

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

Mário Roberto Miranda Lacerda

**MAPEAMENTO DA DISPOSIÇÃO INDIVIDUAL DE  
COMPARTILHAR CONHECIMENTO A PARTIR DOS NÍVEIS  
DE CONSCIÊNCIA INFORMADOS PELA TEORIA E  
INSTRUMENTO DE LOEVINGER**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Marina Keiko Nakayama

Co-orientador: Prof. Dr. Fernando Spanhol

Florianópolis

2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da  
Universidade Federal de Santa Catarina

L131m Lacerda, Mário Roberto Miranda  
Mapeamento da disposição individual de compartilhar  
conhecimento a partir dos níveis de consciência informados  
pela teoria e instrumento de Loevinger [dissertação] / Mário  
Roberto Miranda Lacerda ; orientadora, Marina Keiko Nakayama.  
- Florianópolis, SC, 2011.  
178 p.: il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em  
Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Inclui referências

1. Engenharia e gestão do conhecimento. 2. Psicologia  
do desenvolvimento. 3. Gestão do conhecimento. 4.  
Aprendizagem organizacional. I. Nakayama, Marina Keiko.  
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-  
Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. III. Título.

CDU 659.2

Mário Roberto Miranda Lacerda

**MAPEAMENTO DA DISPOSIÇÃO INDIVIDUAL DE  
COMPARTILHAR CONHECIMENTO A PARTIR DOS NÍVEIS  
DE CONSCIÊNCIA INFORMADOS PELA TEORIA E  
INSTRUMENTO DE LOEVINGER**

Esta Dissertação foi julgada adequada e aprovada como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis (SC), 14 de novembro de 2011.

---

Prof. Paulo Maurício Selig, Dr.  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Marina Keiko Nakayama, Dra.  
Orientadora - UFSC

---

Prof<sup>a</sup>. Christianne Coelho de Souza Reinisch Coelho, Dra.  
EGC - UFSC

---

Prof. Francisco Antônio Pereira Fialho, Dr.  
EGC - UFSC

---

Prof. Markus Johannes Weininger, Dr.  
DLLE - UFSC



Dedico esta dissertação ao Pequeno Príncipe,  
a eterna criança dentro de cada um.

Agradeço aos maiores tesouros do meu reino:  
à Rainha Budy e à Princesa Bia,  
à Matriarca Graça;  
aos Cavaleiros Tiago, Cássio e Neno;  
à Fada Marinha, pelas inúmeras orientações;  
ao Mestre Fialhão, por suas desconstruções;  
à Estrela Melly, por me apontar o norte;  
ao Tibetano Markus, por sempre me estender a mão;  
aos desbravadores Prim e Ishikawa, por decifrarem o mapa;  
às Ninfas Denise e Vivi, por abençoarem minha caminhada;  
ao Guerreiro G, pela amizade e por me ensinar a arte da estratégia; e  
aos Companheiros da Távola Redonda do Núcleo NEOGAP.



*Companheiros de miséria,  
à primeira vista o espetáculo é esplendido  
mas representar um papel é outra história.*

*Schopenhauer*



## RESUMO

Esta pesquisa mensura o nível de consciência, a partir da Teoria de Desenvolvimento do Ego e instrumento de medição WUSCT, de Loevinger, bem como mapeia a disposição para compartilhar conhecimento de dez orientadores de tutoria do Projeto Aluno Integrado, coordenado por equipe da Universidade Federal de Santa Catarina. Para mensurar o nível de consciência, foi aplicado o teste projetivo de completar sentenças (WUSCT). As respostas foram classificadas por um protocolo interpretativo, o *Measuring ego development* (HY; LOEVINGER, 1996), que apontou categorias, em níveis hierárquicos, por características projetivas de resposta. A partir do paradigma interpretativista, foram aplicadas duas questões objetivas, com o propósito de verificar a disposição individual de compartilhamento de conhecimento dos orientadores de tutoria entrevistados. Essas questões foram seguidas do condicionante “Justificativa”, abrindo a possibilidade de aprofundar as opiniões dos sujeitos da pesquisa por meio da justificação de suas respostas. Ainda foi aplicada uma questão aberta, conformando as narrativas organizacionais (CZARNIAWSKA, 1997). A ampliação da temática do compartilhamento de conhecimento, principalmente no que tange ao comportamento ou à disposição para tanto, correlacionando-a ao constructo níveis de consciência, contribuiu para o avanço do arcabouço teórico inerente à área de Engenharia e Gestão do Conhecimento.

**Palavras-chave:** Níveis de consciência. Psicologia do desenvolvimento. Desenvolvimento do ego. Gestão do conhecimento. Compartilhamento de conhecimento.



## ABSTRACT

This survey measures the level of consciousness, based on the Ego Development Theory and Loewinger's WUSCT measurement instrument, as well as maps out the willingness to share knowledge of ten guiding tutors of the Integrated Student Project, coordinated by staff from the Federal University of Santa Catarina. We applied the projective sentence completion test (WUSCT) in order to measure the level of consciousness on the subjects. Responses were sorted by an interpretative protocol, the Measuring ego development (HY; Loewinger, 1996), which singled out categories, in hierarchical levels, for projective response characteristics. Based on the interpretive paradigm, we applied two objective questions, for the purpose of verifying the individual disposition of the interviewed guiding tutors for sharing knowledge. These questions were followed by the "Justification" clause, granting the possibility to carry out further reviews of the research subjects through the justification for their answers. Furthermore, we applied an open question, conforming to the organizational narratives (Czarniawska, 1997). Expanding the theme of knowledge sharing, especially in what regards behavior or disposition to do so, correlating it to the levels of consciousness construct, contributed to the advancement of a theoretical framework intrinsic to the Engineering and Knowledge Management field of knowledge.

**Keywords:** Levels of consciousness. Developmental Psychology. Ego development. Knowledge management. Sharing knowledge



## LISTA DE SIGLAS

AVEAs	Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem
CIPAs	Comissões Internas de Prevenção de Acidentes
EAD	Educação a Distância
E-2	Estágio Impulsivo
E-3	Estágio Autoprotetor
E-4	Estágio Conformista
E-5	Estágio Autoconsciente
E-6	Estágio Consciencioso
E-7	Estágio Individualista
E-8	Estágio Autônomo
E-9	Estágio Integrado
FEESC	Fundação de Ensino de Engenharia de Santa Catarina
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NC	Nível de Consciência
NEOGAP	Núcleo de Estudos e Observação em Gestão, Aprendizagem e Pessoas
OT	Orientador de Tutoria
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SOI	<i>Subject-Object Interview</i>
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
WUSCT	<i>Washington University Sentence Completion Test</i>



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma do Projeto Aluno Integrado 2010 (coordenado pela equipe UFSC).....	27
Figura 2 – Quatro modos de conversão do conhecimento, relacionados aos tipos de <i>ba</i> .....	40
Figura 3 – Pirâmide das Necessidades, de Maslow.....	58
Figura 4 – Pesquisas sobre o compartilhamento de conhecimento.....	75



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Correlações entre níveis de consciência em abordagens desenvolvimentistas.....	69
Quadro 2 – Exemplificação do Formulário Eletrônico de Compilação do WUSCT, parte das avaliações.....	96
Quadro 3 – Exemplificação do Formulário Eletrônico de Compilação do WUSCT, parte do somatório e ogiva.....	97
Quadro 4 – Exemplificação do Formulário Eletrônico de Compilação do WUSCT, parte da interpretação da ogiva .....	98
Quadro 5 – Nível de Consciência dos Orientadores de Tutoria.....	100
Quadro 6 – Autoavaliação quanto à prontidão de compartilhar conhecimento.....	100
Quadro 7 – Autoavaliação quanto à reação espontânea a partir do questionamento de um tutor.....	101
Quadro 8 – Relação entre os níveis de consciência e a disposição para o compartilhamento de conhecimento.....	108



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>21</b>
1.1 CONTEXTO DA PESQUISA	23
1.2 QUESTÕES DA PESQUISA	28
1.3 OBJETIVO GERAL	29
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	29
1.5 JUSTIFICATIVA	29
1.6 CONVERGÊNCIA À MÍDIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO	31
1.7 ESTRUTURA DO TRABALHO	31
<b>2 GESTÃO DO CONHECIMENTO</b>	<b>33</b>
<b>3 CONSCIÊNCIA E A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO</b>	<b>45</b>
3.1 CONCEITO	46
3.2 OS NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA	52
3.3 ABORDAGENS DESENVOLVIMENTISTAS	55
<b>3.3.1 Jean Piaget</b>	<b>55</b>
<b>3.3.2 Erick Erikson</b>	<b>56</b>
<b>3.3.3 Abrahan Maslow</b>	<b>57</b>
<b>3.3.4 Robert Kegan</b>	<b>58</b>
<b>3.3.5 Ken Wilber</b>	<b>59</b>
<b>4 CONSCIÊNCIA, DESENVOLVIMENTO DO EGO E COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO</b>	<b>61</b>
4.1 TEORIA DO DESENVOLVIMENTO DO EGO DE LOEVINGER	61
4.2 COMPORTAMENTO DE COMPARTILHAR CONHECIMENTO	71
4.3 DISPOSIÇÃO DE COMPARTILHAR CONHECIMENTO	73
<b>5 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO</b>	<b>77</b>
5.1 DECLARAÇÃO DE VISÃO DE MUNDO	77
5.2 ESCOLHA PARADIGMÁTICA	77
<b>5.2.1 Positivismo</b>	<b>77</b>
<b>5.2.2 Interpretativismo</b>	<b>78</b>
<b>5.2.3 Humanismo Radical</b>	<b>79</b>
<b>5.2.4 Metatriangulação</b>	<b>80</b>
5.3 MODALIDADE DA PESQUISA	82

5.4 METODOLOGIA DE MENSURAÇÃO WUSCT	82
5.5 COLETA DE DADOS	84
<b>5.5.1 Descrição dos sujeitos da pesquisa</b>	<b>84</b>
<b>5.5.2 Etapa pré-teste</b>	<b>84</b>
<b>5.5.3 Critérios de avaliação</b>	<b>84</b>
<b>5.5.4 Regras de classificação das respostas</b>	<b>92</b>
<b>5.5.5 Aplicação</b>	93
5.5.5.1 Primeira coleta (3ª.Narrativa)	93
5.5.5.2 Segunda coleta (WUSCT)	93
5.5.5.3 Terceira coleta (1ª. e 2ª. Narrativas)	94
5.6 ANÁLISE DOS DADOS	95
5.7 RESULTADOS	100
5.8 NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA E COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO	106
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>113</b>
ANEXO A – FORMULÁRIO WUSCT – FORMATO 81 – VERSÃO CURTA 18 SENTENÇAS	125
ANEXO B – FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	127
ANEXO C – COMPILAÇÃO DAS NARRATIVAS DOS ORIENTADORES DE TUTORIA	129
ANEXO D – COMPILAÇÃO DO TESTE WUSCT DOS ORIENTADORES DE TUTORIA	157

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre a consciência e os seus limites, traduz diferentes problematizações, dimensões e abrangências, que revelam correntes de investigação que emergem de concepções ontológicas distintas. A temática é abordada por várias escolas de pensamento e linhas epistemológicas. Wilber (1997) ressalta que essas distintas abordagens na maioria das vezes são conflitantes, tanto em seus aspectos teóricos quanto em suas formas de investigação.

A problemática em relação à primazia da consciência aparece no cerne de uma disputa filosófica, em que uma antiga e recorrente questão revela a concepção ontológica de realidade. Os materialistas afirmam que a existência é uma realidade objetiva, em que a consciência tem um papel secundário, como um subproduto da existência material, da materialidade e solidez do mundo; enquanto que os idealistas defendem a primazia da consciência sobre a concepção de realidade, ou seja, esta só existe no momento em que pode ser percebida e interpretada pela consciência (TRIVIÑOS, 1992).

Tal subdivisão, em termos pragmáticos, tornou-se evidente a partir de revisão da literatura feita para esta pesquisa em abril de 2011, com a utilização de procedimentos sistemáticos. A pesquisa utilizou-se da base de dados Scopus<sup>TM</sup> e, a partir do filtro geral de busca, identificou o termo *consciousness*, aplicado a títulos, resumos e palavras-chave. O resultado foi uma quantidade de 50.657 documentos abordando a temática. Da vasta literatura identificada, 80% se concentra nas áreas médica e biológica – revelando a tradição positivista da ciência, isto é, alicerçada na concepção materialista de realidade. Nesta, em termos gerais, a consciência é vista objetivamente e investigada de acordo com pressupostos da “ciência normal” (KUHN, 1975) – atrelada a funções orgânicas, que podem se tornar visíveis através dos impulsos elétricos cerebrais, e estes desencadeiam os vários comportamentos dos indivíduos. A primeira menção ao termo “consciência”, nessa fonte de dados, data de 1841, num artigo da revista *The Lancet*, cujo título, *O parto sem consciência deste<sup>1</sup> fato* exemplifica a tradição de associar “consciência” a uma questão orgânica e ao comportamento de “estar ciente, ter ciência sobre”.

A revisão de literatura também apontou um crescente interesse das áreas das ciências sociais e da psicologia pela temática da

---

<sup>1</sup> As traduções de artigos e fragmentos de livros constantes dessa dissertação foram efetuadas pelo próprio autor do trabalho.

consciência, detendo a outra parcela dos estudos identificados. Em números crescentes relativos, há uma média de 850 estudos por ano, entre 2006 e 2010, e grande parte deles está em consonância com a concepção idealista de realidade, em que a consciência figura como primária à existência – e a realidade, construída como uma interpretação da consciência. Essa visão subjetiva da consciência centra-se no seu significado e sua natureza não pode ser representada como um fenômeno isolado, mas como um conjunto de fenômenos que se vinculam ao contexto e a significados intersubjetivos.

O “estar consciente” transpõe a visão restritiva do “ter ciência sobre” e avança a uma conotação complexa, que abrange a apreensão, o sentido e o significado dado para a experiência. Tal concepção, adotada nesta dissertação, contempla lucidez, responsabilidade, autorreflexão, harmonia, realização, iniciativa, autonomia, prontidão e outras qualidades. A partir desse enfoque, a consciência abarca inúmeros aspectos da manifestação humana. Quanto mais consciência presente num dado momento, mais integrada e plena será a vivência de uma experiência, e esta última será necessariamente qualificada pela primeira.

A questão da consciência pode levar a várias reflexões e direcionamentos. Morin (2000) apresenta a questão associando-a à ação do fazer científico. A ciência, caracterizada como elucidativa, enriquecedora, conquistadora e triunfante, apresenta, cada vez mais, problemas graves, referentes ao conhecimento que produz, à ação que determina, à sociedade que transforma. Nesse sentido, com a evolução da ciência, destaca-se, na complexidade de suas relações e interconexões, o direcionamento de onde esta deve estar: a serviço da consciência. Nas palavras de Morin (2000), “ciência sem consciência é apenas a ruína do homem”. Estar a serviço da consciência e seguir seus anseios é uma preocupação recorrente da psicologia. Neumann (2006), atendo-se ao legado da psicologia profunda, apresenta a consciência sob outro viés: como um processo de evolução, ela é ao mesmo tempo um fenômeno humano coletivo e um fenômeno individual.

Num sentido abrangente, as correntes transpessoais e integrais dos estudos da consciência referem-se a ela como um universo de possibilidades que vai além do limiar corporal, personificado por indivíduos, ou mesmo pelo coletivo, personificado pela cultura – adentrando dimensões conscienciais, onde o individual e coletivo se fundem (ROTHBERG; KELLY, 2005; ALVAREZ, 2006; WILBER, 2007a, 2007b, 2007c). Há dissidências contemporâneas, como a de

Combs (2002), segundo as quais os estados de consciência funcionam como atratores num sistema caótico, buscando a autorregulação por meio de processos autopoieticos; ou, ainda, a de Don Back (2002), que amplia o trabalho sobre níveis de existência e valores de Clare W. Graves (1914–1986) e apresenta a consciência numa dinâmica em espiral, baseando-se na premissa de que possuímos inteligências adaptativas que se desenvolvem em resposta a circunstâncias de vida e desafios, norteadas por uma inteligência coletiva, os *memes* culturais.

A partir do pressuposto ontológico da subjetividade da consciência, adotado por idealistas, que se caracteriza em termos de uma intencionalidade, além do reconhecimento das várias concepções e usos que denotam “consciência”, faz-se necessária a escolha de uma corrente epistemológica que forneça um arcabouço investigativo legitimado pela comunidade científica, para elucidar o fenômeno da consciência em determinado contexto. Para tanto, este estudo se sustenta na psicologia do desenvolvimento, de acordo com a qual, a consciência, de maneira abrangente, evolui em estágios de desenvolvimento, inclusive na fase adulta.

A evolução da consciência em estágios representa um constructo que pode ser relacionado a outros elementos de análise, neste caso em particular, à disposição, dos indivíduos envolvidos nos processos, de compartilhar conhecimento organizacional. Essa disposição para compartilhar figura como elemento central da Espiral de Criação de Conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Reforçando tal afirmação, Wang e Noe (2010), numa revisão narrativa da literatura, apontam que há poucos estudos que se dedicaram às características dos indivíduos ou à disposição para o compartilhamento de conhecimento.

Nesses termos, a ampliação da temática do compartilhamento de conhecimento, principalmente no que tange ao comportamento ou à disposição para tanto, correlacionando-a ao constructo níveis de consciência, pode contribuir para o avanço do arcabouço teórico inerente à área de Engenharia e Gestão do Conhecimento.

## 1.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto desta pesquisa, ao considerar o caráter dinâmico e complexo da Sociedade do Conhecimento (DRUCKER, 1994), cuja tônica em grande parte emerge da evolução da área de Mídia do Conhecimento, reconhece aspectos determinantes da virtualidade, relacionando-os ao desenvolvimento humano em estágios. Na

perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 1994), as interações humanas são mediadas, cada vez mais, por tecnologias de informação e comunicação (TICs), conformando uma Zona de Desenvolvimento permeada por artefatos hipermediáticos, e a consciência navega nesse ciberespaço.

Tanto na área da educação à distância (EAD), que se fundamenta em Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem e teorias pedagógicas que norteiam sua ampla utilização, como em organizações intensivas em conhecimento, com suas equipes colaborativas, como por exemplo, Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), cuja necessidade de inovação, criatividade e criação de novos conhecimentos é um imperativo, a utilização das TICs encurta o tempo e o espaço, permitindo um meio de interação que favorece o processo ensino-aprendizagem, o *timing* decisório, os *insights* criativos e, principalmente, o compartilhamento do conhecimento em tempo real.

Esse macrocontexto pode ser isolado num contexto menor que, no tocante a esta pesquisa, vai ao encontro dos esforços do Ministério da Educação e Cultura que:

[...] por meio da Secretaria de Educação a Distância (MEC/SEED), em 2007, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, atualizou o Programa Nacional de Informática na Educação - ProInfo. Essa nova versão do Programa, instituído pelo Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, intitula-se Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo e postula a integração e articulação de três componentes: a) A instalação de ambientes tecnológicos nas escolas (laboratórios de informática com computadores, impressoras e outros equipamentos e acesso à Internet banda larga); b) A formação continuada dos professores e outros agentes educacionais para o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); c) A disponibilização de conteúdos e recursos educacionais multimídia e digitais, soluções e sistemas de informação disponibilizados pela SEED/MEC nos próprios computadores, por meio do Portal do Professor, da TV/DVD Escola etc. (NAKAYAMA; SPANHOL; SILVEIRA, 2010)

Tal dimensão, para fins pragmáticos de pesquisa, pode ser isolada num contexto restrito, cujos interagentes e “actantes” estejam acessíveis, e a riqueza dos detalhes qualitativos, expressa pela experiência colaborativa de ensino-aprendizagem e compartilhamento de conhecimento, possa ser evidenciada e problematizada de acordo com o nível de consciência dos envolvidos. Nesses termos, foca-se no Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional, o ProInfo Integrado, especificamente no Curso Aluno Integrado:

O objetivo central desse Programa é a inserção de tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas escolas públicas brasileiras, visando principalmente: a) Promover a inclusão digital dos professores e gestores escolares das escolas de educação básica e comunidade escolar em geral; b) Dinamizar e qualificar os processos de ensino e de aprendizagem com vistas à melhoria da qualidade da educação básica. (NAKAYAMA; SPANHOL; SILVEIRA, 2010)

A Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação e Cultura (MEC) avalia que, com este curso, o aluno “aprenderá a monitorar diversos ambientes informatizados e poderá auxiliar outros alunos, professores, gestores e a comunidade, no desenvolvimento de projetos que envolvam o uso das tecnologias digitais” (BRASIL, 2010). A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), engajada nesse objetivo, em sua área de abrangência coordena parte do Projeto Aluno Integrado, atendendo aos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, dispondo de uma equipe interdisciplinar composta por (BRASIL, 2010):

- a) Coordenadores UFSC: professores coordenadores do projeto, responsáveis pelo seu gerenciamento e a comunicação com o MEC, a UFSC e a fundação de apoio (Fundação de Ensino de Engenharia de Santa Catarina - FEESC);
- b) Coordenadores ProInfo: coordenadores dos Estados, responsáveis pela formação de tutores e alunos, presencialmente.
- c) Professores pesquisadores: professores responsáveis pelo apoio técnico e pedagógico ao curso.

- d) Equipe de acompanhamento e avaliação: responsável pela coleta de dados, avaliações do curso, elaboração de relatórios gerenciais quinzenais para a equipe UFSC, e relatórios mensais ao MEC, além de relatórios específicos, conforme demanda.
- e) Supervisão: responsáveis pela coordenação das equipes de tutoria e técnica. Fornece apoio a decisões gerenciais e técnicas.
- f) Secretaria: atendimento ao público e assistência na gestão financeira, cadastramento de bolsistas, orçamentos para compras e acompanhamento das atividades na FEESC.
- g) Equipe Técnica: responsável pela alimentação do ambiente e-ProInfo, auxílio na alocação dos alunos, dúvidas de conteúdo, problemas de acesso, ambientes gerenciais, *e-mails* institucionais e produção audiovisual.
- h) Orientador de Tutoria: cada orientador de tutoria coordena o trabalho de 21 outros tutores. Os tutores estão localizados nos Estados que fazem parte do Projeto Aluno Integrado e na UFSC. Eles devem fazer relatórios mensais sobre as atividades do curso e o desempenho dos tutores.
- i) Tutores

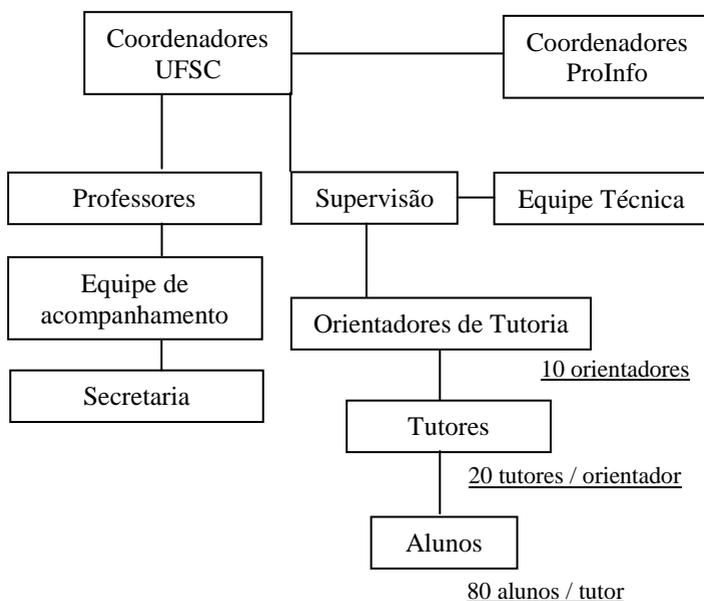


Figura 1: Organograma do Projeto Aluno Integrado 2010 (coordenado pela equipe UFSC).

Fonte: o autor.

Os orientadores de tutoria desempenham um papel de participantes-chave neste projeto. Suas funções são equiparáveis às exercidas por “supervisores de tutoria”, figurando como “uma função de nível tático (gerencial) [...], entre o nível estratégico (coordenação e colegiado do curso) e o nível operacional (tutores presenciais e tutores a distância)” (NUNES et al., 2010). Em um contexto organizacional de criação e compartilhamento intensivo de conhecimento, eles seriam denominados “atores focalizadores” que, segundo Oliveira Jr., Fleury e Child (2001, p. 304 apud CHILD; HEAVENS, 1999, p. 6) são “aqueles entre os quais comunicações importantes fluem, aqueles que consolidam a informação e agem como o ponto de transmissão principal para outros nós e níveis da rede, e assim por diante”.

Quando, a partir da consciência da função de orientar tutores, houver disposição para compartilhar conhecimento, haverá uma transmissão de *know-how* aos tutores, o que representa uma possibilidade de melhorar a eficiência na comunicação, agilizar sistemas de decisão, além de qualificar as relações entre tutores, alunos e gestores do curso (NUNES et al., 2010). A construção de um conhecimento

coletivo, no caso deste contexto, como identidade e experiência colaborativa, propiciará o alcance dos objetivos do Projeto Aluno Integrado, a partir de um amplo processo ensino-aprendizagem tecnológico, oriundo de suporte didático-pedagógico e relacional dado pelos tutores aos alunos de nível médio, porém, principalmente tendo como referência o *know-how* e *know-what* dos orientadores de tutoria. Nesses termos, pode-se afirmar que o sucesso do “Aluno Integrado”, em certa medida, depende de processos de compartilhamento de conhecimento, principalmente a socialização de *know-how* por meio da observação, imitação, diálogo e prática (OLIVEIRA JR.; FLEURY; CHILD, 2001; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; NONAKA; KONNO, 1998; SCHARMER, 2000), processo liderado e dirigido pelos orientadores de tutoria, que são o público-alvo e os sujeitos desta pesquisa.

## 1.2 QUESTÕES DA PESQUISA

Ao considerar os orientadores de tutoria do Projeto Aluno Integrado como participantes-chave do processo de compartilhamento de conhecimento, principalmente na condição de disseminadores de conhecimento, ocupando uma posição *middle-up-down* em um projeto colaborativo (NONAKA; TAKEUCHI, 1997), e considerando as emergentes características individuais de cada um, que podem ser agrupadas em “níveis de consciência” a partir de metodologia específica (HY; LOEVINGER, 1996), levantam-se algumas questões de pesquisa.

Num exercício de abstração reflexiva, adotado por Piaget, pode-se imaginar quais as possíveis relações entre os níveis de consciência dos indivíduos e a sua disposição para compartilhar conhecimento; até que ponto uma pessoa que demonstra alto nível de consciência individual está mais predisposta a compartilhar conhecimento; se o seu nível de consciência pode determinar o grau e a prontidão ou disposição para compartilhar conhecimento e maiores possibilidades para criar novos conhecimentos; se um melhor nível de consciência do indivíduo, em termos de complexidade conceitual, tolerância a ambiguidade e sobreposição de ideias poderia ampliar as possibilidades de aumentar o seu grau de compartilhamento do conhecimento e de transformar o conhecimento tácito em explícito; se os níveis de consciência e a disposição para compartilhar conhecimento poderiam melhorar o ambiente de aprendizagem, em termos de percepção das pessoas que trabalham nele.

Parte-se do pressuposto de que um maior nível de consciência traz uma maior disposição para compartilhar conhecimentos.

Buscando elucidar tais questões, restringindo-as a um problema específico, chega-se à seguinte pergunta de pesquisa:

**Como os níveis de consciência, informados pela Teoria e Instrumento de Loevinger, se relacionam à disposição individual de compartilhar conhecimento?**

### 1.3 OBJETIVO GERAL

Mapear para cada um dos níveis de consciência individual de um grupo de orientadores de tutoria como se dá a disposição para o compartilhamento de conhecimento dos mesmos.

### 1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Mensurar os níveis de consciência dos orientadores de tutoria.
- b) Verificar a disposição individual dos orientadores de tutoria para compartilhar conhecimento.
- c) Verificar as relações entre a disposição individual de compartilhar conhecimento e os respectivos níveis de consciência apresentados pelos orientadores de tutoria.

### 1.5 JUSTIFICATIVA

O interesse em pesquisar a temática da consciência surgiu de minha vivência, desde 1990, no estudo e na prática de filosofias orientais, que culminou com a realização de uma formação como professor de yoga, no ano 2001. A partir desse aprofundamento, meu contato com o Oriente se estreitou ainda mais, pessoas do meu convívio familiar começaram a compartilhar dos mesmos ideais e formei círculos de amizade com outros professores e praticantes de yoga, inclusive indianos. A prática da meditação aos poucos fez parte do meu dia a dia, e a forma oriental de contemplar a natureza e a própria existência transformou minha visão de mundo.

A essa busca singular se somou minha experiência profissional na esfera das organizações, como técnico em segurança do trabalho e instrutor na área de Recursos Humanos, na Diretoria Regional de Santa Catarina da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. Nos muitos treinamentos ministrados, com abordagens em prevenção de acidentes,

prevenção e combate a incêndios, levantamento e manuseio de cargas, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, primeiros socorros, reeducação postural, instrução para membros de Comissões Internas de Prevenção de Acidentes (CIPAs), entre outros, tornava-se evidente, para mim, as diferentes formas com que os treinandos percebiam os significados dados às suas experiências. Enquanto alguns se comprometiam a aplicar os conhecimentos em suas vidas, além de retransmiti-los, outros apenas os recebiam como um mero acúmulo intelectual; enquanto alguns eram pró-ativos, sinérgicos, questionadores e interessados, outros participavam dos treinamentos apenas devido à imposição organizacional.

Dessas experiências pessoais e profissionais, intrigavam-me as singularidades e diferenças humanas e principalmente os diferentes níveis de consciência emergentes daquelas interações.

No ano de 2008, deparei-me com as ideias de Ken Wilber, o criador da Psicologia Integral. Através de longo estudo de sua obra, foi-me ampliada a concepção de ser humano, em seu Espectro de Consciência, pois havia encontrado um autor que estabelecia uma ponte entre oriente e ocidente, relacionando diversas tradições da psicologia, pré-pessoais, pessoais e transpessoais. Essa obra foi um convite para percorrer caminhos reflexivos; todavia, seu arcabouço teórico trazia um problema: certo distanciamento com a prática, principalmente quando aplicado ao meio acadêmico e organizacional.

Após cursar disciplinas isoladas sobre Desenvolvimento Humano, no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, no ano de 2009, vislumbrei a possibilidade de relacionar os níveis de consciência ao meio organizacional e ao objeto de pesquisa do Curso, o Conhecimento. A participação no Núcleo de Estudos e Observação de Gestão, Aprendizagem e Pessoas (NEOGAP), cujas linhas de pesquisa são o ambiente de aprendizagem, a gestão do conhecimento, metodologia de pesquisa, tecnologias educacionais, ensino a distância, psicologia integral com ênfase em relações interpessoais (confiança e consciência) e mídias digitais, incentivou-me a tentar mensurar os níveis de consciência dos sujeitos de pesquisa e relacionar os resultados com a disposição, desses mesmos sujeitos, para compartilhar conhecimento.

Para tanto, em 2010 busquei, na Teoria e Instrumento de Loevinger, uma forma de mensurar o nível de consciência dos indivíduos, bem como, na análise narrativa, um meio de verificar a disposição, desses mesmos indivíduos pesquisados, de compartilhar

conhecimento. Assim, Níveis de Consciência e Disposição ao Compartilhamento de Conhecimentos formaram os dois constructos desta dissertação.

## 1.6 CONVERGÊNCIAS À MÍDIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO

Partindo de apontamentos de autores tradicionais (DAVENPORT; PRUSAK, 1999; NONAKA; KONNO, 1998; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; OLIVEIRA JR.; FLEURY; CHILD, 2001; SCHARMER, 2000), e avançando a temática por meio de olhares interdisciplinares (CABRERA, A.; CABRERA, E. F, 2002; CABRERA, E. F.; CABRERA, A, 2005; CABRERA; COLLINS; SALGADO, 2006; HY; LOEVINGER, 1996; LÉVY, 1998; LEWIS; GRIMES, 1999; NOWOTNY, 2006; WANG; NOE, 2010), interpreta-se que a criação de um ambiente para o compartilhamento do conhecimento, em todos os seus diferentes tipos de *ba* (NONAKA; KONNO, 1998), depende primeiramente da disposição do indivíduo para compartilhar o próprio conhecimento, tácito ou explícito. Também se reconhece o impulso do conhecimento autotranscendente (SCHARMER, 2002), categoria de conhecimento incipiente, de natureza tácita, porém ainda não incorporado, que emerge a partir do nível de consciência (WILBER, 1997, 2007a).

Aqui se evidencia uma lacuna nas pesquisas existentes, reconhecendo que esta pesquisa pode agregar novo conhecimento ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, aderindo-se tanto à área de Mídia e Conhecimento, linha de pesquisa de Mídia e Conhecimento na Educação, como à área de Gestão do Conhecimento, linha de pesquisa Teoria e Prática em Gestão do Conhecimento, no que concerne a como os níveis de consciência dos Orientadores de Tutoria do Projeto Aluno Integrado, coordenados por equipe da UFSC, se relacionam com a sua disposição individual de compartilhar conhecimento.

## 1.7 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta dissertação está dividida em seis capítulos. O capítulo 2 apresenta a Gestão do Conhecimento a partir de diferentes concepções ontológicas e suas relações com os espaços fenomenais *Ba* de criação e compartilhamento de conhecimento.

O capítulo 3 apresenta uma revisão da literatura sobre o conceito de consciência, os níveis de consciência e suas abordagens à luz da Psicologia do Desenvolvimento.

O capítulo 4 aborda a Teoria de Desenvolvimento do Ego, de Jane Loevinger, seu instrumento de medição, o *Washington University Sentence Completion Test* (WUSCT), bem como, a partir de uma revisão da literatura, detalha o comportamento e a disposição para compartilhar conhecimentos, além de apresentar autores clássicos da área de Gestão do Conhecimento.

O capítulo 5 esclarece os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, detalha a coleta, a análise, os resultados e as relações entre os constructos da pesquisa, níveis de consciência informados pelo instrumento WUSCT e a disposição de compartilhar conhecimento, informada em narrativas organizacionais.

O capítulo 6 apresenta considerações e recomendações para trabalhos futuros.

## 2. GESTÃO DO CONHECIMENTO

O conhecimento, para Platão (348 a.C.), significa crença verdadeira e justificada. Diante dessa assertiva, a civilização ocidental cristalizou, tanto nas tradições de pensamento racionalista quanto nas empíricas, estratégias para justificar suas crenças. Dessa maneira, o racionalismo atribui a obtenção do conhecimento ao raciocínio dedutivo elaborado nos constructos mentais como conceitos e teorias, enquanto o empirismo atribui a obtenção do conhecimento ao pensamento indutivo, a partir das experiências sensoriais (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Essas estratégias evoluíram, concebendo crenças que se acreditava serem verdadeiras, e criando caminhos para transformá-las em conhecimento. Essas estratégias foram ampliadas, a partir da dimensão individual e avançaram para a dimensão coletiva, o grupo. Nos dias atuais, essas estratégias alcançam coletividades ainda maiores, as organizações públicas, privadas e do terceiro setor. O conhecimento transformou-se em ativo, de caráter intangível, e está presente em diversos níveis organizacionais, como o operacional, o tático e o estratégico. Segundo Davenport e Pruzak (1999, p. 6):

Conhecimento é uma mistura fluída de experiência condensada, valores, informação contextual e *insigth* experimentado, a qual proporciona uma estrutura para avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ele tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores. Nas organizações, ele costuma ser embutido não só em documentos ou repositório, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais.

A civilização oriental, por sua vez, cuja filosofia teve como berço as memórias e revelações hindus (*Srutis* e *Smrtis*), compiladas nos *Vedas* e em sua vasta literatura épica, enfatiza que tanto o conhecimento como a ação são o “caminho” e ambos levam à sabedoria (FEUERSTEIN, 2006).

Em uma releitura dos *Vedas*, originados no século IX a.C, Mundaka Upanishad ratifica:

[...], existem dois tipos de sabedoria, a superior e a inferior. A inferior está nos quatro *Vedas* [...], e nos seis tipos de conhecimento que nos ajudam a conhecer, a cantar e utilizar os *Vedas*: definição e gramática, pronúncia e poesia, ritual e sinais sutis. Mas a maior sabedoria é aquela que leva ao Eterno. (MUNDAKA UPANISHAD, 1965, p.75)

Enquanto isso, uma das escrituras mais referenciadas do hinduísmo, o *Bhagavad-Gita*, século VII a. C., afirma:

[...], há dois caminhos... O primeiro é o caminho do conhecimento, e o segundo é o caminho da ação. Uns preferem o primeiro, e outros, o segundo desses dois caminhos; sabe, porém, que considerados do alto, ambos são um só caminho. (BHAGAVAD-GITA, III:3, 2006, p. 44).

Patañjali, filósofo indiano do século V a. C., em sua obra *Yogasutras*, relaciona o caminho à sabedoria, ao conhecimento emergente da relação entre o sujeito e o objeto percebido, nestes termos: “O percebedor é a própria medida da percepção. Embora puro, apreende apenas suas próprias convicções. Seu objetivo é encontrar a natureza real do percebível” (BARBOSA, 1999, p. 59, II:20-21). Patañjali ainda tece considerações: “Então, a partir da interrupção da intensa movimentação do ‘pensar’ de *citta* (mente), surge a vivência da percepção de si mesmo, na transição para uma condição ativa” (BARBOSA, 1999, p. 59, 87, II:20-21; IV:22).

Conhecer e agir estão imbricados, segundo o pensamento oriental, e este, por sua vez, é associado à “consciência”. Sankaracarya, filósofo indiano do século VIII, em sua obra *Tattvabodhah*, ressalta o termo *citkim jnanasvarupah*, “consciência é a natureza essencial de toda forma de conhecimento”<sup>2</sup> (SANKARACARYA, 2007, p. 74).

Particularmente a filosofia budista, que tem seu registro mais antigo no cânone *Pali*, do século III a. C., no atual Nepal, após três concílios acabou sendo dividida em duas tradições: *Hinayana* (Pequeno Veículo) e *Mahâyâna* (Grande Veículo). A primeira baseia seus ensinamentos exclusivamente na língua *Pali*, enquanto a segunda fundamenta-se nos textos escritos em sânscrito. A tradição *Hinayana* (hoje sob a forma da escola *Theravâda*, no Sri Lanka) foca no indivíduo

<sup>2</sup> Conforme transliterado por Glória Arieira da língua *devanagari*.

e, acima de tudo, na extinção (*nirvana*), enquanto a tradição *Mahâyâna* adotou uma perspectiva mais holística, “que compreendia inclusive a reformulação do valor dos aspectos emotivos e sociais da vida humana” (FEURSTEIN, 2006, p. 208).

A tradição *Mahâyâna* se expandiu estabelecendo-se no extremo oriente; entrou na China no século I d. C. e, em 550 d. C., foi levada ao Japão. Na China, o budismo foi transformado ao se deparar com duas tradições filosóficas pré-existentes: o Confucionismo e o Taoísmo. Em 520 d. C., Bodhidharma, um monge letrado do sul da Índia, chegou à China e fundou a tradição *Ch’an*, também conhecida como tradição da meditação no “imenso vazio”. Somente 500 anos depois essa tradição foi levada ao Japão, por *Ensai* (1141–1215 d. C.), dando origem ao budismo Zen. Em 1930, o budismo Zen foi apresentado ao Ocidente pelo estudioso Daisetz Teitaro Suzuki (FEURSTEIN, 2006, p. 227-228).

A sociedade japonesa, com sua filosofia, em grande parte, estruturada no Zen Budismo, vivencia, em suas tradições, algumas distinções em relação ao pensamento ocidental, dentre elas, a unidade do homem e da natureza, a unidade do corpo e da mente, e a unidade do “eu” e do “outro”.

A unidade do homem e da natureza é caracterizada pela percepção, dos japoneses, “para os objetos na natureza, que são sutis mas, ao mesmo tempo, visuais e concretos” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 32). Isto está representado em sua arte, arquitetura, língua, poesia e outras formas de manifestação. Essa característica de perceber a concretude associada aos seus aspectos sutis relativiza a visão de tempo, tornando-o circular e momentâneo, um fluxo, e também a visão de espaço que, apesar de realista, não parte de um ponto fixo. A unidade do corpo e da mente assegura que o “conhecimento significa sabedoria adquirida a partir da perspectiva da personalidade como um todo” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 33). Essa ideia é proveniente, em grande parte, da disciplina samurai (*Bushido*), segunda a qual o conhecimento é adquirido somente quando é integrado ao “caráter pessoal” do indivíduo. Da mesma maneira, a disciplina, nos templos budistas, privilegia a exploração de questões paradoxais, a partir de um estilo de conversação não lógico, metafórico e abduativo, e não dedutivo ou indutivo (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 35). A epistemologia japonesa é permeada pela concepção de unidade, tendendo a “valorizar a incorporação da experiência pessoal direta”. A unidade entre o eu e o outro é fruto da influência das outras unidades, favorecendo a valorização desta interação, tornando as relações humanas daquela

sociedade mais coletivas e orgânicas (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Assim, o gerenciamento de pessoas ou negócios naquela sociedade está permeado de certa reciprocidade recorrente, ou seja, para um japonês, trabalhar para o outro é o mesmo que trabalhar para si mesmo.

Tanto a civilização ocidental quanto a oriental refletem nuances da natureza humana em sua incessante busca por saber e conhecer. Nesses termos, a natureza humana é complexa e difícil de definir. Morin (1999, p. 29) faz a seguinte reflexão:

O século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (*homo sapiens*), a técnica (*homo faber*), as atividades utilitárias (*homo economicus*), as necessidades obrigatórias (*homo prosaicus*). O ser humano é complexo e leva em si, de maneira bipolarizada, caracteres antagônicos: *sapiens* e *demens* (racional e delirante); *faber* e *ludens* (trabalhador e lúdico) *empiricus* e *imaginarius* (empírico e imaginativo); *economicus* e *consumans* (econômico e consumidor) *prosaicus* e *poeticus* (prosaico e poético). O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito; e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginativo (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumo. O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor que irriga de poesia a vida cotidiana, para de um amor voltarmos à prosa.

Levando, em certa medida, essas reflexões filosóficas ao campo organizacional, Nonaka e Takeuchi (1997) edificam uma “ponte” entre as contribuições ocidentais e orientais quanto à criação e o compartilhamento de conhecimento. Nesses termos, sinalizam que, epistemologicamente:

[...] as empresas ocidentais devem começar a prestar mais atenção ao lado menos formal e sistemático do conhecimento e começar a se concentrar mais nos *insights*, intuições e palpites

altamente subjetivos obtidos através da experiência ou do uso de metáforas e imagens. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 285)

Em sua teoria da criação do conhecimento, os autores se apoiam numa metáfora, a “espiral”, na qual as relações de criação e compartilhamento do conhecimento aparecem alternadamente como tácitas e explícitas e emergindo evolutivamente, em processos de “socialização”, “externalização”, “combinação” e “internalização”.

Grande parte da contribuição elucidativa dessa construção, referência para a área de Gestão do Conhecimento, talvez deva seu poder explicativo ao fato de a metáfora pertencer ao imaginário humano, conforme exalta Morgan:

Para se compreender de que maneira se constrói a teoria científica como uma forma simbólica, deve-se prestar atenção ao papel da metáfora, pois o processo de concepção metafórica é um modo básico de simbolismo, central para o modo como os humanos modelam sua experiência e seu conhecimento do mundo em que vivem. A metáfora é, com frequência, considerada não mais que um artifício literário e descritivo para efeitos decorativos; mas ela é, fundamentalmente, uma forma criativa que produz seu efeito pela intersecção ou sobreposição de imagens. (MORGAN, 2007, p. 18)

A “espiral de criação do conhecimento” revela-se como uma metáfora com alto poder de sobreposição, conduzindo às generalizações compreensivas de processos dinâmicos, nos quais o conhecimento, pelo seu compartilhamento, é convertido em novos conhecimentos (LACERDA et. al., 2010).

Enquanto processo dinâmico de conversão, pelo intercâmbio de seus quatro modos, no primeiro movimento da espiral, o conhecimento tácito se converte em mais conhecimento tácito. Essa fase, denominada “socialização”, representa o compartilhamento de experiências. De acordo com Nonaka e Konno (1998), “em certo sentido, o conhecimento tácito pode somente ser compartilhado se o indivíduo está livre para tornar-se um ser maior, que inclui o conhecimento tácito do outro”, ou seja, é necessária uma abertura pessoal para a realidade “do outro”.

Num segundo momento, como “externalização”, é intensificada a explicitação do conhecimento, “expresso na forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 71). A essência dessa etapa é a tradução do conhecimento tácito em formas compreensivas para o outro, ou seja, é torná-lo integrado ao mundo mental do grupo ao qual o indivíduo está inserido (NONAKA; KONNO, 1998).

Em seguida, há uma “combinação” do conhecimento recém-explicitado com o conhecimento explícito já existente, como uma sistematização de conceitos: “a reconfiguração das informações através da classificação, do acréscimo, da combinação e da categorização de conhecimento explícito” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 76). De acordo com Nonaka e Konno (1998), nesse estágio, as questões-chave podem ser encontradas nos processos de comunicação, difusão e sistematização do conhecimento.

Por fim, o conhecimento explicitado pelo movimento da espiral é “internalizado”: o conhecimento explícito é incorporado como conhecimento tácito. Conforme destacam Nonaka e Takeuchi (1997), “é intimamente relacionado ao ‘aprender fazendo’”. Essa etapa se estrutura na possibilidade de o indivíduo acessar o domínio do conhecimento do grupo, de forma que atualize conceitos, métodos, prática, estratégias, inovação, crescimento (NONAKA; KONNO, 1998).

O movimento da espiral é contínuo e envolve o universo simbólico das pessoas, seus pensamentos, modelos mentais, visões de mundo, paradigmas, saberes, *expertises*, formas de expressão, anseios, receios, desejos e outras formas de criação de conhecimento. O conhecimento, por sua vez, enquanto ativo intangível, pode ser representado como um todo fragmentado, complexo, que passa a fazer sentido quando interpretado à luz da significação dada a ele (LACERDA et. al, 2010).

Ao encontro dessa prerrogativa, a cognição é ancorada em elementos do contexto. Vygotsky (1994) pode ser apontado como um dos precursores dessa ideia, ao associar a cognição a uma zona de desenvolvimento proximal. Solomon (2006) faz evoluir tal interpretação defendendo uma “cognição situada” e rejeitando a ideia limitante de uma cognição individual, aplicada a todas as situações, abstrata, explícita, baseada somente em linguagem, localizada no cérebro, como mediador entre estímulos sensoriais e respostas comportamentais. O autor avança uma interpretação segundo a qual a cognição também é social, particular, implícita, não linguística e distribuída. Para tanto, sua

argumentação teórica apresenta a “cognição situada”, manifestada no ambiente, nos objetivos, na distribuição social, no posicionamento político, nas ferramentas utilizadas, no contexto histórico e nas incorporações individuais.

Nessa linha de raciocínio, porém agregando contribuições do pensamento oriental, Nonaka e Konno (1998) buscam ampliar a teoria de criação do conhecimento associando-a aos espaços *ba*, apontando a plataforma-chave dessa criação como um local “fenomenal”. Tal local pode emergir em indivíduos, grupos de trabalho, times de projetos, círculos informais, reuniões, grupos de *e-mail* e no contato da linha de frente com os clientes. *Ba* oferece uma metáfora conceitual integrada para o modelo SECI (socialização, externalização, combinação e internalização) de conversão dinâmica de conhecimento.

Tendo como base esses pressupostos, pode-se interpretar que a metáfora da espiral se apoia e é permeada pela metáfora de *ba*, de forma que a espiral se movimenta dentro de um determinado “espaço”. Essa correlação nos fornece elementos para melhor compreender e aplicar a teoria.

Segundo Nonaka e Konno (1998): “Cada *ba* apoia um processo de conversão particular e, por isso, cada *ba* acelera o processo de criação do conhecimento”. Estes processos se apresentam, em cada fase, de acordo com as seguintes definições:

- *Ba* de início (ou origem), que está atrelado ao modo de conversão “socialização” do conhecimento tácito para o tácito. Refere-se ao compartilhamento de sentimentos, emoções, experiências e modelos mentais entre os indivíduos.
- *Ba* de interação, que está atrelado ao modo de conversão “externalização” do conhecimento tácito para o explícito. Refere-se ao diálogo por meio do qual os modelos mentais e habilidades do indivíduo são convertidos em termos e conceitos comuns.
- *Cyber ba* vincula-se ao modo de conversão “combinação” do conhecimento explícito para o explícito. Refere-se ao processo pelo qual os conhecimentos explícitos pré-existentes são combinados com novas informações e conhecimentos. Nesse caso, há uma intensa utilização de meios virtuais: “O uso de redes *on line*, grupos de discussão, documentos e base de dados tem crescido na última década, destacando esse processo de conversão” (NONAKA; KONNO, 1998).

- Exercitando *ba*, ou *ba* de exercício, que se relaciona ao modo de conversão “internalização” (do conhecimento explícito para o tácito). Nesse processo, é destacado o uso do conhecimento formal (explícito) em atividades práticas, em situações reais ou simuladas.

O conceito de *ba* unifica os espaços físico, virtual e mental. Existindo em vários níveis, suas interconexões podem formar um *ba* maior, com propriedades emergentes, o que é denominado *basho*.



Figura 2: Quatro modos de conversão do conhecimento, relacionados aos tipos de *ba*.

Fonte: Fialho (2009).

Para que haja movimento da espiral de criação do conhecimento dentro de um espaço fenomenal *ba*, são necessárias condições favoráveis, dentre elas destaca-se certo impulso. Nonaka e Konno (1998) tecem reflexões neste sentido: “Dentro de *ba*, a criação do conhecimento em tempo real é alcançada por meio da autotranscendência”. Porém, tal conceito não é amplamente desenvolvido pelos autores.

Scharmer (2000) resgata esse *insight* inicial, relacionando-o com uma categoria de conhecimento anterior ao tácito, o “conhecimento autotranscendente”, ou, “ainda não incorporado”. Na busca por

evidenciar a força que impulsiona a espiral do conhecimento, o autor apresenta uma categoria de conhecimento incipiente, em que a realidade é trazida à existência por um ato de “intuição-ação” de Nishida ou de “presenciar” de Husserl, Heidegger.

Tais ideias têm origem na construção teórica de Kitaro Nishida, filósofo japonês da escola de Kyoto, contemporâneo de Freud e Husserl, e cuja filosofia tem como essência a “experiência pura”. Segundo Bin (1991, p.74), esta é:

[...] uma experiência que se localiza aquém e além de qualquer objetivação racional e que é, conseqüentemente, desprovida de qualquer possibilidade de verbalização real ou potencial; é de uma importância fundamental como lugar autêntico de encontro vivo entre o homem e o mundo; enquanto os esforços do eu articulando e diferenciando conceitualmente as experiências serão considerados uma construção secundária derivada.

Implícita no conceito de “conhecimento autotranscendente” (SCHARMER, 2000), anterior ao *ba* de início (NONAKA; KONNO, 1998), a “experiência pura” aparece como lugar em que uma certa realidade originária é experimentada sob um modo imediato, antes de qualquer construção verbal de realidades particulares e antes de qualquer consciência de si de um eu individual. (BIN, 1991).

O conhecimento autotranscendente, ainda não incorporado, pode ser relacionado ao imaginário de Durand, inconsciente coletivo de Jung, ou, ainda, vinculado aos níveis de consciência e desenvolvimento dos indivíduos (LOEVINGER, 1976, 1979, 1998; WILBER, 1997, 2007a; KEGAN, 1982, 1994), que “significam suas experiências” de maneira mais abrangente, na medida em que os níveis são ascendidos.

Nas palavras de Fialho e Coelho (2007, p. 165) “todos os mundos são mundos virtuais e todos os espaços são ciberespaços”. Tal afirmação nos convida a interpretar os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem como tendo as mesmas possibilidades para a criação e o compartilhamento de conhecimento que os ambientes “presenciais”. A reflexão sobre os modelos mentais como representações da realidade (DOYLE; FORD, 1998) evidenciam que as interações virtuais, com seus graus de “intimidade” ou “profundidade”, são tão reais quanto as

interações realizadas de forma mais tradicional, como por exemplo, face a face.

A sobreposição de metáforas nos desafia a imaginar uma espiral de criação do conhecimento se movimentando em espaços *ba*, sob a influência propulsora de uma força autotranscendente, presente na própria consciência humana. Trata-se de um convite às novas interpretações, que ressoem e construam as palavras de Nonaka e Konno (1998), segundo as quais *ba* existe em vários níveis e esses níveis podem ser conectados para formar um *ba* maior (*basho*).

Os tipos de interação pressupõem a construção de uma realidade compartilhada entre indivíduos com diferentes tipos de conhecimento tácito e explícito (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). A partir dessas interações em *ba*, criam-se contextos que fomentam significados, em que os níveis de *ba* podem ser relacionados aos níveis de consciência e desenvolvimento dos indivíduos (LOEVINGER, 1976, 1979, 1998; WILBER, 1997, 2007a), que dão significado mais abrangente às suas experiências na medida em que ascendem os níveis, e quando têm disposição individual para compartilhar conhecimentos (WANG; NOE, 2010; CABRERA, A.; CABRERA, E. F, 2002; CABRERA, E. F.; CABRERA, A, 2005; CABRERA; COLLINS; SALGADO, 2006).

Os conhecimentos autotranscendentes, tácitos e explícitos, dos diversos interagentes em Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem (AVEAs) acabam se tocando no imaginário, interligando-se no ciberespaço e construindo um *basho* nas vults de conhecimento. O desafio da área de Mídia do Conhecimento é tornar esta realidade inteligível a um maior número de pessoas, ampliando ainda mais a espiral de criação do conhecimento.

As exigências da Sociedade do Conhecimento intensificam a emergência da criatividade e inovação como diferencial competitivo e condição de sustentabilidade das organizações. Tais qualidades, até então buscadas pela tradicional forma ocidental de pensar, em que pese os grandes avanços que trouxeram, viram seu potencial diminuído – com seus lastros ancorados nos paradigmas (KUHN, 1975) de caráter disciplinar.

Os pensamentos dedutivos e indutivos, tradicionalmente desenvolvidos pela ciência “normal” (KUHN, 1975), viram-se invadidos por novos desafios, configurando problemas de tamanha complexidade, que seus poderes elucidativos esbarraram em limites contemporâneos. O pensamento tradicionalmente convergente, estruturado a partir de experiências pretéritas, ratificado por sua velocidade de resolução, cede

espaço ao pensamento divergente e a imersão abre espaço para a emersão, o foco é substituído pelo devaneio, a razão pela afetividade. O direcionamento divergente do pensamento surge da dicotomia previsão versus incerteza, a partir da intuição ou inspiração, cristalizando soluções inovadoras e criativas (FIALHO, 2011).

Nessa discussão, a concepção de “verdade” pode ser associada a elementos psicológicos e características únicas em cada indivíduo. Todavia, o acesso ao conhecimento tácito ou explícito isoladamente não cria, necessariamente, novos conhecimentos. Essa criação ocorre somente quando o individual entra em sintonia recíproca com o coletivo, ressaltam Nonaka e Takeuchi:

[...], é preciso haver uma conversão de um tipo de conhecimento em outro, dentro da empresa. Essa exigência destaca a importância da dimensão ontológica. As empresas ocidentais precisam aprender como ampliar ou cristalizar o conhecimento no nível do grupo, através de diálogo, discussão, compartilhamento de experiências e observação. (1997, p. 285)

Os níveis de consciência e a disposição ao compartilhamento de conhecimento estruturam e qualificam *ba*. Nesses termos, participar de um *ba* pode significar se envolver e transcender ao próprio limite ou à perspectiva. Essa exploração é necessária a fim de lucrar com a "síntese mágica" da racionalidade e intuição que produz criatividade (NONAKA; KONNO, 1998). E, ascender aos níveis de consciência pode representar uma maior possibilidade de transformar conhecimento tácito em explícito e compartilhar conhecimento.



### 3 CONSCIÊNCIA E A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

O conhecimento, necessariamente, é produto da interação dinâmica com a realidade. A cognição é ação efetiva. Cada ação é prova de cognição, implicando no entendimento de que todo conhecer é um fazer no sentido de existir, sempre uma ação ligada às operações mentais. Conhecer não é um processo de acumulação de representações do ambiente, mas está relacionado às mudanças estruturais que ocorrem no organismo de maneira contingente, com sua história de interações com o meio (FIALHO, 2011, p. 266):

O conhecimento humano não é um artefato de armazenamento na memória, nem tampouco uma cópia da realidade, ao contrário é ação efetiva... Dessa forma, conhecer é apresentar uma conduta adequada e congruente com a circunstância na qual esta se realiza, sendo determinada pela estrutura do indivíduo. (FIALHO, 2011, p. 266)

Pode-se apontar a “psicologia do desenvolvimento” como o estudo do crescimento e do desenvolvimento da mente – o estudo do desenvolvimento interior e da evolução da consciência (WILBER, 2007b, p. 16-17). A consciência é simplesmente aquilo que a profundidade parece ser, a partir “do interior do interno”. Logo, é verdade que a profundidade está em toda parte, assim como a consciência e o Espírito... Afirmar que a evolução gera maior profundidade significa afirmar que ela desenvolve uma consciência maior. Transcender e incluir, trazer à tona e envolver, criar e amar, Eros e Ágape, desenvolver e envolver são formas diferentes de dizer o mesmo (WILBER, 2006, p. 61).

Wilber (1997) afirma que a psicologia do desenvolvimento avança um passo além de outras ciências que estudam a consciência, uma vez que inspeciona os estágios reais do desdobramento dessa. Por geralmente aspirar a um maior *status* científico, a psicologia do desenvolvimento muitas vezes combina um exame do interior (a semântica da consciência, guiada pela veracidade interpretativa e compreensão intersubjetiva) com uma análise objetiva das estruturas da consciência (a sintaxe da consciência, guiada pela verdade proposicional e ajuste funcional). Estes traços do estruturalismo desenvolvimentista devem sua linhagem à revolução de Piaget. Segundo Wilber (1997, 2007a), a psicologia do desenvolvimento é uma ferramenta

indispensável para a elucidação da consciência e um aspecto crucial de qualquer estratégia integral.

### 3.1 CONCEITO

O conceito de consciência pode ter inúmeras perspectivas. Sua definição “constitui um problema clássico” (PEREIRA JR., 2003). Segundo o conjunto de vocábulos da língua portuguesa<sup>3</sup>:

[Do lat. *Conscientia*.] Filos. Atributo altamente desenvolvido na espécie humana e que se define por uma oposição básica: é o atributo pela qual o homem toma em relação ao mundo (e, posteriormente, em relação aos chamados estados interiores, subjetivos) aquela distância em que se cria a possibilidade de níveis mais altos de integração.

Como recorrente preocupação filosófica, Hegel (2008) define consciência como um fluxo que penetra o saber fenomenal, e a série de figuras que a consciência percorre neste caminho é a própria história da formação para a ciência da consciência, nas palavras do autor:

Há, na consciência, um para um Outro, isto é, a consciência tem nela a determinidade do momento do saber. Ao mesmo tempo, para a consciência, esse Outro não é somente para ela, mas é também fora dessa relação, ou seja, é em si: o momento da verdade. Assim, no que a consciência declara dentro de si como o Em-si ou o verdadeiro, temos o padrão que ela mesma estabelece para medir o seu saber. (HEGEL, 2008, p. 135)

A abrangência do saber está associada à consciência: como "subjetivo", diz-se da experiência que representa; como "objetivo", é representada. Nesse sentido, a experiência cognoscível emerge dessa relação. Ressalva James (1904, p. 477): “O que representa e o que é representado aqui é numericamente o mesmo, mas devemos lembrar que sem o dualismo, de ser representada e representando, reside a experiência em si”. Em sentido semelhante, Brentano (2009) afirma que

---

<sup>3</sup> Dicionário Aurélio Eletrônico, 7.0. Curitiba: Positivo, 2010.

a consciência se dirige a um objeto, tornando-se “consciente de” – em termos de uma intencionalidade da existência, conformando um fenômeno mental distinto.

A filosofia contemporânea, principalmente a filosofia da mente, se debruça sobre aspectos qualificáveis dos processos mentais. Searle (2000, p. 45) define consciência como “estados de conhecimento ou percepção que começa quando acordamos de manhã, depois de um sono sem sonhos, e continua durante o dia, até que adormecemos novamente”. Teixeira (1994) sinaliza que pouco se sabe sobre a natureza dos pensamentos e muito menos acerca do que é consciência. Para o autor, um comportamento é consciente quando sabemos o que estamos fazendo. Há hipóteses mais céticas, como as de Dennett (2003, p.7), que restringem o termo: “consciência é um fenômeno físico, biológico - como o metabolismo ou reprodução ou autoproteção - que é perfeitamente genial em sua operação, mas não milagroso ou mesmo, no final, misterioso.” O autor assegura que nossa mente nos ilude e muitas vezes nos prega “truques”, fazendo com que nossos processos do pensar criem “realidades” ilusórias, frutos de um “erro” de percepção.

Ampliando a discussão, num paralelismo físico-quântico, Goswami (2004, p. 104) assegura que:

[...], a consciência atua como mediador de nossa a mente e o cérebro. Para que serve a mente? Para pensar. Mas para que serve pensar? Pensar dá sentido ao mundo à nossa volta. O cérebro é semelhante ao *hardware* de um computador, ele processa símbolos. A mente dá sentido a esses símbolos. O mapa da mente no cérebro que a consciência faz ao gerar o colapso da mente e do cérebro simultaneamente, pode ser compreendido como um *software* de computador. A consciência, claro, é o programador.

Os estados de percepção, conhecimento, comportamento, sentido ao mundo, intencionalidade, entre outras conotações, originam-se de escolas de pensamento distintas, que são apresentadas por Wilber (1997) como as mais influentes nos estudos da consciência. Dentre elas, destacam-se:

- a Ciência Cognitiva, que vê a consciência como ancorada em esquemas funcionais cérebro/mente;

- o Introspeccionismo, que entende a consciência em termos de intencionalidade, sustentada por relatos em primeira pessoa;
- a Neurociência, que associa a consciência aos sistemas neurais, neurotransmissores e mecanismos cerebrais orgânicos;
- a Psicoterapia Individual, que, ao se utilizar da psicologia introspectiva e interpretativa para tratar os sintomas psicoemocionais, associa a consciência às capacidades adaptativas do indivíduo;
- a Psicologia Social, que incorpora a consciência às redes de significado cultural;
- a Psiquiatria Clínica, que, ao centrar-se nas psicopatologias, nos padrões de comportamento e na psicofarmacologia, associa diretamente a consciência ao sistema neuronal;
- a Medicina Psicossomática, em que a consciência é intrinsecamente interativa com os processos biológicos orgânicos, evidenciados em domínios como a psiconeuroimunologia e o *biofeedback*;
- os Estados Incomuns de Consciência, constituindo-se um campo de estudo que seus defensores acreditam ser crucial para uma compreensão da consciência em geral;
- as Tradições Orientais e Contemplativas, que apresentam a consciência comum como uma versão estreita e restrita dos modos superiores da consciência;
- os Estudos Quânticos, em que a consciência é capaz de interagir com o mundo físico e alterá-lo, por meio de interações quânticas, e essa interação pode se dar tanto no corpo humano, em nível intracelular, por exemplo, como no Universo por inteiro;
- as Energias Sutis, que apregoam a existência de tipos mais sutis de bioenergias além das reconhecidas pela Física, as quais desempenham um papel intrínseco na consciência e na sua atividade;
- a Psicologia do Desenvolvimento, para a qual a consciência é representada por um processo de desdobramento e desenvolvimento, com uma diferente arquitetura em cada uma das suas fases de crescimento.

A existência simultânea de linhas epistemológicas é incentivada por pesquisas interdisciplinares e representa uma tendência cada vez maior da Sociedade do Conhecimento rumo à transdisciplinaridade. Um

dos marcos interdisciplinares dos estudos da consciência foi a Primeira Conferência de Tucson, *Toward a Science of Consciousness*, em 1996. Buscando construir uma Ciência da Consciência, esse evento reuniu debatedores de diversas linhas epistemológicas:

- Filosofia da Mente: D. Chalmers, G. Güzeldere, L. Stubenberg, V. G. Hardcastle, Flanagan;
- Ciência Cognitiva: J. F. Kihlstrom, T. M. Cowan, J. J. Boitano, D. Galin, K. H. Pribram;
- Medicina: J. E. Whinnery, V. Mark, M. Iacoboni, P. Henninger, B. Anderson, A. Kaszniak;
- Neurociência Experimental: C. Koch, P. Stoering, G. Schwartz, R. Cork, M. Bergenheim, E. M. Reiman, R. C. Watt, C. M. H. Nunn, B. Libet;
- Redes Neurais: J. Taylor, T. Yamanoue, A. Wuensche;
- Biologia Subneural: J. Watterson, J. A. Tuszynski, R. Wallace, D. Luria;
- Teoria Quântica: D. Zohar, F. A. Wolf, M. Conrad, M. Jibu, S. R. Hameroff;
- Espaço Não Local e Tempo: A. C. Elitzur, J. Tollaksen, D. J. Matzke, S. P. Sirag, M. Varvoglis, E. M. Insinna;
- Organização Hierárquica: E. Harth, N. A. Baas, B. R. Fink, A. C. Scott;
- Fenomenologia: A. Weil, B. D. Josephson, A. J. Deikman, R. P. Atkinson, J. L. Díaz.

Uma das palestras centrais da Conferência foi proferida por Chalmers (1996) que, ao reforçar o caráter ambíguo do termo “consciência”, dividiu os problemas relacionados à temática em “fáceis” e “difíceis”. Os problemas “fáceis”, segundo ele, são sensíveis aos métodos das ciências cognitivas, que explicam os fenômenos em termos computacionais ou mecanismos neurais; enquanto os problemas “difíceis” são aqueles que parecem resistir a esses métodos:

Os problemas fáceis de consciência incluem os seguintes fenômenos explicáveis: a capacidade de discriminar, categorizar e reagir a estímulos ambientais; a integração de informações por um sistema cognitivo; a reportabilidade de estados mentais; a capacidade de um sistema para acessar seus próprios estados internos; o foco de atenção; o controle deliberado do comportamento; a

diferença entre a vigília e o sono. (CHALMERS, 1996, p. 6)

O problema “difícil” da consciência relaciona-se ao fenômeno da experiência e todos seus aspectos subjetivos, a experiência consciente.

Paralelamente à condição fenomênica da experiência consciente, a psicologia, a partir de Freud, apresenta a consciência numa condição meramente “fugaz”:

[...] alguns processos se tornam facilmente conscientes; podem depois deixar de ser conscientes, mas podem mais uma vez tornar-se conscientes sem qualquer dificuldade: como as pessoas dizem, podem ser reproduzidos e lembrados. (FREUD, 1978, p. 209)

O autor traz a ideia de inconsciente como o verdadeiro alicerce da psiquê humana. Para Freud, o que é consciente é consciente só por um momento, e tudo que é inconsciente pode em dado momento tornar-se consciente, passando pelo estado pré-consciente, quer dizer, capaz de se tornar consciente. Um exemplo são os pensamentos que podem emergir como um “relâmpago” do inconsciente ao consciente. Enquanto Jung (1964) amplia a concepção de inconsciente, com elementos coletivos estruturantes, de caráter simbólico na sua conformação, como o inconsciente coletivo, por exemplo. Para o autor, o desenvolvimento da consciência dá-se no “processo de individuação”, pelo qual o “consciente e o inconsciente do indivíduo aprendem a conhecer, respeitar e acomodar-se um ao outro” (JUNG, 1964, p. 14). Jung apresenta a consciência como sendo a relação dos conteúdos psíquicos do ego, na medida em que são percebidos como tal; do contrário, são considerados conteúdos inconscientes. A expansão da consciência emerge das funções mentais de sensação, percepção, sentimento e pensamento, orientadas pela atitude de extroversão ou introversão (JUNG, 1961).

Neumann (2006) avança em relação à contribuição de Jung, apresentando o desenvolvimento humano, num primeiro momento, a partir da concepção original coletiva do “grande indivíduo”, representado pelo mito do herói, mas cuja plenitude de consciência somente é alcançada no momento em que a consciência se diferencia do ego e em relação ao inconsciente: “a separação da consciência e do

inconsciente em dois sistemas e a emancipação do sistema da consciência do ego (NEUMANN, 2006, p. 260).

Com a evolução da rede de significados linguísticos, a consciência passou a ser associada a áreas específicas, sendo então fragmentada: “consciência negra”, “consciência moral”, “consciência ambiental”, “consciência corporal”, “consciência coletiva”, “consciência humana”, “consciência psicológica”, “consciência política” e outras conceituações. Ao encontro dessa tendência, todavia ampliando seus termos, a consciência é vista como o atributo de quem tem clareza dos seus atos e escolhas, sabe o resultado que busca, não tem medo de correr riscos. O nível elevado de consciência é aquele que torna uma pessoa autônoma, que sabe onde está e aonde quer chegar, comprometendo-se até o final com suas escolhas e assumindo a responsabilidades pelos resultados obtidos (NAKAYAMA, 2010). Somente uma pessoa consciente e autônoma atinge o nível de interdependência e integração (ROVERE, 2009). Tal condição contempla lucidez, responsabilidade, autorreflexão, harmonia, realização, iniciativa, autonomia, prontidão e outras qualidades, abarcando inúmeros aspectos da manifestação humana. Quanto mais consciência presente num dado momento, mais integrada e plena será a vivência de uma experiência e o resultado das ações provenientes deste estado e mais assertivas e benéficas serão as pessoas direta ou indiretamente envolvidas nessas ações.

O conceito de consciência, neste trabalho, elaborado com base em Hy e Loevinger (1996), Kegan (1982, 1994), Loevinger (1976, 1979, 1998), Wilber (1997, 2005, 2007a, 2007b, 2007c, 2008), será: A consciência é um espectro complexo e fragmentado, que se manifesta em termos de uma intencionalidade de caráter subjetivo, refletida num comportamento de caráter objetivo, ancorada por uma rede de significados intersubjetivos e ajustada a uma funcionalidade sistêmica, que se sintetiza em níveis de significação da realidade, os níveis de consciência.

Apesar de contemplar parte da vasta abrangência da temática, justifica-se a escolha desse conceito por possibilitar correlações interdisciplinares com a gestão do conhecimento e com a mídia do conhecimento. Todavia, esta pesquisa se restringe ao caráter estruturante da consciência, manifestado em níveis, e busca abordar o problema “difícil” da consciência (CHALMERS, 1996), no tocante à experiência consciente.

Para fins instrumentais tal conceito será restringido a consciência associada ao Ego como um vetor de confluência, onde o ego sintetiza a

experiência consciente, processa-a em termos cognitivos, relaciona-a as vivências progressas, associa a prospecção de novas ocorrências e objetivos, gerencia elaboração e a percepção da realidade, em síntese representa uma estrutura interpretativa que se desenvolve a partir de condições psicossociais (LOEVINGER, 1976).

Dentre inúmeras perspectivas de estudo (como a Ciência Cognitiva, Neurociência, Neurociência Experimental, Redes Neurais, Biologia Subneural, Filosofia da Mente, Introspeccionismo, Psicoterapia Individual, Psicologia Social, Psicologia do Desenvolvimento, Psiquiatria Clínica, Medicina, Medicina Psicossomática, Estados Incomuns de Consciência, Tradições Orientais e Contemplativas, Teoria Quântica, Espaço Não Local e Tempo, Energias Sutis, Organização Hierárquica e Fenomenologia) e de autores (ALVAREZ, 2006; BACK, 2002; BRENTANO, 2009; CHALMERS, 1996; DENNETT, 2003; FREUD, 1978; GOSWAMI, 2004; HEGEL, 2008; JAMES, 1904; JUNG, 1961, 1964; MORIN, 2000; NAKAYAMA, 2010; NEUMANN, 2006; PEREIRA JR., 2003; ROTHBERG; KELLY, 2005; ROVERE, 2009; SEARLE, 2000; TEIXEIRA, 1994;), selecionou-se uma perspectiva segundo o paradigma positivista, por meio da métrica projetiva, em triangulação com o paradigma interpretativista, através de uma análise narrativa e em metatriangulação com o paradigma humanista radical (MORGAN, 2007), conciliada às epistemes estruturalismo, construtivismo e sociointeracionismo, apresentadas à luz das abordagens desenvolvimentistas da Psicologia do Desenvolvimento (ERIKSON, 1976a, 1976b, 1998; HY; LOEVINGER, 1996; KEGAN, 1982, 1994; LOEVINGER, 1976, 1979, 1998; MASLOW, 2001; PIAGET, 1970, 1978; PIAGET; INHELDER, 1978; WILBER, 1997, 2006, 2007a, 2007b, 2007c, 2008).

### 3.2 OS NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA

Os níveis de consciência revelam o caráter subjetivo da consciência, todavia buscando certa objetivação por meio de estruturas de significado que se repetem entre indivíduos. Nesse ponto, pode-se destacar uma diferença entre dois termos da língua inglesa que se referem à consciência: *awareness*, significando “atenção plena”, e *consciousness*, denotando uma “subjetividade funcional”.

A consciência da situação refere-se diretamente ao termo original *situation awareness*, sendo formalmente definida como “a percepção

dos elementos no ambiente dentro de um volume de tempo e espaço, a compreensão de seu significado e a projeção do seu estatuto em um futuro próximo” (ENDSLEY, 1998). O autor ainda define a consciência da situação em três níveis:

- Nível 1 – “Percepção dos elementos no ambiente”: envolve a percepção do estado, atributos e dinâmica dos elementos relevantes no ambiente;
- Nível 2 – “Compreensão da situação corrente”: corresponde à compreensão do que os fatores representam, particularmente quando em sua forma integrada, constituindo uma síntese dos elementos que apareciam dissociados no Nível 1, incluindo objetos pretendidos;
- Nível 3 – “Projeção do estado futuro”: refere-se à habilidade de projetar as futuras ações dos elementos que formam o ambiente, pelo menos em curto prazo, através do conhecimento da dinâmica dos elementos e da compreensão da situação (ENDSLEY, 2001).

Enquanto *consciousness* se refere a uma consciência de caráter subjetivo, que pode ser apresentada em estágios de significação, na sequência em estágios de desenvolvimento, abordada por inúmeros teóricos (COOK-GREUTER, 1999; ERIKSON, 1998; KEGAN, 1982, 1994; LOEVINGER, 1976, 1998; MASLOW, 1954; PIAGET; INHELDER, 1978). Em que pese suas peculiaridades, ela pode ser alinhada ao longo de um espaço de desenvolvimento comum, em que o desenvolvimento não é uma escada linear, mas um acontecimento fluído e harmonioso, com espirais, redemoinhos, correntes e ondas – naquilo que parece ser um número quase infinito de múltiplas modalidades. Hoje, a maioria das sofisticadas teorias do desenvolvimento leva isso em conta e respalda-se em pesquisas substanciais (WILBER, 2007b).

Piaget (1970), como precursor da área, afirma que as estruturas lógicas se constroem e levam uma dúzia de anos para se elaborarem, e essa construção obedece a leis particulares, que não são de uma aprendizagem qualquer. Graças ao duplo jogo das abstrações reflexivas, essas leis particulares fornecem o material de construção à proporção das necessidades e, a partir de uma equilíbrio, no sentido da autorregulação, fornecem a organização reversível interna das estruturas.

O autor assegura que a função essencial (no sentido biológico do termo) que conduz à formalização das estruturas é a função da

“assimilação”, em lugar da função de “associação”, própria aos esquemas atomísticos das teorias não estruturalistas. A assimilação é, com efeito, geradora de esquemas e, por isso mesmo, de estruturas (PIAGET, 1970, p. 59.).

O estruturalismo de Piaget não é um modelo abstrato ou puramente conceitual, tal como o modelo hegeliano ou kantiano, pois traduz um caminhar inevitável do pensamento, logo que este procura se afastar dos falsos absolutos. No domínio das estruturas, corresponde a um processo histórico, incessantemente repetido. O princípio diz que, uma vez construída uma estrutura, nega-se um de seus caracteres que parecia essencial ou pelo menos necessário (PIAGET, 1970, p. 100). Nesses termos, pode-se afirmar que o estruturalismo é um método e não uma doutrina. Enquanto método, não pode senão ser limitado em suas aplicações; por outro lado, é aberto, o que significa que recebe, no curso de suas trocas, um conjunto importante de dados a integrar e novos problemas a resolver (PIAGET, 1970, p. 116-117).

Ao relacionar as estruturas individuais ao conhecimento, pode-se destacar que:

[...], o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua; nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são concebidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram (pelo menos situando-os no conjunto dos possíveis). Em outras palavras, todo conhecimento comporta um aspecto de elaboração nova, e o grande problema da epistemologia é o de conciliar esta criação de novidades com o duplo fato de que, no terreno formal, elas se acompanham de necessidades tão logo elaboradas, e de que, no plano do real, elas permitem (e são mesmo as únicas a permitir) a conquista da objetividade. (PIAGET; INHELDER, 1978, p. 3)

A grande lição contida no estudo da gênese estruturante é a evidência de que não existem jamais conhecimentos absolutos e todas as demais fontes científicas de informação permanecem necessárias. A epistemologia genética possui uma natureza decididamente interdisciplinar (PIAGET, 1978).

### 3.3 ABORDAGENS DESENVOLVIMENTISTAS

As abordagens desenvolvimentistas estão embasadas na teoria do desenvolvimento, e esta se concentra nas mudanças ao longo do tempo. Embora as diversas abordagens desenvolvimentistas tenham conceitos teóricos diferentes, tais como ego, representação mental, rede neural, e outras, e em certos pontos divergem, todas enfatizam as mudanças ao longo do tempo (MILLER, 2002).

Destacar a mudança é uma preocupação recorrente da teoria do desenvolvimento, confluindo em três tarefas:

1. A teoria de desenvolvimento descreve a mudança, ao longo do tempo, em um ou vários domínios de comportamento ou atividade psicológica, tais como: pensamento, linguagem, comportamento social ou percepção;
2. Uma segunda tarefa para a teoria do desenvolvimento é descrever as mudanças ao longo do tempo na relação entre os comportamentos ou aspectos da atividade psicológica dentro de uma área de desenvolvimento e, idealmente, entre as várias áreas de desenvolvimento;
3. Mesmo que a teoria forneça uma descrição completa de desenvolvimento, não representa a transição dos pontos durante o desenvolvimento. Assim, uma terceira tarefa para a teoria do desenvolvimento é a de explicar o curso do desenvolvimento que as outras duas tarefas descrevem (MILLER, 2002).

Entre as diversas abordagens desenvolvimentistas, apresentamos as de Jean Piaget, Erick Erikson, Abraham Maslow, Robert Kegan, Ken Wilber e Jane Loevinger.

#### 3.3.1 Jean Piaget

Os trabalhos de Jean Piaget (1896–1980) representam um dos marcos teóricos do desenvolvimento em estágios. Neste, o nível de consciência pode ser associado ao desenvolvimento físico-cognitivo da criança, que evolui qualitativamente nas fases:

- a) sensório-motor, centrado em processos fisiológicos, sensação e percepção;
- b) pré-operacional, emergindo e caracterizando os processos dos impulsos, emoções, imagens e primeiros símbolos;

- c) operacional concreto, refletindo a construção dos primeiros conceitos e introdução de regras; e, por fim, a fase das
- d) operações formais, que é caracterizada pelas possibilidades do pensamento abstrato e as formas mais reflexivas das operações mentais (FLAVELL, 1992; PIAGET, 1970, PIAGET; INHELDER, 1978; PRIM; CUNHA, 2006).

### 3.3.2 Erick Erikson

Numa outra perspectiva de análise, os estudos de Erik Erikson (1902–1994) influenciaram fortemente a estruturação da psicologia do desenvolvimento. Sua construção teórica apresenta os ciclos de vida. Nestes, a consciência é associada ao desenvolvimento do ego num contexto psicossocial, em que o crescimento e desenvolvimento se dá a partir de crises.

Seus estágios são associados às fases cronológicas de vida:

- a) **confiança vs. desconfiança:** corresponde à primeira infância, quando a criança, após suportar a ausência da mãe e compreender a garantia de sua volta – acaba aprendendo a confiar em si mesma, fazendo frente a seus impulsos e anseios;
- b) **autonomia vs. vergonha e dúvida:** a criança, a partir do controle de suas funções de excreção e primeiro contato com regras, lida com a vergonha e a dúvida em relação às suas capacidades e potencialidades, saindo desta fase com certa autonomia, expansão motora e controle;
- c) **iniciativa vs. culpa,** a confiança e autonomia alavancam a iniciativa: nesta fase, há introdução da linguagem em termos da alfabetização; conseqüentemente, há uma expansão intelectual, que favorece o surgimento dos primeiros propósitos;
- d) **diligência vs. inferioridade:** a partir do amadurecimento intelectual, há uma valorização do mundo adulto e uma tentativa de adaptar-se a ele. A ideia de propósito é substituída por perseverança; há um reconhecimento de recompensas futuras a partir de um esforço presente;
- e) **identidade vs. confusão de identidade:** um destaque é dado pelo autor a esta fase, ele ressalta a condição do adolescente na aquisição de segurança diante das suas transformações

físicas e psicológicas. Essa condição é adquirida na forma da autoidentidade.

- f) **intimidade vs. isolamento:** a partir da aquisição da identidade, surge a possibilidade de associação com a intimidade e colaboração mais próxima, de forma que a proximidade com outras pessoas não denote ameaça;
- g) **generatividade vs. estagnação:** quando surge um interesse ou preocupação com o gerar, seja algo físico ou abstrato (como filhos, ideias, ensinamentos); esse estágio tem estreitas correlações com valores culturais, tradição e ensinamentos;
- h) **integridade vs. desespero:** é uma fase de reflexão sobre o significado de suas realizações, o que se realizou e o que se deixou de realizar. O ponto ápice desta fase é lidar com a certeza da finitude, o fim da vida, e é quando algumas pessoas entram em desespero (ERIKSON, 1998, 1976a, 1976b; RABELLO; PASSOS, 2010).

### 3.3.3 Abrahan Maslow

Partindo de uma análise diferenciada, norteadas pelas motivações humanas, Maslow (1954) relaciona a consciência ao desenvolvimento da personalidade, na busca incessante por suprir necessidades. Nesse tocante, a consciência está diretamente associada ao alcance da supressão daquelas. As “necessidades fisiológicas” são primárias; assim que supridas, possibilitam a “busca por segurança”, como por exemplo, a segurança física, de subsistência, de propriedade. Em termos de maior complexidade, surge o “senso de pertencimento” (em relações de amizade, familiares, intimidade). Sucessivamente, na medida em que o indivíduo “avança estágios”, sua busca se dirige à “autoestima” (confiança, conquistas, respeito) e a “autorrealização” (espontaneidade, criatividade, aceitação, tolerância). Uma possível interpretação dos níveis mais altos de autorrealização aponta para a busca de “autotranscendência” (WILBER, 2007; MASLOW, 2001).

A pirâmide das necessidades, de Maslow, representa esquematicamente sua teoria:



Figura 3: Pirâmide das Necessidades, de Maslow.  
 Fonte: Portal da Administração<sup>4</sup>.

### 3.3.4 Robert Kegan

Atendo-se ao mesmo pressuposto conceitual, segundo o qual a forma como o indivíduo dá significado às suas experiências reflete um determinado nível de desenvolvimento e de consciência, Kegan (1982, 1994) aprofunda a análise do fenômeno buscando o mecanismo implícito de ascensão dos estágios. Para tanto, apoiado no método de entrevistas SOI<sup>5</sup>, o autor busca identificar a relação entre o sujeito e seu objeto diferenciado. O autor propõe subdividir essa ascensão em seis estágios, denominados “ordens de consciência”:

- 0 Incorporativo**, em que o sujeito age movido por reflexos, significando sua experiência por meio deles. No momento em que este sujeito se desenvolve ao estágio seguinte,
- 1 Impulsivo**, começa a construir significados a partir de seus impulsos e percepções, enquanto seus reflexos passam a ser percebidos como diferenciados (como objetos). Ao avançar para o estágio seguinte,

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.portaldaadministracao.org/wp-content/uploads/2007/08/piramide.gif>>. Acessado em: 28 out. 2009.

<sup>5</sup> Subject-Object Interview.

- 2 **Imperial**, torna-se sujeito de suas necessidades, interesses e desejos, enquanto seus impulsos e percepções se tornam diferenciados (objetos).
- 3 **Interpessoal**, torna-se sujeito de seus relacionamentos; sua identificação acontece em termos de mutualidade; o sujeito é suas próprias relações, ao mesmo tempo em passa a perceber que possui necessidades, interesses e desejos.
- 4 **Institucional**, o sujeito passa a ser caracterizado pela identidade, autoridade e ideologia, enquanto os seus relacionamentos são diferenciados e percebidos como objetos. O significado dado às experiências é peculiar ao seu senso de identidade e ideologia.
- 5 **Interindividual**, o sujeito é concebido em termos abrangentes, da interindividualidade, e a ascensão a esta fase só é possível a partir da diferenciação da autoridade, da ideologia e da identidade (que se tornam objetos).

### 3.3.5 Ken Wilber

A consciência, para Wilber (2007a), se apresenta em estruturas básicas, que se organizam em níveis<sup>6</sup>. Segundo o autor, a característica de uma estrutura básica, ou de um nível de consciência, é que uma vez emergida do desenvolvimento humano, tende a permanecer na vida do indivíduo durante o desenvolvimento subsequente (WILBER, 2005, 2007a). Nesses termos, é estabelecida uma correlação entre as abordagens representadas no Quadro 1, que seguem exemplificadas em níveis:

- 1 **matéria/sensação/percepção** (sensorífica): nível caracterizado pela sua relação com a matéria, sensação e percepção;
- 2 **impulso/emoção/imagens** (fantasmagórico-emocional): é o nível emocional-sexual, a forma mais simples de representação mental, estruturado com base em imagens;
- 3 **símbolo/conceito** (mente-representativa): neste nível, a representação mental ganha uma significação simbólica, que vai além da imagem, sendo atrelada à significação verbal; o conceito é uma sofisticação do símbolo, passando a conotar categorias de objetos ou atos;

---

<sup>6</sup> O metamodelo proposto por Wilber integra quadrantes, níveis, estados, linhas e tipos. Porém, esta dissertação se restringe aos níveis de consciência pela possibilidade de correlações entre autores e seus métodos interpretativos.

- 4 **regra/papel** (mente regra/papel): neste nível, o indivíduo começa a tomar consciência de outras perspectivas, de papéis a desempenhar, e começa a assumir regras;
- 5 **formal/reflexiva** (mente formal/reflexiva): é a primeira estrutura autorreflexiva e introspectiva, capaz de raciocínio hipotético-dedutivo ou proporcional, além de operações relacionais;
- 6 **visão lógica:** emergindo sobre a mente formal reflexiva, este nível apresenta uma lógica panorâmica ou visão de redes de ideias, correlações, sínteses, integração de conceitos, verdades. É uma estrutura altamente integrativa;
- 7 **psíquico:** este nível é a culminação da visão lógica e de aspectos visionários:

[...] as capacidades cognitivas e perceptuais do indivíduo tornam-se aparentemente tão pluralistas e universais, que começam a “alçar além” de qualquer perspectiva ou preocupação estritamente pessoal ou individual (WILBER, 2005, p. 21);

- 8 **sutil:** um nível de consciência expandido, relacionado a *insights* do inconsciente, “lugar dos verdadeiros arquétipos, do mundo das formas de Platão, dos sons sutis e iluminações” (WILBER, 2005, p. 22);
- 9 **causal:** a consciência alcança uma fonte não manifesta, um terreno transcendental, “uma percepção cósmica expandida pela sensação de um *self* universal” (WILBER, 2005, p.23); e,
- 10 **não dual** (último): a consciência se integra e estabelece uma identidade entre a forma manifesta e a ausência de forma não manifesta.

## **4. CONSCIÊNCIA, DESENVOLVIMENTO DO EGO E COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO**

### **4.1 TEORIA DO DESENVOLVIMENTO DO EGO DE LOEVINGER**

O conceito de desenvolvimento do ego remonta a culturas antigas, como a grega, a hebraica e a hindu, divergindo do conceito amplamente difundido pela psicologia, termo cuja origem é atribuída a Sigmund Freud.

A condição “desenvolvimento” está presente em várias abordagens sob diferentes vieses: desenvolvimento moral de Kohlberg; desenvolvimento do caráter de Peck e Havighurst; identificabilidade interpessoal de Isaacs; complexidade cognitiva de Harvey, Hunt e Schroeder; e integração interpessoal de Sullivan (HY; LOEVINGER, 1996). Apesar das definições dos diversos estágios e de as suas sequências não serem idênticas de autor para autor, há muitas similaridades entre elas (LOEVINGER, 1976). Tais pressupostos já foram dissertados na seção 2.2 deste trabalho, Abordagens Desenvolvimentistas.

Para Loevinger (1976) o Ego não se define normativamente face ao seu amplo significado, suas propriedades emergentes, e limitações exercidas pelo contexto. Porém destacam-se características fundamentais que o definem descritivamente: a) funciona como um processo de estruturação de origem social; b) possui um princípio de totalidade, abrangendo unidade e singularidade sistêmica; c) guia-se por significados, objetivos e propósitos.

O Ego de Loevinger determina a construção de um quadro de referências utilizado para organizar e dar sentido as experiências, influenciando nas escolhas individuais, decisões de ordem moral, experiências de vida e crises. (ISHIKAWA, 2005). O Ego pode ser representado como um princípio de síntese da psiquê, caracterizado diferentemente em cada estágio de desenvolvimento. Determina o estilo cognitivo que ascende da simplicidade conceitual à multiplicidade conceitual e a medida que se desenvolve avança à complexidade conceitual; à sobreposição de proposições; à tolerância a ambigüidade, aos princípios integradores e pluralistas. Este determinismo é extensivo às preocupações pessoais que num primeiro momento são externas compreendendo: aparência, aceitabilidade social, sentimentos banais, comportamentos – mas que caminham às preocupações mais

abrangentes como o desenvolvimento psicológico, a dependência emocional, as questões sociais e outras.

Segundo Hy e Loevinger (1996, p. 5): “O desenvolvimento do ego é uma abstração, e a essência da ciência é que ideias abstratas orientam observações e que observações, por sua vez, modificam ideias abstratas”. Uma questão tradicional da discussão sobre o ego é se ele é originado pelos “impulsos instintivos” ou se ele os origina. Essa questão representou o embate entre Freud e Adler, em 1911:

Adler afirmava que os impulsos eram, em grande parte, subordinados ao ego e que o ego esforçava-se espontaneamente para se desenvolver. Freud, por sua vez, retrucava que adotar a visão de Adler seria abrir mão dos ganhos duramente conquistados pelos *insights* psicanalíticos, embora muitos de seus seguidores acreditassem que as duas visões pudessem ser conciliadas. Alguns anos mais tarde, Freud retomou o tópico do desenvolvimento do ego e fez grandes contribuições teóricas, cuja importância nem sempre é reconhecida por psicanalistas ou por seus oponentes. (HY; LOEVINGER, 1996, p. 6).

Alguns escritos psicanalíticos referem-se ao ego como um conjunto de diferentes funções, considerando sua “função sintética” como mais uma, entre várias. Diferentemente de Adler, o estudioso H. S. Sullivan preferia o termo “autossistema”.

Uma característica de confluência entre os autores diz respeito ao ego relativamente estável; suas mudanças e maturações são gradativas, Sullivan formulou uma teoria da estabilidade do ego em termos de “operações de segurança”:

Um dos grandes objetivos do autossistema é evitar ou minimizar a ansiedade. A pessoa tende a reconhecer apenas o que está em acordo com o seu autossistema pré-existente, ou seja, o seu referencial. Observações discordantes produzem ansiedade e são conseqüentemente evitadas por desatenção seletiva. (HY; LOEVINGER, 1996, p. 7)

Nestes termos:

[...] a busca por significados coerentes para as experiências é a essência do ego ou do funcionamento do ego, e não apenas uma entre várias de suas funções. O ego mantém a sua estabilidade, sua identidade e a sua coerência seletivamente bloqueando observações inconsistentes com o seu estado atual – dado que a coerência de uma pessoa é a linguagem inarticulada de outra. Este pressuposto é a base teórica para o uso da complementação de frases e outras técnicas projetivas para medir o desenvolvimento do ego. (HY; LOEVINGER, 1996, p. 7)

Ao descrever o desenvolvimento do ego em estágios, Loevinger (1976) salienta que o crescimento e maturação do ego não acontece de forma gradativa e suave, porém há descontinuidades; há diferenças qualitativas nos pontos de transição. Com base nos trabalhos de Piaget, a autora acrescenta as seguintes características: cada estágio transcende e inclui o anterior – conformando uma preparação para o estágio seguinte; a sequência dos estágios é invariável: os estágios não são transpostos, ou seja, é necessário passar por cada estágio para chegar no próximo; há uma lógica interna de cada estágio, uma forma de equilíbrio e estabilidade (HY; LOEVINGER, 1996; ISHIKAWA, 2005; LOEVINGER, 1975).

Avançando as dimensões apresentadas no capítulo anterior, Loevinger (1976, 1996, 1998) busca legitimar sua pesquisa a partir de resultados obtidos com um método empírico, o “teste de completar sentenças” WUSCT<sup>7</sup>. A partir do teste, constrói uma teoria de desenvolvimento do Ego abrangente, não restrita a metáforas biológicas, estágios piagetianos, paradigmas psicanalíticos ou hierarquia de necessidades, em que a busca por significados coerentes nas experiências além da essência é a base de funcionamento do Ego, que, por sua vez, caracteriza a própria consciência.

No decorrer do desenvolvimento, o ego mantém a sua estabilidade, sua identidade e sua coerência seletivamente, bloqueando as observações incompatíveis com seu estado atual. Esta suposição é a base teórica para a utilização das conclusões da sentença e outras técnicas projetivas para mensurar o desenvolvimento do ego (HY;

---

<sup>7</sup> WUSCT - *Washington University Sentence Completion Test*.

LOEVINGER, 1996). O desenvolvimento do ego como uma abstração pode ser traduzido como um “traço mestre” de organização, contemplando a preocupação pessoal, o estilo cognitivo e a significação das experiências intra e interpessoais e cuja hierarquização se apresenta nos seguintes estágios:

**E-2 Impulsivo;** caracterizado pelos impulsos por afirmação de identidade separada, onde a compreensão sobre regras é precária e punições são interpretadas como retaliações. As preocupações referem-se aos impulsos corporais (sexuais e agressivos, apropriados à idade). O indivíduo, no estágio impulsivo, apresenta uma visão simplista e dual do mundo (bom/mal, limpo/sujo), falta-lhe capacidade de conceituar a vida interior; o crescente senso de *self* é afirmado pela palavra “não” (HY; LOEVINGER, 1996). Neste estágio, destacam-se características como impulsividade e o medo de retaliações, um estilo interpessoal receptivo, dependente e explorador, estilo cognitivo baseado em estereótipos e certa confusão conceitual (LOEVINGER, 1976, p. 24).

**E-3 Autoprotetor:** caracterizado pelos primeiros passos no controle dos impulsos, que acontecem no momento em que a criança começa a antecipar, num curto prazo, as possibilidades de recompensas ou punições. Neste estágio, surge o apreço às regras, porém sua utilização é apenas para vantagens e satisfações. Há uma noção de culpa, porém ela tende a ser repassada para outras pessoas ou circunstâncias. A autocritica ainda não é característica. A vida é vista como um jogo, em que, para o indivíduo ganhar, alguém tem que perder. O trabalho é percebido como oneroso e a “boa vida” é aquela em que se tem muito dinheiro e coisas agradáveis (LOEVINGER, 1976). Não há o estabelecimento de metas e ideais a longo prazo. Os indivíduos neste estágio buscam gratificações imediatas e podem explorar os outros para alcançar seus fins (HY; LOEVINGER, 1996). Destacam-se características como: medo de ser apanhado quando faz algo errado, repasse da culpa, oportunismo; estilo interpessoal cauteloso, manipulador e explorador; preocupações pessoais, autoproteção, aborrecimentos, desejos e vantagens (LOEVINGER, 1976, p. 24).

**E-4 Conformista:** o que caracteriza o início deste estágio é o começo da identificação do próprio bem-estar com o do grupo. As regras passam a ser aceitas por pertencer ao grupo, e não por temor à punição. Nesta fase, o indivíduo tende a perceber a si mesmo e aos outros conforme o que é socialmente aceito; apesar de observar diferenças entre grupos, é insensível a diferenças individuais (LOEVINGER, 1976). Estados interiores, como triste, alegre, contente,

zangado, amor, são percebidos em linguagem simples. A descrição de si mesmo e das pessoas do grupo é feita em termos socialmente aceitáveis; as interações interpessoais são vistas em termos de ações e não de sentimentos (HY; LOEVINGER, 1996). Destacam-se características como: conformidade às normas externas, culpa por infringir regras, vergonha; estilo interpessoal agradável, superficial. Suas preocupações pessoais referem-se à aparência, aceitabilidade social, sentimentos banais, comportamentos. O estilo cognitivo é baseado na simplicidade conceitual, nos estereótipos e clichês (LOEVINGER, 1976, p. 24).

**E-5 Autoconsciente:** trata-se de um estágio de transição entre os estágios conformista e o consciencioso. Nele, há um aumento da autoconsciência e a valorização de múltiplas possibilidades em cada situação. Um dos aspectos que contribui para a saída do estágio anterior (conformista) é a consciência de si mesmo, independente do que se estabelece nas normas sociais e estereótipos. Todavia, a consciência de “vida interior” ainda é bastante superficial – definida por sentimentos vagos (LOEVINGER, 1976). Quando o indivíduo amplia sua percepção de “o que eu sou”, desvinculando-a de “o que eu deveria ser”, abre-se o caminho para iniciar o exame sobre si mesmo. Assim, a capacidade de conceituar a vida interior se expande, e as relações interpessoais não são mais descritas como ações, mas também em termos de sentimentos. O indivíduo neste estágio faz uma clara distinção entre o grupo e ele mesmo. Assim, são descritos sentimentos como autoconsciência e solidão (HY; LOEVINGER, 1996). Destacam-se características como: diferenciação das normas e metas; estilo interpessoal de autorreconhecimento em relação ao grupo. Suas preocupações pessoais referem-se à adaptação, problemas e oportunidades. O estilo cognitivo é baseado na multiplicidade (LOEVINGER, 1976, p. 24).

**E-6 Consciencioso:** neste estágio, os principais elementos de uma consciência adulta estão presentes e se revelam em longo prazo, como ideais e autoavaliação de objetivos, autocrítica e senso de responsabilidade. Quando a pessoa se encontra neste estágio é menos provável que se sinta culpada por quebrar uma regra, porém, quando seus atos causam dano a alguém, é mais provável que a sinta. Há complexidade conceitual, que se expressa em distinções entre padrões morais e costumes sociais, ou entre moral e padrões estéticos. A classificação estreita entre certo e errado é substituída por pensamentos em termos de polaridades – mais complexos e diferenciados: trivial versus importante; amor versus desejo ardente; dependência versus independência. A vida interior, rica e diferenciada, caracteriza a pessoa

deste estágio (LOEVINGER, 1976). O marco que define esta fase é a autoavaliação, as condutas são aprovadas ou desaprovadas com base na concepção pessoal do que é correto. O indivíduo neste estágio utiliza termos reflexivos para descrever a si mesmo e aos outros. Os imperativos morais permanecem, mas não se trata de uma questão de fazer o certo e evitar o errado, pois prioridades e adequações passam a ser consideradas. O trabalho, em vez de ser puramente onerado, passa a ser uma oportunidade para a realização, desde que não seja uma atividade maçante e enfadonha. Os indivíduos neste estágio provavelmente avançam de suas preocupações pessoais para preocupações mais abrangentes, sociais. O caráter deste estágio possui o aspecto negativo do excesso de sentimento de responsabilidade para com os outros (HY; LOEVINGER, 1996). Destacam-se características como: autocrítica, autoavaliação de normas, sentimento de culpa quando há consequências; ideais e objetivos de longo prazo; estilo interpessoal de responsabilidade, intensidade, reciprocidade e preocupação com a comunicação. Suas preocupações pessoais referem-se a autorrespeito, realizações, traços, expressões, sentimentos diferenciados, motivos para comportamentos. O estilo cognitivo é baseado na complexidade conceitual e ideias de padronização (LOEVINGER, 1976, p. 24).

**E-7 Individualista:** trata-se de um estágio de transição entre os estágios consciencioso e autônomo. O que caracteriza esta fase é o senso de individualidade e preocupações com a dependência emocional. Surge, em certa medida, uma tolerância em relação a si mesmo e aos outros, a partir do reconhecimento das diferenças individuais e da complexidade das circunstâncias. Um dos pontos delicados deste estágio é um excesso do senso de responsabilidade (principalmente pelos outros) (LOEVINGER, 1976). As características do estágio anterior, além de aprimoradas, são acrescidas pelo respeito à individualidade. No estilo interpessoal a dependência passa a ser vista como um problema emocional. Suas preocupações pessoais tornam-se mais abrangentes: desenvolvimento, problemas sociais, degeneração da vida interior das pessoas. O estilo cognitivo, já sedimentado à complexidade conceitual e às ideias de padronização, passa a contemplar a distinção de processos e resultados (LOEVINGER, 1976, p. 24).

**E-8 Autônomo:** não apenas a aceitação da individualidade, mas também sua valorização e o reconhecimento da necessidade por autonomia marcam a fase autônoma. Neste estágio, emerge uma capacidade para lidar com os conflitos internos, reconhecendo-os e não mais os projetando para o ambiente. As dicotomias morais e a percepção

polarizada da realidade são, em parte, transcendidas. A realidade passa a ser vista como complexa e multifacetada. O indivíduo concebe os seus diversos papéis, bem como, que cada um deles tem requisitos diferentes. Os seus sentimentos são expressos de maneira vívida e convincente. A vida é vista de maneira ampla e há aspirações por objetividade e realismo sobre si mesmo e os outros. O autônomo possui amplo senso de justiça e ideais sociais (LOEVINGER, 1976). As características do estágio anterior são acrescidas da tolerância e gerenciamento dos conflitos internos; no estilo interpessoal surge a interdependência e o respeito à autonomia. Suas preocupações pessoais tornam-se mais abrangentes: vívida transmissão de sentimentos, integração de aspectos fisiológicos e psicológicos, causalidade psicológica do comportamento, concepções de papéis, autorrealização, interação com contexto social. No estilo cognitivo, há um aumento da complexidade conceitual, padrões complexos, tolerância à ambiguidade, abrangência e objetividade (LOEVINGER, 1976, p. 25).

**E-9 Integrado:** é o estágio mais elevado da escala de Loevinger, implicando a transcendência dos conflitos da fase anterior (autônomo). Porém, por ausência de estudos e pela raridade de incidência em indivíduos, esta etapa é de difícil descrição. A descrição que melhor se aproxima é a de busca pela autorrealização de Maslow. Tratando-se de estágio elevado, talvez possa ser interpretado como ampliação de possibilidades e não como um estágio no sentido estrito do significado (LOEVINGER, 1976). As características vão além do gerenciamento dos conflitos internos, há uma reconciliação (e.g., conflito é inerente à condição humana); no estilo interpessoal, ampliam-se a interdependência e o respeito à autonomia, evidenciando-se um cultivo da individualidade. As preocupações pessoais do estágio anterior, além de serem ampliadas, são acrescidas pela identidade (LOEVINGER, 1976, p. 25).

Ciente dos pressupostos clássicos da psicologia do desenvolvimento e atenta às contribuições de Kegan (1982, 1994), Suzan Cook-Greuter (1999), centrando-se nos trabalhos de Loevinger, avança sua teoria de desenvolvimento do ego identificando, a partir do mesmo instrumento projetivo WUSCT, respostas que caracterizam estágios pós-autônomos, desmembrando o último estágio de Loevinger, integrado em duas subdivisões - ciente dos constructos e unitivo.

Atento às várias abordagens da psicologia do desenvolvimento, Wilber (1997, p.2) afirma:

Na psicologia do desenvolvimento, a consciência não é vista como uma única entidade, mas como um processo de desdobramento, com uma arquitetura substancialmente diferente em cada uma das suas fases de crescimento. Nas suas formas mais avançadas, essa abordagem inclui estágios superiores de desenvolvimento excepcionais, capacidades extraordinárias e supranormais, vistos como os mais latentes potenciais de desenvolvimento em todos os seres humanos. Isto inclui as fases de maior cognição, afetividade, moralidade e desenvolvimento espiritual.

Numa grande síntese, Wilber (2005, 2007a, 2007b) estabelece relações entre as abordagens de Piaget, Erikson, Maslow, Loevinger, Kegan e Cook-Greuter, além de estudos desenvolvimentistas e transpessoais, representadas no Quadro 1.

Níveis de Consciência					
Correlações das Abordagens Desenvolvimentistas					
Ken Wilber	Jean Piaget	Jane Loevinger	Robert Kegan	Abraham Maslow	Erik Erikson
<b><i>Estruturas Correlativas Básicas</i></b>	<b><i>Desenvolv. Cognitivo</i></b>	<b><i>Desenvolv. do Ego</i></b>	<b><i>Ordens de Consciência</i></b>	<b><i>Hierarquia de necessidades</i></b>	<b><i>Ciclos de Vida</i></b>
Matéria Sensação Percepção	Sensório-motor	Pré-social Alta	0. Incorporativo	Fisiológicas	Confiança vs. Desconfiança
Impulso Emoção Imagem Símbolo		Simbiótico E2 Impulsivo	1. Impulsivo		Autonomia vs. Vergonha e dúvida
Conceito  Regra/papel	Pré-operacional  Operacional concreto	E3 Autoprotetor  E4 Conformista	2. Imperial	Segurança  Pertencimento	Iniciativa vs. Culpa Diligência vs. Inferioridade
Formal reflexivo	Operacional formal	E5 Autoconsciente  E6 Conscioso  E7 Individualista  E8 Autônomo  E9 Integrado	3. Interpessoal  4. Institucional	Autoestima	Identidade vs. Confusão  Intimidade vs. Isolamento  Generatividade de vs. Estagnação
Visão lógica  Psíquica (visão)		Ciente dos constructos e unitivo (avanço de Cook-Greuter, 1999)	5. Inter-institucional	Autorrealização  Autotranscendência	Integridade vs. Desespero
Sutil (arquetípica)					
Causal (sem forma)					

Quadro 1 – Correlações entre níveis de consciência em abordagens desenvolvimentistas.

Fonte: Adaptado de Kegan (1982, 1994), Loevinger (1976) Hy; Loevinger (1996) e Wilber (2005, 2007a, 2007b).



## 4.2 COMPORTAMENTO DE COMPARTILHAR CONHECIMENTO

Uma revisão narrativa da literatura apontou a crescente preocupação, nos últimos anos, dos estudiosos da área de Gestão do Conhecimento com o comportamento de compartilhar conhecimento adotado por colaboradores, no meio organizacional. Lam e Lambermont-Ford (2010) afirmam que facilitar o compartilhamento de conhecimento dentro das organizações é uma tarefa difícil, uma vez que a vontade das pessoas para compartilhar e integrar seus conhecimentos é uma das barreiras centrais. Os mesmos autores asseguram que, dentro de uma burocracia profissional, o dilema social do compartilhamento pode ser superado através de uma motivação normativa. Já Tohidinia e Mosakhani (2010) defendem a tese de que o clima organizacional favorece a emergência de normas subjetivas sobre a partilha de conhecimento, e que o alto nível de informação, bem como o uso intensivo de tecnologia, provoca um efeito positivo sobre o comportamento de compartilhar conhecimentos.

Numa linha de pesquisa paralela, Yang e Farn (2009) investigaram a partilha de conhecimento tácito como um processo natural de interação social. Os autores relacionam o compartilhamento de conhecimento à confiança e asseguram que certo controle externo, na dose certa, fortifica o comportamento de compartilhar. Hendriks (2009), por sua vez, associa o compartilhamento de conhecimentos ao comportamento proveniente da cultura organizacional, sendo esta o fator determinante norteador do comportamento. Por outro viés Chatzoglou e Vraimaki (2009), utilizando teorias da psicologia social, analisaram o comportamento de compartilhamento de conhecimento de funcionários do Banco da Grécia; os resultados apontam a necessidade de criar um clima que poderia ajudar os indivíduos a desenvolver atitudes mais favoráveis à partilha de conhecimento, bem como o importante papel da pressão social, percebido pelos membros da organização (colegas, supervisores, gerência) sobre a intenção das pessoas em compartilhar conhecimento. Em que pese o fato de o Clima Organizacional permear a maioria das abordagens – a questão motivacional está diretamente associada à necessidade de se obter um conhecimento compartilhado. Assim, quanto maior esta necessidade, maior a autonomia para o compartilhamento (YU; LIU, 2008).

Os grupos de pesquisa e desenvolvimento (P & D) mantêm uma tradição comportamental em compartilhar conhecimento, inclusive, o comportamento dos líderes influencia este hábito. Liao (2008)

desenvolveu uma pesquisa que aponta, a partir da teoria do poder social, que o impacto do poder social do gerente de P & D exerce uma forte influência no comportamento de compartilhar conhecimento da equipe, e os resultados indicam que recompensas ao gerente e especialistas têm efeitos diretos sobre o comportamento de compartilhar conhecimentos. Já Tompson e Herson (2006) asseguram que a base de conhecimento de uma empresa implica no desempenho inovador de P & D, e que este é fortemente influenciado pela qualidade do seu capital relacional, por meio de comportamento de compartilhar conhecimento.

Um aspecto recorrente associado ao compartilhamento de compartilhar conhecimento foi a confiança, todavia esta apareceu exaltada na pesquisa de Usoro et. al. (2007), sendo relacionada à integridade. Os autores investigaram uma comunidade virtual de prática, concluindo que a confiança baseada na integridade, percebida pela comunidade, foi considerada o fator mais forte preditor do comportamento de compartilhar conhecimento.

Liu e Chen (2005) identificaram determinantes no comportamento de compartilhar conhecimento entre alunos de educação à distância: uma análise de conteúdo de respostas abertas mostrou 215 temas. Os temas foram condensados em quatro dimensões: fatores remetentes, fatores de receptores, contexto e as características do conhecimento. Desdobrando as dimensões, chegaram aos seguintes aspectos:

- a) fatores de remetentes: personalidade, emoções, fator de capacidade;
- b) fatores receptores: não gosto, atitude, personalidade;
- c) contexto: situação de concorrência, a pressão do tempo, a contribuição;
- d) características do conhecimento: privada ou secreta, interessante, valioso.

A pesquisa foi embrionária, representando um bom começo para as futuras investigações sobre compartilhamento de conhecimento na era digital.

### 4.3 DISPOSIÇÃO DE COMPARTILHAR CONHECIMENTO

O conhecimento, enquanto fator de produção, é um dos principais ativos da Sociedade do Conhecimento. De caráter intangível, cresce enquanto valor na medida em que é compartilhado, disseminado e difundido por pessoas em suas organizações, gerando inovação, criatividade e aprendizagem. Essa definição deve seu caráter estrutural à tradição da administração científica, em que o conhecimento, numa visão funcionalista, apesar do esforço contrário, mantém sua origem objetiva: mesmo quando considerado “intangível”, ainda é pensado como “coisa”. Todavia, quando a disseminação do conhecimento passa a ser enfocada, principalmente no que tange ao seu compartilhamento, emerge a necessidade de evoluir os pressupostos superficiais e pensar o conhecimento enquanto processo, principalmente como um processo humano, individual e coletivo, em que a consciência, aparentemente inerte, figura como o impulso que dá a tônica para o compartilhamento.

Apresentando uma dicotomia convergente, Spender (2001, p. 30) se refere à questão “conhecimento como objeto versus conhecimento como processo” revelando a consonância e complementariedade dos dois enfoques: ambos passam a ter sua parcela de importância.

Autores clássicos como Nonaka e Takeuchi (1997), atendo-se à condição dinâmica e complexa do conhecimento, destacam suas relações como uma alternância entre suas expressões tácitas e explícitas, que emergem evolutivamente em processos de “socialização”, “externalização”, “combinação” e “internalização”; conduzindo a generalizações compreensivas de processos dinâmicos, por meio dos quais o conhecimento, pelo seu compartilhamento, é convertido em novos conhecimentos.

O compartilhamento e a disposição individual para essa prática, mesmo que não explicitamente, figuram como a matriz da teoria da espiral de criação de conhecimento. A consciência individual, atrelada aos espaços fenomenais de criação de conhecimento, denominados *ba*, a partir de sua própria autotranscendência, propicia a criação do conhecimento em tempo real (NONAKA; KONNO, 1998).

Com base nas clássicas teorias e corroborado por inúmeras pesquisas na área de Gestão do Conhecimento, o compartilhamento de conhecimento é tratado como processo organizacional vinculado diretamente aos meios (artefatos, repositórios, sistemas de conhecimento, práticas de gestão), sendo apontado como fator decisivo

para o sucesso da gestão do conhecimento, inovação ou mesmo aprendizagem organizacional.

Cabrera e Cabrera (2002, 2005) reafirmam tais pressupostos apontando a troca de informações entre membros da organização como um componente vital para esse processo. Apesar das modernas tecnologias de comunicação, que estreitam o tempo e a distância, ainda existem dilemas de cooperação. Estes, por sua vez, revelam as dificuldades no engajamento, nas práticas de compartilhamento. Num esforço investigativo, por meio de revisão da literatura sobre o compartilhamento de conhecimento, Wang e Noe (2010) apresentam lacunas de pesquisa. Os autores afirmam que poucos estudos têm examinado empiricamente o papel da personalidade individual ou a disposição para o compartilhamento de conhecimento.

A figura 4 apresenta sinteticamente o resultado obtido pelos autores.

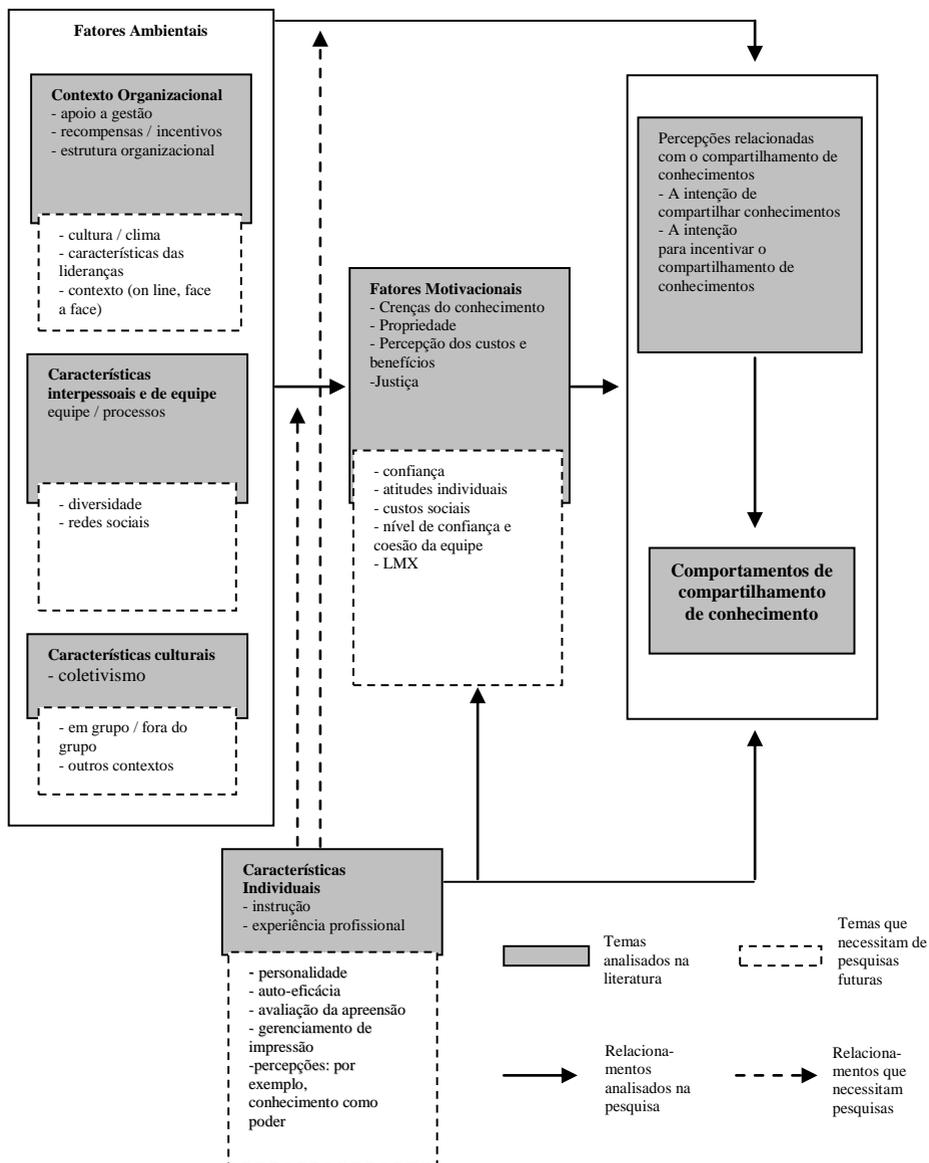


Figura 4: Pesquisas sobre o compartilhamento de conhecimento.  
Fonte: Wang e Noe (2010).

Permeando os espaços *ba* de criação do conhecimento (NONAKA; KONNO, 1998), a alternância entre conhecimento tácito e explícito, numa espiral ascendente (NONAKA; TAKEUCHI, 1997), sofre a influência dos dilemas do compartilhamento (CABRERA; CABRERA, 2002, 2005; CABRERA; COLLINS; SALGADO, 2006) dependendo das características e disposições individuais para essa prática (WANG; NOE, 2010), a partir dos níveis de consciência dos indivíduos.

O estudo dos níveis de consciência, apresentado pela teoria de desenvolvimento do ego e seu instrumento de medição (HY; LOEVINGER, 1996; LOEVINGER, 1976, 1998), acrescido de interpretação qualitativa de aspectos abrangentes da consciência no contexto das interações em espaços de compartilhamento *ba* (como os AVEAs e as equipes de P&D), com enfoque na disposição individual para o compartilhamento, poderá revelar elementos subjacentes que dão sentido e significado ao “compartilhar”.

O resultado desta dissertação poderá contribuir para o avanço teórico nas áreas de gestão do conhecimento e mídia do conhecimento.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 5.1 DECLARAÇÃO DE VISÃO DE MUNDO

Para fins desta dissertação, este autor adota a Visão de Mundo Subjetiva, proveniente do Idealismo Filosófico, cujo expoente, em oposição à influência do pensamento Positivista das Ciências, se estruturou enquanto expressão de uma gama de escolas e perspectivas de pensamento modernas que, em termos genéricos, são definidas como “interpretativistas” (MORGAN, 2007), representadas pela fenomenologia, pelo existencialismo, a hermenêutica, etnometodologia, o interacionismo simbólico, entre outras.

Em que pesem as diferenças epistemológicas – com métodos distintos aplicados a natureza e classes de problemas de pesquisa – o caráter humanista, seu cerne, carrega princípios ontológicos que se centram na subjetividade da consciência em relação à sua forma de percepção. Este olhar surge a partir da perspectiva do sujeito em relação ao objeto “de interesse”, e não de um objeto fixo, “coisa” ou “fato social” que molda e determina o sujeito.

Em termos históricos, pode-se apontar o marco teórico dos pensamentos de Husserl (1859 - 1938) que, apoiado em fundamentos filosóficos mais antigos, de pensadores como Platão, Leibnitz, Descartes e Bretano, principalmente deste último, apresenta o conceito de “intencionalidade”, segundo o qual a psiquê humana sempre está dirigida para algo, ela é “intencional” (TRIVIÑOS, 1992, p. 42).

### 5.2 ESCOLHA PARADIGMÁTICA

#### 5.2.1 Positivismo

O positivismo é a escola de pensamento moderna que melhor caracteriza o que Kuhn (1975, p. 29) denominou “ciência normal”, fundamentada em pesquisas firmemente baseadas em uma ou mais realizações científicas passadas, que hoje em dia são relatadas pelos manuais científicos elementares e avançados. A partir da rejeição à metafísica, o positivismo assegura a tese de que a realidade consiste essencialmente naquilo que os sentidos podem perceber. As ciências naturais e sociais compartilham do mesmo fundamento lógico e metodológico, o que não significa que compartilhem dos mesmos procedimentos, pois seus objetos de estudo requerem métodos de

investigação distintos; há uma distinção entre fato e valor, devendo a ciência se ocupar do primeiro (HUGHES, 1980, p. 29).

Nessa linha de pensamento, apoiada em elementos objetivos, a taxonomia como sistema para classificar e facilitar o acesso à informação, como por exemplo, entre milhares de dados disponíveis na intranet, em portais da internet e em bancos de dados, é mais um dos frutos pós-modernos dessa herança positivista. Ela é baseada em “regras” definidas por especialistas de domínio, aplicadas ao conteúdo de documentos textuais, metadados (informações sobre informações), cálculos probabilísticos, análises semântico-linguísticas e definições “vetoriais”, que, pela frequência de palavras e localização num texto sistematiza conhecimentos sobre determinado tema organizando e facilitando seu acesso (TERRA et.al., 2010). É um dos fundamentos básicos da gestão do conhecimento, como diferencial competitivo para organizações intensivas em conhecimento no mundo globalizado, além de servir de instrumental para pesquisa bibliográfica sistemática, entre outras aplicações.

O positivismo, sem dúvida, representa, especialmente através de suas formas neopositivistas, como o positivismo lógico e a denominada filosofia analítica, uma corrente de pensamento que alcançou, de maneira singular na lógica formal e na metodologia da ciência, avanços muito meritórios para o desenvolvimento do conhecimento (TRIVIÑOS, 1992, p. 41).

No caso desta dissertação, esse paradigma é representado pelo teste de completar sentenças WUSCT, em que as complementações por meio de uma métrica são avaliadas com base num manual de classificação (HY; LOEVINGER, 1996) que aponta categorias de análise (como E2 a E9 de Estágio de Desenvolvimento do Ego; literais de “a” até “z”, por itens de classificação).

### **5.2.2 Interpretativismo**

Por sua abrangência, a abordagem interpretativa é denominada, hoje, em termos gerais, como pesquisa qualitativa. Segundo Strauss e Corbin (2008, p. 24), a análise qualitativa não se refere à quantificação de dados qualitativos, mas, sim, ao processo não matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório.

A partir desses pressupostos, aponta-se os métodos qualitativos como uma opção pragmática e instrumental, com amplas possibilidades de utilização para explorar áreas substanciais “sobre as quais pouco se sabe ou sobre as quais sabe-se muito, para ganhar novos entendimentos”, nas palavras de Stern (1980 apud STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 24).

Da mesma forma, converge-se para o ganho de novos entendimentos, diretamente associados ao diálogo, que, em nossa sociedade atual, é mediado em larga escala por tecnologias de informação e comunicação (TICs), estruturando-se pelo acesso às nuvens de conhecimento da *web*, na troca de *expertises* em comunidades de prática, nos acordos de cooperação científica, nas pesquisas interdisciplinares, nos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, em equipes de projetos colaborativos, forças-tarefas e outras formas de estruturação.

Nesses termos, o desafio de nosso tempo, provavelmente, seja o de alcançar profundidade de entendimento, uma vez que:

[...] as dimensões interiores só podem ser acessadas pela comunicação e pela interpretação, pelo “diálogo” e pelas abordagens “dialógicas”, que não estão focando os espaços exteriores, mas compartilhando os interiores. Não se trata do objetivo, mas do intersubjetivo, não das superfícies, mas das profundidades. (WILBER, 2006, p.110)

Nesta dissertação, esse paradigma norteia a interpretação de narrativas organizacionais (CZARNIAWSKA, 1997) colhidas em depoimentos dos Orientadores de Tutoria, os sujeitos desta pesquisa.

### **5.2.3 Humanismo Radical**

Além de adotar as abordagens positivista, por meio da métrica projetiva do WUSCT e interpretativista, através da análise narrativa, ainda se busca atingir dimensões mais profundas. Para tanto, é utilizada a estratégia de aplicação da diversidade paradigmática (LEWIS; GRIMES, 1999) por meio do viés do Paradigma Humanista Radical, que:

[...], vincula sua análise ao interesse em alguma coisa que pode ser descrita como uma patologia da consciência, pela qual os seres humanos se aprisionam dentro de fronteiras de realidade que eles mesmos criam e sustentam. (MORGAN, 2007, p.16)

Esta análise foi efetuada nas considerações finais desta dissertação, na busca por sentidos mais abrangentes da temática envolvendo a consciência.

### **5.2.4 Metatriangulação**

Segundo Kuhn (1975, p. 60):

[...] uma comunidade científica, ao adquirir um paradigma, adquire igualmente um critério para a escolha de problemas que, enquanto o paradigma for aceito, poderemos considerar como dotados de uma solução possível.

Essa afirmação nos leva a refletir sobre as acirradas discussões paradigmáticas de nossos tempos, em que a própria escolha do problema de pesquisa, ou mesmo, suas formas de solução, são inerentes a uma escolha paradigmática. Todavia, a ciência na sociedade pós-moderna está cada vez mais fragmentada em paradigmas conflitantes, com disputas por espaço, poder e influência. Com base na “sociologia do cotidiano” de Michel Maffesoli (2009), podemos estabelecer uma analogia entre as “tribos urbanas” e os “pares científicos”, em que a “comunidade científica” pode ser representada por “tribos”, compondo-se, na prática, por diversas comunidades científicas.

Nesses termos, a complexidade busca se firmar enquanto paradigma holístico emergente, o “novo paradigma”, inclusive, para investigações sociais em amplos domínios (KUHN, 2007, p.163), enquanto a triangulação, principalmente sua vertente mais abrangente, a metatriangulação, se utiliza de diversos paradigmas para criar teorias, respeitando os vieses – porém encontrando suas confluências em zonas de transição (LEWIS; GRIMES, 1999).

A partir da percepção de paradigmas conflitantes como paradoxos sobre uma mesma realidade, diversos estudos, nas últimas décadas, tentam estabelecer modelos multiparadigmáticos, defendendo sua metatriangulação: uma estratégia de aplicação da diversidade

paradigmática para promover maior entendimento e criatividade (LEWIS; GRIMES, 1999). Contudo, há posicionamentos contrários, que criticam diretamente a prática, intitulando-a como anárquica, e defendendo a necessidade da hierarquização de um paradigma “dominante” (funcionalistas). Por outro lado, seus defensores presumem que cada paradigma apresenta sua verdade, porém parcial, e colocá-los em perspectiva é a melhor forma de expandir a criatividade, relevância e abrangência de uma teoria.

Segundo Gioia e Pitre (1990, apud LEWIS; GRIMES, 1999, p. ):

[...] um metaparadigma denota um nível de abstração elevado, no qual a “acomodação” não implica unificação ou síntese, mas, em vez disso, a habilidade de compreender diferenças, similaridades e inter-relações paradigmáticas.

Tais pressupostos vão ao encontro da metatriangulação, em que novos olhares surgem sobre o fazer científico. E, neste sentido, destacam-se como corolário pesquisas realizadas de forma colaborativa, interdisciplinar, em que vários pesquisadores, com familiaridade sobre perspectivas distintas, possam atuar conjuntamente, ampliando o saber e o conhecer de forma dialógica.

A abordagem da metatriangulação é mais abrangente em relação às abordagens paradigmáticas singulares. Enquanto a complexidade se coloca como paradigma holístico, capaz de dar conta das dinâmicas sistêmicas, e a triangulação parte de um paradigma distinto, na busca por suas interpretações conflitantes, em vez de evitá-las ou ignorá-las, a metatriangulação nasce do próprio conflito inerente, sob olhares de múltiplos paradigmas, que, pela coerção de suas lógicas e pressupostos – acabam por evidenciar zonas de transição, onde os paradigmas se tocam e, a partir destas, a abordagem emerge em saltos criativos.

Apesar de a construção de teorias a partir de múltiplos paradigmas ser uma inovação, com possibilidades de maior criatividade e abrangência, ainda é muito confusa, carecendo de expressivas experiências. Nas palavras de Kuhn (2007), “está longe de ser algo esquemático”.

Talvez a falta de roteiros esquemáticos não seja algo nocivo, mas represente um caminho a ser percorrido, um convite às novas construções teóricas, reinterpretações paradigmáticas, agrupamentos metaparadigmáticos, metatriangulações... E dessas interpretações criativas talvez possa surgir um novo trilhar para a ciência e para a

própria existência, fazendo ressoar as palavras de Heidegger: “a interpretação e o intérprete não existem independentemente, mas sim, a existência é a própria interpretação, a interpretação é a existência” (apud KUHN, 2007, p. 162).

A proposta desta dissertação vai ao encontro dessa tendência inovadora, num primeiro momento pela mensuração dos níveis de consciência a partir do desenvolvimento do Ego, seguindo com a interpretação da disposição de compartilhar conhecimento e por fim buscando relações entre ambos e aspectos emergentes.

### 5.3 MODALIDADE DA PESQUISA

Apresenta-se esta pesquisa como científica, com base em Cupani (2006), Herschbach (1995), Hessels; Van Lente (2008), Nowotny (2006), Schwartzman (2002), interpretando-se o caráter científico como voltado ao esclarecimento, à busca por evidências e elucidação de aspectos da realidade, suas nuances, expressões e lacunas compreensivas – enquanto o caráter tecnológico pressupõe uma intervenção ou tentativa de controle sobre esta mesma realidade. Contudo, reconhece-se a relevância do Potencial da Transdisciplinaridade, que transpõe limites tanto da pesquisa científica quanto da tecnológica – como fruto da convergência ou coevolução entre a esfera da produção do conhecimento e a sociedade. Tal potencial emerge como uma nova forma de produzir conhecimento – o “Modo – 2”, em que ciência e tecnologia se revelam em paradoxal retroalimentação. Para tanto, esta pesquisa revestiu-se de um aparato teórico, bem como se utilizou de instrumental tecnológico na coleta e compilação dos dados pesquisados.

### 5.4 METODOLOGIA DE MENSURAÇÃO WUSCT

Sem perder a interpretação abrangente de consciência e sua correlação com abordagens desenvolvimentistas, faz-se necessária a escolha de um instrumental teórico que subsidie e norteie uma investigação científica, gerando um constructo passível de comparação e articulação com outras variáveis. A partir da revisão da literatura, foram encontrados referencias que legitimam as teorias de Loevinger como tradição de pesquisa. Da mesma forma, seu instrumento de medição WUSCT consta de diversas aplicações, estudos comparativos, longitudinais e transversais.

O desenvolvimento do ego está emergindo como uma das áreas mais importantes da psicologia do desenvolvimento. Numa análise comparativa, Snarey, Kohlberg e Noam (1983) colocam em perspectiva quatro proeminentes teorias do desenvolvimento do ego, as de Robert Selman, Robert Kegan, Jane Loevinger e Erik Erikson, evidenciando elementos estruturais comuns para o desenvolvimento.

Maners e Durkins (2001) procedem a uma revisão crítica dos últimos 20 anos da Teoria de Desenvolvimento do Ego de Loevinger e seus instrumentos de mensuração WUSCT, concluindo que há suporte empírico substancial para a solidez conceitual da teoria e do seu instrumento. Outros autores, como Westenberg e Cohn (2004), procederam a uma meta-análise do instrumento de Loevinger, encontrando equivalências com a mensuração de inteligência (QI) e habilidade verbal. Seus trabalhos se voltam ao público adolescente e à delinquência – inclusive com base no mesmo instrumento WUSCT, adaptaram uma versão específica para o público juvenil.

Estudos mais recentes se apoiam no WUSCT e na teoria de desenvolvimento do ego como “constructo”, tendo esta mensuração como variável para outras interpretações. A partir de um estudo longitudinal, Lanning, Colucci e Edwards (2007) examinaram alteração no desenvolvimento do ego, em resposta ao acontecimento 11 de setembro (atentado ao World Trade Center). Uma amostra de 24 indivíduos respondeu ao WUSCT no verão e outono de 2001, antes e depois do acontecimento de 11 de setembro. Tal evento caracterizou uma diminuição significativa nos níveis de desenvolvimento do ego – revelando a influência dos eventos “externos extremos” nos níveis de consciência individuais. Apoiados no mesmo constructo, Joiner e Josephs (2007), a partir de um trabalho com lideranças e tendo como apoio a mensuração do nível de desenvolvimento do ego de gerentes, identificaram cinco “níveis de agilidade de liderança”, relacionados ao contexto organizacional e sugeriram possibilidades de investigações futuras.

Esta dissertação limita-se à mensuração do Nível de Consciência, informado pela Teoria de Desenvolvimento do Ego e Instrumento de Loevinger (WUSCT), restringindo-se à percepção do nível de consciência do indivíduo no exato momento em que o teste projetivo for respondido, bem como a disposição do indivíduo de compartilhar conhecimentos, informada por meio de narrativas organizacionais e justificação de questões objetivas.

## 5.5 COLETA DE DADOS

### 5.5.1 Descrição dos sujeitos da pesquisa

O grupo de orientadores de tutoria foi composto por profissionais provenientes do Curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (4 com curso superior incompleto; 2 com curso superior concluído; 2 cursando mestrado e 2 cursando doutorado). A faixa etária teve variação entre 20 e 30 anos, girando em torno de 24 anos. A maioria possuía o estado civil solteiro (apenas um orientador era casado).

Os orientadores tinham experiência em ensino a distância, principalmente como tutores do Curso de Administração da Universidade Aberta do Brasil. Mantinham uma rotina de reuniões periódicas coordenada pela Supervisora do Aluno Integrado, profissional com a titulação em nível de doutorado e ampla experiência em ensino e pesquisa na área de EAD. O grupo, além dos problemas e desafios envolvendo o Projeto, tratados em reunião, nutria o coleguismo e a amizade em confraternizações, encontros informais e auxílios mútuos.

O acompanhamento periódico da supervisão era realizado por e-mail, no entanto muitos dos assuntos envolvendo questões pedagógicas, orientações pontuais, e os problemas de evasão, eram tratados pessoalmente.

Os orientadores possuíam autonomia para o trato com seu grupo de tutores e cada um escolhia o melhor meio de contato (e-mail, chat, telefone, fórum), destacava-se o comprometimento com o sucesso do Projeto e a iniciativa era uma constante.

No tocante a esta pesquisa, cada um deles foi instruído quanto a realização do teste projetivo de completar sentenças para mensurar níveis de consciência, e das questões envolvendo o compartilhamento de conhecimento.

### 5.5.2 Etapa pré-teste

Durante três meses os avaliadores do teste WUSCT efetuaram exercícios práticos para classificação dos itens. Para cada uma das 36 sentenças o manual apresentava exercícios com 20 tipos diferentes de respostas de acordo com o nível de consciência. Após o exercício, as classificações das respostas poderiam ser conferidas e corrigidas junto a

um gabarito. As questões que apresentassem respostas divergentes deveriam ser refeitas e estudadas até que a lógica da técnica fosse assimilada.

Por exemplo, para classificação do item 1 “*Quando uma criança não participa em atividades em grupo*”, o manual, para este exercício, apresentava 20 tipos de complementação:

- a) ela deveria ser punida
- b) é triste – mas não a force
- c) eu ficaria um pouco preocupada
- d) é uma pena, mas geralmente não há muito o que fazer a respeito exceto esperar
- e) eu procuro uma maneira de interessar a criança
- f) ele é mau humorado
- g) ela pode ser tímida, assustada, egocêntrica
- h) geralmente significa que ela não é amigável
- i) ela é provavelmente muito tímida e introspectiva
- j) ela pode não estar se sentindo bem
- k) elas estão doentes
- l) não se preocupe
- m) pode ser a natureza imperfeita da criança que não ajuda – mas também pode ser que seja um grupo no qual não vale a pena entrar
- n) ela está com alguma dificuldade
- o) a criança não saberá o que está acontecendo na sociedade e no mundo
- p) pergunte a ela o que ela gostaria
- q) deixe-a brincar sozinha
- r) ela pode estar fazendo coisas que valem mais a pena sozinha
- s) deve-se dar a ela um pouco de atenção extra, e mostra que atividades em grupo podem ser bem divertidas

Cada resposta refletia, por características projetivas, um determinado nível de consciência. Após a familiarização com a ferramenta passou-se as aplicações piloto onde foram submetidos ao teste WUSCT:

- uma adolescente, estudante de nível médio, faixa etária de 14 a 18 anos;
- uma mulher adulta, doutora, faixa etária de 50 a 60 anos;
- um homem adulto, doutor, faixa etária de 50 a 60 anos;
- uma mulher adulta, superior completo, faixa etária de 30 a 40 anos.

Com as aplicações piloto foram evidenciadas as peculiaridades e singularidades de cada respondente, e os reflexos em suas características projetivas de resposta, bem como que muitas vezes a classificação do manual se dava por similaridade, analogias, reflexão sobre características projetivas, nível de consciência correspondente e não por igualdade das sentenças apresentadas no manual.

### 5.5.3 Critérios de avaliação

A avaliação das complementações das sentenças se dá por características projetiva das respostas, correspondentes a cada nível de consciência. De acordo com Hy e Loevinger (1996):

O E-2 Impulsivo apresenta expressões gritantes não socializadas dos impulsos, principalmente hostis e sexuais. Um mundo dicotomizado em bom ou ruim, legal ou mau, e limpo ou sujo. Respostas tautológicas ou confusas. Intenções de recebimento de coisas ou dinheiro. Responsabilidade dos papéis reconhecidas como ônus. Alcance emocional limitado, idéias abstratas reduzidas a exemplos concretos. Por exemplo:

*Uma boa mãe – é legal*

*Meu maior problemas é – problema*

*Quando eu sou criticado – eu gosto de ficar sozinho*

*Se eu não consigo o que eu quero – eu fujo*

*Uma esposa deveria – manter a casa limpa*

*A pior coisa sobre ser mulher – é cuidar de crianças*

O E-3 Autoprotetor apresenta fortemente a questão do controle e como consequência uma possível atitude manipulativa ou enganadora frente aos outros. A hostilidade toma a forma de uma atitude punitiva e de retaliação por qualquer ofensa ou dano. Há um humor hostil, muitas vezes sarcástico ou sardônico. Ênfase no certo ou errado, especialmente aplicando-se às pessoas. Às vezes a culpa é colocada em uma parte de si, tratada como se fosse algo pela qual a pessoa não é responsável. Há pouca percepção de intervenção, as coisas simplesmente acontecem. Por exemplo:

*Criar uma família – Eu quero que minha família me obedeça*

*Eu sou – muito cuidadoso com quem eu brinco*

*Uma mulher deveria sempre – estar alerta*

*A pior coisa sobre ser homem – ser incomodado pelas mulheres*

*Quando eu sou criticado – eu falo mal dele*

*O trabalho do homem – é mais difícil*

O E-4 Conformista dá muitas respostas convencionais, clichês considerados inclassificáveis pertencem a este nível. As respostas são conceitualmente simples, frequentemente são regras ou padrões absolutos, mencionados sem qualificações ou contingências. Há grandes generalizações contendo palavras como *sempre, nunca* ou *todo mundo*. A ênfase no certo ou errado é inerente ao comportamento. Muitas respostas refletem regras convencionais de papéis de gênero. O mundo da pessoa E-4 é o mundo da aceitação social. Uma personalidade agradável, amigável e socialmente aceitável é valorizada. As relações interpessoais são descritas em termos de comportamentos. Amor e sexo não são frequentemente mencionados juntos, quando são, o são como um contraste. O trabalho ainda é visto principalmente como trabalho, e não oportunidade. Por exemplo:

*Criar uma família – é uma responsabilidade grande*

*O trabalho do homem – é ser quem sustenta a família*

*Regras são – feitas para serem quebradas*

*Minha mãe e eu – somos próximas*

*Estar com outras pessoas – é bom para todo mundo*

*Uma mulher se sente bem quando – ela faz o que está certo*

*Eu sou – fácil de conviver*

*Quando as pessoas se sentem desamparadas – eu fico triste*

*Uma mulher deveria sempre – ser leal ao marido no amor e no*

*sexo*

*Às vezes ele desejava que – ele já tivesse se formado na faculdade de direito*

O E-5 Autoconsciente vê múltiplas possibilidades e alternativas em situações que a pessoa E-4 interpreta como simples, às vezes as alternativas são descritas como flexibilidade. A pessoa E-5 tende a pensar sobre adequação: o que é certo para o dado tempo, local e situação. Há contingências, exceções e comparações, embora gerais e não específicas. A autoconsciência e o constrangimento é típico para algumas, porém não todas pessoas deste nível. Há certa auto-crítica e às vezes desconforto em situações sociais ou sentimentos de solidão ou estar sozinho. As emoções relatadas neste nível são mais variadas e ligadas às relações interpessoais. Há mais ciência das diferenças individuais em atitudes, interesses e habilidades. Padrões frequentemente mencionados dizem respeito a papéis de gênero. O

autoconceito ou eu ideal neste nível é o de uma pessoa responsável e justa, uma pessoa que faz o seu melhor, que é sincera, e que, acima de tudo, deseja continuar sendo ela mesma. A moralidade é de ajuda ao próximo, altruísmo, e alguma preocupação com questões sociais maiores, mas principalmente em temas gerais. Por exemplo:

*Estar com outras pessoas – às vezes me faz sentir bem*

*Regras são – feitas para serem revisadas*

*O trabalho do homem – é tão fácil quanto o trabalho de uma mulher*

*Criar uma família – pode ser difícil para uma mulher que trabalha fora*

*Eu sinto pena – de pessoas que são solitárias*

*Às vezes ela desejava que – ela pudesse ser uma pessoa melhor do que era*

*Meu pai – é um homem muito afetuoso*

*Estar com outras pessoas – pode ser uma aventura*

*Criar uma família – é um desafio*

*Educação – é obrigatória se você tem objetivos altos*

O E-6 Conscioso apresenta complexidade conceitual. Utilização de condicionantes como *mas* e *se* são frequentes. A resposta E-6 irá frequentemente combinar alternativas que são opostas ou de certa forma contraditórias, que sozinhas seriam classificadas nos níveis inferiores. Afirmções e regras absolutas são frequentemente substituídas por comparações e afirmações contextualizadas. Vêm muitas possibilidades nas situações e linhas alternativas de ação. Apresentam forte senso de responsabilidade e deveres. Padrões autoavaliados, principalmente morais, caracterizam o nível E-6. Têm objetivos e ideais de longo prazo. Onde as pessoas E-5 e E-4 falam sobre sentimentos, as pessoas E-6 frequentemente usam termos diferenciados como confiança, respeito, necessidades, sensibilidade e apoio emocional. A pessoa E-6 é consciente de si, reflete sobre si e descreve a si e aos outros em traços reflexivos. A habilidade de ver as coisas da perspectiva do outro é um elo entre as relações interpessoais mais profundas das pessoas E-6 e a consciência mais profunda. Os pensamentos se relacionam a comunicação e expressão, em particular, a expressão de idéias, sentimentos e habilidades. As mudanças com o decorrer do tempo são reconhecidas, mas descritas principalmente como crescimento. O comportamento é visto em termos de padrões, habilidades, traços, expectativas, papéis e costumes sociais são vistos

como padrões. Referências gerais a papéis são encontradas neste nível. O aspecto físico é contrastado com o mental e espiritual. Há colocação das coisas em um contexto social e temporal abrangentes. Por exemplo:

*Criar uma família – é maravilhoso, mas às vezes estressante*

*Quando eu sou criticado (a) – eu fico bravo (a) mas ainda fico agradecido (a)*

*Regras são – boas em princípios, mas ruins na prática*

*Estar com outras pessoas – pode ser ótimo se você se sente confortável com elas*

*Um bom pai – irá conquistar o respeito dos filhos, não exige-lo*

*Uma esposa deveria – não deixar ninguém dizer que ela “deveria”*

*Criar uma família – requer dedicação e responsabilidade*

*Educação – está no topo da minha lista de prioridades*

*Eu sou – a única pessoa que eu conheço que não precisa de “tudo”*

*Meu maior problema é – decidir a que dedicar a minha vida*

*Um homem deveria sempre – buscar o amor próprio e a aceitação*

O E-7 Individualista apresenta conceitos complexos com mais frequência do que nos níveis mais baixos. Um tipo frequente de complexidade consiste de combinações de respostas populares ou repetidas classificadas isoladamente em níveis inferiores, com pelo menos um aspecto classificado como E-6. Portanto, eles englobam em um único pensamento, ideais que pessoas em níveis inferiores consideram como alternativas. A pessoa E-7 reconcilia idéias que poderiam ser consideradas como opostos polares incompatíveis. Pensamentos podem ser distinguidos de sentimentos, o processo distinguido do resultado. Dependência emocional é distinguida de dependência física e financeira. Há complexidade no conceito de interação pessoal. As emoções são informadas com maior profundidade, frequentemente em afirmações originais, cômicas ou emocionantes. Há ciência de emoções conflitantes ou contrastantes, o conflito tende a estar dentro de si, ao invés de entre necessidades pessoais e as exigências da sociedade como em níveis mais baixos. No E-7 a pessoa é mais específica sobre tentativas de lidar com a realidade e ser objetiva. Apresenta características da visão ampla de vida buscando um equilíbrio entre necessidades, desejos e obrigações. Por exemplo:

*Criar uma família – é fonte de prazer, dura muito pouco tempo e é imprevisível*

*Quando eu sou criticado (a) – eu tento escutar, às vezes não gosto, e tento avaliar de forma justa*

*A coisa de que eu gosto em mim é – meus valores, personalidade, habilidade de me dar bem com os outros*

*As mulheres têm sorte porque – podemos ser independentes e ainda assim ser cuidadas pelos homens*

*Estar com outras pessoas – depende do tipo de pessoa, do interesse mútuo e do meu estado de espírito*

*Meu maior problema é – eu me entrego demais aos meus objetivos*

*Uma esposa deveria – ser carinhosa, leal, mas sempre pensar com a própria cabeça*

*Educação – deveria ser uma experiência ampliadora e criativa*

*Uma mulher deveria sempre – ser fiel a ela mesma, não ao que a sociedade diz que ela deveria ser*

O E-8 Autônomo mostra uma riqueza e variedade de tópicos. A pessoa E-8 interpreta alternativas conflitantes como aspectos das situações multifacetadas da vida. Essa pessoa tem alta tolerância à ambigüidade, compara ou confronta três ou mais possibilidades ou aspectos de uma situação, tais como aparência, ações e sentimentos. A pessoa E-7 começa a reconhecer o conflito interno, mas a pessoa E-8 sente sua força total, luta para lidar com o conflito, para encontrar uma maneira de transcendê-lo, ou de se conformar com ele. Esteriótipos sociais são distinguidos de visões realistas das pessoas. Há a aspiração pessoal de ser realistas, objetivas e livres de preconceitos. O esforço para alcançar a auto-realização substitui em parte o motivo das realizações em si e se funde com aproveitar a vida. Quando o trabalho é oneroso, não é porque ele envolve esforço, ou porque amarra a pessoa, mas porque ele é maçante ou porque não é criativo. Há um conceito claro de papéis e problemas associados a papéis diferentes ou conflitantes. O desenvolvimento psicológico é frequentemente relatado. Há expressão da preocupação pessoal com a capacidade das pessoas, em geral e deles próprios, de viver de acordo com a expectativas, as próprias ou as dos outros. Demonstram espontaneidade, genuinidade e intensidade. Por exemplo:

*Criar uma família – é um trabalho em tempo integral, muitas vezes frustrante mas em outras tão gratificante que as frustrações são esquecidas*

*Regras são – para orientar e dirigir, mas não para subjulgar e/ou oprimir as pessoas*

*Às vezes ele desejava que – ele pudesse ser uma árvore e se libertar de toda a sua confusão mental*

*Quando as pessoas se sentem desamparadas – elas precisam de ajuda. As partes complicadas desta equação são oferecer a ajuda apropriada e aceitá-la*

*Minha mãe e eu – crescemos juntos(as) e chegamos a um entendimento comum sobre as nossas visões diferentes da vida*

*Eu sinto pena – de pessoas que perderam o seu potencial para a vida devido a uma busca frenética para se encontrar*

O E-9 Integrado apresenta características de respostas E-8 mas geralmente de forma combinada. Destaca-se humor existencial e uma percepção de paradoxos, respeito pela autonomia alheia, busca por auto-realização, estima pela justiça e idealismo, oposição ao preconceito, reconciliação de conflitos de papéis. Alguma forma de complexidade conceitual está sempre presente, seja em termos de conflito, contradição, interpretação alternativa de situações. As respostas neste nível são vívidas, emocionantes e até poéticas. Muitas respostas unem o específico e o geral, a preocupação com a vida interna e externa. Geralmente, as respostas combinam dois ou mais pensamentos que separadamente seriam classificadas como E8. O problema da identidade aparece em termos de reconciliação de papéis, luta pela autonomia, individualidade e auto-realização, e reconhecimento da necessidade dos outros pela sua. Por exemplo:

*Criar uma família – pode partir o seu coração e ser maravilhoso também. As pessoas às vezes aprendem quase tarde demais a aceitar e amar e não tentar mudar*

*Quando uma criança não participa de atividades de grupo – provavelmente está lhe faltando um elemento no desenvolvimento que faria as relações adultas mais fáceis – mas alguém tem de carregar o peso do comportamento e pensamento independentes*

*A coisa que eu gosto em mim é – que eu consigo deixar a minha “criança” sair; que eu não perco tempo “julgando” os indivíduos que eu conheço; e que eu penso de forma independente e criativa*

*Criar uma família – é uma realização, incluindo a fascinação de ver novos espíritos encontrarem a si mesmos*

*Um bom pai – aceita a individualidade e as limitações dos seus filhos, reconhece que eles também têm problemas, e consegue ser empático à distância.*

#### **5.5.4. Regras de classificação das respostas**

Hy e Loevinger (1996) instituem os procedimentos para classificação de respostas como regras básicas e seqüenciais.

As regras básicas são: Classifique todas as respostas. Classifique a resposta como um todo. Classifique considerando os significados, isto é, o que a pessoa quis dizer. Inferências profundas sobre o que a pessoa quis dizer não são apropriadas; a resposta é o que está escrito. Julgamentos apressados não devem ser feitos, mas a ruminação demorada não melhora a classificação

As regras seqüenciais são:

Regra 1 – Correlacione a resposta com um dos títulos de categoria listados (no manual);

Regra 2 – Quando a combinação de dois ou mais elementos em uma resposta composta gerar um nível mais complexo de conceituação, classifique a resposta um grau acima do elemento mais alto.

Por exemplo: duas respostas E-4 contrastantes podem gerar uma resposta E-5; duas respostas E-5 contrastantes geram uma resposta E-6, duas ou três ideias E-6 geram uma resposta E-7, e três ideias contrastantes, pelo menos uma no E-7, geram uma resposta E-8. Esta regra não se aplica abaixo de E-4;

Regra 3 – Quando a combinação de ideias em uma resposta composta não gerar um nível mais alto de complexidade conceitual, classifique na categoria menos freqüente ou na categoria mais alta;

Regra 4 – No caso de uma resposta significativa, para a qual não há uma categoria apropriada e as Regras 2 e 3 não se aplicam, use a teoria geral para chegar a uma classificação;

Regra 5 – Onde a resposta tiver sido omitida ou for fragmentária demais para ser significativa, ela é automaticamente classificada como E-4

## **5.5.5. Aplicação**

### **5.5.5.1 Primeira coleta (3ª. Narrativa)**

A partir do paradigma interpretativista, aplicou-se uma questão aberta contemplando os seguintes termos: “*Descreva a sua experiência como orientador de tutor no que tange às relações interpessoais com o seu grupo de tutores*”. Tal questão deu forma à 3ª. Narrativa dos sujeitos da pesquisa, segundo consta do Anexo C.

A aplicação foi feita via e-mail por intermédio de um orientador de tutoria, este retransmitiu a questão ao grupo de orientadores solicitando que fosse respondida dentro de um semana e contemplasse, no mínimo, duas laudas de texto. Na data limite foi transmitido um segundo e-mail solicitando as respostas. Todos os orientadores responderam prontamente a solicitação por estarem engajados no Projeto Aluno Integrado e terem ciência de que tal atividade constava da própria organização dos trabalhos face a participação de professores pesquisadores.

O objetivo do questionamento foi a revelação de aspectos fenomenológicos da experiência vivida pelos orientadores de tutoria junto ao seu grupo de tutores, buscando destacar a emersão de aspectos relacionados ao compartilhamento de conhecimento a partir de indicadores como confiança, afinidade, relacionamento e disposição.

### **5.5.5.2 Segunda coleta (WUSCT)**

A partir do paradigma positivista, aplicou-se o Teste Projetivo de Completar Sentenças - WUSCT (*Washington University Sentence Completion Test – Form 81*) (HY; LOEVINGER, 1996), com o objetivo de mensurar os níveis de consciência dos Orientadores de Tutoria, a partir do desenvolvimento do Ego.

Para tanto foram reunidos os sujeitos da pesquisa, presencialmente numa sala, foi colocado a disposição note-books com o formulário eletrônico em tela.

O Método WUSCT consistiu, em sua versão curta, na aplicação de 18 troncos de sentença, organizados em formulário eletrônico conforme Anexo A, que, a partir da instrução única “complete as sentenças”, foi “completado” pelos respondentes, no caso desta dissertação, os Orientadores de Tutoria do Projeto Aluno Integrado, de forma totalmente livre, não induzida ou orientada, individualmente e ininterruptamente, até o termino das opções. Não foi estipulado um

tempo, cada respondente se viu livre para utilizar o tempo que lhe conviesse para construir as respostas.

As dúvidas que surgiram quanto ao preenchimento foram respondidas conforme orientação do *Measuring ego development*<sup>8</sup> (HY; LOEVINGER, 1996), ou seja, de forma evasiva informando que não há resposta certa ou errada e que a interpretação das sentenças fazia parte do teste.

Cada sujeito da pesquisa, em atenção às diretrizes do Conselho de Ética da UFSC, preencheu um termo de consentimento livre e esclarecido, conforme Anexo B.

### 5.5.5.3 Terceira coleta (1<sup>a</sup>. e 2<sup>a</sup>. Narrativas)

A partir do paradigma interpretativista, foram aplicadas duas questões objetivas, nos mesmos moldes e logo após a coleta anterior (presencialmente em arquivo texto, disposto em tela de note-book), com o propósito de verificar a disposição individual de compartilhamento de conhecimento:

a) *Como é sua prontidão para compartilhar conhecimento?*

( ) Alta ( ) Média ( ) Baixa

b) *A partir do questionamento de um tutor, qual a sua tendência natural?*

( ) restringir-se objetivamente à dúvida levantada

( ) acrescentar informações além da dúvida levantada

( ) outras

Essas questões foram seguidas do condicionante “Justificativa”, abrindo a possibilidade de aprofundar as opiniões dos sujeitos da pesquisa por meio da justificação de suas respostas. Este aprofundamento conformou as 1<sup>a</sup>. e 2<sup>a</sup>. Narrativas dos Orientadores de Tutoria, segundo consta do Anexo C.

---

<sup>8</sup> Em atenção às ressalvas da literatura, a partir de aplicações transnacionais em outros idiomas que não o inglês, o teste WUSCT foi ajustado às características linguísticas de determinado idioma (LOEVINGER, 1998); o Manual com o protocolo de interpretação foi traduzido por profissional tradutor, Sra. Clarissa Ristoff, que, além experiência em estudos da tradução, possui formação plena em psicologia (bacharelado).

## 5.6 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados da pesquisa utilizou-se como técnica o modelo interpretativo. Triviños (1992) afirma que a análise interpretativa deve apoiar-se em três aspectos fundamentais:

1. nos resultados alcançados no estudo;
2. na fundamentação teórica (conceitos-chave das teorias);
3. na experiência pessoal do investigador.

Assegura-se, ainda, que, para que tenham valor científico, os resultados da pesquisa devem reunir certas características como: coerência, consistência, originalidade e objetivação – as quais constituem os aspectos do critério interno da verdade; e a intersubjetividade e o critério externo, que devem existir no trabalho do pesquisador que pretende contribuir cientificamente com as ciências humanas.

Corroborando tal pressuposto, também utilizou-se o método “Básico ou Genérico de Estudo Qualitativo” de Merriam (1998), cuja tradição de utilização aponta que:

[...] o estudo de base qualitativa em educação tipicamente se desenha a partir de conceitos, modelos e teorias em psicologia educacional, psicologia do desenvolvimento, psicologia cognitiva e a sociologia. Os dados são recolhidos através entrevistas, observações ou análise de documentos. (MERRIAM, 1998, p.11)

O método básico de Merriam (1998) inclui descrição, interpretação e entendimento, buscando identificar padrões recorrentes na forma de temas, que, ao se repetirem, refletem categorias de significado, no caso desta problematização, relacionadas ao nível de consciência do público-alvo e à disposição de compartilhar conhecimento.

No caso desta dissertação, há uma triangulação paradigmática e uma sobreposição de métodos, que se resume na utilização do método WUSCT (HY; LOEVINGER, 1996) sobre determinado público, e, após a classificação dos níveis na escala de Loevinger, o pesquisador retorna ao campo e aplica o Método Básico de Merriam (1998), utilizando o instrumento de “Narrativas” (CZARNIAWSKA, 1997), em busca de

significados subjacentes que dão sentido à disposição individual de compartilhar conhecimento e aos níveis de consciência associados, de maneira mais abrangente.

Por fim, o pesquisador coloca em perspectiva ambos os resultados, ancorados por seus aspectos paradigmáticos (positivismo e interpretativismo) e metatriangula a temática à luz do paradigma humanista radical.

Para a segunda coleta, item o teste WUSCT foi analisado isoladamente, as respostas foram classificadas por um “protocolo interpretativo”: *Measuring ego development* (HY; LOEVINGER, 1996) que apontou categorias, em níveis hierárquicos, por características projetivas de resposta. Por meio de uma análise do discurso “projetivo” – tal classificação é fruto de mais de 30 anos de aplicação do instrumento e se desenvolveu em retroalimentação com a Teoria do Desenvolvimento do Ego (LOEVINGER, 1976; 1998; HY; LOEVINGER, 1996).

O resultado das classificações singulares de cada sentença passaram por um cálculo de “ogivas”, que determinou o nível de consciência dos respondentes, de acordo com nível de desenvolvimento do ego de Loevinger. A compilação dos resultados foi efetuada com auxílio do programa de computador *Microsoft Excell*, e consta do Anexo D.

A compilação dos resultados, feita em formulário eletrônico, segue exemplificada:

Orientador de Tutoria											
		Av 1		Av 2		Av 3		Juízo			
Sentença		Complementação		E	C	E	C	E	C	3Av.	
3. Quando eu sou criticado(a)	dependendo de quem critica, eu aceito, e tento melhorar	6	h	6		6	h	6			
4. O trabalho do homem	é fundamental para sua sobrevivência e para sua auto-estima	5	i	4		5	i	5			
7. Minha mãe e eu	somos o exemplo do sucesso	4	*	4		6	b	4			

Quadro 2 - Exemplificação do Formulário Eletrônico de Compilação do WUSCT, parte das avaliações.

Fonte: o autor (2011).

A avaliação foi efetuada por três avaliadores: o dissertante (AV1), a Dra. Marina Keiko Nakayama (AV2) e o Dr. Carlos Henrique Prim (AV3). No caso do exemplo do Quadro 2, o item 3. “*Quando eu sou criticado(a)*” recebeu o complemento: “*dependendo de quem critica, eu aceito, e tento melhorar*”. Os avaliadores foram unânimes atribuindo o conceito nível E-6 “Consciosos” ao item, pois o complemento demonstrou complexidade conceitual e alternância de possibilidades, evidenciado pela expressão “*depende*”; além de aceitação e possibilidade de aprimoramento. A categoria de análise “h” corresponde a uma complementação constante do protocolo interpretativo *Measuring ego development* (HY; LOEVINGER, 1996) porém seu preenchimento não é obrigatório, serve apenas para fortalecer o caráter normativo do manual.

O item 4 “*O trabalho do homem*” recebeu o complemento “*é fundamental para a sua sobrevivência e para a sua auto-estima*”. Os avaliadores 1 e 3 concordaram com o nível E-5 “Autoconsciente” para o item, pois o complemento demonstrou multiplicidade conceitual pela adição de dois substantivos “*sobrevivência e auto-estima*”; o avaliador 2 atribuiu um conceito menor ao item, E-4 “Conformista”, por interpretar a complementação simplista. Como se tratou de um juízo de três avaliações o conceito final atribuído a complementação do item foi E-5 “Autoconsciente”, apontados por dois avaliadores.

O item 7 “*Minha mãe e eu*” recebeu o complemento “*somos o exemplo de sucesso*”. Os avaliadores 1 e 2 concordaram com o nível E-4 “Conformista” pois a complementação refletia simplicidade conceitual, além de pretensão. O avaliador 3 considerou a complementação com uma maior complexidade, contudo pelo juízo de três avaliações a complementação foi considerada E-4 “conformista”

Em seguida passou-se ao somatório dos itens, interpretação de ogivas e classificação geral, conforme exemplificado no Quadro 3:

Somatório dos Itens	96	91	99	91
Interpretação da Ogiva				7xE6

Quadro 3 - Exemplificação do Formulário Eletrônico de Compilação do WUSCT, parte do somatório e ogivas.

Fonte: o autor (2011).

Cada coluna de avaliação (AV1, AV2, AV3) tiveram seus itens somados (91, 96, 99, respectivamente) e a coluna de juízo de três avaliações (Juízo 3AV) também foi somada chegando ao resultado “91”, tal somatório, em parte, deve-se ao fato de que avaliações completamente divergentes receberam o nível “E-4 Conformista” conforme regras interpretativas. Na sequência foi computado a maior incidência de um nível, no caso deste exemplo incidiu o nível E-6 em sete ocasiões. O número de incidências de um nível representa uma ogiva.

A interpretação da ogiva deu-se conforme Quadro 4:

<i>Código / Nome</i>	<i>Soma dos Itens / Ogiva Automática</i>	<i>Interpretação da Ogiva</i>
E9 / Integrado	acima de 119 / Não mais de 17 classificações E8^	1 ou mais E9^
E8 / Autonomo	109-118 / Não mais de 16 classificações E7	2 ou mais E8 ou mais alto
E7 / Individualista	101-108 / Não mais de 15 classificações E6	3 ou mais E7 ou mais alto
E6 / Consciencioso	91-100 / Não mais de 12 classificações E5	6 ou mais E6 ou mais alto
E5 / Autoconsciente	82-90 / Não mais de 9 classificações E4	9 ou mais E5 ou mais alto
E2 / Impulsivo	36-67 / Pelo menos 3 classificações E2	3 ou mais E2
E3 / Auto-protetor	68-75 / Pelo menos 3 classificações E3	3 ou mais E3 ou mais baixo
E4 / Conformista	76-81 / Outros casos	Outros casos

Quadro 4 - Exemplificação do Formulário Eletrônico de Compilação do WUSCT, parte da interpretação da ogiva  
Fonte: o autor (2011).

Com base no somatório dos itens cujo resultado foi “91”, valor constante do Quadro 2, verificou-se a correspondência à escala do Quadro 4, “de 91 a 100” o que representa o nível “E-6 Consciencioso”. Porém para confirmar tal assertiva passou-se a interpretação da ogiva que determina, para o nível “E-6 Consciencioso”, a incidência mínima nos itens do teste de 6 vezes a classificação “E-6 Consciencioso”, ou seja, o item E-6 deve aparecer em 6 complementações no mínimo. A interpretação ainda abre a possibilidade de itens maiores, desde que no mínimo hajam 6 ocorrências de E-6.

Há ainda a ogiva automática que determina se houver mais 12 ocorrência de E-5 a classificação não pode ser E-6, ou seja, pela grande incidência de E-5, recebe esta classificação. No caso do exemplo a ogiva automática não teve aplicação e sim a interpretação da ogiva.

Para a primeira e terceira coleta, as narrativas (1<sup>a</sup>., 2<sup>a</sup>. e 3<sup>a</sup>.) foram analisadas conjuntamente, buscou-se uma interpretação abrangente das narrativas identificando questões emergentes que revelassem a subjetividade da disposição para compartilhar conhecimento.

A baixa disposição de compartilhar conhecimento foi caracterizada, a partir dos critérios subjetivos do discurso:

- ressalva do pressuposto de superioridade do orientador e menor compreensão do tutor;
- dificuldade em estabelecer relações de confiança;
- embates correspondente a faixa etária;
- sentimentos de conflito, e
- necessidade de imposição de respeito.

A média disposição de compartilhar conhecimento foi caracterizada, a partir dos critérios subjetivos do discurso:

- valorização ao compartilhamento;
- certa flexibilidade com relação a dúvidas e questionamentos, e
- valorização dos meios de comunicação para a troca de informações.

A alta disposição de compartilhar conhecimento foi caracterizada, a partir dos critérios subjetivos do discurso:

- contextualização de respostas;
- busca de outros recursos de interação;
- sentimentos de credibilidade e prontidão;
- busca por estabelecimento de relações de confiança, e
- sensibilidade as diferenças individuais.

## 5.7 RESULTADOS

Após a análise quantitativa, estabeleceu-se o nível de consciência, a partir do nível de desenvolvimento do ego dos Orientadores de Tutoria:

<b>Orientador</b>	<b>Nível de Consciência</b>
Orientador de Tutoria 1	E-5 / Auto-Consciente
Orientador de Tutoria 2	E-6 / Consciencioso
Orientador de Tutoria 3	E-6 / Consciencioso
Orientador de Tutoria 4	E-6 / Consciencioso
Orientador de Tutoria 5	E-5 / Auto-Consciente
Orientador de Tutoria 6	E-5 / Auto-Consciente
Orientador de Tutoria 7	E-6 / Consciencioso
Orientador de Tutoria 8	E-7 / Individualista
Orientador de Tutoria 9	E-4 / Conformista
Orientador de Tutoria 10	E-6 / Consciencioso

Quadro 5 - Nível de Consciência dos Orientadores de Tutoria.

Fonte: o autor (2011).

Um segundo resultado quantitativo aponta a autoavaliação em relação à prontidão para compartilhar conhecimento:

<b>Orientador</b>	<b>Nível de Consciência</b>	<b>Autoavaliação quanto à prontidão para compartilhar conhecimento</b>
Orientador de Tutoria 1	E-5 / Autoconsciente	Média
Orientador de Tutoria 2	E-6 / Consciencioso	Média
Orientador de Tutoria 3	E-6 / Consciencioso	Alta
Orientador de Tutoria 4	E-6 / Consciencioso	Alta
Orientador de Tutoria 5	E-5 / Autoconsciente	Média
Orientador de Tutoria 6	E-5 / Autoconsciente	Alta
Orientador de Tutoria 7	E-6 / Consciencioso	Alta
Orientador de Tutoria 8	E-7 / Individualista	Alta
Orientador de Tutoria 9	E-4 / Conformista	Alta
Orientador de Tutoria 10	E-6 / Consciencioso	Alta

Quadro 6 - Autoavaliação quanto à prontidão para compartilhar conhecimento.

Fonte: o autor (2011).

Um terceiro resultado quantitativo refere-se à autoavaliação quanto à tendência natural a partir de um questionamento de um tutor:

<b>Orientador</b>	<b>Nível de Consciência</b>	<b>Auto-avaliação prontidão</b>	<b>Autoavaliação quanto à tendência natural a partir do questionamento de um tutor</b>
OT1	E-5	Média	Outras (depende do caso).
OT2	E-6	Média	Restringir-se objetivamente à dúvida levantada.
OT3	E-6	Alta	Outras (contextualizar a resposta).
OT4	E-6	Alta	Restringir-se à dúvida levantada; acrescentar informações além da dúvida; responder prontamente.
OT5	E-5	Média	Outras (depende do caso).
OT6	E-5	Alta	Acrescentar informações além da dúvida levantada.
OT7	E-6	Alta	Acrescentar informações além da dúvida levantada.
OT8	E-7	Alta	Acrescentar informações além da dúvida levantada.
OT9	E-4	Alta	Outras (depende do caso).
OT10	E-6	Alta	Restringir-se objetivamente à dúvida levantada.

Quadro 7 - Autoavaliação quanto à reação espontânea a partir do questionamento de um tutor.

Fonte: o autor (2011).

As considerações qualitativas se revelaram quando os níveis de consciência foram relacionados com as narrativas individuais dos orientadores de Tutoria.

O Nível de Consciência E4, Conformista, representado pelo Orientador de Tutoria 9, destaca características como identificação do próprio bem-estar com o bem-estar do grupo; percepção de si e do grupo com o que é socialmente aceito; insensibilidade a diferenças individuais; estados interiores representados em linguagem simples; estilo interpessoal agradável e superficial; preocupações quanto à aparência, aceitabilidade social, sentimentos banais, estereótipos e clichês.

As características foram observadas na primeira narrativa, quando o OT 9 afirma que adora explicar e mostrar que tem domínio sobre determinado assunto. Da mesma forma, na segunda narrativa, afirmou que se restringe ao que foi perguntado e só acrescenta informações extras quando sabe que o tutor vai compreendê-las. A terceira narrativa esclarece a grande dificuldade que sente para “impor

respeito”, uma recorrente preocupação com a própria idade, a “medição de forças” com tutores e que a ação de orientar à distância, apesar de gratificante, não é tarefa fácil. Em que pese ter sua prontidão para compartilhar conhecimento definida como “alta”, a análise das narrativas revelou que este tutor tende a uma baixa disposição para compartilhar conhecimento. Logo, pode-se associar este NC / E4 a uma “baixa” disposição para o compartilhamento de conhecimento.

O Nível de Consciência E5, Autoconsciente, representado pelos Orientadores de Tutoria 1, 5 e 6, tem características como valorização de múltiplas possibilidades em cada situação; consciência de si mesmo independente do que se estabelece nas normas sociais e estereótipos; relações interpessoais em termos de sentimentos; clara distinção entre o grupo e ele mesmo; diferenciação das normas e metas; estilo interpessoal de autorreconhecimento em relação ao grupo; suas preocupações pessoais referem-se à adaptação, problemas e oportunidades; seu estilo cognitivo é baseado na multiplicidade.

As características foram observadas no momento em que o OT 1 afirma, em sua primeira narrativa, que compartilhamento de conhecimento não é divisão e sim soma; enquanto o OT 5 destaca em sua primeira narrativa que o compartilhamento de conhecimentos gera novos conhecimentos, e o OT 6, também em sua primeira narrativa, assegura que compartilhar conhecimento é como fornecer luz a quem está no escuro.

As segundas narrativas são mais específicas: referem-se à reação espontânea quando questionado por um tutor. Nesse aspecto, revela-se certa multiplicidade conceitual. O OT 1, por exemplo, afirma que sua prontidão depende, pois às vezes restringe-se a dúvida levantada, outras vezes busca complementar; o OT 5 ressalva que fornecer informações além do questionado pode gerar confusão; enquanto o OT 6 assegura que é importante acrescentar informações para demonstrar como foi construído aquele entendimento.

As terceiras narrativas são ainda mais complexas, por tratarem especificamente de relações interpessoais. Em que pese os referidos OTs (1, 5 e 6) criticaram abertamente a plataforma e-ProInfo, as relações interpessoais demonstraram ter certa estabilidade, apesar da dificuldade de se comunicarem exclusivamente por *e-mail*.

O OT 1, em sua terceira narrativa, afirma que, como as relações acontecem exclusivamente por *e-mail* e raramente por telefone e *chat*, isso dificulta o entendimento.

O OT 5, em sua terceira narrativa, afirma que é difícil lidar com pessoas que você nunca viu e a sensação que se tem é que não existe uma convergência de informações.

O OT 6 organiza sua terceira narrativa de forma bastante esquemática, contemplando o sistema, a participação, o desvio de função e o reforço. Todavia, o item que mais se destaca é o da participação, revelando dois tipos de tutores: os “oportunistas”, que não se dedicam ao projeto, e os “comprometidos”, com alto grau de envolvimento.

Apesar de a prontidão ao compartilhamento de conhecimento do OT6 ter sido definida como “alta”, enquanto a disposição do OT1 e do OT5 foram definidas como “médias”, a análise das narrativas leva a interpretar que a disposição para compartilhar conhecimento, deste grupo de orientadores, está caracterizada como mediana. Assim, pode-se associar este NC E5 a uma “média” disposição para o compartilhamento de conhecimentos.

O Nível de Consciência E6, Consciosos, representado pelos Orientadores de Tutoria 2, 3, 4, 7 e 10, destaca características como ideais e autoavaliação de objetivos, autocrítica e senso de responsabilidade; complexidade conceitual; pensamentos em termos de polaridades – mais complexos e diferenciados; vida interior rica e diferenciada; autoavaliação, condutas aprovadas ou desaprovadas com base na concepção pessoal do que é correto; utilização de termos reflexivos para descrever a si mesmo e aos outros; autoavaliação de normas, intensidade, reciprocidade e preocupação com a comunicação; preocupações quanto ao autorrespeito, realizações, traços, expressões, sentimentos diferenciados, motivos para comportamentos. O estilo cognitivo é baseado na complexidade conceitual e ideias de padronização.

O OT2, em sua primeira narrativa, demonstra uma prontidão mediana para compartilhar o conhecimento, que serve de auxílio para quem não tem conhecimento. Em sua segunda narrativa, ele assegura que se restringe a responder às dúvidas, pois acrescentar informações pode gerar confusão. Mas é na sua terceira narrativa que ele levanta uma questão de gênero, avaliando que as tutoras mulheres são mais abertas e comunicativas. Ele também divide os tutores em dois grupos, considerando os tutores da UFSC mais acessíveis e de fácil troca de conhecimento, enquanto os tutores da Secretaria de Educação do Paraná são mais difíceis no trato. Este tutor, apesar de seu nível de consciência

ser E6 / Conscienzioso, apresenta sinais de compartilhamento de conhecimentos mediano.

O OT3, em sua primeira narrativa, destaca alta prontidão para compartilhar conhecimento, assegurando que esta abertura para a troca é influenciada pelo grau de conforto sentido dentro do grupo; e, quando aparece alguém com mais conhecimento, ele busca escutá-lo e aprender com essa pessoa. Em sua segunda narrativa, o OT3 afirma que sempre busca contextualizar uma resposta e, quando uma dúvida já foi respondida no “tutorial”, ele tenta explicar a questão novamente, usando outras palavras. Na terceira narrativa, apesar de assegurar que sua relação com os tutores é estritamente profissional, ele narra que mantém outros recursos de interação como o *Messenger* e o *Googletalk*, e que o fato de ter conhecido pessoalmente os tutores da UFSC facilitou a interação com eles. Outrossim, ele avalia que a orientação que fornece é muito rica, impondo-se o desafio de elevar a sua capacidade de se comunicar por meios virtuais.

O OT4, em sua primeira narrativa, assegura que sua prontidão para compartilhar conhecimento é alta. Para ele, compartilhar faz com que o conhecimento se fixe e se abra a possibilidade de um novo ponto de vista. Em sua segunda narrativa, o OT4 afirma que responde prontamente quando questionado, caso saiba responder à dúvida, pois isto gera um sentimento de credibilidade e prontidão junto aos tutores. Caso não tenha condições de responder, envia a dúvida para alguém e encaminha uma resposta ao questionador, informando que está buscando respondê-la. Caso a dúvida seja pertinente a todos os tutores, ele generaliza a resposta. Também se utiliza de meio telefônico, pois considera que este traz um maior sentimento de proximidade. Na sua terceira , ele demonstra múltiplo uso de TICs, além do *e-mail*; o orientador utilizou-se de MSN, celular e *chat*, contemplando procedimentos de checagem e uniformização de conhecimento.

O OT7, em sua primeira narrativa, destaca sua alta prontidão para partilhar conhecimento, afirmando que qualquer conhecimento deve ser compartilhado para o maior número de pessoas possível. Em sua segunda narrativa, ele ratifica que acrescenta informações, além resolver a dúvida. Caso a dúvida seja proveniente de meio conhecido, ele revê o problema, tenta entender a dúvida e explicar de outra maneira, de forma a ser compreendido. Utiliza-se da técnica de explicar por meio de tópicos. A sua terceira narrativa revela a necessidade de se ater à peculiaridade psicológica de cada um, buscando estabelecer vínculos com os tutores, de forma individualizada. O OT7 afirma que, quando os

tutores são comprometidos com o projeto, o relacionamento passa a ser mais intenso. Na orientação ele também se utilizou de meios como MSN. Por fim, após relatar casos pontuais com tutores, ele assegura que o contato exclusivamente por *e-mail* e MSN pode gerar uma boa comunicação.

O OT10, em sua primeira narrativa, avalia sua prontidão para compartilhar conhecimento como alta, pois ajuda sempre que procurado por qualquer tutor. Nas reuniões, ele procura compartilhar sua experiência. Em sua segunda narrativa, o OT10 narra que se restringe à dúvida levantada, sendo que, para ele, dúvidas pontuais merecem respostas pontuais. Em sua terceira narrativa, ressalta que o fato de conhecer pessoalmente a maioria do seu grupo de tutores (12 entre 20) fez toda a diferença no seu relacionamento com eles.

Apesar de o OT2 avaliar que sua prontidão de compartilhar conhecimento seja mediana, e o OT10 restringir-se a responder à dúvida levantada pelo tutor, de maneira geral, a análise das narrativas desse grupo de tutores mostra que sua disposição para compartilhar conhecimento pode ser caracterizada como alta.

Nestes termos, pode-se associar este NC / E6 / a uma “alta” disposição de compartilhamento de conhecimentos.

O Nível de Consciência E7, Individualista, representado pelo OT8, destaca características como senso de individualidade e preocupações com a dependência emocional; excesso do senso de responsabilidade; preocupações pessoais abrangentes com desenvolvimento, problemas sociais, degeneração da vida interior das pessoas. O estilo cognitivo, já sedimentado à complexidade conceitual e às ideias de padronização, passa a contemplar a distinção de processos e resultados.

O OT8, em sua primeira narrativa, apresenta-se com alta disposição para compartilhar conhecimento, afirmando que compartilha novas informações, que sejam relevantes, promovendo o crescimento do grupo. Em sua segunda narrativa, ele narra que, além de acrescentar informações às dúvidas levantadas, busca embasar-se para auxiliar o tutor na dúvida, complementando a resposta com situações que possam surgir e agindo de forma prospectiva. Ele considera interessante compartilhar com o grupo as dúvidas respondidas. Na terceira narrativa, ele levanta questões importantes. Normalmente, ele obtém retorno dos tutores quando estes têm problemas, mas não se priva de insistir com vários *e-mails*, para que repassem informações que lhes são solicitadas. O OT8 enxerga o grupo de tutores como sendo formado por dois tipos

de personalidade: os que ignoram os *e-mails* e os que vão além. O primeiro grupo é de difícil trato, pois seus membros não respondem dentro do prazo às questões solicitadas; os membros do segundo grupo acrescentam informações e mostram-se proativos. Um ponto de destaque é sua afirmação de que o grande desafio da orientação de tutoria é criar uma relação de confiança com os tutores através do *e-mail*.

Por meio da análise das narrativas, interpreta-se que a disposição para compartilhar conhecimento deste orientador pode ser caracterizada como alta, podendo-se associar este NC / E7 a uma “alta” disposição para o compartilhamento de conhecimentos.

## 5.8 NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA E A DISPOSIÇÃO AO COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO

Após as análises quantitativas e qualitativas envolvendo a temática, pode-se estabelecer a seguinte relação:

<b>Nível de Consciência</b>	<b>Nº. de Orientadores de Tutoria</b>	<b>Disposição para Compartilhar Conhecimento</b>
E-4 Conformista	01	Baixa
E-5 Autoconsciente	03	Média
E-6 Consciososo	05	Alta
E-7 Individualista	01	Alta

Quadro 8 - Relação entre os níveis de consciência e a disposição para compartilhar conhecimento.

Fonte: o autor (2011).

Como um ambiente de compartilhamento de conhecimento *Ba* é um espaço fenomenal de relacionamento, o nível de consciência dos participantes-chave, Orientadores de Tutoria, pode ser agrupado numa escala entre baixa, média e alta disposição para o compartilhamento de conhecimento. A partir desse agrupamento, pode-se afirmar que o ambiente *Ba*, neste caso, é permeado por uma alta disposição para o compartilhamento, e essa característica representa um dos alicerces para tornar o ambiente virtual de ensino-aprendizagem do Projeto Aluno Integrado um espaço de criação e alto compartilhamento de conhecimento.

A análise dos níveis de consciência individualmente pode indicar que pessoas no nível de consciência E-4, Conformista, não são indicadas

para ocupar posições de orientadores de tutoria pela baixa capacidade em lidar com conflitos. As relações pessoais foram individualizadas e proposições de melhorias ou críticas foram interpretadas como afrontas pessoais. Destacam-se problemas de relacionamento com o grupo e dificuldade em separar o “pessoal” do “profissional” o que afeta diretamente a disposição de compartilhar conhecimento e o ambiente de ensino-aprendizagem

As pessoas dos níveis de consciência E-5 Autoconsciente e E-6 Conscicioso revelaram-se como as mais indicadas para ocupar posições de orientadores de tutoria pela busca por alternativas para melhorar a comunicação, estabelecimento de relações próximas e tolerância aos conflitos. Em que pese os níveis de consciência E-5 Autoconcientes apresentarem uma disposição mediana ao compartilhamento de conhecimento, treinamentos poderiam elevar esta capacidade de compartilhar conhecimento e a troca de experiências entre o grupo melhorar ainda mais o ambiente de ensino-aprendizagem.

As pessoas com o nível de consciência E-7 Individualista, em que pese a alta disposição ao compartilhamento de conhecimento, apresentam características, como o excesso de individualidade e autosuficiência, que podem comprometer o trabalho em equipe; tais pessoas deveriam ocupar outras funções do Projeto, e não a de orientar e congregar tutores.

O constructo nível de consciência pode servir como meio de seleção e escolha para preenchimento de funções em projetos colaborativos; menores níveis de consciência se adaptam as atividades operacionais e repetitivas, enquanto maiores níveis de consciência, talvez pela maior capacidade de transformar conhecimento tácito em explícitos, se adaptam as funções de maior exigência reflexiva e decisória



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a evolução da ciência e de suas correntes de pensamento, hoje, na Sociedade do Conhecimento, destaca-se a complexidade de suas relações e interconexões, nesta a própria ciência deve estar a serviço da consciência. Nas palavras de Morin (2000): “ciência sem consciência é apenas a ruína do homem”. Ciência com consciência, um paradoxo que revela a emergência do resgate da consciência, não com um olhar meramente positivo (considerando a manifestação da “mente” como meros impulsos elétricos do cérebro), mas numa perspectiva integral, inclusiva, contemplando a manifestação subjetiva e intersubjetiva da psiquê humana – em que percepção é interpretação (WILBER, 2007a).

O estudo dos níveis de consciência a partir do desenvolvimento do ego demonstrou-se aplicável para fins pragmáticos e instrumentais, uma vez que o instrumento de medição WUSCT apresentou-se sólido e com propriedade científica. Esta pesquisa de caráter embrionário abre frentes para aprofundamentos em trabalhos futuros, por meio da aplicação do instrumento de medição WUSCT em outros sujeitos de pesquisa em contextos diferenciados – estabelecendo um constructo que poderá ser comparado a outros limiares.

Contudo, ficou evidenciado que a consciência é muito mais que o Desenvolvimento do Ego: ela engloba um senso de identidade, pertencimento, manifestações ligadas a aspectos arquetípicos, inconscientes. A consciência se relaciona ao sonho, à poesia, ao *self*. As fronteiras de realidade são grilhões que a própria mente cria e determina. A visão de mundo passa a ser escrita pelas lentes da consciência.

A disposição para compartilhar conhecimento foi obtida a partir de uma análise interpretativa, buscou-se saturar as interpretações e, a partir dos aspectos emergentes, definir a disposição, dos estudados, de compartilhar conhecimento. Tal constructo carece de aprofundamentos em pesquisa, bem como, de outras tratativas em contextos diferenciados.

O ambiente virtual de ensino aprendizagem e-Proinfo, assessorado por TICs, principalmente o *e-mail*, revelou-se como um *ba* de criação e compartilhamento de conhecimento, todavia diretamente dependente da disposição de compartilhar conhecimentos a partir do nível de consciência dos sujeitos da pesquisa. Contudo, como se trata de um ambiente de interação, mediado por meios virtuais de aprendizagem,

os diversos níveis de consciência envolvidos refletem baixa, média ou alta disposição ao compartilhamento. Nestes termos, emergem algumas questões:

Quanto ao NC E-4 e à baixa disposição ao compartilhamento:

- a) O fato de um OT demonstrar conformação, uma característica de baixa disposição ao compartilhamento, pode ser nocivo ao ambiente de ensino aprendizagem?
- b) Até que ponto um OT que apresenta insensibilidade a diferenças individuais pode comprometer o processo de orientação de tutoria e, conseqüentemente, o projeto pedagógico?
- c) Em que medida preocupações quanto à aparência, aceitabilidade social, sentimentos banais, estereótipos e clichês, podem dificultar a orientação de tutoria e comprometer o ambiente de ensino aprendizagem?

Quanto ao NC E-5 e à média disposição ao compartilhamento:

- a) Como a valorização de múltiplas possibilidades, em cada situação, pode qualificar um ambiente de ensino-aprendizagem?
- b) Quanto o fato de um OT interpretar as relações interpessoais em termos de sentimentos pode qualificar o ambiente de ensino-aprendizagem?
- c) Como o senso de pertencimento, um estilo interpessoal de autorreconhecimento em relação ao grupo, pode qualificar o ambiente de compartilhamento de conhecimento?

Quanto ao NC E-6 e à alta disposição ao compartilhamento:

- a) Em que medida a reciprocidade e a preocupação com a comunicação podem ser elementos que caracterizam a alta disposição ao compartilhamento?
- b) Como o estilo cognitivo baseado na complexidade conceitual pode qualificar um ambiente de ensino-aprendizagem?
- c) Como as ideias de padronização podem contribuir para a qualificação de um ambiente de compartilhamento de conhecimentos?

Quanto ao NC E-7 e à alta disposição ao compartilhamento:

- a) Até que ponto o senso de individualidade favorece ou dificulta o processo de ensino-aprendizagem?
- b) Em que medida distinguir processos de resultados pode ser um fator determinante para a qualificação de um ambiente de ensino-aprendizagem?

Esta dissertação limitou-se a mensurar o nível de consciência dos Orientadores de Tutoria. Trabalhos futuros podem vir a mensurar o nível de consciência de tutores e alunos e relacionar os resultados a índices de evasão e permanência dos alunos, ou seja, buscar responder a questões inerentes aos referenciais de EAD já sedimentados em pesquisa a partir dos níveis de consciência dos envolvidos.

A temática da consciência não se esgota. Pode-se trazer, em pesquisas futuras, outros aspectos envolvendo o tema, tais como: Estados de Consciência, Linhas de Desenvolvimento da Consciência (como por exemplo, inteligências múltiplas de Howard Gardner), Tipologias da Consciência (MBTI, Eneagrama e outros) e Quadrantes de Desenvolvimento da Consciência (objetivo comportamental, subjetivo fenomenológico, intersubjetivo antropológico e interobjetivo sistêmico).

A elaboração desta dissertação, etapa conclusiva do Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento, representou um divisor de águas em minha vida. Por meio do esforço em traduzir, de maneira inteligível, pensamentos e reflexões, bem como utilizar o método científico como instrumental para explicitar conhecimentos, modificou minha visão de mundo, transformando minha maneira de conceber a realidade, tornando-a mais focada, perspicaz e pragmática.

Relacionar-me com os sujeitos da pesquisa ampliou a forma como percebia a natureza humana: complexa e fragmentada. A pesquisa ajudou-me a reconhecer os papéis dos envolvidos e a forma como o ego se manifesta por meio projetivo, muitas vezes construindo personas para responder a questões levantadas pelo dissertante.

O trabalho de saturação dos dados subjetivos me mostrou como há uma emersão de informações que, a partir de uma interpretação e organização, se tornam fontes de conhecimento. O pressuposto de que um maior nível de consciência carrega consigo uma maior disposição ao compartilhamento de conhecimento se comprovou genericamente. Contudo, quando adentramos a especificidades dos dados qualitativos, percebemos que a natureza dessa disposição é singular, inerente a cada sujeito da pesquisa.

Outro grande aprendizado foi participar de um núcleo de pesquisa onde cada participante apresentava sua forma de ver o mundo, interesses e maneiras de lidar com a pesquisa.

Por fim, ao me esforçar por produzir um texto coeso, me descobri psicologicamente em cada parágrafo, e pude ver minhas fragilidades e pontos fortes. Em síntese, realizar um mestrado e dissertar sobre um tema como a consciência foi uma construção pessoal, uma caminhada, em que minha mente ampliou horizontes e nunca mais voltará a ser o que era antes de iniciar esta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. **Psicologia Transpessoal: A aliança entre espiritualidade e ciência.** São Paulo: All Print Editora, 2006.

BACK, D. **Encounters the Practical and Spiritual Wisdown of Spiral Dynamics.** 2002. What is Enlightenment? Disponível em: <<http://www.enlightennext.org/magazine/spiral/content/spiraldynamics.pdf>> Acesso em: 26 abr. 2011.

BARBOSA, C. E. G. (Edit.). **Os Yogasutras de Patañjali.** Tradução do sânscrito e comentários de Carlos Eduardo G. Barbosa. São Paulo: 1ª Ed., 1999. Disponível em: <<http://yogaforum.org/p/index.php/downloads/>> Acesso em: 22 maio 2011.

**BHAGAVAD-GITA.** Tradução de Francisco Valdomiro Lorenz. São Paulo: Pensamento, 22ª Ed. 2006.

BIN, K. Significação e limite da linguagem na formação psicoterapêutica. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, VI, 3, 70-82. Tradução de François Bideaux e Joël Boudierlique, a partir do texto alemão intitulado “Bedeutung der Sprache in der psychotherapeutischen Ausbildung”. Tradução para o português de Monica Seincman. Publicado originalmente em Pierre Fédida et Jacques Schotte (org.). *Psychiatrie et existence.* Grenoble: Editions Jérôme Millon, 1991, p.199-212.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância. Estudantes são preparados para usar tecnologias da informação. **Portal Notícia**, 2 de junho de 2010. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15522:estudantes-sao-preparados-para-usar-tecnologias-da-informacao&catid=379:educacao-integral&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15522:estudantes-sao-preparados-para-usar-tecnologias-da-informacao&catid=379:educacao-integral&Itemid=86)>. Acesso em: 06 ago. 2010.

BRENTANO, F. **Psychology from an Standpoint Empirical.** Taylor & Francis e-Library, 2009. Disponível em:

<<http://www.philforum.org/documents/Psychology%20from%20an%20Empirical%20Standpoint%20%28Brentano%29.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2011.

CABRERA, A.: CABRERA, E. F. Knowledge-sharing Dilemmas. **Organization Studies**, vol. 23, n° 5, p. 687-710, 2002.

CABRERA, E. F; CABRERA, A. Fostering knowledge sharing through people management practices. **International Journal of Human Resource Management**, vol. 16, n° 5, p. 720-735, 2005.

CABRERA, A.; COLLINS, W.; SALGADO, J. Determinants of individual engagement in knowledge sharing. **International Journal of Human Resource Management**, vol. 17, n° 2, p. 245-264, 2006.

CHALMERS, D. J. Facing Up to the Problem of Consciousness. In: HAMEROFF; KASZNIAK; SCOTT (ed.). **Collection Toward a Science of Consciousness**, MIT Press, 1996. Disponível em: <<http://consc.net/consc-papers.html>> Acesso em: 26 abr. 2011.

CHATZOGLU, P. D.; VRAIMAKI, E. Knowledge-sharing behaviour of bank employees in Greece. **Business Process Management Journal**, vol. 15, n° 2, p. 245-266, 2009.

CHILD, J.; HEAVENS, S. **Managing corporate network from America to China**. Asia Pacific Business Review, 1999.

COMBS, A. **Mind in time: The Dynamics of Thought, Reality, and Consciousness**. Hampton, Cresskill, NJ, 2002. Disponível em <<http://www.sourceintegralis.org/Stragely.html>> Acesso em: 16 jul. 2010.

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

CUPANI, A. La peculiaridad del conocimiento tecnológico. **Scientia Studia**, vol. 4, n° 3, p. 353-371, 2006.

CZARNIAWSKA, B. **Narrating the Organization: Dramas of Institutional Identity.** University of Chicago, 1997.

DAVENPORT, T. H; PRUSAK, L. **Conhecimento Empresarial.** São Paulo: Publifolha, 1999.

DENNETT, D. Explaining the “Magic” of Consciousness. **Journal of Cultural and Evolutionary Psychology**, nº 1, p. 7 – 19, 2003.

DOYLE, J. K.; FORD, D. N. Mental models concepts for system dynamics research. **System Dynamics Review**, vol. 14, nº. 1, p. 3-29, 1998.

DRUCKER, P. F. **Sociedade Pós-capitalista.** São Paulo: Pioneira, 1994.

ENDSLEY, M. R. Design and evaluation for Situation Awareness enhancement. HUMAN FACTORS SOCIETY 32<sup>ND</sup> ANNUAL MEETING. **Proceedings...** (vol. 1, p. 97-101). Santa Monica, CA: Human Factors Society, 1988.

\_\_\_\_\_. Designing for situation awareness in complex systems. SECOND INTERNATIONAL WORKSHOP ON SYMBIOSIS OF HUMANS, ARTIFACTS AND ENVIRONMENT. **Proceedings...**, Kyoto, Japan, 2001.

ERIKSON, E. **Identidade Juventude e Crise.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976a.

\_\_\_\_\_. **Infância e Sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976b.

\_\_\_\_\_. **O Ciclo de Vida Completo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FEURSTEIN, G. **A Tradição do Yoga: História, Literatura, Filosofia e Prática.** São Paulo: Pensamento, 2006.

FIALHO, F. A. P. **Quatro modos de conversão do conhecimento, relacionados aos tipos de *ba*.** Aula Expositiva. Disciplina Introdução à Mídia do Conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Engenharia

e Gestão do Conhecimento em 1 jul. 2009. Disponível em: <<http://web20.egc.ufsc.br/comunidade/104/documentos/526>>. Acesso em: 9 maio 2011.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das Atividades Mentais: Introdução às Ciências da Cognição**. Florianópolis: Insular, 2011.

FIALHO, F. A. P.; COELHO, C.C. S. R. Espaços Digitais para Melhor Aprendizagem. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - PUCPR, Curitiba. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 7, n° 22, p. 165-174, set/dez. 2007. Quadrimestral.

FLAVELL, J. H. **A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira Editora, 4<sup>a</sup>. Ed. 1992.

FREUD, S. Esboço de Psicanálise. In: **Os Pensadores** (Coleção), São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GOSWAMI, A. A ciência na consciência: um novo paralelismo quântico-físico. In: DI BIASI, F.; AMOROSO, R. **A revolução da consciência**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2004.

GRAVES, C. W. **Levels of human existence: transcription of a seminar at the Washington School of Psychiatry**. Eclet Publication, 1971.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

HENDRIKS, P. H. J. Unveiling the knowledge-sharing culture. **International Journal of Learning and Intellectual Capital**, vol. 6, n° 3, p. 235-256, 2009.

HERSCHBACH, D. R. Technology as Knowledge: Implications for Instruction. **Journal of Technology Education**, vol. 7, n. 1, Fall 1995. Disponível em: <<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/herschbach.jte-v7n1.html>> Acesso em: 26 abr. 2010.

HESSELS, L. K.; VAN LENTE, H. Re-thinking new knowledge production: A literature review and a research agenda. **Research Policy**, vol. 37, p. 740–760, 2008. (MOODLE).

HUGHES, J. **A filosofia da Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980, p. 11-24.

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

ISHIKAWA, G. **A relação entre os estágios do desenvolvimento de Loevinger e o desenvolvimento da liderança**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

JAMES, W. Does “Consciousness” Exist? **Classics in the History of Psychology**, 1904 Disponível em: <<http://psychclassics.asu.edu/James/consciousness.htm>.> Acesso em: 24 abr. 2011.

JOINER, B.; JOSEPHS, S. Developing agile leaders In: **Industrial and Commercial Training**, vol. 39, nº 1, p. 35-42, 2007.

JUNG, C. G. **Memories, dreams, reflections**. Nova York: Vintage Books, 1961.

\_\_\_\_\_. **O Homem e Seus Símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

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

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

KUHN, L. Why utilize complexity principles in social inquiry? **World Futures**, nº 63, p. 156–175, 2007.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, p. 61, 1975.

LACERDA, M. R. M. et al. Criação e Compartilhamento de Conhecimento em Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem. **Revista Novas Tecnologias na Educação-Renote**, vol. 8, 2010.

LAM, A.; LAMBERMONT-FORD, J. P. Knowledge sharing in organizational contexts: A motivation-based perspective. **Journal of Knowledge Management**, vol. 14, nº 1, p. 51-66, 2010.

LANNING, K.; COLUCCI, J.; EDWARDS, J. A changes in ego development in the wake of September 11. **Journal of Research in Personality**, vol. 41, nº 1, p. 197-202, 2007.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

LEWIS M. W.; GRIMES, A. I. Metatriangulation: building theory from multiple paradigms. **Academy of Management Review**, vol. 24, nº 4, p. 672-690, 1999.

LIAO, L. F. Impact of manager's social power on R&D employees' knowledge-sharing behaviour. **International Journal of Technology Management**, vol. 41, nº 1-2, p. 169-182, 2008.

LIU, C. C.; CHEN, S. Y. Determinants of knowledge sharing of e-learners. **International Journal of Innovation and Learning**, vol. 2, nº 4, p. 434-445, 2005.

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

\_\_\_\_\_. Construct validity of the ego development test. **Applied Psychological Measurement**, vol. 3, p. 281-311, 1979.

\_\_\_\_\_. **Technical foundations for measuring ego development: the Washington University Sentence Completion Test**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

MAFFESOLI, M. **O Ritmo da Vida**. Resumo elaborado por Monica Fonseca, apresentado em aula expositiva, disciplina Desenvolvimento Humano no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – UFSC, em agosto 2009.

MANNERS, J.; DURKIN, K. A critical review of the validity of ego development theory and its measurement. **Journal of Personality Assessment**, vol. 77, nº 3, p. 541-567, 2001.

MASLOW, A. H. **Maslow no Gerenciamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2001.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MILLER, P. H. **Theories of Developmental Psychology**. New York: Worth Publishers, 2002.

MORGAN, G. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra cabeças na teoria das organizações. In: CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. (Cord.). **Teoria das organizações**. São Paulo: Atlas, 2007.

MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París: UNESCO, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 15, 2000.

MUNDAKA UPANISHAD. **The Upanishads**. Translations from the sanskrit with an introduction by Juan Mascaró. London: Pinguin Books, 1965.

NAKAYAMA, M. K. **Psicologia Transpessoal, Estudo da Consciência, Psicologia Integral e os Níveis de Consciência**. Material não publicado, 2010.

NAKAYAMA, M. K.; SPANHOL, F.; SILVEIRA, R. A. **Projeto Aluno Integrado: Relatório 01**. Florianópolis: IAT/UFSC, 20 p., Julho, 2010. Disponível em: <[www.alunointegrado.ufsc.br](http://www.alunointegrado.ufsc.br)>. Acesso em: 6 ago. 2010.

NEUMANN, E. **História da origem da consciência**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

NONAKA, I.; KONNO, N. The Concept of "Ba": Building a Foundation for Knowledge Creation. **California Management Review**, vol. 40, nº 3, p. 40-54, 1998.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **A Criação de Conhecimento na Empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NOWOTNY, H. **The Potential of Transdisciplinarity**, 2006. Disponível em: <<http://www.helga-nowotny.eu/documents/Transdisciplinarity.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2010.

NUNES, T. S. et al. Gestão de Tutoria: o papel do Supervisor de Tutoria. **Revista Novas Tecnologias na Educação-Renote**, vol. 8, nº 1, 2010. Educação a Distância. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/issue/archive>>. Acesso em: 7 ago. 2010.

OLIVEIRA JR., M. .M.; FLEURY, M. T. L.; CHILD, J. Compartilhando Conhecimento em Negócios Internacionais: Um estudo de Caso na Indústria de Propaganda. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR, M. .M. **Gestão Estratégica do Conhecimento: Integrando Aprendizagem Conhecimento e Competência**. São Paulo: Atlas, p. 304-305, 2001.

PEREIRA JR, A. Uma abordagem naturalista da consciência humana. **Trans/Form/Ação Revista de Filosofia**, vol. 26, nº 2, p. 109-141, 2003. Disponível em: <[www.scientificcircle.com/pt/674/abordagem-naturalista-consciencia-humana/](http://www.scientificcircle.com/pt/674/abordagem-naturalista-consciencia-humana/)>. Acesso em: 25 abr. 2011.

PIAGET, J. **O Estruturalismo**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

\_\_\_\_\_. A Epistemologia Genética. In: **Os Pensadores** (Coleção). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

PRIM, C. H.; CUNHA, C. J. C. A. A Criação do Conhecimento Organizacional sob a Perspectiva das Teorias Desenvolvimentistas. **Revista Gestão Industrial**, vol. 2, p. 75-86, 2006.

RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. **Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento**. 2010. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com>> Acesso em: 31 jul. 2010.

ROTHBERG, D.; KELLY, S. **Ken Wilber em Diálogo: Conversas com os principais pensadores transpessoais**. São Paulo: Madras, 2005.

ROVERE, M. H. M. **Escola de valor: significando a vida e a arte de educar**. São Paulo: Paulus, 2009.

SANKARACARYA. **Tattvabodhah**. Tradução de Glória Arieira. Rio de Janeiro: Vidya-Mandir, 2007.

SCHARMER, C. O. Self-Transcending Knowledge: Sensing and Organizing Around Emerging Opportunities. In: NONAKA, I.; TEECE, D. (ed.): *Managing Industrial Knowledge*, Sage (in press). Japanese translation Soshiki Kagaku, **Organizational Science**, vol. 33, nº. 3, p. 14-29, 2000.

SCHWARTZMAN, S. A Pesquisa Científica e o Interesse Público. **Revista Brasileira de Inovação**, p. 361–395, 2002. Disponível em: <<http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/rbi/article/viewFile/248/162>> Acesso em 31 jul. 2010.

SEARLE, J. **Mente, linguagem e sociedade**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SNAREY, J.; KOHLBERG, L.; NOAM, G. Ego development in perspective: Structural stage, functional phase and cultural age-period models. **Developmental Review**, vol. 3, nº 3, p. 303-338, 1983.

SOLOMON. M. Situated Cognition. In: **Philosophy of Science**, vol. 12, *Philosophy of Psychology*, p. 359-374, 2006.

SPENDLER, J. C. Gerenciando sistemas de conhecimento. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR, M. M . **Gestão Estratégica do Conhecimento: Integrando Aprendizagem Conhecimento e Competência**. São Paulo: Atlas, 2001.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 11, 2008.

STERN, P. N. Grounded theory methodology: Its uses and processes. *Image*, 12, 20-23, 1980.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource**. 3. Ed. New York: John Wiley, 1997.

TEIXEIRA, J. .F. **O que é Filosofia da Mente**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. Disponível em: <<http://www.filosofiadamente.org/>> Acesso em: 25 abr. 2011.

TERRA, J. C. C. et al. **Taxonomia: elemento fundamental para a Gestão do Conhecimento**. 2010. Disponível em <<http://www.terraforum.com.br>> Acesso via moodle.ufsc.br em: 12 mar. 2010.

TOMPSON, M.; HERON, P. Relational quality and innovative performance in R&D based science and technology firms. **Human Resource Management Journal**, vol. 16, nº 1, p. 28-47, 2006.

TOHIDINIA, Z.; MOSAKHANI, M. Knowledge sharing behavior and its predictors. **Industrial Management and Data Systems**, vol. 110, nº 4, p. 611-631, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, p. 15-29, 1992.

USORO, A. et al. Trust as an antecedent to knowledge sharing in virtual communities of practice. **Knowledge Management Research and Practice**, vol. 5, nº 3, p. 199-212, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WANG, S.; NOE, R. A. Knowledge sharing: A review and directions for future research. **Human Resource Management Review**, vol. 20, p. 115-131, 2010.

WESTENBERG, P. M.; COHN, L. D. Intelligence and Maturity: Meta-Analytic Evidence for the incremental and Discriminant Validity of Loevinger's Measure of Ego Development. **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 86, nº 5, p. 760-772, 2004. Disponível em: <www.personalitydevelopment.leidenuniversity.nl> Acesso em: 20 jun. 2010.

WILBER, K. An Integral Theory of Consciousness. **Journal of Consciousness Studies**, vol. 4, nº 1, p. 71-92, 1997.

\_\_\_\_\_. **Transformações da Consciência**: O Espectro do Desenvolvimento Humano. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, p. 143, 2005.

\_\_\_\_\_. **Uma Breve História do Universo**: de Buda a Freud: religião e psicologia unidas pela primeira vez. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Era, p. 110, 2006.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Integral**: Consciência, Espírito, Psicologia, Terapia. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Uma Teoria de Tudo**: Uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade. São Paulo: Cultrix, 2007b, 183 p.

\_\_\_\_\_. **Espiritualidade Integral**: Uma nova função para a religião neste início de milênio. São Paulo: Aleph, 2007c, 383 p.

\_\_\_\_\_. **A Visão Integral**: Uma Introdução à Revolucionária Abordagem Integral da Vida, de Deus, do Universo e de Tudo Mais. São Paulo: Cultrix, 2008, 227 p.

YANG, S. C.; FARN, C. K. Social capital, behavioural control, and tacit knowledge sharing - a multi-informant design. **International Journal of Information Management**, vol. 29, n° 3, p. 210-218, 2009.

YU, C. P.; LIU, C. Y. A motivation model for knowledge management within an organization. **International Journal of Innovation and Learning**, vol. 5, n° 4, p. 429-442, 2008.

**ANEXO A - FORMULÁRIO WUSCT – FORMATO 81 – VERSÃO CURTA 18 SENTENÇAS**

Idade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Grau de Instrução: \_\_\_\_\_

**Instrução: complete as seguintes frases**

1. Quando uma criança não participa em atividades de grupo...
2. Criar uma família...
3. Quando eu sou criticado(a)...
4. O trabalho do homem...
5. Estar com outras pessoas...
6. A coisa de que eu gosto em mim é...
7. Minha mãe e eu...
8. O que me deixa em apuros é...
9. Educação...
10. Quando as pessoas se sentem desamparadas...
11. As mulheres têm sorte porque...
12. Um bom pai...
13. Uma menina tem o direito de...
14. Quando eles falaram de sexo, eu...
15. Uma esposa deveria...
16. Eu sinto pena...
17. Um homem se sente bem quando...
18. Regras são...



## **ANEXO B - FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**ESTE PROJETO TEM POR OBJETIVO O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DE CONFIANÇA E CONSCIÊNCIA COLETIVA NO PROCESSO DE CRIAÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA ISSO, SOLICITA-SE A AUTORIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA PARA SE SUBMETER AO TESTE DE NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA, CRIADO POR LOEVINGER QUE TRATA DE SENTENÇAS A SEREM COMPLETADAS. EM ANEXO O TESTE**

**FICA GARANTIDO O ANONIMATO DOS PARTICIPANTES, ALÉM DO ACESSO AOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO E O DIREITO DE DESISTIR DO ESTUDO CASO DESEJE**

### **CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO**

EU \_\_\_\_\_,  
TENHO CONHECIMENTO DOS OBJETIVOS E PROPÓSITOS DO ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DE CONFIANÇA E CONSCIÊNCIA COLETIVA NO PROCESSO DE CRIAÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

ESTANDO CIENTE DESTAS ORIENTAÇÕES, ESTOU DE ACORDO EM PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE DO ESTUDO PROPOSTO, COORDENADO PELO MESTRANDO MÁRIO ROBERTO LACERDA SOB ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA MARINA KEIKO NAKAYAMA. UFSC/EGC/DEGC

TELEFONES PARA CONTATO

9606-5176

9949-9989

E-MAIL: [MARINA@EGC.UFSC.BR](mailto:MARINA@EGC.UFSC.BR)

FLORIANÓPOLIS, 2011.



## ANEXO C - COMPILAÇÃO NARRATIVAS DOS ORIENTADORES DE TUTORIA

### Orientador de Tutoria 1 / E-5 / Auto-Consciente

#### DISPOSIÇÃO AO COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO

1 - Como é sua prontidão para compartilhar conhecimento?  
( )Alta (x)Média ( )Baixa

##### 1ª. Narrativa:

Pois nem sempre sei aquilo que é solicitado a compartilhar. Mas acredito que o compartilhamento de conhecimento nunca é uma divisão e sim uma soma, pois nunca aprendemos as mesmas coisas do mesmo jeito.

2 – A partir do questionamento de um tutor, qual a sua tendência natural?

- ( ) restringir-se objetivamente a dúvida levantada  
( ) acrescentar informações além da dúvida levantada  
(x) outras

##### 2ª. Narrativa:

Não sei se é possível, mas nessa questão eu marcaria como resposta as três alternativas, pois as vezes basta restringir-se a dúvida levantada, dependendo da dúvida, as vezes é necessário ir além e complementar as vezes ainda é você percebe que o tutor queria perguntar uma coisa, mas escreveu outra então deve explicar ambas as coisas aquilo que ele questionou e aquilo que você sabe que ele queria saber.

3 - Descreva a sua experiência como orientador de tutor no que tange as relações interpessoais com o seu grupo de tutores.

##### 3ª. Narrativa:

A relação com os tutores tem sido eu diria que estável, com o tempo fui percebendo as características de cada um dos tutores através dos emails que enviam, da frequência com que enviam, na qualidade dos emails, na interação deles comigo e com os alunos e também através da

preocupação que eles apresentam em relação ao trabalho e como fazem as coisas que peço. Assim fui percebendo que alguns tutores se preocupam mais que outros e esses fazem melhor as coisas e são mais preocupados.

Esses que são mais preocupados participam mais, possuem maior interação e assim uma relação mais estreita foi feita, pois as conversas são mais freqüentes. Naqueles que participam menos e que são menos preocupados tenho uma maior dificuldade, pois eles quase sempre entendem as coisas com dificuldades e as vezes fazem muitas coisas erradas. Assim tenho que ficar repetindo, explicando e refazendo, às vezes tenho até mesmo que fazer o que eles deveriam fazer, por que é difícil.

Como a nossa relação (minha com os tutores) se limita ao uso do email e raramente telefone e chat, isso dificulta um pouco as vezes as coisas, mas com o tempo as coisas se encaixam.

Percebo que a falta de planejamento, organização e controle do programa dificulta a melhoria das relações e também prejudica a relação já existentes, pois chegam várias informações de vários lugares e isso acaba tirando a confiabilidade das informações e orientações que passamos para os tutores bem como as coisas que são sendo alteradas constantemente. Isso acaba com a credibilidade que os tutores deveriam ter nos tutores e isso, acredito eu, que prejudica muita a relação orientador-tutor. Isso ocorreu mais neste início, espero que com o tempo as pessoas (todas elas – orientadores, tutores, organizadores e demais) vão pegando mais o jeito da coisa e acho que nos próximos módulos as coisas vão caminhar melhor (assim espero).

A experiência como orientador de tutor tem sido boa, mas acredito que podia melhorar a partir de um melhor planejamento, organização e controle do curso, pois assim podíamos aproveitar mais o canal e abertura que temos para fazer melhor nosso trabalho. Nós orientadores, nos preocupamos muito com erros e coisas que poderiam ser melhor planejadas, minimizando erros e assim nos focaríamos mais e orientar melhor os tutores e dar mais suporte.

Acredito que para uma melhor relação deveríamos (nós orientadores), ter recebido mais treinamento. O treinamento que os tutores receberam além de um específico para nós. Acho que a forma como as coisas foram feitas (aos trancos e barrancos – aprendendo fazendo) foi um fator prejudicial, pois também prejudicou a credibilidade e confiabilidade das informações que passamos.

Apesar de relações “estáveis” num meio conturbado a experiência de ser orientadora tem sido de grande valia uma vez que traz novas experiências e aprendizados. A nova forma de se relacionar com os tutores (principalmente por email) exige que as comunicações sejam claras e objetivas, mesmo assim percebe-se que há muitos desvios de interpretação, problema com demoras de respostas e leitura dos emails.

## **Orientador de Tutoria 2 / E-6 / Consciencioso**

### **DISPOSIÇÃO AO COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO**

1 - Como é sua prontidão para compartilhar conhecimento?

( )Alta ( x )Média ( )Baixa

#### **1ª. Narrativa:**

Sempre tento buscar antes da pessoa auxiliá-la no que eu tenho a disposição de conhecimento, seja nos esportes, ou nos estudos, ou em coisas banais como diversões etc. Penso eu que estarei feliz quando tiver meu sustento e quando abrir uma academia de tênis para crianças carentes aprenderem o que eu aprendi.

2 – A partir do questionamento de um tutor, qual a sua tendência natural?

( x ) restringir-se objetivamente a dúvida levantada

( ) acrescentar informações além da dúvida levantada

( ) outras

#### **2ª. Narrativa:**

Penso eu que o tutor pode ter outras duvidas, mas existem informações que não devem ser passadas a eles. Por isso tento restringir e ser objetivo para ele entender o que se esta sendo passado. Acrescentar informações pode fazer com que esse se sinta confuso.

3 - Descreva a sua experiência como orientador de tutor no que tange as relações interpessoais com o seu grupo de tutores.

#### **3ª. Narrativa:**

Descrevendo primeiramente meu perfil pessoal, meu nome [.....] atualmente estou me formando no curso de administração da Universidade Federal de Santa Catarina. Já tive experiências na área de educação a distância de ensino superior, mas para jovens de curso profissionalizante essa é a primeira oportunidade que tive.

Partindo agora para a experiência no qual obtive como orientador de tutoria, e minhas relações interpessoais com o grupo de tutores que eu tenho, posso dividir essas em duas turmas distintas: os tutores da UFSC, e os tutores da região do estado do Paraná.

Quanto aos tutores da UFSC, tenho uma relação agradável com os mesmos com possibilidade de respostas rápidas utilizando outras ferramentas de comunicação virtual como MSN.

Posso também, como esses tutores, ter uma comunicação mais informal do que a outra turma. Tenho a possibilidade de conversar via e-mail utilizando expressões mais cotidianas, além de fazer e receber sugestões e críticas com mais facilidade, fazendo melhorar e facilitar a comunicação com os mesmos.

Sendo assim, dou a oportunidade para os tutores da UFSC para terem uma liberdade um pouco maior comigo, fazendo ter um relacionamento mais fácil com os mesmos.

Analisando agora os outros tutores do estado do Paraná, digo também que tenho uma relação agradável, apesar de não conhecê-los pessoalmente. Não dou abertura para outros meios de comunicação para UFSC, mas dependendo do tipo do tutor temos uma liberdade maior para expressar, passar o que está acontecendo etc.

No geral as tutores mulheres tem uma abertura maior, costumam a escrever mais, utilizarem mais conversa informal, ao contrário dos homens. Apesar disso tenho também alguns tutores que fazem brincadeiras e costumam falar sobre seus problemas pessoais o que ajuda na motivação dos mesmos facilitando a conversar com os mesmos.

Tive alguns problemas com tutores específicos, mas logo reajuste e procurei melhorar meu trabalho, mas ao mesmo tempo fiquei chateado por esses não terem razão em alguns aspectos, mesmo assim continuei trabalhando e melhorando as minhas respostas e comunicação com eles.

Percebo também que os tutores do Paraná, costumam muitas vezes ter dificuldade no entendimento das ordens e/ou não fazerem, ou fazer errado as mesmas. Isso acarreta um pouco na dificuldade de criar relação e dar um feedback seja positivo ou negativo para os mesmos.

Sendo assim, concluo resgatando que a relação com os tutores da UFSC interpessoal é mais agradável, por facilidade de contato, mas mesmo assim considero ambas uma boa relação, existindo também exceções nos dois lados das turmas.

### **Orientador de Tutoria 3 / E-6 / Consciencioso**

#### **DISPOSIÇÃO AO COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO**

1 - Como é sua prontidão para compartilhar conhecimento?

( x )Alta ( )Média ( )Baixa

##### **1ª. Narrativa:**

Desde que eu possua familiaridade com o tema (assunto, questão) do qual está se tratando, sinto-me bem em dividir com os demais as experiências, as leituras e o meu ponto de vista sobre o tema. Acredito que compartilhar conhecimento é uma via de mão dupla, quando eu falo o que sei os outros dizem o que também sabem e muitas vezes são outras informações e outras percepções. Isso faz com que eu aprimore o meu conhecimento e reflita de maneira diferente. No entanto, a prontidão em compartilhar é influenciada pelo grau de conforto que me sinto dentro do grupo. Quanto maior o grau de conforto maior a prontidão em compartilhar. Outro fator influenciador é a existência de alguém no grupo que tenha um nível consideravelmente maior de domínio do assunto, nessas situações a minha propensão é mais de ouvir e refletir do que compartilhar o que sei.

2 – A partir do questionamento de um tutor, qual a sua tendência natural?

( ) restringir-se objetivamente a dúvida levantada  
( ) acrescentar informações além da dúvida levantada  
( x ) outras

##### **2ª. Narrativa:**

A minha tendência é de contextualizar a resposta mostrando porque é dessa maneira e que motivos levaram a tomar essa decisão e quando possível colocar em que instância essa decisão foi tomada. No entanto quando a dúvida se refere a algo que já foi minuciosamente explicado

através de email ou tutorial, eu explico com outras palavras ou em outra abordagem.

3 - Descreva a sua experiência como orientador de tutor no que tange as relações interpessoais com o seu grupo de tutores.

### **3ª. Narrativa:**

No programa Aluno Integrado, cada orientador de tutoria possui sob sua responsabilidade 21 tutores que por sua vez possuem 80 alunos para tutoriar. Os tutores pelos quais sou responsável são responsáveis por alunos do estado do Paraná, sendo apenas na turma do Rio Grande do Sul. Dos 21 tutores 4 são alunos da UFSC e foram escolhidos no processo seletivo realizado pela coordenação do projeto na UFSC, os demais tutores são do estado do Paraná e foram escolhidos pela secretaria do referido estado.

A relação que possuo com os meus tutores é estritamente profissional, nunca tendo se expandido para uma relação de amizade.

Para que aconteça a interação entre orientador e tutoria utilizamos predominantemente a internet como ambiente de comunicação. Embora tenha sido criado um email institucional para cada tutor, muitos insistem em utilizar o email pessoal para tratar dos assuntos referentes ao programa. Além disso, os tutores da cidade de Curitiba costumam ligar para o telefone pessoal sempre que tem problemas ou estão em dúvida. Não considero um incômodo os tutores me ligarem no telefone pessoal dadas as características do curso e os problemas que enfrentamos, embora nem sempre o façam em horários adequados.

É perceptível que os tutores só respondem os emails de orientação que envio quando acontece algum erro no sistema deles e eles não conseguem fazer, do contrário não tem-se respostas. Ainda se pode perceber a existência de uma interação forte entre alguns tutores do Paraná, haja visto que eles enviam emails e mensagens iguais para os alunos e já declararam que um ajuda o outro quando há dúvidas.

Dessa maneira, muitas coisas são esclarecidas e até resolvidas sem a minha interferência, além disso ainda existe o papel da Rosa que é muito forte no sentido de orientações quanto a férias e cronograma. Considero essa “união” dos tutores do Paraná um ponto positivo pois as conversas dos tutores sempre geram boas sugestões para o curso como um todo além de padronizar o curso para os alunos em geral.

Com os tutores escolhidos pela UFSC, tem-se uma relação um pouco diferenciada. A proximidade geográfica e os treinamentos presenciais

que tivemos no início do curso permitiram que eu conhecesse pessoalmente os tutores com quem trabalharia e estabelecesse uma relação mais próxima. Em virtude disso, a comunicação com esses tutores ocorre predominantemente por salas de bate-papo como o Messenger e Googletalk e de maneira diferente, com menos formalidade e mais objetividade.

A relação com alguns tutores é mais intensa devido a diversos fatores, com determinados tutores porque é característico deles mandar email diariamente repassando a situação das turmas e de alunos específicos, em outros casos ocorre com maior intensidade devido aos problemas enfrentados no ambiente e-proinfo ou ainda pode acontecer em virtude de problemas com a retenção dos alunos na turma.

A experiência de ser orientador de tutoria é muito rica no sentido de desafiar minha capacidade de comunicação por meios virtuais, uma vez que considero mais difícil me fazer entender por pessoas que não conheço pessoalmente através de emails.

Outro desafio que percebo é fazer os tutores saberem que temos as mesmas preocupações que eles no sentido de evasão curso, desmotivação dos alunos e inconstância do e-proinfo e do alunointegrado mas que temos limitações e não conseguimos resolver esses problemas – especialmente os de cunho técnico.

#### **Orientador de Tutoria 4 / E-6 / Conscienzoso**

### **DISPOSIÇÃO AO COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO**

1 - Como é sua prontidão para compartilhar conhecimento?

( x )Alta ( )Média ( )Baixa

#### **1ª. Narrativa:**

Acho que o compartilhar conhecimento, faz com que eu fixe e veja as coisas sob um novo ponto de vista. Gosto de sentir o prestígio também de que conheço sobre alguma coisa e posso ajudar alguma pessoa ou situação. Sempre espero que as pessoas também queiram e tenham prontidão em compartilhar conhecimento comigo. Gosto de opinar e que as pessoas saibam o que sei o que não sei, e o que eu penso em relação a assuntos específicos ou de forma geral.

2 – A partir do questionamento de um tutor, qual a sua tendência natural?

- ( x ) restringir-se objetivamente a dúvida levantada
- ( x ) acrescentar informações além da dúvida levantada
- ( x ) outras: responder prontamente,

### **2ª. Narrativa:**

Verifico se sei a resposta, caso saiba respondo imediatamente, para gerar credibilidade e o sentimento de prontidão. Caso não sei, envio a pergunta para alguém que acredite conhecer sobre o assunto e envio uma resposta ao tutor informando que estou procurando resolver a dúvida. Nas respostas, procuro perceber se a dúvida é restrita a situação do tutor ou pode ser generalizada para todos os demais e caso positivo envio um e-mail de comunicado geral. Quando o assunto é bem importante, chego a enviar para os demais orientadores também.

Quando a dúvida é de algo que percebo que o tutor não compreende muito bem a situação, procuro contextualizar a situação ou mesmo ligar para assegurar que compreendeu e não está perdido no assunto. A ligação telefônica é algo que será um sentimento maior de proximidade e de tirar dúvidas que não sejam objetivas e simples.

3 - Descreva a sua experiência como orientador de tutor no que tange as relações interpessoais com o seu grupo de tutores.

### **3ª. Narrativa:**

Sou graduando da oitava fase do curso de administração da UFSC, meu contato com ensino à distância anterior ao Aluno Integrado deu-se por auxílio a professor sub-coordenador de tutoria, escritor de apostila e ministrante de disciplina da graduação de administração.

Possuo quatro tutores graduandos da universidade e dezessete da secretaria de educação do estado do Paraná (SEDUC-PR). Os contatos se dão em maioria absoluta por troca de e-mails, ainda utiliza-se esporadicamente ferramentas como msn, celular pessoal e chat.

A troca de e-mails é a mais utilizada pelo seu método assíncrono, bastante importante já que todos os envolvidos realizam um segundo trabalho ou atividade. Os e-mails dos tutores, até o momento e por características do curso, se dão principalmente para a alocação e substituição dos alunos nas turmas, redefinição de senha para aluno, além de problemas ou dúvidas da plataforma do AVEA (e-proinfo).

A interação por e-mail apresenta como grande oportunidade de melhoria nas falhas ou ruídos da comunicação. Grande parte dos tutores nunca tinha trabalhado com o e-proinfo, desta forma viu-se como extremamente necessário o repasse de procedimentos em tópicos auto-explicativos e principalmente por meio de tutoriais com imagens das telas do passo-a-passo que devem realizar.

Alguns e-mails, principalmente quando tratam sobre frustrações em relação à plataforma, são encaminhados para diversos destinatários com cópia, destaca-se aqui a coordenadora do estado e a supervisão da universidade.

O msn e celular se apresentam como importantes ferramentas de contato síncrono e principalmente mais pessoais, de grande valia quando necessários vários procedimentos de checagem, por exemplo quando o tutor possui muitas dúvidas de como realizar determinado procedimento. Como característica negativa são contatos em momentos inoportunos.

O chat foi utilizado quando senti a necessidade de uniformizar conhecimento, pois houve a criação das primeiras atividades, avaliações, datas e procedimentos. Ela ocorreu em dois períodos com duração média de uma hora cada. Obteve-se a participação de vinte tutores em pelo menos um dos horários. Na minha avaliação pessoal não apresentou os resultados desejados, devido à quantidade de tutores na reunião interagindo ao mesmo tempo e com conexões instáveis.

A forma que encontrei de interagir com os tutores, foi tratando nos e-mails de forma mais pessoal, por meio de apelidos e linguagem menos formal. Isto foi necessário, pois o curso possui uma grande carga de tensão, que gera muita frustração para todos os envolvidos, com problemas relacionados ao e-proinfo. Procuo responder todos os e-mails em no máximo dois dias após o recebimento.

Um fator muito positivo, é que os tutores da SEDUC-PR trabalham em locais muito próximos, podendo ser divididos em três grupos. Assim, todos se ajudam e suas dúvidas são comuns. Espontaneamente em dois dos três grupos possui um tutor que responde na maioria das vezes por todos os demais.

Os tutores graduandos da universidade se apresentam, de forma abrangente, como os mais distantes nos contatos, pois não tem interação pessoal nem com outros tutores e nem com os alunos. Durante este primeiro módulo, houve a necessidade de substituição de um tutor, devido ao seu baixo desempenho.

De forma geral, na minha percepção a interação entre orientador de tutoria e tutores tem se dado de forma bastante linear e com poucos conflitos. Como oportunidade de melhoria, noto que um contato inicial presencial para alinhamento seria bastante interessante, de forma a criar um elo inicial e ser definido um contrato psicológico.

### **Orientador de Tutoria 5 / E-5 / Auto-Consciente**

#### **DISPOSIÇÃO AO COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO**

1 - Como é sua prontidão para compartilhar conhecimento?

( ) Alta (x) Média ( ) Baixa

#### **1ª. Narrativa:**

O conhecimento a medida que é compartilhado possibilita a criação de novos conhecimentos, quem compartilha sempre tem a ganhar, pois aos conhecimentos compartilhados sempre são agregados novos conhecimentos que beneficiam a todos, principalmente que compartilhou.

2 – A partir do questionamento de um tutor, qual a sua tendência natural?

( ) restringir-se objetivamente a dúvida levantada  
 ( ) acrescentar informações além da dúvida levantada  
 (x) outras

#### **2ª. Narrativa:**

Depende da situação. Muitas vezes informações além do que foi questionado pode confundir o tutor. Informações precisas e claras são essenciais em uma comunicação a distância. Obviamente, que se forem informações pertinentes/diretamente relacionadas ao assunto elas agregam, porém, se forem informações de ordem mais geral, procuro escrever um e-mail específico para aquilo. Acredito que assim a comunicação flui de forma mais consistente e com menos ruídos.

3 - Descreva a sua experiência como orientador de tutor no que tange as relações interpessoais com o seu grupo de tutores.

#### **3ª. Narrativa:**

Minha experiência afirma que trabalhar em um curso a distância muitas emoções são sentidas ao longo do caminho. Com o curso aluno integrado isso não foi diferente. Somente havia me esquecido dessa parte antes de iniciar de fato o trabalho e desenvolver as atividades do curso.

A sensação inicial era a de que não enfrentaríamos muitas dificuldades, aparentemente tudo estava delineado, de forma a fazer com que o curso transcorresse da melhor maneira possível. No entanto, isso se revelou uma mera ilusão. Antes mesmo de iniciar o curso enfrentamos diversos problemas. A começar pela alocação dos alunos no e-proinfo e a capacitação destes por formadores das Secretarias Estaduais de Educação. Não recebemos as listas a tempo das Secretarias, o que dificultou a alocação. A formação era marcada para tal dia e alunos ainda não haviam sido alocados. Esse problema se deu principalmente pela lentidão do site aluno integrado. O servidor não estava preparado para suportar a tamanha quantidade de acessos simultâneos.

O e-proinfo é a pior plataforma de educação a distância que conheço, e isso levou a uma série de problemas, acesso, cadastramento de alunos, entre outras coisas. Enfim, uma plataforma deficiente, mal estruturada, mas que mesmo assim o MEC resolveu adotar. O que leva certas pessoas a optarem por uma plataforma dessas?

Bom, superadas essas dificuldades, os alunos foram alocados e o curso começou. Nesse momento, outros problemas se configuram. O servidor continua não suportando a quantidade de acesso, os alunos não sabem navegar na internet e, para complicar, a internet onde eles acessam é lenta, muitos não tem acesso a internet em casa. O único acesso de alguns alunos seria na escola, onde estão matriculados. Aqui entra um agravante, muitas escola não liberaram acesso aos alunos para que realizassem o curso. A sensação que se tem é que não existe uma convergência nas informações, não se está falando a mesma língua. De certa forma, cidades do interior não têm facilidade de acesso a internet, e quando tem, ela é lenta. Ai a pergunta: o que leva uma secretaria de educação de um determinado Estado aderir a um programa e as escolas onde o programa é levado a cabo, não fornecerem o acesso aos alunos? É falta de comunicação? O que pode estar envolvido nisso? Isso é uma angustia que tenho. Esse problema também está se configurando em um motivo da desistência de alunos.

Ai vem a relação com os tutores. A relação em si é boa, em qualquer relação humana existem conflitos, divergências de opiniões e

assim por diante, no entanto, nada que afete o andamento do curso. A impressão que se tem em relação aos tutores, é que eles não foram esclarecidos em relação as reais funções que deveriam desempenhar, principalmente os tutores vinculados as Secretarias de Educação. É difícil lidar com pessoas que você nunca viu. A comunicação nesse momento se torna complicada. Tudo dever ser comunicado da forma mais clara possível para que não ocorram interpretações errôneas. Nesse momento algo que aprendi é não responder e-mails imediatamente. Em alguns e-mails a vontade que se tem é mandar o tutor para o espaço, no entanto, existem diversas formas de fazer isso sem ofender a pessoa. Acredito que responder e-mails com calma e não agir por impulso é algo que veio a acrescentar, o curso proporcionou, digamos, um aprimoramento dessa habilidade. Por outro lado é gratificante, trabalhar com essa equipe. Existem pessoas muito dedicadas que fazem tudo o que está ao seu alcance para fazer com que os alunos participem.

É importante ressaltar que a convivência com os demais orientadores de tutoria e bem como a equipe toda do projeto proporciona um grande crescimento pessoal. Pelo menos é a percepção que tenho. Os problemas são compartilhados, as dificuldades enfrentadas são discutidas e comunicadas. Nas conversas, (na maioria das vezes informais) pontos de opinião diferentes são colocados em contraste e nesse momento ocorre um crescimento.

Outro ponto no qual as vezes reflito é sobre decisões tomadas e comunicadas, principalmente aos tutores. Aprendi que nem tudo deve ser comunicado imediatamente, por mais urgente que isso seja considerado, pois logo em seguida os rumos da decisão podem ser mudados e terá que comunicar novamente. Isso faz com que se perda credibilidade e transmite a imagem de desorganização, o que não reflete a realidade do curso, no meu entendimento. Isso é um ponto importante, muitas vezes o que foi planejado não é possível de ser posto em prática, porém pensar com calma em meio ao caos se torna necessário. Não tomar decisões precipitadas que acabam trazendo conseqüências maiores do que os benefícios propostos por ela é necessário.

Enfim, muitas são as dificuldades, no entanto, grande é o aprendizado. Até esse momento muitas lições foram aprendidas tanto no sentido do que devemos fazer em um curso a distância tanto no sentido do que não devemos fazer, pois muitas vezes não fazer algo é a decisão mais sabia a se tomar. Mesmo que isso já implique em fazer algo...

**Orientador de Tutoria 6 / E-5 / Auto-Consciente****DISPOSIÇÃO AO COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO**

1 - Como é sua prontidão para compartilhar conhecimento?

Alta    Média    Baixa

**1ª. Narrativa:**

É muito bacana compartilhar o conhecimento, sendo uma espécie de fornecer a luz àqueles que estão no escuro. Compartilhar conhecimento é contribuir para seu aperfeiçoamento, e conseqüentemente, para a sociedade e para o próprio indivíduo.

2 – A partir do questionamento de um tutor, qual a sua tendência natural?

restringir-se objetivamente a dúvida levantada

acrescentar informações além da dúvida levantada

outras

**2ª. Narrativa:**

É muito importante não apenas responder à indagação de um tutor, mas também acrescentar informações que cerceiam o questionamento, procurando demonstrar ao tutor como foi construído aquele entendimento

3 - Descreva a sua experiência como orientador de tutor no que tange as relações interpessoais com o seu grupo de tutores.

**3ª. Narrativa:**

O relacionamento entre pessoas é a força que impulsiona o desenvolvimento da sociedade desde os tempos mais remotos, na qual considero a principal, senão a única variável decisória no sucesso do alcance dos objetivos estabelecidos. Esse relacionamento para dar certo, deve ser trabalhada, planejada e estruturada, sendo que a principal ferramenta utilizada para a operacionalização é a comunicação, nas mais variadas formas, seja verbal-pessoal, verbal-telefone, textual-email, textual-chat, textual-sistemas entre outras.

São essas modalidades de comunicação que são utilizadas entre orientador e tutor, bem como tutor e alunos no aluno integrado, sendo o

sistema utilizado o E-PROINFO. Quando ocorre falhas nos mecanismos de comunicação, na qual chamarei de ruído, pode ocasionar sérios prejuízos ao alcance dos objetivos traçados inicialmente. E um dos grandes aprendizados que pessoalmente, profissionalmente e academicamente estou adquirindo são o quão prejudicial esses ruídos podem ser. A seguir estão alguns exemplos, que oportunamente podem ser sugeridos soluções.

\*O sistema: mesmo antes do curso, o sistema base utilizado, o E-PROINFO, apresentou diversos problemas, como falhas em carregamento de páginas e processamento de dados, sendo a principal crítica a lentidão. Por diversas vezes os tutores reclamaram da lentidão, por não conseguirem realizar suas tarefas além de estarem perdendo alunos que acabavam desmotivados. No papel de intermediário no fluxo de comunicação, eu orientador acabava recebendo a demanda de reclamações dos tutores, no entanto não possuía poder deliberativo para sanar o problema, devendo apenas encaminhar aos superiores e estes aos seus superiores até chegar ao MEC/UFG. No entanto, para não deixar os tutores desmotivados também, eu acabava conversando com os mesmos demonstrando que era passageiro os problemas ocorridos, a importância social que o projeto tinha e reforçando e valorizando a participação do tutor na vida dos futuros profissionais. Ou seja, apesar de não poder resolver o ruído no fluxo de comunicação, pude amenizar o problema com estratégias de comunicação.

\*Participação: pode-se verificar que alguns tutores participam do projeto apenas visando retorno financeiro, e outros por gostarem do que faziam, além da retribuição financeira. Para o primeiro caso, verificou-se que o tutor, em ocasiões oportunistas, trabalhava o mínimo possível com os alunos, não tendo pró-atividade em resgatá-los, apresentando a turma do mesmo um baixo índice de participação, demonstrando a comunicação fraca. No segundo caso, verificava-se uma pró-atividade do tutor, que esforçava-se em resgatar os alunos e mesmo saber os motivos da não participação, sendo que nessas turmas houve um alto índice de participação, demonstrando que a comunicação era forte. Para o tutor pró-ativo o orientador possuía uma carga de trabalho mais ameno, mas para o tutor sem pró-atividade, eram necessários esforços em utilizar outros meios de comunicação, principalmente o telefone, na qual eu transmitia a mensagem da preocupação da baixa participação do aluno e nenhum esforço do tutor, que por receio, acabava tomando atitudes mais ativas, mas não porque gostava da tarefa, mas sim por receio em perder a bolsa. Mas mesmo em alguns

casos, verificava-se tutores oportunistas, que davam uma desculpa qualquer que estava fora da alçada dos mesmos. Demonstra-se aqui que atitudes e habilidades dos tutores podem se tornar um ruído quando tratadas negativamente.

\*Desvio de função: no papel de orientador, deveria haver como atribuições do cargo/funções orientar os tutores, fiscalizar as turmas e detectar enganos dos tutores para, com o mesmo, corrigi-los. No entanto, nos dois primeiros meses do curso o orientador precisou desviar esforços para resolver problemas em alocações e trocas de alunos, bem como correções de dados cadastrais e encaminhar problemas do sistema aos superiores (até chegar ao MEC/UFG), sendo que esses esforços demandaram um grande período de tempo. Esse desvio acarretou que algumas turmas tiveram problemas, enganos com atividades e tutores poucos participativos que não eram cobrados que apenas foram detectados quase no final do primeiro módulo do curso, tendo sido prejudicial devido a perda de alunos no curso. Ou seja, se os esforços fossem concentrados apenas nas atribuições citadas, com maior atenção aos tutores, certas situações poderiam ter sido amenizadas, demonstrando aí a importância de se canalizar a comunicação aos locais certos.

\*Reforço: verifica-se que alguns tutores ficam mais motivados/empenhados e até surpresos quando certos eventos ocorrem. Por se estar lidando com ensino a distância, o contato humano, pessoal, torna-se menos presente, com um relacionamento mais frio, o que tende à fragmentação das partes do sistema. Certas atitudes podem trazer mais sinergia, como por exemplo o orientador se fazer presente. Estar disponível por meios de chat's ou responder aos e-mails quase instantaneamente reforçam que "existe alguém do outro". Recentemente, ao não entender a dúvida de um e-mail, liguei para a tutora, e ao me identificar, a mesma deixou escapar "ai, que legal". Para dois tutores oportunistas, que pouco respondiam aos e-mails, após uma ligação, os mesmos passaram a responder com maior constância. Ou seja, dependendo da forma da comunicação e sua intensidade, tem-se maior eficiência e eficácia no projeto.

Esses são exemplos práticos na qual vivencio de como a interação/relacionamento/comunicação é importante para o sucesso ou prejuízo do projeto.

**Orientador de Tutoria 7 / E-6 / Consciençioso****DISPOSIÇÃO AO COMPARTILHAMENTO DO  
CONHECIMENTO**

1 - Como é sua prontidão para compartilhar conhecimento?

(x)Alta ( )Média ( )Baixa

**1ª. Narrativa:**

Penso que todo e qualquer conhecimento deva ser compartilhado para um maior número possível de pessoas. Procuo compartilhar sempre, em diversas situações, infelizmente, tenho compartilhado quando sou acionado, devido a falta de tempo. Mas mesmo durante essa falta de tempo dos últimos meses, tenho ainda adotado uma postura de compartilhamento.

2 – A partir do questionamento de um tutor, qual a sua tendência natural?

- ( ) restringir-se objetivamente a dúvida levantada  
( x ) acrescentar informações além da dúvida levantada  
( ) outras

**2ª. Narrativa:**

Caso a dúvida tenha sido em função de um problema conhecido, procuro rever o problema e tentar entender o que gerou a dúvida para poder explicar de outra forma. Procuo sempre explicar tentando dar uma sequência lógica para o texto e de preferência por meio tópicos. Sempre faço questão de terminar a explicação me colocando a disposição para maiores esclarecimentos. Ou durante o texto, coloco elementos que dêem abertura para ele poder perguntar sempre em caso de dúvida.

3 - Descreva a sua experiência como orientador de tutor no que tange as relações interpessoais com o seu grupo de tutores.

**3ª. Narrativa:**

Sempre me considerei uma pessoal de fácil trato, fácil comunicação, compreensivo e paciente. Porém não sou muito sociável, relações fora do grupo de trabalho ou estudo, são raras e resume-se a familiares e afetivas.

Grande parte das minhas relações no trabalho é por email, dessa forma, não estava preocupado em ser orientador de tutoria, pois já tinha experiência com relacionamentos exclusivos por e-mail, tinha certeza de que daria certo. Para isso é preciso conhecer individualmente cada tutor e criar vínculo.

Antes de iniciar o Projeto, fui a Brasília numa capacitação, onde tive a oportunidade de conhecer os formadores do projeto, e desses, três deles acabaram virando tutores do meu grupo. Isso facilita um pouco, pois esses, desde o início me tratavam de forma diferente, tinham mais facilidade de contatar-me, sabiam da minha receptividade. Além dos que conheci em Brasília, logo após o início do Projeto, fizemos uma capacitação UFSC, onde conheci todos os 10 tutores UFSC da minha equipe.

Atualmente conto com 19 tutores no meu grupo sendo dividido da seguinte forma: 10 tutores UFSC; 5 tutores de Santa Catarina (3 SEDUC e 2 UNDIME); 4 tutores de Mato Grosso do Sul (3 SEDUC e 1 UNDIME). Nesse momento não vejo grandes diferenças de relacionamento entre aqueles que conheci pessoalmente e os que ainda não conheço. Tanto no grupo dos que conheço pessoalmente quanto no grupo dos que ainda não tive a oportunidade de conhecer, há pessoas que me relaciono de forma mais intensa e aberta, e outros de forma mais esporádica e “fechada” ou dizendo de outra maneira, somente comunicação mais relacionada ao conteúdo e somente quando acionado ou necessário.

Notei uma diferença imensa no meu relacionamento com os tutores, no que tange o comprometimento do tutor com o trabalho. Onde o tutor é notoriamente comprometido esse relacionamento passa a ser muito mais intenso, podendo ser bom ou ruim dependendo da forma que se trata. Vou explicar:

Conheci uma formadora/tutora em Brasília, a Célia, ela é super comprometida, e em função disso cada erro no projeto, ou cada situação que prejudique o curso, uma pessoa comprometida sente mais do que as que não estão comprometidas, e como a comunicação é basicamente por email, as vezes recebi dela emails nada delicados, as vezes até um pouco agressivo, o que poderia gerar um relacionamento futuro ruim, no entanto, eu tinha consciência de que ela era comprometida e que apesar de e-mails “agressivos”, ela queria o mesmo que eu, ou seja, o sucesso do projeto. Assim procurei a responder sempre de forma amena, tentando, na medida do possível atender as solicitações e orientando para solucionar as demandas. Hoje temos um relacionamento ótimo, é

certo que os problemas continuam, mas agora nunca mais recebi um email agressivo, e tenho certeza de que ela sabe que pode contar comigo.

Vou relatar outro caso, esse de um tutor que não tive a oportunidade de conhecer pessoalmente, ele é o Thiago e trabalha com alunos da região de Joaçaba. Desde o início disponibilizei meu MSN para que os tutores pudessem ter uma forma mais rápida de resposta. Esse Thiago aderiu rápido e tivemos muitas conversas no MSN, muitas orientações, explicações da plataforma, trabalho, conversas sobre os problemas, enfim, construímos um relacionamento amigável sem nos conhecermos, hoje, sei que ele não se constrangeria em falar comigo no MSN seja qual for a hora ou o dia, pois dou abertura para isso, já conversamos, noites, fins de semana, etc. A impressão que tenho (pela foto) é que ele é jovem, não deve passar dos 25 anos, muito esforçado, comprometido com o curso com certeza, parece ser um rapaz “gente boa”. Gosto de tê-lo na equipe. Nunca o vi pessoalmente, sei muito pouco sobre sua aparência (foto), não conheço a sua voz, os jeitos de falar, gestos etc. Mesmo assim deduzo comportamentos dele.

É difícil dizer se confio mais nele ou na Célia (que conheci), ambos são bons tutores, ambos estão comprometidos, ambos têm abertura para falar comigo, um deles eu conheci, o outro não. Não consigo distinguir de forma objetiva as diferenças entre o meu relacionamento com a Célia ou Thiago, chego a pensar que não conhecer previamente uma pessoa não afeta negativamente o relacionamento.

Por outro lado, vou relatar agora o reforço positivo ou negativo, de um contato pessoal inicial para o relacionamento. Os tutores UFSC da minha equipe, que são 10, foram convocados à uma capacitação, nesse encontro tivemos oportunidade de nos conhecer e interagir, antes daquela data, o projeto já estava em andamento e eu já tinha alguma noção do comportamento de alguns deles, outros o contato era tão pequeno, que não fazia ideia. Mas no geral, naquele dia, tive a oportunidade de criar impressão de cada um deles na minha cabeça e reforçar minhas deduções anteriores, e quando não havia deduzido nada, pois tinha muito pouco contato, tive a oportunidade de criar impressões para ser usadas no relacionamento futuro. Naquele dia, tivemos momentos de trabalho, momentos de descontração e momentos de “ouvir palestra”, e eu pensava em “lembrar” deles o máximo possível, ou seja, realmente criar impressões sobre cada um deles, assim em cada momento, procurava prestar atenção no grupo. Algumas coisas

interessantes surgiram, como diferenças de idade, cursos diferentes, desde computação, engenharia passando por designer até história, alguns bem tímidos, outros mais ousados e um ou outro abusado mesmo (minhas impressões). Isso tudo, todas essas impressões acabam por balisando os relacionamentos futuros.

Vou começar pelo abusado. Naquele dia, um da minha equipe, era um pouco abusado para o “meu gosto”, jeito de criança, na primeira metade da faculdade, acha as coisas engraçadas, faz piadinhas e me pareceu ter pouco ou nenhum comprometimento. Depois desse encontro nossas trocas de emails foram somente as necessárias, e ele quase nunca confirmava o recebimento, e quando analisava as turmas dele estava com baixo desempenho, eu o indagava e ele não respondia, até que mandei um email mais ríspido que ele respondeu estar passando por provas na faculdade e ter “deixado um pouco de lado” o curso, e prometeu se esforçar mais, nas duas semanas seguintes a situação se manteve, e mandei um email “ultimato” com cópia para supervisão exigindo manifestação de ambos (dele e da supervisão), ele respondeu prontamente que esteve viajando para São Paulo pois a avó dele estava em “estado coma”, aquilo a princípio me desarmou e também a supervisão, dando mais uma chance a ele, que respondeu muito bem depois daquele dia, fazendo todas as atividades e respondendo prontamente. Mas voltando ao relacionamento, aquele primeiro dia, em que eu o achei “abusado”, somado com a ausência dele no curso, e pelo email “deixei de lado por causa da faculdade”, criou em mim uma impressão muito ruim dele, que talvez tivesse sido diferente se eu não o conhecesse.

Uma tutora que conheci nesse dia foi a Maricel, uma mulher com experiência em EAD e pedagogia, e gostava de trabalhar com a faixa de idade do projeto (13 a 17 anos). Senti que ela era comprometida, e parecia ser uma boa pessoa, tive uma boa impressão dela. Nos relacionamentos subsequentes que foram muitos, apenas reforçou aquela boa impressão inicial, e mesmo quando havia erros, minha postura era de auxiliar nos erros e nunca de chamar a atenção.

Falei de diferentes pessoas e diferentes relacionamentos entre essas pessoas e eu. Penso sinceramente, que a BOA comunicação exclusiva por email/MSN é possível, mas para que isso ocorra, as pessoas precisam saber se comunicar mediado por tecnologia. A comunicação mediada exclusivamente por tecnologia, eu acredito que uma técnica que pode ser apreendida, ou seja, não basta apenas

disponibilizar pessoas e meios, é preciso capacitar essas pessoas para esse tipo de comunicação.

### **Orientador de Tutoria 8 / E-7 / Individualista**

#### **DISPOSIÇÃO AO COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO**

1 - Como é sua prontidão para compartilhar conhecimento?

( x )Alta ( )Média ( )Baixa

#### **1ª. Narrativa:**

Procuo compartilhar com o grupo informações novas e que sejam interessantes e relevantes, promovendo crescimento em grupo. Quando produzo trabalhos com os colegas, tento auxiliá-los compartilhando as informações e conhecimentos que tenho. Ofereço ajuda a colega quando sei que posso contribuir para seu crescimento. Acredito que poderia ajudar mais, até porque sempre podemos ajudar mais ao próximo, pois predisposição não me falta, só preciso organizar-me para fazer isso com maior frequência e qualidade.

2 – A partir do questionamento de um tutor, qual a sua tendência natural?

- ( ) restringir-se objetivamente a dúvida levantada  
( x ) acrescentar informações além da dúvida levantada  
( ) outras

#### **2ª. Narrativa:**

Normalmente procuro embasar-me para auxiliar o tutor em relação a sua dúvida e complementar com possíveis situações que possam surgir e que sejam relacionados ao assunto questionado. Além disso, há momentos que dúvidas que foram respondidas a outros tutores, tornam-se interessante de serem compartilhadas.

3 - Descreva a sua experiência como orientador de tutor no que tange as relações interpessoais com o seu grupo de tutores.

#### **3ª. Narrativa:**

No programa Aluno Integrado oriento 20 tutores, dos quais quatro pertencem ao quadro de tutores da UFSC, selecionados pela coordenação do projeto na UFSC, e 16 da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SEDUC), escolhidos pela SEDUC/SC. Cada um destes tutores é responsável por tutorar 80 alunos pertencentes a escolas públicas de diferentes cidades do Estado de Santa Catarina, são elas: Araranguá, Blumenau, Brusque, Caçador, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Concórdia, Curitiba, Florianópolis, Itajaí, Ituporanga, Jaraguá do Sul, Joinville, Maravilha, Nova Trento, Quilombo, Rio do Sul, São João Batista, São Miguel do Oeste, Seara, Tijucas, Tubarão e Xanxerê.

Minha relação com os tutores é profissional, e nos comunicamos principalmente pelo e-mail, embora alguns tutores só sintam que a dúvida foi sanada em sua plenitude ao falar comigo por telefone. Percebo que os tutores que se comunicam comigo por telefone ficam aliviados em compartilhar os problemas e angústias, ainda que o mesmo persista. É um contato mais próximo, e propicia maior credibilidade sobre as questões que repasso por e-mail.

Falar sobre credibilidade na relação interpessoal entre orientador e tutor é bastante salutar, visto que se trata de um curso a distância, e sem contato pessoal/visual direto. Em virtude dos freqüentes problemas na rede de comunicação do projeto e das definições de função dos envolvidos, as informações que passamos aos tutores mudam constantemente, fazendo com que muitos deles não tenham certeza sobre o que realmente deve ser feito, e de fato, esta situação afeta diretamente nossa relação interpessoal e a credibilidade que temos junto a eles. No meu curso em especial houve um problema maior, pois enquanto eu repassava determinado tipo de informação para os tutores, os multiplicadores ou pessoas ligadas à secretaria repassavam outra diferente, e como havia uma confusão por parte deles de quem deveriam seguir, ocorreu bastante transtorno, e prejudicou nossa relação.

Além disso, percebi que faltou uma definição do real papel do tutor, principalmente para aqueles provenientes da Secretaria, pois alguns deles não respeitavam no início as solicitações que fazia como orientadora, em virtude das orientações da Secretaria.

Para a comunicação por e-mail entre tutores e orientadores foi criado um e-mail institucional para cada tutor e orientador, e deveríamos ter este como principal canal de comunicação. O fato é que eu utilizo apenas o e-mail institucional, mas a maioria dos tutores insiste em utilizar o e-mail pessoal. Esta situação causou alguns problemas, pois

inicialmente eu enviava e-mail para o pessoal e institucional e paulatinamente alertei que passaria a utilizar só o institucional, porém, alguns tutores não liam o e-mail institucional e deixavam de fazer as tarefas.

Além de muitos não utilizarem o e-mail institucional, a maior parte da comunicação deles comigo é para solucionar problemas no sistema, quando na realidade, deveríamos auxiliá-los também em questões pedagógicas e relacionamento com os alunos. Ressalto que normalmente obtenho retorno quando eles estão com problema, e preciso insistir com vários e-mails para que me repassem informações que são solicitadas.

De fato esta insistência para obter informações gera um desconforto, mas percebo aos poucos que são alguns tutores que precisam ser alertados frequentemente.

Trabalho com dois extremos de tutor, aquele me causa bastante desgaste por simplesmente ignorar o e-mail que é enviado várias vezes e não fazer o que é solicitado dentro do prazo estipulado, e aquele que realmente cumpre a função do tutor e vai além, criando formas alternativas de facilitar o ensino/aprendizagem.

Acredito que um fator primordial na relação com os tutores provenientes da Secretaria, e que não ocorreu este ano, é a realização de um encontro presencial para apresentação dos orientadores, bem como um treinamento em conjunto para solucionar dúvidas e trazer problemas ao grupo, para que de maneira conjunta possam ser solucionadas.

Já com os tutores da UFSC há uma relação diferente, em função da proximidade geográfica e os treinamentos presenciais que tivemos no início do curso. Afirmo isto, pois conhecer os tutores e compartilhar com eles a situação do curso fortaleceu a relação de orientador/tutor e principalmente o esclarecimento sobre o quanto é importante todos cumprirem o seu papel dentro do curso. Sinto que é mais fácil resolver os problemas que surgem com eles, embora, por outro lado, eles tenham se empenhado menos em relação aos alunos desistentes.

Certamente um grande desafio como orientadora é criar esta relação de confiança com os tutores por e-mail, ainda mais na situação conturbada que enfrentamos. Além disso, há outros fatores importantes e desafiadores: esclarecer que temos limitações e que estamos fazendo o nosso melhor; transmitir a eles o quanto cada um é importante no projeto; explicar os problemas que enfrentamos e ao mesmo tempo motivá-los a fazer sempre melhor.

Destaco como ponto positivo o fato de trabalharmos com tutores acadêmicos da área de computação e professores da educação básica. Esta variedade de tutores é enriquecedora e acredito que acrescenta na nossa relação com os tutores, e também no compartilhamento de idéias para solucionar os problemas. São visões diferenciadas sobre o mesmo assunto.

Por fim, penso que é fundamental numa próxima experiência haver uma definição melhor dos papéis de cada um, não por meio de uma “cartilha”, mas de um encontro presencial, mesmo que seja único, no início do curso, e entre orientadores e tutores. Além disso, situar as organizações envolvidas e definir até onde cada uma atua, para que isso deixe de influenciar negativamente na relação do orientador com tutor.

### **Orientador de Tutoria 9 / E-4 / Conformista**

#### **DISPOSIÇÃO AO COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO**

1 - Como é sua prontidão para compartilhar conhecimento?

Alta     Média     Baixa

#### **1ª. Narrativa:**

Adoro poder compartilhar meu conhecimento com outras pessoas, principalmente quando os outros têm menos conhecimento que eu porque acredito que sempre se aprende um pouco mesmo com aqueles que aparentemente não têm muito conhecimento. Adoro explicar e mostrar que tenho domínio de determinado assunto. Mas não dispensei uma boa discussão com pessoas inteligentes, especialistas e similares.

2 – A partir do questionamento de um tutor, qual a sua tendência natural?

restringir-se objetivamente a dúvida levantada  
 acrescentar informações além da dúvida levantada  
 outras

#### **2ª. Narrativa:**

Diria que depende do caso, muitas vezes é melhor se restringir a responder o que foi perguntado porque alguns tutores tendem a fazer confusão quando recebem muitas informações. Às vezes quando sei que

o tutor irá compreender passo informações extras, indico sites, coisas que ele pode repassar para os alunos e que também podem ser úteis para ele. Mas tudo depende do tutor. Seria bom poder passar informações mais completas para todos.

3 - Descreva a sua experiência como orientador de tutor no que tange as relações interpessoais com o seu grupo de tutores.

### **3ª. Narrativa:**

Ser orientador de tutoria é um desafio, principalmente no projeto onde atuo que são cerca de 20 tutores para cada um dos orientadores. É um número relativamente grande, comparando com as experiências anteriores que eu tive.

Como sou muito jovem, é um pouco difícil impor respeito sobre alguns tutores que têm mais idade, muito mais experiência de vida e profissional que eu. Muitos quando viram minha foto na plataforma vieram comentar o quão jovem eu era, perguntar por que eu tinha sido escolhida para ser orientadora etc. Fui me aproximando deles e hoje após dois meses de trabalho já tenho um contato bom com quase todos e eles passaram a me respeitar nem que seja apenas hierarquicamente.

Mas nem tudo é tranquilo, por exemplo, tenho dois tutores que têm necessidade de medir forças comigo, mostrar que eles não precisam se submeter às solicitações que eu faço. Como são adultos, chefes de família, é comum se sentirem ameaçados com uma jovem fazendo a orientação deles.

O aprendizado que se tem através desta convivência com pessoas diferentes, com vidas, culturas, conhecimentos diversos é imensurável. São visões diferentes de mundo que se refletem na forma de trabalhar, de orientar os alunos, de tomar decisões etc. Conseguir entender o ponto de vista de cada um, aceitar e respeitar faz com que a gente una estas ideias diferentes e crie uma nova visão coletiva para o grupo.

O fato de o acompanhamento e o contato ser à distância também é um fator que dificulta um pouco, já que em uma empresa normal para conversar com um colega, basta ir à mesa/sala dele e falar. À distância, não funciona assim, é preciso mandar um e-mail, aguardar uma resposta; ou telefonar com a esperança de ser atendido. Também não são todos que estão habituados com as ferramentas de conversa *online*, como MSN. Este tipo de ferramenta torna o diálogo mais real, já que a conversa ocorre ao mesmo tempo. Ainda assim, a conversa virtual

não é tão simples quanto a pessoalmente. Conforme a interpretação que se faz do texto recebido, pode haver uma interpretação incorreta do que foi dito.

Orientar uma equipe de tutores à distância definitivamente não é uma missão fácil, mas é muito gratificante, quando tu percebe que está fazendo alguma diferença, que os tutores estão conseguindo trabalhar da forma correta, os alunos estão participando do curso, que a sua orientação está funcionando.

## **Orientador de Tutoria 10 / E-6 / Conscienzioso**

### **DISPOSIÇÃO AO COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTO**

1 - Como é sua prontidão para compartilhar conhecimento?

Alta    Média    Baixa

#### **1ª. Narrativa:**

A partir do momento em que uma pessoa me procura com dúvidas sobre algum assunto ou conteúdo, eu automaticamente procuro ajudá-la a resolver esse “problema”. Assim, procuro orientá-lo nestas questões, e não resolver por ela. Já em situações, de reuniões por exemplo, procuro expor a minha experiência (positiva ou negativa) em relação ao abordado. Deste modo, os outros podem me ajudar ou o inverso. Em questões de compartilhamento escrito, procuro desenvolver artigos relatando algumas experiências em determinados assuntos para facilitar ou até contribuir de algum modo para o assunto abordado.

2 – A partir do questionamento de um tutor, qual a sua tendência natural?

restringir-se objetivamente a dúvida levantada  
 acrescentar informações além da dúvida levantada  
 outras

#### **2ª. Narrativa:**

Muitas das dúvidas dos tutores foram pontuais, no sentido de questionar algum procedimento de atividade e prazos, por exemplo. Nesse sentido, de modo geral, as respostas eram diretas. Em alguns momentos ocorria o

acrescimento de informações para auxiliar e lembrá-lo de procedimentos.

3 - Descreva a sua experiência como orientador de tutor no que tange as relações interpessoais com o seu grupo de tutores.

### **3ª. Narrativa:**

A prática da orientação de tutoria começou “tumultuada” no projeto aluno integrado no que tange a interação com os tutores. Se ocorreu devido a outras atividades terem sido atribuídas aos orientadores no início do curso. Atividades estas como o cadastro dos alunos nos cursos e a alocação dos mesmos nas turmas. Essa atividade e a conferencia de cadastros nas turmas demandou um tempo muito importante para os primeiros contatos com os tutores.

O primeiro contato com os tutores deu-se por um e-mail de apresentação, com informações iniciais do curso e de algumas atividades. No início do curso, a troca de mensagens com alguns tutores foi constante devido aos diversos problemas apresentando no ambiente virtual utilizado, e-Proinfo. Por causa destes problemas, o trabalho de ambos foi prejudicado.

De forma geral, o contato com os tutores têm sido constante. Basicamente, do orientador são encaminhados e-mails com instruções de atividades e informes. E dos tutores, dúvidas e problemas vindos dos alunos e ambiente. Não há outro tipo de comunicação entre esses agentes. Entretanto, aconteceu em um momento uma capacitação com tutores da UFSC, onde houve a reunião entre tutores e seus respectivos orientadores.

Esta reunião foi muito importante, pois ocorreu no início do curso. Como já mencionado, inicialmente o ambiente utilizado estava com diversos problemas e a comunicação dos tutores para os orientadores tinha como assunto principal estes problemas. Com esta reunião, foi possível explicar a causa e possíveis resoluções dos problemas, além de deixá-los seguros quanto a nossa posição e procedência quanto ao curso e nossa forma de gestão.

No momento em que conhecemos pessoalmente com quem trabalhamos, o contato e interação fluem de forma mais fácil. Dos 20 tutores que cada orientador tem, 12 tutores, no caso do orientador 10, são da UFSC. Nesse sentido, acredito que se houvesse a interação da equipe de tutores com seus orientadores o relacionamento entre tutor e orientador ficaria melhor.

Apesar de conhecer pessoalmente ou não o tutor, existe a cobrança constante das atividades que são solicitadas. O que ocorreu algumas vezes durante o início do curso. Alguns tutores não realizaram as atividades quando solicitadas e foram advertidos algumas vezes por e-mail. Bem como, houve caso de tutor não se comunicar com o orientador por pensar que estava sob orientação de outro.

Por fim, embora ocorreram problemas durante o início do curso (principalmente do ambiente), a interação com os tutores está ocorrendo de uma forma tranqüila.



## ANEXO D - COMPILAÇÃO DO TESTE WUSCT DOS ORIENTADORES DE TUTORIA

Orientador de Tutoria 1		E-5 / Auto-Consciente								
		Av 1		Av 2		Av 3		Juizo		
Sentença		Complementação		E	C	E	C	E	C	3Av.
1. Quando uma criança não participa em atividades de grupo	deve-se verificar junto a criança o que se passa, se ela não está bem, se não gosta da professora, da atividade, dos colegas, se está com algum problema e ou dificuldade	6	h	3		5	m			4
2. Criar uma família	é maravilhoso	4	c	2		4	c			4
3. Quando eu sou criticado(a)	penso em como melhorar, no por que fiz as coisas do jeito que fiz e penso por que não consigo ver meus defeitos e fico pensando como tentar enxergá-los para poder tentar melhorar nos meus erros	6	j	5		6	j			6
4. O trabalho do homem	não sei	4	*	?		4	e			4
5. Estar com outras pessoas	é prazeroso e relaxante	6	b	4		6	e			6
6. A coisa de que eu gosto em mim é	minha capacidade	5	m	5		4	g			5
7. Minha mãe e eu	somos melhores amigas	5	c	5		5	g			5
8. O que me deixa em apuros é	ficar irritada	4	i	4		4	i			4
9. Educação	é fundamental, todos realmente deveriam ter acesso	5	c	4		5	c			5
10. Quando as pessoas se sentem desamparadas	elas correm para um abraço	4	a	5		4	h			4
11. As mulheres têm sorte porque	são espertas e percebem mais os sentimentos	6	a	6		6	a			6
12. Um bom pai	é a minha mãe	6	p	4		4	n			4
13. Uma menina tem o direito de	quase tudo, falar besteiras, errar, aprender, cair , levantar, curtir, aprender	6	a	5		5	b			5

	responsabilidade, crescer								
14. Quando eles falaram de sexo, eu	nem lembro	4	*	5		5	n	5	
15. Uma esposa deveria	ser amada e amar eternamente	5	r	5		5	r	5	
16. Eu sinto pena	eu sinto pena de quem é arrogante	4	a	4		4	h	4	
17. Um homem se sente bem quando	quando faz aquilo que gosta	5	c	5		5	c	5	
18. Regras são	boas e ruins, as vezes necessária as vezes excessiva	5	p	5		5	p	5	
	<b>Somatório dos Itens</b>			90		76		86	<b>86</b>
	<b>Interpretação da Ogiva</b>								8xE5
									3xE6
<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>E5 - AUTO-CONSCIENTE</b>								
Regras de Ogiva Automática e Soma de Itens para Determinar o TPR para Formulários de 18 Itens									
<i>Código / Nome</i>	<i>Soma dos Itens / Ogiva Automática*§</i>	<i>Interpretação da Ogiva*†</i>							
E9 / Integrado	acima de 119 / Não mais de 17 classificações E8^	1 ou mais E9^							
E8 / Autonomo	109-118 / Não mais de 16 classificações E7	2 ou mais E8 ou mais alto							
E7 / Individualista	101-108 / Não mais de 15 classificações E6	3 ou mais E7 ou mais alto							
E6 / Conscencioso	91-100 / Não mais de 12 classificações E5	6 ou mais E6 ou mais alto							
E5 / Auto-consciente	82-90 / Não mais de 9 classificações E4	9 ou mais E5 ou mais alto							
E2 / Impulsivo	36-67 / Pelo menos 3 classificações E2								
E3 / Auto-protetor	68-75 / Pelo menos 3 classificações E3								
E4 / conformista	76-81 / Outros casos	Outros casos							
* Aplicar a regra de ogiva na ordem dada, do E9 para o E8.									
§ A Ogiva automática para formulários de 36 itens apareceu em Loevinger e Wessler (1970, p. 129).									
† As interpretações de ogiva devem chegar a resultados idênticos à Ogiva automática.									
^ Para receber uma classificação E9 pela regra de ogiva, o critério de ogiva E8 também deve ser alcançado.									

Orientador de Tutoria 2		E-6 / Consciençioso						
		Av 1		Av 2		Av 3		Juizo
Sentença		Complementação						
		E	C	E	C	E	C	3Av.
1. Quando uma criança não participa em atividades de grupo	Essa deve ser inserida no grupo e tentar ser ajudada. Caso essa não queira, devemos respeitadas suas idéias	6	e	5		6	e	6
2. Criar uma família	É uma necessidade adquirida ao longo dos anos. Como ser humano, procuro buscar alguém para compartilhar os problema e re-criar uma nova família espelhada na minha atual, evitando os defeitos dessa	6	k	5		6	k	6
3. Quando eu sou criticado(a)	Procuro entender o motivo do meu erro e utiliza-lo para me aperfeiçoar	5	a	5		6	j	6
4. O trabalho do homem	Segundo muitos dignifica o homem, mas para mim os atos que o dignificam	6	b	?		6	a	6
5. Estar com outras pessoas	É uma necessidade e onde encontro a felicidade	5	a	5		5	a	5
6. A coisa de que eu gosto em mim é	Força de vontade para fazer tudo que eu quero	5	k	5		6	e	5
7. Minha mãe e eu	Somos como meu pai e minha Irma	5	c	5		5	c	5
8. O que me deixa em apuros é	Ficar sozinho	4	*	4		6	s	4
9. Educação	De qualidade para todos	4	c	5		4		4
10. Quando as pessoas se sentem desamparadas	Procuro auxiliá-la ao máximo. Entender seu problema e tentar ajudar	5	b	5		6	a	5
11. As mulheres têm sorte porque	As pessoas tem sorte porque fazem algo significativo para conseguir aquilo	4	*	?		?		4
12. Um bom pai	É aquele que não repete os erros do seu pai. E coloca sua família em prioridade	5	i	5		5	i	5
13. Uma menina tem o direito de	Brincar, assim como o dever de estudar e fazer suas escolhas	5	h	5		5	h	5
14. Quando eles falaram de sexo, eu	Me sinto tímido e não gosto de falar sobre isso. Evito falar de minhas intimidades	5	h	4		5	h	5

15. Uma esposa deveria	Ser companheira, e auxiliar no seu crescimento assim como o homem deveria	7	a	5	7	a	7
16. Eu sinto pena	Das pessoas que infelizmente não tiveram a sorte e as oportunidades que eu tive	5	a	6	5	a	5
17. Um homem se sente bem quando	Está com os amigos, cultiva seu corpo, ama sua família, aproveita seu lazer, trabalha e consegue se organizar para tudo isso	7	b	7	7	b	7
18. Regras são	Feitas para conduzir uma sociedade. Muitas não podem estar certas, mas penso que devemos melhorá-las conforme a cultura e tempo	7	b	6	7	b	7
	<b>Somatório dos Itens</b>	96		82	97		<b>97</b>
	<b>Interpretação da Ogiva</b>						3xE7
							4xE6
<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>E6 - CONSCIENCIOSO</b>						
Regras de Ogiva Automática e Soma de Itens para Determinar o TPR para Formulários de 18 Itens							
<i>Código / Nome</i>	<i>Soma dos Itens / Ogiva Automática*§</i>	<i>Interpretação da Ogiva*†</i>					
E9 / Integrado	acima de 119 / Não mais de 17 classificações E8^	1 ou mais E9^					
E8 / Autonomo	109-118 / Não mais de 16 classificações E7	2 ou mais E8 ou mais alto					
E7 / Individualista	101-108 / Não mais de 15 classificações E6	3 ou mais E7 ou mais alto					
E6 / Consciencioso	91-100 / Não mais de 12 classificações E5	6 ou mais E6 ou mais alto					
E5 / Auto-consciente	82-90 / Não mais de 9 classificações E4	9 ou mais E5 ou mais alto					
E2 / Impulsivo	36-67 / Pelo menos 3 classificações E2	3 ou mais E2					
E3 / Auto-protetor	68-75 / Pelo menos 3 classificações E3	3 ou mais E3 ou mais baixo					
E4 / conformista	76-81 / Outros casos	Outros casos					
* Aplicar a regra de ogiva na ordem dada, do E9 para o E8.							
§ A Ogiva automática para formulários de 36 itens apareceu em Loevinger e Wessler (1970, p. 129).							
† As interpretações de ogiva devem chegar a resultados idênticos à Ogiva automática.							
^ Para receber uma classificação E9 pela regra de ogiva, o critério de ogiva E8 também deve ser							

alcançado.

Orientador de Tutoria 3		E-6 / Consciosos								
		Av 1		Av 2		Av 3		Juizo		
Sentença		Complementação		E	C	E	C	E	C	3Av.
1. Quando uma criança não participa em atividades de grupo	Ela está interessada em realizar outras atividades sozinhas	5	h	5		5	j			5
2. Criar uma família	É o registro que se deixa na vida, é uma maneira de fazer um mundo do seu jeito, de passar seus valores e crenças	6	k	5		6	n			6
3. Quando eu sou criticado(a)	Fico pensando porque isso aconteceu e como posso reagir	4	g	4		6	j			4
4. O trabalho do homem	É o que move o mundo	4	*	?		6	o			4
5. Estar com outras pessoas	Faz parte do dia a dia, é bom, pode ser prazeroso, pode ser entediante, pode ser neutro, mas é indispensável	6	d	6		6	c			6
6. A coisa de que eu gosto em mim é	Meu jeito de ser	4	j	5		4	j			4
7. Minha mãe e eu	Somos melhores amigas	5	c	5		5	g			5
8. O que me deixa em apuros é	Ser cobrada por algo que deveria fazer e não fiz	6	k	5		3	b			4
9. Educação	É fundamental para o aprendizado	6	a	6		5	n			6
10. Quando as pessoas se sentem desamparadas	Tenho vontade de confortá-las	6	a	5		6	a			6
11. As mulheres têm sorte porque	São mais sensíveis e conseguem perceber sutilezas da vida	6	a	6		6	a			6
12. Um bom pai	É um bom exemplo	6	e	6		6	e			6
13. Uma menina tem o direito de	Viver conforme sua vontade	6	f	5		6	f			6
14. Quando eles falaram de sexo, eu	Preferi não opinar	6	c	5		6	c			6

15. Uma esposa deveria	Nao ter deveres bem como um marido, relacionamentos dão certo quando nenhuma das partes cobra deveres da outra parte	6	n	8	6	n	6
16. Eu sinto pena	De quem não tem oportunidades ou não consegue vê-las	6	b	6	6	b	6
17. Um homem se sente bem quando	Está realizado no trabalho, possui amor social e carnal	7	*	6	6	j	6
18. Regras são	Uma maneira de controlar o comportamento das pessoas	6	a	6	4	g	6
<b>Somatório dos Itens</b>		101		94		98	<b>98</b>
<b>Interpretação da Ogiva</b>							12xE6
<b>CLASSIFICAÇÃO</b>		<b>E6 - CONSCIENCIOSO</b>					
Regras de Ogiva Automática e Soma de Itens para Determinar o TPR para Formulários de 18 Itens							
<i>Código / Nome</i>	<i>Soma dos Itens / Ogiva Automática*§</i>	<i>Interpretação da Ogiva*†</i>					
E9 / Integrado	acima de 119 / Não mais de 17 classificações E8^	1 ou mais E9^					
E8 / Autonomo	109-118 / Não mais de 16 classificações E7	2 ou mais E8 ou mais alto					
E7 / Individualista	101-108 / Não mais de 15 classificações E6	3 ou mais E7 ou mais alto					
E6 / Consciencioso	91-100 / Não mais de 12 classificações E5	6 ou mais E6 ou mais alto					
E5 / Auto-consciente	82-90 / Não mais de 9 classificações E4	9 ou mais E5 ou mais alto					
E2 / Impulsivo	36-67 / Pelo menos 3 classificações E2	3 ou mais E2					
E3 / Auto-protetor	68-75 / Pelo menos 3 classificações E3	3 ou mais E3 ou mais baixo					
E4 / conformista	76-81 / Outros casos	Outros casos					
* Aplicar a regra de ogiva na ordem dada, do E9 para o E8.							
§ A Ogiva automática para formulários de 36 itens apareceu em Loewinger e Wessler (1970, p. 129).							
† As interpretações de ogiva devem chegar a resultados idênticos à Ogiva automática.							
^ Para receber uma classificação E9 pela regra de ogiva, o critério de ogiva E8 também deve ser alcançado.							

Orientador de Tutoria 4		E-6 / Consciosioso								
		Av 1		Av 2		Av 3		Juizo		
Sentença		Complementação		E	C	E	C	E	C	3Av.
1. Quando uma criança não participa em atividades de grupo	Provavelmente ela não encontrou afinidades com os demais integrantes (compartilhamento de valores)	6	c	5		6	c			6
2. Criar uma família	Exige compreensão e respeito ao outro, e principalmente de si próprio	6	l	5		6	h			6
3. Quando eu sou criticado(a)	Procuo entender a percepção que passei para a pessoa e o ponto de vista dela. Toda crítica é um ponto de vista e precisa ser compreendido	6	h	4		6	h			6
4. O trabalho do homem	É condicionante as suas crenças, visão de futuro e pressões do meio. Ele precisa conseguir prestígio social e satisfação pessoal	7	g	6		6	c			6
5. Estar com outras pessoas	Exige interação social e aprendizado contínuo	6	g	5		6	g			6
6. A coisa de que eu gosto em mim é	Minha vontade de querer mais e de me esforçar	6	e	5		6	d			6
7. Minha mãe e eu	Somos próximos, apesar das grandes diferenças	6	e	6		6	e			6
8. O que me deixa em apuros é	Não saber a resposta ou que fiz um grande erro	4	*	5		6	i			4
9. Educação	É aprender a respeitar o próximo e o meioambiente	6	o	6		6	j			6
10. Quando as pessoas se sentem desamparadas	Elas se isolam	4	a	4		4	h			4
11. As mulheres têm sorte porque	Tem aceitabilidade nos locais onde vai com mais facilidade	5	o	5		6	b			5
12. Um bom pai	É alguém próximo e que seja exemplo	6	e	6		6	e			6
13. Uma menina tem o direito de	Brincar e se divertir	5	p	4		5	p			5

14. Quando eles falaram de sexo, eu	Participo da conversa normalmente	5	b	5		5	b	5
15. Uma esposa deveria	Compartilhar em conjunto de todas as experiências	6	e	6		6	f	6
16. Eu sinto pena	Dos coitados. É a pior sensação que pode ser sentida	4	b	5		4	f	4
17. Um homem se sente bem quando	Forma uma família e alcance prestígio social	5	*	4		6	j	4
18. Regras são	Formas de se viver em comunidade	5	a	5		5	a	5
	<b>Somatório dos Itens</b>	98		91		101		<b>96</b>
	<b>Interpretação da Ogiva</b>							10xE6
<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>E6 - CONSCIENCIOSO</b>							
Regras de Ogiva Automática e Soma de Itens para Determinar o TPR para Formulários de 18 Itens								
<i>Código / Nome</i>	<i>Soma dos Itens / Ogiva Automática*§</i>	<i>Interpretação da Ogiva**†</i>						
E9 / Integrado	acima de 119 / Não mais de 17 classificações E8^	1 ou mais E9^						
E8 / Autonomo	109-118 / Não mais de 16 classificações E7	2 ou mais E8 ou mais alto						
E7 / Individualista	101-108 / Não mais de 15 classificações E6	3 ou mais E7 ou mais alto						
E6 / Consciencioso	91-100 / Não mais de 12 classificações E5	6 ou mais E6 ou mais alto						
E5 / Auto-consciente	82-90 / Não mais de 9 classificações E4	9 ou mais E5 ou mais alto						
E2 / Impulsivo	36-67 / Pelo menos 3 classificações E2	3 ou mais E2						
E3 / Auto-protetor	68-75 / Pelo menos 3 classificações E3	3 ou mais E3 ou mais baixo						
E4 / conformista	76-81 / Outros casos	Outros casos						
* Aplicar a regra de ogiva na ordem dada, do E9 para o E8.								
§ A Ogiva automática para formulários de 36 itens apareceu em Loewinger e Wessler (1970, p. 129).								
† As interpretações de ogiva devem chegar a resultados idênticos à Ogiva automática.								
^ Para receber uma classificação E9 pela regra de ogiva, o critério de ogiva E8 também deve ser alcançado.								

Orientador de Tutoria 5		E-5 / Auto-Consciente								
		Av 1		Av 2		Av 3		Juizo		
Sentenças		Complementação		E	C	E	C	E	C	3Av.
1. Quando uma criança não participa em atividades de grupo	fica alheia ao convívio social	5	v	4		5	v			5
2. Criar uma família	tão legal quanto a dos meus pais	4	c	2		6	k			4
3. Quando eu sou criticado(a)	ouço, reflito e procuro melhorar, aproveitando o que existe de melhor na crítica	6	f	6		5	a			6
4. O trabalho do homem	dignifica e ajuda a sustentar a sociedade	6	o	6				6	o	6
5. Estar com outras pessoas	é essencial para a vida	5	a	5		5	c			5
6. A coisa de que eu gosto em mim é	é a disciplina	5	e	5		5	j			5
7. Minha mãe e eu	grandes parceiros	4	f	5		5	g			5
8. O que me deixa em apuros é	é a ansiedade perante a incerteza	5	l	5		5	l			5
9. Educação	fundamental na vida do ser humano e, conseqüentemente, na construção de uma sociedade desenvolvida	6	j	6		6	j			6
10. Quando as pessoas se sentem desamparadas	procuro ajudar da melhor maneira possível	5	b	5		6	a			5
11. As mulheres têm sorte porque	simplesmente são mulheres	4	a	4		4	a			4
12. Um bom pai	é o meu	4	k	4		4	k			4
13. Uma menina tem o direito de	ser feliz	5	p	5		5	p			5
14. Quando eles falaram de sexo, eu	ouvi atentamente as orientações	5	o	5		6	b			5
15. Uma esposa deveria	me complementar	5	m	4		5	m			5
16. Eu sinto pena	de pessoas mesquinhas	5	e	5		4	h			5
17. Um homem se sente bem quando	está de bem com a vida, ao lado de pessoas importantes para ele	5	*	5		5	a			5
18. Regras são	feitas para serem quebradas	4	b	4		4	i			4

		<b>Somatório dos Itens</b>			
		88	85	91	<b>89</b>
	<b>Interpretação da Ogiva</b>				10x E5
					3x E6
<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>E5 - AUTO-CONSCIENTE</b>				
Regras de Ogiva Automática e Soma de Itens para Determinar o TPR para Formulários de 18 Itens					
<i>Código / Nome</i>	<i>Soma dos Itens / Ogiva Automática*§</i>	<i>Interpretação da Ogiva*†</i>			
E9 / Integrado	acima de 119 / Não mais de 17 classificações E8^	1 ou mais E9^			
E8 / Autonomo	109-118 / Não mais de 16 classificações E7	2 ou mais E8 ou mais alto			
E7 / Individualista	101-108 / Não mais de 15 classificações E6	3 ou mais E7 ou mais alto			
E6 / Consciencioso	91-100 / Não mais de 12 classificações E5	6 ou mais E6 ou mais alto			
E5 / Auto-consciente	82-90 / Não mais de 9 classificações E4	9 ou mais E5 ou mais alto			
E2 / Impulsivo	36-67 / Pelo menos 3 classificações E2	3 ou mais E2			
E3 / Auto-protetor	68-75 / Pelo menos 3 classificações E3	3 ou mais E3 ou mais baixo			
E4 / conformista	76-81 / Outros casos	Outros casos			
* Aplicar a regra de ogiva na ordem dada, do E9 para o E8.					
§ A Ogiva automática para formulários de 36 itens apareceu em Loevinger e Wessler (1970, p. 129).					
† As interpretações de ogiva devem chegar a resultados idênticos à Ogiva automática.					
^ Para receber uma classificação E9 pela regra de ogiva, o critério de ogiva E8 também deve ser alcançado.					

<b>Orientador de Tutoria 6</b>	<b>E-5 / Auto-Consciente</b>							
		<b>Av 1</b>		<b>Av 2</b>		<b>Av 3</b>		<b>Juizo</b>
<b>Sentenças</b>	<b>Complementação</b>	<b>E</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>C</b>	<b>3Av.</b>
1. Quando uma criança não participa em atividades de grupo	é porque fatores físicos ou psicológicos a está impedindo	5	d	3		5	d	5
2. Criar uma família	para cumprir sua função biológica	4	j	3		5	n	4
3. Quando eu sou criticado(a)	reavalio a crítica verificando se é construtiva ou destrutiva	6	f	6		6	f	6
4. O trabalho do homem	é a dignidade de sua existência	5	h	5		6	b	5

5. Estar com outras pessoas	é estar exercendo sua função política	4	*	?	6	j	4	
6. A coisa de que eu gosto em mim é	saber valorizar e usufruir a vida	5	n	5	7	e	5	
7. Minha mãe e eu	somos o exemplo do sucesso	4	*	4	6	b	4	
8. O que me deixa em apuros é	a impossibilidade de agir psico/fisicamente	4	*	?	7	a	4	
9. Educação	é um caminho para a construção do ser	7	f	6	7	d	7	
10. Quando as pessoas se sentem desamparadas	devem procurar saber que existem outras pessoas em situação pior	6	*	5	7	e	4	
11. As mulheres têm sorte porque	são delicadas	4	c	4	4	e	4	
12. Um bom pai	é aquele que se faz presente e sendo referência	6	e	4	6	e	6	
13. Uma menina tem o direito de	ser feliz	5	p	5	5	p	5	
14. Quando eles falaram de sexo, eu	respeite suas intimidades	4	*	5	6	h	4	
15. Uma esposa deveria	ter a liberdade de escolher entre dedicar-se para a família ou ao profissionalismo, ou ambos	7	i	4	6	j	4	
16. Eu sinto pena	dos fracos	5	q	4	4	e	4	
17. Um homem se sente bem quando	materializa seus sonhos	6	f	6	6	f	6	
18. Regras são	mecanismos de coibir a liberdade de atuação de um indivíduo. Mas são necessárias	6	a	4	6	b	6	
	<b>Somatório dos Itens</b>				93	73	105	<b>87</b>
	<b>Interpretação da Ogiva</b>							4xE5
								4xE6
<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>E5 - AUTO-CONSCIENTE</b>							1xE7
Regras de Ogiva Automática e Soma de Itens para Determinar o TPR para Formulários de 18 Itens								
<i>Código / Nome</i>	<i>Soma dos Itens / Ogiva Automática*§</i>	<i>Interpretação da Ogiva*†</i>						
E9 / Integrado	acima de 119 / Não mais de 17 classificações E8^	1 ou mais E9^						
E8 / Autonomo	109-118 / Não mais de 16 classificações E7	2 ou mais E8 ou mais alto						

E7 / Individualista	101-108 / Não mais de 15 classificações E6	3 ou mais E7 ou mais alto
E6 / Conscioso	91-100 / Não mais de 12 classificações E5	6 ou mais E6 ou mais alto
E5 / Auto-consciente	82-90 / Não mais de 9 classificações E4	9 ou mais E5 ou mais alto
E2 / Impulsivo	36-67 / Pelo menos 3 classificações E2	3 ou mais E2
E3 / Auto-protetor	68-75 / Pelo menos 3 classificações E3	3 ou mais E3 ou mais baixo
E4 / conformista	76-81 / Outros casos	Outros casos
* Aplicar a regra de ogiva na ordem dada, do E9 para o E8.		
§ A Ogiva automática para formulários de 36 itens apareceu em Loevinger e Wessler (1970, p. 129).		
† As interpretações de ogiva devem chegar a resultados idênticos à Ogiva automática.		
^ Para receber uma classificação E9 pela regra de ogiva, o critério de ogiva E8 também deve ser alcançado.		

Orientador de Tutoria 7		E-6 / Conscioso						
		Av 1		Av 2		Av 3		Juizo
Sentenças	Complementação	E	C	E	C	E	C	3Av.
1. Quando uma criança não participa em atividades de grupo	se for o caso tento explicar a necessidade de trabalhar em equipe, se não me disser respeito, ignoro	6	m	5		5	l	5
2. Criar uma família	é algo de imensa responsabilidade que deveria ter apoio do Estado	6	k	5		6	c	6
3. Quando eu sou criticado(a)	Dependendo da forma que sou criticado, fico constrangido, mas compreendo a crítica e procuro melhorar, ser criticado é fundamental para que se tome consciência de defeitos que as vezes passam despercebidos	7	d	6		6	l	6
4. O trabalho do homem	faz a sociedade progredir, quando alinhada a algum objetivo	6	o	6		6	o	6
5. Estar com outras pessoas	é bom, é ótimo, é por meio da interação com os outros que crescemos	6	g	7		6	g	6

6. A coisa de que eu gosto em mim é		minha forma de pensar	5	j	5	5	n	5
7. Minha mãe e eu		nos damos muito bem, ela me ama e demonstra o seu amor procurando fazer diversas coisas por mim	6	h	5	4	g	4
8. O que me deixa em apuros é		a falta de disciplina em não fazer as coisas em tempo adequado, logo, as situações de “apuros” acontecem quando devo fazer atividades em curto espaço de tempo	6	d	6	6	e	6
9. Educação		forma pela qual tomamos consciência do mundo	6	o	6	6	k	6
10. Quando as pessoas se sentem desamparadas		é um caminho para a depressão. Se sentir socialmente aceito, ou amparado é parte do nosso ser sociável. Da um sentido de afirmação a nossa vida	6	o	4	5	h	4
11. As mulheres têm sorte porque		diversos motivos: muito mais lindas que os homens; dão sentido a coisas simples de uma maneira mais simples	7	*	4	6	a	4
12. Um bom pai		deve sobretudo ser um bom amigo. Saber ouvir, interagir com seu filho(os/as) , pois para eles um pai é além de exemplo... um super homem	5	a	5	6	e	5
13. Uma menina tem o direito de		todos assegurados por lei	7	a	5	6	a	4
14. Quando eles falaram de sexo, eu		ajudo	6	c	5	4	b	4
15. Uma esposa deveria		uma esposa ou esposo deveria ser a melhor companhia para seu cônjuge, compreender quando ninguém mais compreende	5	b	5	7	a	5
16. Eu sinto pena		dos ignorantes. Condição na qual todos os seres humanos são em maior ou menor grau	7	a	6	5	u	4

17. Um homem se sente bem quando	penso que em pelo menos duas ocasiões, primeiro quando vive em harmonia com o meio, e segundo quando tem poder sobre o meio	5	c	5	5	p	5
18. Regras são	inevitáveis para possibilitar vida em sociedade, no entanto elas devem ser quebradas, ou mudadas para se ajustar ao melhor andamento da mesma, uma regra só tem sentido se for para o bem comum	7	b	7	7	b	7
	<b>Somatório dos Itens</b>	109		97		101	<b>92</b>
	<b>Interpretação da Ogiva</b>						6xE6
							1xE7
<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>E6 - CONSCIENCIOSO</b>						
Regras de Ogiva Automática e Soma de Itens para Determinar o TPR para Formulários de 18 Itens							
<i>Código / Nome</i>	<i>Soma dos Itens / Ogiva Automática*§</i>	<i>Interpretação da Ogiva*†</i>					
E9 / Integrado	acima de 119 / Não mais de 17 classificações E8^	1 ou mais E9^					
E8 / Autonomo	109-118 / Não mais de 16 classificações E7	2 ou mais E8 ou mais alto					
E7 / Individualista	101-108 / Não mais de 15 classificações E6	3 ou mais E7 ou mais alto					
E6 / Consciencioso	91-100 / Não mais de 12 classificações E5	6 ou mais E6 ou mais alto					
E5 / Auto-consciente	82-90 / Não mais de 9 classificações E4	9 ou mais E5 ou mais alto					
E2 / Impulsivo	36-67 / Pelo menos 3 classificações E2	3 ou mais E2					
E3 / Auto-protetor	68-75 / Pelo menos 3 classificações E3	3 ou mais E3 ou mais baixo					
E4 / conformista	76-81 / Outros casos	Outros casos					
* Aplicar a regra de ogiva na ordem dada, do E9 para o E8.							
§ A Ogiva automática para formulários de 36 itens apareceu em Loevinger e Wessler (1970, p. 129).							
† As interpretações de ogiva devem chegar a resultados idênticos à Ogiva automática.							
^ Para receber uma classificação E9 pela regra de ogiva, o critério de ogiva E8 também deve ser alcançado.							

Orientador de Tutoria 8	E-7 / Individualista							
		Av 1		Av 2		Av 3		Juizo
Sentenças	Complementação	E	C	E	C	E	C	3Av.
1. Quando uma criança não participa em atividades de grupo	Procuo entender paulatinamente os porquês da não participação, por meio de observação, aos poucos procuro aproximarme, para posteriormente entender, e auxiliá-la no processo de inclusão. Acredito que esta não participação vai além do simples fato de não querer participar, e é um reflexo de alguma experiência anterior	6	k	6		6	k	6
2. Criar uma família	Significa compartilhar experiências, conviver em grupo, entender o significado da lealdade, abdicar de interesses individuais que possam atrapalhar o coletivo, aprender a tolerar e compreender as virtudes e falhas do outro, disseminar o amor	7	d	6		7	d	7
3. Quando eu sou criticado(a)	Embora em alguns momentos fique triste, posteriormente analiso o que de fato esta critica pode auxiliar no meu crescimento, e procuro aproveitá-la, se for o caso, para o meu desenvolvimento	7	d	6		7	b	7
4. O trabalho do homem	Deveria estar relacionado à satisfação pessoal, além de surtir efeitos benéficos para o coletivo, no entanto, a maior parte das pessoas trabalha no intuito de sobreviver e pelo simples fato de se sustentar	6	h	6		6	f,o	6
5. Estar com outras pessoas	Me faz muito feliz, e acredito que é essencial para o desenvolvimento do homem conviver em grupo	6	g	7		6	i	6

6. A coisa de que eu gosto em mim é	Determinação para ir à busca do que desejo, conviver harmoniosamente em grupo, habilidade de apaziguar conflitos e mostrar que cada ser tem qualidades e defeitos, ter vontade de estar sempre melhor comigo mesma e com os outros, ajudar o próximo	6	a	7		6	d	6
7. Minha mãe e eu	Temos uma relação afetuosas, embora tenhamos diferentes pontos de vista. Certamente ao discutirmos sobre estes pontos aprendemos e crescemos juntas	7	a	6		6	e	6
8. O que me deixa em apuros é	A injustiça, pois ao enfrentar uma situação de injustiça comigo ou com outros tenho dificuldade de entender que isso tornou-se comum na sociedade em que vivemos, e que temos que conviver com isto, e agir de forma que paulatinamente a situação se resolva	7	h	7		7	d	7
9. Educação	é oportunidade de crescimento, de amadurecimento, de ter qualidade de vida, de respeitar o outro, de diminuir a criminalidade, de conquistar seus objetivos, de ser feliz, de vivermos num mundo mais justo	8	c	6		6	o	6
10. Quando as pessoas se sentem desamparadas	Devem refletir e pensar que problemas fazer parte da vida, e com eles temos a possibilidade de crescer e tornar-se uma pessoa melhor. Claro que compartilhar este sentimento com alguém que se confia é ainda melhor, e para mim é essencial	7	*	4		5	o	4

11. As mulheres têm sorte porque	São mais emotivas em relação aos homens, e portanto, tem maiores habilidades para resolver problemas que envolvam pessoas. E Também porque podem gerar vidas.	6	a	5	6	a	6
12. Um bom pai	É atencioso, carinhoso, participativo nas atividades da família, agrega a família, promovendo o bem estar de todos e apaziguando os conflitos	7	a	5	6	a	4
13. Uma menina tem o direito de	Ser respeitada	6	e	8	6	e	6
14. Quando eles falaram de sexo, eu	Encaro com naturalidade, porque é mais um dos assuntos que dizem respeito ao nosso desenvolvimento como pessoa, embora poucas pessoas falem de forma madura sobre o assunto	7	d	6	5	k	4
15. Uma esposa deveria	Ser companheira, leal, atenciosa, carinhosa, amante, e esta relação deveria ser recíproca. Além disso, ressalta-se que o respeito seria a base desta relação	6	a	6	6	a	6
16. Eu sinto pena	Das pessoas que não tem a oportunidade de desenvolver-se como ser humano de forma digna	6	b	6	6	b	6
17. Um homem se sente bem quando	É respeitado	6	m	6	6	m	6
18. Regras são	Pressupostos estabelecidos para regularizar situações que envolvam pessoas e visem organizar uma determinada situação	6	a	5	6	a	6
	<b>Somatório dos Itens</b>			117	108	109	<b>105</b>
	<b>Interpretação da Ogiva</b>						3XE7
<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>E7 - INDIVIDUALISTA</b>						
Regras de Ogiva Automática e Soma de Itens para Determinar o TPR para Formulários de 18 Itens							

<i>Código / Nome</i>	<i>Soma dos Itens / Ogiva Automática*§</i>	<i>Interpretação da Ogiva*†</i>
E9 / Integrado	acima de 119 / Não mais de 17 classificações E8^	1 ou mais E9^
E8 / Autonomo	109-118 / Não mais de 16 classificações E7	2 ou mais E8 ou mais alto
E7 / Individualista	101-108 / Não mais de 15 classificações E6	3 ou mais E7 ou mais alto
E6 / Consciosos	91-100 / Não mais de 12 classificações E5	6 ou mais E6 ou mais alto
E5 / Auto-consciente	82-90 / Não mais de 9 classificações E4	9 ou mais E5 ou mais alto
E2 / Impulsivo	36-67 / Pelo menos 3 classificações E2	3 ou mais E2
E3 / Auto-protetor	68-75 / Pelo menos 3 classificações E3	3 ou mais E3 ou mais baixo
E4 / conformista	76-81 / Outros casos	Outros casos
* Aplicar a regra de ogiva na ordem dada, do E9 para o E8.		
§ A Ogiva automática para formulários de 36 itens apareceu em Loevinger e Wessler (1970, p. 129).		
† As interpretações de ogiva devem chegar a resultados idênticos à Ogiva automática.		
^ Para receber uma classificação E9 pela regra de ogiva, o critério de ogiva E8 também deve ser alcançado.		

<b>Orientador de Tutoria 9</b>	<b>E-4 / Conformista</b>							
23 anos, solteiro, superior completo			<b>Av 1</b>	<b>Av 2</b>	<b>Av 3</b>	<b>Juizo</b>		
<b>Sentenças</b>	<b>Complementação</b>	<b>E</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>C</b>	<b>3Av.</b>
1. Quando uma criança não participa em atividades de grupo	fica isolada	4	k	3		3	f	3
2. Criar uma família	é muita responsabilidade	4	a	5		4	a	4
3. Quando eu sou criticado(a)	tento melhorar	5	a	5		5	a	5
4. O trabalho do homem	enobrece	4	a	5		5	i	5
5. Estar com outras pessoas	é legal	2	a	4		2	a	2
6. A coisa de que eu gosto em mim é	responsabilidade	5	i	4		4	i	4
7. Minha mãe e eu	inseparáveis	4	f	4		3	c	4
8. O que me deixa em apuros é	gula e preguiça	5	d	4		5	d	5

9. Educação	é tudo	4	a	6	4	d	4
10. Quando as pessoas se sentem desamparadas	devem procurar ajuda	4	f	4	4	f	4
11. As mulheres têm sorte porque	são mulheres	4	a	4	4	a	4
12. Um bom pai	está presente	4	b	4	4	b	4
13. Uma menina tem o direito de	errar	5	g	4	4		4
14. Quando eles falaram de sexo, eu	não acreditei	4	*	5	3	e	4
15. Uma esposa deveria	ser separada	4	g	5	4	g	4
16. Eu sinto pena	dos animais	4	g	4	4	g	4
17. Um homem se sente bem quando	é feliz	4	*	5	4	a	4
18. Regras são	úteis	5	*	5	4	d	5
	<b>Somatório dos Itens</b>	75		80	70		<b>73</b>
	<b>Interpretação da Ogiva</b>						12xE4
							1xE3
<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>E4 - CONFORMISTA</b>						1xE2
Regras de Ogiva Automática e Soma de Itens para Determinar o TPR para Formulários de 18 Itens							
<i>Código / Nome</i>	<i>Soma dos Itens / Ogiva Automática*§</i>	<i>Interpretação da Ogiva*†</i>					
E9 / Integrado	acima de 119 / Não mais de 17 classificações E8^	1 ou mais E9^					
E8 / Autonomo	109-118 / Não mais de 16 classificações E7	2 ou mais E8 ou mais alto					
E7 / Individualista	101-108 / Não mais de 15 classificações E6	3 ou mais E7 ou mais alto					
E6 / Consciosos	91-100 / Não mais de 12 classificações E5	6 ou mais E6 ou mais alto					
E5 / Auto-consciente	82-90 / Não mais de 9 classificações E4	9 ou mais E5 ou mais alto					
E2 / Impulsivo	36-67 / Pelo menos 3 classificações E2	3 ou mais E2					
E3 / Auto-protetor	68-75 / Pelo menos 3 classificações E3	3 ou mais E3 ou mais baixo					
E4 / conformista	76-81 / Outros casos	Outros casos					
* Aplicar a regra de ogiva na ordem dada, do E9 para o E8.							
§ A Ogiva automática para formulários de 36 itens apareceu em Loevinger e Wessler (1970, p. 129).							

† As interpretações de ogiva devem chegar a resultados idênticos à Ogiva automática.

^ Para receber uma classificação E9 pela regra de ogiva, o critério de ogiva E8 também deve ser alcançado.

<b>Orientador de Tutoria 10</b>		<b>E-6 / Conscioso</b>						
		<b>Av 1</b>		<b>Av 2</b>		<b>Av 3</b>		<b>Juizo</b>
<b>Sentenças</b>	<b>Complementação</b>	<b>E</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>C</b>	<b>E</b>	<b>C</b>	<b>3Av.</b>
1. Quando uma criança não participa em atividades de grupo	ela pode não ter sido convidada ou não gosta de participar de atividades em equipe	5	i	4		5	c, i	5
2. Criar uma família	é uma "tarefa" difícil que exige participação de todos os membros da família	4	g	5		6	g	4
3. Quando eu sou criticado(a)	dependendo de quem critica, eu aceito, e tento melhorar	6	h	6		6	h	6
4. O trabalho do homem	é fundamental para sua sobrevivencia e para sua autoestima	5	i	4		5	i	5
5. Estar com outras pessoas	é fundamental, principalmente com as pessoas que o querem bem	5	a	6		6	a	6
6. A coisa de que eu gosto em mim é	minha personalidade	4	l	4		3	c	4
7. Minha mãe e eu	somos muito próximos	4	f	4		4	f	4
8. O que me deixa em apuros é	passar por situações onde não tenho controle, porém, posteriormente as considero como etapas que preciso ultrapassar, ou seja, uma provação para melhorar	5	*	8		6	t	4
9. Educação	é fundamental, tanto na questão formal (conhecimento) e "informal" (comportamento e conduto para os outros)	6	e	6		6	e	6
10. Quando as pessoas se sentem desamparadas	procuro ajudá-las, conversando. E posteriormente nos dias seguintes, vejo se a pessoa melhorou	5	b	5		5	b	5

11. As mulheres têm sorte porque	muitas vezes são detalhistas, o que pode acarretar na percepção de detalhes que dão uma visão de sorte para outros	6	a	4	6	a	6
12. Um bom pai	é aquele que está presente	4	b	4	4	b	4
13. Uma menina tem o direito de	viver e aproveitar a vida, com restrições, assim como um menino	6	c	5	7	a	4
14. Quando eles falaram de sexo, eu	dependendo do enfoque, desconversei, pois é um assunto pessoal	6	h	4	6	d	6
15. Uma esposa deveria	assim como o marido, trabalharem juntos no relacionamento e na vida a dois	7	a	5	6	e	4
16. Eu sinto pena	quando vejo injustiças sendo cometidas, pessoas sendo prejudicadas por outrem ou por fenômenos naturais, por exemplo	6	p	6	6	p	6
17. Um homem se sente bem quando	consegue conquistar um objetivo, e também quando está na presença de amigos	6	f	6	6	f	6
18. Regras são	feitas para serem cumpridas mediante o não extrapolar dos princípios éticos e de valores	6	*	5	6	n	6
	<b>Somatório dos Itens</b>	96		91	99		<b>91</b>
	<b>Interpretação da Ogiva</b>						7xE6
<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>E6 - CONSCIENCIOSO</b>						
Regras de Ogiva Automática e Soma de Itens para Determinar o TPR para Formulários de 18 Itens							
<i>Código / Nome</i>	<i>Soma dos Itens / Ogiva Automática*§</i>	<i>Interpretação da Ogiva*†</i>					
E9 / Integrado	acima de 119 / Não mais de 17 classificações E8^	1 ou mais E9^					
E8 / Autonomo	109-118 / Não mais de 16 classificações E7	2 ou mais E8 ou mais alto					
E7 / Individualista	101-108 / Não mais de 15 classificações E6	3 ou mais E7 ou mais alto					
E6 / Consciencioso	91-100 / Não mais de 12 classificações E5	6 ou mais E6 ou mais alto					

E5 / Auto-consciente	82-90 / Não mais de 9 classificações E4	9 ou mais E5 ou mais alto
E2 / Impulsivo	36-67 / Pelo menos 3 classificações E2	3 ou mais E2
E3 / Auto-protetor	68-75 / Pelo menos 3 classificações E3	3 ou mais E3 ou mais baixo
E4 / conformista	76-81 / Outros casos	Outros casos
* Aplicar a regra de ogiva na ordem dada, do E9 para o E8.		
§ A Ogiva automática para formulários de 36 itens apareceu em Loevinger e Wessler (1970, p. 129).		
† As interpretações de ogiva devem chegar a resultados idênticos à Ogiva automática.		
^ Para receber uma classificação E9 pela regra de ogiva, o critério de ogiva E8 também deve ser alcançado.		