, certo? [...]”.

Amplitude, porque a mudança está se refletindo no seu contexto pessoal e social, além do contexto organizacional (cenário onde ocorreu a experiência). A evidência disso é ser “taxado” de “ansioso”, “inconformado”, “buscador” e “maluco” pela família e amigos.

Por fim, estabilidade relativa, porque a mudança não é temporária, conforme afirma José: “[...] Acho que é um caminho sem volta [...]”. Esta afirmação sugere que, uma vez submetido à transformação, ele nunca mais poderia voltar a ser quem era antes.

No esforço para demonstrar, explicitamente, as evidências de que a aprendizagem de José pode ser considerada transformadora, busquei estabelecer um comparativo entre o início

do processo e o seu resultado. Nesse sentido, no quadro 26 apresento o resumo das narrativas iniciais e das narrativas transformadas em cada uma das dimensões afetadas pela experiência de José.

Quadro 26 – Narrativas iniciais e narrativas transformadas ao longo do processo de José

Dimensão	Tipo de resultado específico	Narrativas iniciais	Narrativas transformadas
Visão de mundo	Suposições, crenças, atitudes e expectativas	<p>– [...] Às vezes, o meu natural, digamos, é ser muito acomodado, é ser muito dependente de fatores externos pra que os resultados aconteçam... [...].</p> <p>– [...] Estavam os meus resultados, as minhas ações, as coisas da minha vida, estavam acontecendo de uma forma que eu não gostaria que aquilo fosse o resultado [...].</p> <p>– [...] a gente já assumiu como carimbo na gente de que: “o José é assim!” [...].</p>	<p>– [...] Eu acho que o sentimento foi mais assim... de: “nossa, eu quero, eu preciso mudar, pra ser mais como eles!” [...].</p> <p>– [...] a gente já assumiu como carimbo na gente de que: “o José é assim!” A partir do momento: “não, eu não quero mais ser assim!” [...] “ah, mas vai ser muito difícil mudar!” [...] “não interessa, eu vou enfrentar todos os desafios pra ser alguém que eu quero ser!”</p>
	Formas de interpretar a experiência	<p>– [...] eu via muito obstáculo frente a uma mudança, justamente por uma questão dessa passividade, de enxergar que nós somos quem nós sempre fomos [...].</p>	<p>– [...] a maior lição, pra mim, coisa que eu não entendia antes e que entendo hoje, é exatamente isso aí: se você se propõe a mudar, a mudança vai gerar conflito [interno] [...].</p> <p>– [...] A partir do momento que eu enxergo que a mudança... ela é, não só necessária como é positiva, ela gera conflito e o conflito é bom no final... e natural... [...] e encarar o conflito é positivo [...].</p>
	Visão de mundo mais abrangente ou complexa	<p>– [...] Eu acho que antes eu encarava as coisas com mais negatividade, com mais passividade, no sentido de que: “ah! isso já está destinado a acontecer...”</p>	<p>– Não aceita mais a “derrota com naturalidade”.</p> <p>– [...] foi uma mudança essencial, elementar assim, na maneira de como agir, certo? [...].</p>
<i>Self</i>	Empoderamento, responsabilidade	<p>– [...] A gente cria algumas amarras, pelo menos eu criava, de que hoje eu sou muito mais contra [...].</p> <p>– [...] Eu acho que o sentimento foi mais assim... de: “nossa, eu quero, eu preciso mudar, pra ser mais como eles!”.</p> <p>– [...] Tem que desconstruir</p>	<p>– [...] é uma luta que eu assumo, tem que lutar contra as coisas que me puxam pra essa passividade, pra essa negatividade... [...].</p> <p>– [...] é um desejo meu de mudança, é um desejo genuíno mesmo, eu quero, eu quero mudar. O fato de eu admitir que tenho dificuldade de lidar em algumas situações, com essa mudança, tudo bem. Aí eu</p>

		<p>uma série de coisas, pra poder construir um novo José que estava vindo [...].</p>	<p>também sou verdadeiro... ao admitir que essa mudança é difícil [...]. Mas, mais verdadeira é essa posição de enxergar que é assim que eu quero ser [...].</p> <p>– [...] quando eu tenho um desafio na minha frente [...] hoje, eu busco de uma maneira muito mais positiva agir de frente a esse desafio, com muito mais confiança em mim mesmo, confiança de que independente das perspectivas externas, [...] com a minha força de vontade, com a minha intenção, com o meu desejo... [...] Mas, que aquilo vai ser feito, eu realmente acredito que eu consigo fazer aquilo [...].</p>
	<p>Identidade/visão do eu</p>	<p>– [...] “Por que eu sou, estou estagnado assim, de uma forma que... ah, minha natureza é essa e eu não mudo? Por que que eu não posso ser bem diferente?” [...].</p> <p>– [...] se alguém me perguntasse: “ah, quem é o José?” Se eu, imaginando, depois de um tempo... falando de mim em retrospectiva, “quem é o José”, da forma como eu estava agindo, não iria sentir orgulho, não iria me sentir bem falando quem eu era [...].</p>	<p>– [...] A gente tem que, de fato, jogar fora muita coisa que a gente já assumiu como carimbo na gente de que: “o José é assim!”</p> <p>– [...] A mudança não é integral, de uma hora pra outra, é uma mudança constante, daqui pra frente... é pra sempre... [...].</p> <p>– [...] A partir do momento: “não, eu não quero mais ser assim!” [...].</p>
<p><b>Epistemológica</b></p>	<p>Utilização de maneiras extrarracionais de saber</p>	<p>– [...] não sei se é assim no Brasil, cultural da minha família, não sei o porquê, mas, acontece que a gente cultua muito essa questão de fazer o que é natural, fazer o que é de costume, fazer o que a gente já faz, porque a gente já faz pela cultura [...].</p> <p>– [...] um monte de gente que fala que isso aí é besteira, que não faz diferença [...].</p>	<p>– [...] eu olho muito mais pra minha intenção, eu me pergunto: “Qual é o meu desejo, eu quero de fato, por que que eu quero”, e assim por diante... Uma vez que está mais claro pra mim... que não... tudo bem, eu quero, eu vou fazer isso... Eu escuto bem dentro, pra mim, isso é uma busca constante mesmo. Eu busco cada vez mais separar essas negatividades externas e de o mundo falando que não vai dar certo e não interessa quem... Eu confio mais em mim mesmo em enxergar que, não... isso é o que eu quero, isso é o que eu vou fazer. Acho que eu dou mais foco pra esse desejo, basicamente de buscar isso [...].</p> <p>– [...] eu acredito muito no poder da meditação, que é um treinamento da mente de uma maneira mais específica. Acho que a mente a gente treina em várias circunstâncias. Mas, se a gente conseguir ter um tempo só pra ela, digamos, só pra nossa</p>

			mente... entrar em contato com quem nós realmente somos... entrar em contato com um pouco mais dessa fonte que existe... realinhamento... e controlar mais a mente como uma ferramenta de uma maneira mais específica [...].
<b>Comportamento</b>	Ações consistentes com nova perspectiva	– Não “aceita a derrota com naturalidade”.	<p>– [...] hoje, em todas as situações, eu tento me confrontar, eu tento me desafiar... [...].</p> <p>– [...] uma coisa que eu não fazia antes, que tenho tentado cada vez mais fazer, é autoanálise diária. Dou uma passada geral no dia: como é que foi, o que eu deixei de fazer, o que eu fiz, quais foram os erros, tentar apontar, e assim por diante [...].</p> <p>– [...] eu agora admito menos em mim, entende... fazer coisas irrelevantes. Antes eu fazia muito [...].</p> <p>– [...] eu preciso meditar diariamente [...] eu tô no caminho de implementar isso diariamente... [...].</p>
	Práticas profissionais	<p>– [...] Antes, eu assumia mais esses desafios sem ter nenhuma perspectiva do quê que eu iria resultar com essa ação [...].</p> <p>– [...] eu acho que antes eu topava mais em iniciar algo sem saber o que iria resultar [...].</p>	<p>– [...] Isso [Metas SMART] é algo que fica na minha, no meu senso, digamos assim, de toda vez que eu tento fazer algo, eu penso nisso, foi em decorrência de algum tempo pra cá, que mudou de fato a minha vida. [...] Hoje, já não. Por exemplo, se tem uma tarefa que eu julgo que é de calibre maior do que eu estimo, ou quando eu não consigo estimar o fim de tão grande que ela é, eu nem me animo pra começar. Eu preciso, pelo menos, enxergar assim, dado o grande desafio, quais são os gargalos, como é que eu vou fazer pra lidar com esses gargalos, pra eu conseguir ter uma perspectiva, [...]. Hoje, já não consigo me enxergar tendo esta postura, eu sempre preciso ver qual que é o fim, antes de começar, e o quê que eu vou fazer com o fim, e tendo o fim alcançado, vai ser positivo? O quê que eu vou fazer com o fim já alcançado? Como se fosse supor o fim, pra avaliar de trás pra frente e fazer uma análise... eu avanço a análise em retrospectiva: “faz sentido isso pra ti?” Então é basicamente isso que eu tento fazer... Então, essa postura mudou de lá pra cá, como um exemplo de coisas que eu não era assim e passei a ser.</p>



Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em dados da pesquisa.

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da análise das entrevistas realizadas, busquei identificar, nos relatos sobre as experiências vividas pelos líderes, evidências da sua aprendizagem transformadora. Nesse sentido, realizei a análise com a lente teórica da aprendizagem transformadora.

Nesta seção, apresento os resultados que emergiram dos dados da pesquisa. Na seção 5.1, discuto o dilema desorientador como propulsor da aprendizagem.

Na seção 5.2, discuto dois elementos da aprendizagem, a autorreflexão crítica e a dinâmica da transformação da perspectiva de significado.

Na seção 5.3, analiso os resultados identificados e a relação entre processos de aprendizagem (MEZIRROW, 1991) e respectivas dimensões de aprendizagem afetadas (HOGGAN, 2016b).

### 5.1 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

Nesta subseção, destaco os principais elementos do processo que emergiram dos dados. Nesse sentido, na **codificação dedutiva** identifiquei os elementos “dilemas desorientadores” e “autorreflexão crítica”. Neste caso, os conceitos e ideias, predefinidos com embasamento na fundamentação teórica, guiaram a codificação e a interpretação dos dados. Eles constituíram o ponto de início da análise e derivaram tanto da literatura quanto da pergunta de pesquisa e dos objetivos que orientaram esta investigação.

Em contrapartida, a lógica indutiva deu origem a novos temas, originados das falas dos informantes. Neste caso, os elementos “categorias de aprendizagem”, “papel das emoções” e “desejo da mudança” foram resultantes da **codificação indutiva**. Nessa perspectiva, a análise foi impulsionada pelo conteúdo dos dados.

O quadro 27 apresenta um resumo dos dilemas desorientadores que deram início ao processo de aprendizagem de cada um dos líderes pesquisados. Ele identifica também as categorias em que a aprendizagem se insere segundo o *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*, elaborado pelo Conselho Europeu da União Europeia (SEC, 2000), e apresenta sucintamente as emoções ou sentimentos envolvidos no processo de aprendizagem relatados pelos líderes pesquisados.

Quadro 27 – Dilemas desorientadores: ponto de partida da aprendizagem transformadora

<b>Categorias de aprendizagem (SEC, 2000)</b>	<b>Dilemas desorientadores</b>	<b>Emoções/sentimentos</b>
Informal	Leitura de um livro (Beto)	Medo; curiosidade; vontade de experimentar
Informal	Crise "violenta" na empresa; demissão de funcionários (Armando)	Ansiedade; angústia; sofrimento
Informal	Reação explosiva e inesperada de um liderado (Rafael)	Assustado; confuso; surpreso; preocupado
Informal	Discurso inadequado (Daniel)	Envergonhado; frustrado e acuado
Informal Informal	Experiência 1: Suicídio do amigo Experiência 2: Crise na empresa (Nei)	Pesar (dor); preocupação Angústia
Não formal	Estudar a história de líderes de empresas globais, no Empretec (José)	Espantado; com inveja; instigado; tocado; impressionado

Fonte: A autora (2020).

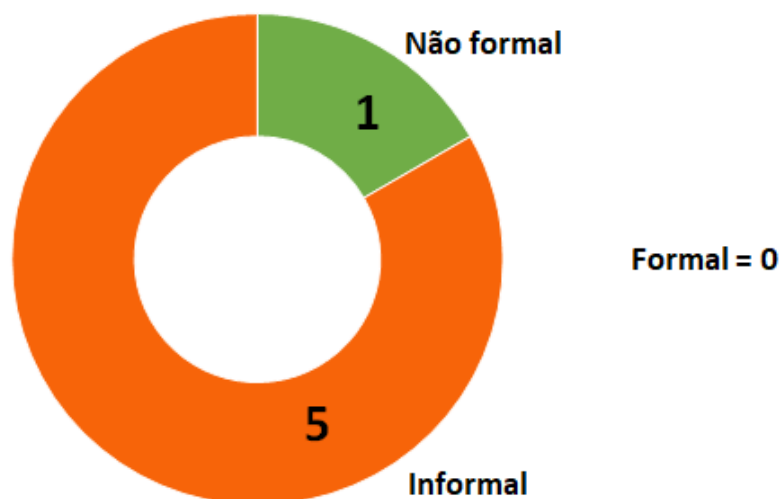
Na sequência, discuto com mais detalhes os elementos apresentados no quadro 27. Na subseção 5.1.1, analiso as categorias de aprendizagem; na subseção 5.1.2, discuto o dilema desorientador como precursor da aprendizagem; na subseção 5.1.3, o desejo da mudança; e na subseção 5.1.4, o papel das emoções.

### 5.1.1 Categorias de aprendizagem

Aprendizagem transformadora e desenvolvimento de líderes podem ser vistos como processos contínuos, que ocorrem ao longo da vida (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009; DAY; THORNTON, 2017; SEC, 2000), de maneira formal, não formal e informal, segundo a classificação da Commission of the European Communities (SEC, 2000, p. 8).

Os resultados desta pesquisa sugerem a predominância da aprendizagem informal, conforme representado na figura 11.

Figura 11 – Predominância da aprendizagem informal



Fonte: A autora (2020).

A maioria das experiências relatadas pelos entrevistados – Beto, Armando, Rafael, Daniel e Nei – foi incluída na categoria informal. A aprendizagem informal é uma consequência natural das experiências da vida cotidiana, não é, necessariamente, intencional e, portanto, pode nem mesmo ser reconhecida pela própria pessoa como contribuinte para seus conhecimentos e habilidades (SEC, 2000, p. 8).

As aprendizagens informais ocorreram tanto no contexto organizacional quanto fora dele. Para Beto, Armando, Rafael, Daniel e Nei (Experiência 2), ocorreram em situações profissionais no próprio contexto organizacional. As diferentes circunstâncias incluem: crises na empresa, interação problemática com a equipe e comunicação desastrosa com os liderados. Beto e Nei (Experiência 1) vivenciaram, respectivamente, a morte de um colega de trabalho e a leitura de um livro, e suas experiências ocorreram fora do contexto organizacional.

A experiência de José foi classificada como aprendizagem não formal. Ela ocorreu durante sua participação no Empretec (Empreendedores e Tecnologia)<sup>1</sup>, um curso destinado a desenvolver comportamentos de empreendedores, em que estudou a história de líderes de empresas globais.

<sup>1</sup> O EMPRETEC é um curso destinado a empreendedores, cuja metodologia foi desenvolvida pela Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de desenvolver comportamentos do empreendedor. A sigla quer dizer Empreendedores e Tecnologia. Foi introduzido pela primeira vez na Argentina, em 1988, e atualmente está presente em 32 países. Fonte: file:///C:/Users/Master/Downloads/11227-Texto%20do%20artigo-38096-1-10-20160815.pdf.

Essa modalidade de aprendizagem caracteriza-se por aprendizagens que ocorrem fora dos principais sistemas de educação e treinamento e geralmente não levam a certificados formalizados. São treinamentos e capacitações que podem ser ministrados no local de trabalho ou no quadro de atividades de organizações da sociedade civil, como, por exemplo, associações de jovens, sindicatos ou partidos políticos. Também se enquadram nesta categoria organizações ou serviços criados para complementar sistemas formais, como, por exemplo, aulas de artes, música e esportes (SEC, 2000, p. 8).

Por fim, os líderes entrevistados não relataram experiências pertinentes à categoria formal. Aprendizagem formal significa caminhos de aprendizado em instituições e programas educacionais reconhecidos, que levam à concessão de diplomas e qualificações (SEC, 2000, p. 8).

Estes resultados estão em consonância com a afirmação de Cranton (2016, p. 48), ao afirmar que um dilema desorientador pode surgir de muitas formas, como, por exemplo, em uma mudança no contexto de trabalho, como no caso de Armando, Daniel, Rafael e Nei (Experiência 2); em um evento trágico, como a perda do amigo, no caso de Nei (Experiência 1); ou por meio da leitura de um livro, como ocorreu com Beto. Acrescento ao sugerido por Cranton (2016) o ambiente não formal de desenvolvimento, como ocorreu no caso de José. Outros exemplos extremos, de tais experiências, encontrados na literatura são: divórcio, desemprego e aborto espontâneo (MÄLKKI; GREEN 2014, p. 15).

Coincidente com estes resultados, McCall (2010, p. 1) afirma que a principal fonte de aprendizado para liderar não é a genética, nem são os programas de treinamento, nem a escola de negócios, mas a experiência, ou seja, a maneira informal de aprender. Para Van Velsor, Mccauley e Ruderman (2010, p. xix), a maior parte do desenvolvimento de líderes ocorre no trabalho, por meio de tarefas/atribuições, relacionamentos e *hardships* (dilemas desorientadores). Segundo as autoras, programas formais de desenvolvimento desempenham um papel importante e distinto, mas não substituem outras experiências formais e informais.

Em síntese, o mundo em torno dos líderes pesquisados, principalmente o ambiente profissional, forneceu-lhes ricas fontes de aprendizagem que influenciaram o quê e como aprenderam. Não importando a situação adversa vivenciada, a experiência de vivê-la foi um poderoso caminho para o desenvolvimento de cada um dos entrevistados.

### 5.1.2 Dilema desorientador como precursor da aprendizagem

A transformação geralmente começa com um evento catalisador, ao qual Mezirow (1991) chamou de “dilema desorientador” e Henderson (2002, p. 203) nomeou como “evento disruptivo”. Ambos se referem ao mesmo evento precursor do aprendizado transformador e nada mais são do que incidentes críticos que estimulam a reflexão e criam um estado de desequilíbrio em relação a suposições consideradas verdadeiras (WILHELMSON *et al.*, 2015).

Neste trabalho, optei pela expressão dilema desorientador, por se tratar da denominação empregada por Mezirow (1991), cuja teoria oferece o modelo analítico para este estudo.

Os seis líderes pesquisados enfrentaram dilemas desorientadores, que trouxeram à tona suposições inconscientes e proporcionaram novas perspectivas sobre o mundo, suas vidas, seu trabalho e sobre si mesmos. O encontro com o dilema desorientador de cada um trouxe à tona premissas tidas como certas, que se revelaram insuficientes e desorientadoras para lidar com as circunstâncias, fossem elas externas ou internas.

Em todas as experiências relatadas, o que desencadeou neles o potencial para transformação e propiciou-lhes a abertura para a aprendizagem foram as inconsistências existentes entre o que eles acreditavam ser verdadeiro e o choque que sofreram diante da nova perspectiva apresentada pelo dilema desorientador (MEZIROW, 1997). Nessa fase, surgiram questionamentos que tornaram aparentes as contradições entre a perspectiva apresentada e as suposições, crenças ou expectativas tidas como verdadeiras. De alguma maneira, os líderes sentiram-se contrariados em suas expectativas, frustrados em suas intenções ou desafiados em suas crenças e valores. Por exemplo:

- a) Beto questionou-se sobre como poderia liderar a equipe em uma nova abordagem para o trabalho, em cujos princípios ele não acreditava.
- b) Armando questionou se sua postura estaria alinhada a seu perfil psicológico, ou se sua maneira de agir era apenas uma resposta às suas expectativas sobre o papel de um líder.
- c) Rafael foi confrontado com a percepção dos liderados a respeito dele, e se questionou sobre que tipo de líder ele era e por que agia daquela maneira.
- d) Daniel foi confrontado com a própria postura enquanto líder e o peso que suas palavras representavam para os liderados. Ele questionou sua maneira de se expressar.

- e) Nei, na experiência 1, questionou a que rumo o levaria a sua extrema dedicação profissional. Na experiência 2, ele se questionou sobre até que ponto seu “pão-durismo” havia contribuído para a crise na empresa.
- f) O dilema de José estava em saber e decidir como transformar-se na pessoa que desejava ser.

Assim, na análise dos dados constatei que os questionamentos motivados pelo dilema desorientador envolveram uma ênfase na percepção da fonte, estrutura e história (origem) do modelo de referência (modelo mental), além de um julgamento da sua relevância, adequação e consequências. Mezirow (2003, p. 61) argumenta que este tipo de raciocínio metacognitivo é um requisito do aprendizado transformador.

De acordo com Mezirow (1981), quanto maior a gravidade traumática do dilema desorientador, maior também será a probabilidade de ocorrer uma transformação. As experiências de Nei e Rafael representam bem esse aspecto mencionado pelo autor. *Insights* profundos foram obtidos por Nei na experiência 1, em que o impacto da morte do amigo foi um ponto de inflexão que redirecionou seu projeto de vida profissional.

A experiência de Rafael é outro exemplo. Descobrir a percepção dos liderados a respeito de sua forma de liderar abalou-o tanto psicológica como fisicamente. Foi nesse momento que ele tomou ciência da semelhança entre sua postura de líder e a de seu chefe, que queria resultados “a qualquer custo”, e só então percebeu por que o chefe não era convidado pelos liderados para os momentos de descontração, como churrascos e confraternizações.

### **5.1.3 Desejo da mudança**

Um aspecto que emergiu das análises dos dados foi a evidência do “desejo de mudança” no momento do dilema desorientador. Declarações dos líderes sugerem que eles fizeram uma escolha entre ignorar/descartar a experiência ou envolver-se construtivamente com o dilema desorientador, e escolheram abraçar as implicações da experiência.

O engajamento significou dizer “sim” à integração do novo, mesmo que o caminho para chegar lá pudesse ser doloroso. No início, isso foi inconsciente, mas, em algum ponto do processo, eles decidiram pela integração e, nesse momento, emergiu o “desejo de mudança” e um deliberado esforço consciente nesse sentido.

No quadro 28 exponho algumas declarações que sugerem a imersão dos entrevistados no seu dilema desorientador.

## Quadro 28 – Evidências do “desejo de mudança”

“[...] Foi essa necessidade de entender [...] o que que aconteceu, como é que acontece isso? [...] Então... aí comecei a ler outras coisas e estudar mais profundamente essa questão de consciência e aprendizagem, e isso me fez mudar como pessoa também.” (Beto)

“[...] Essa conclusão eu tive depois, no momento não, no momento eu quis testar. Eu tinha liberdade pra fazer isso e eu falei: ‘eu vou testar, pra ver se isso realmente funciona!’. [...]” (Beto)

“[...] Foi inconsciente no início, mas hoje eu tô bem consciente disso. É consciente, eu não vou! Eu parabenizo, acompanho de longe o que tá acontecendo, mas não me envolvo, assim... em laço de amizade... separo as coisas.” ( Armando)

“[...] Eu decidi que eu ia mudar, então, pra mim... assim, quando eu decido, pra mim é página virada, acabou, entendi o problema, eu vou resolver. [...]” (Rafael)

“[...] E isso foi um ponto de inflexão importante pra mim, sabe... Eu cheguei à conclusão de que eu deveria aprender a renunciar, que eu não sabia renunciar. [...] E daí, eu renunciei... renunciei... esse foi um ponto assim... importante!” (Nei)

“[...] Eu comecei a achar que em algumas coisas eu deveria me policiar e que eu deveria pensar que era melhor que eu gastasse... Então, tem certas coisas que, no começo, eu fiz meio relutante, mas, depois eu me dei conta que eu deveria ter feito aquilo mesmo... Mas, em condições normais de temperatura e pressão, eu não faria, sabe...” (Nei)

“[...] Porque é um desejo meu de mudança, é um desejo genuíno mesmo, eu quero, eu quero mudar.” (José)

“[...] ‘Cara, eu não vou mais cometer esse erro, eu não vou mais’ porque eu interiorizei, eu aprendi com aquilo [...].” (Daniel)

Fonte: A autora (2020).

Em conjunto, os relatos apresentados no quadro 27 revelam um componente de vontade, envolvido na decisão sobre quando e como os líderes se engajaram no aprendizado transformador. Mezirow (1991, p. 14) se refere a esse desejo e vontade como poder conativo (*conative power*).

Poder conativo representa a intensidade com que alguém quer fazer algo. Para o autor, “não é suficiente entender intelectualmente a necessidade de mudar a maneira de agir, requer força emocional e um ato de vontade para avançar” (MEZIRROW, 1991, p. 171).

O poder conativo desempenha um papel específico e atua em dois momentos. No início do processo, momento em que a pessoa está expondo, para análise crítica, suas ideias estabelecidas, seus valores, senso de ordem e sentimentos. O outro momento é o ponto em



que o comprometimento com a ação reflexiva deve seguir o *insight*, mas isso parece tão ameaçador ou exigente para a pessoa, que ela fica imobilizada (MEZIROU, 1991, p. 171).

No entanto, os relatos citados no quadro 27 sugerem que os líderes pesquisados superaram esses dois momentos e mergulharam produtivamente no processo transformador.

Ainda em relação ao componente “desejo de mudança”, Taylor e Cranton (2013, p. 40) afirmam que as pessoas não podem ser forçadas a se transformar, elas precisam estar dispostas e capazes de se envolver em atividades que tenham o potencial de levá-las a mudanças de perspectivas. Ou seja, o aprendizado transformador é um ato voluntário, é preciso estar aberto e disposto a se engajar no processo.

Segundo esses autores, a ideia de que precisa haver um desejo ou vontade de aprender não é claramente abordada nas descrições teóricas e levanta várias questões interessantes para a teoria, a prática e a pesquisa relacionadas ao aprendizado transformador.

Importa lembrar que Mezirow (1981) enfatizou, desde o início, os interesses emancipatórios como sendo aqueles que levam as pessoas ao desejo de se libertar de forças que limitam suas opções e ao desejo de manter o controle sobre suas vidas. Dessa forma, essa característica humana fundamental, de querer estar livre de restrições autoimpostas através da crítica ideológica, talvez seja a força propulsora do aprendizado transformador (TAYLOR; CRANTON, 2013, p. 40).

#### **5.1.4 O papel das emoções**

De acordo com Mezirow (2006, p. 28), na fase inicial do processo transformador podem surgir emoções ou sentimentos perturbadores, que disparam o processo de reflexão, como, por exemplo, medo, raiva, culpa ou vergonha. Neste estudo, pude corroborar esta afirmação, na medida em que identifiquei, nos relatos, que os sentimentos e emoções desconfortáveis (quadro 26) atuaram para que as premissas contraditórias se tornassem evidenciadas por meio da autorreflexão crítica. As emoções aparentemente desencadearam uma turbulência interna, uma espécie de alerta, chamando a atenção dos líderes para a incongruência entre premissa e resolução do problema.

Este estado de desequilíbrio interno parece ter sido a força que impulsionou os líderes deste estudo para fora da zona de conforto de suas vidas, forçando-os a refletir sobre a experiência. O mais emblemático dos relatos foi o caso de Rafael, em que o abalo emocional foi tão intenso que se refletiu na sua saúde física e culminou em sua hospitalização.

Assim, os dilemas desorientadores vividos pelos líderes foram sentidos como experiências profundamente emocionais. Os dados sugerem que os sentimentos e emoções permearam todo o processo e constituíram o combustível da transformação, favorecendo (e não bloqueando) a sua reflexão crítica.

A ansiedade de Armando nos momentos de demissão de funcionários e o desgaste emocional (“angústia”) de Nei com o “esfacelamento da relação societária” exemplificam a força das emoções na transformação. Da mesma forma, o “sentimento muito ruim” vivido por Daniel, ao ser julgado pelos liderados em função de um discurso inadequado, e a declaração de Rafael de que chegou a “sofrer” e “meio que quebrar, assim como profissional e pessoa”, são indícios de que a reflexão e, por conseguinte, a transformação não teriam ocorrido sem esses sentimentos.

Embora Mezirow (1991) tenha desenvolvido a teoria com foco na abordagem cognitivo-racional, ele considerou, sem se aprofundar, que o processo não poderia ir além de um dilema desorientador sem antes lidar com emoções negativas envolvidas. Por isso incluiu o aspecto emocional logo no início do processo – na segunda fase.

Para Mälkki (2012, p. 207), as emoções não parecem ser apenas um estágio de transformação, como apontado por Mezirow (1991, 2006, p. 28). Para a autora, além de essenciais para o desencadeamento da reflexão, as emoções também são um pré-requisito para se alcançar as suposições e crenças problemáticas, ainda que o caminho para se chegar lá possa ser doloroso (TAYLOR; CRANTON, 2013, p. 40).

Mälkki e Green (2014, p. 15) caracterizam as emoções envolvidas no dilema desorientador como um sistema de alerta precoce, anunciando uma incompatibilidade entre as suposições cognitivas e as exigências ou necessidades da situação em questão. São essas emoções que lançam o indivíduo para fora da sua zona de conforto e o fazem refletir. Ver essas emoções desagradáveis como parte natural de nossa humanidade, seguindo sua própria lógica, pode nos ajudar a nos relacionarmos com elas. Por outro lado, vê-las como algo para se envergonhar ou a ser abandonado, na verdade, cria parte da resistência e impede a transformação (MÄLKKI; GREEN, 2014, p. 15).

O relato de José exemplifica bem esse aspecto. Ele mantinha uma atitude de passividade frente à vida, evitava a mudança, por receio do desconforto e do desequilíbrio que acompanha todo conflito interno. No entanto, ele conseguiu reformular o significado dessas emoções e, em vez de descartá-las e evitar considerar as questões desagradáveis, ele conseguiu aceitá-las melhor, para então poder identificar as suposições e premissas afetadas

por elas. Ao reconhecer o conflito interno como parte inevitável da jornada, José alterou toda a maneira de interpretar a experiência, permitindo, dessa forma, alcançar a transformação.

Dessa forma, todos os líderes deste estudo passaram por um caminho emocional pedregoso, o que sugere que a aprendizagem requer desconforto antes da transformação. Eles permitiram que as emoções iluminassem o mapa do próprio sistema de crenças, valores e expectativas. Aceitaram as emoções e foram guiados por elas na autorreflexão crítica à procura das premissas problemáticas envolvidas na questão.

As emoções desconfortáveis são significativas para a aprendizagem porque focam a atenção e fornecem orientação e motivação para a ação (TAYLOR; CRANTON, 2013, p. 38). Elas estão inerentemente ligadas à reflexão crítica, porque “o raciocínio puramente objetivo não pode determinar o que observar, no que prestar atenção e sobre o que questionar” (VAN WOERKOM, 2010, p. 348).

A experiência 2 de Nei ilustra bem esse aspecto. Ele percebeu que seu modo de administrar era consequência de seu “pão-durismo” e que isso impedia a empresa a crescer da forma como ele desejava. Desapegar-se desse modo de enxergar o funcionamento do mundo e abrir-se para uma nova maneira de experimentá-lo, conceituá-lo e interagir nele (HOGGAN, 2016b, p. 71) foi um processo “dolorido” para Nei. Ao renunciar às suposições problematizadas, como o “medo associado ao pão-durismo”, e abrir-se à experiência, Nei permitiu que as dificuldades de lidar com as emoções sinalizassem o caminho para o seu processo de autorreflexão.

Renunciar às premissas e expectativas do “pão-durismo” foi doloroso para Nei, porque envolveu a perda de uma orientação para o futuro, tida como certa até então. A orientação para o futuro interrompida produz um tipo de “choque ontológico ou existencial” (MÄLKKI; GREEN, 2014, p. 16). Pois, embora o modo de ser seja alterado, há uma certa demora até que o seu entendimento conceitual se alinhe à nova modalidade. Assim, é preciso lidar com a perda dessa estrutura orientadora do futuro, que agora deve ser reconstruída de acordo com as premissas alteradas. Até lá, a pessoa tem a sensação de estar em uma montanha-russa emocional, sem saber quando vai terminar e para onde vai levar: “Sentimo-nos afastados do senso familiar de nós mesmos” (MÄLKKI; GREEN, 2014, p. 16). No entanto, “é somente permitindo que a dor e a confusão entrem na mente consciente que a transformação pode ocorrer” (LAWRENCE; CRANTON, 2015, p. 71).

Em suma, os dilemas desorientadores significaram momentos em que limitações pessoais vieram à tona na vida dos líderes, em que viram a necessidade de mudar o comportamento, de prestar mais atenção às pessoas ou resolver problemas técnicos apoiando-

se em perspectivas renovadas. Foram momentos emocionalmente difíceis, porque as expectativas e os pressupostos estabelecidos revelaram-se inadequados para explicar facetas da experiência. Eles se confrontaram com áreas ou dimensões de aparente falta de sentido, e a reação mais comum a essa falta de sentido foi a ansiedade (MEZIROW, 1991, p. 44).

Van Woerkom (2010, p. 348) argumenta que refletir criticamente sobre as próprias suposições e ações pode provocar mais ansiedade do que as formas de aprendizado instrumental. Isso parece especialmente relevante para explicar por que a reflexão crítica é tão difícil para a pessoa. Segundo a autora, a pessoa só será capaz de refletir criticamente quando for capaz de suportar, por tempo suficiente para correr riscos, a incerteza criada pela ansiedade. Taylor (2001, p. 225) reconhece a relação interdependente entre sentimentos e a reflexão crítica. Na verdade, ele concebe a reflexão crítica como uma experiência que liga razão e sentimento.

Embora os conflitos internos enfrentados tenham sido dolorosos e difíceis, parece que esses momentos de ansiedade moveram os líderes em direção a alguma forma de *insight*, resultando em aprendizado transformador no nível pessoal e aprendizado de “circuito duplo” (*double loop*) (ARGYRIS; SCHÖN, 1996) no nível organizacional. Um dado que exemplifica este último tipo de aprendizado é a declaração de Nei de que a implementação de uma política de reconhecimento dos talentos já se “impregnou” na cultura organizacional da empresa.

Com base nesses resultados, parece essencial considerar a dimensão emocional da aprendizagem (MÄLKKI, 2012, p. 224; ILLERIS, 2004, p. 88) em complemento à abordagem cognitivo-racional de Mezirow (2003, p. 58–59). Dessa forma, será possível preencher a lacuna em relação à dimensão emocional, frequentemente citada na literatura (VAN WOERKOM, 2010, p. 347; SANDS; TENNANT, 2010, p. 114; JOKIKOKKO, 2009; TAYLOR, 2007, ILLERIS, 2004; MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007, p. 137).

## 5.2 FAZER SENTIDO: A DINÂMICA DA APRENDIZAGEM

Os dados extraídos das entrevistas me possibilitaram reconhecer como aconteceram os processos de transformação (aprendizagem) a partir da visão dos líderes entrevistados. Estas informações me ajudaram a compreender o mecanismo interno que dá sentido às experiências, ao qual denominei **sistema produtor de significado e coerência**.

O sistema produtor de significado e coerência representa a estrutura cognitiva que fornece o contexto para interpretação (mediante reflexão crítica) de tudo que vivenciamos.

Mezirow (2000, p.17; 2013, p. 113) nomeou seis perspectivas de significado (hábitos mentais) sobrepostas e inter-relacionadas que formam o sistema produtor de significado e coerência: perspectivas de significado sociolinguística, moral-ética, epistêmica, filosófica, estética e psicológica.

Essas perspectivas de significado são estruturas mentais que formam um conjunto de modos habituais, amplos, abstratos e orientadores do pensar, sentir e agir. Em outras palavras, representam a maneira de ver o mundo (visão de mundo) com base na experiência, cultura e personalidade (CRANTON, 2016, p. 19). A dinâmica da transformação ocorre quando essas estruturas mentais são alteradas, melhor dizendo, quando uma ou mais perspectivas de significado se modificam como resultado da reflexão crítica. Quando a pessoa passa pelo processo de transformação da perspectiva de significado (ou hábitos mentais) ocorre uma profunda mudança de consciência, do mundo e de si mesma.

A seguir, na subseção 5.2.1, apresento a autorreflexão crítica, um elemento essencial para a dinâmica da transformação da perspectiva de significado, e na subseção 5.2.2, detalho os componentes do sistema produtor de significado e coerência, ilustrando-os com *insights* de mudanças de consciência captados nos dados.

### **5.2.1 Autorreflexão crítica: em busca de significado**

Nas discussões sobre aprendizagem transformadora, a reflexão é referida como o veículo que desencadeia o processo de transformação. Mezirow (1991) definiu a reflexão como um esforço para tomar consciência e questionar as suposições dadas como certas e que governam o pensamento, o sentimento e a ação.

Pautada nesse entendimento, analisei os dados em busca de pistas, no mapa das suposições, sobre onde os líderes concentraram sua autorreflexão, pois ali estariam as perspectivas de significado (hábitos mentais) problemáticas ou inconscientes, envolvidas no dilema desorientador.

Uma perspectiva de significado é definida como um “conjunto habitual de expectativas que constituem um modelo de referência orientador que usamos para projetar nossos modelos simbólicos e que servem como um sistema de crenças (geralmente tácito) para interpretar e avaliar o significado da experiência” (MEZIROW, 1991, p.42). São filtros, estruturas ou paradigmas que moldam as percepções dos indivíduos sobre si mesmos, os outros e o ambiente, e são formados pelas experiências. As experiências passadas moldam a maneira como os indivíduos assimilam novas experiências (CRANTON, 1996, p. 96). Uma

perspectiva de significado pode ser transformada somente quando examinada, questionada, validada e revisada (CRANTON, 2016, p. 18).

Neste estudo, para compreender como ocorreram as transformações das perspectivas de significado, foi necessário captar, nos relatos, pistas do modelo de referência ou visão de mundo (crenças) de cada um dos líderes e o foco de suas reflexões. Por exemplo:

- a) Beto acreditava que o mundo funcionava de maneira lógica, “ou é preto ou é branco”. Ele examinou a sua forma de ver o trabalho e o modo como liderava a equipe.
- b) Armando sustentava uma postura embasada na expectativa que mantinha sobre seu papel, embora este conflitasse com sua natureza “reservada”. Ele examinou seu papel de líder na empresa e fora dela.
- c) Rafael mantinha uma visão de si mesmo completamente diversa da percepção que seus liderados tinham dele. Ele examinou a própria identidade e seu papel de líder.
- d) Daniel não tinha noção do preconceito incorporado no seu discurso, “chegava e soltava o verbo”. Ele reinterpretou suas premissas e expectativas sobre o uso da linguagem.
- e) Nei, na experiência 1, não tinha consciência da forma nociva como estava conduzindo sua vida profissional. Ele repensou a maneira como se envolvia com o trabalho. Na experiência 2, ele não tinha consciência de que seu “pão-durismo” limitava o crescimento da empresa. Ele reexaminou suas crenças e suposições em relação ao dinheiro e à forma de administrá-lo.
- f) José mantinha a premissa de que “as pessoas não mudam”, o que limitava seu potencial para se desenvolver como empreendedor e líder. Ele reexaminou a própria identidade.

Os exemplos acima resumem como a autorreflexão crítica (sobre pressuposições, crenças, atitudes e expectativas) representou uma capacidade necessária e uma condição indispensável para a compreensão completa do significado da experiência (MEZIROW, 2003, p. 60).

Nesta lógica, a aprendizagem transformadora, como entendida por Mezirow (2003, p. 58), é uma forma de raciocínio metacognitivo. Para o autor, o raciocínio é um processo por meio do qual o indivíduo avalia os motivos e razões, especialmente aqueles que fornecem argumentos que apoiam as crenças e resultam em decisões para agir.

As crenças são justificadas ou validadas quando baseadas em boas razões, assim, sempre estarão sujeitas a novas avaliações. Quando o indivíduo mantém pressuposições problemáticas (quase sempre inconscientemente) e se depara com crenças e opiniões que se mostram mais verdadeiras ou justificadas para orientar sua ação, isso pode desencadear nele uma transformação da perspectiva de significado. No entanto, essa transformação será possível somente mediante a autorreflexão crítica, a exemplo do que aconteceu com os líderes pesquisados.

### **5.2.2 Mudança de consciência: sistema produtor de significado e de coerência**

O termo “perspectiva de significado” (*meaning perspective*) refere-se à estrutura de suposições dentro das quais a pessoa assimila e transforma o significado de uma experiência. Assim, uma perspectiva de significado é um conjunto habitual de expectativas, que constituem um modelo de referência orientador para projetar seus modelos simbólicos. Serve, também, como um sistema de crenças (geralmente tácito) para interpretar e avaliar o significado da experiência (MEZIRROW, 1991, p. 42). É a capacidade de pensamento crítico, que permite ao adulto e, portanto, ao líder, a possibilidade de transformar suas perspectivas de significado (conjunto de pressuposições socioculturais) assimiladas desde a infância.

Perspectivas de significado funcionam como um filtro através do qual as pessoas percebem a realidade e conferem significado às suas experiências. As perspectivas de significado nem sempre permanecem adequadas ou válidas à realidade do adulto, nesse caso, podem ser corrigidas graças à reflexão crítica (MEZIRROW, 1991; CRANTON, 1996). Quando isso acontece, há uma mudança de consciência (O’SULLIVAN, 2002, p. xvii) – um aprendizado transformador, que muda a maneira como a pessoa vê o mundo e, portanto, a forma como experimenta, conceitua e interage com ele (HOGGAN, 2016b, p. 71).

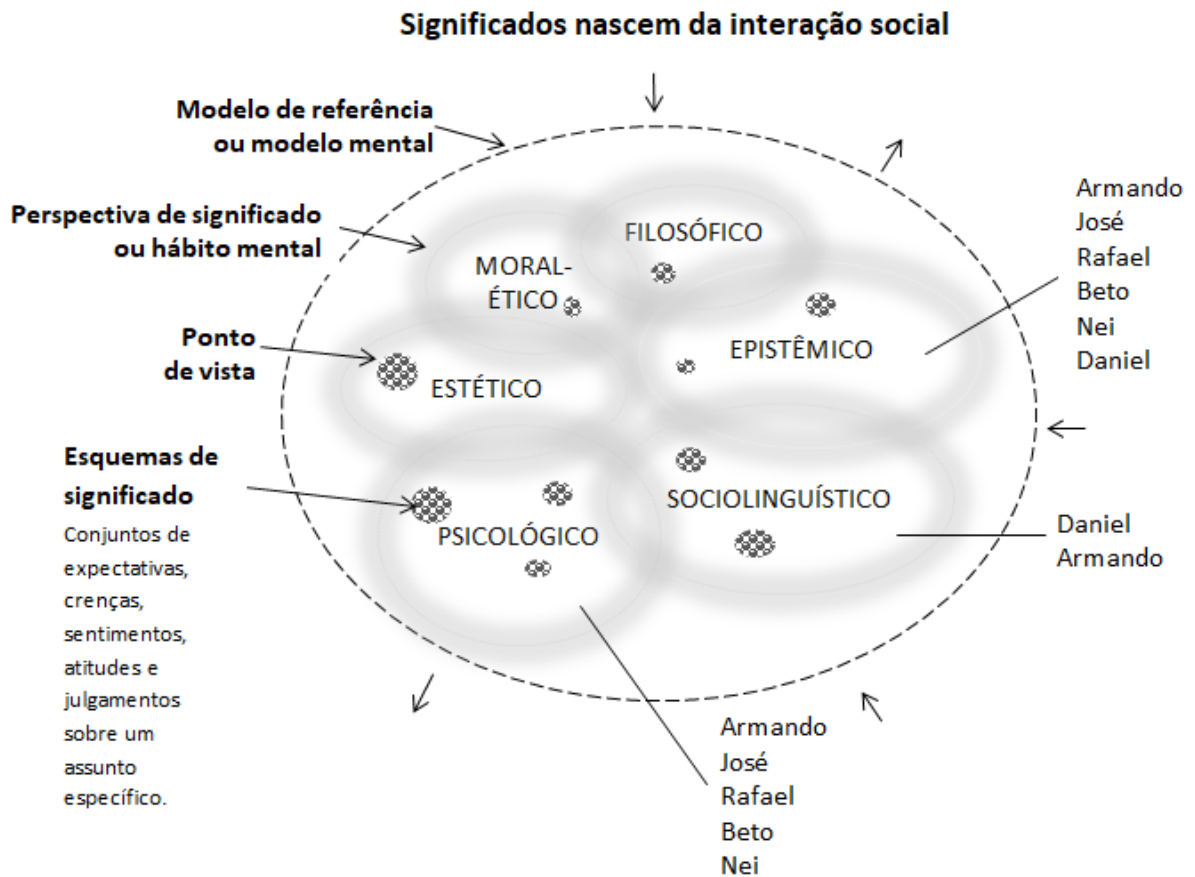
Segundo Mezirow (2000, 2013, p. 113), existem seis perspectivas de significado: a sociolinguística, moral-ética, epistêmica, filosófica, estética e psicológica. Essas perspectivas fornecem critérios para julgar ou avaliar certo e errado, ruim e bom, bonito e feio, verdadeiro e falso, apropriado e inadequado. Também determinam o autoconceito e a maneira como o indivíduo sente a respeito de si mesmo (MEZIRROW, 1991, p. 44).

O ambiente sociocultural é o construtor e produtor dessas estruturas, que geralmente são absorvidas acriticamente da família, comunidade e cultura e tendem a permanecer inquestionáveis até que o indivíduo encontre uma perspectiva alternativa que não possa ignorar (dilema desorientador) (CRANTON, 2016, p. 29).

Assim, os relatos dos líderes que participaram desta pesquisa apontaram para três perspectivas de significado a partir das quais o potencial da transformação emergiu: perspectiva de significado epistêmica (todos os líderes), sociolinguística (dois líderes) e psicológica (cinco líderes).

Todos os líderes apresentaram transformação em pelo menos duas perspectivas simultaneamente, conforme pode ser observado na figura 12, em que ilustro o sistema produtor de significado e de coerência, no qual a dinâmica da transformação da perspectiva de significado ocorre.

Figura 12 – Sistema produtor de significado e coerência



Fonte: A autora (2020).

O sistema produtor de significado e coerência, ilustrado na figura 12, consiste em uma estrutura cognitiva composta por: um modelo de referência ou modelo mental, constituído por duas dimensões – perspectivas de significado ou hábitos mentais e pontos de vista resultantes (MEZIROW, 2000, p. 16).

O modelo de referência é uma estrutura de suposições e expectativas através do qual as pessoas filtram suas impressões sensoriais. Ele fornece o contexto para criação do



significado, dentro do qual a pessoa escolhe o que e como a experiência deve ser interpretada. Esse modelo de referência é composto pelas seis perspectivas de significado, mencionadas anteriormente, que se expressam através do ponto de vista do indivíduo.

Um ponto de vista, por sua vez, compreende agrupamentos de esquemas de significado (conjuntos de expectativas, crenças, sentimentos, atitudes e julgamentos sobre um assunto específico), que geralmente operam fora da consciência. Esses esquemas de significado determinam o que e como a pessoa percebe as relações de causa-efeito, cenários de sequências de eventos, como os outros seriam e a autoimagem idealizada. Eles sugerem a linha de ação que a pessoa tende a seguir de forma automatizada, a menos que seja submetida à reflexão crítica, e então, neste caso o potencial transformador emerge.

A dinâmica da aprendizagem transformadora envolve uma mudança de epistemologia ou da maneira operativa de saber/conhecer e pensar. Ou seja, é a experiência de ver a lente (modelo de referência, modelo mental, paradigma) com a qual a pessoa vê o mundo. É ver **a própria** visão de mundo, em vez de ver **com** a visão de mundo. A aprendizagem dentro do paradigma não muda o paradigma, enquanto a aprendizagem que facilita o reconhecimento do paradigma permite a sua reconstrução e é transformadora por definição (STERLING, 2011, p. 23). Esse nível de aprendizado é consistente com a visão de O’Sullivan (2002, p. xvii), que percebe o aprendizado como uma mudança dramática de consciência.

Neste estudo, conforme ilustrado na figura 10, as mudanças de consciência aconteceram nas perspectivas de significado epistêmico, sociolinguístico e psicológico e constituíram um aspecto essencial ao desenvolvimento dos líderes pesquisados. Os dados comprovaram que essas categorias não são independentes, pelo contrário, são sobrepostas e se influenciam umas às outras. Portanto, é razoável afirmar que se revelaram inter-relacionadas, uma vez que foram determinadas pelas histórias pessoais dos líderes pesquisados.

Na sequência, descrevo as mudanças de consciência que ocorreram nas perspectivas de significado de cada um dos líderes.

A primeira, **perspectivas de significado epistêmico**, envolveu o conhecimento, seu uso e a forma como os líderes aprendem (CRANTON, 2016, p. 20). Os relatos de Beto, Rafael e Nei sugerem que a compreensão da realidade era influenciada por filtros perceptivos epistêmicos.

Beto, por exemplo, tinha uma visão em “preto e branco” e operava em um estágio de desenvolvimento do julgamento reflexivo, em que não existem controvérsias (KING; KITCHENER, 1994, 2004; CRANTON, 1996, p. 104). Da mesma forma, Rafael e Nei viam a

tomada de decisão e o funcionamento das atividades e relações no trabalho de maneira excessivamente lógico-racional.

Em conjunto, os resultados das experiências de Beto, Rafael e Nei sugerem o envolvimento desses líderes em julgamento reflexivo (KING; KITCHENERS, 1994, 2004), que lhes permitiu enxergar suposições inconscientes ou distorcidas da realidade e visualizar possibilidades novas e mais complexas. Foi uma mudança de consciência significativa, considerando que, a partir dela, eles mudaram a “forma” (KEGAN, 2013, p. 55) de ver (saber/conhecer) a realidade e de organizar as experiências.

“Formas” são as estruturas que moldam como os líderes veem suas experiências (PERRY, 1970). Neste caso, a própria forma de construir o significado da experiência foi alterada e, portanto, representa um aumento da capacidade de construir perspectivas de significado.

Este resultado corrobora as teorias do estágio do desenvolvimento (PERRY, 1970; KING; KITCHENERS, 1994, 2004; BELENKY *et al.*, 1986, KEGAN, 2013, p. 46), que tendem a mostrar uma progressão do desenvolvimento, desde percepções do mundo, relativamente, simplistas, binárias ou dualistas (preto e branco, certo e errado, verdadeiro e falso) até a percepções relativísticas complexas (CRANTON, 2016, p. 23) e interconectadas.

A segunda, **perspectivas de significado sociolinguístico**, envolveu as normas sociais, expectativas culturais e a forma de usar a linguagem, paradigmas e ideologias (CRANTON, 1996, p. 20). Nas experiências de Daniel e Armando, uma nova interpretação dos pontos de vista nessa perspectiva resultou em sua reformulação.

O processo de aprendizagem de Daniel começou com um problema de comunicação (dilema desorientador), motivado pela maneira inconsciente de usar palavras e expressões com suposições potencialmente preconceituosas e de não aceitação da diversidade na empresa. Os *insights* resultantes da autorreflexão crítica possibilitaram a Daniel uma reorientação da perspectiva de significado sociolinguístico e uma mudança de atitude em relação ao uso da linguagem.

Cranton (1996, p. 106) exemplifica como o uso da linguagem de forma inconsciente tem o poder de moldar a percepção da pessoa. Segundo a autora, rotular pessoas de uma maneira específica pode dar-lhes características que acompanham o rótulo e não a pessoa. Um exemplo, em referência a uma mulher, é o uso da palavra “bebê” ou “*baby*” que incorpora e transmite a condição de fragilidade, submissão e dependência.

Perspectivas de significado sociolinguístico são também baseadas em normas ou expectativas sociais. Nesse sentido, Armando se sentia limitado pela expectativa que matinha

para si mesmo no papel de líder, como, por exemplo, representar a empresa nas comemorações familiares, como em aniversários dos funcionários. Na verdade, ele se sentia obrigado a se socializar, ainda que isto contrariasse sua natureza “reservada”.

Com relação às expectativas de papéis sociais, Mezirow (1991, p. 44) afirma que existem regras ou normas convencionais para pontos de vista (conhecimento, crença, julgamento de valor ou sentimento) que envolvam papéis e relacionamentos sociais, como, por exemplo, comprador-vendedor, pai-filho, líder-liderado, cuja violação leva à desordem social ou ansiedade individual. Frequentemente, estas expectativas sociais são tão profundamente arraigadas que as pessoas sequer estão cientes de sua presença (CRANTON, 2016, p. 49).

A terceira, **perspectivas de significado psicológico**, envolveu o autoconceito, padrões de resposta emocional, necessidades, inibições, ansiedade e medos (CRANTON, 2016, p. 20). Nesse sentido, para Armando, Rafael e José, as mudanças de consciência no âmbito psicológico refletem os encontros com eles mesmos, em que premissas psicológicas distorcidas ou inconscientes vieram à tona e colocaram em xeque a própria identidade como líder, pois eram premissas inconsistentes com o autoconceito ou com a sensação de como eles queriam ser.

A experiência de Armando possibilitou-lhe mudar a compreensão sobre seu papel de líder, aprendizagem que lhe permitiu conhecer-se melhor e atuar com mais autenticidade. Rafael revisou o próprio autoconceito, em consonância com sua nova visão.

José teve a oportunidade de vivenciar uma aprendizagem transformadora que mudou seu modo de ver a si mesmo. Ao refletir sobre sua vivência e o autoconceito restritivo que havia formado, percebeu que era possível mudá-lo, diferente do que havia pensado desde a infância. Essa mudança de percepção proporcionou-lhe maior autoconfiança e, desde então, está aprendendo a redefinir seu autoconceito e tentando entender quem ele era e quem deseja ser.

A transformação desses líderes, portanto, não foi apenas uma mudança no processo de criação de significado, mas uma expansão desse processo para incluir uma concepção maior e mais ampla do eu (CRANTON; KING, 2003; MEZIROU, 1991).

As experiências de Armando, Rafael e José corroboram a visão de Tennant (2013) que sugere a não existência de um *self* verdadeiro ou autêntico a ser descoberto por meio da reflexão sobre a experiência. Conforme o autor, a experiência representa um texto que pode ser reinterpretado, reavaliado e reconstruído. Assim, ao “aprendermos a ler o texto em que

nosso *self* foi escrito, descobrimos que existem leituras alternativas e, portanto, que existe um *self* alternativo a ser construído” (TENNANT, 2013, p. 183).

Os traços de personalidade também compreendem uma faceta das perspectivas de significado psicológico e atuam como filtros na maneira como as pessoas veem o mundo. Por exemplo, elas podem preferir fazer julgamentos usando o pensamento ou o sentimento, ter uma atitude introvertida ou extrovertida em relação ao mundo, ou perceber a realidade através dos sentidos ou da intuição (CRANTON, 1996, p. 133; 2016, p. 21).

Nesse sentido, os dados sugerem que Beto e Rafael supunham que todos os liderados viam o mundo tal como eles o viam, um modo de pensar decorrente do tipo psicológico preferido ou dominante, pois aplicavam, principalmente, processos lógicos e analíticos para resolver os problemas e para se relacionarem com os liderados. Da mesma forma, Nei priorizava a tomada de decisão exclusivamente baseada na lógica e em dados concretos, interessando-se, predominantemente, pela realidade tangível.

Os líderes desenvolveram, aparentemente, um entendimento de suas preferências individuais e estar consciente dessa natureza psicológica foi um requisito importante para que eles se abrissem a novas perspectivas. Sobre isso, Mezirow (1991) destaca que todas as pessoas têm a capacidade de se transformar e a maioria muda sua perspectiva ou modelo de referência em algum momento da vida. A maneira como fazem isso dependerá, provavelmente, de suas características e preferências psicológicas (CRANTON, 1996, p. 139), ou seja, do tipo psicológico preferido ou dominante. No caso de Beto, Rafael e Nei, a consciência das próprias características psicológicas foi, portanto, um passo importante para que a perspectiva de significado psicológico pudesse ser revisada.

De maneira geral, para os líderes deste estudo, o aprendizado transformador ocorreu à medida que tomaram consciência dos pressupostos ou premissas que apresentavam distorções, eram inautênticos ou inválidos para lidar com a questão. À vista disso, eles revisaram seus sistemas de crenças, em resposta a perspectivas de significado alternativas.

Por fim, importa destacar que o diálogo tem sido enfatizado como uma forma de ajudar a entender melhor uma experiência e a validar seu significado (MEZIROW, 1991, 2013, p. 115). Este aspecto surgiu dos dados das entrevistas com os líderes, em que eles descrevem como receberam apoio e ajuda de seus relacionamentos significativos, que os ajudaram a esclarecer seus pensamentos. Para Beto, por exemplo, as discussões com a esposa e dois colegas de trabalho foram importantes durante o processo. Daniel recorreu aos sócios para conversar sobre seu dilema e obter *feedback*. O relacionamento de Nei com um dos sócios o ajudou a lidar com a mudança de perspectiva.

Os dados sugerem que a interação foi um componente do aprendizado transformador desses líderes. De acordo com a literatura (CRANTON, 1996, p. 78, 105), interagir e discutir com outras pessoas pode aumentar no indivíduo a percepção sobre suas suposições distorcidas ou inconscientes. Nesse sentido, os outros desempenham o papel de auxiliá-lo a identificá-las para que ele, então, possa questionar sua validade. Pois, se a pessoa não se tornar consciente de uma suposição, ela sequer terá condições de questioná-la. E isso limitará sua visão. Cranton (1996, p. 105) afirma “ser difícil, se não impossível, descobrir esses limites ou distorções por si mesmo”.

Além disso, a identificação relacional ou social pode ser benéfica para o desenvolvimento do líder, pois atende a uma necessidade psicológica básica de estabelecer conexões com os outros. Os sentimentos associados à identificação com o outro podem ajudar a apoiar o líder no seu difícil processo de desenvolvimento (aprendizagem) (DAY; HARRISON; HALPIN, 2012, p. 66).

### 5.3 RESULTADOS DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

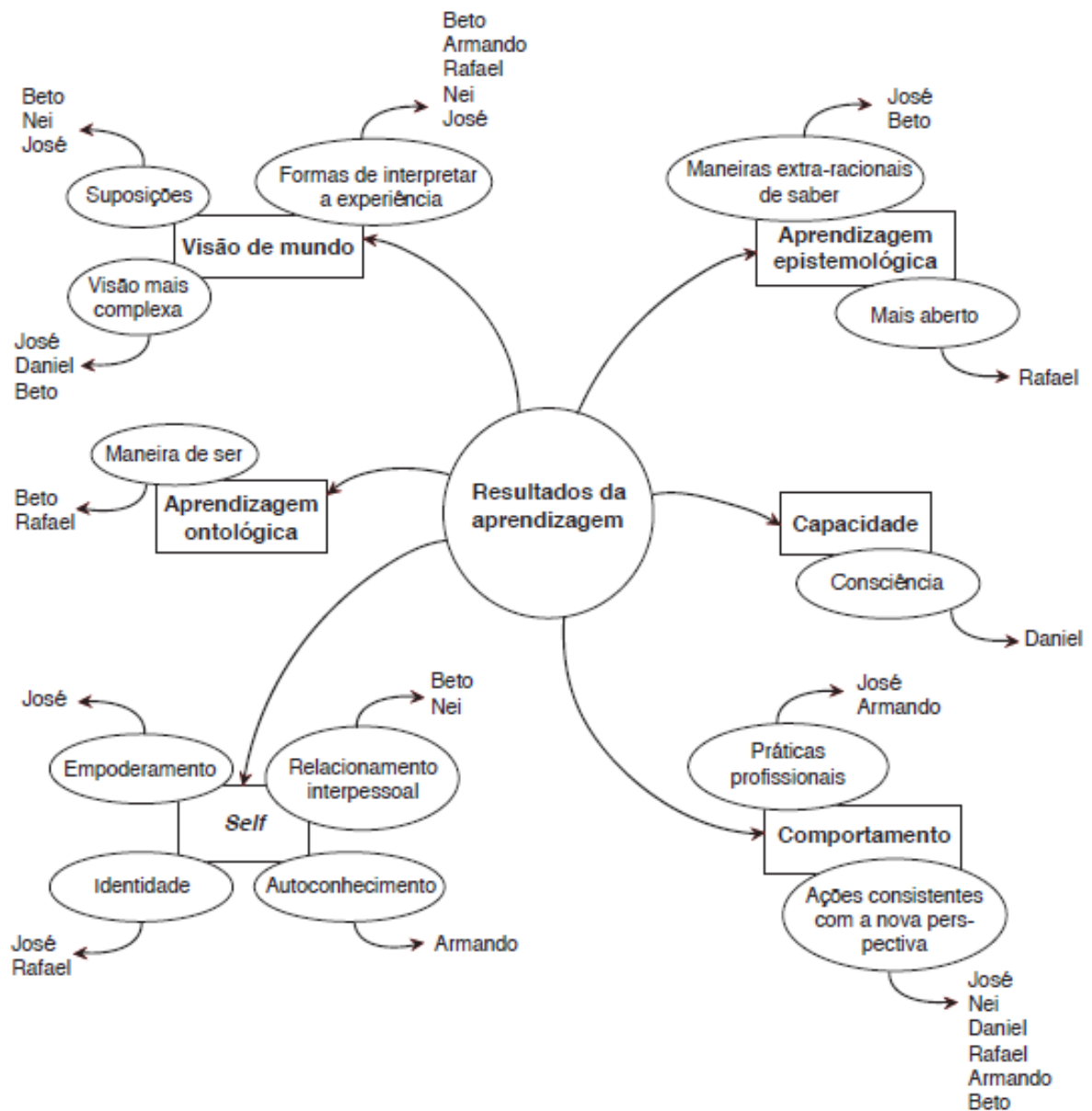
Nesta subseção, descrevo os resultados da aprendizagem transformadora na perspectiva de Hoggan (2016b) e sua relação com os processos de transformação de Mezirow (1991). Destaco o esforço para articular os elementos teóricos na análise dessas relações, lembrando que, por meio desta análise – como no restante da interpretação dos dados –, procurei entender como ocorreu o desenvolvimento dos líderes na perspectiva da aprendizagem transformadora, objetivo final desta tese.

Para isso, resgato os resultados identificados nos dados e descritos na seção 4, e os processos descritos na subseção 5.2.2.

Neste estudo, identifiquei a tipologia de resultados da aprendizagem transformadora de Hoggan (2016b) como um *framework* útil para analisar os resultados da pesquisa. Este modelo possibilitou-me observar as mudanças em diferentes dimensões: visão de mundo, *self*, aprendizagem epistemológica, aprendizagem ontológica, comportamento e capacidade.

As mudanças ocorridas para os líderes investigados estão representadas pela tipologia de Hoggan (2016b) como um conjunto de resultados. Após analisar esses resultados e descrevê-los na seção 4, sintetizei-os na figura 13.

Figura 13 – Conjunto dos resultados da aprendizagem segundo a tipologia de Hoggan (2016b)



Fonte: A autora (2020).

Primeiro, vale destacar que fazer distinções entre essas modalidades de mudanças é um tanto artificial, pois, na realidade, não há fronteiras claras entre elas, e a mudança em uma, geralmente se reflete em outras. São dimensões distintas, porém, inter-relacionadas, da aprendizagem transformadora. Suas trajetórias de desenvolvimento podem ser um pouco diversas, mas elas tendem a se reforçar mutuamente.

Sendo assim, embora separadas conceitualmente, elas se cruzaram e se influenciaram mutuamente durante todo o processo de análise dos dados; e um dos maiores desafios foi fazer a distinção entre os tipos de resultados sobrepostos, pois havia leves nuances de

significado entre eles. Ainda assim, a separação conceitual foi útil na tentativa de compreender o complexo fenômeno do desenvolvimento dos líderes.

No quadro 29 apresento uma síntese da relação entre os processos de aprendizagem, apresentados na seção 5.2.2, e as respectivas dimensões afetadas por esses processos.

Quadro 29 – Relação entre processos de aprendizagem e respectivas dimensões afetadas

<b>Dilemas desorientadores</b>	<b>Processos de aprendizagem (MEZIROW, 1991)</b>	<b>Dimensões afetadas (HOGGAN, 2016b)</b>
Leitura de um livro. (Beto)	Mudança de perspectiva de significado epistêmica e psicológica.	Visão de mundo <i>Self</i> Epistemológica Ontológica Comportamento
Crise “violenta” na empresa; demissão funcionários. (Armando)	Mudança de perspectiva de significado epistêmica, sociolinguística e psicológica.	Visão de mundo <i>Self</i> Comportamento
Reação explosiva e inesperada de um liderado. (Rafael)	Mudança de perspectiva de significado epistêmica e psicológica.	Visão de mundo <i>Self</i> Epistemológica Ontológica Comportamento
Discurso inadequado. (Daniel)	Mudança de perspectiva de significado epistêmica e sociolinguística.	Visão de mundo Comportamento Capacidade
Experiência 1: Suicídio do amigo. Experiência 2: Crise na empresa. (Nei)	Mudança de perspectiva de significado epistêmica e psicológica.	Visão de mundo <i>Self</i> Comportamento
Estudar a história de líderes de empresas globais no Empretec. (José)	Mudança de perspectiva de significado epistêmica e psicológica.	Visão de mundo <i>Self</i> Epistemológica Comportamento

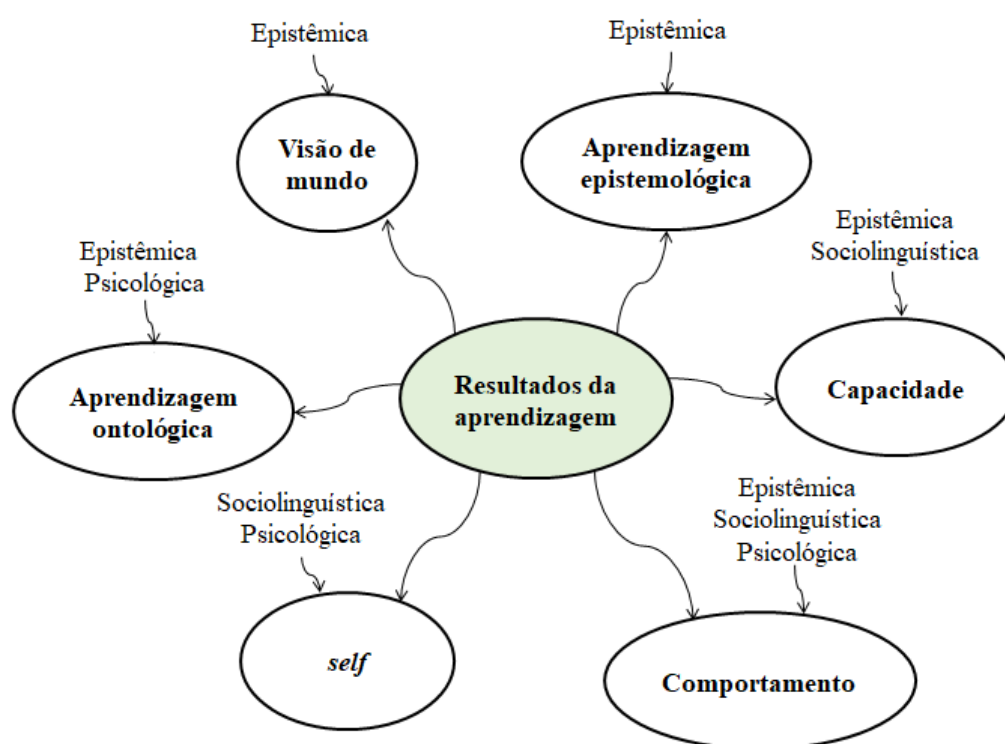
Fonte: A autora (2020).

Para compreender o que, efetivamente, os líderes aprenderam no contexto deste quadro conceitual, dirigi minha atenção aos dados, particularmente às declarações que sinalizavam um resultado ou uma mudança específica. Assim, identifiquei as dimensões da aprendizagem que teriam sido afetadas pelas mudanças nas perspectivas de significado. Na próxima subseção, descrevo os resultados transformadores em cada uma das seis dimensões da aprendizagem.

### 5.3.1 Dimensões afetadas pela mudança de perspectiva de significado

Com a lente de análise da tipologia de Hoggan (2016b), pude verificar que os efeitos decorrentes das mudanças nas perspectivas de significado sociolinguística, epistêmica e psicológica afetaram as dimensões: visão de mundo, *self*, aprendizagem epistemológica, aprendizagem ontológica, comportamento e capacidade, como representado na figura 14.

Figura 14 – Dimensões afetadas pelas mudanças de perspectivas de significado sociolinguística, epistêmica e psicológica



Fonte: A autora (2020).

As mudanças nas perspectivas de significado (processos de aprendizagem) dos líderes entrevistados para este estudo foram consequência de uma interpretação renovada da experiência, que, por sua vez, se refletiu nas dimensões citadas anteriormente.

A seguir apresento os resultados transformadores dos processos de aprendizagem, isto é, os frutos dessas mudanças. Eles estão classificados de acordo com as dimensões postuladas por Hoggan (2016b).

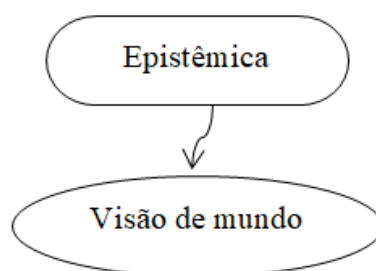
Primeiro, identifico a perspectiva de significado alterada pela experiência e aponto a respectiva dimensão afetada. Na sequência, descrevo os resultados transformadores individualmente.



### 5.3.1.1 Visão de mundo

Em decorrência de mudanças na perspectiva de significado epistêmica, a dimensão mais afetada pelas experiências dos líderes foi “visão de mundo”, como representado na figura 15.

Figura 15 – Perspectiva de significado que impactou na dimensão visão de mundo



Fonte: A autora (2020).

Todos os líderes apresentaram resultados transformadores na dimensão visão de mundo, conforme sintetizado no quadro 30.

Quadro 30 – Resultados transformadores na dimensão visão de mundo

<b>Líder</b>	<b>Resultado/Aprendizado</b>
Beto	Mudança de uma visão dualista para uma forma mais complexa, aberta e inclusiva de interpretar as experiências. Consciência das próprias suposições crenças e expectativas e de como elas moldam o comportamento (autoconsciência mais profunda). Visão mais abrangente da liderança (perspectivas mais abertas).
Armando	Reformulação do significado das experiências como forma de preservar sua essência (autoproteção). Ressignificação de suas próprias expectativas e sentimentos em relação ao seu papel de líder.
Rafael	Visão da necessidade de maior equilíbrio entre tarefas, resultados e pessoas.
Daniel	Evolução para uma perspectiva mais inclusiva, discriminante e emocionalmente capaz de mudar em relação ao uso da linguagem.
Nei	Consciência das próprias suposições, crenças e expectativas e de como elas moldam o comportamento (autoconsciência mais profunda). Reformulação das expectativas em relação à vida profissional. Reformulação de premissas sobre como administrar o dinheiro.

José	Reformulação do significado das emoções desconfortáveis (conflito) frente à mudança de perspectiva. Emancipação de suposições e crenças limitadoras. Visão mais abrangente sobre o determinismo dos fatos na condução da vida (profunda mudança na visão de como o mundo funciona).
------	---

Fonte: A autora (2020), com base nos dados da pesquisa.

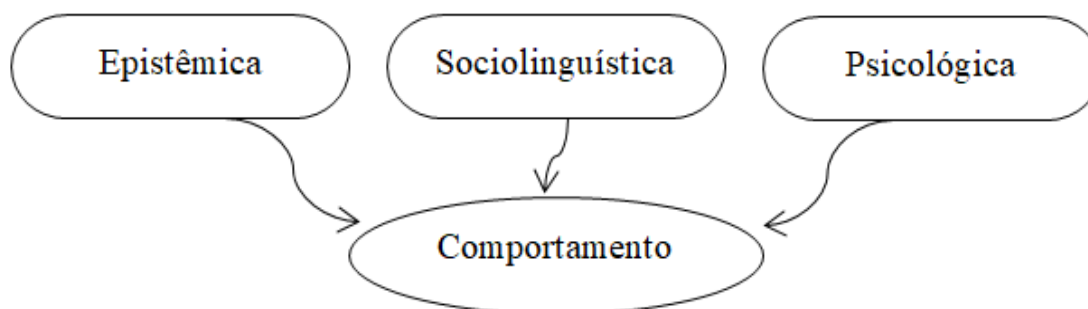
Os resultados transformadores na dimensão “visão de mundo” incluíram mudanças na maneira como os líderes passaram a interpretar a sua realidade a partir do exame de suposições, paradigmas e perspectivas, ou seja, após desafiar sua percepção do mundo (TENNANT, 2005, p. 109).

Nessa dimensão se situou a compreensão mais precisa e completa da realidade, incluindo a tomada de consciência de coisas importantes, que eram ignoradas. Na tipologia de Hoggan (2016b), isso é chamado de mudança de suposições, crenças, atitudes e expectativas. Assim, nessa dimensão concentraram-se questões, problemas e situações que, uma vez percebidas e conhecidas, deixaram de ser ocultas ou inconscientes. Ao se exporem à realidade difícil da experiência, os líderes desenvolveram entendimentos mais complexos do mundo, bem como visualizaram suas maiores possibilidades, ou seja, desenvolveram visões de mundo que incluem uma variedade maior de diferenças.

### 5.3.1.2 Comportamento

A segunda dimensão mais afetada pelas experiências dos líderes foi “comportamento”. Nesse sentido, as alterações nas perspectivas de significado epistêmico, sociolinguístico e psicológico impactaram no comportamento, conforme representado na figura 16.

Figura 16 – Perspectivas de significado que impactaram no comportamento



Fonte: A autora (2020).

Os resultados transformadores na dimensão comportamento envolveram expressões práticas (ações, conhecimentos, atitudes) ou novas relações sociais reintegradas ao contexto da nova ou reformulada perspectiva. Nesse sentido, todos os líderes apresentaram resultados transformadores na dimensão comportamento, conforme sintetizado no quadro 31.

Quadro 31 – Resultados transformadores na dimensão comportamento

Líder	Resultado/Aprendizado
Beto	Mudança de postura quanto à maneira de conduzir a equipe (agindo de forma diferente).
Armando	Atitude frente à vida de acordo com seu tipo de personalidade. Adoção de práticas e ferramentas profissionais para implementar a mudança de acordo com a nova perspectiva.
Rafael	Enfrentamento das situações problemáticas de uma maneira mais leve, evitando embates.
Daniel	Aprimoramento da comunicação com os liderados, em especial no que concerne à fala.
Nei	Aprimoramento da comunicação com os liderados. Mudança no estilo de vida visando o equilíbrio entre vida pessoal e profissional. Institucionalização de práticas alinhadas à nova perspectiva, como, por exemplo, política de retenção de talentos da empresa.
José	Adoção de práticas e ferramentas profissionais para implementar a mudança de acordo com a nova perspectiva. Autoanálise como forma de manter o foco no seu objetivo de mudança pessoal. Prática da meditação.

Fonte: A autora (2020).

Dessa forma, os resultados transformadores associados ao comportamento foram identificados em todas as dimensões da tipologia de Hoggan (2016b).

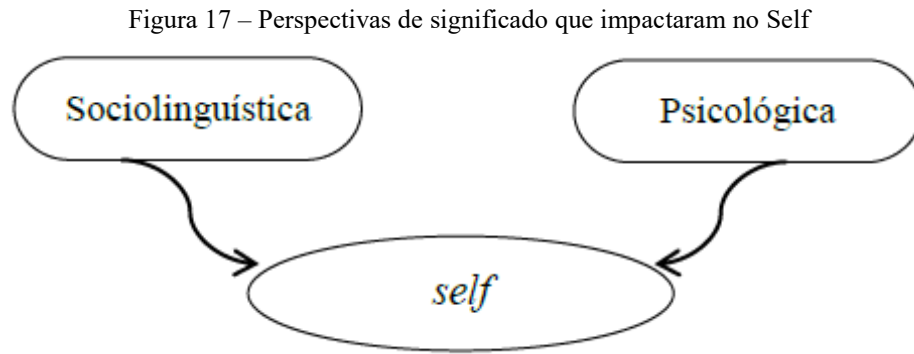
Mudanças nos relacionamentos, por exemplo, são resultados comportamentais relacionados a mudanças no *self*. A mudança de comportamento relacionada à visão de mundo está relacionada às escolhas na vida, à tomada de decisões na empresa e à maneira de interagir com a comunidade. Mudanças **ontológicas** resultam na aprendizagem de novas formas de ser e também envolvem mudanças nas tendências habituais (por exemplo, reações físicas e emocionais), que são comportamentais por definição. Por fim, mudanças nos padrões **epistemológicos** de tomada de decisão podem levar as pessoas a fazer diferentes escolhas comportamentais (HOGGAN, 2018, p. 46).

O comportamento é a expressão visível das suposições, crenças, expectativas e sentimentos dos líderes, ou melhor, são essas premissas que orientam a sua ação. Day,

Harrison e Halpin, (2012, p. 106) argumentam, por exemplo, que o comportamento fornece *insight* sobre as diferenças nos modelos de referência (modelos mentais) de um líder para outro. Alguns, por exemplo, podem pensar em termos de liderança com foco em tarefas e recompensas (liderança transacional), enquanto outros pensam na liderança com foco em valores e pessoas (liderança transformacional).

### 5.3.1.3 *Self*

A terceira dimensão mais afetada pelas experiências dos líderes foi “*Self*”, em decorrência da mudança de perspectiva de significado psicológica e sociolinguística, conforme representado na figura 17.



Fonte: A autora (2020).

Os resultados transformadores nessa dimensão indicaram uma mudança significativa no senso de identidade dos líderes e no seu relacionamento com os liderados. A análise dos dados possibilitou alguns *insights* em relação ao desenvolvimento da identidade de líder nos pesquisados. Nesse sentido, cinco líderes apresentaram resultados transformadores na dimensão *Self*, conforme sintetizado no quadro 32.

Quadro 32 – Resultados transformadores na dimensão *Self*

Líder	Resultado/Aprendizado
Beto	Ressignificação do papel de líder.
Armando	Emancipação da expectativa social sobre o papel do líder. Autenticidade
Rafael	Reestruturação da identidade de líder. Mudanças no relacionamento interpessoal com os liderados.
Nei	Apreciação pelo valor da escuta profunda (ouvir com empatia).

	Maior consciência do outro.
José	Autoeficácia e autoconfiança Autoconsciência Autonomia Autenticidade Empoderamento

Fonte: A autora (2020).

Os resultados transformadores associados ao *Self* giraram, principalmente, em torno do desenvolvimento da identidade de líder, resultando em um maior senso de autenticidade, que se refletiu no relacionamento interpessoal com os liderados (construção de capital social).

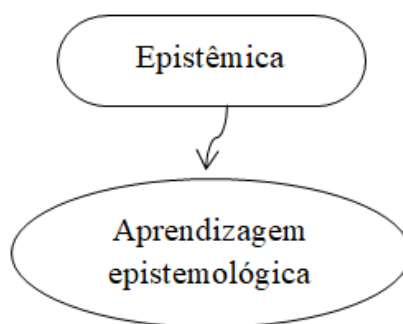
Neste aspecto, a literatura de desenvolvimento de liderança (DAY; HARRISON; HALPIN, 2012, p. 68-69) considera a identidade de líder um componente importante do *Self*, especialmente no que diz respeito ao seu desenvolvimento contínuo. Uma identidade de líder bem-definida pode orientar o comportamento e criar confiança por meio de ações consistentes e modelagem positiva de papéis. Além disso, o processo de desenvolvimento da identidade fornece o suporte para o aprendizado e a mudança. Por exemplo, o desenvolvimento da *expertise* de um líder, em termos de uma base de competências especializadas, estaria apoiado pelo desenvolvimento de uma forte identidade de líder.

Para teóricos do campo do desenvolvimento de liderança (LORD; HALL, 2005, p. 599), à medida que a identidade de líder se desenvolve, o foco muda de uma orientação mais individual para uma orientação mais relacional ou coletiva, coerente com a adoção de visões de mundo cada vez mais inclusivas. Essa ideia é consistente com a teoria construtiva-evolutiva do desenvolvimento humano (KEGAN, 1982) e com a teoria da aprendizagem transformadora (MEZIRROW, 1991).

#### 5.3.1.4 Aprendizagem epistemológica

A quarta dimensão mais afetada pelas experiências dos líderes, em consequência da mudança de perspectiva de significado epistêmica, foi a dimensão da “aprendizagem epistemológica”, conforme representado na figura 18.

Figura 18 – Perspectiva de significado que impactou na dimensão da aprendizagem epistemológica



Fonte: A autora (2020).

Nesse sentido, três líderes apresentaram resultados transformadores na dimensão da aprendizagem epistemológica, conforme sintetizado no quadro 33.

Quadro 33 – Resultados transformadores na dimensão da aprendizagem epistemológica

Líder	Resultado/Aprendizado
Beto	Desenvolvimento de uma forma de saber mais empática (capacidade de colocar-se no lugar do outro).
Rafael	Progressão de uma percepção, relativamente, simplista da liderança para uma percepção mais complexa (mente aberta).
José	Desenvolvimento de uma forma de saber mais intuitiva.

Fonte: A autora (2020).

Os *insights* captados na dimensão da aprendizagem epistemológica foram relativos às mudanças na “forma” (KEGAN, 2013, p. 55) de sabe/conhecer. Mudança epistemológica não significa formar ou mudar significados apenas, significa também mudar a própria forma pela qual o significado é construído (KEGAN, 2013, p. 57). Os resultados nessa dimensão incidiram na maneira como os líderes constroem e avaliam o conhecimento, ou seja, alteraram a lente através da qual eles percebem a realidade e interpretam suas experiências.

O desenvolvimento epistêmico é importante porque eleva a capacidade dos líderes de interpretar e avaliar informações e tomar decisões sobre problemas complexos (FALLESEN; HALPING, 2004). Quanto mais desenvolvido for o líder, melhor será sua percepção dos limites e da garantia do conhecimento envolvido na solução de problemas (DAY; HARRISON; HALPIN, 2012, p. 102).

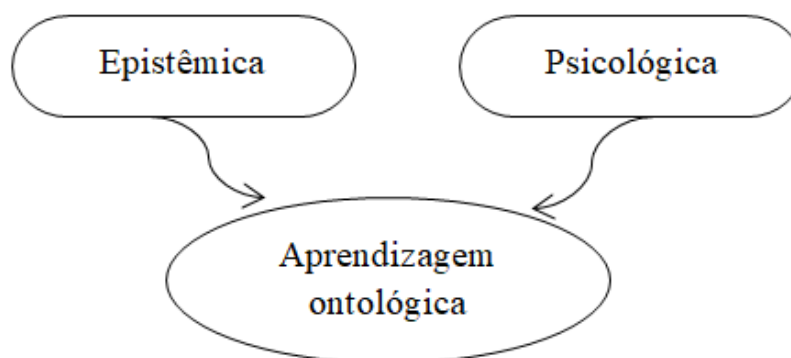
A aprendizagem epistemológica influencia a maneira como o líder percebe o conhecimento, a verdade e o aprendizado nos âmbitos acadêmico, profissional e social. À medida que o líder desenvolve uma epistemologia mais sofisticada, sua visão do

conhecimento passa de uma visão do mundo em preto e branco para uma visão mais flexível e dependente do contexto (DAY; HARRISON; HALPIN, 2012, p. 90). Nesse estágio mais avançado, o líder tem consciência de que precisa fazer escolhas e se comprometer com as soluções e, particularmente, ele entende o contexto ao fazer suas escolhas (PERRY, 1970).

### 5.3.1.5 Aprendizagem ontológica

A quinta dimensão afetada foi a “aprendizagem ontológica”, decorrente da mudança de perspectiva de significado epistêmica e psicológica, conforme representado na figura 19.

Figura 19 – Perspectivas de significado que impactaram na dimensão da aprendizagem ontológica



Fonte: A autora (2020).

Resultados transformadores na dimensão da aprendizagem ontológica incluíram mudanças na maneira de ser dos líderes. Nesse sentido, dois líderes apresentaram resultados transformadores nessa dimensão, conforme sintetizado no quadro 34.

Quadro 34 – Resultados transformadores na dimensão da aprendizagem ontológica

<b>Líder</b>	<b>Resultado/Aprendizado</b>
Beto	Mudança em termos de ser mais paciente (atitude flexível).
Rafael	Mudança em termos de ser mais sensível às limitações dos liderados. Mudança em direção a uma orientação mais equilibrada entre tarefas, resultados e pessoas. Mudança em termos de ter uma atitude mais flexível e empática.

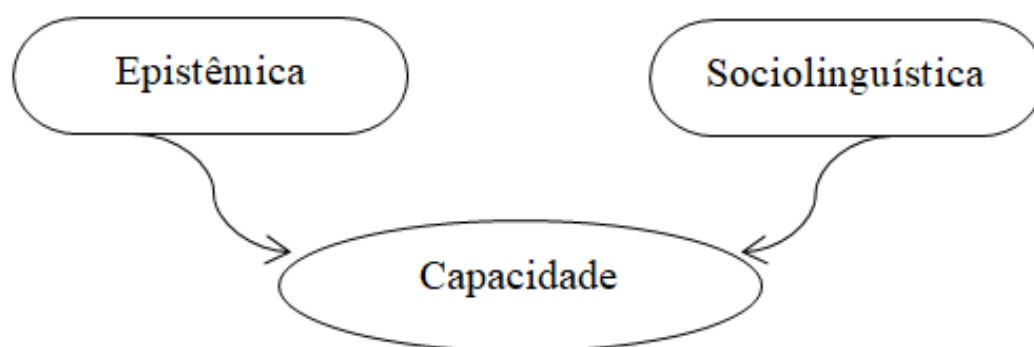
Fonte: A autora (2020).

Mudanças ontológicas se referem às alterações nas inclinações mentais e emocionais profundamente estabelecidas, que impactaram na qualidade geral e no tom da existência (HOGGAN, 2016a, p. 74) dos líderes deste estudo. Foi uma mudança no modo de eles existirem no mundo e de como reagem física e emocionalmente às experiências.

### 5.3.1.6 Capacidade

Por fim, a dimensão “capacidade” foi influenciada pela mudança nas perspectivas de significado epistêmica e sociolinguística, conforme representado na figura 20.

Figura 20 – Perspectivas de significado que impactaram na dimensão capacidade



Fonte: A autora (2020).

Os resultados transformadores na dimensão capacidade incluíram a expansão da consciência, que foi promovida pela exposição do líder a novas informações, conhecimentos, *insights* ou valores, especialmente os discrepantes dos seus pontos de vista ou ignorados.

Cranton (2016, p. 111) afirma que a expansão da consciência ocorre, mais comumente, quando a pessoa observa as coisas familiares de uma perspectiva diferente, aumentando assim sua autoconsciência sobre coisas corriqueiras (CRANTON, 2016, p. 111).

No quadro 35 sintetizo o *insight* captado no relato de um dos líderes participantes do estudo, relativo à dimensão capacidade.

Quadro 35 – Resultado transformador na dimensão capacidade

Líder	Resultado/Aprendizado
Daniel	Expansão da consciência para uma visão da realidade organizacional mais inclusiva, compreensiva, completa e integrada, especialmente no que concerne aos diferentes perfis existentes entre os liderados.

Fonte: A autora (2020).



Em conjunto, estes resultados sugerem que os líderes pesquisados se engajaram na aprendizagem transformadora em todas as dimensões.

Sendo assim, durante o processo de análise, pude perceber que a mudança em uma dimensão com frequência gerava mudanças em outras. Dessa forma, à medida que o processo transformador acontecia, ia promovendo o desenvolvimento integral do líder, como uma rede de conexões que se vai ampliando.

Finalmente, do ponto de vista da teoria, ao captar alguns *insights* dos dados pude refletir sobre as várias dimensões da teoria da aprendizagem transformadora que impactaram no desenvolvimento dos líderes pesquisados e, dessa forma, isso me deu condições de perceber quais processos de aprendizagem levaram a quais tipos de resultados.

Na próxima seção apresento as considerações finais do estudo, com os resultados e contribuições da pesquisa, suas limitações e sugestões para estudos futuros, terminando com um breve relato sobre a minha jornada durante o desenvolvimento da pesquisa e desta tese.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção resgato os objetivos da pesquisa, evidencio os resultados mais relevantes e saliento suas contribuições para a literatura. Além disso, pontuo algumas limitações da pesquisa e indico sugestões para estudos futuros. Por fim, compartilho um pouco das experiências que vivenciei durante a construção desta tese.

### 6.1 RESULTADOS DA PESQUISA

Iniciei este estudo com o interesse em compreender o desenvolvimento de líderes através das lentes da teoria da aprendizagem transformadora (MEZIROW, 1991). Para conduzir o trabalho e organizar os dados obtidos nas entrevistas, optei pela pesquisa qualitativa (MERRIAM; TISDELL, 2016) e pela história oral temática (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 33). Apoiei minhas conclusões, portanto, em evidências obtidas nas histórias contadas por seis líderes de EBTs, e analisei-as de acordo com os conceitos, teorias e pesquisas que fundamentam o estudo.

Assim, busquei compreender o desenvolvimento dos líderes a partir de processos de aprendizagem significativos vivenciados por eles ao longo de suas trajetórias. Com base nos seus relatos, investiguei o significado de suas experiências em termos de aprendizagens e as implicações destas no desenvolvimento desses líderes.

Partindo da premissa de que o desenvolvimento do líder é um processo de aprendizagem ao longo da vida e, portanto, de transformação, entender como ele ocorre é o interesse primário do campo de desenvolvimento do líder. Embora as teorias de liderança e a literatura sobre o seu desenvolvimento forneçam vasta informação sobre o tema, a maior parte das pesquisas direciona seu foco para aspectos instrumentais. Elas tendem a verificar intervenções específicas que, supostamente, possam contribuir para melhorar a *performance* do líder, como por exemplo, tecnologias de desenvolvimento de líderes (*feedback 360 graus, coaching, mentoring, experiência no trabalho*), em vez de reconhecer o desenvolvimento do líder como um processo mais amplo, coerente, contínuo, teoricamente orientado e baseado em evidências.

Com base nas experiências que me foram relatadas pelos entrevistados e das análises posteriores que realizei, consegui identificar, descrever e compreender como os líderes se desenvolveram ao longo de suas trajetórias. Dessa forma, alcancei o objetivo geral do estudo

– compreender como ocorrem os processos de aprendizagem de líderes de empresas de base tecnológica a partir da perspectiva da aprendizagem transformadora.

Para que pudesse compreender como se aprende a ser líder, empreguei a teoria da aprendizagem transformadora (MEZIROW, 1991), originária do campo da educação. Essa teoria me forneceu uma estrutura abrangente para explorar os resultados da aprendizagem, assim como os processos para alcançá-los.

Em essência, a aprendizagem transformadora acontece quando o indivíduo faz um questionamento crítico e reflete sobre suas próprias crenças e ações, e isso resulta em uma mudança fundamental em sua forma de perceber a si mesmo e ao mundo. Ela se refere, essencialmente, à produção de um novo significado a partir das experiências do indivíduo. Conforme verifiquei neste estudo, a aprendizagem transformadora consistiu em uma mudança de consciência dos líderes, que alterou seu modo de ser (O’SULLIVAN; MORRELL; O’CONNOR, 2002, p. xvii).

Dessa forma, para alcançar os objetivos específicos propostos, contextualizei a ação dos líderes (objetivo específico “a”) e descrevi como ocorreram os processos de aprendizagem (objetivo específico “b”). Além disso, ao descrever e analisar os resultados da aprendizagem transformadora no processo de desenvolvimento dos líderes (objetivo específico “c”), aprofundi minha percepção sobre a dinâmica interna do processo de aprendizagem para além da teoria, e isso me possibilitou distinguir os resultados/aprendizados transformadores de outros tipos de aprendizagem. Na seção 6.2 destaco algumas contribuições deste estudo.

## 6.2 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

**A primeira contribuição do estudo é a análise e descrição detalhada dos processos de aprendizagem e de como a mudança de consciência pode implicar no desenvolvimento dos líderes.** Nesse sentido, ao mostrar quais processos de aprendizagem levam a quais resultados, a tese fornece *insights* para se pensar em como a aprendizagem transformadora pode dar subsídios para entender o processo de desenvolvimento do líder.

Destaco, ainda, algumas contribuições para a compreensão do fenômeno da aprendizagem, como, por exemplo, o caráter informal das experiências transformadoras; os dilemas desorientadores como gatilhos do processo; o papel da reflexão crítica e das emoções durante a jornada de transformação; além da revelação de um componente pouco explorado na literatura – o “desejo de mudança”.

Neste estudo, pude compreender como os líderes se desenvolveram em situações informais da vida real. Em consonância com a literatura de desenvolvimento de liderança (DAY; DRAGONI, 2015; McCALL, 2004, 2010; McCALL *et al.*, 1988), o caráter informal das experiências transformadoras representou as mais ricas fontes de aprendizagem entre os líderes pesquisados. De fato, eles experimentaram a transformação ou aprendizado de maneira informal e até mesmo acidental, no contexto organizacional e fora dele. Nesse sentido, as experiências de aprendizagem informal se confirmaram como uma forma promissora e potencialmente poderosa para desenvolver requisitos de liderança, como, por exemplo, a identidade dos líderes.

Da mesma forma, pude identificar os dilemas desorientadores como gatilhos para a aprendizagem e propulsores da transformação. Os dilemas desorientadores se referem a eventos espontâneos, em que os líderes encontraram algo que não se encaixava em suas narrativas dominantes de como as coisas deveriam ser ou funcionar. Os processos de aprendizagem que ocorreram a partir desses eventos provocaram dificuldades e frustrações nos líderes e geraram as aprendizagens mais profundas, como consequência da reflexão crítica que realizaram a respeito de seus pressupostos sociais e culturais.

A reflexão crítica e a autorreflexão crítica, da mesma forma, foram essenciais para a aprendizagem transformadora dos líderes pesquisados. O destaque dado pela teoria ao processo reflexivo em aprendizagens envolvendo mudanças significativas ficou evidenciado quando os líderes realizaram a transformação após revisarem suas suposições, valores e crenças.

Os dados empíricos sugerem que, por meio da reflexão crítica, as estruturas cognitivas (perspectivas de significado) foram abertas para o questionamento. A autorreflexão crítica das premissas, portanto, incidiu na base do problema ou da questão e teve o potencial de promover a transformação das perspectivas de significado – a rede de suposições e crenças por meio da qual os líderes percebiam a si mesmos e o mundo à sua volta (CRANTON, 2016, p. 29).

Sendo assim, por meio deste estudo pude verificar, em contextos da vida real, que a reflexão crítica constituiu um elemento essencial ao processo de aprendizagem dos líderes. Portanto, posso concluir, considerando os dados analisados, que a aprendizagem pode ocorrer continuamente, de maneira informal, em qualquer lugar e a qualquer momento.

Ao focar na reflexão crítica, pude compreender a dinâmica do processo de aprendizagem. Nesse sentido, considero que esta pesquisa contribui com a descrição detalhada de como aconteceu esse processo. Para tal, apresentei anteriormente, na figura 10, a

estrutura cognitiva que forneceu o contexto para interpretação das experiências, à qual denominei “sistema produtor de significado e coerência”. A representação desse sistema permitiu-me uma análise aprofundada e rica em detalhes.

Compreender como ocorreram os processos de aprendizagem possibilitou-me avançar no reconhecimento da reflexão crítica como essencial ao mundo do trabalho, especialmente para o líder, pois, refletir criticamente é aprender a pensar por si mesmo – libertar-se de suposições condicionadas sobre o mundo, os outros e a si mesmo (MEZIROW, 1998, p. 192), possibilitando escolhas conscientes e responsáveis.

Ainda em relação aos processos, identifiquei o importante papel que “as emoções” desempenharam no processo de aprendizagem dos líderes pesquisados. As emoções, especialmente as desconfortáveis, foram abraçadas pelos líderes e talvez tenham sido o elemento catalisador da aprendizagem transformadora, ajudando-os no processo de identificação e reconsideração de suposições distorcidas ou obsoletas sobre o mundo, e conduzindo-os ao cerne do dilema (MAËLKKI; GREEN, 2014). Elas permearam não apenas uma etapa, conforme proposto por Mezirow (1991), mas todo o processo da transformação. Dessa forma, destaco a relevância das emoções neste estudo, por serem um aspecto pouco retratado na teoria e raramente explorado em trabalhos anteriores.

Outro aspecto revelado pelos dados foi o componente do “desejo de mudança”, inicialmente inconsciente. No entanto, em algum momento do processo transformador, o desejo de mudança passou a ser consciente. Nos dados, encontrei *insights* do desejo de mudar e de um esforço deliberado para mudança. Considero isso um aspecto interessante do processo, pois, com a própria força interior, os líderes abraçaram novas realidades e forjaram novas identidades. Sem esse consentimento, eles não teriam a oportunidade de experimentar novos comportamentos, reformular antigas formas de pensar, sentir e agir, ou seja, não teriam aprendido com a experiência. O desejo de mudança foi o passo para passar da reflexão para a transformação.

Surpreendentemente, o desejo de mudança é um aspecto raramente incluído na pesquisa empírica sobre aprendizagem transformadora. Alguns pesquisadores se preocupam com a “prontidão para aprender” e com as etapas da aprendizagem, no entanto, esse é um processo mais mecânico, organizado e linear do que o conceito de “desejo de mudar” (TAYLOR; CRANTON, 2013, p. 40). A pergunta que fica é: o que leva as pessoas ao desejo de mudar? Assim, a partir dos dados deste estudo, acredito que o “desejo de mudança” é uma questão à qual os teóricos e pesquisadores devem prestar mais atenção.

**A segunda contribuição do estudo é a descrição e análise detalhada dos resultados transformadores e suas implicações na forma de liderar.** Nesse sentido, compreender os resultados da aprendizagem possibilita o acesso aos processos específicos que os promovem.

A partir da análise dos dados, pude identificar resultados de aprendizagens em diferentes dimensões: visão de mundo, *self*, aprendizagem epistemológica, aprendizagem ontológica, comportamento e capacidade (HOGGAN, 2016b). Durante a análise dessas dimensões, alguns *insights* me chamaram mais a atenção devido à sua importância no desenvolvimento dos líderes.

Antes de destacá-los, porém, vale relembrar que os resultados esperados do aprendizado transformador estão listados na própria definição de Mezirow (2006, p. 26). Referem-se a modelos de referências (modelos mentais) problemáticos transformados em modelos referenciais “mais inclusivos, discriminantes, abertos, reflexivos e emocionalmente capazes de mudar” (MEZIROU, 2006, p. 26). Nessa perspectiva, os resultados que emergiram dos dados consolidam essa definição, embora reconheça que existem diferentes maneiras de alcançá-los (TAYLOR; CRANTON, 2013, p. 40).

A seguir, destaco, sucintamente, alguns *insights* obtidos na análise das dimensões mencionadas anteriormente, os quais corroboram a teoria da aprendizagem transformadora: mudança na visão de mundo, mudança na forma de agir, autoconhecimento e autoconsciência e flexibilidade de pensamento.

Os dados sugerem uma ampliação da visão de mundo dos líderes, tornando-a mais abrangente e complexa. Semelhante à descrição de Mezirow (2000, p. 19), os modelos de referência (modelo mental ou estrutura de significado) dos líderes tornaram-se mais inclusivos, diferenciados, permeáveis (abertos a outros pontos de vista), criticamente reflexivos das suposições, emocionalmente capazes de mudar e integradores da experiência, conferindo mudanças profundas às perspectivas (mudança de paradigmas).

As experiências desses líderes, tal como assinala Mezirow (1991, p. 152), configuram transformações irreversíveis. Segundo o autor, depois que uma pessoa vê o cenário geral, é impossível não estar ciente do que agora é conhecido. Assim, uma vez completado, o processo é “irreversível”. Não é possível voltar ao que era antes, pois toda a perspectiva paradigmática está ampliada e reestruturada. O fundamento a partir do qual o mundo passou a ser visto foi irreversivelmente alterado (CRANTON, 1996).

No processo de aprendizagem, os líderes puderam revisar suas perspectivas, valores e crenças e, como resultado, passaram a agir de outra forma, com base nas perspectivas revisadas. Importa destacar que todos os líderes apresentaram resultados na dimensão

comportamento (HOGGAN, 2016b), adotando maneiras diferentes de agir nos relacionamentos e no modo como lidam com a vida cotidiana, principalmente no papel de líder.

O autoconhecimento e a autoconsciência surgiram como produtos da reflexão crítica. A ampliação da consciência permitiu a expansão do sentido do próprio *self* (processo ontológico). Trazer o inconsciente à luz possibilitou-lhes aumentar a autoconsciência e desenvolver perspectivas mais abertas. Além disso, o autoconhecimento e a autoconsciência possibilitaram aos líderes a compreensão de como eles moldaram, no passado, sua maneira de ser. Isso significa que, nessa transformação, eles desenvolveram a compreensão de seus valores, crenças e suposições, tanto em nível pessoal quanto em suas relações com os outros, estabelecendo um novo modo de se relacionar com a realidade material e social. A autoconsciência é um tema que há muito permeia a literatura sobre desenvolvimento de liderança (ALLEN, 2007, p. 34).

Flexibilidade de pensamento (abertura) foi outro resultado da aprendizagem transformadora. Desafiar as próprias opiniões permitiu aos líderes pesquisados considerar perspectivas ou abordagens mais amplas em geral, ou seja, permitiu-lhes a abertura para considerar e entender as perspectivas, valores e crenças dos outros, além de abertura para a experimentação. Mezirow (2003) entende essa flexibilidade de pensamento como uma postura cética, que envolve desafiar as próprias opiniões fortemente defendidas. “Um cético discriminante pode ter valores fortes, mas, seus entendimentos estão sempre abertos à reavaliação à medida que novas perspectivas e avaliações são encontradas” (MEZIROW, 2003, p. 62).

Ao buscar compreender os processos de aprendizagem e seus respectivos resultados, pude avançar na compreensão da dinâmica existente entre os dois constructos – aprendizagem e desenvolvimento. Os elementos da aprendizagem transformadora que se destacaram nessa dinâmica e implicaram no desenvolvimento dos líderes pesquisados estão representados, de forma gráfica, na figura 21.

Figura 21 – Relação dinâmica entre aprendizagem transformadora e desenvolvimento de líderes



Fonte: A autora (2020).

**Como terceira contribuição, esta tese avança na compreensão da dinâmica existente entre aprendizagem transformadora e desenvolvimento de líderes, algo não estudado até o momento em EBTs.** Nesse sentido, as descobertas deste trabalho contribuem para a literatura da área de desenvolvimento de líderes, especialmente neste tipo de OIC.

O ambiente de incerteza que caracteriza essas organizações e sua dependência do conhecimento e das habilidades intelectuais de seus colaboradores implica em distintos desafios para seus líderes. Há, portanto, a necessidade de modelos de desenvolvimento de liderança que ultrapassem a mera aquisição de habilidades e competências técnicas. Abordagens verdadeiramente transformadoras nesta Era do Conhecimento exigem uma qualidade de liderança, aprendizado e criatividade que supere a capacidade atual das lideranças (KEGAN, 1994).

Basta observar o contexto atual para entender que a maneira como os líderes respondem aos desafios globais e locais é inadequada. Com frequência, observam-se ciclos repetitivos de disfunção que conduzem a crises crescentes (NICOLAIDES; MCCALLUM, 2013, p. 247). Nesse contexto, os requisitos de liderança são cada vez mais complexos, e os líderes precisam, acima de tudo, ser capazes de lidar com “desafios adaptativos” (HEIFETZ, 1994). Diferentemente dos desafios técnicos, facilmente resolvidos por meio das habilidades disponíveis, os desafios adaptativos exigem aprendizado, tanto para entender o problema quanto para implementar uma solução, o que geralmente requer colaboração entre vários interessados (HEIFETZ; GRASHOW; LINSKY, 2009).



No entanto, para isso, não basta promover a aprendizagem, é preciso, sobretudo, desaprender, abandonar hábitos mentais e transformar premissas subjacentes de criação de significados. Mais importante que aprender novos saberes é aprender a esquecer e desaprender saberes antigos, ineficazes no mundo atual. Aprender, nesse sentido, dói, pois é mais difícil desaprender o que está enraizado do que aprender o novo. O conhecimento cristalizado ofusca a visão do novo e impede de se ver de modo diferente e de se reaprender de uma nova maneira. Assim, é preciso desaprender para reaprender. Como observei neste estudo, esse tipo de aprendizagem amplia a abertura para opções de ação que se alinham às complexidades enfrentadas pelos líderes contemporâneos.

Para desenvolver esse líder adaptativo, é preciso pensar em um tipo de desenvolvimento que atue nos níveis mais profundos de aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem transformadora pode ser útil, pois atua no âmbito epistêmico do conhecimento, o qual permite, a partir da mudança de paradigma e visão de mundo, a formação de um novo perfil de líder. Um líder cuja complexidade da visão de mundo corresponda ou exceda a complexidade dos desafios de liderança que o mundo enfrenta (LINDSAY, 2019).

Assim, vejo que **a principal contribuição de minha pesquisa consiste na exploração da natureza da transformação, para um entendimento mais claro do que significa desenvolvimento de líderes.** Ao entender adequadamente a dinâmica da transformação, é possível pensar em como desenvolver líderes preparados para o “trabalho adaptativo” (HEIFETZ, 1994, p. 22), melhor dizendo, capazes de liderar pessoas, organizações, comunidades e sociedades para a transformação. Na minha visão, a aprendizagem transformadora possibilita o tipo de aprendizado necessário para a educação de adultos autônomos e conscientes de maneira geral, e líderes comprometidos com uma sociedade mais justa, ética e democrática, em particular.

Sob essa perspectiva, os líderes são sujeitos ativos, que refletem e agem para tornar o mundo um lugar melhor. Nesse sentido, o objetivo da aprendizagem transformadora é, portanto, de transformação social (e não apenas individual). Todavia, penso que devemos estar cientes de que a aprendizagem transformadora transforma perspectivas de significado, não sociedades (MEZIROW, 1991, p. 208). É a ação resultante da transformação da perspectiva de significado que pode mudar a sociedade. A mudança social, portanto, depende essencialmente de transformação pessoal.

Concluindo, busquei, ao longo deste estudo, desenvolver algumas ideias, teoricamente fundamentadas e baseadas em evidências, de como as pessoas se desenvolvem como líderes.

Espero que, ao sistematizar as aprendizagens transformadoras de seis líderes de EBTs, esta tese possa iluminar as lições aprendidas das experiências, tão importantes para o campo do desenvolvimento de líderes. Pois, “experiência sem teoria não ensina nada”, conforme observou W. E. Deming, pai do movimento da qualidade no Japão e EUA (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009, p. xiv).

### 6.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Sem dúvida, a maior limitação deste estudo foi encontrar uma maneira de obter acesso aos modelos de referência (modelos mentais) e perspectivas de significado dos sujeitos da pesquisa. Mezirow (1991, p. 221) já alertava os pesquisadores da aprendizagem transformadora a respeito desse problema, pois, segundo ele, a observação revela apenas o comportamento, e os sujeitos que respondem às perguntas muitas vezes são incapazes de articular sua compreensão e intenções ou usar palavras que tenham o mesmo significado para si e para o pesquisador.

Nesse sentido, houve, inclusive, a dificuldade em expressar sentimentos e emoções que fizeram parte da experiência que estava sendo relatada. Além disto, com muita frequência, os entrevistados declaravam aquilo que pensavam acreditar, ao invés daquilo que suas ações sugeriam que eles acreditavam (MEZIROW, 1991, p. 221).

Igualmente, a dependência de entrevistas retrospectivas como único meio de coleta de dados mostrou-se frágil para captar nuances sutis da experiência, porém, importantes para compreender o fenômeno. A maioria dos entrevistados relatou suas experiências muito tempo depois de terem acontecido e, portanto, a coleta dos dados mostrou-se vulnerável à memória deles.

Outro fator limitante está relacionado ao processo de análise dos dados. Nesta investigação, a análise e a construção do conhecimento foram realizadas exclusivamente por mim, não oportunizando a interdisciplinaridade. Dessa forma, perdeu-se a oportunidade de outras áreas do conhecimento, como a psicologia e a educação, contribuírem para a compreensão do fenômeno.

### 6.4 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

No contexto dos resultados desta pesquisa, a teoria da aprendizagem transformadora foi útil para que eu pudesse compreender as experiências de aprendizado dos líderes. Nesse

sentido, percebo a necessidade do aprofundamento do tema em **estudos futuros**. Assim, aos pesquisadores que desejarem avaliar o desenvolvimento de líderes à luz da teoria da aprendizagem transformadora, sugiro:

- a) estudar o papel das emoções nos processos de aprendizagem dos líderes de OICs;
- b) investigar processos de aprendizagem transformadora associados a questões de gênero e liderança;
- c) investigar a relação entre aprendizagem transformadora e aprendizagem organizacional;
- d) realizar novos estudos para identificar circunstâncias favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento dos líderes a partir da perspectiva da aprendizagem transformadora;
- e) desenvolver estudos situados no paradigma positivista ou no paradigma crítico (TAYLOR; CRANTON, 2013, p. 42) para explicar os resultados da aprendizagem transformadora e sua relação com os processos de transformação;
- f) adotar outros métodos de pesquisa inovadores para estudar os processos de aprendizagem transformadora, a fim de se avançar na compreensão do aprendizado dos líderes, como por exemplo: investigação narrativa, pesquisa-ação, pesquisa baseada em artes e pesquisa-ação participativa (TAYLOR; CRANTON, 2013, p. 44) ou ainda, autoetnografia e estudo de caso (STUCKEY; TAYLOR; CRANTON, 2013, p. 212);
- g) desenvolver estudos longitudinais a serem realizados no momento em que a aprendizagem transformadora ocorre;
- h) desenvolver estudos experimentais com um grupo de comparação e medições antes e após uma intervenção de desenvolvimento do líder, a fim de verificar os resultados transformadores da intervenção.
- i) Estudar o processo de aprendizagem em líderes da geração Y ou *millennial*, a partir da perspectiva da aprendizagem transformadora.

## 6.5 MINHA JORNADA

Uma tese retrata uma jornada com começo, meio e fim. A seguir, compartilho um pouco do meu percurso.

### *O início da viagem...*

Iniciei o doutorado contente e animada com o retorno à universidade. Mas, quando a ficha caiu, vi que o caminho não seria suave. A jornada começou com dois questionamentos que me fizeram pensar sobre o passado e o futuro: Por que estou aqui? Como vou sair daqui? Rapidamente o contentamento deu lugar à ansiedade.

Primeiro choque: a quantidade de trabalhos, artigos, narrativas, escrita livre, análise crítica, *paper* didático, *discussion paper* (*discussion paper*? Socorro! O que é isso?). A carga de leitura era imensa e, para piorar, a maioria em língua inglesa, idioma que não dominava (agora, ele me domina). Não sei quem foi o criador do Google Tradutor, mas sou muito grata a essa pessoa. Mais do que nunca, me convenci de que precisaria me dedicar às aulas de inglês, se quisesse cruzar a linha de chegada.

Os prazos para as entregas dos trabalhos passaram a ser fantasmas que me assombravam, e o mais incrível era a rapidez com que chegavam. Nesse período, comecei a achar perfeitamente normal estudar nas noites de sábado (para desespero do marido, que começou a desconfiar de que eu estava com algum problema sério).

Logo aprendi que o desenvolvimento intelectual não é tarefa fácil. É tão difícil quanto desenvolver músculos: exige empenho, dedicação, disciplina, horas de leitura, ler o mesmo texto várias vezes (mesmo sem entender). Exige preparação para escrever, escrever e... reescrever... muuuitas vezes (o mesmo texto). Isso sem falar no afastamento social, nas horas de sono perdidas, na ansiedade e tantas outras emoções estranhas.

À medida que o tempo passava, novos conhecimentos e novas dúvidas surgiam. Refletir sobre a ciência, a pesquisa, o método e tantos outros temas foi fascinante. Compreendi que, para ser razoável na escrita acadêmica, era preciso praticar (agora parece tão óbvio). Assim como nenhum atleta está preparado para correr uma maratona no primeiro dia de treino, também precisava me preparar para escrever a tese (conselho do mestre).

Tudo isso porque, afinal, era preciso atingir a “massa crítica” (BRAGA, 2012, p. 2). Descobri que precisamos ler cerca de uma centena de artigos de uma área nova, para que possamos criar um nível mínimo de intimidade e nos sentirmos seguros para propor novas ideias e contribuições em nossos textos científicos. Eu me perguntava: quantas pessoas já leram uma centena de artigos durante a vida?

Minha insônia se agravou quando me apresentaram o método da revisão sistemática da literatura. Lançada diretamente para a zona de desconforto, me sentia como se o capeta estivesse me espetando. Confesso que duvidei que fosse capaz de escrever um artigo de

revisão sistemática. Não conseguia fazer mais nada na vida, senão ler... escrever... ler... escrever... Estava sempre com a sensação de que deveria ter estudado mais, lido mais, escrito mais, publicado mais, mais... mais...

*Em algum lugar da estrada...*

E não era só isso, eu precisava me deslocar até a universidade, viajar vários quilômetros e lidar com uma nova rotina. Pode parecer uma grande aventura, mas na verdade, a adaptação, foi uma grande tortura.

Nos 140 km percorridos, toda segunda-feira, da minha casa até a universidade, seguia pensando em como minha vida era mais fácil antes de ter me aventurado nesta jornada... Como era razoavelmente tranquila... Agora, minha mente não tinha mais sossego, eu levantava mais cedo, dormia mais tarde e tinha uma porção de novas preocupações. Pensava que seria melhor, talvez, lançar-me em terrenos mais conhecidos e familiares, que não exigissem tanto de mim.

Estas questões dominavam meus pensamentos por um longo trecho da estrada. Mas, em algum ponto do caminho, a brisa do mar levava tudo para longe e inundava minha mente com o desejo de chegar logo e reencontrar a turma, o mestre e principalmente aqueles que se tornaram meus grandes amigos invisíveis: Morgam, Creswel, Apolinário... e tantos outros. Quantas madrugadas ouvindo (lendo) suas histórias e tentando compreender o que eles diziam.

Aprendi com Morgam que podemos usar metáforas para explicar nossas ideias. Creswel não se cansou em me falar do rigor do método. Nem sei dizer quantos autores, textos e horas foram necessários para dar conta dos desafiadores *discussion papers*. As leituras noturnas, acompanhadas de meus amigos invisíveis e de uma taça de vinho, foram momentos de puro prazer (nunca pensei que diria isso um dia).

Na volta para casa, o percurso de 2h30 era insuficiente para tantas reflexões. Recordava as palavras dos mestres, fazia planos e estratégias para vencer tamanhos desafios. Muitas ideias nasceram entre uma ultrapassagem e outra, muitas soluções foram encontradas nas curvas da BR e muitos textos foram compreendidos a 100 km por hora. O trajeto se transformou em um bom conselheiro.

Naquela primeira etapa da jornada, o caminho foi íngreme, a estrada sinuosa e frequentemente assustadora, com mais dias de chuva do que de sol. Em alguns momentos parecia inacessível e intransitável para mim. Mas, estranhamente, tudo valia a pena.

*O acaso vai me proteger...*

Entrei nesta viagem sem um mapa ou roteiro, estava aberta para as surpresas do caminho. No meio da jornada me deparei com o tema da minha pesquisa – desenvolvimento de líderes na perspectiva da aprendizagem transformadora. Foi amor à primeira vista. A identificação imediata veio da minha formação na área da educação e de administração. À medida que eu mergulhava na teoria, minha paixão só aumentava. Desde o início tive certeza: era este o meu caminho.

Na elaboração do projeto, minha mente borbulhava com tantos conceitos e teorias. Aqui e acolá, surgiam luzes na estrada, mas, logo voltava a escurecer. Era preciso conectar as pontas de um emaranhado de fios para dar sentido à minha intenção. Afinal, a banca examinadora precisaria compreender a minha proposta. Mas, na verdade, nem eu estava certa de que compreendia.

Nessa etapa, chegando ao limite físico e psicológico, devido aos infindáveis trabalhos e às viagens semanais, fui morar numa pequena praia do litoral norte catarinense, mais próxima da universidade. Afastada do convívio social e eventos familiares, mergulhei nos livros, artigos e, por vezes, no mar.

Aos poucos, as nuvens se dissipavam, era hora da coleta de dados. Neste ponto, tive que sair, literalmente, da zona de conforto e enfrentar o campo e... como foi doloroso sair da zona de conforto! Experimentei um coquetel de emoções que me acompanhou da primeira à última entrevista: alegria, medo, insegurança, curiosidade, vontade de fugir e felicidade a cada coleta concluída. Aprendi a simplesmente começar, assumir os medos e inseguranças e ir em frente, fazer o que se tem de fazer ou se precisa fazer.

Foi uma fase de profundo autoconhecimento. Nas experiências dos líderes que participaram da pesquisa, ouvindo e refletindo sobre suas histórias, encontrei minha própria história. Esbarrei em facetas desconhecidas e inexploradas de mim mesma, li e reli a minha própria existência, me (re)conheci nos sujeitos de minha pesquisa, aprendi, cresci.

*Um longo caminho até aqui...*

A interação com os demais viajantes (colegas) e a troca de informações sobre o percurso foram momentos preciosos na jornada. Quanta alegria quando encontrava colegas com paciência para compartilhar ideias, livros, artigos e lamentos. Foi um alento conhecer

companheiros que seguiam pela mesma estrada, viviam as mesmas angústias e não me consideravam tão chata. Eles me fizeram sentir que eu não estava caminhando sozinha.

Enfim, hora de mergulhar nos dados. Talvez, “me afogar” expresse melhor esse momento. Eram tantas informações e dúvidas, que logo aprendi que, em uma pesquisa qualitativa, existem muito mais dificuldades do que facilidades na análise dos dados. Ao percorrer as transcrições das entrevistas, mapeava mentalmente minhas ideias para ver se conseguia identificar temas ou conexões. As vistas cansavam, as costas ardiavam e a coluna doía após longas horas em frente ao computador. A sensação era de sangrar pelos olhos de tanto ler, tentando entender o que os dados me diziam.

No momento de produzir o texto da tese, mais um desafio: organizar, de forma compreensível, o caos instalado em minha mente e nas imensas planilhas, lotadas de dados esparteados. Especialmente aqui, o orientador e coorientadoras foram faróis na escuridão e me ajudaram a explorar o que ainda estava por emergir em palavras.

### *Lições apreendidas...*

Chegando ao final da viagem, olho para trás e vejo o filme do caminho percorrido, as lembranças, reflexões e *insights* de momentos que ficaram em algum lugar no tempo e hoje fazem parte da minha história acadêmica. Se eu escolhi estudar, então é porque eu devo gostar... e muito. Foi isso que me fez levantar todas as manhãs, passar anos da minha vida lidando com frustrações e alegrias, descobertas e inseguranças que envolveram o doutorado.

Resgato, aqui, as duas perguntas que fiz no início da jornada: Por que estou aqui? Como vou sair daqui?

Quanto à primeira pergunta, hoje estou certa de que precisava trilhar este caminho, para construir uma melhor versão de mim mesma. Não foi apenas o aperfeiçoamento acadêmico, mas também pessoal e, principalmente, o aprendizado transformador que vivenciei ao longo da jornada. Foram tantos aprendizados, que poderia escrever outra tese. A aprendizagem transformadora foi meu objeto de estudo e, ao mesmo tempo, meu laboratório, uma experiência na qual teoria e prática se misturavam o tempo todo. Foram mudanças de paradigmas, desde hábitos alimentares até atitudes e valores frente à vida. Minha

transformação pessoal foi parte integrante e resultado da exploração que realizei na minha pesquisa.

Quanto à segunda pergunta, respondo simplesmente que confiei no processo. Procurei fazer a minha parte da melhor maneira e o Universo fez a dele, colocando pessoas e condições no meu caminho e que me ajudaram a chegar até aqui.

Hoje, com a estrada um pouco mais iluminada, olho para trás e descubro que não havia estrada. Para expressar o sentimento deste momento, tomo emprestadas as palavras do poeta espanhol Antonio Machado:

*Caminhante, sua pegada é o seu caminho e nada mais;  
Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.  
Ao caminhar, você faz o caminho e, quando olha para trás,  
Você vê o caminho em que jamais voltará a pisar.  
Caminhante, não há caminho, apenas rastros no mar.  
(KROTH; CRANTON, 2014, p. 85, tradução nossa).*





## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. (rev. e atual.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALHEIT, Peter. The “biographical question” as a challenge to adult education. **International Review of Education**, v. 40, n. 3-5, p. 283-298, 1994.
- ALLEN, Scott J. Adult learning theory & leadership development. **Leadership Review**, v. 7, n. 1, p. 26-37, 2007.
- ALI, Urme Nazneen. **Developing agents of change**: a case study on preservice teacher leaders' conceptualizations of social justice teacher leadership. 2015. Tese (Doutorado). University of Missouri-Columbia.
- ALVESSON, Mats. **Knowledge work and knowledge-intensive firms**. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- ALVESSON, Mats; WILLMOTT, Hugh. **Making sense of management**: A critical introduction. Sage, 1996
- AMABILE, Teresa M. The social psychology of creativity: A componential conceptualization. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 45, n. 2, p. 357-376, 1983. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>
- AMABILE, Teresa M. **How to kill creativity**. Boston, MA: Harvard Business School Publishing, 1998.
- AMARAL, Roberto Rogério do. **A arquitetura da liderança nos parques científicos e tecnológicos da Catalunha**: uma abordagem estratégica. 2014. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- ANDINO, Byron Fabricio Acosta. **Impacto da incubação de empresas**: capacidades de empresas pós-incubadas e empresas não incubadas. Porto Alegre, 2005.
- ANDRADE JR., Pedro Paulo. Modelo de avaliação e superação das dificuldades de empresas de base tecnológica em incubadoras. **Produção**, 24 (4), 809–819, 2013.
- ANTONAKIS, John; AUTIO, Erkko. Entrepreneurship and leadership. **The Psychology of Entrepreneurship**, p. 189-208, 2006.
- ANTONAKIS, J.; DAY, D. V. (Eds.). **The nature of leadership**. Sage Publications, 2017a.
- ANTONAKIS, John; DAY, David V. Leadership: Past, present, and future. **The Nature of Leadership**, v. 3, p. 3-26, 2017b.

ARAGÓN-CORREA, J. Alberto; GARCÍA-MORALES, Víctor J.; CORDÓN-POZO, Eulogio. Leadership and organizational learning's role on innovation and performance: Lessons from Spain. **Industrial Marketing Management**, v. 36, n. 3, p. 349-359, 2007. Doi:10.1016/j.indmarman.2005.09.006

ARGYRIS, Chris. **On organizational learning**. Malden. MA: Blackwell, 1999.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. **Organizational learning II: Theory, method, and practice**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1996.

AUTIO, Erko. Growth of technology-based new firms. **The Blackwell Handbook of Entrepreneurship**, p. 329-347, 2017. Doi.org/10.1002/9781405164214.ch16

AVOLIO, Bruce J. Leadership development in balance: Made/born. **Psychology Press**, 2005.

AVOLIO, Bruce J. Promoting more integrative strategies for leadership theory-building. **American Psychologist**, v. 62, n. 1, p. 25, 2007.

AVOLIO, Bruce J.; HANNAH, Sean T. Developmental readiness: Accelerating leader development. **Consulting Psychology Journal: practice and research**, v. 60, n. 4, p. 331, 2008. Doi: 10.1037/1065-9293.60.4.331

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc, 1986.

BANDURA, Albert. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. Encyclopedia of human behavior. New York: **Academic Press**, v. 4. p. 71-81, 1994. Disponível em: [www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html](http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html) Acesso em: 11 out. 2018.

BANNAN, Denise Ann. **Leadership development as a transformational process**. 2004.

BARDEN, Stephen. **Top leaders' experiences of learning**. 2015. Tese de Doutorado. Middlesex University/The Professional Development Foundation.

BARRON, Frank; HARRINGTON, David M. Creativity, intelligence, and personality. **Annual Review of Psychology**, v. 32, n. 1, p. 439-476, 1981.

BAXA, Gari-Vic C.O. **Putting skills into practice: The relationship between leadership development from the student employment experience and postcollege profession**. 2017. Tese de Doutorado. University of Hawai'i at Manoa.

BECKER, Danielle Nogara. **Identidade de líderes em organizações intensivas em conhecimento**. 2013. Dissertação (mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

BELENKY, Mary Field *et al.* **Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind**. New York: Basic books, 1986.

BENNIS, Warren. The challenges of leadership in the modern world: Introduction to the special issue. **American Psychologist**, v. 62, n. 1, p. 2, 2007.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.62.1.2>

BERGUE, Sandro Trescastro. **Comportamento organizacional**. 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2012.

BERKOVICH, Izhak. Between person and person: Dialogical pedagogy in authentic leadership development. **Academy of Management Learning & Education**, v. 13, n. 2, p. 245-264, 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Research for education: An introduction to theories and methods**. New York: Pearson, 2007.

BOTELHO, L. **Ascensão profissional de executivas em empresas baseadas no conhecimento**. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BOTELHO, Louise de Lira Roedel. **Aprendizagem gerencial na mudança em uma organização intensiva em conhecimento**. 2012. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BOTELHO, Louise de Lira Roedel; SCHONS, Claudine; VIEIRA, Beatriz; PRIM, Carlos Henrique; CUNHA, Cristiano José Castro de Almeida. Desafios da liderança em empreendimentos de base tecnológica: um estudo exploratório. *In: XIX CONGRESO LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE SOBRE ESPIRITU EMPRESARIAL. Anais [...]* Brasil, 2008.

BOURDIEU, P. The forms of capital. *In: RICHARDSON, J. G. (ed.). Handbook of theory and research for the sociology of education*, p. 241-258, New York: Greenwood, 1986. Disponível em: [www.socialcapitalgateway.org/content/paper/bourdieu-p-1986-forms-capital-richardson-j-handbook-theory-and-research-sociology-educ](http://www.socialcapitalgateway.org/content/paper/bourdieu-p-1986-forms-capital-richardson-j-handbook-theory-and-research-sociology-educ). Acesso em: 12 abr. 2018.

BRABANT, Michael Ian. **Evolutionary andragogy within learning community for embodied transformation in higher education: A case study of the next wave of leadership training**. 2015. Tese de Doutorado. Saybrook University.

BRAGA, Marcus de Melo. **Pós-Graduação: Fatores críticos de sucesso, boas práticas e recomendações**. 2012. Disponível no espaço colaborativo do *moodle* do Departamento de Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC). Acesso: 21 dez. 2019.

BRINCKMANN, Jan. **Competence of top management teams and success of new technology-based firms**. Gabler, 2008.

BROOKFIELD, Stephen D. The concept of critically reflective practice. **Handbook of Adult and Continuing Education**, p. 33-49, 2000. books.google.com

BROOKFIELD, Stephen D.; KALLIATH, Thomas; LAIKEN, Marilyn. Exploring the connections between adult and management education. **Journal of Management Education**, v. 30, n. 6, p. 828-839, 2006. Doi: 10.1177/1052562906287970

BROWN, Lillas M.; POSNER, Barry Z. Exploring the relationship between learning and leadership. **Leadership & Organization Development Journal**, v. 22, n. 6, p. 274-280, 2001. Doi.org/10.1108/01437730110403204

BURNS, James M. **Leadership**. NY: HarperCollins, 1978.

CALIGIURI, Paula; TARIQUE, Ibraiz. Dynamic cross-cultural competencies and global leadership effectiveness. **Journal of World Business**, v. 47, n. 4, p. 612-622, 2012. Doi:10.1016/j.jwb.2012.01.014

CANDIFF, Ayesha Kennedy. **Pushed by pain or pulled by vision: A study on perceptions, socially responsible leadership development, and short-term, faculty-led international service-learning**. 2016. Tese de Doutorado. Capella University.

CARTER, Sandra K. **Transformational physician leaders: The relationship between transformational leadership and transformative learning**. 2010. Tese de Doutorado. Capella University.

CARVALHO, Mariy M. *et al.* Empresa de base tecnológica brasileira: características distintas. **Simpósio de Gestão da Inovação Tecnológica**, v. 20, p. 461-74, 1998.

CHAN, Kim-Yin; DRASGOW, Fritz. Toward a theory of individual differences and leadership: understanding the motivation to lead. **Journal of Applied Psychology**, v. 86, n. 3, p. 481-498, 2001. Doi: 10.1037/0021-9010.86.3.481

CHURCH, Allan H. Managerial self-awareness in high-performing individuals in organizations. **Journal of Applied Psychology**, v. 82, n. 2, p. 281, 1997. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.281>

CIPOREN, Rachel. **The role of personally transformative learning in leadership development: A case study examining the transfer of learning from an executive education program**. 2008. Tese de Doutorado. Teachers College, Columbia University.

CIPOREN, Rachel. The role of personally transformative learning in leadership development: A case study. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, v. 17, n. 2, p. 177-191, 2010.

CLAPP-SMITH, Rachel; WERNSING, Tara. The transformational triggers of international experiences. **Journal of Management Development**, v. 33, n. 7, p. 662-679, 2014.

CLOSS, Lisiane Quadrado; ANTONELLO, Claudia Simone. Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 8, nº 1, artigo 2, Rio de Janeiro, Mar. 2010.

CLOSS, Lisiane; ANTONELLO, Claudia Simone. Transformative learning: Integrating critical reflection into management education. **Journal of Transformative Education**, v. 9, n. 2, p. 63-88, 2011.

CLOSS, Lisiane Quadrado; ANTONELLO, Claudia Simone. Teoria da aprendizagem transformadora: contribuições para uma educação gerencial voltada para a sustentabilidade. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 15, n. 3, p. 221, 2014.  
Doi.org/10.1590/1678-69712014/administracao.v15n3p221-252

CONECTAS Direitos Humanos. **Dados:** os números da tragédia de Brumadinho. Fact sheets: Brumadinho, 1 ano. 25.01.2020. Desenvolvimento e direitos socioambientais, Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/fact-sheets-o-numeros-da-tragedia-de-brumadinho>. Acesso em: 30 jan. 2020.

CONNER, Frank L. **Transformation as a sociocultural phenomenon:** A study of adult learning in leadership development. Michigan State University, Department of Educational Administration, 2003.

CÔRTEZ, Mauro Rocha *et al.* Cooperação em empresas de base tecnológica: uma primeira avaliação baseada numa pesquisa abrangente. **São Paulo em Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 85-94, 2005. Doi.org/10.1590/S0102-88392005000100007

COX, Trevor L. **Learning from and for "The Other":** The development of inclusive leadership capacity by faculty members. 2018. Tese de Doutorado. Trinity International University.

CRANTON, Patricia. Self-directed and transformative instructional development. **The Journal of Higher Education**, v. 65, n. 6, p. 726-744, 1994. Disponível em: [www.jstor.org/stable/2943826](http://www.jstor.org/stable/2943826). Acesso em: 15 abr. 2018.

CRANTON, Patricia. **Professional development as transformative learning:** New perspectives for teachers of adults. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Publishers, Inc., 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104., 1996.

CRANTON, Patricia. **Understanding and promoting transformative learning:** A guide to theory and practice. Stylus Publishing, LLC, 2016.

CRANTON, Patricia; CARUSETTA, Ellen. Developing authenticity as a transformative process. **Journal of Transformative Education**, v. 2, n. 4, p. 276-293, 2004.  
Doi:10.1177/1541344604267898

CRANTON, Patricia; KING, Kathleen P. Transformative learning as a professional development goal. **New directions for adult and continuing education**, v. 2003, n. 98, p. 31-38, 2003. <https://doi.org/10.1002/ace.97>

CROSSAN, Mary M.; APAYDIN, Marina. A multi-dimensional framework of organizational innovation: A systematic review of the literature. **Journal of Management Studies**, v. 47, n. 6, p. 1154-1191, 2010. Doi: 10.1111/j.1467-6486.2009.00880.x

CROSSAN, Mary; HULLAND, John. Leveraging knowledge through leadership of organizational learning. **Strategic management of intellectual capital and organizational knowledge: A collection of readings**, p. 711-723, 2002.

CUMMINGS, Thomas G.; WORLEY, Christopher G. **Organization development and change**. Cengage learning, 2014.

CUNLIFFE, Ann L. On becoming a critically reflexive practitioner. **Journal of Management Education**, v. 28, n. 4, p. 407-426, 2004. Doi.org/10.1177/1052562904264440

CUNLIFFE, Ann L. The philosopher leader: On relationalism, ethics and reflexivity: A critical perspective to teaching leadership. **Management Learning**, v. 40, n. 1, p. 87-101, 2009. Doi: 10.1177/1350507608099315

CUNLIFFE, Ann L. "On becoming a critically reflexive practitioner" Redux: what does it mean to be reflexive? **Journal of Management Education**, v. 40, n. 6, p. 740-746, 2016. Doi: 10.1177/1052562916668919

DAHLSTRAND, Åsa Lindholm. Technology-based entrepreneurship and regional development: the case of Sweden. **European Business Review**, v. 19, n. 5, p. 373-386, 2007. Doi.org/10.1108/09555340710818969

DALKIR, K. **Knowledge management in theory and practice**. The MIT Press, 2011.

DAMANPOUR, Fariborz. Organizational innovation: A meta-analysis of effects of determinants and moderators. **Academy of Management Journal**, v. 34, n. 3, p. 555-590, 1991. <https://doi.org/10.5465/256406>

DAY, David V. Leadership development: A review in context. **The Leadership Quarterly**, v. 11, n. 4, p. 581-613, 2000. Doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00061-8

DAY, D.V. Integrative perspectives on longitudinal investigations of leader development: From childhood through adulthood. **The Leadership Quarterly**, v. 22, p. 561-571, 2011. Disponível em: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com). Acesso em: 15 abr. 2018. Doi:10.1016/j.leaqua.2011.04.012

DAY, David V. *et al.* Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. **The Leadership Quarterly**, v. 25, n. 1, p. 63-82, 2014.

DAY, David V.; HARRISON, Michelle M.; HALPIN, Stanley M. **An integrative approach to leader development: Connecting adult development, identity, and expertise**. Routledge, 2009.

DAY, D. V.; HARRISON, Michelle M.; HALPIN, Stanley M. **An integrative approach to leader development: Connecting adult development, identity, and expertise**. Routledge, 2012.

DAY, D. V.; DRAGONI, Lisa. Leadership development: An outcome-oriented review based on time and levels of analyses. **Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.**, v. 2, n. 1, p. 133-156, 2015. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414.111328>

- DAY, D. V.; O'CONNOR, P. M. G. Leadership development: understanding the process. *In: MURPHY, S. E.; RIGGIO, R. E. **The future of leadership development***. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- DAY, D. V.; SIN, H. P. Longitudinal tests of an integrative model of leader development: charting and understanding developmental trajectories. **Leadership Quarterly**, v. 22, n. 3, p. 545-560, 2011. Disponível em: [www.scopus.com](http://www.scopus.com). Acesso em: 14 abr. 2018. Doi:10.1016/j.leaqua.2011.04.011
- DAY, David V.; THORNTON, Aiden M. A. Leadership development. *In: The nature of leadership. **Sage Publications***, p. 354-380, 2017. Doi.org/10.1111/j.1754 9434.2009.01189.x
- DAY, D. V.; ZACCARO, S. J. Toward a science of leader development. *In: DAY, D. V.; ZACCARO, S. J.; HALPIN, S. M. (org.) **Leader development for transforming organizations: Growing leaders for tomorrow***. p. 383-399, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004.
- DEBEBE, Gelaye. Creating a safe environment for women's leadership transformation. **Journal of Management Education**, v. 35, n. 5, p. 679-712, 2011.
- DEHLER, Gordon E. Management education as intentional learning: A knowledge-transforming approach to written composition. **Journal of Management Education**, v. 20, n. 2, p. 221-235, 1996. Doi.org/10.1177/105256299602000205
- DeMARRAIS, Kathleen. Qualitative interview studies: Learning through experience. **Foundations for Research: Methods of inquiry in education and the social sciences**, v. 1, n. 1, p. 51-68, 2004.
- DeRUE, D. Scott *et al.* A quasi-experimental study of after-event reviews and leadership development. **Journal of Applied Psychology**, v. 97, n. 5, p. 997, 2012. Doi:10.1037/a0028244
- DeRUE, D. Scott; ASHFORD, Susan J. Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. **Academy of Management Review**, v. 35, n. 4, p. 627-647, 2010. <https://doi.org/10.5465/amr.35.4.zok627>
- DeRUE, D. Scott; WELLMAN, Ned. Developing leaders via experience: the role of developmental challenge, learning orientation, and feedback availability. **Journal of Applied Psychology**, v. 94, n. 4, p. 859-875, 2009. Doi: 10.1037/a0015317
- DIRKX, John M. Transformative learning and the journey of individuation. **ERIC Digest**, n. 223, 2000.
- DRAGONI, Lisa *et al.* Show and tell: How supervisors facilitate leader development among transitioning leaders. **Journal of Applied Psychology**, v. 99, n. 1, p. 66, 2014a.
- DRAGONI, Lisa *et al.* Developing leaders' strategic thinking through global work experience: The moderating role of cultural distance. **Journal of Applied Psychology**, v. 99, n. 5, p. 867-882, 2014b. Doi: 10.1037/a0036628



DRATH, Wilfred H. *et al.* Direction, alignment, commitment: Toward a more integrative ontology of leadership. **The Leadership Quarterly**, v. 19, n. 6, p. 635-653, 2008. doi:10.1016/j.leaqua.2008.09.003

DRATH, Wilfred H.; PALUS, Charles J. **Making common sense**: Leadership as meaning-making in a community of practice. Center for Creative Leadership, 1994.

DUNN, Elaine. **Towards transformation in management education**: telling the managers' tales. 2011. Tese de Doutorado. Lancaster University.

ELY, Robin J.; IBARRA, Herminia; KOLB, Deborah M. Taking gender into account: Theory and design for women's leadership development programs. **Academy of Management Learning & Education**, v. 10, n. 3, p. 474-493, 2011. Doi.org/10.5465/amle.2010.0046

ENGSTRÖM, Y. **Learning by expanding**: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki, Orienta-Konsultit. 1987.

ENNIS, Robert H. A concept of critical thinking. **Harvard Educational Review**, 1962.

ENNIS, Robert H. Critical thinking assessment. **Theory Into Practice**, v. 32, n. 3, p. 179-186, 1993.

ESPER, Aulina Judith Folle. **Análise comparativa de programas de desenvolvimento de líderes**. 2015. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

FALLESEN, Jon J.; HALPIN, Stanley M. Representing cognition as an intent-driven process. *In: The science and simulation of human performance*. Emerald Group Publishing Limited, 2004. p. 195-266.

FAQUETI, Marouva Fallgatter. **Liderança em uma biblioteca**: compreensões sob a perspectiva da Liderança Relacional Socioconstrucionista. 2019. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

FEREDAY, Jennifer; MUIR-COCHRANE, Eimear. Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. **International journal of qualitative methods**, v. 5, n. 1, p. 80-92, 2006. doi:10.1177/160940690600500107

FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. **Competências do empreendedor do setor hoteleiro**: caracterização e análise baseadas na metodologia da história oral. 2006. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos. **Glossário Finep**: termos e conceitos. Disponível em: [www.finep.gov.br/](http://www.finep.gov.br/). Acesso em: 10 out. 2018.

FISCHER, Kurt W.; BIDELELL, T. R. Dynamic development of action and thought. **Handbook of Child Psychology**: Theoretical models of human development, v. 1, p. 313-399, 2006.

FISHER-YOSHIDA, Beth; GELLER, Kathy Dee; SCHAPIRO, Steven A. (Ed.). **Innovations in Transformative Learning: Space, Culture, & the Arts**. Peter Lang, 2009.

FLICK, Uwe. Mapping the field. **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis**. p. 3-18, Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. Editora Humanitas, 2006.

FRESE, Michael; TENG, Eric; WIJNEN, Cees JD. Helping to improve suggestion systems: Predictors of making suggestions in companies. **Journal of Organizational Behavior**, v. 20, n. 7, p. 1139-1155, 1999.  
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199912\)20:7<1139:AID-JOB946>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199912)20:7<1139:AID-JOB946>3.0.CO;2-I)

FRESE, Michael; ZAPF, Dieter. Action as the core of work psychology: A German approach. **Handbook of Industrial and Organizational Psychology**, v. 4, n. 2, p. 271-340, 1994.

FRESSOLA, Maria C. **How nurse executives learned to become leaders**. 1998. Tese de Doutorado. Teachers College, Columbia University.

FULLERTON, James R. **Transformative learning in college students: A mixed methods study**. The University of Nebraska – Lincoln, 2010.

GARDNER, John W. The antileadership vaccine. **Annual Report for the Fiscal Year, Carnegie Corporation of New York**, p. 312, 1965.

GECAS, Viktor. The self-concept. **Annual Review of Sociology**, v. 8, n. 1, p. 1-33, 1982. Disponível em: [www.jstor.org/stable/2945986](http://www.jstor.org/stable/2945986) Acesso em: 10 out. 2018.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.so.08.080182.000245>

GEORGE, Jennifer M.; ZHOU, Jing. When openness to experience and conscientiousness are related to creative behavior: an interactional approach. **Journal of applied psychology**, v. 86, n. 3, p. 513, 2001. DOI: 10.1037//0021-9010.86.3.513

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa**. Bookman Editora, 2009.

GIBSON, William; BROWN, Andrew. **Working with qualitative data**. Sage, 2009.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Rev. de Admin. de Emp.**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOLDMAN, Ellen; WESNER, Marilyn; KARNCHANOMAI, Ornpawee. Reciprocal peer coaching: A critical contributor to implementing individual leadership plans. **Human Resource Development Quarterly**, v. 24, n. 1, p. 63-87, 2013.

GOLES, Tim; HIRSCHHEIM, Rudy. The paradigm is dead, the paradigm is dead... long live the paradigm: the legacy of Burrell and Morgan. **Omega**, v. 28, n. 3, p. 249-268, 2000. Doi.org/10.1016/S0305-0483(99)00042-0

GRAMKOW, Fabiana Böhm. **Liderança complexa em uma equipe de desenvolvimento de software**. 2016. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GRANSTRAND, Ove. Towards a theory of the technology-based firm1. **Research Policy**, v. 27, n. 5, p. 465-489, 1998. Doi.org/10.1016/S0048-7333(98)00067-5

GRONN, Peter. Distributed leadership as a unit of analysis. **The Leadership Quarterly**, v. 13, n. 4, p. 423-451, 2002.

GUMUSLUOĞLU, Lale; ILSEV, Arzu. Transformational leadership and organizational innovation: The roles of internal and external support for innovation. **Journal of Product Innovation Management**, v. 26, n. 3, p. 264-277, 2009. Doi.org/10.1111/j.1540-5885.2009.00657.x

GÜNTHER, Helen Fischer. **Práticas de liderança na escola pública: um estudo comparativo**. 2017. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GUPTA, Anil K.; GOVINDARAJAN, Vijay. Cultivating a global mindset. **The Academy of Management Executive**, v. 16, n. 1, p. 116-126, 2002. Doi.org/10.5465/ame.2002.6640211

HABER-CURRAN, Paige; TILLAPAUGH, Daniel W. Student-centered transformative learning in leadership education: An examination of the teaching and learning process (vol. 1). **Journal of Transformative Education**, v. 13, n. 1, p. 65-84, 2015.

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society**, trans. T. McCarthy. Boston: Beacon. (Original work published 1981), 1984.

HALL, M. L. **Deep learning: A case-study exploration of current practices and organizational supports that encourage this mode of learning in leaders**. 2001.

HANNAH, Sean T. et al. Leadership efficacy: Review and future directions. **The Leadership Quarterly**, v. 19, n. 6, p. 669-692, 2008. Doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.09.007

HANNAH, Sean T. et al. Leader self and means efficacy: A multi-component approach. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 118, n. 2, p. 143-161, 2012. Doi.org/10.1016/j.obhdp.2012.03.007

HEIFETZ, R. A. **Leadership without easy answers**. Harvard University Press, 1994.

HEIFETZ, R.A.; LAURIE D. L. The work of leadership. **Harvard Business Review**, n.75, (1), p.124-134, 1997.

HEIFETZ, Ronald, A.; LINSKY, Marty. When leadership spells danger. **Educational Leadership**, v. 61, n. 7, p. 33-37, 2004.

HEIFETZ, Ronald; GRASHOW, Alexander; LINSKY, Marty. **The practice of adaptive leadership**: Tools and tactics for changing your organization and the world. Harvard Business Press, 2009.

HELSING, D; HOWELL, A.; KEGAN, R.; LAHEY, L. Putting the "development" in professional development: Understanding and overturning educational leaders' immunities to change. **Harvard Educational Review**, v. 78, n. 3, p. 437-465, 2008.  
Doi.org/10.17763/haer.78.3.8881759g1qm54660

HEMPHILL, JK-Coons; COONS, A. E. AE (1957): development of the leader behavior description questionnaire. **Leader behavior**: its description and measurement. Columbus, OH, USA: Bureau of Business Research, Ohio State University, p. 6-38, 1977.

HENDERSON, Gregory M. Transformative learning as a condition for transformational change in organizations. **Human Resource Development Review**, v. 1, n. 2, p. 186-214, 2002. <https://doi.org/10.1177/15384302001002004>

HOFER, Barbara K. Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. **Personal epistemology**: The psychology of beliefs about knowledge and knowing, p. 3-14, 2002.

HOGGAN, Chad. The varieties of transformative experience: A typology of transformation outcomes. **What's the point of Transformative Learning?**, p. 9-17, 2014.

HOGGAN, Chad. A typology of transformation: Reviewing the transformative learning literature. **Studies in the Education of Adults**, v. 48, n. 1, p. 65-82, 2016a.  
<http://dx.doi.org/10.1080/02660830.2016.1155849>

HOGGAN, Chad D. Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. **Adult Education Quarterly**, v. 66, n. 1, p. 57-75, 2016b.  
DOI: 10.1177/0741713615611216

HOGGAN, Chad. Exercising clarity with transformative learning theory. *In*: **The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning**. Palgrave Macmillan, London, p. 35-52, 2018.

IBARRA, Herminia *et al.* 14 Leadership and identity: An examination of three theories and new research directions. *In*: **The Oxford Handbook of Leadership and Organizations**, p. 285, 2014.

ILLERIS, Knud. Transformative learning in the perspective of a comprehensive learning theory. **Journal of Transformative Education**, v. 2, n. 2, p. 79-89, 2004.  
DOI: 10.1177/1541344603262315

ILLERIS, Knud. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ISHIKAWA, Gerson. **Liderança em organização intensiva em conhecimento: um estudo fundamentado na teoria-ator-rede**. 2010. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

JACOBS, T. Owen; JAQUES, Elliott. Military executive leadership. **Measures of Leadership**. West Orange, NJ Leadership Library of America, p. 281-295, 1990.

JOHNSON, Homer H. Mental models and transformative learning: The key to leadership development?. **Human Resource Development Quarterly**, v. 19, n. 1, p. 85-89, 2008. Doi.org/10.1002/hrdq.1227

JOKIKOKKO, Katri. The role of significant others in the intercultural learning of teachers. **Journal of Research in International Education**, v. 8, n. 2, p. 142-163, 2009. <https://doi.org/10.1177/1475240909105202>

JUNG, C. G. **Memories, dreams, reflections** (R. Winston & C. Winston, Trans.) JAFFÉ, A. (Ed.). New York: Vintage, 1989. (Original work published 1961)

KAIRSON, Barbara. **Lives in transition: Examining transformational learning processes in ethnically diverse women**. 2009. Tese de Doutorado. Capella University.

KATZ, Daniel; KAHN, Robert L. **The social psychology of organizations**. New York: Wiley, 1978.

KAYE HART, Rama; CONKLIN, Thomas A.; ALLEN, Scott J. Individual leader development: An appreciative inquiry approach. **Advances in Developing Human Resources**, v. 10, n. 5, p. 632-650, 2008.

KEEVY, Zondre; PERUMAL, Juliet. Promoting transformational leadership practices of retail managers. **Journal of Management Development**, v. 33, n. 10, p. 919-931, 2014.

KEGAN, Robert. **The evolving self**. Harvard University Press, 1982.

KEGAN, Robert. **In over our heads: The mental demands of modern life**. Harvard University Press, 1994.

KEGAN, Robert. Que “forma” transforma? Uma abordagem construtivo-evolutiva à aprendizagem transformadora. **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, p. 46-67, 2013.

KERR, Cheryl; LLOYD, Cathryn. Pedagogical learnings for management education: Developing creativity and innovation. **Journal of Management & Organization**, v. 14, n. 5, p. 486-503, 2008.

KING, Nigel; ANDERSON, Neil; WEST, Michael A. Organizational innovation in the UK: A case study of perceptions and processes. **Work & Stress**, v. 5, n. 4, p. 331-339, 1991. <https://doi.org/10.1080/02678379108257031>

KING, Patricia M.; KITCHENER, Karen Strohm. Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. *In: Jossey-Bass Higher and Adult Education Series and Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series. Jossey-Bass*, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310, 1994.

KING, Patricia M.; KITCHENER, Karen Strohm. Judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. **Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing**, v. 37, 2004.

KITCHENHAM, Andrew. The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. **Journal of Transformative Education**, v. 6, n. 2, p. 104-123, 2008.  
DOI: 10.1177/1541344608322678

KOIVU, Aija. **Clinical supervision and well-being at work**. Lap Lambert Academic Publ, 2013.

KOMOLTHITI, Malisa. **Leadership journeys: A narrative research study exploring women school superintendent's meaning-making of leadership development experiences**. Northeastern University, 2016.

KOTTER, John P. What leaders really do. **Harvard Business Review**, v. 79, n. 11, p. 85-96, 2001.

KROTH, Michael; CRANTON, Patricia. **Stories of transformative learning**. Springer, 2014.

KUECHLER, William; STEDHAM, Yvonne. Management education and transformational learning: The integration of mindfulness in an MBA Course. **Journal of Management Education**, v. 42, n. 1, p. 8-33, 2018.

KUHN, Thomas S. **The structure of scientific revolutions**. 2nd. Chicago: Univ. of Chicago Pr, 1970.

KUHN, Deanna. A developmental model of critical thinking. **Educational Researcher**, v. 28, n. 2, p. 16-46, 1999.

LAMM, Sharon Lea. **The connection between action reflection learning and transformative learning: An awakening of human qualities in leadership**. 2000. Tese de Doutorado. Teachers College, Columbia University.

LAWRENCE, Randee Lipson; CRANTON, Patricia. **A novel idea: Researching transformative learning in fiction**. Springer, 2015.

LENGNICK-HALL, Cynthia A. Innovation and competitive advantage: What we know and what we need to learn. **Journal of Management**, v. 18, n. 2, p. 399-429, 1992.  
<https://doi.org/10.1177/014920639201800209>

LINDSAY, Douglas. A Life Long Process. **The Journal of Character & Leadership Development**, v. 6, n. 3, p. 61-69, 2019.

LOCH, Selma. **Tornar-se gerente: a experiência vivida por médicos da família e da comunidade ao assumirem a gerência de unidades básicas de saúde.** 2009. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LORD, Robert G.; HALL, Rosalie J. Identity, deep structure and the development of leadership skill. **The Leadership Quarterly**, v. 16, n. 4, p. 591-615, 2005.  
Doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.06.003

LUNDGREN, Henriette; POELL, Rob F. On critical reflection: A review of Mezirow's theory and its operationalization. **Human Resource Development Review**, v. 15, n. 1, p. 3-28, 2016. DOI: 10.1177/1534484315622735

MADJAR, Nora; OLDHAM, Greg R.; PRATT, Michael G. There's no place like home? The contributions of work and nonwork creativity support to employees' creative performance. **Academy of Management Journal**, v. 45, n. 4, p. 757-767, 2002.  
<https://doi.org/10.5465/3069309>

MADSEN, Susan R. Transformational learning experiences of female UAE college students. **Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues**, v. 2, n. 1, p. 20-31, 2009.

MADSEN, Susan R. Leadership development in the United Arab Emirates: The transformational learning experiences of women. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, v. 17, n. 1, p. 100-110, 2010.  
Doi.org/10.1177/1548051809345254

MÄLKKI, Kaisu. Rethinking disorienting dilemmas within real-life crises: The role of reflection in negotiating emotionally chaotic experiences. **Adult Education Quarterly**, v. 62, n. 3, p. 207-229, 2012. <https://doi.org/10.1177/0741713611402047>

MÄLKKI, Kaisu; GREEN, Larry. Navigational aids: The phenomenology of transformative learning. **Journal of Transformative Education**, v. 12, n. 1, p. 5-24, 2014.  
DOI: 10.1177/1541344614541171

MÄLKKI, Kaisu; GREEN, Larry. Ground, warmth, and light: Facilitating conditions for reflection and transformative dialogue. **Journal of Educational**, v. 2, n. 2, p. 169-183, 2016.  
doi:10.5296/jei.v2i2.9947

MARTÍNEZ, Juan B. **El proceso de creación de EIBTs: Ciclo vital e apoyos al desarrollo y crecimiento.** Creara Fundación San Telmo. Madrid: ANCES, 2003.

MAXWELL, Joseph A. Designing a qualitative study. *In: The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, v. 2, p. 214-253, 2008.

MAYO, Margarita *et al.* Aligning or inflating your leadership self-image? A longitudinal study of responses to peer feedback in MBA teams. **Academy of Management Learning & Education**, v. 11, n. 4, p. 631-652, 2012.

McCALL JR, Morgan W. Leadership development through experience. **Academy of Management Perspectives**, v. 18, n. 3, p. 127-130, 2004.  
Doi.org/10.5465/ame.2004.14776183

McCALL JR, Morgan W. Recasting leadership development. **Industrial and Organizational Psychology**, v. 3, n. 1, p. 3-19, 2010. Doi.org/10.1111/j.1754 9434.2009.01189.x

McCALL, Morgan W.; LOMBARDO, Michael M.; MORRISON, Ann M. **Lessons of experience: How successful executives develop on the job**. Simon and Schuster, 1988.

McCALL, Morgan W.; McHENRY, Jeffrey J. **Catalytic converters: Using experience to develop leadership talent**, p. 396-421, 2014.

McCARTHY, Thomas. **The critical theory of Jurgen Habermas**. 1978.

McCAULEY, Cynthia D.; RUDERMAN, Marian N.; OHLOTT, Patricia J.; MORROW, Jane E. Assessing the developmental components of managerial jobs. **Journal of Applied Psychology**, v. 79, n. 4, p. 544, 1994. Doi.org/10.1037/0021-9010.79.4.544

McCAULEY, C. D.; VAN VELSOR, E.; RUDERMAN, M. N. Introduction: our view of leadership development. *In: The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 1-26, 2010.

McCAULEY, Cynthia D. *et al.* The use of constructive-developmental theory to advance the understanding of leadership. **The Leadership Quarterly**, v. 17, n. 6, p. 634-653, 2006.  
Doi:10.1016/j.leaqua.2006.10.006

McGOWAN, Eileen M.; STONE, Eric M.; KEGAN, Robert. A constructive developmental approach to mentoring relationships. *In: The Handbook of Mentoring at Work: Theory, research, and practice*, p. 401-425, 2007.

MEAKLIM, T.; SIMS, J. Leading powerful partnerships: a new model of public sector leadership development. **International Journal of Leadership in Public Services**, v. 7, Issue 1, p. 21-31, 2011. Doi.org/10.5042/ijlps.2011.0090

MEGHEIRKOUNI, Majd; ROOMI, Muhammad Azam. Women's leadership development in sport settings: Factors influencing the transformational learning experience of female managers. **European Journal of Training and Development**, v. 41, n. 5, p. 467-484, 2017.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. Edições Loyola, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MERRIAM, Sharan B.; CAFFARELLA, Rosemary S.; BAUMGARTNER, Lisa M. **Learning in adulthood: A comprehensive guide**. John Wiley & Sons, 2007.

MERRIAM, S.; TISDELL, E. T. **Qualitative research: A guide to design and implementation**. San Fransisco: John Willey & Sons. 2016.



- MEZIROW, Jack. Perspective transformation. **Adult Education**, v. 28, n. 2, p. 100-110, 1978. Doi: 10.1177/074171367802800202
- MEZIROW, Jack. A critical theory of adult learning and education. **Adult Education**, v. 32, n. 1, p. 3-24, 1981. Doi: 10.1177/074171368103200101
- MEZIROW, Jack. How critical reflection triggers transformative learning. *In*: MEZIROW, J. *et al.* (Eds.). **Fostering critical reflection in adulthood**, v. 1, n. 20, p. 1-6, 1990.
- MEZIROW, Jack. **Transformative dimensions of adult learning**. Jossey-Bass, 350. Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310, 1991.
- MEZIROW, Jack. Transformation theory: Critique and confusion. **Adult Education Quarterly**, v. 42, n. 4, p. 250-252, 1992. Doi: 10.1177/074171369204200404
- MEZIROW, Jack. Understanding transformation theory. **Adult Education Quarterly**, v. 44, n. 4, p. 222-232, 1994. Doi: 10.1177/074171369404400403
- MEZIROW, Jack. Transformative learning: theory to practice. **New Directions for Adult and Continuing Education**, v. 1997, Issue 74, p. 5-12, Summer, 1997. Doi.org/10.1002/ace.7401
- MEZIROW, J. On critical reflection. **Adult Education Quarterly**, v. 48, n. 3, p. 185-198, 1998. Doi: 10.1177/074171369804800305
- MEZIROW, Jack. Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. **Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress**, p. 3-33, San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- MEZIROW, Jack. Transformative learning as discourse. **Journal of Transformative Education**, v. 1, n. 1, p. 58-63, 2003. Doi: 10.1177/1541344603252172
- MEZIROW, Jack. An overview on transformative learning. *In*: **Lifelong learning: concepts and contexts**. New York: Routledge, 2006.
- MEZIROW, Jack. Visão geral sobre aprendizagem transformadora. *In*: ILLERIS, Knud. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, p. 109-126, 2013.
- MEZIROW, J. *et al.* (Eds.). **Fostering critical reflection in adulthood**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- MILLER, Danny; FRIESEN, Peter H. Innovation in conservative and entrepreneurial firms: Two models of strategic momentum. **Strategic Management Journal**, v. 3, n. 1, p. 1-25, 1982. <https://doi.org/10.1002/smj.4250030102>
- MOHAMED, Mirghani; STANKOSKY, Michael; MURRAY, Arthur. Knowledge management and information technology: can they work in perfect harmony?. **Journal of Knowledge Management**, v. 10, n. 3, p. 103-116, 2006.

MOHER, David *et al.* Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. **PLoS Medicine**, v. 6, n. 7, p. e1000097, 2009.  
Doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

MORAES, Liege Viviane dos Santos de. **A trajetória de reitoras em Santa Catarina: ser mulher é apenas um detalhe.** 2008. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MORGAN, Gareth. Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory. **Administrative Science Quarterly**, v. 25, n. 4, p. 605-622, 1980. Doi: 10.2307/2392283

MUMFORD, Michael D.; LICUANAN, Brian. Leading for innovation: Conclusions, issues, and directions. **The Leadership Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 163-171, 2004.  
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.12.010>

MUMFORD, Michael D.; MANLEY, Gregory G. Putting the development in leadership development: Implications for theory and practice. **The Future of Leadership Development**, p. 237-261, 2003.

MUMFORD, Michael D. *et al.* Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. **The Leadership Quarterly**, v. 13, n. 6, p. 705-750, 2002.  
[https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00158-3](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00158-3)

MUMFORD, Michael D. *et al.* Developing leaders for creative efforts: A domain-based approach to leadership development. **Human Resource Management Review**, v. 17, n. 4, p. 402-417, 2007. Doi:10.1016/j.hrmr.2007.08.002

MURPHY, Susan Elaine; RIGGIO, Ronald E. Introduction to the future of leadership development. **The Future of Leadership Development**, p. 1-7, 2003.

NADAI, F. C. Uma análise crítica do termo “organizações intensivas em conhecimento”. **Gestão da Produção, Operações e Sistemas**, v. 2, n 1, p. 97-106, set-dez, 2006.

NEUMAN, Tim P. **Critically reflective learning in a leadership development context.** 1997.

NICOLAIDES, Alik; MCCALLUM, David C. Inquiry in action for leadership in turbulent times: Exploring the connections between transformative learning and adaptive leadership. **Journal of Transformative Education**, v. 11, n. 4, p. 246-260, 2013.  
DOI: 10.1177/1541344614540333

NISHI, Valerie J. **Living essence: Exploring aesthetic factors in leadership development experiences.** 2015. Tese de Doutorado. Fielding Graduate University.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation.** New York: Oxford University Press, 1995.

NORTHOUSE, Peter G. **Leadership: theory and practice**. 3. Ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2004.

NORTHOUSE, Peter G. **Leadership: theory and practice**. 6. Ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

OHLOTT, Patricia J.; RUDERMAN, Marian N.; MCCAULEY, Cynthia D. Gender differences in managers' developmental job experiences. **Academy of Management Journal**, v. 37, n. 1, p. 46-67, 1994. Doi.org/10.5465/256769

OLIVEIRA, Angela Maria Fleury de. **O papel da liderança na implementação do processo de responsabilidade social empresarial**. 2008. 317 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

OSPINA, Sonia; SORENSON, Georgia. A constructionist lens on leadership: Charting new territory. **The Quest for a General Theory of Leadership**, p. 188-204, 2006.

O'SULLIVAN, Edmund; MORRELL, Amish; O'CONNOR, Mary Ann. The project and vision of transformative education. *In: **Expanding the boundaries of transformative learning***. Palgrave Macmillan, New York, 2002. p. 1-12.

OTTER, Ken. **What difference does it make?** A qualitative inquiry into longer-term outcomes of a transformative education in relational leadership. 2012. Tese de Doutorado. California Institute of Integral Studies.

PATTERSON, F. **Innovation potential predictor**. 1999.

PEARCE, C. L.; CONGER, J. A. All those years ago: The historical underpinnings of shared leadership. **Shared Leadership: Reframing the hows and whys of leadership**, p. 1-18, 2003.

PEARSE, Noel. An illustration of deductive analysis in qualitative research. *In: 18th EUROPEAN CONFERENCE ON RESEARCH METHODOLOGY FOR BUSINESS AND MANAGEMENT STUDIES. **Proceedings [...]*** 2019. p. 264-270. DOI: 10.34190/RM.19.006

PERCY, William H.; KOSTERE, Kim; KOSTERE, Sandra. Generic qualitative research in psychology. **The Qualitative Report**, v. 20, n. 2, p. 76-85, 2015.

PERRY, W. G. J. **Forms of intellectual and ethical development in the college years: A Scheme**. 1970.

PEÑALVER, Antonio Juan Briones; MARTINEZ, Jose Carlos Garcia. Estrategias para industrias con base tecnológica: aspectos significativos en la creación de empresas innovadoras de base tecnológica (EIBTs). **FISEC-Estrategias-Fac. Ciencias Soc. la Univ. Nac. Lomas Zamor**, v. 20, p. 131-148, 2008.

- PEREIRA, Andréa Karla. **Ideias, compreensão e práticas de responsabilidade social dos líderes empresariais no município de Itajaí (SC)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- PETTICREW, Mark; ROBERTS, Helen. **Systematic reviews in the social sciences: A practical guide**. Malden: Blackwell Publishing Ltda., 2006.
- PIERCE, Gloria. **Management education for an emergent paradigm**. 1986. Tese de Doutorado. Teachers College, Columbia University.
- PINTO, Jeffrey K.; PRESCOTT, John E. Variations in critical success factors over the stages in the project life cycle. **Journal of Management**, v. 14, n. 1, p. 5-18, 1988.
- POTTER, Penny. **Becoming a coach: Transformative learning and hierarchical complexity of coaching students**. 2017. Tese de Doutorado. Fielding Graduate University.
- PRIM, Carlos Henrique. **Processo empreendedor e coevolução em organizações intensivas em conhecimento**. 2009. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- QUIGLEY, Narda R. A longitudinal, multilevel study of leadership efficacy development in MBA teams. **Academy of Management Learning & Education**, v. 12, n. 4, p. 579-602, 2013. Doi.org/10.5465/amle.2011.0524
- QUINCOZES, Eliana da Rosa Freire. **Liderança e mudança em organizações intensivas em conhecimento: o caso da EMBRAPA Clima Temperado**. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- RAHAMAN, Andrew. **The influence of an action learning process on transformative learning and leadership behavior in a government agency**. 2013. Tese de Doutorado. The George Washington University.
- RAPANTA, Chrysi; BADRAN, Dany. Supporting Emirati females leadership skills through teaching them how to debate: Design, assessment, and considerations. **The International Journal of Management Education**, v. 14, n. 2, p. 133-145, 2016.
- RAUCH, Charles F.; BEHLING, Orlando. Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership. **Leaders and Managers**, p. 45-62, 1984.
- REILLY, Richard R.; DOMINICK, Peter G.; GABRIEL, Allison. **Understanding the unique importance of self-awareness in leader development**. 2014. Disponível na: <https://ssrn.com/abstract=2464649> ou <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2464649>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- RICHARDS, Dick; ENGLE, Sarah. After the vision: Suggestions to corporate visionaries and vision champions. **Transforming Leadership**, v. 199, p. 214, 1986.

ROBINSON, Phyllis. Meditation: Its role in transformative learning and in the fostering of an integrative vision for higher education. **Journal of Transformative Education**, v. 2, n. 2, p. 107-119, 2004. <https://doi.org/10.1177/1541344603262317>

ROGERS, Carl Ransom. **Client-centered therapy**: Its current practice, implications, and theory, with chapters. Houghton Mifflin, 1951.

ROGERS, Carl R. **Freedom to learn**: A view of what education might become. Columbus, OH: Merrill, 1969.

ROOKE, David; TORBERT, William R. Seven transformations of leadership. **Harvard Business Review**, v. 83, n. 4, p. 66-76, 2005.

SAEMUNDSSON, Rögnvaldur J. Technical knowledge-seeking in a young and growing technology-based firm: incentives and direction. **International Journal of Innovation Management**, v. 8, n. 04, p. 399-429, 2004. [doi.org/10.1142/S136391960400112X](https://doi.org/10.1142/S136391960400112X)

SANDS, Diana; TENNANT, Mark. Transformative learning in the context of suicide bereavement. **Adult Education Quarterly**, v. 60, n. 2, p. 99-121, 2010. [doi:10.1177/0741713609349932](https://doi.org/10.1177/0741713609349932)

SANTANA, J. Q. de. **Liderança autêntica no batalhão de operações policiais especiais de Santa Catarina**. 2012. 219 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

SANTOS, Daniela Tatiane dos; PINHO, Marcelo. Analysis of growth of technology-based firms in Brazil. **Production**, v. 20, n. 2, p. 214-223, 2010. [Doi.org/10.1590/S0103-65132010005000027](https://doi.org/10.1590/S0103-65132010005000027)

SANTOS, Fabiana Besen. **O processo de liderança em contexto espiritualizado**: a Escola Waldorf Anabá. 2015. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SANTOS, Rodrigo Antônio Silveira. **Uma teoria substantiva do processo de liderança em momentos de crise organizacional**: o caso das empresas de distribuição de energia elétrica. 2012. 361 f. 2012. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SCHMIDT, Lydia. **Narrative technique as a tool for perspective transformation in management development**. 2009. Tese de Doutorado. University of South Africa.

SCHNEPFLEITNER, F. M. **An executive leadership development programme**: a case study identifying key factors fostering or hindering transformative learning within a Qatari organisational context. 2017. Tese de Doutorado. University of Liverpool.

SCHREINER, Tatiana. **Os processos de liderança na implantação de um centro de inovação a partir da perspectiva construcionista**. 2017. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

SEC – Commission of the European Communities. A memorandum on lifelong learning. SEC(2000) 1832. *In*: COMMISSION STAFF WORKING PAPER. **Proceedings [...]**, Brussels, 30.10.2000. Disponível em: [https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf) Acesso em: 21 jan. 2020.

SEIBERT, Scott E.; KRAIMER, Maria L.; CRANT, J. Michael. What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. **Personnel Psychology**, v. 54, n. 4, p. 845-874, 2001. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2001.tb00234.x>

SEIDMAN, Irving. *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. **Teachers College Press**, 2006.

SHEIN, Edgar H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

SHIH, Win; PIERCE, Jeannette E. **Learning from adversity: Advice from library leaders**. 2016.

SILVA, Fabiula Meneguete Vides da. **A transição de líder para contribuidor individual: a experiência vivida pelo ser gestor universitário**. 2011. 273 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SOUTHERN, N. L. **The art of conversation in management learning: Organization transformation in the United States and China**. 1998. Tese de Doutorado. University of San Francisco.

STANKOSKY, Michael. **Creating the discipline of knowledge management**. Routledge, 2005

STANKOSKY, M. A.; BALDANZA, Carolyn. Knowledge management: an evolutionary architecture toward enterprise engineering. *In*: INTERNATIONAL COUNCIL ON SYSTEMS ENGINEERING (INCOSE). **Proceedings [...]** Reston, VA, 2000.

STEAD, V.; ELLIOTT, C. Women's leadership learning: A reflexive review of representations and leadership teaching. **Management Learning**, v. 44 (4), p. 373-394, 2013. Doi: 10.1177/1350507612449504

STEFFENSMEIER, Timothy; MCBRIDE, Julia Fabris; DOVE, Peter. Developing citizen leadership in Myanmar: the DeBoer fellowship. **International Journal of Public Leadership**, v. 12, n. 2, p. 129-142, 2016.

STERLING, Stephen. Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. **Learning and Teaching in Higher Education**, v. 5, n. 11, p. 17-33, 2011.

STERNBERG, Robert J.; KAUFMAN, James C.; PRETZ, Jean E. A propulsion model of creative leadership. **The Leadership Quarterly**, v. 14, n. 4-5, p. 455-473, 2003.  
[https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(03\)00047-X](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00047-X)

STUCKEY, Heather L.; TAYLOR, Edward W.; CRANTON, Patricia. Developing a survey of transformative learning outcomes and processes based on theoretical principles. **Journal of Transformative Education**, v. 11, n. 4, p. 211-228, 2013. DOI: 10.1177/1541344614540335

SUTHERLAND, Peter; CROWTHER, Jim. (Org). **Lifelong learning: concepts and contexts**. New York: Routledge, 2006.

TAYLOR, Edward W. Transformative learning theory: A neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing. **International Journal of Lifelong Education**, v. 20, n. 3, p. 218-236, 2001. DOI: 10.1080/02601370110036064

TAYLOR, Edward W. **A critical review of the empirical research of transformative learning (1999-2005)**. 2006. Disponível em: <http://newprairiepress.org/aerc/2006/papers/52>. Acesso em: 1 set. 2018.

TAYLOR, Edward W. An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). **International Journal of Lifelong Education**, v. 26, n. 2, p. 173-191, 2007. DOI: 10.1080/02601370701219475

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource**. NY: John Wiley, 1997.

TAYLOR, Edward W.; CRANTON, Patricia. A theory in progress?: Issues in transformative learning theory. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, v. 4, n. 1, p. 35-47, 2013. DOI 10.3384/rela.2000-7426.rela5000

TECCHIO, Edivandro Luiz. **A influência da espiritualidade no processo de gestão do conhecimento em empresas de base tecnológica**. 2015. 193 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

TENNANT, Mark. Transforming selves. **Journal of Transformative Education**, v. 3, n. 2, p. 102-115, 2005. <https://doi.org/10.1177/1541344604273421>

TENNANT, Mark. A aprendizagem ao longo da vida como tecnologia do *self*. In: ILLERIS, Knud. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, p. 174-186, 2013.

THOMAS, Patricia L. Charge nurses as front-line leaders: Development through transformative learning. **The Journal of Continuing Education in Nursing**, v. 43, n. 2, p. 67-74, 2012.

TJOKATAM, Sandra. **Learning in action**: Developments in management education. 1994. Tese de Doutorado. University of Surrey (United Kingdom).

TORRES, Roselinde; REEVES, Martin; LOVE, Claire. Adaptive leadership. **Own the Future**: 50 Ways to Win from the Boston Consulting Group, p. 33-39, 2012.

TUMELERO, Cleonir; SANTOS, Silvio Aparecido dos; KUNIYOSHI, Márcio Shoiti. Sobrevivência de empresas de base tecnológica pós-incubadas: estudo sobre a ação empreendedora na mobilização e uso de recursos. **REGE-Revista de Gestão**, v. 23, n. 1, p. 31-40, 2016. doi.org/10.1016/j.rege.2014.11.001

UHL-BIEN, Mary. Relationship development as a key ingredient for leadership development. **The Future of Leadership Development**, p. 129-147, 2003.

UHL-BIEN, Mary. Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. **The Leadership Quarterly**, v. 17, n. 6, p. 654-676, 2006.

UHL-BIEN, Mary; MARION, Russ; McKELVEY, Bill. Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. **The Leadership Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 298-318, 2007.

VAN MAANEN, John. Reclaiming qualitative methods for organizational research: A preface. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, p. 520-526, 1979. Doi: 10.2307/2392358

VAN VELSOR, Ellen; MCCAULEY, Cynthia D.; RUDERMAN, Marian N. (Ed.). **The center for creative leadership handbook of leadership development**. John Wiley & Sons, 2010.

VAN WOERKOM, Marianne. Critical reflection and related higher-level conceptualizations of learning: Realistic or idealistic?. **Human Resource Development Review**, v. 7, n. 1, p. 3-12, 2008. DOI: 10.1177/1534484307311804

VAN WOERKOM, Marianne. Critical reflection as a rationalistic ideal. **Adult Education Quarterly**, v. 60, n. 4, p. 339-356, 2010. Doi:10.1177/0741713609358446

VECCHIO, Robert P. Entrepreneurship and leadership: common trends and common threads. **Human Resource Management Review**, v. 13, n. 2, p. 303-327, 2003. Doi.org/10.1016/S1053-4822(03)00019-6

VENKATARAMAN, Sankaran. Regional transformation through technological entrepreneurship. **Journal of Business Venturing**, v. 19, n. 1, p. 153-167, 2004. Doi.org/10.1016/j.jbusvent.2003.04.001

VICENTINI, Luiz Carlos. **Liderança autêntica em contexto extremo**: as vivências do Bope-batalhão de operações policiais especiais de Santa Catarina. 2015. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.



VICENZI, R.; ADKINS, G. A tool for assessing organizational vitality in an era of complexity. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 64, n. 1, p. 101-113, 2000. Doi.org/10.1016/S0040-1625(99)00074-8

WEICK, K. E. Puzzles in organizational learning: An exercise in disciplined imagination. **British Journal of Management**, v. 13, p. 7-15, 2002. Doi.org/10.1111/1467-8551.13.s2.2

WEST, Michael A. A measure of role innovation at work. **British Journal of Social Psychology**, 1987. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1987.tb00764.x>

WEST, Michael A. **The social psychology of innovation in groups**. 1990.

WEST, Michael A.; ANDERSON, Neil. Innovation, cultural values, and the management of change in British hospitals. **Work & Stress**, v. 6, n. 3, p. 293-310, 1992. <https://doi.org/10.1080/02678379208259959>

WEST, Michael A.; WALLACE, Michaela. Innovation in health care teams. **European Journal of Social Psychology**, v. 21, n. 4, p. 303-315, 1991. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420210404>

WEST, Michael A. *et al.* Leadership clarity and team innovation in health care. **The Leadership Quarterly**, v. 14, n. 4-5, p. 393-410, 2003. DOI: 10.1016/s1048-9843(03)00044-4

WILHELMSON, Lena; ABERG, Marie Moström; BACKSTRÖM, Tomas; OLSSON, Bengt Köping. Enabling transformative learning in the workplace: An educative research intervention. **Journal of Transformative Education**, v. 13(3) p. 219-238, 2015. Doi: 10.1177/1541344615574599

WOOD, Robert; BANDURA, Albert. Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 56, n. 3, p. 407, 1989. Doi.org/10.1037/0022-3514.56.3.407

YIP, Jeffrey; WILSON, Meena S. Learning from experience. **The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development**, v. 3, p. 63-95, 2010.

YOUNG, Suzanne; KARME, Tina. Service learning in an Indigenous not-for-profit organization. **Education+Training**, v. 57, n. 7, p. 774-790, 2015.

YUKL, G. Managerial leadership: a review of theory and research. **Journal of Management**, v. 15, n. 2, p. 251, 1989. Disponível em: [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net). Acesso em: 11 abr. 2018.

YUKL, G. **Leadership in organizations**. 7 ed., Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2010.

YUKL, Gary. Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. **The Academy of Management Perspectives**, v. 26, n. 4, p. 66-85, 2012. Doi.org/10.5465/amp.2012.0088

YUKL, Gary A. **Leadership in organizations**. Pearson Education India, 8 ed., 2013.

ZACCARO, Stephen J. **The nature of executive leadership**: A conceptual and empirical analysis of success. Washington, DC, US: American Psychological Association, 2001. Doi: [dx.doi.org/10.1037/10398-000](https://doi.org/10.1037/10398-000)

ZIEN, Karen Anne; BUCKLER, Sheldon A. From experience dreams to market: crafting a culture of innovation. **Journal of Product Innovation Management**: An International Publication of the Product Development & Management Association, v. 14, n. 4, p. 274-287, 1997. <https://doi.org/10.1111/1540-5885.1440274>

ZOUCAS, Alessandra Casses. **Liderança como prática em iniciativas de melhoria de processo de software**. 2017. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017

## APÊNDICE A – Quantidade de trabalhos recuperados nas bases

Quadro 36 – Trabalhos recuperados nas bases

<b>Termos de busca</b>	<b>Web of Science</b>	<b>Scopus</b>	<b>Ebsco</b>	<b>SciELO</b>	<b>Proquest</b>
<i>“leader* development” AND “transform* learning”</i>	9	22	3	0	35
<i>“management development” AND “transform* learning”</i>	1	6	0	0	3
<i>“management education” AND “transform* learning”</i>	8	14	0	1	5
<i>“leader* education” AND “transform* learning”</i>	1	3	1	0	2
<b>Total de publicações (114)</b>	<b>19</b>	<b>45</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>45</b>

Fonte: A autora (2020).

## APÊNDICE B – Contexto dos estudos

Quadro 37 – Contexto das Teses

Contexto educacional*	Programas de desenvolvimento de liderança	Contexto organizacional	Outros
Neuman, T. P. (1997) Potter, P. (2017) Candiff, A. K. (2016) Cox, T. L. (2018) Wicker, M. G. (2001) Baxa, G.-V. C. O. (2017) Brabant, M. I. (2015) Dunn, E. (2011) Ali, U. N. (2015) Smith, R. S. (2017) Fullerton, J. R. (2010)	Kairson, B. (2009) Ciporen, R. (2008) Nishi, V. J. (2015) Bannan, D. A. (2004) Conner, F. L. (2003) Otter, K. (2012) Schnepfleitner, F. M. (2017) Pierce, G. (1986) Tjokatam, S. (1994)	George, J. P. (2004) Lamm, S. L. (2000) Rahaman, A. (2013) Carter, S. K. (2010) Fressola, M. C. (1998) Komolthiti, M. (2016) Hall, M. L. (2001) Barden, S. (2015) Schmidt, L. (2009) Southern, N. L. (1998)	Harisonason (2013) Geller K. D. (2004) Powell, L. C. (2007)

Quadro 38 – Contexto dos Artigos

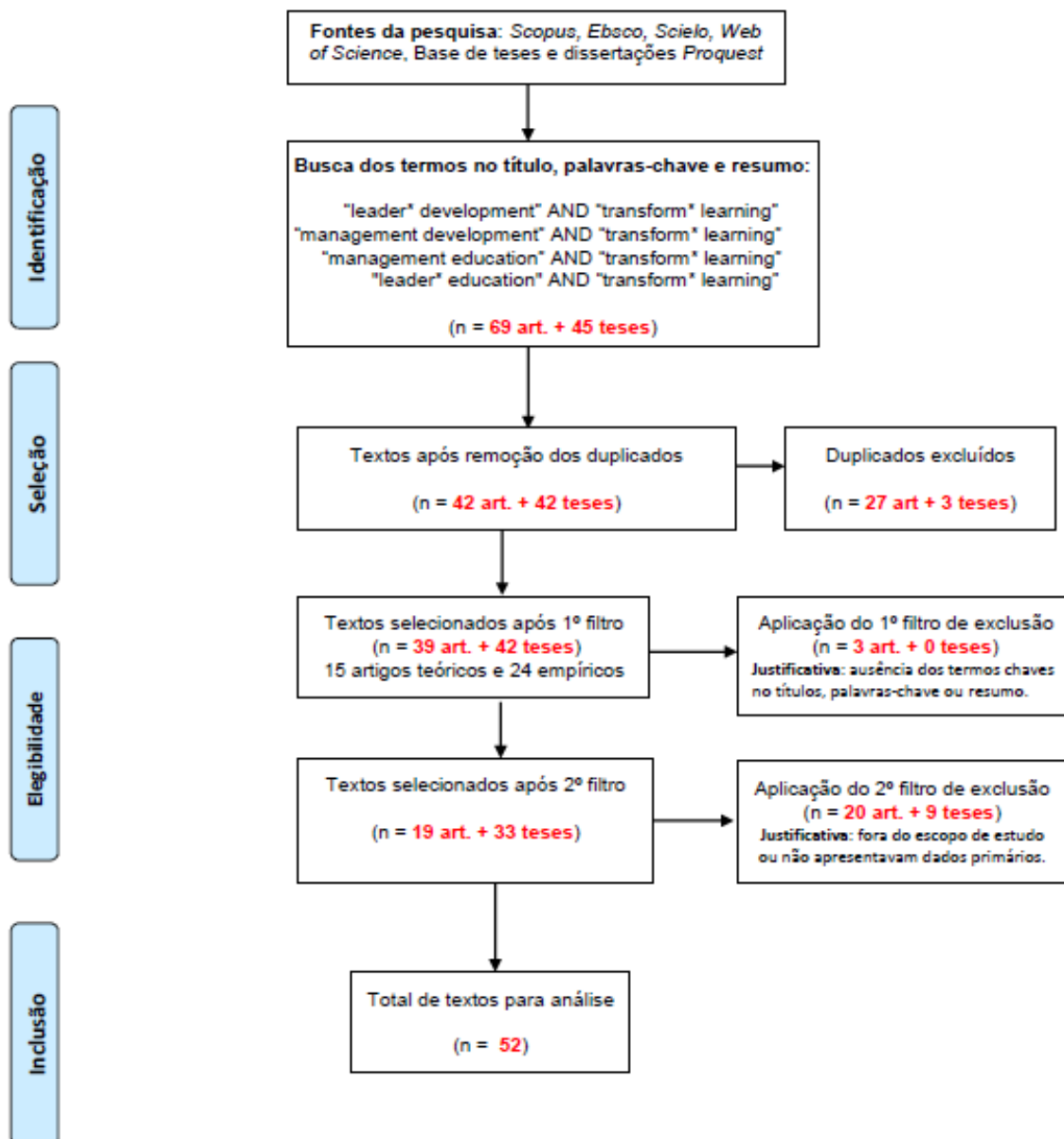
Contexto educacional*	Programas de desenvolvimento de liderança	Contexto organizacional
Clapp-Smith e Wernsing (2014) Haber-Curran e Tillapaugh (2015) Kuechler e Stedham (2018) Madsen (2009) Kaye Hart, Conklin e Allen (2008) Madsen (2010) Mayo et al. (2012) Pohland e Bova (2000) Rapanta e Badran (2016) Young e Karne (2015)	Ciporen (2010) Debebe (2011) Goldman, Wesner e Karnchanomai (2013) Kerr e Lloyd (2008) Megheirkouni e Roomi (2017) Steffensmeier et al. (2016)	Closs e Antonello (2014) Kaye Hart, Conklin e Allen (2008) Keevy e Perumal (2014) Thomas (2012)

\* Alunos de universidades, escola de negócios e MBA.

Fonte: A autora (2020).

## APÊNDICE C – Fluxograma

Figura 22 – Fluxograma PRISMA



Fonte: A autora (2020).

## APÊNDICE D – Relação de trabalhos incluídos na revisão

Quadro 39 – Artigos incluídos na revisão

<b>Autor(a)/Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Publicação</b>
Ciporen (2010)	The role of personally transformative learning in leadership development: A case study.	Journal of Leadership and Organizational Studies
Clapp-Smith e Wernsing (2014)	The transformational triggers of international experiences.	Journal of Management Development
Closs e Antonello (2014)	Teoria da aprendizagem transformadora: contribuições para uma educação gerencial voltada para a sustentabilidade.	RAM. Revista de Administração Mackenzie
Debebe (2011)	"Creating a safe environment for women's leadership transformation."	Journal of Management Education
Goldman, Wesner e Karnchanomai (2013)	Reciprocal peer coaching: A critical contributor to implementing individual leadership plans.	Human Resource Development Quarterly
Haber-Curran; Tillapaugh (2015)	Student-Centered Transformative Learning in Leadership Education: An Examination of the Teaching and Learning Process.	Journal of Transformative Education
Kaye Hart, Conklin e Allen (2008)	Individual Leader Development: An Appreciative Inquiry Approach.	Advances in Developing Human Resources
Keedy e Perumal (2014)	Promoting transformational leadership practices of retail managers.	Journal of Management Development
Kerr e Lloyd (2008)	Pedagogical learnings for management education: Developing creativity and innovation.	Journal of Management and Organization
Kuechler e Stedham (2018)	Management Education and Transformational Learning: The Integration of Mindfulness in an MBA Course.	Journal of Management Education
Madsen (2009)	Transformational learning experiences of female UAE college students.	Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues
Madsen (2010)	Leadership development in the United Arab Emirates: The transformational learning experiences of women.	Journal of Leadership and Organizational Studies
Mayo et al. (2012)	Aligning or inflating your leadership self-image? A longitudinal study of responses to peer feedback in MBA teams.	Academy of Management Learning and Education
Megheirkouni e Roomi (2017)	Women's leadership development in sport settings: Factors influencing the transformational learning experience of female managers.	European Journal of Training and Development
Pohland e Bova (2000)	Professional development as transformational learning.	International Journal of Leadership in Education
Rapanta e Badran (2016)	Supporting Emirati females leadership skills through teaching them how to debate: Design, assessment, and considerations.	International Journal of Management Education
Steffensmeier et al. (2016)	Developing citizen leadership in Myanmar: the DeBoer fellowship.	International Journal of Public Leadership
Thomas (2012)	Charge nurses as front-line leaders: Development through transformative learning.	Journal of Continuing Education in Nursing
Young e Karne (2015)	Service learning in an Indigenous not-for-profit organization.	Education and Training

Fonte: A autora (2020).

Quadro 40 – Teses incluídas na revisão

Autor(a)/Ano	Título
Ali, U. N. (2015)	Developing agents of change: a case study on preservice teacher leaders' conceptualizations of social justice teacher leadership.
Bannan, D. A. (2004)	Leadership development as a transformational process.
Barden, S.(2015)	Top leaders' experiences of learning.
Baxa, G.-V. C. O. (2017)	Putting skills into practice: The relationship between leadership development from the student employment experience and postcollege profession.
Brabant, M. I. (2015)	Evolutionary andragogy within learning community for embodied transformation in higher education: A case study of the next wave of leadership training.
Candiff, A. K. (2016)	" Pushed by pain or pulled by vision": A study on perceptions, socially responsible leadership development, and short-term, faculty-led international service-learning.
Carter, S. K. 2010.	Transformational physician leaders: The relationship between transformational leadership and transformative learning.
Ciporen, R. (2008)	The role of personally transformative learning in leadership development: A case study examining the transfer of learning from an executive education program.
Conner, F. L. (2003)	Transformation as a sociocultural phenomenon: A study of adult learning in leadership development.
Cox, T. L. (2018)	Learning from and for" the Other": The Development of Inclusive Leadership Capacity by Faculty Members.
Dunn, E. (2011)	Towards transformation in management education: telling the managers' tales.
Fressola, M. C. (1998)	How nurse executives learned to become leaders.
Fullerton, J. R. (2010)	Transformative learning in college students: A mixed methods study.
Geller, K. D. (2004)	A model of relational leadership development for multinational corporations in the 21st century.
George, J. P. (2004)	Mapping the leadership journey: Identifying and connecting personal interpretations and meaning assigned to transformative learning events and exploring their implications for leadership development.
Hall, M. L. (2001)	Deep learning: A case-study exploration of current practices and organizational supports that encourage this mode of learning in leaders.
Harrison, J. (2013)	Narratives of the Leadership Development of Adults Who Served as Summer Camp Staff in the Mennonite Setting: a Multiple Case Study.
Kairson, B. (2009)	Lives in transition: Examining transformational learning processes in ethnically diverse women.
Komolthiti, M. (2016)	Leadership journeys: A narrative research study exploring women school superintendent's meaning-making of leadership development experiences.
Lamm, S. L. (2000)	The connection between action reflection learning and transformative learning: An awakening of human qualities in leadership.
Neuman, T. P. (1997)	Critically reflective learning in a leadership development context.
Nishi, V. J. (2015)	Living essence: Exploring aesthetic factors in leadership development experiences.
Otter, K. (2012)	What difference does it make? A qualitative inquiry into longer-term outcomes of a transformative education in relational leadership.
Pierce, G. (1986)	Management education for an emergent paradigm.
Potter, P. (2017)	Becoming a coach: Transformative learning and hierarchical complexity of

	coaching students.
Powell, L. C. (2007)	An ethnographic case study of transformative learning in leadership development.
Rahaman, A. (2013)	The influence of an action learning process on transformative learning and leadership behavior in a government agency.
Schmidt, L. (2009)	Narrative technique as a tool for perspective transformation in management development.
Schnepfleitner, F. M. (2017)	An executive leadership development programme: a case study identifying key factors fostering or hindering transformative learning within a Qatari organisational context.
Smith, R. S.(2017)	Examining the Joining of the Separated: A Case Study Toward a Conceptual Framework on Attachment Theory and Authentic Leader Development.
Southern, N. L. (1998)	The art of conversation in management learning: Organization transformation in the United States and China.
Tjokatam, S. (1994)	Learning in action: Developments in management education.
Wicker, M. G. (2001)	The critical reflection process in transformational learning and leadership at the Africa Leadership and Management Academy.

Fonte: A autora (2020).



## APÊNDICE E – Roteiro da entrevista

### ROTEIRO DA ENTREVISTA

<b>Dados da empresa</b>	<b>Dados pessoais/profissionais</b>
Nome da empresa	Nome
Tipo/ramo	Idade
Produto ou serviço	Formação
Número de funcionários	Pós-graduação
Idade da empresa	Função na empresa

#### Contextualização

1. Como você se define profissionalmente? Quem é (nome do entrevistado)?
2. Fale sobre a sua trajetória de líder.
  - O que te influenciou? (experiências ou fatores pessoais, familiares, sociais, profissionais).
  - Quais aprendizados foram importantes?
3. Qual o seu papel na empresa?
  - Como você se sente em relação a esse papel?

#### Pergunta temática

Ao pensar sobre sua carreira como líder, certos eventos ou episódios provavelmente se destacam em sua mente. Por favor, pense naquelas experiências que levaram você a uma mudança, momentos em que sentiu que a experiência alterou de maneira profunda o seu modo de agir e de ver as coisas.

Por favor, identifique episódios em sua carreira que mudaram a sua forma de pensar e fizeram a diferença na maneira como você lidera atualmente.

- O que aconteceu?
- O que você aprendeu com isso?

## APÊNDICE F – *Checklist* da entrevista

### 1. Pré-entrevista

- Fazer contato inicial.
- Obter aceite de participação.
- Agendar entrevista.
- Imprimir Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Preparar celular, gravador ou *notebook* e carregador.
- Organizar pasta com cópia do roteiro de perguntas, duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bloco de anotações, caneta.

### 2. Entrevista

- Ter em mãos pasta com cópias (roteiro e Termo de Consentimento), celular ou gravador.
- Verificar nível de ruído no ambiente.
- Verificar se o equipamento está funcionando (teste de conversa casual).
- Coletar assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Buscar detalhes das experiências que chamaram a atenção.
- Respeitar o tempo previsto para a entrevista.
- Agradecer ao participante.

### 3. Pós-entrevista

- Anotar impressões sobre: ambiente, sentimentos (seus e do entrevistado), (pré)conceitos percebidos, atitudes, posturas, gestos, expressões faciais, ocorrências externas, etc.
- Enviar gravação para o transcritor.

## **APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro Tecnológico - CTC  
Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento  
Laboratório de Liderança e Gestão Responsável**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES DE EMPRESAS DE BASE TECNOLÓGICA: UMA PERSPECTIVA TRANSFORMADORA**.

Você foi selecionado intencionalmente e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com o Laboratório de Liderança e Gestão Responsável da Universidade Federal de Santa Catarina.

O objetivo geral deste estudo é compreender como ocorrem os processos de aprendizagem de líderes de empresas de base tecnológica a partir da perspectiva da aprendizagem transformadora. Os objetivos específicos são: a) contextualizar a ação dos líderes; b) descrever como ocorre o processo de aprendizagem dos líderes de empresas de base tecnológica; c) identificar e descrever os resultados da aprendizagem transformadora no processo de desenvolvimento dos líderes.

A coleta de dados será efetuada por meio de entrevistas semiestruturadas, que procurarão captar o entendimento dos entrevistados sobre seu processo de aprendizagem e seu desenvolvimento como líder.

As informações obtidas durante esta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Durante a análise dos dados, tanto os registros sonoros das entrevistas quanto os textos resultantes das transcrições serão arquivados. Apenas a pesquisadora envolvida com o projeto e um transcritor terão acesso aos dados. Qualquer característica, nome ou evento que possibilite a identificação dos participantes será modificado.

Com a sua participação, você estará contribuindo para que possamos aprofundar nossos conhecimentos na condução de entrevistas em profundidade.

Você está recebendo duas cópias deste termo onde constam e-mail, telefone e endereço institucional da pesquisadora e do Laboratório de Liderança e Gestão Responsável da UFSC. Com eles, você pode tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

**Marta Inês Calart de Mello**  
Pesquisadora

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação de Engenharia e Gestão do Conhecimento,  
UFSC

**Laboratório de Liderança e Gestão Responsável**

Caixa Postal 5052

E-mail: [lgr.ufsc@gmail.com](mailto:lgr.ufsc@gmail.com)

Fone: (48) 3721 2441

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

Nome

Assinatura

---

Local

Data

**Caso você concorde em participar da pesquisa, por favor, entregue uma cópia assinada desse termo para um pesquisador do Laboratório de Liderança e Gestão Responsável**