

Aulina Judith Folle Esper

**ANÁLISE COMPARATIVA DE PROGRAMAS DE
DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES**

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.

Orientador: Prof. Dr. rer. pol. Cristiano José Castro de Almeida Cunha
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Édis Mafra Lapolli.

Florianópolis
2015

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

Esper, Aulina Judith Folle

Análise Comparativa de Programas de Desenvolvimento de Líderes / Aulina Judith Folle Esper ; orientador, Cristiano José Castro de Almeida Cunha ; coorientadora, Édis Mafra Lapolli. - Florianópolis, SC, 2015.

225 p.

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. Desenvolvimento de Líderes. 3. Modelos de Desenvolvimento. 4. Andragogia. 5. Aprendizagem pela Experiência. I. Cunha, Cristiano José Castro de Almeida. II. Lapolli, Édis Mafra. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. IV. Título.

Dedico este trabalho a todos os estudiosos do ser humano e da liderança e a tudo aquilo que ela pode significar como auxílio na evolução da sociedade.

Nosso medo mais profundo não é o de sermos inadequados. Nosso medo mais profundo é o de sermos poderosos além da medida. É nossa luz, e não nossa sombra que mais nos amedronta. Se fingir pequeno não serve ao mundo. Não há nada de bravo em se diminuir para que os outros não se sintam inseguros ao seu redor. Todos nascemos para brilhar, como as crianças fazem. Não é em apenas alguns de nós; É em todos nós. E conforme deixamos nossa própria luz brilhar, inconscientemente, damos permissão aos outros para fazerem o mesmo. Conforme nos libertamos de nosso medo, nossa presença, automaticamente, liberta os demais

Marianne Williamson (1996)

RESUMO

Diferentemente dos estudos da liderança, as pesquisas sobre o desenvolvimento de líderes são bastante recentes. Diversos fatores contribuíram para esse fato, sendo bastante relevante a predominância, durante longo tempo, das abordagens dos traços, que considerava que uma pessoa já nasce líder, não sendo necessário desenvolvê-lo, e ainda da abordagem comportamental, que trabalhava com o aprimoramento de habilidades específicas, sem adentrar na dimensão do desenvolvimento de adultos envolvida com o tema. Como forma de contribuir com as pesquisas sobre o desenvolvimento de líderes, desenvolveu-se uma revisão integrativa da literatura sobre o tema, com o objetivo de desenvolver um modelo de análise de programas de desenvolvimento de líderes. Com base nesse modelo analítico, este trabalho desenvolve uma análise comparativa de cinco propostas do desenvolvimento de líderes, tratando-se das propostas do Center for Public Leadership, do INSEAD Global Leadership Centre, do International Masters in Practicing Management e do Center for Creative Leadership, além do desenvolvimento de líderes autênticos (ALD). Os cinco modelos foram apresentados e analisados com base nos critérios: o discurso orientador do modelo, os fundamentos do modelo; do conceito de líder; conceito de liderança; fundamentos da concepção de aprendizagem; processo de aprendizagem, composto pelo objetivo e pelo processo de desenvolvimento; e ainda o nível de profundidade da aprendizagem, com base na classificação proposta por Day e Sin (2011). Os modelos analisados partem de bases distintas para a promoção do desenvolvimento de líderes, mas têm em comum, em sua grande maioria, a compreensão de que o processo de desenvolvimento de líderes ocorre principalmente com base nas experiências de vida dos participantes e no envolvimento em atividades em grupos, sendo esse o caminho para que as mudanças comportamentais possam se consolidar na vida dos líderes e na forma como estes atuam nas suas organizações.

Palavras-chave: Desenvolvimento de líderes. Desenvolvimento de liderança. Modelos de desenvolvimento. Andragogia. Aprendizagem pela experiência.

ABSTRACT

Unlike leadership studies, research on the leader development are quite recent. Several factors contributed to this, including the predominance for a long time of the trait approach, which considered that a person was born as a leader, and then there is no need to develop him, and also the behavioral approach, that dealt with the enhancement of specific skills, without embarking on the adult development dimension involved with leadership. Contributing to the research on leader development, an integrative review of the literature on leader development was developed, with the goal of developing a framework of analysis of leader development programs. Based on this analytical framework, this paper develops a comparative analysis of five proposals of developing leaders, with regard to the proposals of the Center for Public Leadership, the INSEAD Global Leadership Centre, the International Masters in Practicing Management, the Center for Creative Leadership, and the development of authentic leaders (ALD). The five models were presented and analyzed based on the following criteria: the guiding discourse; the foundation of the model; the concept of leader; concept of leadership; foundations to the conception of learning; learning process, composed by the objective and the development process; and yet the level of learning, based on the classification proposed by Day and Sin (2011). The analyzed models have different bases to promote leader development, but have in common, mostly, the understanding that the leader development process is mainly based on life experiences of the participants and the involvement in group activities, considering that as the path for consolidating the behavioral changes in leader's personal life and in the way they work in their organizations.

Keywords: Leader development. Leadership development. Development models. Andragogy. Experiential learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de gestão do conhecimento da APO.....	30
Figura 2 - Pilares da arquitetura da GC para o ADB.....	31
Figura 3 - Processo de revisão integrativa.....	36
Figura 4 - Representação hipotética da trajetória desenvolvimental de uma pessoa	55
Figura 5 - Representação hipotética das trajetórias desenvolvimentais de diferentes pessoas.....	57
Figura 6 - Representação do desenvolvimento horizontal e vertical de uma pessoa	60
Figura 7 - As três camadas do processo de desenvolvimento de líderes.....	61
Figura 8 - A tipologia dos métodos de desenvolvimento baseados nas artes	74
Figura 9 - Os quatro discursos da liderança e do desenvolvimento de liderança	80
Figura 10 - Representação do modelo de análise de programas de desenvolvimento de líderes	86
Figura 11 - O programa do CPL visto a partir dos sete critérios.....	104
Figura 12 - Os três triângulos do processo de desenvolvimento de líderes	107
Figura 13 - O modelo de desenvolvimento de líderes do IGLC.....	113
Figura 14 - O programa do IGLC visto a partir dos sete critérios.....	116
Figura 15 - Os cinco modos mentais dos líderes	122
Figura 16 - O processo de reflexão pela experiência.....	124
Figura 17 - Estrutura do programa do IMPM.....	125
Figura 18 - A proposta do IMPM vista a partir dos sete critérios	128
Figura 19 - A liderança a partir da ontologia DAC.....	131
Figura 20 - O programa do CCL visto a partir dos sete critérios	139
Figura 21 - Modelo para o desenvolvimento de líderes e de liderados autênticos.....	145
Figura 22 - As propostas do desenvolvimento de líderes autênticos vistas a partir dos sete critérios de análise.....	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo das abordagens da liderança por nível de complexidade	47
Quadro 2 - Diferenças entre o desenvolvimento de líderes e de liderança	53
Quadro 3 - Processo de desenvolvimento de líderes do CPL.....	100
Quadro 4- Elementos da experiência desenvolvimental.....	136
Quadro 5 - Quadro analítico dos programas de desenvolvimento de líderes	156
Quadro 6 - Discursos dos programas de desenvolvimento de líderes .	160
Quadro 7 – Fundamentos das concepções de líder e de liderança dos programas de desenvolvimento de líderes.....	162
Quadro 8 - Conceito de líder para os programas analisados	166
Quadro 9 - Conceito de liderança para os programas analisados	169
Quadro 10 - Fundamentos das concepções de aprendizagem para os programas analisados	173
Quadro 11 - Objetivo dos modelos de desenvolvimento de líderes analisados	178
Quadro 12 - Processo de desenvolvimento nos modelos analisados...	181
Quadro 13 - Nível de profundidade da aprendizagem promovida pelos programas	187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADB – Asian Development Bank
ALD – Authentic Leadership Development
APO – Asian Productivity Organization
CCL – Center for Creative Leadership
CLDR – Center for Leadership Development Research
CPL – Center for Public Leadership
DAC – Direção, Alinhamento e Comprometimento
EBAPE – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas
EUA – Estados Unidos da América
FGV – Fundação Getúlio Vargas
GC – Gestão do Conhecimento
IGLC – INSEAD Global Leadership Centre
IMHL – International Masters in Health Leadership
IMPM – International Masters in Practicing Management
MIT – Massachusetts Institute of Technology
POB – Positive Organizational Behavior
PPGEGC/UFSC – Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina
SOC – Seleção/Otimização/Compensação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
1.1 OBJETIVOS	28
1.1.1 Objetivo Geral	28
1.1.2 Objetivos Específicos	28
1.2 JUSTIFICATIVA.....	28
1.3 ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO	29
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	31
2 METODOLOGIA	33
2.1 MÉTODO DA REVISÃO.....	33
2.2 ETAPAS DA REVISÃO INTEGRATIVA.....	35
2.3 PROCEDIMENTOS DA REVISÃO	37
2.3.1 Fase de identificação do tema e seleção da questão de pesquisa	37
2.3.2 Fase de estabelecimento dos critérios de inclusão e de exclusão	38
2.3.3 Fase de identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados	39
2.3.4 Fase de categorização dos estudos selecionados	40
2.3.5 Fases de análise e de interpretação dos resultados e da apresentação da revisão	40
3 DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES	41
3.1 CONCEITOS DE LÍDER E DE LIDERANÇA E PRINCIPAIS ABORDAGENS	41
3.1.1 Líder	41
3.1.1.1 Os tipos de influência do líder.....	42
3.1.1.2 Distinção entre líder e gestor.....	43
3.1.2 Liderança	44
3.1.3 Abordagens da liderança	45
3.1.3.1 O nível básico: abordagens dos traços e comportamental.....	48
3.1.3.2 O nível intermediário: abordagem da troca líder-liderado	48
3.1.3.3 O nível avançado: abordagens da liderança compartilhada, coletiva e conectiva	49
3.1.3.4 Implicações dos níveis de análise para o desenvolvimento de líderes	50
3.2 DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES.....	51
3.2.1 Desenvolvimento de líderes, desenvolvimento de liderança e desenvolvimento de gestores	51
3.2.1.1 Desenvolvimento de líderes e de liderança	52
3.2.1.2 Desenvolvimento de líderes e desenvolvimento de gestores.....	54
3.2.2 Desenvolvimento de líderes enquanto um processo longitudinal	55

3.2.2.1 A influência dos traços pessoais no desenvolvimento de líderes.....	57
3.2.2.2 A influência das experiências passadas.....	58
3.2.2.3 A disponibilidade para aprendizagem como diferenciador do nível de aprendizagem entre os indivíduos	58
3.2.3 As três camadas do processo de desenvolvimento de líderes.....	59
3.2.3.1 A primeira camada: habilidades e competências do líder	62
3.2.3.2 A segunda camada: identidade e autorregulação do líder	63
3.2.3.3 A terceira camada: desenvolvimento de líderes enquanto um processo de desenvolvimento de adultos	65
3.2.4 Concepções da aprendizagem do líder	69
3.2.4.1 Aprendizagem pela experiência	70
3.2.4.2 Desenvolvimento de líderes pela arte	72
3.2.4.3 As histórias de vida	75
3.2.4.3.1 <i>As histórias de vida sob a perspectiva da liderança.....</i>	<i>75</i>
3.2.4.3.2 <i>As histórias de vida como processo de desenvolvimento de líderes.....</i>	<i>76</i>
3.3 DISCURSOS DO DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES E DE LIDERANÇA	77
3.3.1 O discurso funcionalista	80
3.3.2 O discurso interpretativista.....	81
3.3.3 O discurso dialógico.....	81
3.3.4 O discurso crítico	82
3.3.5 A síntese de Mabey sobre o uso dos discursos para a pesquisa em desenvolvimento de líderes e de liderança	83
3.4 MODELO DE ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES	83
3.4.1 Discurso orientador do programa	86
3.4.2 Fundamentos da concepção de liderança e de líder	87
3.4.3 Conceito de líder	87
3.4.4 Conceito de liderança.....	88
3.4.5 Fundamentos da concepção de aprendizagem.....	88
3.4.6 Processo de aprendizagem.....	89
3.4.7 Nível de profundidade do processo de desenvolvimento	89
3.4.8 Síntese do modelo de análise	89
4 MODELOS DE DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES	91
4.1 A PROPOSTA DO CPL: DESENVOLVIMENTO DO LÍDER ADAPTATIVO.....	92
4.1.1 Fundamentos do modelo.....	92
4.1.2 Conceito de líder	93
4.1.3 Conceito de liderança.....	94
4.1.4 Concepção de aprendizagem.....	95

4.1.5 Processo de aprendizagem.....	96
4.1.5.1 Objetivo do modelo	97
4.1.5.2 Processo de desenvolvimento.....	98
4.1.6 Discurso orientador da proposta do CPL	101
4.1.7 Nível de profundidade do processo de desenvolvimento.....	102
4.2 A PROPOSTA DO IGLC: DESENVOLVIMENTO DO LÍDER ENQUANTO PROCESSO DE AUTOCONHECIMENTO	104
4.2.1 Fundamentos do modelo	105
4.2.2 Conceito de líder.....	105
4.2.3 Conceito de liderança.....	106
4.2.4 Concepção de aprendizagem	106
4.2.5 Processo de aprendizagem.....	108
4.2.5.1 Objetivo do modelo	108
4.2.5.2 Processo de desenvolvimento.....	109
4.2.5.2.1 <i>Estrutura do programa do IGLC.....</i>	<i>110</i>
4.2.5.2.2 <i>Processo formativo dentro do espaço transicional.....</i>	<i>112</i>
4.2.6 Discurso orientador do programa do IGLC	114
4.2.7 Nível de profundidade do processo de desenvolvimento.....	115
4.3 A PROPOSTA DO IMPM: DESENVOLVIMENTO DOS CINCO MODOS MENTAIS DO LÍDER	117
4.3.1 Fundamentos do modelo	117
4.3.2 Conceito de líder.....	118
4.3.3 Conceito de liderança.....	118
4.3.4 Concepção de aprendizagem	119
4.3.5 Processo de aprendizagem.....	120
4.3.5.1 Objetivo do modelo	121
4.3.5.2 Processo de desenvolvimento.....	123
4.3.6 Discurso orientador da proposta do IMPM.....	126
4.3.7 Nível de profundidade do processo de desenvolvimento.....	126
4.4 A PROPOSTA DO CCL: DESENVOLVIMENTO DA EFICÁCIA DO LÍDER NOS PAPÉIS E PROCESSOS DE LIDERANÇA	128
4.4.1 Fundamentos do modelo	129
4.4.2 Conceito de líder.....	130
4.4.3 Conceito de liderança.....	131
4.4.4 Concepção de aprendizagem	133
4.4.5 Processo de aprendizagem.....	134
4.4.5.1 Objetivo do modelo	134
4.4.5.2 Processo de desenvolvimento.....	134
4.4.5.2.1 <i>Os três elementos da experiência desenvolvimental: avaliação, desafio e suporte</i>	<i>135</i>
4.4.5.2.2 <i>O processo de internalização da experiência desenvolvimental</i>	<i>136</i>

4.4.6 Discurso orientador da proposta do CCL.....	137
4.4.7 Nível de profundidade do processo de desenvolvimento	138
4.5 DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES AUTÊNTICOS	139
4.5.1 Fundamentos do modelo.....	140
4.5.2 Conceito de líder	141
4.5.3 Conceito de liderança.....	142
4.5.4 Concepção de aprendizagem e processo de desenvolvimento .	143
4.5.4.1 A proposta de desenvolvimento de líderes autênticos de Gardner et al. (2005).....	143
4.5.4.2 As propostas de desenvolvimento de líderes autênticos pelas histórias de vida	146
4.5.4.2.1 <i>O uso das histórias de vida na proposta de Shamir e Eilam (2005).....</i>	<i>146</i>
4.5.4.2.2 <i>O uso das histórias de vida na proposta de desenvolvimento de líderes autênticos de Sparrowe (2005)</i>	<i>148</i>
4.5.5 Discursos orientadores das propostas de desenvolvimento de líderes autênticos.....	150
4.5.5.1 A proposta de Gardner et al. (2005).....	150
4.5.5.2 As propostas de Shamir e Eilam (2005) e de Sparrowe (2005) .	150
4.5.6 Nível de profundidade do processo de desenvolvimento de líderes autênticos.....	151
4.5.6.1 O nível de profundidade da proposta de Gardner et al. (2005) ..	151
4.5.6.2 O nível de profundidade da proposta de Shamir e Eilam (2005)	152
4.5.6.3 O nível de profundidade da proposta de Sparrowe (2005).....	152
5 ANÁLISE COMPARATIVA DOS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES	155
5.1 DISCURSO ORIENTADOR DOS MODELOS.....	157
5.2 FUNDAMENTOS DAS CONCEPÇÕES DE LÍDER E DE LIDERANÇA PARA OS MODELOS ANALISADOS	160
5.3 CONCEITO DE LÍDER	163
5.4 CONCEITO DE LIDERANÇA.....	167
5.5 FUNDAMENTOS DA CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM.....	169
5.6 PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	174
5.6.1 Objetivo do modelo	174
5.6.2 Processo de desenvolvimento	178
5.7 NÍVEL DE PROFUNDIDADE DA APRENDIZAGEM	182
6 CONCLUSÕES.....	189
6.1 MODELO DE ANÁLISE.....	189
6.2 ANÁLISE COMPARATIVA DOS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES	191
6.3 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	198

REFERÊNCIAS	201
--------------------------	------------

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de líderes é uma área de estudos significativamente recente e que ainda busca a afirmação de sua cientificidade (DAY; ZACCARO, 2004; DAY; O'CONNOR, 2003; MUMFORD; MANLEY, 2003). Enquanto as pesquisas científicas sobre liderança vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1930 (HOUSE; ADITYA, 1997; SETERS; FIELD, 1990; STOGDILL, 1974), durante muitos anos o estudo do processo para que uma pessoa se torne um líder foi ignorado pela academia.

Diversos fatores contribuíram para essa situação, destacando-se especialmente dois: em primeiro lugar, a prevalência, durante muito tempo, da visão de que a liderança pode ser compreendida como traços inatos do líder serviu como fator impeditivo ao florescimento de propostas sobre o desenvolvimento de líderes. Pois, se uma pessoa nasce líder, não há porque se falar na necessidade de mudanças para que essa pessoa venha a se tornar um (AVOLIO, 2005; DAY et al., 2014). O segundo fator limitador das pesquisas é a visão de que o desenvolvimento de liderança se resume à aplicação, na prática, de uma determinada abordagem da liderança. Desse modo, considerava-se que a definição de quem é o líder e como ele age e se comporta é suficiente para preparar alguém para liderar, não havendo, assim, a preocupação com os aspectos referentes ao processo de seu desenvolvimento.

Em sentido oposto à academia, as organizações identificaram no desenvolvimento de líderes uma fonte de vantagem competitiva em relação à concorrência, investindo consideráveis recursos nesse processo. DeRue e Wellman (2009) destacam pesquisa desenvolvida em 2006, que estima que aproximadamente 45% dos 56 bilhões de dólares investidos em aprendizagem organizacional e desenvolvimento foram destinados especificamente para o desenvolvimento de líderes. Assim, uma série de programas já se propunha a tornar uma pessoa um líder, antes mesmo de se começar a estudar mais criteriosamente esse assunto.

Por conta desses fatores, o interesse pelo estudo do desenvolvimento de líderes partiu das organizações em direção à academia, e não o contrário. Os referidos programas de desenvolvimento de líderes desenvolveram uma série de métodos e técnicas, mais preocupados com a resposta à demanda de mercado do que com a confiabilidade dos instrumentos utilizados e dos resultados obtidos na prática (DAY, 2000).

Muito embora essa situação tenha mudado nos últimos anos, o que se constata é que o estudo do desenvolvimento de líderes possui um

baixo nível de consenso e é caracterizado pela carência de uma teoria integrativa, que considere o processo em sua totalidade.

Assim, podem ser encontrados na literatura trabalhos sobre o processo de aprendizagem do líder (DE RUE; WELLMAN, 2009; SHAMIR; DAYAN-HOESH; ADLER, 2005; TAYLOR; LADKIN, 2009); sobre o desenvolvimento de habilidades e formação da identidade do líder (LORD; HALL, 2005); sobre o autodesenvolvimento do líder (REICHARD; JOHNSON, 2011); ou ainda sobre técnicas que contribuem para o seu desenvolvimento, como o *feedback* 360° (ATWATER; WALDMAN, 1998); o *coaching* (CAREY; PHILIPPON; CUMMINGS, 2011); ou ainda a aprendizagem pela experiência (LEONARD; LANG, 2010). Neste sentido, Mumford e Manley (2003) concluem que as pesquisas sobre o desenvolvimento de líderes têm focado muito mais na determinação de quais são as habilidades do líder a serem desenvolvidas, ou sobre quais são as técnicas que garantem os melhores resultados, do que no processo integrado pelo qual uma pessoa se torna um líder.

De fato, a elaboração de teorias sobre o desenvolvimento de líderes constitui-se em um verdadeiro desafio, pois, além dos aspectos referentes à teoria da liderança, esse processo pressupõe um aspecto de desenvolvimento humano, que pode, na perspectiva mais limitada, restringir-se ao nível das habilidades, até se chegar, em um nível mais aprofundado, à formação da identidade dos líderes e do seu desenvolvimento enquanto adultos (DAY; O'CONNOR, 2003; DAY; SIN, 2011; DAY; ZACCARO, 2004; DAY et al., 2014).

Além disso, o desenvolvimento de líderes tem por característica ser um fenômeno multinível, que compreende mais de um nível de interação da organização (AVOLIO, 2005; DAY; HARRISON, 2007; DAY et al., 2014), ultrapassando a esfera individual para alcançar o grupo e até mesmo a organização como um todo. É também um fenômeno longitudinal, tendendo a se estender por toda a vida (DAY, 2011; DAY; SIN, 2011). Assim, o desenvolvimento de líderes pode ser visto como um processo que ocorre ao longo da vida, não se realizando exclusivamente através da participação em um determinado programa (MCCAULEY et al., 2006; MINTZBERG, 2004a; VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

Todos os argumentos até aqui destacados reforçam a dificuldade de se pensar em uma teoria geral do desenvolvimento de líderes. Tendo em vista esse desafio, Day, Harrison e Halpin (2009) apresentam uma das primeiras propostas de uma teoria integrativa do desenvolvimento de líderes, que se propõe a explicar o que é esse processo; como se

desenvolve alguém para que se torne um líder; e a importância do desenvolvimento de líderes para as organizações (DAY; O'CONNOR, 2003; DAY; ZACCARO, 2004). No entanto, constata-se que a proposta de Day, Harrison e Halpin (2009) não traz uma solução à problemática indicada por Mumford e Manley (2003), pois carece de fundamentos sobre o processo de desenvolvimento de líderes propriamente dito.

Enquanto as pesquisas sobre o tema se encontram no estado relatado anteriormente, constata-se que há um grupo de instituições de ensino internacionais que vêm disponibilizando às organizações programas de desenvolvimento de líderes baseados nos resultados das pesquisas sobre liderança e sobre desenvolvimento de líderes de seus próprios pesquisadores.

Nesse grupo, destacam-se o Center for Public Leadership (CPL), da Universidade de Harvard (EUA), o INSEAD Global Leadership Centre (IGLC), do INSEAD (França), o Center for Creative Leadership (CCL) (EUA), e ainda a coalizão de diversas instituições de ensino, que compõem a proposta do International Masters in Practicing Management (IMPM). Outra proposta que vem crescendo nos últimos anos é o desenvolvimento de líderes autênticos, que tem suas origens principalmente vinculadas às pesquisas da Universidade de Nebraska-Lincoln (EUA), por meio do seu Gallup Leadership Institute.

Os programas de desenvolvimento de líderes propostos pelas instituições arroladas diferenciam-se dos demais por estarem baseados em pesquisas científicas, e não somente na experiência profissional de seus fundadores, ou ainda nas práticas adotadas pelas organizações em geral, como ocorrem com as demais propostas disponíveis no mercado (DAY, 2000; DERUE; WELLMAN, 2009).

Com o objetivo de contribuir com as pesquisas existentes, propõe-se, neste trabalho, a elaboração de um modelo de análise de programas de desenvolvimento de líderes, baseado no estado da arte das pesquisas sobre a temática. Na sequência, faz-se uma análise comparativa dos cinco modelos de desenvolvimento de líderes, anteriormente listados.

Dessa forma, o problema que orientou esta pesquisa foi o seguinte: Quais são as principais categorias que permitem analisar um programa de desenvolvimento de líderes? Como os diferentes modelos analisados desenvolvem líderes? Quais são as principais semelhanças e diferenças entre os modelos analisados?

1.1 OBJETIVOS

Delineado o problema da pesquisa, esta dissertação de mestrado será orientada pelos objetivos geral e específicos descritos a seguir.

1.1.1 Objetivo Geral

Efetuar a análise comparativa dos principais modelos de desenvolvimento de líderes, a partir de um modelo de análise baseado no estado atual da arte.

1.1.2 Objetivos Específicos

Para auxiliar ao alcance do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) desenvolver um modelo para análise de projetos de desenvolvimento de líderes, com base no estado atual da arte;
- b) descrever os fundamentos e o processo de formação dos programas de desenvolvimento de líderes, a partir dos constructos identificados no modelo de análise;
- c) identificar o nível de profundidade do processo de aprendizagem promovido pelos programas de desenvolvimento de líderes analisados.

1.2 JUSTIFICATIVA

Justifica-se o desenvolvimento desta pesquisa tendo em vista as contribuições que podem advir deste trabalho relacionadas tanto à teoria do desenvolvimento de líderes quanto à sua prática.

Sob a perspectiva teórica, este trabalho contribui tanto pela entrega de um ferramental que permita a análise de programas de desenvolvimento de líderes, quanto na busca pela melhor compreensão do processo pelo qual é possível se desenvolver um líder, a partir da análise comparativa de programas de desenvolvimento de líderes desenvolvida nesta pesquisa, possibilitando-se, assim, um maior nível de compreensão de como se dá o desenvolvimento de líderes e dos principais processos envolvidos.

Sob uma perspectiva prática, esta pesquisa possibilitará o estabelecimento de critérios que poderão auxiliar as organizações na escolha do programa de desenvolvimento de líderes que corresponda à sua cultura, bem como dos líderes que se pretende desenvolver.

Além disso, este trabalho também deve contribuir para o aprofundamento das pesquisas em desenvolvimento de líderes no Brasil, uma vez que não foram encontrados, nas principais bases de dados de publicações científicas nacionais, trabalhos sobre modelos de desenvolvimento de líderes no Brasil. Os resultados obtidos apontam para publicações sobre questões diversas relacionadas ao desenvolvimento de líderes, como os de Lopes (2011) e Lopes et al. (2013), sobre o desenvolvimento de líderes através de jogos de computador; e os trabalhos de Bomfin e Goulart (2007) e Bomfin e Hastenreiter (2010), sobre práticas para a promoção do desenvolvimento de líderes em estudantes de administração.

Na seção a seguir será abordada a aderência da pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEGC/UFSC).

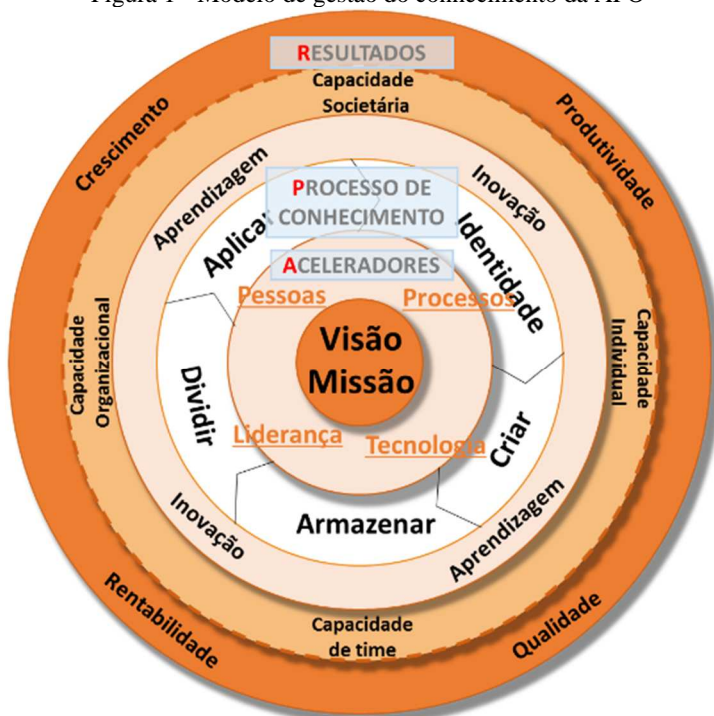
1.3 ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO

Buscar desenvolver melhores líderes é uma forma de se trabalhar pela melhoria não somente das relações humanas nas organizações, mas das próprias organizações como um todo, inclusive dos processos de criação, compartilhamento e de aproveitamento dos conhecimentos produzidos na organização. Nesse sentido, diversos autores destacam a importância da liderança e dos líderes como fatores cruciais para o sucesso da gestão do conhecimento (DALKIR, 2005; NONAKA; TOYAMA; KONNO, 2000; KROGH; NONAKA; RECHSTEINER, 2012).

Praba e Prakash (2009) enfatizam que, para o modelo de gestão do conhecimento (GC) da Asian Productivity Organization (APO) – um dos principais referenciais para o PPGEGC/UFSC –, a liderança é vista como um dos quatro aceleradores da GC, em conjunto com a tecnologia, as pessoas e os processos. Enquanto acelerador da GC, a liderança fomenta a iniciativa da GC na organização, assegura o alinhamento das estratégias e projetos de GC com a missão e visão da organização e também fornece suporte e recursos à implementação de projetos de GC nas organizações (PRABA; PRAKASH, 2009).

A importância da liderança, enquanto um acelerador da GC encontra-se representada no modelo de GC da APO, conforme demonstrado na figura 1, em que a liderança aparece no segundo círculo, do centro para a borda.

Figura 1 - Modelo de gestão do conhecimento da APO



Fonte: Praba, Prakash (2009).

Outro importante modelo de GC desenvolvido pelo Asian Development Bank (ADB, 2007) considera a liderança como um dos quatro principais pilares estruturantes da arquitetura da GC, em conjunto com a organização, com a tecnologia e com a aprendizagem. Referido modelo também considera que a liderança exerce função fundamental no processo de GC, ao identificar o conhecimento crítico para aprendizagem na organização e conduzir o processo de GC na organização.

Figura 2 - Pilares da arquitetura da GC para o ADB



Fonte: ADB, 2007

Dentre as linhas de pesquisa do PPGEGC, este trabalho encontra-se vinculado à linha de Gestão do Conhecimento, Empreendedorismo e Inovação Tecnológica, tendo em vista que, para todos esses três processos, as relações de liderança e a atuação do líder são fundamentais.

Este trabalho é fruto das pesquisas no Laboratório de Liderança e Gestão Responsável (LGR) do PPGEGC/UFSC, que já possui tradição na publicação de trabalhos sobre a temática da liderança e do líder, inclusive na área do desenvolvimento de líderes (BECKER, 2013; LOPES, 2011; LOPES et al., 2013; QUINCOZES, 2010; OLIVEIRA, 2008; SANTANA, 2012).

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Para o alcance do objetivo definido neste capítulo, esta dissertação encontra-se organizada da seguinte maneira: no capítulo 2 são apresentados ao leitor os principais aspectos metodológicos considerados durante o desenvolvimento desta pesquisa; no capítulo 3 apresenta-se os resultados da revisão integrativa da literatura, que serviram de base para a criação do modelo de análise, apresentado no

final do capítulo. Na sequência, no capítulo 4 são apresentados os programas de desenvolvimento de líderes que integraram esta análise, a partir dos critérios definidos no capítulo 3. Apresentados os cinco modelos, no capítulo 5 desenvolve-se a análise comparativa dos modelos de desenvolvimento de líderes. Este trabalho se encerra com as suas conclusões, seguidas das referências bibliográficas.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a criação do modelo de análise das propostas de desenvolvimento de líderes.

2.1 MÉTODO DA REVISÃO

Para a criação do modelo de análise desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica sobre desenvolvimento de líderes, com o objetivo de selecionar publicações que representem o estado da arte das pesquisas sobre o tema.

Como se verá a seguir, existem diversos tipos de revisão da literatura, que podem ser congregados em duas categorias fundamentais: a revisão narrativa e a revisão sistemática. Revisões narrativas são publicações amplas, que buscam discutir o desenvolvimento de um determinado assunto sob o ponto de vista teórico ou contextual, em que não há a obrigatoriedade da apresentação das fontes de informação utilizadas, da metodologia para busca das referências, nem dos critérios utilizados na avaliação e seleção dos trabalhos, marcadas pela interpretação, análise e crítica pessoal do autor (COOK; MULROW; HAYNES, 1997; ROTHER, 2007).

Diferentemente, a revisão sistemática é desenvolvida com o objetivo de responder a um problema específico e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos sobre a temática escolhida pelo autor, e para a coleta e análise de dados dos estudos incluídos na revisão (ROTHER, 2007).

A revisão sistemática pode ser subdividida, ainda, em quatro métodos de revisão específicos, cada um com um objetivo de análise e procedimentos metodológicos distintos: meta-análise; revisão sistemática; revisão qualitativa; e a revisão integrativa (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; WHITTEMORE, 2005).

Sinteticamente, essas quatro propostas de revisão podem ser classificadas da seguinte maneira:

- a) meta-análise – combina os resultados de múltiplos estudos primários que desenvolveram pesquisas semelhantes, empregando métodos estatísticos para incrementar a objetividade das conclusões obtidas nesses estudos;
- b) revisão sistemática em sentido estrito – busca coletar todos os resultados empíricos, baseados em dados primários, que

- atendem a um critério preestabelecido, para responder a determinada questão de pesquisa;
- c) revisão qualitativa – trata-se de métodos para combinar resultados de pesquisas qualitativas, como os metaresumos, metasínteses, metaestudos, teoria fundamentada (*grounded theory*) e a metaetnografia;
 - d) revisão integrativa – categoria mais abrangente que as anteriores, que pode conter literatura teórica ou empírica, qualitativa ou quantitativa, a depender do propósito da pesquisa. Em uma revisão integrativa as literaturas podem ser focadas na metodologia, na teoria ou nos resultados de diferentes estudos empíricos, com um vasto rol de implicações (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; GREEN et al, 2011; WHITTEMORE, 2005; WHITTEMORE; KNAFL, 2005).

Dentre os diferentes métodos de revisão sistemática da literatura, adota-se, neste trabalho, a revisão integrativa, que permite o desenvolvimento de estudos de revisão com um escopo muito mais amplo do que o das demais modalidades. No desenvolvimento de uma revisão integrativa é possível analisar publicações de cunho teórico ou empírico, pautadas em abordagens metodológicas quantitativas ou qualitativas.

A revisão integrativa permite resumir o passado da literatura, de modo que se alcance uma compreensão mais abrangente de um fenômeno em particular, apresentando-se o estado da técnica e permitindo a contribuição ao desenvolvimento teórico da área estudada com a geração de novos conhecimentos, assim como com implicações para as práticas organizacionais (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008; WHITTEMORE; KNAFL, 2005).

No entanto, ao mesmo tempo em que a revisão integrativa é um método que permite abranger um grupo de trabalhos muito maior do que permitem as demais modalidades de revisão sistemática da literatura, com métodos, design de pesquisa e propósitos diferentes, os riscos desse tipo de pesquisa acabam sendo muito maiores, devido especialmente à complexidade de se analisar e sintetizar conjuntamente essas diferentes fontes (JACKSON, 1980; WHITTEMORE, 2005; WHITTEMORE; KNAFL, 2005). Nesse sentido, é fundamental a implementação de estratégias de análise que garantam a confiabilidade da revisão desenvolvida pelo pesquisador.

No intuito de reduzir ao mínimo os riscos referentes à má interpretação dos dados, neste trabalho será adotada a proposta de revisão integrativa de Botelho, Cunha e Macedo (2011), que é bastante similar às propostas de Whittemore (2005) e de Whittemore e Knafl (2005), e que será apresentada mais detalhadamente na próxima seção.

2.2 ETAPAS DA REVISÃO INTEGRATIVA

O método de revisão integrativa proposto por Botelho, Cunha e Macedo (2011) é composto por seis distintas etapas, sendo elas: 1) identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; 2) estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; 3) identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; 4) categorização dos estudos selecionados; 5) análise e interpretação dos resultados; e 6) apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

Na primeira etapa se estabelece o problema que se buscará resolver mediante a revisão integrativa e, conseqüentemente, as variáveis/constructos de interesse para o seu desenvolvimento, que servirão como descritores ou palavras-chave na estratégia de busca, bem como dos bancos de dados a serem consultados (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). Whittemore e Knafl (2005) destacam que ter um problema bem definido e ter a definição das variáveis/constructos de interesse facilitam os outros estágios da revisão, especialmente na questão da seleção das informações relevantes, ou não, durante a fase de seleção de dados.

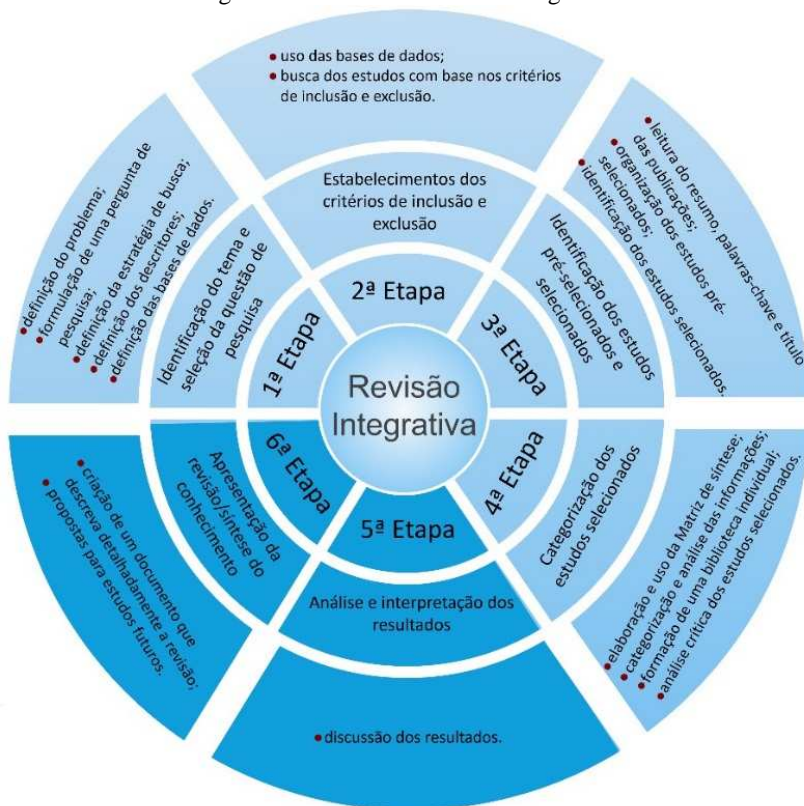
A segunda etapa diz respeito ao estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão de artigos. Mendes, Silveira e Galvão (2008) ressaltam que o revisor deve refletir sobre os critérios adotados, que devem ser escolhidos de forma criteriosa, uma vez que a representatividade da amostra selecionada é um indicador da profundidade, qualidade e confiabilidade do trabalho de revisão.

Na terceira etapa, para a pré-seleção e seleção dos artigos, o pesquisador faz a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave de todos os trabalhos que foram encontrados na íntegra durante a fase de buscas. Caso o resumo não seja suficiente para a decisão, procede-se então à leitura do artigo na íntegra. Após a leitura, o pesquisador desenvolve uma tabela, onde são lançados os resultados dos artigos incluídos ou excluídos, com as razões para essa decisão (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

Após a leitura e seleção dos artigos, na quarta fase busca-se sumarizar e documentar as informações obtidas, a partir de critérios,

como por exemplo, o método de análise, os sujeitos da pesquisa, principais variáveis ou constructos utilizados, principais vertentes teóricas que fundamentaram o trabalho científico, dentre outros (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). Nessa fase, muito comumente se utiliza da matriz de síntese, como uma ferramenta auxiliar na identificação e categorização das principais categorias do trabalho analisado, tratando-se de uma tabela, onde as linhas identificam as diferentes variáveis/constructos analisados, e nas colunas se encontram as publicações analisadas (GOLDMAN; SCHMALZ, 2004; KLOPPER; LUBBE; RUGBEER, 2007). Essa etapa é bastante similar à análise de dados desenvolvida em um estudo científico tradicional (GANONG, 1987; MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Figura 3 - Processo de revisão integrativa



Fonte: Botelho, Cunha e Macedo (2011).

A quinta etapa compreende a análise e a interpretação dos dados propriamente dita, quando o pesquisador faz a discussão dos textos analisados na revisão integrativa, assim como a interpretação dos resultados obtidos, para que assim possa responder aos objetivos definidos na primeira fase da pesquisa. Nessa fase torna-se possível identificar possíveis lacunas do conhecimento, assim como delimitar prioridades para estudos futuros (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010; BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

O desenvolvimento da revisão integrativa se encerra então na sexta fase, com a elaboração do texto, que consolida a revisão desenvolvida e apresenta as conclusões alcançadas pelo autor, somada às propostas para estudos futuros na área (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). As seis fases encontram-se representadas na figura 3.

Com base nessas seis etapas, na próxima seção serão apresentados os procedimentos referentes ao desenvolvimento deste trabalho como uma revisão integrativa da literatura.

2.3 PROCEDIMENTOS DA REVISÃO

Nesta seção serão apresentados os procedimentos adotados a partir do método da revisão integrativa de Botelho, Cunha e Macedo (2011).

2.3.1 Fase de identificação do tema e seleção da questão de pesquisa

A primeira fase da revisão integrativa, referente à definição do problema e dos objetivos da pesquisa, já foi apresentada nas seções anteriores. Como visto, o objetivo da revisão integrativa foi investigar qual é o estado da arte das pesquisas sobre desenvolvimento de líderes, para assim se desenvolver um modelo de análise de programas de desenvolvimento de líderes.

Conforme a literatura, durante a primeira fase são definidas também as estratégias de busca, os descritores utilizados e as bases de dados consultadas durante a pesquisa (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008). Com o objetivo de abarcar o maior número possível de obras sobre desenvolvimento de líderes, foram adotados como descritores: “*leadership development*” e “*leader development*” e também “*leader* AND development*”.

Foram definidos, ainda, como critérios de busca, artigos publicados em periódicos científicos nos últimos 20 anos, em português, inglês ou espanhol. As buscas foram baseadas na presença dos descritores no título, no resumo ou nas palavras-chave. Além disso, foram pesquisadas quatro bases de dados internacionais reconhecidas pela academia: EBSCOHost, SciELO, Scopus e Web of Science. A seguir, serão apresentados os procedimentos referentes à segunda fase.

2.3.2 Fase de estabelecimento dos critérios de inclusão e de exclusão

No método proposto por Botelho, Cunha e Macedo (2011), a segunda fase compreende o uso das bases de dados e o estabelecimento dos critérios de pré-seleção e de posterior seleção dos trabalhos científicos que integrarão a revisão.

As buscas nas bases de dados retornaram os seguintes resultados para os descritores:

- a) *“leadership development”*: 731 resultados na Web of Science; 1.661 resultados na Scopus; 2 resultados na SciELO; e 441 resultados na EBSCO, na busca por títulos, e outros 1.280 resultados na busca pelo resumo;
- b) *“leader development”*: 79 resultados na Web of Science; 142 resultados na Scopus; nenhum resultado na SciELO; 29 resultados na EBSCO na busca por títulos, e outros 82 na busca por resumos;
- c) *“leader* AND development”*: 16.859 resultados na Web of Science; 23.166 resultados na Scopus; 3 resultados na SciELO¹; e 2.231 artigos para a EBSCO, na busca por títulos, e outros 26.103 artigos, na busca pelo resumo.

Tendo em vista o número excessivo de trabalhos apresentados no critério da letra “c”, optou-se pela exclusão do último critério de busca, concentrando-se então a pré-seleção de artigos nos resultados apresentados nas letras “a” e “b”.

Como visto nos resultados apresentados acima, o número de artigos especificamente sobre desenvolvimento de líderes é bastante inferior aos trabalhos sobre desenvolvimento de liderança, e isso deve principalmente ao fato de que grande parte dos artigos usa o termo “desenvolvimento de liderança” para abordar o desenvolvimento de

¹ Para a versão traduzida do descritor: “líder AND desenvolvimento”.

líderes, como destacam Day (2000) e Day et al. (2014), e como será visto no capítulo 3.

Na sequência, procedeu-se então às buscas por artigos científicos que atendessem aos seguintes critérios de seleção:

- a) o artigo deve expressamente abordar a temática do desenvolvimento de líderes, excluindo-se trabalhos sobre liderança que fazem breve menção ao desenvolvimento de líderes;
- b) somente serão aceitos artigos publicados em periódicos científicos;
- c) o texto completo deve estar disponível para acesso;
- d) o artigo deve possuir uma média ponderada igual ou superior a 3 citações por ano, como forma de seleção apenas das publicações mais influentes sobre o assunto lançadas nos últimos 20 anos.

Apresentados os critérios de seleção, a seguir serão abordados os procedimentos adotados na terceira fase da revisão integrativa.

2.3.3 Fase de identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados

A terceira fase da revisão integrativa diz respeito à pré-seleção e à seleção definitiva dos artigos que fizeram parte desta revisão. Como destacam Botelho, Cunha e Macedo (2011), nessa fase desenvolve-se a leitura criteriosa dos títulos, resumos e palavras-chave com base na estratégia de busca definida, verificando-se então a adequação dos trabalhos aos critérios de seleção.

Durante a leitura dos resumos dos trabalhos para a pré-seleção, constatou-se que a grande maioria dos trabalhos, embora condizente com os descritores utilizados, não estudou realmente o desenvolvimento de líderes e de liderança. Constatou-se um grande volume de trabalhos que desenvolveram estudos sobre o líder e sobre a liderança fazendo referência a possíveis implicações ao desenvolvimento de líderes e de liderança. Do total de artigos científicos selecionados, apenas 46 atenderam aos critérios de seleção, abordando explicitamente o desenvolvimento de líderes, assim como atendendo à média de citações/ano estabelecida.

Todos os artigos científicos selecionados foram exportados para o programa de gestão de referências EndNote® e, na sequência, procedeu-

se ao download desses artigos na íntegra, passando-se então para a quarta fase da revisão integrativa, descrita na próxima seção.

2.3.4 Fase de categorização dos estudos selecionados

A quarta fase da revisão integrativa refere-se ao momento da leitura dos trabalhos selecionados, em sua totalidade, com o objetivo de sumarizar e documentar as informações extraídas dos artigos científicos (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

Nessa fase adotou-se a técnica da matriz de síntese proposta por Klopper, Lubbe e Rugbeer (2007), agrupando-se os artigos selecionados nas colunas da matriz e apresentando-se nas linhas as categorias adotadas para análise de cada artigo. Nesse sentido, foram adotadas as seguintes categorias para leitura e análise dos artigos:

- a) conceito de líder;
- b) conceito de liderança;
- c) conceito de desenvolvimento de líderes;]
- d) conceito de desenvolvimento de liderança;
- e) concepção de aprendizagem do líder;
- f) processo de aprendizagem do líder;
- g) avaliação dos resultados do programa.

A matriz foi preenchida com base em citações dos artigos selecionados, com o objetivo de preservar as palavras dos autores, no tocante às categorias acima apresentadas. A partir da matriz em questão, tornou-se possível partir para a fase de análise e interpretação dos resultados da revisão integrativa.

Na próxima seção serão apresentados conjuntamente os aspectos referentes à quinta e à sexta fases da revisão integrativa.

2.3.5 Fases de análise e de interpretação dos resultados e da apresentação da revisão

A quinta fase do método da revisão integrativa de Botelho, Cunha e Macedo (2011) é a análise e interpretação dos resultados, tratando-se do momento de discussão dos textos analisados na revisão integrativa e apresentação das conclusões obtidas a partir de sua análise. Os resultados dessa fase serão descritos no próximo capítulo, que apresenta ao leitor o referencial teórico baseado no estado da arte das pesquisas sobre desenvolvimento de líderes, que possibilitou a elaboração do modelo de análise apresentado nesta dissertação.

3 DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES

Neste capítulo serão apresentados os resultados da revisão integrativa. A partir da leitura dos artigos selecionados, tornou-se possível delimitar os conceitos fundamentais do desenvolvimento de líderes, que serviram de base para a criação do modelo de análise, apresentado na última seção deste capítulo.

3.1 CONCEITOS DE LÍDER E DE LIDERANÇA E PRINCIPAIS ABORDAGENS

Para se compreender o desenvolvimento de líderes e de liderança, em um primeiro momento é necessário definir o significado desses termos, visto que muitos dos conceitos adotados nas pesquisas em liderança são utilizados também como fundamento para o desenvolvimento de líderes e de liderança. Desse modo, nesta primeira seção serão abordados o significado de líder e sua distinção da figura do gestor, assim como o significado de liderança.

3.1.1 Líder

O estudo científico da pessoa do líder e do fenômeno da liderança teve início apenas na década de 1930 (HOUSE; ADITYA, 1997; STOGDILL, 1974). A partir de então, uma sucessão de estudos pretende explicar o processo de liderança, quem é o líder, o liderado, e a forma pela qual se estabelece essa relação (NORTHOUSE, 2004; SETERS; FIELD, 1990; YUKL, 2008).

Embora o líder e a liderança sejam objeto de estudo científico há mais de 80 anos, poucos são os consensos obtidos nessa área. Na década de 1970, Stogdill (1974) revisou mais de 3 mil estudos, concluindo que quatro décadas de pesquisas produziram um enorme número de conclusões que não permitiram alcançar um entendimento integrado sobre a definição de líder e de liderança. Passados outros 40 anos dessa publicação, o trabalho de Dinh et al. (2014) conclui que esse pouco consenso ainda persiste.

Nesse sentido, definir o líder e também a liderança não é uma tarefa fácil, isso porque cada abordagem da liderança acaba por conferir um significado próprio e muitas vezes distinto para ambos os constructos. Nesta seção e na seção 3.1.2, buscar-se-á definir o líder e a liderança em seus termos mais genéricos, para então apresentar, na seção 3.1.3, as principais abordagens da liderança.

Atribui-se as origens do termo líder a *laed*, expressão originada na antiga língua anglo-saxônica, que significa rota, curso de um barco no mar, trajeto (ADAIR, 2006). Com base nessas origens, o uso do termo líder (*lead*) na língua inglesa data do séc. XIV, enquanto que liderança (*leadership*) surge apenas na primeira metade do século XIX, em escritos sobre influência política e controle sobre o parlamento britânico (STOGDILL, 1974; ROST, 1993).

Em função de sua origem etimológica, o líder é comumente associado metaforicamente ao timoneiro ou piloto, que guia e orienta o barco e toda a sua tripulação no curso de uma determinada rota (GANGA; NAVARRETE, 2013). A partir dessa metáfora, percebe-se que o líder é uma pessoa que exerce um determinado tipo de poder sobre as pessoas que com ele estão, os liderados, na busca de um determinado objetivo.

Burns (2010), nesse sentido, destaca que os líderes são um tipo particular de detentores de poder. Para o autor, o líder é o indivíduo que detém o poder de influência, para conduzir outros indivíduos (os liderados) ao alcance de objetivos comuns. O líder exerce seu poder de influência no sentido: do estabelecimento da relação líder-liderado; na avaliação dos motivos e aspirações do liderado; na manutenção da relação com os liderados; e, finalmente, na condução ao atingimento dos objetivos comuns (BURNS, 2010).

Percebe-se, assim, que o líder, visto de maneira mais simplificada possível, é uma pessoa diferenciada das demais, especialmente por ser dotada de um poder de influência, ou autoridade, para mobilizar outras pessoas ao atingimento de objetivos comuns. A origem do poder do líder, ou ainda, dessa sua diferenciação em relação às demais pessoas, acaba recebendo diferentes explicações nas diversas abordagens de estudo do fenômeno da liderança.

Visto que o líder é uma pessoa com capacidade de influenciar outras pessoas, no intuito de melhor compreender o tipo de influência exercida por ele, é importante abordar os estudos sobre a capacidade de influência, que serão apresentados a seguir.

3.1.1.1 Os tipos de influência do líder

Diversos estudos buscam definir a capacidade de influência do líder, destacando-se a classificação proposta por French Junior e Raven (1959), que compreendia cinco espécies de poder:

- a) o poder de remuneração, baseado na percepção de que, ao se atuar em favor do líder, obter-se-á uma recompensa, seja ela financeira, seja psicológica;
- b) o poder de coerção, que parte da percepção de que o descumprimento da ordem do líder ensejará em algum tipo de punição;
- c) o poder legitimado, que parte da percepção de que o comando parte de uma autoridade legítima, que é efetivamente detentora desse poder;
- d) o poder de referência, que é fruto da identificação do liderado com o modo do líder ser e agir;
- e) e, ainda, o poder do expert, que parte da percepção, do liderado, de que o líder é detentor de algum tipo de conhecimento especial.

Mais adiante, Raven (1993) agrega à classificação o poder informacional, ou poder de persuasão, e também o poder de invocar a autoridade de terceiros. Do mesmo modo, Yukl (2008) acrescenta as formas de poder do controle sobre a informação, em que o líder, pela sua prerrogativa hierárquica, tem a capacidade de limitar as ações de seu liderado mediante o filtro de informações que são repassadas ou não a este último, assim como o poder de carisma, considerado como diferente do poder de referência.

Yukl e Falbe (1991) acrescentam ainda uma classificação prévia aos tipos de poder apresentados anteriormente, considerando que, em essência, são dois os tipos de poder do líder: o poder da posição (*position power*), decorrente de uma legitimação institucional para o uso do poder, como é o caso das formas de poder de remuneração, coerção, legitimado e de controle sobre a informação; o poder da pessoa (*personal power*), que é decorrente da própria pessoa do líder, como é o caso do poder de referência, do expert, de persuasão e também do carisma (YUKL; FALBE, 1991).

Outro aspecto importante a considerar, ao se buscar definir quem é o líder, é a diferença entre líder e gestor, que será melhor descrita a seguir.

3.1.1.2 Distinção entre líder e gestor

Como destaca Northouse (2004), tanto a liderança quanto a gestão têm por características um processo de influência que envolve um

grupo de pessoas, na busca por objetivos definidos, motivo pelo qual a relação entre ambos os construtos é bastante discutida na literatura.

Para Yukl (1989), não há dúvidas quanto à possibilidade de alguém ser líder sem ser gestor, assim como também é possível que alguém seja um gestor, sem ser líder. Segundo o autor, a controvérsia reside sobre os graus de diferença entre ambas as áreas: para alguns autores, a liderança é um conceito mais abrangente que o conceito de gestão; enquanto que para outros, a gestão é um conceito mais amplo do que o da liderança.

Aqueles que consideram que líder é um conceito mais amplo do que o de gestor, partem da noção de que o líder, seja ele dotado de uma autoridade formal ou informal, influencia pessoas ao atingimento de resultados de proveito comum, enquanto que a gestão é eminentemente formal, decorre da estrutura organizacional, e é voltada ao atingimento dos resultados organizacionais (BENNIS; NANUS, 1988; DAY, 2000; NORTHOUSE, 2004; ZALEZNIK; KETS DE VRIES, 1981). Apesar de serem construtos muito próximos, a liderança pode decorrer ou não da estrutura organizacional, enquanto a gestão decorre exclusivamente das estruturas formais da organização (SARSUR, 2010).

Por sua vez, para Mintzberg (2010), diferenciar líderes e gestores é um exercício muito mais conceitual do que prático. O autor enfoca na definição do gestor, considerando que a gestão não é nem uma ciência, nem uma profissão, mas uma prática aprendida principalmente com a experiência e baseada no contexto. A atuação do gestor ocorre em três planos: no plano das informações, das pessoas e da ação. A liderança encontra-se vinculada ao plano das pessoas da atividade do gestor, mais especificamente com as relações internas da organização (MINTZBERG, 1973, 2010).

Especificamente para os fins deste trabalho considera-se que o conceito de líder é diverso e mais abrangente que o de gestor. O líder, portanto, exerce sua capacidade de influência sobre pessoas, no intuito de conduzi-las ao atingimento de resultados de proveito comum. Um gestor pode ser um líder, se a sua atuação transcender ao vínculo formal de trabalho, mas, por outro lado, é possível que existam outros líderes na organização, que não estejam atrelados à estrutura de sua gestão.

3.1.2 Liderança

Durante muito tempo, líder e liderança foram tratados como conceitos quase sinônimos, isso porque a liderança era tratada como o estudo da pessoa do líder. Atualmente, a literatura indica que líder e

liderança não são conceitos sinônimos, pois a liderança é uma relação entre pessoas, e o líder é uma das partes dessa relação, em conjunto com os liderados (DANSEREAU JUNIOR; GRAEN; HAGA, 1975; HOUSE; ADITYA, 1997; GANGA; NAVARRETE, 2013; YUKL, 1989).

Como já discutido na seção 3.1.1, embora as diferentes abordagens da liderança confirmem diferentes significados para os constructos líder e liderança, é possível identificar um núcleo comum às variadas definições propostas para esta última. Bennis (2007) identifica esse núcleo como uma trípole, composta por líder ou líderes, liderados, e o objetivo em comum que é por eles perseguido. Desse modo, independentemente da forma como são compreendidos esses construtos, liderança se caracteriza como uma relação social específica, em que um determinado grupo de pessoas, sob a condução de um ou mais líderes, busca pelo alcance de objetivos comuns previamente definidos.

Nesse sentido, Heifetz (1998) define liderança como a atividade do líder de mobilizar seus liderados na direção de um objetivo comum, promovendo o trabalho adaptativo necessário, ou seja, as mudanças nos valores, crenças ou comportamentos, para que as partes envolvidas atinjam o objetivo comum perseguido.

Assim, este trabalho considera liderança como a atividade de um ou mais líderes, que mobilizam os demais membros de um grupo ao atingimento de um objetivo de proveito comum, promovendo-se o trabalho adaptativo necessário para o alcance desse objetivo. Neste trabalho, adota-se essa definição de liderança, pois ela compreende grande parte das abordagens de liderança existentes.

Definidos os termos líder e liderança, a seguir serão apresentadas as principais abordagens que buscam explicar como o fenômeno da liderança ocorre nas organizações.

3.1.3 Abordagens da liderança

Nesta seção serão apresentadas sinteticamente algumas das abordagens que buscam explicar a liderança, especialmente sob uma perspectiva evolutiva do nível de análise empreendido por essas abordagens.

Como um fenômeno organizacional, o exercício da liderança não se restringe à díade líder-liderado. Pelo contrário, trata-se de um fenômeno que ocorre e repercute em diversos níveis da organização, a que se chama de natureza multinível da liderança (DAY; HARRISON,

2007). Desse modo, a liderança pode ser estudada a partir de mais de um nível de análise, podendo ser consideradas as perspectivas:

- a) individual, quando considerados o líder ou o liderado isoladamente;
- b) diádica, quando se trabalha a relação entre duas pessoas, o líder e o liderado especialmente;
- c) grupos ou equipes, quando são considerados grupos de indivíduos interdependentes e que interagem entre si pessoalmente ou virtualmente (o grupo do líder com seu conjunto de liderados);
- d) a coletividade, entendida como o conjunto de indivíduos maior que um grupo, os quais são interdependentes por relação hierárquica ou por objetivos comuns, como os grupos compostos por outros grupos, departamentos, áreas funcionais, unidades de negócios estratégicos e a própria organização como um todo (DIONNE et al., 2014; YAMMARINO et al., 2005; YAMMARINO; DANSEREAU, 2008).

O reconhecimento da característica multinível da liderança é fruto da evolução dos estudos na área. Como visto na seção 3.1.2, as primeiras abordagens da liderança acabavam por restringir o estudo da liderança ao estudo do líder. Foi somente com as abordagens da troca líder-liderado, ou ainda, da liderança transformacional, que os estudos em liderança passaram a focar nos diferentes níveis da organização. Day e Harrison (2007) propõem, assim, que a perspectiva multinível da liderança é fruto da evolução dos estudos na área, que abrangeram cada vez mais a realidade complexa desse fenômeno nas organizações.

A partir dos níveis de análise compreendidos nas principais abordagens de liderança, Day e Harrison (2007) propõem um quadro-resumo das abordagens de liderança sob uma perspectiva evolutiva, do nível mais básico ao mais avançado, representado no quadro 1.

Quadro 1 - Resumo das abordagens da liderança por nível de complexidade

Nível	Definição de liderança	Teorias ilustrativas	Níveis de análise	Foco do desenvolvimento de liderança
Básico	Liderança é um processo de influência do líder nos liderados	Teoria dos traços	Nível individual	Não há desenvolvimento
		Comportamentos do líder	Influência <i>top-down</i> do líder nos liderados	Habilidades individuais
Intermediário	Liderança é um processo de influência entre indivíduos	Troca líder-liderado	Díade de influência recíproca: - <i>top-down</i> do líder no liderado; - <i>bottom-up</i> do liderado no líder.	Inclui: - habilidades individuais; - construção de relacionamentos.
Avançado	Liderança é uma propriedade compartilhada de um sistema social de interdependência entre indivíduos, equipes e organizações.	Liderança compartilhada; Liderança coletiva; Liderança conectiva.	Abordagem multiníveis	Inclui: - habilidades individuais; - construção de relacionamentos; - empoderamento; - colaboração; - trabalho para além das fronteiras organizacionais.

Fonte: A autora, adaptado de Day e Harrison, 2007.

Nota-se, no quadro 1, que as abordagens se tornam mais complexas à medida que vão incluindo outros atores no objeto de estudo da liderança, ampliando-se dessa forma o nível de análise.

3.1.3.1 O nível básico: abordagens dos traços e comportamental

No nível básico, encontram-se as duas primeiras abordagens científicas da liderança, que são as abordagens dos traços e comportamental. A abordagem dos traços parte da concepção de que uma pessoa nasce líder, não se torna um. Assim, o objetivo dessa abordagem é identificar características individuais que universalmente diferenciam o líder dos demais indivíduos, tratando-se de aspectos como as características físicas, psicológicas e sociais (GANGA; NAVARRETE, 2013; KIRKPATRICK; LOCKE, 1991; HOUSE; ADITYA, 1997).

A abordagem comportamental, por sua vez, parte da noção de que liderança decorre do comportamento do líder, que conduz seus liderados ao alcance de objetivos comuns. Assim, os estudos comportamentais buscaram identificar quais seriam esses padrões comportamentais dos líderes, destacando-se a estrutura iniciante (ou orientação às tarefas) e a consideração (ou orientação às pessoas). Essa abordagem também é marcada pelo foco exclusivamente individual, considerando a influência do líder nos seus liderados (FLEISHMAN; PETERS, 1962; BOWERS; SEASHORE, 1966; HOUSE; ADITYA, 1997).

3.1.3.2 O nível intermediário: abordagem da troca líder-liderado

No nível intermediário de análise, destaca-se a abordagem da troca líder-liderado, também chamada de abordagem transacional, com uma visão de que a liderança ocorre através de um processo de mútua influência entre líderes e liderados (DAY; HARRISON, 2007).

A abordagem transacional estuda a liderança a partir da perspectiva da relação entre o líder e cada um de seus liderados. Não são considerados, portanto, nem o líder, nem o liderado exclusivamente. Para essa abordagem, quando líderes e liderados desenvolvem relações maduras, ambos são beneficiados pelas vantagens dessa relação, materializadas em forma de mútuo respeito, confiança recíproca e mútuo comprometimento pelas tarefas. Assim, há tanto uma influência *top-down* do líder sobre os liderados, quanto uma influência *bottom-up*, dos liderados sobre o líder (DANSEREAU; YAMMARINO; MARKHAM, 1995; DANSEREAU JUNIOR; GRAEN; HAGA, 1975; GRAEN; UHLBIEN, 1995).

A abordagem da troca líder-liderado destaca-se principalmente por inaugurar os estudos da relação diádica líder-liderado, buscando

compreender a forma como os processos de mútua influência entre líder e liderados ocorrem. No entanto, em seus estágios mais avançados, Graen e Uhl-Bien (1995) destacam que a abordagem da troca líder-liderado passou a estudar também os outros níveis organizacionais, considerando os diversos grupos de pessoas da organização como sistema de relações diádicas interdependentes.

3.1.3.3 O nível avançado: abordagens da liderança compartilhada, coletiva e conectiva

No nível avançado, Day e Harrison (2007) apresentam as abordagens da liderança compartilhada, da liderança coletiva e da liderança conectiva, que partilham da visão da liderança como uma propriedade comum, que envolve indivíduos, equipes, organizações e até mesmo relações fora das organizações.

A liderança compartilhada pode ser compreendida como um processo em que a liderança é praticada por todo o grupo em um processo colaborativo, ao invés de ser exercida somente por um líder designado (ENSLEY; HMIELESKI; PEARCE, 2006). Desse modo, na liderança compartilhada, todos os membros da equipe são altamente envolvidos em um processo de compartilhamento do poder, da influência e da capacidade decisória (PEARCE; MANZ; SIMS JUNIOR, 2008).

Grande parte dos autores trabalha a liderança compartilhada como sinônimo de liderança distribuída, ou ainda, da coliderança (CREVANI; LINDGREN; PACKENDORFF, 2010). Fitzsimons, James e Denyer (2011), no entanto, identificam diferenças conceituais que desautorizam o uso dessas categorias como sinônimos, distinguindo especialmente a liderança compartilhada da liderança distribuída. Nesse sentido, a liderança distribuída, especialmente na forma concebida por Spillane (2005) e também por Gronn (2002), se distingue ao adotar um enfoque mais voltado ao nível de análise da organização (perspectiva da coletividade), do que no grupo de pessoas. Os processos de liderança distribuída ocorrem mediante interações entre líderes e liderados em um determinado contexto organizacional. Para os pesquisadores da liderança distribuída, ao invés de se prescrever quem é o líder, busca-se descrever como a liderança emerge da prática na organização (SPILLANE, 2005; GRONN, 2002).

Com base em Fitzsimons, James e Denyer (2011), constata-se que a liderança compartilhada se refere ao processo em que os membros do grupo agem todos como líderes, compartilhando o processo decisório,

assim como as ações a serem implementadas para o alcance dos objetivos comuns. Já a liderança distribuída dirige seu foco aos modos pelos quais processos de ação conjunta emergem dentro de uma organização, com um maior nível de participação dos membros do grupo no processo de liderança.

A liderança conectiva, por sua vez, considera a atualidade como a Era da Conectividade, marcada por duas forças operando em sentidos opostos, a interdependência e a diversidade. Líderes conectivos integram essas duas posições aparentemente contraditórias, para a condução de seus liderados (KAWAMURA, 2013; LIPMAN-BLUMEN, 1999; LIPMAN-BLUMEN; LEAVITT, 2009).

A terceira das abordagens consideradas avançadas por Day e Harrison (2007) é a da liderança coletiva, que considera as relações formais e informais de liderança envolvendo múltiplos indivíduos, no passar do tempo. A liderança coletiva enfoca unidades, equipes e redes, ao invés de considerar os líderes individuais. Ela se vale da expertise de múltiplas fontes, em um dado momento, para a resolução de problemas da coletividade (CULLEN et al., 2012; YAMMARINO et al., 2012).

Dessa forma, as três abordagens referidas têm um enfoque para além do líder, ou da relação líder-liderado, tratando-se efetivamente de abordagens multiníveis, ou coletivistas, como classificadas por Yammarino et al. (2012).

3.1.3.4 Implicações dos níveis de análise para o desenvolvimento de líderes

Além da descrição do significado de liderança, das principais abordagens representativas e também do nível de análise, o quadro 1 (seção 3.1.3) permite verificar as implicações das abordagens da liderança apresentadas para o desenvolvimento de líderes e de liderança.

Sob a perspectiva das abordagens do nível básico de análise, destaca-se que, para a abordagem dos traços, a pessoa nasce líder, não se torna um, não havendo motivos portanto para se pensar no desenvolvimento de líderes (LORD; HALL, 2005). Para a abordagem comportamental, ao considerar liderança como um comportamento do líder, o foco de desenvolvimento restringe-se às habilidades deste, através de cursos especificamente designados ao reforço dessas habilidades (DAY et al., 2014).

No nível intermediário, destaca-se a abordagem da troca líder-liderado, com um enfoque nas relações diádicas entre o líder e cada um de seus liderados. Assim, o processo de desenvolvimento de líderes não

pode ser pautado exclusivamente no desenvolvimento de habilidades individuais do líder, passando a incluir também a capacidade de construção de relacionamentos interpessoais.

Já as abordagens apontadas como avançadas por Day e Harrison (2007) ampliam ainda mais o foco de desenvolvimento, que se dirige não somente ao desenvolvimento de habilidades individuais, ou ainda à construção de relacionamentos, mas engloba também o empoderamento dos participantes, maiores níveis de colaboração entre os atores e ainda o trabalho para além das fronteiras organizacionais, podendo-se falar, assim, no desenvolvimento de líderes e de liderança.

Dessa forma, nesta seção foram apresentadas as definições de liderança, líder e também algumas das principais abordagens da liderança, considerando as suas implicações no desenvolvimento de líderes e liderança. A partir dessas definições, na próxima seção o foco se dirigirá ao desenvolvimento de líderes, suas principais características e as principais propostas teóricas sobre como uma pessoa pode aprender a liderar.

3.2 DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES

Abordados os principais conceitos referentes ao estudo da liderança, nesta seção serão introduzidas as principais categorias do desenvolvimento de líderes e de liderança, apresentando a diferença entre ambos os construtos, assim como a distinção entre desenvolvimento de líderes e o desenvolvimento de gestores. Serão considerados, ainda, os aspectos referentes à possibilidade de uma pessoa desenvolver-se enquanto líder, como a natureza longitudinal da liderança, a relação com o desenvolvimento de adultos, a aprendizagem pela experiência e, ainda, a importância das habilidades pessoais e das experiências de vida.

3.2.1 Desenvolvimento de líderes, desenvolvimento de liderança e desenvolvimento de gestores

Como já destacado na introdução, em comparação com a liderança, o desenvolvimento de líderes e de liderança é um objeto de estudo científico muito mais recente, caracterizando-se como um movimento que partiu da prática das organizações, que viram especialmente no desenvolvimento de líderes uma importante fonte de vantagem competitiva, para, em um momento posterior, tornar-se objeto de estudo no meio acadêmico (DERUE; WELLMAN, 2009).

O desenvolvimento de líderes e de liderança parte da noção de que:

- a) uma pessoa pode aprender a liderar;
- b) os processos de liderança podem ser promovidos e desenvolvidos no interior de uma organização.

Desse modo, o desenvolvimento de líderes e de liderança não é a mera aplicação na prática de uma determinada abordagem da liderança, isso porque há um processo de desenvolvimento humano, que permite que uma pessoa aprenda a liderar. Day, Harrison e Halpin (2009) destacam que, para se compreender o desenvolvimento de líderes e de liderança, deve-se focar tanto no desenvolvimento quanto na liderança, por considerar que o desenvolvimento de líderes e de liderança envolve o desenvolvimento de adultos.

Assim como líder e liderança são constructos distintos, o desenvolvimento de líderes não é sinônimo do desenvolvimento de liderança, conforme se verá a seguir.

3.2.1.1 Desenvolvimento de líderes e de liderança

O desenvolvimento de líderes não é sinônimo de desenvolvimento de liderança, do mesmo modo que a definição de liderança não se encerra no conceito de líder, caracterizando-se como uma relação entre líder, liderado e objetivos comuns (BENNIS, 2007). Nesse sentido, destaca-se a possibilidade de se desenvolver tanto os processos de liderança em uma organização, quanto o líder, ou o corpo de líderes especificamente.

Enquanto no desenvolvimento de líderes se busca desenvolver uma pessoa para que seja um líder, no desenvolvimento de liderança trabalha-se com o desenvolvimento de múltiplos indivíduos (líderes e liderados, ou ainda, indivíduos em contextos de liderança distribuída), visando o fortalecimento das relações interpessoais de liderança na organização (DAY, 2000; DAY et al., 2014). Para a promoção do desenvolvimento de liderança, considera-se esta última enquanto processos, práticas e interações que ocorrem no interior da organização (CREVANI; LINDGREN; PACKENDORFF, 2010).

Outro aspecto que auxilia no entendimento da distinção entre o desenvolvimento de líderes e o desenvolvimento de liderança é a análise das relações de liderança sob uma perspectiva multinível. No desenvolvimento de líderes, o principal nível trabalhado é o individual, focado apenas na figura do líder. Por sua vez, o desenvolvimento de

liderança implica no trabalho em mais de um nível da liderança, agregando à perspectiva individual também o segundo nível, referente às díades líder-liderado e também às relações entre pares, além de um terceiro nível, o clima e a cultura organizacional (DAY; HARRISON, 2007).

Quadro 2 - Diferenças entre o desenvolvimento de líderes e de liderança

DIMENSÃO DE COMPARAÇÃO	ALVO DE DESENVOLVIMENTO	
	Líder	Liderança
Tipo de capital	Humano	Social
Modelo de liderança	Individual: - poder da pessoa; - conhecimento; - confiabilidade.	Relacional: - comprometimentos; - respeito mútuo; - confiança.
Base de competência	Pessoal	Interpessoal
Habilidades	Autoconsciência: - consciência emocional; - autoconfiança; - autoimagem adequada; Autorregulação: - autocontrole; - confiabilidade; - responsabilidade pessoal; - adaptabilidade. Automotivação: - iniciativa; - comprometimento; - otimismo.	Consciência social: - empatia; - orientação do serviço; - consciência política; Habilidades sociais: - construção de vínculos; - orientação da equipe; - catalizador de mudança; - gestão de conflitos.

Fonte: Adaptado de Day, 2000.

Day (2000) propõe a distinção entre o desenvolvimento de líderes e o desenvolvimento de liderança principalmente a partir do tipo de capital a ser desenvolvido. Enquanto o desenvolvimento de líderes trabalha com o capital humano, de base pessoal, o desenvolvimento de liderança busca desenvolver o capital social da organização, qualificado pelas relações interpessoais. O quadro 2 representa a proposta analítica de Day (2000), relacionando o desenvolvimento do líder ou da liderança com o tipo de capital a ser desenvolvido, o modelo de liderança adotado,

a base de competência e as habilidades que necessitam ser desenvolvidas:

A partir do quadro 2 fica evidenciado que o conjunto de habilidades descritas, centradas nas ideias de autoconsciência, autorregulação e automotivação, reforça o caráter pessoal do desenvolvimento de líderes, tratando-se do processo de desenvolvimento, que tem por objetivo fazer com que uma pessoa se torne um líder.

Por sua vez, o desenvolvimento de liderança possui uma matriz interpessoal, reforçando a construção de uma consciência social e também de habilidades sociais, permitindo o estabelecimento e o desenvolvimento de relações de liderança entre as partes envolvidas.

Neste trabalho, adota-se o conceito de desenvolvimento de liderança como o processo de expansão da capacidade coletiva dos membros de uma organização de se envolverem em papéis e processos de liderança. Desenvolvimento de líderes, por sua vez, corresponde ao processo de desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e práticas associados à atuação como líder (DAY, 2000).

3.2.1.2 Desenvolvimento de líderes e desenvolvimento de gestores

Ao se trabalhar com o desenvolvimento de líderes, outra distinção relevante diz respeito ao desenvolvimento de liderança e ao desenvolvimento de gestores (*management development*). Assim como o conceito de líder não corresponde completamente ao conceito de gestor, como visto no item 3.1.2.2, para os estudos sobre desenvolvimento de líderes é importante a distinção do desenvolvimento de gestores.

O desenvolvimento de gestores inclui a educação e o treinamento gerenciais, com ênfase na aquisição de conhecimentos e habilidades para aumentar a *performance* em cargos de gestão, pautada na transmissão de soluções provadas para problemas conhecidos, revestindo-se assim de um formato de treinamento (DAY, 2000).

Assim, o desenvolvimento de gestores difere do desenvolvimento de líderes, na medida em que este último envolve a preparação dos membros da organização para atuarem como líderes, preparando seus participantes para resolverem problemas e situações que não foram previamente imaginados (DAY, 2000).

Após traçar as distinções fundamentais entre desenvolvimento de líderes e de liderança e ainda entre desenvolvimento de líderes e de gestores, na próxima seção serão apresentados os principais aspectos

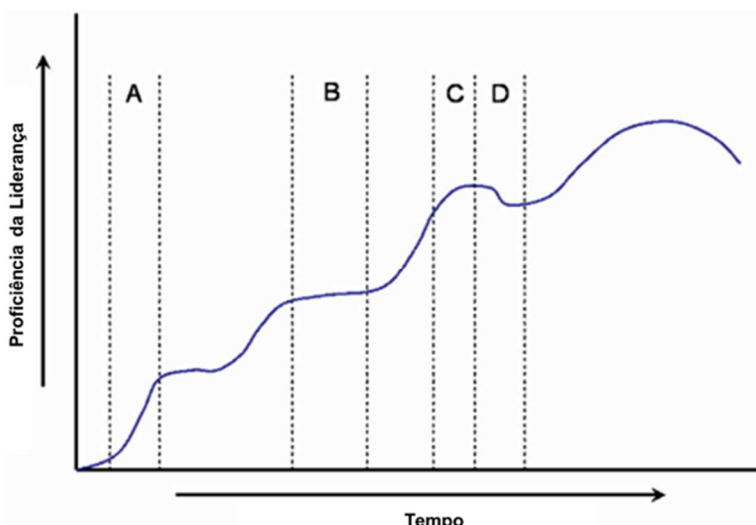
referentes à capacidade de desenvolver um indivíduo para que ele se torne líder.

3.2.2 Desenvolvimento de líderes enquanto um processo longitudinal

Segundo a literatura, uma pessoa não se torna líder exclusivamente a partir de experiências de vida pontuais, como, por exemplo, a frequência a certo número de cursos sobre o tema, devido ao fato de que uma das características do desenvolvimento de líderes é ser um processo longitudinal, ou seja, um processo que ocorre com o passar do tempo (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009; DAY; SIN, 2011; DAY et al., 2014; RIGGIO; MUMFORD, 2011).

Além de ser longitudinal, o desenvolvimento de líderes é também um processo não linear, ou seja, não ocorre de modo constante e unidirecional. O desenvolvimento de líderes envolve momentos de alta e de baixa aprendizagem, ou até mesmo de regressão, tudo como parte do processo de aprendizagem e de maturação de uma pessoa para liderar (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009; DAY; SIN, 2011).

Figura 4 - Representação hipotética da trajetória desenvolvimental de uma pessoa



Fonte: A autora, adaptado de Day, 2011.

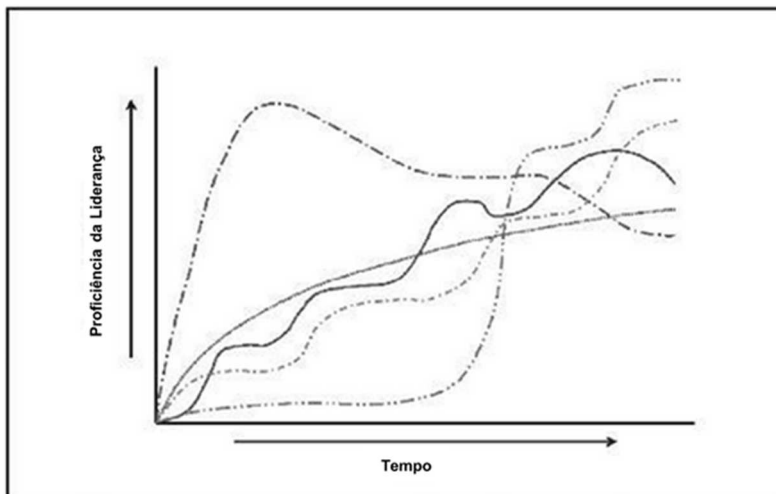
O curso do desenvolvimento de uma pessoa com o passar do tempo pode ser definido como uma trajetória desenvolvimental (NAGIN, 2005; NAGIN; TREMBLAY, 2001). Nesse sentido, pode-se afirmar que o desenvolvimento de líderes ocorre durante uma trajetória desenvolvimental, motivo pelo qual não será em um curto período de tempo que uma pessoa se tornará efetivamente líder. A figura 4 representa a trajetória do desenvolvimento de um líder, onde a abscissa representa o passar do tempo, enquanto a ordenada representa a proficiência na liderança.

A curva da figura 4 demonstra a linha de tendência do desenvolvimento de uma pessoa, que envolve altos e baixos. A ausência de similitude, ou proporcionalidade entre os diferentes ciclos de altos e baixos demonstra que o processo de desenvolvimento não é linear, nem corresponde a uma estrutura como uma escada, em que cada degrau representa um conjunto de competências adquiridas e necessárias para se galgar o próximo nível (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009).

A complexidade do processo de desenvolvimento do líder encontra-se no fato de que não há um padrão de mudança ao longo do tempo, não se pode delimitar as fases de maturação, como se faz com o desenvolvimento de uma criança, em que um determinado ciclo de anos corresponde a uma fase de amadurecimento. O processo de desenvolvimento e a mudança desenvolvimental podem ocorrer tanto em períodos curtos quanto longos; podem decorrer de uma experiência bastante intensa, assim como podem ser o resultado de uma longa carreira (BALTES; STAUDINGER; LINDENBERG, 1999; DAY; HARRISON; HALPIN, 2009)

Ao transpor a análise para um plano transindividual, um importante aspecto a considerar é que diferentes trajetórias desenvolvimentais resultam em diferentes níveis de qualificação na capacidade de liderar (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009). As pessoas partem de diferentes níveis iniciais de experiência e maturidade, e os mesmos níveis também se diferenciam no decorrer da vida. A figura 5 representa as diferentes trajetórias desenvolvimentais possíveis, cada linha representando uma pessoa diferente:

Figura 5 - Representação hipotética das trajetórias desenvolvimentais de diferentes pessoas



Fonte: A autora, adaptado de Day, Harrison e Halpin, 2009.

A diferença na capacidade de aprendizagem e de mudança entre as pessoas é resultado de múltiplos fatores, como, por exemplo, características pessoais, experiências anteriores, ou ainda o interesse da pessoa em discutir o seu próprio modo de agir, para promover a mudança quando for necessário, como se verá logo a seguir.

3.2.2.1 A influência dos traços pessoais no desenvolvimento de líderes

Como visto anteriormente, a compreensão do líder como pessoa dotada de determinados traços se contrapõe à noção de desenvolvimento de líderes, isso porque, se alguém já nasce líder, não há motivos para se submeter a um processo de desenvolvimento (DAY et al., 2014). Além disso, a proposta de encontrar determinados traços físicos, psicológicos ou sociológicos que determinam quem é o líder se mostrou inexitosa, conforme House e Aditya (1997).

Todavia, mais recentemente novas pesquisas sobre a abordagem dos traços vêm sendo desenvolvidas, não mais no sentido de definir quem é ou não líder, mas para identificar determinadas características que servem como preditores do potencial para o exercício da liderança (KIRKPATRICK; LOCKE, 1991). Nesse sentido, destaca-se o desenvolvimento das pesquisas envolvendo a genética, que têm

encabeçado o grupo de trabalhos que buscam encontrar no genoma humano fatores que demonstram uma maior tendência da pessoa a se tornar líder, ainda que essa tendência não possa ser considerada determinante (ARVEY et al., 2006; ARVEY et al., 2007; NEVE et al., 2013).

Pode-se considerar, assim, que as características pessoais influem no processo de desenvolvimento de uma pessoa enquanto líder, especialmente com relação às que favorecem determinadas pessoas em comparação com outras (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009).

3.2.2.2 A influência das experiências passadas

Além dos traços pessoais, as experiências passadas também exercem importante papel diferenciador nas experiências desenvolvimentais de líderes sob processo de desenvolvimento. Conforme Atwater et al. (1999), as experiências passadas servem como indicadores da personalidade, dos interesses e das habilidades de uma pessoa, servindo também como aspectos que permitem identificar uma predisposição a liderar, embora não sejam condição suficiente para determinar se essa pessoa virá a efetivamente se tornar um líder.

Estudos apontam também as experiências passadas, inclusive experiências de liderança, como elementos que permitem prever a eficácia do líder. Conforme Hannah et al. (2008), essa eficácia, também conceituada como autoeficácia, está vinculada ao nível de confiança nos conhecimentos e habilidades relacionados à capacidade de liderar. Bandura e Wood (1989), Chan e Drasgow (2001) e McCormick, Tanguma e Lopex-Forment (2002), nesse sentido, concluem que as experiências passadas influem no grau da eficácia de uma pessoa para liderar.

3.2.2.3 A disponibilidade para aprendizagem como diferenciador do nível de aprendizagem entre os indivíduos

Um outro aspecto que explica a diferença nos níveis de aprendizagem entre duas pessoas sujeitas ao processo de desenvolvimento de líderes é o seu nível de aproveitamento do conteúdo ministrado (DERUE; WELLMAN, 2009).

O processo de desenvolvimento de líderes é um processo voluntário, que, portanto, sofre influência direta da motivação da pessoa para a aprendizagem. Desse modo, não será apenas o número de horas de estudo sobre a liderança, ou o número de experiências de vida que

determinará a aprendizagem de uma pessoa para liderar. A disposição pessoal para aprendizagem e a capacidade de assimilação são também fatores que influem na trajetória desenvolvimental de uma pessoa. A disponibilidade para aprendizagem é, assim, outro fator que influi na diferença no nível de desenvolvimento de uma pessoa, em comparação com outra (SMITH et al., 2006).

3.2.3 As três camadas do processo de desenvolvimento de líderes

Cook-Greuter (2004) destaca que existem duas formas de se conceber o processo de desenvolvimento: o desenvolvimento vertical e o desenvolvimento horizontal, sendo ambos importantes, porém representando diferentes instâncias. O desenvolvimento horizontal representa a aquisição de novos conhecimentos no mesmo nível em que a pessoa se encontra, enquanto que o desenvolvimento vertical se refere às mudanças na visão de mundo da pessoa: na forma como uma pessoa altera as interpretações de suas experiências de vida e também o modo de ver a realidade (COOK-GREUTER, 2004).

Sob a perspectiva do desenvolvimento vertical, além de crescer, um indivíduo também pode regredir, se houver uma relação de perda momentânea ou permanente na sua capacidade de se ver e de perceber o mundo, seja em razão das circunstâncias de vida, do ambiente em que a pessoa se encontra, ou por uma razão de doença (COOK-GREUTER, 2004).

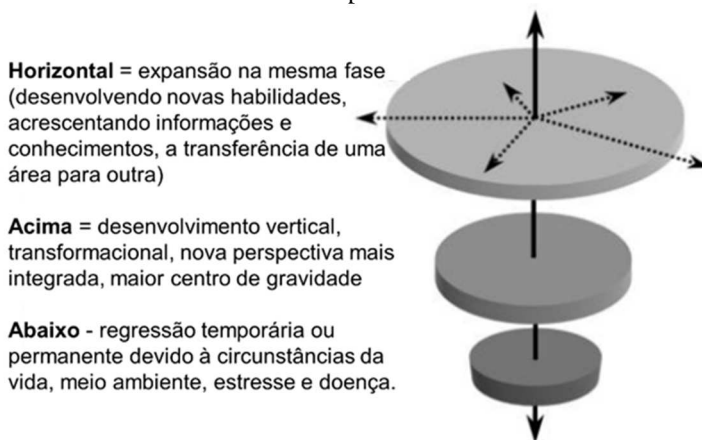
Essas duas visões do desenvolvimento estão representadas pela figura 6, onde os três círculos representam o processo de desenvolvimento vertical e as setas que partem do centro do círculo representam o processo de desenvolvimento horizontal. Como se verá a seguir, a compreensão do processo de desenvolvimento sob a forma horizontal ou vertical auxilia na compreensão das três camadas do desenvolvimento de líderes.

O processo de desenvolvimento de líderes pode ser compreendido em três diferentes níveis de profundidade ou camadas, desde o mais aparente e superficial, até o mais profundo e pouco percebido por um observador externo (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009; DAY; SIN, 2011).

A primeira camada compreende o nível mais explícito do desenvolvimento de líderes, que é a dimensão das habilidades e das competências de liderança, aspecto bastante consensual na literatura, mas que acaba por representar apenas a ponta de uma pirâmide (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009; DAY; SIN, 2011). A partir da

classificação de Cook-Greuter (2004), pode-se afirmar que a primeira camada representa um processo de desenvolvimento horizontal.

Figura 6 - Representação do desenvolvimento horizontal e vertical de uma pessoa



Fonte: A autora, adaptado de Cook-Greuter, 2004.

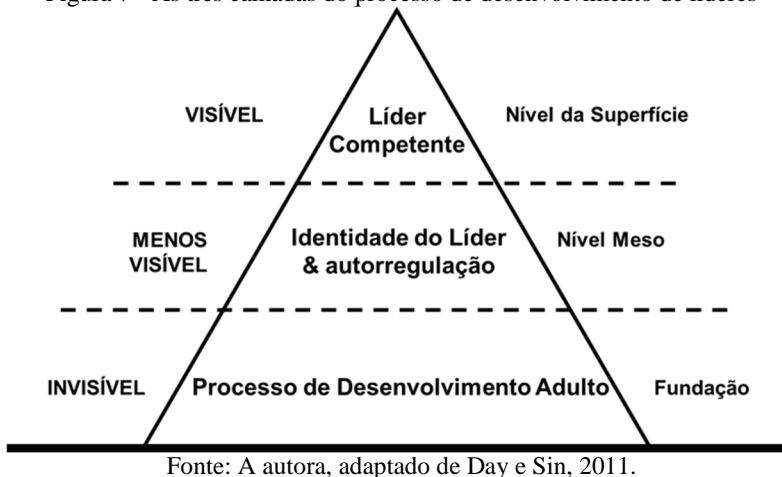
Na segunda camada, a identidade de liderança e a capacidade de autorregulação do líder representam um processo de mudanças na própria forma como o líder se percebe e se manifesta na relação com as demais pessoas, tratando-se de um nível intermediário, menos visível que a dimensão das habilidades e competências, porém ainda verificável por um observador externo (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009; DAY; SIN, 2011). A partir da classificação de Cook-Greuter (2004), pode-se afirmar que a segunda camada também compreende um processo de crescimento horizontal, representando a melhor compreensão do líder em sua condição atual.

Por fim, a terceira camada compreende o nível mais profundo e fundamental, representado pelo desenvolvimento de líderes como um processo de desenvolvimento de adultos, tratando-se de mudanças associadas ao amadurecimento de um indivíduo no decorrer da sua vida. O processo de desenvolvimento de adulto acaba por ser um aspecto invisível, visto que ocorre de modo subliminar, a partir das escolhas e das respostas dadas pelo indivíduo aos problemas e às situações que são por ele enfrentadas no curso da sua vida (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009; DAY; SIN, 2011). Com base na classificação de Cook-Greuter

(2004), pode-se afirmar que dentre as três camadas de desenvolvimento, a terceira é a única que promove o desenvolvimento vertical do líder.

A figura 7 representa as camadas do processo de desenvolvimento de adultos, em uma ordem descendente, desde a primeira camada, que representa o nível mais superficial e visível, referente ao desenvolvimento de habilidades e competências de liderança; passando pela segunda camada, do nível intermediário e menos visível, compreendido pela identidade do líder e pela autorregulação; e chegando à terceira camada, que representa o aspecto mais fundamental do desenvolvimento do líder e invisível ao observador externo, que é o processo de desenvolvimento de adulto (DAY; SIN, 2011).

Figura 7 - As três camadas do processo de desenvolvimento de líderes



A seguir, cada uma das três camadas do processo de desenvolvimento de líderes será abordada mais detalhadamente, com base na literatura recuperada pela revisão integrativa, visto que esses são os aspectos que devem ser trabalhados, direta ou indiretamente, em um programa de desenvolvimento de líderes.

3.2.3.1 A primeira camada: habilidades e competências do líder²

O nível mais aparente do processo de desenvolvimento de líder é a aquisição de habilidades e competências necessárias para liderar. Habilidade do líder é definida por Lord e Hall (2005) como o modo pelo qual líderes acessam e usam a informação, assim como o conhecimento de atividades e das relações de liderança. Aprender uma habilidade, por sua vez, significa praticá-la intensivamente, até se chegar ao ponto em que a ação baseada nessa habilidade se torna automática. Nesse sentido, a aquisição de uma habilidade é função da experiência (MUMFORD et al., 2000).

Segundo a literatura, as habilidades a serem desenvolvidas são de cunho comportamental, cognitivo e social, cada uma delas dependendo de diferentes experiências de aprendizagem. As habilidades necessárias para o líder são:

- a) habilidades da tarefa, relacionadas ao domínio sobre o trabalho do grupo, o processo produtivo e também à capacidade de tomada de decisão;
- b) habilidades emocionais, relacionadas à capacidade de regulação das próprias emoções do líder e também ao trabalho com a dimensão da emocionalidade do grupo;
- c) habilidades sociais, relacionadas ao estabelecimento de relações com os outros;
- d) habilidades de metamonitoramento, referentes à capacidade de acompanhar o progresso no desenvolvimento de uma tarefa ou de relações sociais, modulando o comportamento de acordo com a necessidade do momento (LORD; HALL, 2005).

A aprendizagem das habilidades do líder não ocorre mediante uma única experiência, assim como a formação não é a mesma para líderes experientes e inexperientes. Pelo contrário, a aprendizagem das habilidades de um líder ocorre em diversos níveis, relacionados à maturidade e à experiência de trabalho dos líderes (MUMFORD et al., 2000; LORD; HALL, 2005). Nesse sentido, pode-se diferenciar líderes

² Como se verá nesta seção, a literatura sobre desenvolvimento de líderes obtida a partir da revisão integrativa não traça uma distinção entre as habilidades e competências, abordando ambas as categorias em conjunto, isso pode ser visto tanto no trabalho de Lord e Hall (2005), sobre os níveis de maturidade do desenvolvimento de líderes, quanto no trabalho de Day, Harisson e Halpin (2009) e de Day e Sin (2011) sobre a classificação dos três níveis do processo de desenvolvimento de líderes.

novatos, intermediários e experientes, em termos de habilidades de liderança.

Líderes novatos possuem baixos níveis de experiência no ato de liderar, tendendo assim a buscar aplicar conhecimentos sobre a resolução de problemas genéricos às situações específicas que têm de enfrentar nas organizações. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento de um líder novato se concentra no desenvolvimento das capacidades para a tomada de decisões com qualidade, assim como no desenvolvimento de comportamentos de líder (LORD; HALL, 2005; MUMFORD et al., 2000).

Líderes de nível intermediário começam a demonstrar uma maior capacidade de conexão de informações e processos metacognitivos para a obtenção de soluções dos problemas que lhe são apresentados, revelando assim um maior nível de propriedade sobre os conteúdos conhecidos (LORD; HALL, 2005).

Líderes experientes, por sua vez, têm uma melhor capacidade de compreensão da situação enfrentada e da sua complexidade, sendo importante, nesse nível, o desenvolvimento das habilidades de raciocínio sobre a complexidade e a capacidade criativa, para lidar com problemas novos e pouco determinados. Líderes experientes possuem, ainda, uma melhor capacidade de cooperação com os outros, desenvolvendo também os seus liderados, para que estes se tornem capacitados para a resolução de problemas. A partir do desenvolvimento dos liderados, torna-se possível inclusive a delegação de certas tarefas específicas do líder para outras pessoas (LORD; HALL, 2005; MUMFORD et al., 2000).

O desenvolvimento das habilidades e competências do líder representa apenas o nível mais superficial e aparente do seu desenvolvimento, muito embora já representem um processo formativo complexo, centrado especialmente no desenvolvimento das capacidades de resolução de problemas e de coordenação dos liderados para a implementação das soluções identificadas. Isso porque o processo como um todo integra outros aspectos para além da aquisição de conhecimentos e habilidades e da sua experimentação na prática, envolvendo níveis mais profundos e cada vez menos visíveis, como a identidade e autorregulação, que serão considerados a seguir.

3.2.3.2 A segunda camada: identidade e autorregulação do líder

Como visto na seção anterior, as competências e habilidades compõem o nível mais externo do desenvolvimento de líderes, para que

o processo seja eficaz, porém, é preciso trabalhar não somente com os conhecimentos necessários para liderar, mas também com a própria subjetividade do líder, elemento que compõe o nível intermediário e menos visível do desenvolvimento de líderes.

A identidade do líder representa os múltiplos autoconceitos que uma pessoa possui de si mesma. Pela identidade da pessoa, é possível se compreender quem ela é, quais são seus principais objetivos e aspirações, assim como seus pontos fortes e os pontos em que a mudança é necessária (DAY; HARRISON, 2007).

Ao se considerar a dimensão da identidade da pessoa, torna-se possível entender um dos motivos que levam algumas pessoas a se desenvolverem mais rápido, ou mais eficazmente enquanto líderes. Se uma pessoa não se vê como um líder, ou não deseja se tornar um, ela terá baixa motivação para participar do processo de desenvolvimento, ou ainda para assumir a posição de líder de um grupo (CHAN; DRASGOW, 2001).

Dada a relevância da identidade para a formação do líder, o processo de desenvolvimento de líderes envolve também o desenvolvimento da identidade, que perpassa por três diferentes níveis:

- a) identidade individual;
- b) identidade relacional;
- c) identidade coletiva (BREWER; GARDNER, 1996; HOGG, 2001; LORD; HALL, 2005).

As identidades de nível individual definem o “eu” em termos da individualização e da diferenciação dos outros. No nível relacional encontra-se a identidade definida em termos de papéis e relações específicas, geralmente incluindo o outro na definição da própria identidade. Já a identidade coletiva define o “eu” na relação com grupos específicos ou organizações, criando o desejo de desenvolver na própria identidade fatores que são determinantes daquelas coletividades. Para Lord e Hall (2005), à medida que o líder se desenvolve, a sua identidade se expande do nível individual para o coletivo, em um processo que promove também essa mesma passagem nos liderados.

Além do desenvolvimento da identidade do líder, a segunda camada envolve também o desenvolvimento da capacidade de autorregulação, que pode ser entendida como o processo que permite a um indivíduo conduzir suas atividades direcionadas a resultados, enfrentando diversas circunstâncias no decorrer do tempo. As práticas de autorregulação do líder incluem a modulação dos próprios pensamentos, das emoções e dos comportamentos. Assim, a

autorregulação no desenvolvimento de liderança se relaciona com o processo motivacional que fomenta a aprendizagem e a persistência durante experiências de desenvolvimento (BANDURA; WOOD, 1989; DRAGONI et al., 2009; PORATH; BATEMAN, 2006).

A autorregulação, assim como a identidade, exerce um papel importante de influência na determinação de um indivíduo para se desenvolver como líder, representando, desse modo, uma camada mais profunda do processo de desenvolvimento deste, em comparação às habilidades e competências. No entanto, a formação da identidade do líder não constitui o nível mais profundo do seu processo formativo, destacando-se, na terceira camada, os aspectos referentes ao desenvolvimento de adultos, que serão melhor estudados a seguir.

3.2.3.3 A terceira camada: desenvolvimento de líderes enquanto um processo de desenvolvimento de adultos³

O aspecto mais basilar e invisível da trajetória desenvolvimental refere-se à consideração do processo de desenvolvimento de líderes como uma forma de desenvolvimento de adultos, ou andragogia⁴ (DAY; SIN, 2011).

Justamente por abranger os fundamentos do processo de desenvolvimento de líderes, abarcando elementos pouco mensuráveis, o estudo das implicações do desenvolvimento de adultos foi durante muito tempo ignorado (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009; MUMFORD; MANLEY, 2003). Uma das principais razões para isso foi o enfoque performático dado ao desenvolvimento de líderes, preocupando-se, portanto, com o aprimoramento de habilidades e comportamentos que

³ Destaca-se que a psicologia do desenvolvimento é uma importante área de estudos da psicologia, que congrega uma diversidade de diferentes propostas teóricas. Do mesmo modo, o desenvolvimento de adultos é uma segmentação dos estudos em psicologia do desenvolvimento, que também possui uma diversidade de propostas que buscam estudar e explicar este fenômeno. Destaca-se que, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, assim como os resultados obtidos com a revisão integrativa, esta pesquisa não tem por objetivo direto revisar as principais propostas sobre a psicologia do desenvolvimento e sobre o desenvolvimento de adultos, razão pela qual serão apresentadas apenas duas vertentes de pesquisa na área, tratando-se daquelas que mais influenciaram os pesquisadores do desenvolvimento de líderes, tratando-se do modelo seleção-otimização-compensação (SOC) e da abordagem construtivista desenvolvimental que serão apresentados nesta seção.

⁴ Embora para alguns autores a andragogia seja uma corrente específica dentro das pesquisas sobre o desenvolvimento de adultos, mais ligada à aprendizagem dos adultos, tendo por referência Knowles (1985), este trabalho considera andragogia e desenvolvimento de adultos como categorias sinônimas.

reflitam no aumento da *performance* de um grupo, sem considerar o processo de desenvolvimento como um todo (DAY; SIN, 2011).

No entanto, o desenvolvimento de adultos permite agregar uma série de questões que são dificilmente abrangidas pelas propostas de desenvolvimento de líderes, como por exemplo: as mudanças da pessoa com o passar do tempo são tanto fonte como resultado do processo de amadurecimento; à medida que uma pessoa alcança a velhice, há o declínio do desenvolvimento intelectual, enquanto outros componentes permanecem se desenvolvendo no decorrer da vida; os aspectos comuns às pessoas em desenvolvimento; as diferenças entre as pessoas em desenvolvimento; a plasticidade da pessoa em desenvolvimento, que permite estudar, ainda, meios de aceleração do desenvolvimento do líder (BALTES; STAUDINGER; LINDENBERG, 1999; DAY; HARRISON; HALPIN, 2009).

Moshman (2003) destaca que, enquanto o desenvolvimento de crianças e adolescentes é pautado principalmente pelo processo de amadurecimento e por conta do desenvolvimento biológico, o desenvolvimento de adultos acontece por meio de um conjunto de experiências vividas pelo indivíduo, chamadas de experiências desenvolvimentais. Para esse autor, a partir das experiências de vida, o adulto promove a mudança desenvolvimental em um processo que tende a ser qualitativo, ou seja, tende à melhoria; é progressivo, no sentido de ocorrer em diversos estágios; além de ser dirigido internamente, tratando-se de um processo de crescimento pessoal (MOSHMAN, 2003).

Três principais domínios se relacionam ao processo de desenvolvimento de adultos:

- a) a cognição epistêmica, relativa à construção racional de uma série de perspectivas cada vez mais complexas acerca de um determinado conhecimento e de sua natureza;
- b) o desenvolvimento moral da pessoa;
- c) a formação da identidade, já debatida na seção anterior, envolvendo o amadurecimento da percepção de si mesmo e de outros (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009; MOSHMAN, 2003).

Especificamente para os estudos dos reflexos do desenvolvimento de adultos no desenvolvimento de líderes, destacam-se duas propostas teóricas distintas, ambas filiadas à literatura sobre o desenvolvimento ao longo da vida (*life-span development*): o modelo seleção-otimização-

compensação (SOC) e a teoria construtivista-desenvolvimental (MCCAULEY et al., 2006).

Para o modelo SOC, o desenvolvimento do adulto é visto como um processo de seleção adaptativa e de transformação, visando à amplificação dos ganhos existenciais e à minimização das perdas, sendo composto pelos momentos da seleção, otimização e compensação (SOC) (BALTES; STAUDINGER; LINDENBERG, 1999; DAY; HARRISON; HALPIN, 2009).

A seleção refere-se à definição dos objetivos e resultados desejados; a otimização envolve o uso dos meios e recursos disponíveis e necessários para o atingimento dos objetivos; e, por fim, a compensação envolve as condutas do indivíduo, no caso de perda de meios disponíveis, pela mudança do contexto ou ainda pelo reajuste dos objetivos, visando a aquisição de novos meios (BALTES, 1997; BALTES; STAUDINGER; LINDENBERG, 1999).

Day, Harrison e Halpin (2009) concluem que os processos SOC representam o trajeto de desenvolvimento do líder, considerando que os indivíduos se valem da seleção, otimização e compensação para maximizar os ganhos desenvolvimentais associados ao seu desenvolvimento, buscando ainda minimizar as perdas. Assim, para esse modelo, a vida humana, incluso o processo de desenvolvimento do líder, ocorre em constante busca por maximização de ganhos e minimização de perdas existenciais.

McCauley et al. (2006) defendem outra proposta, baseada no construtivismo-desenvolvimental. Por se tratar de uma proposta construtivista, nessa abordagem as pessoas constroem meios de compreensão de si mesmas e do mundo, ao invés de colherem uma realidade objetiva, que já está posta, sendo possível identificar padrões de significados formulados pelas pessoas, que são definidos como ordens de desenvolvimento (COOK-GREUTER, 2004).

As ordens de desenvolvimento são estágios consecutivos do desenvolvimento de uma pessoa, sendo que cada estágio que se sucede transcende e inclui o estágio anterior. Assim, diferentemente da visão do modelo SOC, para a teoria construtivista-desenvolvimental as pessoas em geral não regridem. Quando uma determinada ordem de desenvolvimento tiver sido alcançada, a ordem anterior não é perdida, mas mantém-se contida, permanecendo como uma perspectiva disponível ao indivíduo. Desse modo, cada nova ordem representa um entendimento mais complexo e profundo do que aquele possuído nas ordens anteriores (COOK-GREUTER, 2004; MCCAULEY et al., 2006).

Considera-se, ainda, que a passagem de uma ordem de desenvolvimento para outra ocorre quando o modo de ver e compreender o mundo do indivíduo não corresponde mais satisfatoriamente à complexidade do ambiente em que este indivíduo se encontra, requerendo dele, assim, um modo mais complexo de poder compreender a si mesmo e também ao mundo (COOK-GREUTER, 2004; MCCAULEY et al., 2006).

Em essência, a teoria construtivista-desenvolvimental preocupa-se com a organização dos princípios que regulam a construção de significados, as ordens de desenvolvimento, assim como o modo pelo qual esses princípios reguladores são construídos e reconstruídos com o passar do tempo, chamado de movimento desenvolvimental (MCCAULEY et al., 2006).

As ordens de desenvolvimento podem ser classificadas em três grupos principais, chamados por McCauley et al. (2006) de ordem dependente, independente e interindependente. A ordem dependente manifesta-se na adolescência e no jovem adulto. Nestes, o senso do eu deriva das conexões com os outros. Para esta pessoa, os outros e as expectativas socializadas são fontes de confirmação interna e de orientação. O senso de aprovação, respeito mútuo e afiliação são preocupações centrais. Em função dessa dependência dos outros, essa ordem é chamada de dependente.

Na passagem para a segunda ordem, o processo de significação do “eu” não perpassa pelo senso de aprovação dos outros, constituindo-se o indivíduo em uma identidade própria e autônoma, motivo pelo qual ela é chamada de ordem independente. Nessa ordem, os indivíduos agem baseados nos próprios valores e padrões, usados para avaliar as várias opiniões e ideologias dos outros. A competência e o resultado são a preocupação principal desses indivíduos, e o conflito é encarado como útil, se conduzir ao esclarecimento e a soluções melhores (MCCAULEY et al., 2006).

Para Kegan (1994) e Kegan e Lahey (1983), muitos dos indivíduos, não todos, fazem a transição da ordem dependente para a ordem independente na meia idade, sendo que muitas pesquisas indicaram que grande parte dos adultos encontram-se em processos desenvolvimentais entre as ordens dependente e independente.

Esta ordem de desenvolvimento transcende e inclui a ordem dependente, no sentido de que os significados construídos na primeira ordem não são totalmente ignorados pelo indivíduo, muito embora não sejam suficientes para definir a situação existencial de uma pessoa que se encontra na ordem independente.

A terceira ordem, que também transcende e inclui a ordem anterior, ocorre quando o indivíduo passa a refletir sobre o seu próprio eu, passando a considerar a si mesmo como produto de sua interação com os outros. O “eu agora” se torna um conceito continuamente revisto, capaz de se manifestar de diversas formas na vida, a depender da contingência, sendo por esse motivo chamado de interindependente. A autoexploração e o desenvolvimento de si e dos outros torna-se sua principal preocupação. O conflito é visto como inevitável e também como uma oportunidade de se envolver em um processo de mútua transformação com os outros. McCauley et al. (2006) destacam que poucas pessoas atingem essa ordem de desenvolvimento.

O modelo SOC e a teoria construtivista-desenvolvimental partem de bases distintas para analisar a capacidade de desenvolvimento do adulto, especialmente no tocante à possibilidade, ou não, de se classificar o processo de desenvolvimento em termos de estágios comuns às pessoas em geral, assim como a possibilidade de a questão do desenvolvimento envolver avanços e retrocessos da pessoa.

Tendo em vista o objetivo de construir um modelo de análise das propostas de desenvolvimento de líderes, é mais importante conhecer as perspectivas sobre o desenvolvimento de adultos enquanto a terceira camada do processo de desenvolvimento, do que definir qual dessas proposições é a mais adequada. Ambas as abordagens podem ser consideradas como as mais representativas do processo de desenvolvimento de adultos, que ocorre durante a formação do líder, servindo de base para as propostas de desenvolvimento de líderes que serão analisadas comparativamente no capítulo 5.

Na próxima seção, serão apresentados alguns dos principais processos pelos quais um líder aprende a liderar.

3.2.4 Concepções da aprendizagem do líder

Um aspecto importante, a ser considerado no estudo do desenvolvimento do líder, é a sua aprendizagem, que irá implicar no desenvolvimento das suas habilidades, na construção da sua identidade e, em última instância, no processo de seu desenvolvimento de adulto. Nesse sentido, a seguir serão consideradas a aprendizagem pela experiência, o uso da arte para o desenvolvimento do líder e também o uso das histórias de vida como instrumento de desenvolvimento.

3.2.4.1 Aprendizagem pela experiência

A experiência possui uma considerável importância no processo de desenvolvimento do líder. Como visto ao longo deste capítulo, o próprio processo do desenvolvimento do adulto é visto como fruto da experiência, diferenciando-se desta forma do desenvolvimento de uma criança, ou ainda, de um adolescente (MOSHMAN, 2003). Dada a sua importância, uma das principais correntes sobre o processo de aprendizagem da liderança baseia-se nos estudos da experiência desenvolvimental (DERUE; WELLMAN, 2009; MCCALL JUNIOR, 2004).

O estudo da aprendizagem pela experiência está fundamentado principalmente na teoria da aprendizagem experiencial, que considera que a aprendizagem ocorre quando o indivíduo se envolve com experiências desafiadoras, refletindo então sobre os resultados dessas experiências (DERUE; WELLMAN, 2009). As seguintes proposições identificam o pensamento dessa corrente:

- a) a aprendizagem é preferencialmente vista como um processo, não em termos de resultados;
- b) toda aprendizagem é reaprendizagem. O que foi aprendido deve ser reconciliado e integrado com as ideias e crenças atuais;
- c) os conflitos, diferenças e desacordos conduzem o processo de aprendizagem;
- d) a aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo, envolvendo mais aspectos do que simplesmente a cognição;
- e) a aprendizagem resulta das transações entre a pessoa e o ambiente;
- f) a aprendizagem é o processo de criação ou construção de conhecimento (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009).

Para os pesquisadores da aprendizagem pela experiência, as experiências de trabalho desafiadoras são a principal fonte para o desenvolvimento do líder, permitindo que a pessoa adote novas formas de comportamento ou revise suas formas de pensar e agir, para resolver problemas complexos e para fazer escolhas em condições de risco e de incerteza. Busca-se, deste modo, que durante o processo de aprendizagem seja desenvolvida uma capacidade de pensar criticamente sobre a situação, identificar as causas subjacentes e as consequências dos problemas enfrentados, assim como obter as informações essenciais

para que sejam tomadas as decisões necessárias (DERUE; WELLMAN, 2009; MCCALL JUNIOR, 2004; OHLOTT; RUDERMAN; MCCAULEY, 1994).

Os reflexos da aprendizagem pela experiência não se limitam à aquisição da capacidade de decidir em condições desfavoráveis. Eles também permitem o aprimoramento da capacidade do líder de estabelecer relações e influenciar os seus liderados, podendo-se, portanto, dizer que essas experiências favorecem o processo de desenvolvimento das habilidades do líder (DERUE; WELLMAN, 2009; OHLOTT, 2003).

As características das atividades de trabalho que implicam em desafio desenvolvimental podem ser classificadas em cinco grupos distintos:

- a) assumir novas responsabilidades, com as quais a pessoa não está familiarizada;
- b) ter altos níveis de responsabilidade;
- c) criação de mudanças na forma como o negócio é conduzido, ou em um comportamento de uma pessoa ou em um grupo;
- d) trabalho com pessoas que não estão sujeitas à autoridade do líder; e
- e) gestão da diversidade, envolvendo o trabalho com pessoas de diferentes culturas, gêneros, identidade racial ou étnica (DERUE; WELLMAN, 2009; OHLOTT, 2003).

A transformação da experiência em aprendizagem para o líder passa por quatro fases: experiência; reflexão ou observação reflexiva; pensamento ou conceptualização abstrata; e ação ou experimentação ativa. Trata-se de um processo que sinteticamente relaciona a aquisição da experiência com a transformação desta em aprendizagem. Desse modo, as experiências vividas pelo líder, especialmente as mais marcantes, dão início a um processo de internalização reflexiva, que tem por resultado a aquisição de uma nova base para a sua ação, gerando, como resultados, experiência e também o preparo para um novo ciclo de aprendizagem (KOK-YEE; DYNE; ANG, 2009; KOLB; KOLB, 2005).

Um dos principais modos de promoção da experiência desenvolvimental destacados na literatura são as missões de trabalho (*job assignments*), que ocorrem mediante a promoção de certas situações de trabalho que desafiam a pessoa a adquirir os conhecimentos e habilidades para liderar (DRAGONI et al., 2009). Ohlott (2003) destaca que, para ser desenvolvimental, a missão de trabalho deve mover a pessoa, retirá-la da sua zona de conforto e fazer com que ela pense e aja

de modo diferente, envolvendo em geral elementos que são novos para o líder sujeito a este processo.

As missões de trabalho buscam desenvolver o líder a partir dos cinco tipos de desafios desenvolvimentais destacados anteriormente, podendo, assim, ter por objetivo: trabalhar o contexto de mudança no ambiente de trabalho; preparar o líder para a mudança, ou para assumir novos níveis de responsabilidade; permitir que o líder estabeleça melhores relações com as pessoas que não estão sujeitas à sua autoridade; ou ainda, com o objetivo de trabalhar a capacidade do líder de trabalhar com grupos heterogêneos (DRAGONI et al., 2009; MCCAULEY et al., 1994; OHLOTT, 2003).

A aprendizagem pela experiência considera, desse modo, que as vivências do líder na organização, especialmente aquelas que fogem ao trabalho rotineiro, são o melhor campo para se promover o desenvolvimento de um líder. No entanto, como destacam De Rue e Wellman (2009), embora a teoria da aprendizagem pela experiência já esteja bastante consolidada, ainda são necessários mais estudos sobre os tipos de experiências que efetivamente promovem a aprendizagem de uma habilidade e os modos como a pessoa e o ambiente influem no valor desenvolvimental da experiência.

Na próxima seção será considerado o processo de aprendizagem do líder através da arte.

3.2.4.2 Desenvolvimento de líderes pela arte

O interesse pelo uso dos métodos de desenvolvimento do líder pela arte tem sido crescente nos últimos anos, em decorrência do surgimento de pesquisas sobre a estética aplicada às organizações (TAYLOR; HANSEN, 2005). No entanto, Taylor e Ladkin (2009) advertem que, embora o interesse sobre o tema tenha crescido, em geral os métodos de desenvolvimento pela arte vêm sendo confundidos com o uso da arte como ilustração ou “perfumaria” de uma outra atividade de desenvolvimento.

Os métodos baseados nas artes não pressupõem somente a aplicação de atividades de cunho estético, como, por exemplo, ilustrar uma situação com um filme ou com uma música. Pelo contrário, trata-se de mecanismos que buscam efetivamente desenvolver uma pessoa para que, mediante métodos baseados nas artes, ela se torne um líder (TAYLOR; LADKIN, 2009).

Fala-se em métodos de desenvolvimento pela arte porque não há um único modo pelo qual a arte é utilizada como instrumento para o

desenvolvimento do líder. Segundo Taylor e Ladkin (2009), podem ser identificados principalmente quatro processos de desenvolvimento baseado nas artes:

- a) transferência de habilidades – que é o uso da arte para facilitar o desenvolvimento de habilidades artísticas que podem ser aplicadas no contexto organizacional;
- b) técnica projetiva – baseada no uso da arte como meio para que os participantes de um programa de desenvolvimento revelem seus pensamentos mais íntimos e também aqueles que não seriam facilmente acessados por meios convencionais;
- c) ilustração da essência – possibilidade dos participantes de um programa apreenderem conceitos, situações e conhecimentos de natureza tácita de um jeito particular, fazendo conexões mais dificilmente alcançadas por outros meios;
- d) fazer (making) – considera que o ato do indivíduo criar algo (fazer arte) pode fomentar uma experiência mais profunda de presença e de conexão consigo mesmo (TAYLOR; LADKIN, 2009).

O princípio norteador do método da transferência de habilidades é que existem certas habilidades adquiridas pelas artes que podem ser efetivamente implementadas no contexto organizacional, como, por exemplo, a proposta de desenvolvimento de líderes baseada nos princípios do jazz (BARRETT, 1998; WALZER; SALCHER, 2003). Para os autores, o ritmo do jazz traz lições para os líderes, como o uso dos erros como fonte para a aprendizagem, assim como a capacidade de adaptação a contextos distintos, inclusive no trabalho com diferentes culturas. Outra espécie de processo baseado na transferência de habilidades é o uso do teatro (TAYLOR, 2008).

A técnica projetiva se baseia no estímulo à reflexão através da projeção. Nesse caso, o enfoque desenvolvimental é muito mais subjetivo, permitindo ao participante valer-se de uma representação artística como meio para conduzir uma autoanálise, atuando em temáticas inclusive relacionadas ao seu inconsciente (LINSTED, 2006; TAYLOR; LADKIN, 2009).

A ilustração da essência se assemelha à técnica projetiva, ao se valer da arte como um objeto que representa uma leitura do mundo, mas, nesse caso, a arte é usada para ilustrar uma essência, ou seja, qualidades reconhecidas universalmente, situações, respostas emocionais ou maneiras de ser e agir, ao invés de focar no significado íntimo para a

pessoa. Esse método baseado na arte se faz presente, por exemplo, pelo uso de obras literárias ou cinematográficas para representar situações do dia a dia na organização (GRISHAM, 2006; TAYLOR; LADKIN, 2009).

Finalmente, o fazer é um método baseado no princípio de que o ato de fazer arte pode incentivar uma experiência de encontro e conexão da pessoa consigo mesma, tendo por resultados possíveis o sentimento de preenchimento, a reparação emocional e, ainda, a transformação da própria pessoa (TAYLOR; LADKIN, 2009).

Os quatro principais métodos são representados pela figura 8, que apresenta uma matriz dividida em quatro partes iguais, conectando a relação particular-universal com a relação processo artístico-produto artístico.

Muito embora os quatro métodos tenham sido diferenciados entre si, eles não podem ser considerados totalmente independentes, pois um programa de desenvolvimento de líderes que se utiliza de métodos baseados nas artes comumente se utilizará de mais de um dos quatro métodos para promover a formação do líder. É por esse motivo que a representação dos quatro métodos de desenvolvimento baseados nas artes é feita sob a forma de um grande quadrilátero, que compreende quatro quadriláteros menores, que representam cada um dos quatro métodos (TAYLOR; LADKIN, 2009).

Figura 8 - A tipologia dos métodos de desenvolvimento baseados nas artes



Fonte: A autora, adaptado de Taylor e Ladkin, 2009.

Muito embora os quatro métodos tenham sido diferenciados entre si, eles não podem ser considerados totalmente independentes, pois um

programa de desenvolvimento de líderes que se utiliza de métodos baseados nas artes comumente se utilizará de mais de um dos quatro métodos para promover a formação do líder. É por esse motivo que a representação dos quatro métodos de desenvolvimento baseados nas artes é feita sob a forma de um grande quadrilátero, que compreende quatro quadriláteros menores, que representam cada um dos quatro métodos (TAYLOR; LADKIN, 2009).

Pode-se afirmar, então, que um dos possíveis processos para se desenvolver um líder é o uso dos métodos baseados nas artes, podendo a arte ser utilizada para distintas finalidades, como a representação da vida dos participantes e de suas organizações, como instrumento para a aquisição de novas habilidades, ou ainda, como um instrumento de transformação pessoal a partir da criação artística.

3.2.4.3 As histórias de vida

Outro processo de formação do líder, a ser destacado, é o uso das histórias de vida. Shamir, Dayan-Horesh e Adler (2005) propõem que a história de vida do líder o conduz à formulação de um determinado autoconceito sobre como pode liderar.

A literatura destaca dois principais modos de se estudar as histórias de vida do líder, os quais serão melhor abordados a seguir: como uma forma de se estudar a liderança; e como um processo de desenvolvimento do líder.

3.2.4.3.1 As histórias de vida sob a perspectiva da liderança

Dentro do grupo de pesquisadores que estudam as histórias de vida como um fenômeno relacionado à liderança, destacam-se ainda duas visões distintas: 1) as histórias de vida são uma abordagem da liderança, a abordagem narrativa (SHAMIR; DAYAN-HORESH; ADLER (2005); ou 2) as histórias de vida podem ser um complemento para as atuais abordagens da liderança, como propõem Shamir e Eilam (2005) e Sparrowe (2005), para a liderança autêntica; Parry e Kempster (2014), para a liderança carismática, ou ainda Kelley e Bisel (2014), para a abordagem da troca líder-liderado.

A abordagem narrativa da liderança considera que os sentimentos, pensamentos e ações de uma pessoa compõem um sistema de significados. Desse modo, é possível analisar e interpretar a realidade do líder a partir dos significados que ele dá para as suas vivências. As narrativas não são vistas, assim, exclusivamente como um registro de

fatos, mas como um sistema de produção de significados, que fornece uma chave de leitura do grupo de percepções e de experiências vividas pelo líder (BRUNER, 1991; CLIFTON, 2014; PILLEMER, 2001; SHAMIR; DAYAN-HORESH; ADLER, 2005).

Para o líder, o estudo das suas próprias histórias de vida pode significar um processo de autoconhecimento. Já os liderados podem, através do estudo da biografia de seu líder, encontrar um significado para o trabalho conjunto, através da identificação com a história desse líder (CLIFTON, 2014; SHAMIR; DAYAN-HORESH; ADLER, 2005; SHAMIR; EILAM, 2005).

3.2.4.3.2 As histórias de vida como processo de desenvolvimento de líderes

Por outro lado, os pesquisadores que estudam as histórias de vida como um processo de desenvolvimento de líderes consideram que o líder, ao contar histórias de si mesmo e das suas experiências no ato de liderar, manifesta a sua identidade, seus traços, seus valores e suas crenças, tratando-se de um verdadeiro processo de construção da sua imagem e dos significados para suas experiências de vida (PILLEMER, 2001; SHAMIR; EILAM, 2005).

Desse modo, o ato de narrar suas próprias histórias se constitui em um processo de autoconhecimento, que permite ao líder clarificar quem ele é, atingindo um autoconceito que pode ser então expresso nas suas atitudes e que justifica sua própria atuação (KELLEY; BISEL, 2014; SHAMIR; EILAM, 2005; TURNER; MAVIN, 2008). Ligon, Hunter e Mumford (2008) destacam que, quando o líder está exposto a crises particularmente complexas e a eventos pouco definidos, ele acaba por usar da sua história de vida como mecanismo de compreensão e de obtenção de soluções para esses eventos.

O processo de desenvolvimento do líder pelas suas histórias de vida não decorre de testemunhos sobre como os fatos objetivamente ocorreram no passado, pelo contrário, é um processo de manifestação e expressão dos eventos e como eles foram percebidos e interpretados pelo próprio indivíduo. Dessa forma, não se trata de um processo de memória, mas, pelo contrário, de construção de significados para o líder que está em desenvolvimento (LIGON; HUNTER; MUMFORD, 2008; SHAMIR; EILAM, 2005).

Portanto, outro modo pelo qual o líder pode aprender a liderar é a formulação de significados a partir de sua própria experiência de vida, em um processo reflexivo que leva ao autoconhecimento e à criação do

autoconceito, e que implicará na forma como ele se posicionará perante os seus liderados.

Após considerar os aspectos referentes ao processo de aprendizagem do líder, na próxima seção será introduzida a proposta de identificação dos principais discursos que orientam a literatura sobre desenvolvimento de líderes e de liderança.

3.3 DISCURSOS DO DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES E DE LIDERANÇA

Os discursos, nas pesquisas organizacionais, foram estudados inicialmente por Burrell e Morgan (1979) e Morgan (1980). Esses autores propõem que a teoria organizacional é composta por uma série de posições ontológicas e epistemológicas de base, que formam proposições metateóricas *a priori*, no desenvolvimento científico. Para esses autores, os estudos organizacionais podem ser classificados em termos de quatro paradigmas, a partir de duas perspectivas de análise: quanto à natureza da ciência, eles podem ser objetivistas ou subjetivistas; quanto à natureza da sociedade, os estudos organizacionais variam entre a dimensão da regulação, da manutenção das estruturas vigentes e da mudança radical (CALDAS, 2005; MORGAN, 1980).

A partir desses dois eixos de análise, os quatro paradigmas propostos por Burrell e Morgan (1979) e por Morgan (1980) são os seguintes:

- a) paradigma radical humanista – composto da relação entre o subjetivismo e a sociologia da mudança radical;
- b) paradigma radical estruturalista – decorrente da relação entre o objetivismo e a sociologia da mudança radical;
- c) paradigma funcionalista – resultado da relação entre o objetivismo e a sociologia da regulação;
- d) paradigma interpretativista – composto pela relação entre o subjetivismo e a sociologia da regulação.

Clegg e Hardy (1999) propuseram a revisão do uso do conceito de paradigmas, entendendo os estudos organizacionais como uma série de conversas. Para esses autores, as organizações são objetos empíricos, que podem ser vistos por diferentes perspectivas. Cada perspectiva constitui-se em uma espécie de discurso organizacional, com seu próprio vocabulário e modos de ver e estudar o fenômeno (CLEGG; HARDY, 1999; MORGAN, 2000).

Baseado no conceito de discursos organizacionais, Deetz (1996) propõe a revisão dos quatro quadrantes de Burrell e Morgan (1989) e de Morgan (1980), criticando principalmente a classificação da natureza da ciência enquanto objetiva ou subjetiva. Para Deetz (1996), a relação objetivo-subjetivo representa a dualidade entre o mundo interno (subjetivo) e externo (objetivo) nas pesquisas organizacionais, tendo por resultado a preponderância de pesquisas orientadas pelo discurso funcionalista, em comparação aos demais discursos existentes. Conforme o autor, muitos pesquisadores inclusive consideram que apenas estudos funcionalistas são realmente científicos, tendo em vista sua característica de serem mais objetivos.

Deetz (1996) propõe assim a análise do discurso científico a partir da dualidade emergente-*a priori*, pelo fato de esta ser mais adequada para representar as diferentes formas de se fazer pesquisa organizacional. Essa nova dualidade responde às questões sobre quando e como os conceitos científicos são criados, diferenciando o processo prévio de criação de conceitos, do processo que ocorre durante o desenvolvimento da pesquisa.

As pesquisas orientadas por uma perspectiva *a priori* tendem a ser realizadas com base na linguagem do pesquisador e na *expertise* da comunidade de especialistas em um determinado assunto, mantendo essa linguagem constante durante o seu desenvolvimento. De modo diverso, os pesquisadores baseados em uma perspectiva emergente atuam com um sistema de linguagem aberta, e os conceitos são construídos durante os estudos realizados. Dessa forma, enquanto em uma pesquisa orientada por um discurso emergente os conceitos decorrem dos estudos realizados, uma pesquisa orientada por um discurso *a priori* limita-se à testagem e à análise da correspondência do conceito com a realidade (DEETZ, 1996).

Deetz (1996) propõe, ainda, a revisão das perspectivas da sociologia da mudança e da sociologia da regulação, do modelo de Burrell e Morgan (1979) e de Morgan (1980), por considerar a ordem social sob a perspectiva dissenso-consenso, entendidos como a apresentação de uma concepção de unidade (ou continuação) ou da diferença (ou ruptura) nas pesquisas organizacionais.

Deetz (1996) e Alvesson e Deetz (2000) destacam que, enquanto a relação mudança-regulação induz principalmente os tipos de pesquisa pautados ou não na visão do conflito de classes, a relação dissenso-consenso permite ampliar o rol de objetos estudados, considerando que o problema não está apenas em um grupo de pessoas contra outro grupo, mas devem ser considerados, também, processos de segregação de

pessoas e a presença de processos destrutivos de controle, da tecnocracia, do consumismo, da destruição ambiental e, ainda, a preocupação exclusiva com o crescimento econômico.

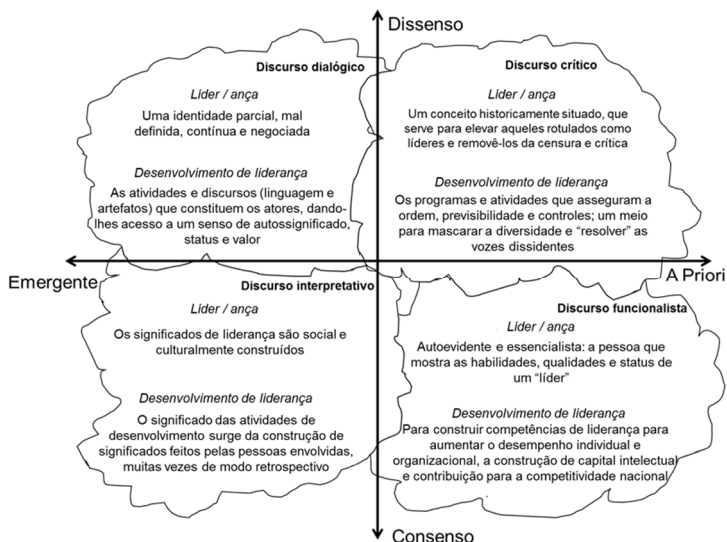
Deetz (1996) e Alvesson e Deetz (2000) propõem, assim, a revisão dos quadrantes de Burrell e Morgan (1979) e de Morgan (1980), considerando quatro discursos distintos, representativos da relação consenso-dissenso e emergente-*a priori*:

- a) o discurso dialógico representa a relação entre o dissenso e o emergente;
- b) o discurso crítico é composto pela relação entre o dissenso e a perspectiva *a priori*;
- c) o discurso normativo ou funcionalista é constituído pelas relações do consenso, com a perspectiva *a priori*;
- d) por fim, o discurso interpretativo se caracteriza pela relação entre o consenso e o emergente.

Tomando por base a proposta de Deetz (1996) e de Alvesson e Deetz (2000), Mabey (2013) revisou os trabalhos sobre desenvolvimento de líderes e de liderança, com vistas à identificação dos principais paradigmas dominantes nas pesquisas sobre esta temática. Para o autor, o discurso pode ser considerado como a base sobre a qual os modelos foram construídos, tratando-se de “[...] um conjunto de afirmações, conceitos e termos e expressões que constituem e condicionam um jeito de falar e escrever sobre uma determinada matéria” (MABEY, 2013, p. 360).

Mabey (2013) adota os quatro quadrantes de Deetz (1996) e de Alvesson e Deetz (2000) em seu trabalho, considerando, dessa forma, quatro principais discursos: normativo ou funcionalista, interpretativista, dialógico, e crítico. Os quatro discursos foram organizados sob a forma de um plano cartesiano, em que os extremos da ordenada representam, no topo, o dissenso, e na base, o consenso; e os extremos da abcissa apontam a noção de emergente, à esquerda, e *a priori*, à direita, conforme delineado na figura 9.

Figura 9 - Os quatro discursos da liderança e do desenvolvimento de liderança



Fonte: A autora, adaptado de Mabey, 2013.

A seguir, cada um dos quatro discursos orientadores do desenvolvimento de líderes será analisado individualmente.

3.3.1 O discurso funcionalista

O discurso funcionalista, resultado de uma concepção *a priori*, relacionada ao consenso, é um discurso caracterizado por um enfoque performático, buscando o maior número de resultados com o menor esforço possível (FOURNIER; GREY, 2000). Aplicado ao desenvolvimento de líderes e de liderança, refere-se à busca por construir e reter uma capacidade de liderança que maximize a produtividade da organização (SWANSON, 2001).

Mabey (2013) ressalta que as atividades de desenvolvimento de líderes e de liderança, nesse discurso, serão estruturadas com o uso de técnicas formais e conduzidas pela organização, em vez de serem iniciadas pelo indivíduo, destacando-se modelos de competência, *feedback 360°*, uso de avaliações (*assessment*), programas de gestão de talentos, dentre outros. Dos 228 artigos revistos pelo autor, aproximadamente 83% estavam pautados sobre o discurso funcionalista.

Para Mabey (2013), a natureza *a priori* do discurso funcionalista encontra-se na visão de que o desenvolvimento de líderes e de liderança pode ser predeterminado e elaborado de um modo razoavelmente científico. Já a dimensão do consenso se faz presente nas noções de que o ganho de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e atitudes é benéfico tanto para líderes quanto para os seus liderados.

3.3.2 O discurso interpretativista

Os estudos do desenvolvimento de líderes e de liderança pautados no discurso interpretativista consideram a liderança como um fenômeno socialmente construído. A liderança assim é um conceito emergente, concebido por todos os participantes. Desse modo, há uma ênfase no contexto sistêmico e nas relações intersubjetivas, considerando-se que a liderança se manifesta durante a ação do grupo e que são os liderados que conferem a autoridade ao líder (GRINT, 2010).

O discurso interpretativista repercute no desenvolvimento de líderes e de liderança com uma visão muito mais ampla das possibilidades de avaliação, interpretação e compreensão das experiências de vida dos líderes e das equipes de liderança no seu ambiente de trabalho. Mabey (2013) destaca que, implementando diferentes métodos de pesquisa, os pesquisadores interpretativistas manifestam interesse em como os papéis de líder e de liderado podem ser atribuídos e por quem, considerando inclusive meios pelos quais seria possível a construção de uma relação de liderança mais compartilhada.

3.3.3 O discurso dialógico

As pesquisas desenvolvidas a partir do discurso dialógico trabalham a liderança e o desenvolvimento de líderes e de liderança como conceitos emergentes, construídos a partir de um processo de oposição de categorias consideradas como fixas ou estáveis. O uso do termo dialógico denota que o discurso somente pode existir em relação a um discurso antecedente, que é confrontado a outro possível discurso (DEETZ, 1996; MABEY, 2013).

Assim, o desenvolvimento de líderes e de liderança pode ser compreendido a partir do exame e da confissão, considerando-se o indivíduo como sujeito e objeto de análise, ao mesmo tempo. Em primeiro lugar, qualquer instrumento de avaliação permite objetificar um indivíduo, provendo meios pelos quais ele pode se tornar visível,

cognoscível, calculável, discutível e, até mesmo, governável. Já as práticas profissionais ativamente participam da discussão do “eu”, de acordo com as normas da organização, categorias e regras que emergem do próprio exame (MABEY, 2013).

Os métodos de desenvolvimento de liderança orientados por esse paradigma são os encontros e discussões de carreira, entrevistas de trabalho, *coaching*, *mentoring* e certos tipos de processos de autoconhecimento ou de desenvolvimento psicoterapêutico (ACKERS; PRESTON, 1997).

Para Mabey (2013), os estudos dialógicos sobre desenvolvimento de líderes e de liderança acabam por render uma maior racionalidade às pesquisas da área, ao considerarem como o desenvolvimento de liderança e de líderes é, ao mesmo tempo, liberador e indutivo do stress, estimulante à confiança ou até mesmo alienante.

3.3.4 O discurso crítico

O discurso crítico do desenvolvimento de líderes e de liderança tende a se opor ao discurso funcionalista, embora haja também certa tensão entre suas concepções e a visão do discurso dialógico. Enquanto o discurso dialógico analisa conjuntamente ideias opostas, o discurso crítico traça uma clara distinção entre ideias opostas, como liberdade e opressão, autonomia da vontade e constrangimento estrutural. Assim, considera-se que, se levado ao extremo, o discurso dialógico conduzirá a nenhum ponto de melhoria social, resultando apenas na substituição da forma de opressão atual, por uma nova (MABEY, 2013).

Os estudos da Escola de Frankfurt exercem grande influência nesse discurso, especialmente sua noção de razão dialética, como um oposto à razão instrumental, caracterizada por uma visão de meios e fins supostamente apolítica e livre de qualquer valoração, desconsiderando as noções de ética e justiça como fins em si mesmas, para considerá-las condicionadas às noções de eficiência econômica, produção e de crescimento (MABEY, 2013).

As pesquisas sobre desenvolvimento de líderes e liderança pautadas no discurso crítico consideram, ainda, a noção de ideologia, que tem sido aplicada no treinamento e no desenvolvimento em um considerável número de diferentes formas, propagando conhecimentos e ideias que servem a interesses particulares de determinados grupos (O'DONNELL et al., 2006), especialmente com o objetivo de:

- a) levar os indivíduos a aceitar, inquestionavelmente, as normas, como guias do pensamento e do comportamento do dia a dia (RUSAW, 2000);
- b) convencer as pessoas de que a estrutura social é naturalmente ordenada, evidentemente verdadeira, empiricamente precisa, pessoalmente relevante e moralmente desejável (BROOKFIELD, 2001).

Os pesquisadores do desenvolvimento de líderes e de liderança, orientados por um discurso crítico, defendem as críticas contra a utilização da aprendizagem baseada nos projetos, a aprendizagem na prática e também a aprendizagem organizacional, como forma de emancipação dos indivíduos, em vez da instrumentalização destes em favor dos interesses de um determinado grupo, ou da organização (MABEY, 2013).

3.3.5 A síntese de Mabey sobre o uso dos discursos para a pesquisa em desenvolvimento de líderes e de liderança

Mabey (2013) conclui, ao final de sua revisão, sobre a importância da integração entre os diferentes discursos como forma de ampliar e aprofundar a compreensão sobre os fenômenos do desenvolvimento de líderes e de liderança.

Para o autor, uma pesquisa científica pautada em mais de um discurso permite a ampliação do raio de alcance dos seus objetivos, assim como permite o surgimento de formas mais inovadoras de se trabalhar com o desenvolvimento de líderes e de liderança, na prática (MABEY, 2013).

Após se considerar os principais discursos adotados pelos pesquisadores do desenvolvimento de líderes e de liderança, a seguir serão apresentados os critérios para a análise comparativa dos modelos de desenvolvimento de líderes.

3.4 MODELO DE ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES

Nas seções anteriores foram apresentados os conceitos fundamentais para o estudo do desenvolvimento de líderes, obtidos a partir da revisão integrativa das publicações sobre a temática. A partir desses conceitos, elaborou-se um modelo de análise das propostas de desenvolvimento de líderes, que será apresentado nesta seção.

Como destacam Day et al. (2014), o estudo do desenvolvimento de líderes, assim como do desenvolvimento de liderança, envolvem necessariamente os aspectos da liderança e do desenvolvimento humano em conjunto. Desse modo, a análise de um modelo de desenvolvimento de líderes deve considerar não somente os aspectos desenvolvimentais, mas também a visão da liderança e do líder que orientam o modelo analisado.

Sendo assim, um primeiro critério de análise é o discurso adotado pela proposta. Como visto na seção 3.3, Mabey (2013) destaca que as pesquisas em liderança e sobre o desenvolvimento de líderes e de liderança podem ser representadas por quatro principais grupos de discursos, sendo a análise do discurso um importante mecanismo para a melhor compreensão das perspectivas de base de um programa de desenvolvimento de líderes.

Após compreender o discurso preponderante do programa analisado, parte-se para a análise dos aspectos referentes à concepção de líder e de liderança, que é desenvolvida a partir de três critérios: os fundamentos do programa; o conceito de líder; e o conceito de liderança. Por fundamentos do modelo entende-se as bases teóricas que sustentam o modelo analisado. Nesse sentido, serão analisadas, principalmente, a abordagem de liderança que orienta o modelo, se houver essa definição, assim como as premissas básicas acerca da definição de quem é o líder.

A partir dos fundamentos, serão então analisadas as definições dadas pelo programa para a liderança e também para o líder. Como liderança é um conceito mais amplo e que não se encerra na figura do líder, é importante considerar também a definição dada pelo modelo para esse constructo, tratando-se, inclusive, de um meio de se verificar a congruência entre o líder que o modelo busca desenvolver e o tipo de reflexo que se deseja que esse líder produza nas organizações onde ele vier a atuar.

Por sua vez, a análise dos aspectos desenvolvimentais do modelo será realizada considerando-se os seguintes critérios: a concepção de aprendizagem; o processo de aprendizagem, que será analisado a partir dos critérios objetivo de desenvolvimento (o quê?); e do modo como o desenvolvimento ocorre (como?); e, ainda, as camadas do processo de desenvolvimento que são alcançadas.

Um modelo de desenvolvimento de líderes parte de fundamentos não somente quanto à visão do líder, mas também do processo de desenvolvimento. Desse modo, em um primeiro momento serão analisados esses fundamentos, que compõem a concepção de aprendizagem do modelo.

A análise do processo de aprendizagem buscará compreender a forma pela qual o programa busca desenvolver o líder. Para analisar essa dimensão do modelo, dois critérios são considerados como fundamentais: primeiro, o objetivo do programa, que responde à pergunta: o que desenvolver? E, segundo, a forma como se promove a aprendizagem, que responde à pergunta: como desenvolver? O objetivo confere a dimensão do conteúdo que se planeja que os líderes internalizem ao final do programa de desenvolvimento, enquanto que a forma permite compreender o modo pelo qual cada um dos modelos se propõe a transmitir esses conhecimentos aos participantes do programa.

Em seguida, serão analisadas quais são as camadas de desenvolvimento que estão compreendidas no modelo analisado, com base na pirâmide da trajetória desenvolvimental desenvolvida por Day e Sin (2011) (figura 7, seção 3.2.3), que representa as camadas das habilidades e competências, da identidade e da autorregulação do líder e, finalmente, do desenvolvimento de adultos. Adota-se essa estrutura, pois, muito embora seja possível considerar que toda experiência de desenvolvimento do líder implicitamente promova o desenvolvimento de adultos, nem todo programa possui explicitamente esse objetivo, podendo se limitar aos aspectos referentes ao desenvolvimento das habilidades do líder, ou ao desenvolvimento da identidade do líder.

Com base nessas considerações, propõe-se um modelo para a análise comparativa dos programas de desenvolvimento de líderes baseado em sete critérios:

- 1) discurso orientador do programa;
- 2) fundamentos da concepção de liderança e de líder;
- 3) conceito de líder;
- 4) conceito de liderança;
- 5) fundamentos da concepção de aprendizagem;
- 6) processo de aprendizagem, estudado a partir das respostas às perguntas: o que desenvolver? E também: como desenvolver?
- 7) nível de profundidade do processo de desenvolvimento.

A figura 10 representa o modelo de análise de programas de desenvolvimento de líderes. Nesta, cada um dos vértices representa um dos critérios apresentados nesta seção.

Figura 10 - Representação do modelo de análise de programas de desenvolvimento de líderes



Fonte: A autora, 2015.

A seguir, cada um dos sete critérios que compõem o modelo de análise será considerado individualmente.

3.4.1 Discurso orientador do programa

Como destacado na seção 3.3, o discurso pode ser compreendido como um conjunto de afirmações, conceitos, termos e expressões que constituem e condicionam o jeito de se pesquisar algum fenômeno (MABEY, 2013).

Desse modo, pela análise do discurso que orienta um determinado programa de desenvolvimento de líderes, torna-se possível identificar o corpo de concepções básicas que identificam aquele programa, construindo-se assim uma perspectiva da visão de mundo que o fundamenta.

Mabey (2013), baseado em Deetz (1996) e Alvesson e Deetz (2000), identifica quatro principais discursos do desenvolvimento de líderes, que, como visto, variam entre duas perspectivas: o processo de construção de conceitos, que poderá ser emergente ou a priori, e também a concepção de sociedade, que poderá tender ao dissenso ou ao consenso, de onde são classificados os discursos normativo ou funcionalista, crítico, interpretativo, e dialógico.

Destaca-se que os programas de desenvolvimento de líderes não definem explicitamente qual é o seu discurso orientador. No entanto, a

partir da análise do programa, torna-se possível identificá-lo e utilizá-lo tanto como instrumento de análise da congruência entre os seus objetivos e sua visão de mundo, quanto na análise comparativa de um programa de desenvolvimento de líderes em relação a outro programa.

3.4.2 Fundamentos da concepção de liderança e de líder

Outros aspectos importantes para se compreender um programa de desenvolvimento de líderes são os fundamentos da concepção de líder e de liderança. Esses fundamentos são representados especialmente pela abordagem da liderança e por determinadas premissas adotadas pelo programa de desenvolvimento de líderes.

Como visto na seção 3.1, o estudo do líder e da liderança é desenvolvido por uma série de abordagens que buscam explicar quem é o líder e o que é liderança, sem que até o presente momento grandes consensos tenham sido obtidos (DINH et al., 2014; STOGDILL, 1974). Desse modo, cada programa de desenvolvimento de líderes se filia a uma determinada corrente do estudo da liderança, sendo a identificação dessa corrente um aspecto importante para o desenvolvimento de uma análise comparativa.

3.4.3 Conceito de líder

Além da compreensão da estrutura teórica de base do programa de desenvolvimento de líderes, representada pelo discurso orientador e também pelos fundamentos da concepção de líder e de liderança, a definição do líder é outro aspecto fundamental para se analisar comparativamente diversos programas de desenvolvimento de líderes.

Como visto na seção 3.1.1, o líder pode ser compreendido como uma pessoa dotada de poder de influência (autoridade) para mobilizar outras pessoas ao atingimento de objetivos comuns. Os demais contornos deste conceito, como as origens da influência do líder, a forma como este influencia os liderados, ou por estes é influenciado são explicadas diversamente por cada uma das abordagens da liderança.

A definição do conceito de líder para um determinado programa de desenvolvimento de líderes permite não somente a melhor compreensão das bases teóricas que sustentam o modelo, mas também quem é o líder que se pretende desenvolver no programa.

3.4.4 Conceito de liderança

Para compreender um programa de desenvolvimento de líderes e poder compará-lo a outros programas, a análise da definição de liderança é tão importante quanto a análise da definição de líder. Por esse motivo, este é o quarto critério do modelo de análise construído nesta dissertação.

Ao desenvolver o líder, um programa não trabalhará somente aspectos referentes ao próprio líder, mas promoverá em seus participantes uma visão própria sobre como a liderança ocorre no grupo vinculado ao líder e até mesmo em toda a organização. Desse modo, a definição de liderança é outro aspecto fundamental para a melhor compreensão de um programa de desenvolvimento de líderes e também para se analisar comparativamente diversos programas.

3.4.5 Fundamentos da concepção de aprendizagem

Além da análise do discurso orientador do programa e também dos três critérios sobre a concepção do líder e da liderança (fundamentos e conceitos de líder e de liderança), o modelo de análise desenvolvido neste trabalho também integra critérios referentes aos aspectos desenvolvimentais de um programa de desenvolvimento de líderes, com base na concepção de aprendizagem, no processo de aprendizagem e no nível de profundidade da aprendizagem promovida.

Cada programa de desenvolvimento de líderes possui uma concepção própria sobre a forma como o processo de aprendizagem ocorre e sobre como uma pessoa pode ser desenvolvida para liderar. Desse modo, os fundamentos da concepção de aprendizagem permitem identificar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano adotada pelos programas analisados.

Como visto na seção 3.2.4, nos estudos sobre a aprendizagem do líder destacam-se principalmente três formas de aprendizagem: a aprendizagem pela experiência; o desenvolvimento através dos métodos baseados na arte; ou ainda as histórias de vida do líder. Ao investigar os fundamentos da concepção de aprendizagem, buscar-se-á identificar se estas são as modalidades de aprendizagem promovidas pelo programa analisado, ou se ainda outras propostas são utilizadas.

3.4.6 Processo de aprendizagem

Além dos fundamentos da concepção de aprendizagem, o processo de aprendizagem é outro critério importante para se analisar um programa de desenvolvimento de líderes. Enquanto todos os critérios antecedentes têm por objetivo fornecer uma compreensão geral sobre o programa de desenvolvimento de líderes, o critério do processo de aprendizagem permite analisar especificamente o trabalho desenvolvido pelo programa em seus participantes.

A análise do processo de aprendizagem promovido pelo programa passa pela resposta a dois questionamentos: o que desenvolver? E como desenvolver?

A resposta à primeira pergunta ressalta o objetivo do programa, referente ao conteúdo que se pretende transferir aos seus participantes. Já a resposta ao segundo questionamento, referente à estruturação do programa com um todo, permite compreender a forma como o processo de desenvolvimento será promovido.

3.4.7 Nível de profundidade do processo de desenvolvimento

O último critério de análise de um programa de desenvolvimento de líderes é o nível de profundidade do processo de desenvolvimento, a partir da pirâmide de Day e Sin (2011), representada pela figura 7 (seção 3.2.3).

A partir da análise dos fundamentos da concepção de aprendizagem e também do processo de aprendizagem, torna-se possível identificar quais são as camadas do processo de desenvolvimento de líderes que são efetivamente alcançadas pelo modelo analisado, verificando-se se o programa analisado se restringe à camada mais superficial, referente ao desenvolvimento das habilidades e competências do líder, se atinge o nível intermediário, que diz respeito à identidade e à autorregulação do líder, ou ainda, se o programa promove o desenvolvimento de adultos de seus participantes.

3.4.8 Síntese do modelo de análise

Esta seção 3.4 teve por objetivo apresentar o modelo de análise de programas de desenvolvimento de líderes, criada a partir da revisão integrativa da literatura sobre desenvolvimento de líderes, tratando-se do resultado de todos os pontos que foram destacados neste capítulo.

Os sete critérios de análise destacados nesta seção permitem a compreensão tanto do programa de desenvolvimento quanto do processo de aprendizagem promovido nos participantes. Assim, tem-se um critério de análise geral, referente ao discurso que orienta o programa (critério 1), três critérios de análise dos aspectos referentes à liderança (critérios 2, 3 e 4) e outros três critérios de análise referentes ao processo desenvolvimental (critérios 5, 6 e 7).

Construído o modelo de análise, no próximo capítulo os programas de desenvolvimento de líderes selecionados para a análise comparativa serão apresentados de modo individualizado.

4 MODELOS DE DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES

Como visto no capítulo anterior, as pesquisas científicas sobre desenvolvimento de líderes ainda são muito recentes, tratando-se de uma demanda que surgiu da prática à teoria, havendo uma preponderância de estudos direcionados a aspectos do processo de desenvolvimento de líderes em comparação a estudos que busquem propor modelos práticos de desenvolvimento de líderes, que podem ser efetivamente aplicados nas organizações (DAY, 2000; DAY et al., 2014; DAY; HARRISON; HALPIN, 2009; DERUE; WELLMAN, 2009).

No entanto, um grupo de instituições de ensino internacionais se destaca por possuir programas baseados nos resultados dos estudos de seus próprios pesquisadores, sobre a liderança e o desenvolvimento de líderes. Nesse grupo encontram-se:

- a) o Center for Public Leadership (CPL), da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos;
- b) o INSEAD Global Leadership Centre (IGLC), do INSEAD, da França;
- c) o Center for Creative Leadership (CCL); e ainda a coalizão de diversas universidades, que compõem a proposta do International Masters in Practicing Management (IMPM).

Uma nova abordagem que também vem se destacando nos últimos anos é o desenvolvimento de líderes autênticos, principalmente a partir de três propostas: Gardner et al. (2005), Shamir e Eilam (2005) e Sparrowe (2005).

Neste capítulo, cada um dos programas de desenvolvimento de líderes destacado acima será abordado tendo por base os sete critérios do modelo de análise apresentado no capítulo anterior. Como a maioria das publicações sobre os programas de desenvolvimento de líderes não especifica qual é o seu discurso orientador, esse critério será apresentado apenas neste capítulo como o penúltimo item de análise. Adota-se essa estrutura, pois a definição do discurso orientador de cada um dos programas ocorrerá mediante a análise dos fundamentos do conceito de líder e de liderança, o conceito de líder e de liderança, os fundamentos da concepção de aprendizagem, e também o processo de aprendizagem.

4.1 A PROPOSTA DO CPL: DESENVOLVIMENTO DO LÍDER ADAPTATIVO

O modelo de desenvolvimento de líderes do Center for Public Leadership (CPL)⁵ é resultado principalmente das pesquisas de seu fundador e primeiro diretor, Heifetz⁶, incorporando a sua visão sobre a liderança e sobre o líder, assim como sobre o processo de desenvolvimento de líderes.

A seguir serão apresentados os principais aspectos referentes à proposta do CPL.

4.1.1 Fundamentos do modelo

A abordagem que orienta o modelo do CPL é a da liderança adaptativa, de Heifetz (1998), que considera que as organizações hoje em dia não enfrentam apenas problemas técnicos, já conhecidos e com soluções preestabelecidas. A marca no contexto atual são os desafios adaptativos, problemas complexos, que não são muito bem definidos e cujas respostas não são conhecidas previamente, envolvendo-se diversos *stakeholders* para oferecer respostas a esses desafios. Esses problemas requerem capacidade de inovação e de aprendizagem entre as partes interessadas (HEIFETZ; KANIA; KRAMER, 2004).

Heifetz, Grashow e Linsky (2009) comparam o processo adaptativo com a biologia evolucionista. Na biologia, o processo evolutivo possui três características: preserva o DNA essencial para que as espécies continuem a sobreviver; descarta o DNA que não serve mais às necessidades das espécies (regulando-o de outra forma ou rearranjando-o); e, ainda, cria novos arranjos de DNA, para abrir novas possibilidades de rumos para a preservação das espécies.

De modo semelhante, a liderança conduz a organização às mudanças necessárias para a sua sobrevivência e melhoria dentro do contexto organizacional. Assim como o processo evolutivo não é radical e mantém grande parte da estrutura de DNA anterior, a mudança adaptativa não significa o rompimento radical com as práticas antigas da

⁵ O CPL é um instituto vinculado à Harvard John F. Kennedy School of Government, da Universidade de Harvard, que atua na formação e no desenvolvimento de pesquisas para a liderança em organizações públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos (CPL, 2014).

⁶ Ronald A. Heifetz é um médico psiquiatra, que atualmente ocupa a cátedra King Hussein bin Talal de Liderança pública, na Harvard John F. Kennedy School of Government, da Universidade de Harvard. Heifetz iniciou sua carreira acadêmica vinculado à escola de Medicina de Harvard, para posteriormente passar a integrar a escola de Administração Pública na área de liderança (HEIFETZ, 2014).

organização, mas implica em um constante processo de revisão e melhoria dos processos e da forma como eles são praticados dentro dela (HEIFETZ; GRASHOW; LINSKY, 2009).

Um aspecto relevante nessa abordagem é a distinção entre problemas técnicos e problemas adaptativos. Os problemas técnicos podem ser altamente complexos e criticamente importantes, como uma cirurgia de transplante de coração, mas para eles existem soluções conhecidas, com *know-how* atual, por mais específicas que sejam essas soluções, e que exijam um alto nível de especialização do responsável por resolver esses problemas. Para os problemas adaptativos, pelo contrário, não há uma resposta pronta. Eles só podem ser enfrentados satisfatoriamente mediante mudanças nas prioridades, nas crenças, nos ambientes onde vivem e trabalham e nas relações de confiança entre as pessoas (HEIFETZ; GRASHOW; LINSKY, 2009; HEIFETZ; KANIA; KRAMER, 2004; PARKS, 2005).

Desse modo, para Heifetz, o desenvolvimento de líderes não significa prepará-los para que usem as melhores ferramentas para a solução de problemas conhecidos e recorrentes nas organizações. Trata-se de uma proposta de preparação para que eles estejam aptos a identificar os problemas adaptativos, assim como serem os condutores da sua equipe, ou até mesmo de toda a organização, rumo à mudança adaptativa necessária. Com base nesses fundamentos, nas próximas seções serão apresentados o conceito de líder e de liderança para o modelo do CPL.

4.1.2 Conceito de líder

Conforme visto na seção anterior, o líder adaptativo é considerado o promotor do trabalho adaptativo na organização. O líder, desse modo, não fornece conforto, soluções e estabilidade aos seus liderados, pelo contrário, trabalha para que estes participem e contribuam para a solução dos problemas adaptativos que surjam para o grupo. Desse modo, o líder mobiliza seus liderados para a mudança (HEIFETZ, 1998; HEIFETZ; LAURIE, 2001; HEIFETZ; GRASHOW; LINSKY, 2009).

Nessa abordagem, cinco atividades básicas representam a atuação do líder:

- a) diagnosticar problemas e diferenciar os problemas técnicos dos problemas adaptativos;

- b) expor os desafios, que é o momento em que o líder problematiza a questão que vê diante de si, assim como envolve o grupo na busca da compreensão desses desafios;
- c) mobilizar as pessoas para a ação;
- d) manter a capacidade inovadora e produtiva do grupo, minimizando os níveis de conflito e de desordem;
- e) gerenciar o trabalho do grupo, mantendo sempre uma visão de longo prazo (ALONSO, 2005).

Desse modo, o papel do líder, na proposta do CPL, não é o de provedor das respostas aos problemas do grupo, ou ainda, de portador de uma visão prévia dos resultados e do caminho a ser trilhado para alcançá-lo. O líder, nesse modelo, mobiliza os liderados a se envolverem, participarem e auxiliarem na busca e na implementação de soluções dos problemas adaptativos, envolvendo mudanças no modo de agir do líder e dos liderados, e até mesmo na cultura de toda a organização (HEIFETZ; KANIA; KRAMER, 2004; HEIFETZ; LAURIE, 2001; HEIFETZ; GRASHOW; LINSKY, 2009).

A principal diferença entre líder e liderados, para esse modelo, é o fato de que o líder possui a capacidade de diagnosticar os problemas adaptativos e se encontra aberto à necessidade de mudança, mobilizando e estimulando seus liderados para que eles também promovam as mudanças necessárias para uma pronta resposta a um desafio adaptativo. Assim, torna-se possível também definir o conceito de liderança para o modelo, o que será feito na próxima seção.

4.1.3 Conceito de liderança

O conceito de liderança que identifica o programa do CPL já foi anunciado na seção 3.1.2. Como visto na seção anterior, o modelo do CPL tem suas raízes no pensamento de Heifetz (1998), que considera a liderança como o exercício da capacidade de influência sobre pessoas, para o atingimento de objetivos comuns ao grupo.

Sob essa perspectiva, a liderança é então abordada como a capacidade do líder de promover o trabalho adaptativo, do próprio líder e de seus liderados, para a promoção da melhoria e das mudanças necessárias para a perpetuação do grupo e da própria organização como um todo. Como visto, o líder mobiliza seus liderados, pois possui a capacidade de ver a mudança necessária e trabalhar o grupo para que essa mudança se torne realidade (HEIFETZ, 1998; HEIFETZ; LAURIE, 2001).

Apresentados os conceitos fundamentais da liderança para o modelo, a seguir serão considerados os aspectos desenvolvimentais, a partir da análise da concepção de aprendizagem e do processo de aprendizagem promovido pelo modelo do CPL.

4.1.4 Concepção de aprendizagem

O desenvolvimento de líderes, no modelo do CPL, é pautado em três princípios referentes à aprendizagem do líder:

- a) as pessoas aprendem pela experiência;
- b) para que as pessoas possam transformar suas experiências em aprendizado, elas precisam receber tanto uma base conceitual, quanto instruções sobre como fazer uso dessa base conceitual;
- c) é preciso que as informações passadas verbalmente e no material escrito sejam as mesmas, buscando-se evitar o envio de mensagens conflitantes, assim como é necessário praticar aquilo que é transmitido durante a formação (HEIFETZ; SINDER, 1991).

O modelo do CPL é pautado na aprendizagem pela experiência, que, como visto no capítulo anterior, é uma forma de desenvolvimento de adultos, além de ser uma espécie de processo de aprendizagem. No entanto, a aprendizagem do líder durante o programa não ocorre por experiências vividas diretamente no trabalho, mas pelo uso dessas experiências para discussão e reflexão durante a aplicação do método do caso (PARKS, 2005).

O método do caso, conforme destaca Godoy (1995), não se confunde com a estratégia de pesquisa qualitativa do estudo de caso. O método do caso tem suas origens na Escola de Direito da Universidade de Harvard, e seu objetivo é proporcionar a vivência da realidade por meio da discussão, análise e tentativa de solução de um problema extraído da vida real (GODOY, 1995). No caso do CPL, os problemas são extraídos da experiência de vida dos participantes, assim como o são as suas soluções, motivo pelo qual os autores defendem que se trata de um processo de aprendizagem pela experiência (PARKS, 2005).

Assim, a base da concepção de aprendizagem do modelo do CPL é o estímulo aos participantes, para que eles confrontem o conteúdo sobre liderança e sobre a atuação do líder com as suas experiências passadas e presentes, para que estas sirvam de base para que pensem sobre o que experimentarão com seus liderados no futuro (HEIFETZ;

SINDER, 1991). A seguir será apresentado o processo de aprendizagem no modelo do CPL.

4.1.5 Processo de aprendizagem

O método de desenvolvimento de líderes proposto por Heifetz e seus colegas é o *case-in-point*, um sistema de ensino baseado em diversas ferramentas de aprendizagem, como: seminários; simulações; apresentações de ideias e perspectivas (através de aulas expositivas, leituras e filmes); discussão e diálogo; prática clinicoterapêutica; *coaching*; atividades baseadas nas artes; a escrita como forma de reflexão disciplinada; e, ainda, o método do caso (PARKS, 2005).

No *case-in-point*, tudo o que ocorre durante o programa é ocasião para a aprendizagem e para o exercício do liderar dentro de um grupo. O grupo de participantes é reconhecido como um sistema social inevitavelmente composto por distintos grupos e que é impulsionado por múltiplas forças. Os facilitadores buscam conduzir o grupo a uma posição em que cada momento pode servir para se progredir na compreensão sobre quem é o líder e sobre como se lidera (PARKS, 2005).

Johnstone e Fern (2010) destacam que o método do *case-in-point* permite aos participantes e facilitadores uma experiência imediata de tudo o que vai sendo desenvolvido durante o processo de formação. Os facilitadores têm a responsabilidade de conduzir o grupo ao processo reflexivo, mas qualquer participante pode solicitar uma pausa para questionar “o que está acontecendo aqui?” e também “como é possível interpretar essa situação?”.

Heifetz e Sinder (1991) destacam, assim, que o *case-in-point* atua nos níveis cognitivo e emocional dos participantes. No nível cognitivo, os participantes são estimulados a repensar a visão sobre como as organizações funcionam, contrapondo noções como liderança versus autoridade, e também influência individual versus sistemas sociais. Dessa forma, promove-se nos participantes uma visão sistêmica das organizações. No nível emocional, o programa permite aos participantes examinarem os seus próprios níveis de autonomia, os padrões inconscientes de dependência externa, e também os papéis que os participantes geralmente representam na organização (HEIFETZ; SINDER, 1991).

4.1.5.1 Objetivo do modelo

Com base no que foi até aqui exposto, percebe-se que o objetivo do modelo de desenvolvimento de líderes do CPL é a preparação dos líderes para que eles possam diagnosticar e mobilizar seus liderados para o enfrentamento e para encontrarem soluções aos problemas adaptativos que suas organizações enfrentam.

Para o alcance desses objetivos, o modelo do CPL busca promover a ampliação da visão de mundo dos participantes, assim como sua capacidade de inovação e de aprendizagem durante o exercício da liderança (HEIFETZ; SINDER, 1991). Pode-se considerar, ainda, como objetivos do programa, as cinco atividades básicas do líder, apresentadas na seção 4.1.2:

- a) de diagnóstico do problema (diferenciando problemas técnicos e problemas adaptativos);
- b) exposição de desafios;
- c) mobilização das pessoas para a ação;
- d) manutenção da capacidade inovadora e produtiva do grupo, reduzindo os níveis de conflito e de desordem;
- e) gerenciamento do trabalho do grupo, baseado sempre numa visão de longo prazo (ALONSO, 2005).

O programa como um todo apresenta dois momentos fundamentais: o desenvolvimento das habilidades de diagnóstico dos desafios adaptativos; e o desenvolvimento das técnicas de intervenção, para a promoção da mudança adaptativa. No primeiro momento, os participantes são estimulados a pensar para além dos seus entendimentos preexistentes, analisando as políticas e os sistemas dos locais onde atuam, com o objetivo de desenvolver a capacidade de interpretar os processos adaptativos. Na segunda parte do curso, busca-se então desenvolver a capacidade de uso de técnicas de intervenção, tratando-se da aquisição e do aprimoramento das habilidades de testagem, avaliação, ação, reavaliação e a definição de novas ações (HEIFETZ; SINDER, 1991).

A seguir, serão abordados os aspectos referentes ao processo de desenvolvimento de líderes do modelo do CPL.

4.1.5.2 Processo de desenvolvimento

Visando o estímulo à aprendizagem pela experiência de vida dos próprios participantes, o processo de desenvolvimento de líderes do CPL é baseado em:

- a) leituras;
- b) atividades semanais, divididas em dois grupos: um grupo maior e outro menor;
- c) desenvolvimento de relatórios pelos participantes, como instrumento de autorreflexão pela escrita.

As leituras servem para a aquisição de fundamentos para a atuação do líder na organização. A bibliografia recomendada inclui obras de filosofia ocidental e oriental, história, sociologia, gestão, psicologia organizacional e de grupo. São indicadas também obras artísticas, como filmes, poemas e romances, com a finalidade de representação dos principais aspectos envolvidos com a atuação do líder (HEIFETZ; SINDER, 1991).

O processo formativo é desenvolvido em dois tipos de grupos de pessoas: os grupos grandes, compostos pelo total de participantes, com um número entre 80 e 130 participantes; e grupos pequenos, também chamados de grupos semanais, compostos entre oito e 11 participantes.

A ideia de fundo, no uso dos diferentes grupos, é permitir que os participantes, pouco a pouco, percebam que as experiências vividas nos encontros, em cada um dos grupos, representam, de certa forma, as que eles vivem nas suas organizações. Estimula-se, desse modo, um processo reflexivo sobre os conceitos preestabelecidos dos participantes, confrontando-se as novas experiências com as já vividas no passado (HEIFETZ; SINDER, 1991).

Após uma introdução do instrutor e seus assistentes e a apresentação de uma linguagem comum a ser adotada, as atividades tanto nos grupos maiores, quanto nos menores, não são limitadas à relação educador-educando. Busca-se, no programa, continuamente a participação e o compartilhamento de experiências dos participantes, assim como o cumprimento de tarefas específicas e a realização de grupos de discussão sobre determinados assuntos (HEIFETZ; SINDER, 1991; PARKS, 2005). Nesse sentido, o que acontece durante a reunião dos grupos é a própria matéria utilizada para a aprendizagem e para a prática da atuação do líder. A classe é considerada como um sistema social, constituído por diversos grupos de pensamento e conduzido por forças múltiplas (PARKS, 2005).

As atividades do grupo menor são pautadas na testagem das ideias do curso, a partir da resolução de casos da prática profissional dos participantes. Cada semana é dedicada a um caso, e os participantes se revezam entre três papéis: a) presidente da discussão; b) relator do caso; c) membros consultivos. Ao final do curso, todos os participantes do grupo menor terão se revezado nesses papéis. É tarefa do grupo prestar consultoria ao relator do caso, oferecendo opções de diagnóstico e de intervenção, como alternativas às que foram aplicadas no caso e deram errado (HEIFETZ; SINDER, 1991).

As atividades semanais do grupo maior são divididas por temas e não adotam, desse modo, um formato de sala de aula. Por essa característica, geralmente há uma tensão inicial por parte dos participantes, que esperam ser conduzidos pelos professores. A explicitação dessa expectativa frustrada serve para levar os participantes a questionar a crença de que o líder é aquele que provê as respostas, servindo de caso para o estudo em grupo. Os instrutores, assim, mais questionam os alunos do que dão respostas, conduzindo-os ao processo reflexivo esperado, para que, em grupo, o conhecimento seja construído pelos participantes, a partir das experiências de vida de cada um (PARKS, 2005).

O instrutor, ao invés de transmitir o conteúdo planejado aos participantes, permanece atento às atividades do grupo, para assim identificar o momento mais adequado para introduzir o assunto e estimular o processo reflexivo. Esse momento está condicionado à explicitação da questão pelo grupo. Desse modo, o instrutor se questiona continuamente: “existe algum modo de utilizar o que está acontecendo com o grupo aqui e agora para ilustrar o conteúdo que eu quero que todos aprendam hoje?” (PARKS, 2005, p. 148).

Durante os encontros do grupo maior, são adotadas também estratégias como: exercícios experienciais, a assistência a filmes e também o uso da música. Heifetz e Sinder (1991) e Parks (2005) destacam que um dos trabalhos mais provocativos à mudança nos participantes é o exercício com a música. Os participantes são desafiados a trazer um poema ou texto em prosa (podendo ser composição própria ou não) para declamar em público. Durante a atividade, o facilitador pede, então, que o participante produza uma música do texto, sem o uso de palavras, e a represente para os demais participantes. Essa atividade faz com que os participantes lidem com o imprevisto e se preparem para superar o medo, quando estiverem diante de um problema que pede inspiração para se encontrar a melhor

resposta, e ainda ilustra as funções do líder de reduzir o desequilíbrio em situações de crise.

As atividades do grupo maior envolvem também os seminários de arguição, onde são reunidos os instrutores, os relatores de caso e os presidentes da discussão dos grupos menores, além dos participantes em geral. Nesse ato, permite-se então aos participantes do grupo maior analisar os sucessos e as falhas identificadas nos grupos de discussão menores, revisando os conceitos obtidos no curso e possibilitando-lhes acompanhar a intervenção do instrutor nos casos e nos grupos (HEIFETZ; SINDER, 1991).

O programa adota, ainda, um sistema de desenvolvimento de relatórios semanais como forma de autorreflexão pela escrita. Nesse relatório, cada participante analisa as dinâmicas do processo de trabalho de resolução de casos. O relatório pode adotar três formas: uma, focada na observação das habilidades discutidas; uma segunda, focada nos processos de trabalho e nos papéis dos participantes; e uma terceira, focada no diagnóstico para a intervenção. Ao final do curso, os participantes desenvolvem também um relatório final, de 20 a 25 páginas, que permite que eles discutam um problema envolvendo liderança, e reavaliem suas causas, falhas e opções de solução (HEIFETZ; SINDER, 1991).

Quadro 3 - Processo de desenvolvimento de líderes do CPL

Leituras	Obras científicas e artísticas – fornecimento de base teórica, assim como de exemplos das atividades desenvolvidas pelo líder.
Grupo maior	Reunião de todos os participantes, sem um caráter de sala de aula. Organizadas por temáticas, nessas reuniões semanais são realizados exercícios experienciais, assistência a filmes, atividades com música, assim como os seminários de arguição.
Grupo menor	Divisão do trabalho entre um presidente, um relator e o grupo de consultores, com um revezamento semanal entre esses papéis. O relator apresenta um caso de sua experiência prática, que será discutido e analisado pelo grupo, propondo-se possíveis soluções.
Relatórios	Dividido em: - relatórios semanais, que podem focar nas habilidades discutidas; nos processos de trabalho e nos papéis dos participantes; ou ainda no diagnóstico para a intervenção; - relatório final, onde o participante apresenta um caso próprio e o discute e avalia com base nos conhecimentos obtidos durante o curso.

Fonte: A autora, adaptado de Heifetz e Sinder, 1991 e de Parks, 2005.

Desse modo, percebe-se que o programa do CPL promove a aprendizagem em seus participantes, através da criação de um ambiente que permita a eles refletir sobre o significado do liderar a partir das suas próprias experiências de vida e das dos demais participantes, confrontando-as com o conteúdo ministrado e também com as experiências vividas durante o programa. Busca-se, dessa forma, a promoção de uma visão sistêmica nos participantes, assim como o reconhecimento da constante necessidade de trabalho adaptativo para se liderar em um contexto de incertezas. As atividades desenvolvidas no processo formativo são consolidadas no quadro 3.

Nesse sentido, o processo de desenvolvimento de líderes proposto pelo autor é congruente com a sua visão de liderança, pois busca desenvolver o trabalho adaptativo e a capacidade de tomada de decisão que implique nas mudanças necessárias para que o grupo ao qual o líder se encontra vinculado possa corresponder aos desafios apresentados pela realidade (HEIFETZ, 1998; HEIFETZ; LAURIE, 2001; HEIFETZ; GRASHOW; LINSKY, 2009; PARKS, 2005).

4.1.6 Discurso orientador da proposta do CPL

O modelo de desenvolvimento de líderes do CPL é centrado no desenvolvimento de líderes capazes de promover o trabalho adaptativo nas organizações (HEIFETZ, 1998; HEIFETZ; GRASHOW; LINSKY, 2009). Percebe-se, nesse sentido, que o modelo se dirige ao desenvolvimento de líderes que, em um contexto de constantes mudanças e incertezas, sejam capazes de conduzir os liderados ao trabalho adaptativo na organização, conduzindo-os a alcançarem os resultados necessários ao sucesso desta.

Desse modo, por mais que o líder a ser desenvolvido pelo CPL seja consciente e preocupado com o desenvolvimento e com os objetivos dos seus liderados, este modelo mostra-se claramente orientado por um discurso funcionalista, ou normativo, que visa a garantia da *performance* da organização (FOURNIER; GREY, 2000; MABEY, 2013).

Analisando-se a proposta a partir dos quatro quadrantes representados na figura 9 (seção 3.3), percebe-se que a visão do líder adaptativo do CPL é baseada em conceitos a priori sobre quem é o líder e sobre como ele exerce a liderança. Além disso, percebe-se claramente que a visão de sociedade deste programa é pautada na perspectiva do consenso. O líder adaptativo trabalha com ambientes de tensão, mas sempre tem por objetivo conduzir as pessoas do grupo e a própria

organização ao consenso, estando, portanto, a linguagem do CPL perfeitamente alinhada ao discurso funcionalista.

Um último aspecto a ser analisado, na proposta de desenvolvimento de líderes do CPL, é o nível de profundidade da formação, que será considerado na próxima seção.

4.1.7 Nível de profundidade do processo de desenvolvimento

O modelo do CPL pode ser classificado como uma proposta que trabalha no nível do desenvolvimento de adultos, isso porque o processo de desenvolvimento empreendido pelo programa pauta-se em princípios que atingem a camada do desenvolvimento de adultos, ainda que os pesquisadores do CPL não façam menção direta à fundamentação do programa nas teorias da andragogia.

Analisando-se o modelo a partir de cada uma das camadas de profundidade do desenvolvimento propostas por Day e Sin (2011), representadas na figura 7 (seção 3.2.3), verifica-se que a proposta do CPL envolve tanto o desenvolvimento de habilidades e competências quanto a formação da identidade e da capacidade de autorregulação do líder, bem como o desenvolvimento de adultos.

Como destacam Heifetz e Sinder (1991) e também Parks (2005), o principal objetivo do programa formativo do CPL é a ampliação da visão de mundo dos participantes, assim como da sua capacidade de inovação e de aprendizagem ao liderar. Esse objetivo se traduz na formação dos líderes de forma a que eles adquiram a habilidade de diagnosticar os problemas adaptativos enfrentados em conjunto com suas equipes, assim como para mobilizar as pessoas envolvidas, para que as mudanças necessárias aconteçam ao lidarem com esses problemas (ALONSO, 2005; HEIFETZ; SINDER, 1991; PARKS, 2005).

Sendo assim, o modelo do CPL busca o desenvolvimento de um corpo de habilidades necessárias tanto para a identificação dos problemas adaptativos, quanto para a promoção da mudança adaptativa. Conforme destacam Lord e Hall (2005), as habilidades do líder são o modo pelo qual ele acessa e usa as informações disponíveis, assim como desempenha atividades relacionadas à liderança. Desenvolve-se, assim, habilidades relacionadas às tarefas, emocionais, sociais e de metamonitoramento.

Do mesmo modo, a proposta do CPL integra também o desenvolvimento da identidade e da capacidade de autorregulação do líder, destacando-se, aqui, as experiências dos participantes nos grupos

maiores e menores (HEIFETZ; SINDER, 1991). A integração entre os participantes e o compartilhamento de suas experiências de vida possibilita a reafirmação ou questionamento das bases pelas quais eles até então definiam a sua identidade. Conforme destacam Day e Harrison (2007), a identidade representa os múltiplos autoconceitos que o líder possui sobre si mesmo.

Além disso, o desenvolvimento da identidade não se limita ao autoconceito do líder, mas perpassa também por outros níveis de identidade, como a relacional e a coletiva, que abrangem o conceito do “eu” em relação às demais pessoas, ou a um grupo maior de indivíduos (BREWER; GARDNER, 1996; HOGG, 2001; LORD; HALL, 2005).

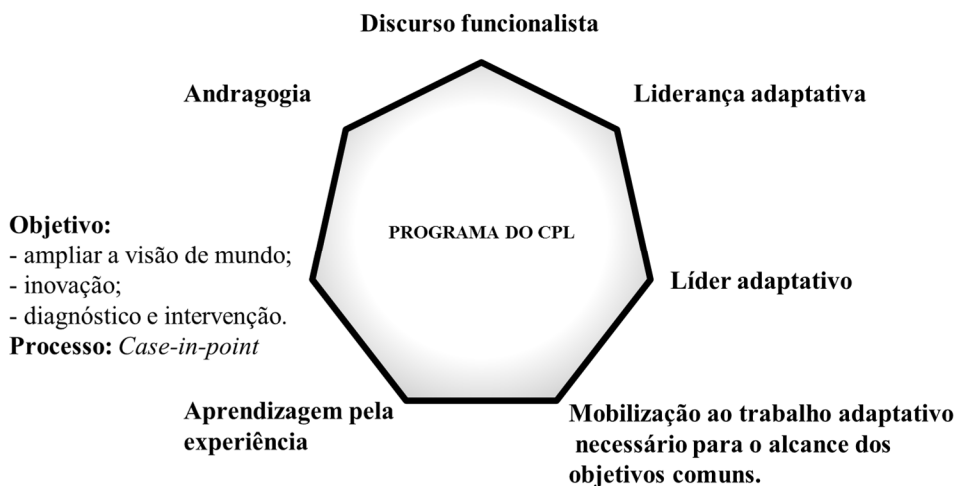
Outro aspecto trabalhado pelo programa do CPL é a capacidade de autorregulação do líder, entendida como o processo que permite ao indivíduo direcionar suas atividades aos resultados desejados, no caso, à mudança adaptativa. Desse modo, trabalha-se com a motivação do líder, para que este se mantenha adaptativo, e assim, ao invés de prover conforto aos liderados, mantenha-os sempre dispostos à mudança necessária ao enfrentamento dos problemas adaptativos.

A proposta do CPL pode ser considerada, ainda, como um modelo pautado no desenvolvimento de adultos, visto que o programa busca principalmente mudar a forma de os líderes verem o mundo, para que estes busquem continuamente se desenvolver enquanto líderes, a partir das bases fornecidas nos módulos do programa.

Essa visão é congruente com a definição proposta por Moshman (2003), segundo a qual o desenvolvimento de adultos significa a mudança qualitativa e progressiva dirigida internamente pela pessoa. Além disso, todas as três instâncias do desenvolvimento de adultos indicadas por Day, Harrison e Halpin (2009) estão presentes no programa do CPL, referentes à cognição epistêmica, ao desenvolvimento moral da pessoa e também à formação da identidade.

A figura 11 representa os resultados da análise da proposta de desenvolvimento de líderes do CPL, a partir dos sete critérios definidos nesta pesquisa. Do mesmo modo que na figura 10, cada uma das arestas do heptágono representa a resposta aos sete critérios.

Figura 11 - O programa do CPL visto a partir dos sete critérios



Fonte: A autora, 2015.

A seguir será apresentada a proposta do IGLC para o desenvolvimento de líderes.

4.2 A PROPOSTA DO IGLC: DESENVOLVIMENTO DO LÍDER ENQUANTO PROCESSO DE AUTOCONHECIMENTO

O modelo do INSEAD Global Leadership Centre (IGLC)⁷, vinculando ao INSEAD⁸, da França, tem por base o pensamento de Kets de Vries⁹ sobre a liderança e sobre a atuação do líder. Em função da

⁷ O IGLC é um centro do INSEAD Executive Education fundado por Kets de Vries em 2003. O centro é dedicado especificamente aos estudos e à prática da liderança, além do desenvolvimento de líderes e de liderança (IGLC, 2015b).

⁸ O INSEAD é uma instituição de ensino focada na Administração de Empresas, fundada em 1957. O INSEAD encontra-se sediado em Fontainebleau, na França e possui outros *campi* em Singapura e Abu Dhabi, nos Emirados Árabes Unidos. Atualmente o INSEAD desenvolve projetos no Brasil em parceria com a Fundação Dom Cabral (INSEAD, 2015).

⁹ Manfred F. R. Kets de Vries é doutor em Economia pela Universidade de Amsterdã e doutor em Administração pela Universidade de Harvard. Possui também formação em psicanálise pela Canadian Psychoanalytic Society e pela International Psychoanalytic Association. Foi professor nas Universidades McGill e École des Hautes Etudes Commerciales, ambas do Canadá, e também da Universidade de Harvard, na Harvard Business School. Atualmente é Professor Distinto de Desenvolvimento de Liderança e Mudança Organizacional pelo INSEAD. E também é ocupante emérito da cátedra Raoul de Vitry d'Avaucourt de Desenvolvimento de Liderança pela mesma instituição (IGLC, 2015a; KETS DE VRIES, 2015).

formação psicanalítica do autor e também do seu principal parceiro no projeto, Konstantin Korotov¹⁰, o modelo do IGLC trabalha muito mais com os aspectos psicodinâmicos relacionados com o ato de liderar (KETS DE VRIES; CHEAK, 2014; KETS DE VRIES et al., 2008b).

4.2.1 Fundamentos do modelo

A base de sustentação do modelo do IGLC é a abordagem psicodinâmica da liderança, que estuda a influência de fatores psicológicos conscientes e inconscientes do líder na relação deste com seus liderados.

A abordagem psicodinâmica considera que muitas das experiências de vida do líder, especialmente as decorrentes dos seus primeiros anos de vida, acabam por influir na forma como este age perante seus liderados e dentro das organizações, razão pela qual o líder deve passar por um processo de autoconscientização, como forma de superar pontos mal resolvidos de seu passado, assim como aprimorar-se para que possa tornar-se um ser humano e um líder melhor no futuro (KETS DE VRIES; CHEAK, 2014; KETS DE VRIES et al., 2009; LAPIERRE, 1995).

4.2.2 Conceito de líder

Para o modelo do IGLC, o líder deve conhecer seus pontos fortes e fracos, suas motivações, seus sentimentos e emoções, aspectos relacionados com a sua própria consciência, assim como a influência do inconsciente nas suas ações, fatores que influenciam no seu comportamento e nas suas atitudes com seus liderados (KETS DE VRIES, 2006; KETS DE VRIES; KOROTOV, 2010a; KETS DE VRIES et al., 2008b).

O líder que busca se conhecer e que se torna um ser humano mais equilibrado pode vir a se tornar um líder autêntico, tendo por característica qualidades como a abertura, honestidade, transparência e ser verdadeiro no dia a dia. A eficácia dos líderes autênticos, no sentido proposto pelos autores, decorre principalmente do fato de serem verdadeiros consigo mesmos, assim como com os outros, bem como por

¹⁰ Konstantin Korotov é PhD em Administração pelo INSEAD. Atualmente é professor associado de Comportamento Organizacional e Diretor do Center for Leadership Development Research (CLDR) da EMST European School of Management and Technology, da Alemanha. Korotov atua também como colaborador do IGLC (ESMT, 2015).

trabalharem continuamente no seu processo de autoconscientização, mediante a autoexploração. Esses líderes se autodesenvolvem dotados de qualidades como a coragem, a confiança, autoeficácia, decisão, honestidade e integridade (KETS DE VRIES; KOROTOV, 2010a).

Destaca-se que essa visão de autenticidade do líder, apesar de ser próxima à proposta de Luthans e Avolio (2003), Avolio e Gardner (2005) e Gardner et al. (2005), que será melhor apresentada na seção 4.5, não encontra vinculação direta com a abordagem da liderança autêntica trabalhada por esses autores.

4.2.3 Conceito de liderança

A abordagem psicodinâmica não foca na definição de quem é o líder e o que é a liderança. Pelo contrário, estuda a funcionalidade da relação líder-liderado, considerando que essa relação pode ser tanto produtiva, ou seja, funcional, quanto improdutiva, também sendo chamada de relação com disfunção (KETS DE VRIES; KOROTOV, 2010a). Para Kets de Vries e Korotov (2010a), no exercício da liderança, o líder autêntico constitui relações funcionais, enquanto um líder inautêntico, também chamado de líder tóxico ou destrutivo, produz disfunção nas relações em grupo.

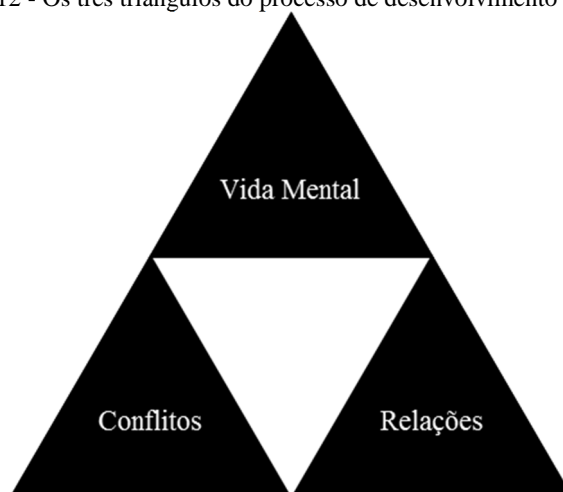
Kets de Vries e Korotov (2010a) consideram, ainda, que o líder não pode ser visto como um herói que possui todas as respostas necessárias para a condução da organização. Ao contrário, o líder é capaz de lidar com os mais diversos desafios enquanto participante de uma equipe, em conjunto com seus liderados. Líderes e liderados são complementares entre si e exercem influência mútua no processo decisório.

4.2.4 Concepção de aprendizagem

O processo de desenvolvimento do IGLC é pautado em três triângulos (figura 12), que representam: as relações da vida mental, os conflitos e as relações pessoais.

O triângulo da vida mental considera aspectos cognitivos e emocionais; o triângulo dos conflitos compreende a forma como os conflitos surgem a partir de sentimentos inaceitáveis ou pensamentos que geram ansiedade e reações defensivas; e por fim, o triângulo das relações diz respeito às experiências de vida na infância e juventude, que criam padrões de resposta que são repetidos no curso da vida (KETS DE VRIES; KOROTOV, 2007).

Figura 12 - Os três triângulos do processo de desenvolvimento de líderes



Fonte: A autora, com base em Kets de Vries e Korotov, 2007.

Além de considerar a vida mental, as relações e os conflitos como aspectos básicos a serem trabalhados no líder, o modelo do IGLC é orientado por quatro premissas clínicas, que podem ser consideradas como decorrentes da adoção da abordagem psicodinâmica da liderança:

- a) todo comportamento humano, até mesmo nas suas formas mais estranhas desviantes, tem uma explicação racional. A irracionalidade também está fundada em uma razão, ou significado;
- b) o inconsciente exerce uma considerável influência na determinação das ações, pensamentos, fantasias, esperanças e medos das pessoas;
- c) as emoções têm um importante impacto no comportamento das pessoas. As emoções exprimem significados positivos ou negativos para experiências passadas, criando preferências nas escolhas feitas pela pessoa e o modo como estas lidam com o mundo, formando também as bases pelas quais são construídas as representações mentais do eu e dos outros, que refletem na forma como uma pessoa estabelece seus relacionamentos pessoais e profissionais;
- d) o desenvolvimento humano é um processo pessoal e, ao mesmo tempo, interpessoal. As pessoas são produtos de suas experiências passadas, que continuam a influir no curso da

vida (KETS DE VRIES; CHEAK, 2014; KETS DE VRIES et al., 2008b; KETS DE VRIES; KOROTOV, 2010b).

Essas quatro premissas, que podem ser consideradas como uma decorrência dos três triângulos representados na figura 11, representam a base para a intervenção direcionada ao desenvolvimento do líder. As premissas 1 e 2 representam a importância do trabalho com a instância da vida mental do líder. Já os triângulos das relações e dos conflitos têm correspondência direta com as premissas 3 e 4. Na sequência, será apresentado o processo de aprendizagem do modelo do IGLC.

4.2.5 Processo de aprendizagem

Seguindo a estrutura de análise adotada nesta dissertação, em um primeiro momento será considerado o objetivo do processo de aprendizagem, para então, na sequência, se trabalhar com o processo de aprendizagem do líder propriamente dito, para o modelo do IGLC.

4.2.5.1 Objetivo do modelo

O programa de desenvolvimento de líderes do IGLC tem o objetivo de explicitar as principais questões pessoais ou profissionais que o participante precisa trabalhar para se desenvolver como líder, permitindo o exercício da mudança e a consolidação dessa mudança, mediante a internalização. Nesse sentido, considera-se que esse modelo de desenvolvimento de líderes tem um caráter terapêutico, ainda que não seja uma modalidade de terapia (KETS DE VRIES, 2005; KETS DE VRIES; KOROTOV; FLORENT-TREACY, 2007).

Esse modelo é chamado pelos autores do IGLC como desenvolvimento de liderança transformacional, mas não como referência à abordagem da liderança transformacional de Bass (1985) e demais autores. Segundo seus autores, o uso do termo transformacional no modelo do IGLC tem por referência a criação de um espaço de transição (ou espaço transicional), que permite a identificação e a mudança comportamental, tendo por resultado a transformação do líder (KETS DE VRIES; KOROTOV, 2007, 2010b; KETS DE VRIES et al., 2008a).

4.2.5.2 Processo de desenvolvimento

O processo de desenvolvimento, no modelo do IGLC, ocorre em quatro fases ou desafios:

- 1) seleção de participantes dispostos à mudança;
- 2) o trabalho de autoavaliação para encontrar as questões individuais a serem trabalhadas;
- 3) a criação de um espaço favorável à autoanálise e à reflexão para a mudança entre os participantes; e
- 4) a internalização da mudança nos participantes (KETS DE VRIES; et al., 2008b; KETS DE VRIES; KOROTOV, 2007).

As fases de seleção e de autoavaliação são consideradas como parte do processo formativo, pois, como se verá a seguir, somente são selecionados participantes que estejam verdadeiramente dispostos a ingressar em um processo de discussão sobre si mesmos. Para tanto, na segunda fase, os participantes são incentivados a definir as questões individuais que buscarão trabalhar no curso do programa.

Durante a terceira e quarta fases do programa do IGLC ocorre a formação do espaço transicional, que funciona mediante a sensibilização dos participantes para a criação de um ambiente de empatia e confidencialidade, que permite a criação da relação de confiança entre eles.

Dentro do espaço transicional, os participantes sentem-se confortáveis para abordar suas experiências de vida mais íntimas, sem o receio de serem julgados, ou de se sentirem expostos e envergonhados. Dessa forma, os participantes descrevem medos, dúvidas e esperanças sobre questões tanto de suas vidas pessoais quanto profissionais. Um participante, ao expor sua vida desse modo ao grupo, acaba sendo desafiado pelos demais a explorar as possíveis escolhas a serem tomadas e os possíveis resultados dessas escolhas (KETS DE VRIES; KOROTOV, 2007; KETS DE VRIES et al., 2008a). Dubouloy (2004) destaca que, no espaço transicional, o sentimento de segurança cria a oportunidade para o desenvolvimento pessoal e o amadurecimento, podendo inclusive implicar numa mudança radical na vida dos participantes.

Além disso, durante as fases 3 e 4 do modelo, o processo formativo do programa do IGLC adota uma estrutura de reuniões divididas por módulos temáticos, com o objetivo de promover a transformação dos indivíduos, assim como a consolidação da mudança em suas estruturas de vida, como se verá a seguir.

4.2.5.2.1 Estrutura do programa do IGLC

Para Kets de Vries (2010a), o desenvolvimento de líderes não pode ocorrer mediante um curso genérico, que pode ser apreendido de forma genérica por todos os níveis da organização. Pelo contrário, é necessário avaliar as necessidades específicas da organização, para então se pensar no programa adequado de desenvolvimento de líderes.

Do mesmo modo, devem ser selecionados, para participar do programa, indivíduos que estejam dispostos a se envolver em um processo de mudança, autoexploração e autoexperimentação, para que seja possível criar um ambiente onde as pessoas podem apresentar suas cognições, emoções e pensamentos. Assim, Kets de Vries e Korotov (2007) propõem nove critérios para a seleção dos participantes, sendo eles:

- a) nível de motivação para aprender e mudar;
- b) capacidade para estar aberto e responsável;
- c) conexão interpessoal;
- d) habilidades de gestão emocional;
- e) abertura à autorreflexão;
- f) capacidade de introspecção;
- g) consideração das observações dos outros;
- h) habilidade de tolerar a depressão ou a ansiedade;
- i) flexibilidade.

Segundo Kets de Vries e Korotov (2007), ainda que seja muito difícil avaliar os participantes a partir de todos esses critérios, com o uso de entrevistas e análise de ensaios reflexivos escritos pelos participantes é possível encontrar indicadores da correspondência ou não do candidato aos requisitos para participação do programa.

As entrevistas com os candidatos são desenvolvidas de modo semiestruturado, abordando os pontos fortes e fracos do candidato, seus medos, fantasias e desejos acerca do futuro da sua carreira. Os autores destacam, inclusive, que esse processo seletivo acaba por se tornar uma prévia do modo pelo qual o processo de desenvolvimento ocorrerá durante a formação. Assim, essa fase pode ser considerada como o primeiro passo no processo de mudança individual (KETS DE VRIES et al., 2008b).

Um segundo desafio do programa, já com os participantes selecionados, é a identificação de qual ponto cada participante precisa trabalhar e como é que se conseguirá trabalhar essa questão dentro da

estrutura geral do programa. Nesse momento, os participantes devem ser claros naquilo que eles esperam alcançar ou mudar, encontrando as questões centrais, para explicitá-las e então definir objetivos alcançáveis (KETS DE VRIES; KOROTOV, 2007; KETS DE VRIES; KOROTOV, 2010a, 2010b).

A definição do objetivo de mudança ocorre mediante um processo de autoavaliação, pelo qual o participante identifica os seus pontos fortes e fracos e estabelece um plano de desenvolvimento pessoal. O processo de autoavaliação tem por objetivo aumentar a autoconsciência do indivíduo, enfatizando a responsabilidade do líder pelo conhecimento de si mesmo, em um processo de contínua autoexploração. Além disso, durante a terceira e quarta fases do programa do IGLC, cada participante buscará implementar o plano de desenvolvimento pessoal que desenvolveu para si mesmo (KETS DE VRIES; KOROTOV, 2010a).

Kets de Vries e Korotov (2007) esclarecem que a autoavaliação é ao mesmo tempo um processo individual e grupal. Isso acontece porque, em geral, os dilemas da vida parecem insolúveis, pois as pessoas estão limitadas à própria visão de mundo. Desse modo, as trocas de experiências entre os participantes do programa permitem a ampliação de sua visão de mundo, vislumbrando-se novas possíveis soluções.

Nesse ponto, o programa ainda se vale do recurso do compartilhamento das histórias de vida dos participantes, em um exercício reflexivo marcado pela narração da própria história, assim como do exercício de escutar as histórias de vida dos demais, permitindo-se trabalhar com problemas e desafios para o desenvolvimento pessoal (KETS DE VRIES; KOROTOV, 2007).

O terceiro desafio para o processo de desenvolvimento de líderes, no modelo de Kets de Vries, é a criação do espaço transicional, que, como visto, é um ambiente seguro de experimentação, um espaço que permite aos participantes se sentirem à vontade para trabalhar suas próprias emoções e padrões de comportamento. No espaço transicional são usadas técnicas como:

- a) ressignificação positiva (*positive reframing*) das experiências dolorosas da vida, ressaltando os pontos fortes da pessoa;
- b) o encorajamento ou reforço positivo; e
- c) a antecipação de dificuldades, que trabalha com a reflexão sobre problemas hipotéticos e os meios de lidar com eles (KETS DE VRIES; KOROTOV, 2007).

Nessa terceira fase do processo de desenvolvimento de líderes são usados diversos métodos de intervenção, como o *feedback* 360°, o *coaching* de liderança, a atuação em papéis, o uso das histórias de vida, como já visto anteriormente, e também o contato entre os participantes (KETS DE VRIES et al., 2008b).

O quarto desafio do processo de desenvolvimento de líderes são os problemas de internalização e de consolidação da mudança, vividos durante o programa. Para Kets de Vries e Korotov (2007), o processo de contar e recontar as próprias histórias e de escutar as histórias alheias marca o processo de internalização da mudança. Outra possibilidade para a manutenção do reforço positivo entre os participantes e o estímulo à internalização é a organização e manutenção de uma rede de contatos entre os participantes, pelos organizadores do programa (KETS DE VRIES et al., 2009).

Ao final do programa, os participantes devem redigir um relatório sobre o que eles buscarão implementar na organização, em sua vida pessoal e em sua carreira, a partir de então (KETS DE VRIES; KOROTOV, 2007).

4.2.5.2.2 Processo formativo dentro do espaço transicional

O processo formativo, no modelo do IGLC, é dividido em quatro módulos intensivos, cada um com duração de uma semana. O objetivo dos módulos é permitir que o participante faça as conexões entre as vivências e aprendizados obtidos no decorrer do curso, com sua experiência na prática profissional. Os três primeiros módulos ocorrem em um prazo de seis meses, enquanto que o último ocorre após outros seis meses, a fim de poder avaliar o processo de internalização nos participantes (KETS DE VRIES et al., 2008b).

O primeiro módulo é marcado por aulas expositivas, assim como por sessões de discussão, com o objetivo de apresentar as quatro premissas do programa, já vistas na seção 4.2.4, e também os conceitos de base acerca da relação entre a vida pessoal do líder, a cultura da organização e a sua estratégia. Ao mesmo tempo, os participantes são convidados à jornada pela autoconscientização, promovida pelo programa (KETS DE VRIES et al., 2008b).

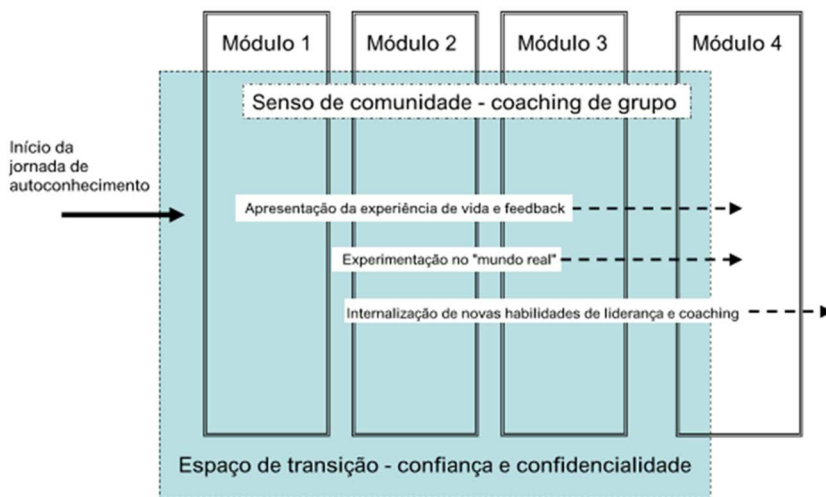
Nos demais módulos, os participantes fazem os seus relatos, abordando tanto aspectos de sua vida pessoal, quando da vida profissional. Os demais participantes são estimulados a não participar como meros ouvintes, mas a intervir e a problematizar as questões

apresentadas pelo expositor, em um processo que pode ser caracterizado como um coaching em grupo (KETS DE VRIES et al., 2008a).

O programa do IGLC destaca, para os seus participantes, que a mudança de vida somente ocorrerá se eles buscarem implementar em sua vida pessoa e profissional a aprendizagem obtida nos módulos. Para tanto, no início de cada novo módulo os participantes fazem uma autoavaliação e manifestam se estão satisfeitos ou não com os progressos que fizeram desde o módulo anterior. A autoavaliação é submetida então à discussão em grupo, buscando-se investigar os motivos que levaram os participantes à mudança ou à regressão (KETS DE VRIES et al., 2008b).

A figura 13 representa o programa de desenvolvimento de líderes do IGLC.

Figura 13 - O modelo de desenvolvimento de líderes do IGLC



Fonte: A autora, adaptado de Kets de Vries et al., 2008b.

Na figura 13, a seta representa o início da jornada de autoconhecimento, que se dá nas etapas de seleção e autoavaliação dos participantes. A terceira e quarta fases estão representadas nos quatro módulos do programa, em que se constitui o espaço transicional, representado por um quadrado de cor azul.

O processo de desenvolvimento de líderes, na proposta do IGLC, centra-se na construção de um espaço favorável à mudança, chamado de

espaço de transição, que permite aos participantes exporem seus pensamentos, emoções, medos e sonhos sem o receio de serem julgados ou malvistas pelos demais participantes. A partir de um processo de explicitação das experiências de vida e de discussão das possíveis soluções em grupo, busca-se promover um processo de autoconscientização e de mudança de vida, que refletirá na forma como o participante lidera. É por isso que se considera que esse processo de desenvolvimento de líderes tem caráter terapêutico.

Para poder criar tal espaço, um dos aspectos fundamentais é que o grupo seja composto por pessoas dispostas à mudança e maduras o suficiente para exporem aspectos de sua intimidade, que muitas vezes não seriam confessados ao seu amigo mais íntimo. Outro aspecto importante é que os facilitadores do programa devem ser pessoas treinadas, autoconscientes e capacitadas a trabalhar com os aspectos psicodinâmicos. No caso do IGLC, os dois responsáveis pelo programa, Kets de Vries e Korotov, são psicanalistas de formação, além de terem anos de experiência no trabalho com executivos (KETS DE VRIES; KOROTOV, 2007, 2010b).

Com base no que foi até aqui apresentado, na próxima seção será discutido o discurso orientador do programa de desenvolvimento de líderes do IGLC.

4.2.6 Discurso orientador do programa do IGLC

A partir da análise do líder que o modelo do IGLC pretende desenvolver, percebe-se que este modelo baseia-se no discurso dialógico do desenvolvimento de líderes. Conforme destaca Mabey (2013), o discurso dialógico trabalha com meios socialmente e historicamente situados, que conduzem às noções de líder e de liderança, em um estudo feito a partir de um discurso anterior, e na antecipação do discurso futuro sobre o líder e sobre a liderança. Para esse discurso, o “eu” do líder é uma realização múltipla, fragmentada e discursiva, em um processo contínuo de vir a ser, como oposto a qualquer situação fixa ou estável.

Como visto na seção 3.3, para o discurso dialógico, o desenvolvimento do líder pode ser compreendido a partir do exame e da confissão, considerando-se assim o indivíduo como sujeito e objeto de análise ao mesmo tempo, o que é bastante comum nas pesquisas em psicanálise, ou na psicologia em geral.

Dessa forma, o programa do IGLC é baseado no processo de autoexploração do líder em trabalho de grupo no espaço transicional, em

que as experiências vividas dos líderes são confrontadas com as experiências dos demais participantes e com o conteúdo ministrado no curso, desenvolvendo-se, desse modo, a percepção do líder sobre si mesmo e sobre o significado de experiências passadas e emoções por ele experimentadas (KETS DE VRIES et al., 2008b). Percebe-se, assim, a fundamentação do modelo do IGLC no discurso dialógico.

A próxima seção analisará o nível de profundidade da aprendizagem promovida pelo IGLC.

4.2.7 Nível de profundidade do processo de desenvolvimento

O programa de desenvolvimento de líderes do IGLC pode ser considerado como uma proposta que busca desenvolver seus participantes até a camada mais profunda, referente ao desenvolvimento de adultos.

Esse modelo é pautado em um processo terapêutico, a partir de um espaço transicional, de confiança e confidencialidade, onde os participantes são incentivados a exteriorizar e buscar trabalhar as principais questões referentes à vida mental, às suas relações e aos seus conflitos (figura 12, seção 4.2.4), que repercutem na sua atuação enquanto líderes. Como visto nesta seção, o programa do IGLC foi desenvolvido para que os participantes pratiquem, na sua vida pessoal e no trabalho, os conhecimentos obtidos nos módulos, para que no módulo seguinte façam uma análise das mudanças promovidas ou não. O processo formativo ocorre em grupo, onde ocorre a apresentação e o compartilhamento de suas próprias experiências de vida, em um processo que pode ser considerado como um *coaching* de grupo (KETS DE VRIES; KOROTOV, 2007; KETS DE VRIES et al., 2008b).

Desse modo, o modelo do IGLC se caracteriza por um enfoque nos níveis mais profundos do desenvolvimento do líder. Certamente o processo de desenvolvimento promovido pelo IGLC envolve a aquisição de novas habilidades pelo líder, porém, o objetivo principal do programa é atuar diretamente nas questões referentes à sua identidade e sua autorregulação, assim como à sua capacidade de aprendizagem enquanto adulto, aspectos importantes para que o líder possa estabelecer relações funcionais na organização, assim como, para que sua atuação não seja marcada por preferências decorrentes das experiências de seu passado recente ou remoto, ou ainda pela atuação por vezes destrutiva do inconsciente (KETS DE VRIES et al., 2008b; KETS DE VRIES; KOROTOV, 2010b).

Day, Harrison e Halpin (2009) destacam que a capacidade de autorregulação e de autoconscientização são alguns dos aspectos referentes à camada intermediária de desenvolvimento, referente à identidade do líder. O modelo do IGLC, como visto, trabalha particularmente com esses dois constructos, visando a promoção e a consolidação da mudança nos seus participantes, para que estes se tornem líderes autênticos (KETS DE VRIES; KOROTOV, 2010a).

No entanto, o processo de desenvolvimento de líderes do IGLC também alcança o nível de profundidade do desenvolvimento de adultos, visto que está baseado na aprendizagem pela experiência do líder, e pelo fato de que busca seu amadurecimento no decorrer do programa, mediante a autoexploração, autoconscientização e a ressignificação positiva das experiências vividas por ele, promovendo-se, dessa forma, uma nova forma de o líder ver o mundo e atuar nele. Outro aspecto que reforça a intenção do desenvolvimento de adultos é a proposta de preparar o líder para que, após o término do programa, ele prossiga no seu processo de autoconscientização, procurando tornar-se um líder autêntico (KETS DE VRIES; KOROTOV, 2007, 2010a).

Com base nos resultados da análise, a figura 14 representa a proposta do IGLC vista a partir dos sete critérios de análise adotados nesta pesquisa.

Figura 14 - O programa do IGLC visto a partir dos sete critérios



Fonte: A autora, 2015.

Apresentados os principais componentes do modelo de desenvolvimento de líderes do IGLC, a seguir será apresentado o modelo de desenvolvimento de líderes proposto pelo IMPM.

4.3 A PROPOSTA DO IMPM: DESENVOLVIMENTO DOS CINCO MODOS MENTAIS DO LÍDER

A proposta do International Masters Program in Practicing Management (IMPM) é diferente dos demais modelos analisados, especialmente por não estar vinculada a uma única instituição. A origem da proposta do IMPM pode ser atribuída à iniciativa conjunta das instituições de ensino: Universidade McGill, do Canadá; Universidade de Lancaster, da Inglaterra; INSEAD, da França; e do Indian Institute of Management, da Índia, assim como de alguns representantes do Japão, tendo por fundamentação teórica os estudos de Henry Mintzberg¹¹, professor da Universidade McGill¹².

4.3.1 Fundamentos do modelo

Antes de apresentar o modelo de desenvolvimento de liderança proposto por Mintzberg e seus colegas, em primeiro lugar é importante destacar que, diferentemente dos demais autores apresentados neste trabalho, Mintzberg (2005, 2010) não faz distinção entre o desenvolvimento de líderes e o desenvolvimento de gestores. Como visto na seção 3.1.2.2, para Mintzberg, a liderança é um dos papéis do gestor, tratando-se, portanto, de um conceito mais restrito, referente às relações do gestor com as pessoas da equipe.

No entanto, embora o autor afirme que o IMPM é um modelo de desenvolvimento de gestores, esse programa pode ser efetivamente considerado como um processo de desenvolvimento de líderes.

¹¹ Henry Mintzberg é graduado em engenharia mecânica pela Universidade McGill, em Montreal, Canadá e possui mestrado e doutorado pela Sloan School of Management, do Massachusetts Institute of Technology (MIT). Mintzberg atualmente encontra-se na cátedra John Cleghorn de Estudos Organizacionais, na Faculdade de Gestão Desautel, da Universidade McGill, nas áreas de estratégia e organização e exerce a Direção do IMPM. Mintzberg é fundador de outras iniciativas, além do IMPM, como o International Masters for Health Leadership (IMHL) e o programa Coachingourselves.com, ambos tendo por base o modelo de desenvolvimento de líderes do IMPM (IMHL, 2014; MINTZBERG, 2014).

¹² Destaca-se que, atualmente, o INSEAD e as instituições de ensino japonesas não integram mais o grupo de instituições promotoras do programa do IMPM. Em seu lugar, hoje, encontram-se a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), do Rio de Janeiro, e também da Escola de Negócios da Universidade de Renmin, na China (IMPM, 2014a, b).

Conforme debatido na seção 3.2.1.2, o desenvolvimento de gestores se distingue do desenvolvimento de líderes especialmente por buscar prover os gestores de instrumentos e técnica cuja eficácia para a solução dos problemas organizacionais já foi amplamente debatida e comprovada. Mintzberg (2005, 2010), no entanto, busca desenvolver líderes que tenham autonomia e capacidade de identificar os problemas na organização, sabendo como mobilizar sua equipe para encontrar a solução mais adequada, assim como para implementar essa solução de modo eficaz, tratando-se, portanto, de um processo de desenvolvimento de líderes.

A seguir, serão apresentados o conceito de líder e de liderança para o modelo do IMPM.

4.3.2 Conceito de líder

O modelo do IMPM é baseado no pensamento de Mintzberg (2010), para quem diferenciar líderes de gestores é um exercício muito mais conceitual do que prático. Nesse sentido, o autor propõe que os gerentes sejam considerados como líderes e que a liderança seja considerada a gestão praticada corretamente.

Como visto na seção 3.1.1.2, para Mintzberg (1973, 2010), a gestão não é ciência, nem arte, trata-se de uma prática, aprendida principalmente pela experiência. O autor classifica a gestão em três planos distintos: o plano das informações, das pessoas e da ação. O plano das informações, que contém a liderança, é composto pelas relações internas, entre o gestor e sua equipe e demais agentes da organização, e pelas relações externas, com os demais stakeholders. Desse modo, o gestor, enquanto líder, atua no plano das informações e, mais especificamente, com as relações internas na organização (MINTZBERG, 1973, 2010).

Enquanto líder, o gestor exerce os papéis de energizar os indivíduos, ou seja, de auxiliá-los a trazer à tona a energia e a capacidade de ação que neles reside; desenvolvê-los mediante o *coaching* e o processo de *mentoring*; construir e manter equipes; assim como estabelecer e fortalecer a cultura (MINTZBERG, 2010).

4.3.3 Conceito de liderança

O programa de desenvolvimento de líderes do IMPM baseia-se na noção de que a distinção entre liderança e gestão é muito mais conceitual do que prática. Desse modo, o modelo propõe que a liderança

seja vista como a gestão aplicada corretamente pelos participantes do programa, em suas organizações (MINTZBERG, 2010).

Mintzberg (2009, 2010) considera a liderança como uma conquista da organização, um resultado obtido pelo contínuo aprimoramento das práticas gerenciais e pelo fortalecimento do senso de comunidade, ou comunitariedade (*communityship*).

Ao considerar a liderança como o resultado da gestão eficazmente aplicada e do senso de comunitariedade, Mintzberg (2009, 2010) reforça a importância da valorização de todas as pessoas envolvidas com o processo de liderança – líderes e liderados – que buscam assim a realização dos seus objetivos pessoais e também os objetivos da organização.

4.3.4 Concepção de aprendizagem

Do mesmo modo que para o modelo do CPL, e também para o modelo do IGLC, para o IMPM o desenvolvimento de líderes parte da premissa de que não basta a frequência a cursos, bem como a leitura de literatura especializada, para que uma pessoa venha a se tornar um líder (MINTZBERG, 2005).

Nesse sentido, Mintzberg (2004b) fala em três gerações dos programas de desenvolvimento de líderes. A primeira geração é caracterizada pela visão de que uma pessoa aprende passivamente a liderar, por meio de aulas expositivas e também de discussão de casos. Diante da ineficácia dessa visão passiva da aprendizagem, que pouco considera o interesse do líder na aprendizagem, a segunda geração buscou criar experiências para a aprendizagem, marcada por uma visão da aprendizagem na prática. Todavia, esses programas preocuparam-se mais com a prática do que com a aprendizagem, um processo que resultou na perda do propósito desses programas, que promoviam muito mais o desenvolvimento organizacional, em vez do desenvolvimento de líderes. A terceira geração de programas, por sua vez, considera que a aprendizagem da liderança ocorre a partir da reflexão crítica das próprias experiências vividas (MINTZBERG, 2004b).

Segundo Mintzberg (2010), o IMPM é um programa de desenvolvimento de líderes de terceira geração, baseado nos seguintes alicerces:

- a) gerentes não podem ser criados em sala de aula; líderes, muito menos;
- b) a gestão é aprendida no trabalho e aperfeiçoada por uma ampla variedade de experiências e desafios;

- c) os programas de desenvolvimento de líderes foram criados para ajudá-los a compreender suas experiências, ao refletirem pessoalmente sobre elas e terem a contribuição de seus colegas;
- d) levar a aprendizagem de volta ao local de trabalho, para impactar na organização, deve ser intrínseco ao processo de desenvolvimento;
- e) um programa de desenvolvimento deve ser organizado de acordo com a natureza da liderança, não em torno de funções de negócios.

Para Mintzberg (2005), a melhor forma de se trabalhar os aspectos essenciais à formação do líder é através da reflexão e discussão das próprias experiências de vida dos participantes, analisadas através de uma base teórica fornecida pelo programa formativo. Desse modo, busca-se incentivar os participantes a discutir e refletir, em grupo, sobre as suas próprias experiências de vida, para, a partir disso, promoverem o seu desenvolvimento enquanto líderes.

Para o programa do IMPM, a aprendizagem somente se consolida na pessoa se for aliado à prática cotidiana. Assim, parte do programa do IMPM inclui o estímulo para que os participantes apliquem os conceitos obtidos em suas organizações, em um processo de aprendizagem pela experiência, chamado por Mintzberg (2005) de impacto na organização. Esse processo de impacto na organização tem por resultado novas vivências do participante, que são apresentadas e refletidas nos novos módulos do programa.

Desse modo, a proposta do International Masters Program in Practicing Management (IMPM) é um modelo de formação de líderes pautado na reflexão e na análise das experiências de vida do líder. Somente pessoas que estão atuando como líderes podem participar do programa, sendo indicadas por suas organizações, preferencialmente em grupos, para que os participantes possam trabalhar em conjunto, discutindo as experiências vividas em suas próprias organizações (MINTZBERG, 2004a, 2005, 2011c).

4.3.5 Processo de aprendizagem

Como já anunciado na seção anterior, o processo de aprendizagem promovido pelo IMPM é eminentemente baseado na experiência, destacando-se dos modelos apresentados anteriormente por ser exclusivamente dirigido a gestores, assim como por incentivar que as

organizações enviem grupos de gestores para participarem em conjunto das atividades do programa. A seguir, serão apresentados o objetivo do programa do IMPM e também o seu processo de desenvolvimento.

4.3.5.1 Objetivo do modelo

O modelo do IMPM foi desenvolvido com o objetivo de desenvolver cinco formas de raciocínio que envolvem a atividade do líder, chamadas de modos mentais (*mindsets*), ou seja, cinco modos pelos quais o líder interpreta e lida com o mundo ao seu redor. Esses modos mentais são os seguintes:

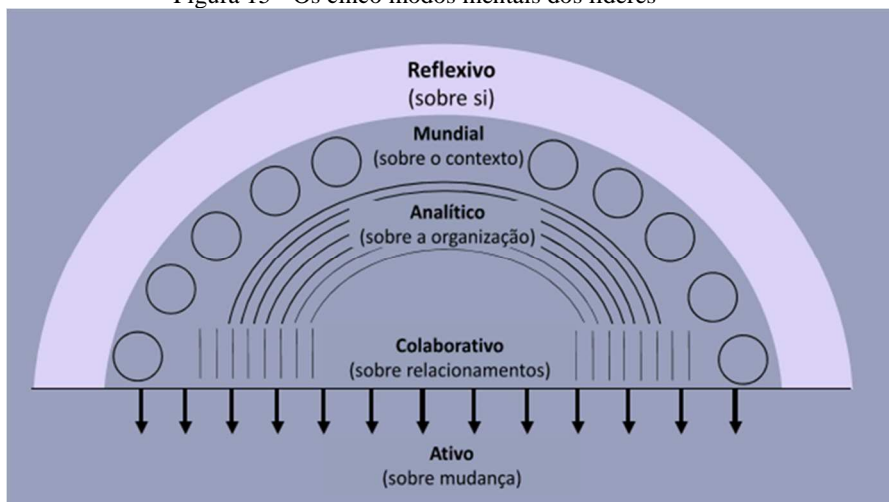
- a) reflexivo, referente à gestão do eu;
- b) analítico, referente à gestão organizacional;
- c) visão de mundo (mundano), refere-se à gestão do contexto;
- d) colaborativo, refere-se à gestão de relacionamentos;
- e) proativo, que diz respeito à gestão das mudanças (GOSLING; MINTZBERG, 2003; MINTZBERG, 2005, 2010).

O modo mental reflexivo refere-se ao trabalho do líder com suas experiências passadas para que, a partir disso, o líder possa se compreender melhor e assim agir melhor no seu presente e futuro.

O modo analítico permite uma melhor compreensão do estado da organização, assim como a definição de objetivos para a *performance*. Nesse ponto o líder deve superar a tendência à superficialidade na análise da organização e à busca de soluções pré-formatadas, para trabalhar no contexto de complexidade e dentro deste ter capacidade para identificar possíveis caminhos para a solução dos problemas a ele submetidos (GOSLING; MINTZBERG, 2003).

O modo mundano, ou visão de mundo, se contrapõe à noção de globalização ou modo mental global. Para Gosling e Mintzberg (2003), o modo mental global revela uma distância do sujeito na análise do contexto, enquanto que um líder com o modo mental da visão de mundo vê as relações com um olhar mais próximo. A visão de mundo engloba respostas particulares a condições específicas, ao invés de analisar tudo de modo generalizado; e também considera as influências do contexto local no ambiente global, permitindo uma visão do todo, que valoriza cada uma das partes. Para fortalecer esse tipo de visão de mundo, o programa é realizado em diversos contextos, envolvendo tanto países desenvolvidos quanto países em desenvolvimento (GOSLING; MINTZBERG, 2003; MINTZBERG, 2004b).

Figura 15 - Os cinco modos mentais dos líderes



Fonte: Adaptado de Mintzberg, 2004b, 2005.

O modo colaborativo refere-se à gestão dos relacionamentos das pessoas dentro das organizações, não se confundindo com a gestão de pessoas. Na gestão de relacionamentos, o líder assume um papel engajador (*engaging leader*), que dá espaço para que todas as pessoas envolvidas colaborem, participem dos processos de liderança (GOSLING; MINTZBERG, 2003; MINTZBERG, 2010, 2011a.).

O modo mental proativo lida com a capacidade de saber identificar e trabalhar na mudança das questões da organização que necessitam ser alteradas, assim como na manutenção das questões que no momento não necessitam ser alteradas, e que dizem respeito à gestão da continuidade. Esse modo mental não se confunde com o modo analítico. Não se pode pensar na gestão da mudança e da continuidade apenas em termos de estratégias, planos e ações, pois mudar e manter é um processo de aprendizagem (GOSLING; MINTZBERG, 2003). A figura 15 representa os cinco modos mentais.

Após apresentar os cinco modos mentais que compõem o objetivo do programa de desenvolvimento de líderes do IMPM, na próxima seção será considerada a forma como o processo de desenvolvimento de líderes ocorre.

4.3.5.2 Processo de desenvolvimento

O programa de formação de líderes IMPM é dividido em cinco módulos de duas semanas cada, realizadas em cinco diferentes locais do mundo, em cada uma das instituições envolvidas no projeto, em um período de aproximadamente 16 meses de formação. Os módulos são intercalados entre si, como forma de permitir que a aprendizagem obtida seja aplicada na prática, nas organizações onde os participantes atuam (MINTZBERG, 2004b).

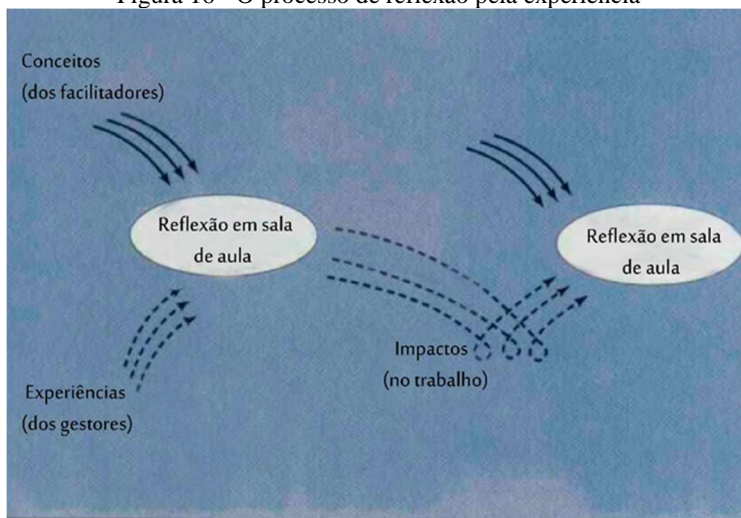
Os grupos, no processo de desenvolvimento de líderes, são compostos por em torno de 40 participantes, que são divididos entre sete e oito mesas redondas. O facilitador introduz aos participantes seus conceitos – ideias na forma de aula expositiva, estudos de casos e exercícios, dentre outros, e os participantes trazem suas próprias experiências. O processo de integração entre os conceitos apresentados e as experiências de vida dos participantes constitui a reflexão baseada na experiência, que ocorre individualmente, em grupos ao redor das mesas, assim como em uma reunião de todo o grupo (MINTZBERG, 2004b).

As atividades seguem a regra dos 50:50, que diz que metade do tempo é dedicada à passagem de conteúdo, e a outra metade à reflexão e discussão pessoal desse conteúdo, pautada nas experiências vividas pelos participantes (MINTZBERG, 2004b, 2011c).

Durante o programa são realizadas ainda as reflexões matinais, em que, no início do dia, todos os participantes têm alguns minutos para escrever no seu livro de *insights* os pensamentos e reflexões sobre aquilo que aprenderam até aquele momento. Então, durante a atividade em grupo, cada mesa discute os *insights* de seus participantes, sendo que, por vezes, as discussões ultrapassam os limites dos grupos nas mesas, para envolver o grupo como um todo (MINTZBERG, 2004b, 2011c).

O processo de aprendizagem do modelo do IMPM não se limita aos módulos de atividades em grupo, mas envolve também a aprendizagem no trabalho dos participantes, por intermédio de atividades que são parte do programa, e também pelo incentivo, em conjunto às organizações, para aplicações informais da aprendizagem no trabalho, chamadas de IMPacts (MINTZBERG, 2004b).

Figura 16 - O processo de reflexão pela experiência



Fonte: A autora, adaptado de Mintzberg, 2004b, 2005.

A figura 16 permite ter uma visão geral do processo de aprendizagem pela experiência promovido pelo modelo do IMPM, em que os conceitos transmitidos pelos facilitadores são confrontados com as experiências dos participantes, tendo por resultado as reflexões de sala de aula. Ao término do módulo, o participante retorna ao trabalho, apresentando os impactos da formação do programa na sua forma de atuação como líder. Posteriormente, em novo módulo, as novas experiências vividas são apresentadas para novamente se promover a reflexão em sala de aula, confrontando-se também com o novo conteúdo que será ministrado pelos facilitadores.

Dentro da categoria de atividades desenvolvidas entre módulos estão os *papers* de reflexão, em que algumas semanas após o término do módulo os participantes são solicitados a revisarem todo o material do curso, incluindo suas notas, leituras e *slides* das aulas, para produzir um texto sobre qualquer parte que lhe for interessante naquele momento. Esse trabalho permite reavivar os conceitos obtidos no curso, assim como cruzá-los com a prática nas organizações (MINTZBERG, 2004b, 2011b).

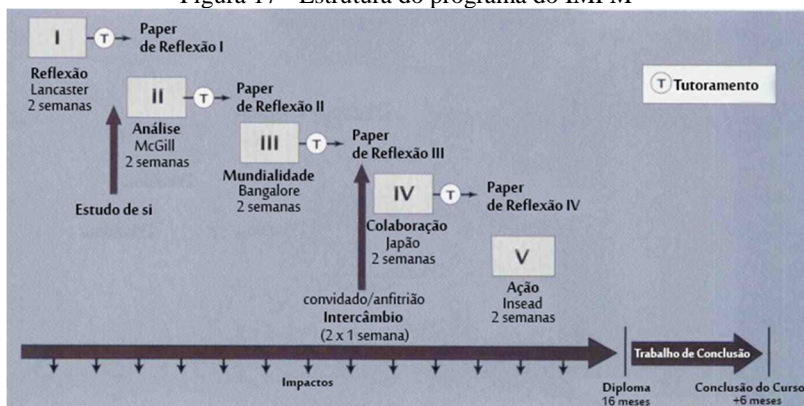
O IMPACT, por sua vez, refere-se à forma pela qual os participantes aplicam seus aprendizados diretamente nas organizações, com diversos exemplos, como o compartilhamento do participante com sua equipe do que ele aprendeu em cada módulo, chamado de impacto

do ensino (*teaching impact*). Em outros casos, participantes instalam, em suas próprias organizações, uma mesa redonda, como forma de reunir sua equipe de gestores para discutir sobre os problemas a serem solucionados, chamado de impacto de ação (*action impact*). Outro modelo adotado é o time IMPact, em que os participantes indicam quem foram os colegas que participaram virtualmente da formação, que também participam e descrevem a aprendizagem de cada módulo (MINTZBERG, 2011b, 2011c).

Mintzberg (2011b) destaca, ainda, o intercâmbio gerencial como uma modalidade de IMPact que ocorre entre o segundo e o terceiro módulos. Nessa atividade, os líderes passam parte da semana no ambiente de trabalho de outros participantes, permitindo a compreensão de outros universos gerenciais (MINTZBERG, 2011b).

Ao final do programa, o participante desenvolve ainda um trabalho de conclusão, em que relata as principais experiências vividas no decorrer do programa e os conhecimentos obtidos a partir dessas experiências (MINTZBERG, 2011b). A figura 17 apresenta uma visão geral dos cinco módulos, dedicados a cada um dos módulos mentais.

Figura 17 - Estrutura do programa do IMPM



Fonte: A autora, adaptado de Mintzberg, 2004b, 2005.

A partir da figura 17 é possível perceber o encadeamento das atividades dos módulos dedicados a cada um dos modelos mentais, que são realizadas em cada um dos centros de ensino envolvidos no projeto.

Destaca-se que, na atualidade, os módulos IV e V não são mais realizados no Japão e na França. Atualmente, o módulo sobre colaboração é realizado na China, pela Escola de Negócios da

Universidade Renmin (IMPM, 2014b), enquanto que o módulo sobre o modo mental proativo é realizado no Brasil, a partir da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE), da Fundação Getúlio Vargas (FGV) (IMPM, 2014a).

O programa do IMPM, como um modelo da terceira geração de desenvolvimento de líderes, encontra-se baseado na premissa de que o líder aprende através da reflexão e da análise das próprias experiências de vida. Esse programa encontra-se, assim, centrado na promoção dos cinco modos mentais do líder, que são os tipos de racionalidades necessárias para se atuar como líder de uma organização.

Um dos aspectos mais marcantes desse modelo é a proposta dos cinco módulos em localidades diversas no mundo, permitindo assim o contato com outras culturas, com outros modos de se compreender o papel do líder e as relações nas organizações, reforçando-se o propósito desse modelo de qualificar a capacidade analítica e reflexiva dos líderes, a partir da análise das experiências de vida de seus participantes.

4.3.6 Discurso orientador da proposta do IMPM

Em suas publicações sobre a proposta do modelo do IMPM, Mintzberg (2004a, 2004b, 2005, 2010, 2011b) ressalta que esse modelo é dirigido para líderes formais, líderes que se encontram vinculados à estrutura hierárquica de gestão em uma organização e que efetivamente estão no exercício do cargo.

Ao desenvolver um programa com essa orientação, fica claro que o objetivo do IMPM é o desenvolvimento de líderes, para que, a partir desse processo, eles possam atuar melhor nas organizações onde se encontram. Portanto, o modelo do IMPM encontra-se também vinculado ao discurso funcionalista do desenvolvimento de líderes (MABEY, 2013).

A seguir, o nível de profundidade da formação promovida pelo IMPM será analisado.

4.3.7 Nível de profundidade do processo de desenvolvimento

O programa do IMPM é dirigido especificamente para líderes formais, ou seja, para aqueles que já exercem cargos de gestão nas organizações (MINTZBERG, 2005, 2010). Nesse sentido, critica os programas de desenvolvimento de líderes existentes, pois, em sua maioria, ou buscam desenvolver líderes de modo passivo, através da participação em salas de aula, como os programas de MBA sobre

liderança, ou buscam desenvolver líderes a partir de um processo de experiências em classe, que, para o autor, resultam mais num trabalho de desenvolvimento organizacional, do que em desenvolvimento de líderes (MINTZBERG, 2004a, 2005).

Assim, Mintzberg (2005, 2010) propõe que o processo de desenvolvimento seja pautado na aprendizagem a partir das experiências vividas pelos líderes e na implementação das mudanças vividas diretamente na organização onde estes atuam. Como visto na seção 4.3.5.1, o processo de desenvolvimento do modelo do IMPM está baseado nos cinco modos, que, para os pesquisadores do IMPM, caracterizam a atuação do líder (GOSLING; MINTZBERG, 2003; MINTZBERG, 2005, 2010).

A partir dos cinco modos mentais, é possível perceber que o nível de profundidade da formação promovida pelo IMPM é a camada intermediária, referente à identidade do líder e à sua capacidade de autorregulação, que são objeto de consideração especialmente quando o modelo aborda o modo mental reflexivo, cujo objetivo é trabalhar o autoconceito do líder e a forma como essa percepção pessoal é refletida nas suas relações com os outros, dentro ou fora do ambiente de trabalho (MINTZBERG, 2005).

Como destacam Gosling e Mintzberg (2003), os cinco modos mentais têm muito mais um caráter instrumental do que o objetivo de cientificamente esgotar o conjunto de características que definem como o líder pensa e age. Dentro desse caráter instrumental, foram selecionadas cinco temáticas que se mostraram importantes e úteis no processo de desenvolvimento, não se associando, portanto, a uma perspectiva mais aprofundada sobre o processo de desenvolvimento de adultos. Desse modo, o IMPM provê a seus participantes a oportunidade de adquirem novas habilidades, assim como de discutirem a sua própria identidade e os processos de regulação dessa identidade, mas não tem a pretensão de trabalhar mais profundamente com os seus participantes, de maneira a atingir o nível do desenvolvimento de adultos.

Destaca-se que, embora o desenvolvimento de adultos não fundamente nem seja um objetivo diretamente perseguido pelo programa, Mintzberg (2005) menciona que muitos dos participantes viveram a experiência do programa do IMPM, em especial do módulo sobre o modo mental reflexivo, como uma oportunidade para a mudança e para o reposicionamento das suas próprias vidas.

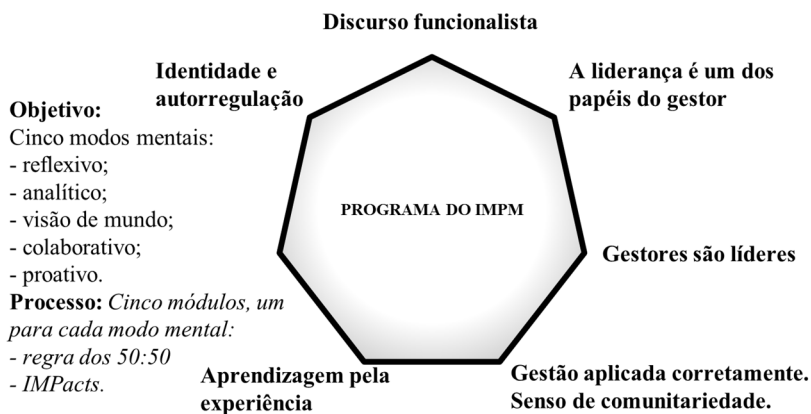
Esse resultado, destacado por Mintzberg (2005, p. 302) como “inesperado”, é compreensível, se analisado a partir dos conceitos abordados na seção 3.2.2. Embora a formação promovida pelo programa

do IMPM seja idêntica para todos os participantes, diversos aspectos influem na forma como cada participante recepciona o conteúdo ministrado. Na seção 3.2.2 foram apresentados diversos fatores que implicam em diferenças nas trajetórias desenvolvimentais das pessoas, como se encontra representado pela figura 4 daquela seção.

Assim, constata-se que o programa do IMPM não trabalha diretamente com o nível de profundidade do desenvolvimento de adultos em suas atividades, ainda que algum participante possa viver experiências no curso do programa que impliquem no seu desenvolvimento enquanto adulto.

A figura 18 representa a consolidação dos resultados da análise do programa do IMPM, a partir dos sete critérios definidos neste trabalho.

Figura 18 - A proposta do IMPM vista a partir dos sete critérios



Fonte: A autora, 2015.

A próxima seção cuidará de analisar a proposta de desenvolvimento de líderes do Center for Creative Leadership (CCL).

4.4 A PROPOSTA DO CCL: DESENVOLVIMENTO DA EFICÁCIA DO LÍDER NOS PAPÉIS E PROCESSOS DE LIDERANÇA

Uma característica que individualiza e diferencia o programa de desenvolvimento de líderes do Center for Creative Leadership (CCL)¹³

¹³ O CCL foi fundado em 1970, como uma instituição educacional sem fins lucrativos, com o objetivo da educação e da pesquisa na área da liderança. O instituto é sediado na cidade de

dos demais modelos que até aqui foram analisados é o fato de que a proposta do CCL não pode ser atribuída especificamente ao pensamento de um determinado pesquisador, como no caso do CPL, do IGLC e também do IMPM. O programa do CCL é resultado das pesquisas e da experiência do corpo de pesquisadores vinculados ao centro.

A seguir, serão apresentados os fundamentos do modelo do CCL.

4.4.1 Fundamentos do modelo

A visão do desenvolvimento de líderes do CCL tem por ponto de partida a proposta de Drath et al. (2008), de superação da ontologia da liderança identificada por Bennis (2007), apresentada na seção 3.1.1, composta pela relação entre líder, liderado e objetivos compartilhados. Drath et al. (2008) propõem uma nova trípole da liderança, formada pela "direção, alinhamento e comprometimento" das partes envolvidas (DAC).

Diferentemente das propostas até aqui apresentadas, o foco do modelo do CCL não está nos líderes formais da organização, havendo abertura à participação de líderes informais e também de pessoas que lideram no momento da formação. Isso decorre da concepção de que, no curso da sua vida, a maioria das pessoas terá de assumir papéis de liderança e terá de participar em processos de liderança, seja nas organizações em que trabalha, em trabalho voluntário e social, na vizinhança em que vive, ou ainda em grupos de profissionais com quem se identifica. O desenvolvimento de líderes é visto, assim, como um processo de desenvolvimento pessoal que permite a melhoria na eficácia da liderança (VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

Uma segunda característica diferenciadora desse modelo é a visão de que a liderança, assim como o desenvolvimento do líder, está sujeita ao contexto. Não há um jeito mais correto, ou errado, de liderar. Considera-se que, em diferentes ambientes, deve haver diferentes expectativas do líder, assim como diferentes meios para se tornar a liderança eficaz (VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010). Por essa característica, no modelo do CCL não há a definição de uma abordagem da liderança que oriente o modelo, como a liderança adaptativa para o CPL, ou a abordagem psicodinâmica, para o IGLC.

Greensboro, no Estado da Carolina do Norte, nos Estados Unidos da América, contando com diversos campi nos Estados Unidos, assim como em Bruxelas, na Bélgica e também em Singapura (VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

Uma última premissa do modelo do CCL diz respeito à possibilidade de se melhorar as capacidades de uma pessoa enquanto líder através do processo formativo. Considera-se que os adultos podem desenvolver as suas capacidades, para facilitar, assim, a sua eficácia na atuação no papel de líder e também nos processos de liderança (VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010). Logo, na sequência serão apresentados os conceitos de líder e de liderança para o modelo do CCL.

4.4.2 Conceito de líder

Como visto na seção anterior, o programa do CCL parte de uma nova proposta de ontologia para o estudo da liderança. Nesse sentido, o líder é visto como parte de uma relação de interação social, que produz, como resultado, direção, alinhamento e comprometimento, em que o principal protagonista da liderança não é um indivíduo, mas o grupo como um todo.

A adoção dessa nova perspectiva para a liderança não representa, no entanto, a desconsideração da importância do líder. O programa do CCL reconhece que os líderes, formais e informais, são importantes atores do processo de liderança, sem, no entanto, se preocupar em traçar uma distinção fundamental entre quem é o líder e quem é o não líder (ou liderado). Isso porque, para o programa do CCL, qualquer pessoa do grupo pode exercer, em um determinado momento, o papel de líder. E mesmo que alguém não esteja no exercício do papel de líder, essa pessoa estará envolvida em processos de liderança que ocorrem no interior do grupo (CCL, 2009; VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

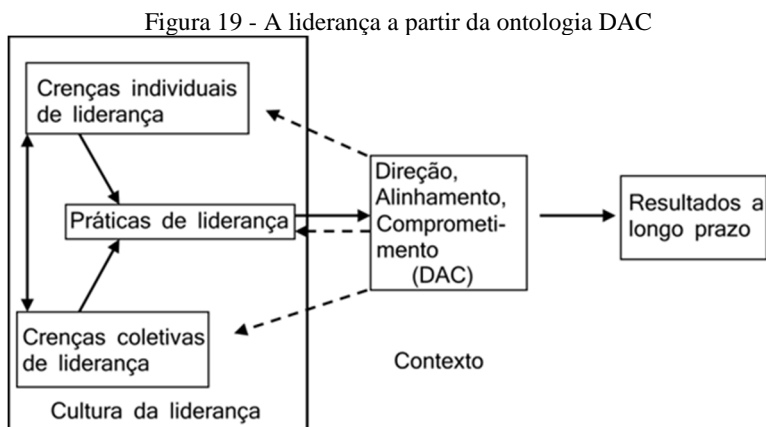
Percebe-se, assim, que, para o modelo do CCL, líder é muito mais um papel do que a qualificação de uma pessoa específica. Nas organizações, diversas pessoas exercem em determinado momento o papel de líder, que pode tanto decorrer de um ato formal de empoderamento (líder formal), quanto pelo reconhecimento do grupo, para a execução de uma determinada tarefa. Por esse motivo, o programa do CCL busca desenvolver seus participantes para que estejam aptos a bem desempenharem o papel de líderes, quando for necessário, assim como para colaborarem ativamente nos processos de liderança que ocorrem nas organizações (VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

4.4.3 Conceito de liderança

Para o CCL, a liderança é um conceito que não se encerra na pessoa do líder. Nesse sentido, considera-se que a capacidade dos grupos de pessoas de alcançarem seus objetivos não depende exclusivamente da força de vontade de um grande líder individual. A liderança é vista assim como o conjunto de ações coletivas de líderes formais ou informais, que agem em conjunto com os liderados para o atingimento dos objetivos definidos (CCL, 2009).

Ao reposicionar a ontologia da liderança, da trípole de Bennis (2007), para a ontologia DAC, a liderança deixa de ser vista como resultado das interações entre líderes e liderados que geram o atingimento de objetivos comuns para, sob um aspecto mais abrangente, ser concebida como o conjunto de interações humanas nas organizações, que têm por resultado a direção, o alinhamento e o comprometimento (DRATH et al., 2008).

Os papéis e processos da liderança são vistos, assim, como aqueles que facilitam a definição da direção, criam alinhamento e mantêm o comprometimento em grupos de pessoas que partilham de um trabalho em comum (VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010). A figura 19 representa a concepção da liderança para o CCL.



Fonte: A autora, adaptado de Drath et al., 2008.

Como se percebe da análise da figura 19, as práticas de liderança são vistas como a integração entre as crenças de liderança dos indivíduos e dos grupos, que compõem a cultura de liderança da

organização e têm por resultado a direção, o alinhamento e o comprometimento. Essas práticas de liderança têm por consequência também o atingimento de resultados de longo prazo.

Ao considerar a importância dos indivíduos e dos grupos para as práticas de liderança, o modelo DAC prefere adotar o constructo crenças de liderança (*leadership beliefs*), ao invés de características e qualidades do líder e do liderado, comumente adotadas por pesquisas baseadas na trípole de Bennis (2007). Para esse modelo, as crenças de liderança são entendidas como disposições de comportamento, formas pelas quais um indivíduo tende a agir. Drath et al. (2008) destacam, assim, que as crenças de liderança representam qualquer disposição do comportamento individual para produzir direção, alinhamento e comprometimento. Do mesmo modo, as crenças de liderança coletiva representam os entendimentos comuns ao grupo sobre como produzir DAC.

Sendo assim, as práticas de liderança são entendidas como crenças de liderança, individuais e coletivas, praticadas na organização. Uma prática de liderança pode ser definida, então, como o padrão de comportamento do grupo, dirigido a produzir DAC. A correlação entre crenças sobre a liderança e práticas de liderança têm por resultado uma cultura de liderança na organização, como destacado na figura 19 (DRATH et al., 2008).

As crenças individuais e coletivas sobre a liderança e também as práticas de liderança resultam na DAC. Direção, nesse sentido, pode ser compreendida como uma direção compartilhada, representando um grau de consenso coletivo sobre o objetivo, a missão, a visão e o trabalho compartilhado a ser desenvolvido pelo grupo. Alinhamento é a organização e coordenação de conhecimentos e do trabalho desenvolvido pelo grupo. Comprometimento, finalmente, refere-se à vontade dos indivíduos de vincular seus esforços e os benefícios que esperam obter, aos esforços e benefícios do grupo. Finalmente, através da DAC busca-se o atingimento de objetivos de longo prazo, que se referem aos objetivos que a coletividade busca alcançar (DRATH et al., 2008; VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

Drath et al. (2008) destacam que a ontologia DAC transcende e inclui a ontologia da trípole de Bennis (2007). Isso significa dizer que, embora o líder, o liderado e os objetivos comuns não representem mais a estrutura nuclear do conceito de líder, eles se encontram inclusos em um conceito mais essencial e abrangente. Isso porque são as interações entre pessoas (líderes e liderados) que produzirão DAC. Além disso, os

objetivos comuns podem ser considerados como um dos aspectos inclusos no conceito de direção.

Sintetizando, para o programa do CCL, liderança é considerada como os processos de interação entre pessoas, que têm por resultado a direção, o alinhamento e o comprometimento das partes envolvidas (DAC), gerando resultados de longo prazo (DRATH et al., 2008; VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

A seguir, a concepção de aprendizagem para o programa de desenvolvimento de líderes do CCL será apresentada.

4.4.4 Concepção de aprendizagem

Para os pesquisadores do CCL, a aprendizagem do líder não ocorre exclusivamente por meio de leituras ou da participação em aulas expositivas, mas acaba sendo muito mais marcante quando decorrente do trabalho ou de experiências de vida que ocorrem fora da sala de aula. Esse aprendizado tende a ser maior, ainda, a partir das falhas do que na investigação das causas do sucesso de determinadas vivências dos líderes (MCCALL JUNIOR; LOMBARDO; MORRISON, 1988; VELSOR; MOXLEY; BUNKER, 2004).

Assim como nos demais modelos analisados, a proposta do CCL considera que a aprendizagem da liderança se dá primariamente através das experiências. Mas, ao invés de focar na interpretação e análise das experiências passadas, o foco do desenvolvimento de líderes do CCL se direciona ao aproveitamento das novas experiências de vida do indivíduo, que possibilitam o desenvolvimento da pessoa, chamadas de experiências desenvolvimentais (BROWNING; VELSOR, 2000; VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

Além da importância das experiências desenvolvimentais, o programa do CCL também é orientado pela concepção do desenvolvimento de líderes como um processo de desenvolvimento de adultos (VELSOR; DRATH, 2004). Desse modo, o modelo do CCL explicitamente reconhece que, para a formação mais completa do líder, além do desenvolvimento das habilidades e competências, e também da formação da identidade, o desenvolvimento enquanto adulto é fundamental para que a pessoa esteja apta a atuar no papel de líder e participar dos processos e práticas de liderança.

Com base no conceito de aprendizagem aqui exposto, na próxima seção será apresentado o processo de aprendizagem para o programa do CCL, baseado no conceito de experiência desenvolvimental.

4.4.5 Processo de aprendizagem

O processo de aprendizagem do líder, no modelo do CCL, é essencialmente baseado na experiência desenvolvimental, capacitando-se os participantes para que estes estejam aptos a aprenderem com as experiências vivenciadas durante o programa e após o seu término, como se verá a seguir.

4.4.5.1 Objetivo do modelo

Os pesquisadores do CCL definem desenvolvimento de líderes como a expansão das capacidades pessoais que produz um incremento na eficácia nos papéis e processos de liderança. Desse modo, ao invés de focar nos traços ou características dos líderes formais, o objetivo do programa é trabalhar as formas pelas quais o líder pode ser mais eficaz, numa variedade de papéis e processos de liderança (PALUS; DRATH, 1990; VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

O processo de desenvolvimento de líderes, no modelo do CCL, pode ser visto como uma forma de autoconhecimento e de desenvolvimento pessoal, que permite o incremento nos níveis de autoeficácia do líder, com uma melhor capacidade de lidar com seus pensamentos, atitudes e ações no passar do tempo. Esse processo também permite o reforço dos valores da liderança, como a honestidade e a integridade, que promovem a confiança e a credibilidade do líder perante os seus liderados e demais partes envolvidas (VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN 2010).

4.4.5.2 Processo de desenvolvimento

O processo de desenvolvimento de líderes do modelo do CCL é marcado pela concepção da aprendizagem pela experiência, que ocorre em três fases: avaliação, desafio e suporte (VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

Essa aprendizagem ocorre em um processo mediado pelo desenvolvimento da habilidade de aprendizagem do participante e também pela capacidade de análise do contexto organizacional, como se verá a seguir (MCCAULEY; DOUGLAS, 2004; VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010; VELSOR; MOXLEY; BUNKER, 2004).

4.4.5.2.1 Os três elementos da experiência desenvolvimental: avaliação, desafio e suporte

A experiência desenvolvimental é composta, como visto, pela avaliação, pelo desafio e pelo suporte. Esses três elementos motivam as pessoas a dirigir sua atenção e seus esforços à aprendizagem, ao crescimento e, dessa forma, à mudança, assim como servem de matéria-prima para a aprendizagem individual, em um processo que passa pela ampliação ou mudança da visão de mundo (VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

A fase de avaliação é marcada tanto pela autoavaliação do participante do programa, quanto a avaliação por outras pessoas, do círculo de trabalho ou das relações pessoais, com o uso de instrumentos formais, como avaliação 360°, pesquisas de satisfação, avaliações de autoconhecimento, além de instrumentos informais, como conversas com pessoas próximas, autorreflexão e análise dos próprios erros. Como resultado da avaliação, torna-se clara a distinção entre a autoimagem do participante e a forma como a sua subjetividade se manifesta nos mais variados contextos em que este indivíduo vive e atua (GENTRY; LESLIE, 2007; MCCAULEY; DOUGLAS, 2004; VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

O desafio é o segundo elemento da experiência desenvolvimental, tendo em vista que as experiências vividas tendem a ser mais marcantes ao indivíduo se estiverem ligadas a algum objetivo de superação pessoal. O desafio conduz as pessoas para fora das suas zonas de conforto, induzindo o questionamento quanto às habilidades, modelos e abordagens utilizadas. Desse modo, o desafio é tanto um motivador quanto uma oportunidade de desenvolvimento para o indivíduo (MCCAULEY; DOUGLAS, 2004; VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

Por sua vez, o suporte se refere à forma pela qual o líder mantém sua motivação para aprender e para se desenvolver, facilitando a construção de um senso de autoeficácia quanto à aprendizagem. Assim, o significado de suporte diverge de uma pessoa para outra, podendo se tratar do senso de apoio de um grupo de pessoas, do senso de pertinência e responsabilidade para com os outros; ou ser também a influência de uma determinada pessoa, ou, ainda, se encontrar na sensação de resguardo nas normativas e na cultura da organização, reforçando a importância da mudança e também a internalização daquilo que foi vivido na experiência desenvolvimental (MCCAULEY; DOUGLAS,

2004; VELSOR; LESLIE; FLEENOR, 1997; VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

O quadro 4 apresenta os elementos de uma experiência desenvolvimental e o seu papel quanto à motivação e como recurso.

Quadro 4- Elementos da experiência desenvolvimental

Elemento	Papel na motivação	Papel como recurso
Avaliação	Desejo de aproximar a distância entre o eu atual e o eu ideal	Clareza acerca das mudanças necessárias; pistas sobre como o <i>gap</i> pode ser estreitado.
Desafio	Necessidade de dominar os desafios	Oportunidade para a experimentação e prática; exposição a diferentes perspectivas.
Suporte	Confiança na habilidade de aprender e crescer; valor positivo posicionado sobre a mudança	Confirmação e clarificação das lições aprendidas.

Fonte: A autora, adaptado de Velsor, McCauley e Ruderman, 2010.

Para o programa do CCL, o desenvolvimento do líder não ocorre apenas tendo por base as experiências desenvolvimentais. Um programa de desenvolvimento de líderes deve promover, também, nos seus participantes, o desenvolvimento da habilidade de aprendizagem e de análise do contexto organizacional, para que a aprendizagem do líder efetivamente ocorra, como se verá na próxima seção.

4.4.5.2.2 O processo de internalização da experiência desenvolvimental

Uma experiência desenvolvimental isolada não é suficiente para o desenvolvimento de um líder. As lições são aprendidas quando uma experiência desenvolvimental é reforçada por outras experiências vividas, para que o processo de mudança possa se consolidar no indivíduo, razão pela qual o desenvolvimento de líderes é resultado de um conjunto de experiências desenvolvimentais.

Velsor e Leslie (1995) destacam que um importante resultado do conjunto de experiências vividas é a aprendizagem de novas formas de abordar as situações no exercício da liderança, com comportamentos e atitudes que reforcem a internalização de uma nova experiência vivida. Sem essas mudanças, as chances de os hábitos da pessoa não se alterarem, ou que esta pessoa caia em regressão, são bastante elevadas (VELSOR; LESLIE, 1995).

Esse conjunto de experiências desenvolvimentais vividas pelo líder, aliado à habilidade de aprendizagem com essas experiências e com um contexto organizacional que dê suporte aos indivíduos, compõe o processo do desenvolvimento do líder, no modelo proposto pela CCL (VELSOR; MOXLEY; BUNKER, 2004).

A habilidade de aprendizagem, segundo Velsor, McCauley e Ruderman (2010), é uma complexa combinação de fatores motivacionais, de personalidade e táticas de aprendizagem, que acabam representando a diferença no nível de aprendizagem de uma pessoa com uma experiência desenvolvimental, em comparação a outras pessoas.

Por fim, o contexto organizacional representa a importância de as próprias organizações atuarem como catalizadoras de experiências desenvolvimentais e de aprendizagem pelas experiências, por meio de um ambiente favorável à mudança, para que o processo de desenvolvimento individual dos líderes alcance sucesso (VELSOR; MOXLEY; BUNKER, 2004).

O processo de desenvolvimento de líderes, na proposta do CCL, integra, desse modo, três principais estratégias:

- a) criação de uma variedade rica e integrada de experiências desenvolvimentais, que permitam a prática da avaliação, do desenvolvimento e do suporte;
- b) estímulo da habilidade de aprendizagem pela experiência;
- c) alinhamento do desenvolvimento do líder com o contexto de liderança da organização (VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

Os três elementos da experiência desenvolvimental e também o processo de desenvolvimento de líderes constituem a base do modelo do CCL, que se faz presente mediante diversas estratégias de desenvolvimento adotadas pelo instituto, como, por exemplo, o uso de missões desenvolvimentais (MCCAULEY; KANAGA; LAFFERTY, 2010; OHLOTT, 2004); de processos de *feedback* (KING; SANTANA, 2010; MCCAULEY; KANAGA; LAFFERTY, 2010) e do *coaching* (FRANKOVELGIA; RIDDLE, 2010).

Com base no que foi até aqui exposto, na próxima seção será abordado o discurso orientador da proposta do CCL.

4.4.6 Discurso orientador da proposta do CCL

À primeira vista, considerando-se a proposta do CCL de uma nova ontologia da liderança, baseada na direção, no alinhamento e no

comprometimento (DRATH et al., 2008), em que o líder cumpre um papel em uma relação mais forte, que é a liderança, tudo parece indicar que o discurso orientador do modelo do CCL é o interpretativo. No entanto, como destaca Mabey (2013), a orientação de base desse modelo permanece sendo funcionalista, ou seja, segue na busca pelo incremento da *performance* organizacional como fundamento para o desenvolvimento de líderes.

Drath et al. (2008) expõem que a ontologia DAC encontra-se fundada no discurso funcionalista, propondo assim uma visão da liderança baseada nos resultados, considerando-se que as práticas do DAC implicam em um maior diálogo entre os diversos níveis de análise da organização, na possibilidade de se trabalhar com diferentes culturas e em diferentes contextos, assim como resultados no longo prazo, contra resultados limitados ao curto prazo, para a trípole líder-liderado-objetivos comuns.

Nesse mesmo sentido, Velsor, McCauley e Ruderman (2010) destacam que um dos principais motivos para o desenvolvimento dos líderes visando sua atuação nos papéis e processos que compõem a relação de liderança é o incremento dos resultados organizacionais.

A próxima seção analisará o nível de profundidade da formação promovida pelo CCL.

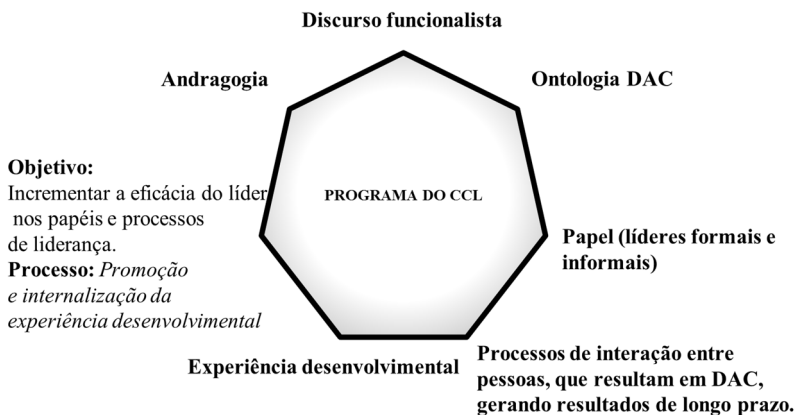
4.4.7 Nível de profundidade do processo de desenvolvimento

O programa de desenvolvimento de líderes do CCL é o único, dentre os analisados, que faz expressa referência à camada de desenvolvimento atingida. Conforme destacam Velsor e Drath (2004), a proposta do CCL busca desenvolver o líder através de um processo andragógico, estando suas bases fundadas principalmente na teoria do construtivismo-desenvolvimental, de Kegan (1994).

Como visto, para o programa do CCL o desenvolvimento ocorre mediante diversas experiências desenvolvimentais do líder, vividas durante o programa e após o seu término, devendo cada uma dessas experiências estar composta pelas fases de avaliação, desenvolvimento e suporte, em um processo que continuamente busca desenvolver não somente as habilidades do líder, ou a sua identidade e a autorregulação, mas também a pessoa enquanto adulto (GENTRY; LESLIE, 2007; PALUS; DRATH, 1990; VELSOR; LESLIE, 1995; VELSOR; LESLIE; FLEENOR, 1997; VELSOR; DRATH, 2004; VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010; VELSOR; MOXLEY; BUNKER, 2004).

A figura 20 representa o programa de desenvolvimento de líderes do CCL analisado sob o prisma dos sete critérios de análise.

Figura 20 - O programa do CCL visto a partir dos sete critérios



Fonte: A autora, 2015.

Apresentados os principais elementos que compõem o modelo de desenvolvimento de líderes do CCL, na próxima seção será apresentado o modelo teórico do desenvolvimento de líderes autênticos.

4.5 DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES AUTÊNTICOS

A proposta da liderança autêntica se destaca, dentre as abordagens mais recentes da liderança. Com pouco mais de dez anos, desde as primeiras publicações sobre o tema, os seus constructos vêm sendo estudados e debatidos não somente nos Estados Unidos, mas também em outras nações, inclusive no Brasil (CUNHA et al., 2014; ESPER; CUNHA, 2014; SOBRAL; GIMBA, 2012; VICENTINI; CUNHA, 2014).

Uma das características dessa abordagem é o fato de ela já ter nascido como uma proposta de desenvolvimento dos líderes, dos liderados e também da liderança (*authentic leadership development* ou ALD). Nesse sentido, a seguir serão apresentadas três propostas de desenvolvimento de líderes autênticos, com base nas pesquisas de Gardner et al. (2005), Shamir e Eilam (2005) e de Sparrowe (2005).

4.5.1 Fundamentos do modelo

A proposta da liderança autêntica está vinculada à psicologia positiva e busca explicar como um líder se autentica, passando a estabelecer relações de liderança mais positivas nas organizações.

Ao contrário das abordagens tradicionais da psicologia, que trabalham o ser humano a partir de suas fraquezas e desvios, a psicologia positiva visa reforçar os pontos fortes, através do estudo das emoções positivas, dos traços de personalidade e habilidades positivos e das instituições humanas positivas (SELIGMAN, 2004).

Como forma de implementar os estudos da psicologia positiva na área organizacional, Luthans (2002) propôs o conceito de comportamento organizacional positivo (*positive organizational behavior* ou POB), considerando-o como a forma pela qual os pontos fortes e as capacidades psicológicas dos indivíduos nas organizações podem ser mensuradas, desenvolvidas e eficazmente geridas para a melhoria da *performance* no ambiente de trabalho (GARDNER; SCHERMERHORN, 2004; WOOLEY; CAZA; LEVY, 2010). Segundo Luthans e Avolio (2003), os principais estados indicativos do comportamento organizacional positivo são: a confiança, a esperança, o otimismo e a resiliência, que compõem o constructo capital psicológico (LUTHANS; AVOLIO, 2003).

Avolio e Gardner (2005) propõem a liderança autêntica como um constructo-raiz, que congrega todas as formas positivas de liderança, mas se encontra além de todas elas, em virtude de estar ancorada no senso mais profundo da própria identidade do líder, tratando-se de líderes autoconscientes, conhecedores de sua relação com a vida, seus valores e crenças, e sendo portadores de valores éticos próprios (AVOLIO; GARDNER, 2005).

Para essa proposta, os líderes autênticos desenvolvem as suas organizações, mediante a promoção do comportamento organizacional positivo; e seus liderados, para que estes também se tornem autênticos, podendo-se falar na relação de seguir autêntico (*authentic followership*) (SHAMIR; EILAM, 2005).

A liderança autêntica é, assim, uma proposta normativa da liderança. Ela não busca descrever como é o líder a partir da observação da realidade, mas propõe como o líder deve ser e agir, a partir dos princípios da psicologia positiva e do comportamento organizacional positivo. Nesse sentido, as pesquisas nessa área ainda estão buscando demonstrar a validade empírica dessa proposta (ESPER; CUNHA, 2014).

A partir dessa base conceitual, a seguir serão definidos os conceitos de líder autêntico e de liderança autêntica.

4.5.2 Conceito de líder

Para a proposta da liderança autêntica, ser autêntico significa ser dono dos próprios pensamentos, emoções e crenças. O líder autêntico age e se relaciona com os outros com um comportamento que é correspondente ao seu próprio “eu” (GARDNER; SCHERMERHORN, 2004).

Nesse sentido, o líder autêntico é definido como uma pessoa autoconsciente, conhecedora de quem é, do que acredita e valoriza, que age com base nos seus próprios valores éticos e nas suas crenças pessoais, e que estabelece relações transparentes com seus liderados, assim como recebe todas as informações deles providas de modo não tendencioso (processamento balanceado) (AVOLIO et al., 2004; WALUMBWA et al., 2008).

A partir desse conceito, são extraídos os quatro constructos que identificam o líder autêntico:

- a) autoconsciência;
- b) transparência relacional;
- c) processamento balanceado;
- d) perspectiva moral internalizada.

Para Gardner et al. (2005), a autoconsciência, ou *insight* pessoal, do líder pode ser compreendida relacionada aos processos de autorreflexão. Pela autorreflexão, mediante a introspecção, o líder descobre seus valores, sua identidade e seus objetivos de vida. Ao se tornarem autoconscientes, os líderes autênticos obtêm uma compreensão de si mesmos que serve como base para suas decisões e ações (GARDNER et al., 2005).

A transparência relacional significa que o líder, ao estabelecer relações com seus liderados, age com altos níveis de abertura, sinceridade e confiança. A transparência relacional envolve a representação de um “eu” genuíno nas relações com os outros, como oposto do uso de um “falso eu”, criando laços baseados na intimidade e na confiança e encorajando seus liderados a fazerem o mesmo (GARDNER et al., 2005; WALUMBWA et al., 2008).

Pela característica do processamento balanceado, o líder autêntico analisa as diferentes perspectivas e avalia as informações que recebe de modo balanceado, buscando minorar as tendenciosidades na sua forma

de raciocínio e na forma como ele considera suas próprias ideias, na relação com as sugestões dos seus liderados (GARDNER et al., 2005; ILIES; MORGESON; NAHRGANG, 2005).

O último dos constructos identificadores do líder autêntico é a perspectiva moral internalizada, que significa se comportar de modo correspondente com os próprios valores e padrões. A perspectiva moral internalizada identifica a capacidade de autorregulação baseada na moral e nos valores do próprio líder, ao invés de nos padrões do grupo, da organização ou da sociedade, resultando em um comportamento que reflete seus próprios valores. A partir do processo de autoconscientização, o líder autêntico desenvolve sua capacidade de autorregulação, entendida como o processo pelo qual o líder exerce o autocontrole ao estabelecer padrões internos, avaliar discrepância entre esses padrões e os resultados das suas ações e também reconhecendo as discrepâncias entre o padrão de comportamento e os resultados dele advindos (AVOLIO; GARDNER, 2005; WALUMBWA et al., 2008).

Definido o conceito de líder autêntico, na sequência será apresentado o conceito de liderança autêntica.

4.5.3 Conceito de liderança

O conceito de liderança autêntica pode ser obtido a partir da extensão do conceito de autenticidade do líder para a dimensão das relações entre líder-liderado e demais partes envolvidas, em um processo que busca a consolidação do comportamento organizacional positivo e de relações mais autênticas nas organizações. Nesse sentido, Gardner et al. (2005) destacam que as relações de liderança são caracterizadas pela transparência, abertura e confiança, pela condução em direção a objetivos de valor e a ênfase no desenvolvimento dos liderados.

Walumbwa et al. (2008) defendem que os líderes autênticos mostram aos seus liderados o desejo de encontrar o seu próprio modo de liderar autenticamente. Desse modo, o líder faz do seu próprio exemplo de vida estímulo para que os liderados também se tornem autênticos (*authentic followers*). Assim, ao agir de acordo com os valores autênticos, em um processo de contínua autoconscientização, de ação pautada na perspectiva moral internalizada, do processamento balanceado de informações e do estabelecimento de relações mais transparentes, o líder encoraja seus liderados a construírem relações mais colaborativas e autênticas entre si (AVOLIO; GARDNER, 2004;

GARDNER et al., 2005; LUTHANS; AVOLIO, 2003; WALUMBWA et al., 2008).

Sendo assim, a relação entre líderes e liderados autênticos constitui-se em uma relação autêntica, em que líderes e liderados conhecem quem são e também como cada um impacta no outro. Nessa relação, os líderes fazem dos liderados pessoas mais autênticas, assim como os próprios liderados fazem de seus líderes pessoas mais autênticas (GARDNER et al., 2005).

Os resultados dessa relação líder-liderado autêntica podem ser identificados pelas seguintes características: confiança nos líderes e nos demais colegas de trabalho; comprometimento no trabalho, que reflete na *performance* sustentável e verdadeira; e também o sentimento de bem-estar no ambiente de trabalho (GARDNER et al., 2005; ILIES; MORGESON; NAHRGANG, 2005).

Definido o conceito de liderança autêntica, na próxima seção serão apresentadas em conjunto a concepção de aprendizagem e o processo de desenvolvimento, a partir de três diferentes propostas do desenvolvimento de líderes autênticos.

4.5.4 Concepção de aprendizagem e processo de desenvolvimento

Como a proposta do desenvolvimento de líderes autênticos ainda é um modelo em formação, se comparado aos demais programas analisados anteriormente, nesta seção serão apresentadas conjuntamente as concepções de aprendizagem e as propostas para o processo de desenvolvimento que podem ser encontradas na literatura sobre o assunto.

Enquanto modelos ainda não consolidados de desenvolvimento de líderes, podem ser identificadas distintas propostas de aprendizagem para a formação de líderes autênticos. Em especial destacam-se as propostas de Gardner et al. (2005), bem como de Sparrowe (2005) e de Shamir e Eilam (2005), as duas últimas baseadas no uso das histórias de vida como processo formativo do líder.

4.5.4.1 A proposta de desenvolvimento de líderes autênticos de Gardner et al. (2005)

A proposta de desenvolvimento de líderes autênticos de Gardner et al. (2005) é baseada especialmente no conceito de identidade, razão pela qual os autores a chamam de modelo de desenvolvimento de líderes e liderados baseado no “eu”.

Para os autores, a história de vida dos líderes é repleta de eventos-gatilho (*trigger events*), que são antecedentes para o desenvolvimento de líderes autênticos. Eventos-gatilho são entendidos, pelos autores, como situações dramáticas, ou até mesmo sutis, que representam mudanças nas circunstâncias individuais, facilitando o desenvolvimento e o crescimento pessoal. Desse modo, nessa proposta os eventos-gatilho são vistos como catalizadores do processo de mudança, podendo ser percebidos de modo positivo ou negativo (GARDNER et al., 2005).

Dois processos são fundamentais para o desenvolvimento do líder: a autoconscientização e a autorregulação. Pelo processo de autoconscientização, o líder pode se tornar mais consciente sobre os seus principais valores pessoais, sua identidade, suas emoções, bem como os objetivos de curto e de longo prazo que pretende alcançar. Para essa proposta, o processo de aumento dos níveis de autoconsciência do líder ocorre através da autorreflexão (GARDNER et al., 2005).

Por sua vez, ao desenvolver a autorregulação o líder trabalha com diferentes aspectos, como:

- a) a regulação internalizada;
- b) o processamento balanceado das informações;
- c) a transparência relacional; e
- d) o comportamento autêntico (GARDNER et al., 2005).

A regulação internalizada diz respeito ao processo de autocontrole do líder, para que ele não seja movido determinadamente por forças externas. Mediante esse processo, os níveis de autorregulação aumentam. Essa busca pela regulação internalizada tem por resultado a característica da perspectiva moral internalizada do líder autêntico (GARDNER et al, 2005).

Pelo processamento balanceado das informações busca-se desenvolver essa característica do líder autêntico. Pelo processo de autorreflexão e autorregulação o líder busca reduzir a tendenciosidade de seu raciocínio, que o faz pouco considerar a opinião de outras pessoas, como seus liderados (GARDNER et al, 2005).

Ao buscar desenvolver a transparência relacional, o líder autêntico trabalha consigo mesmo, para estabelecer relações autênticas com seus liderados, manifestando altos níveis de abertura e de confiança nas suas relações mais próximas (GARDNER et al., 2005).

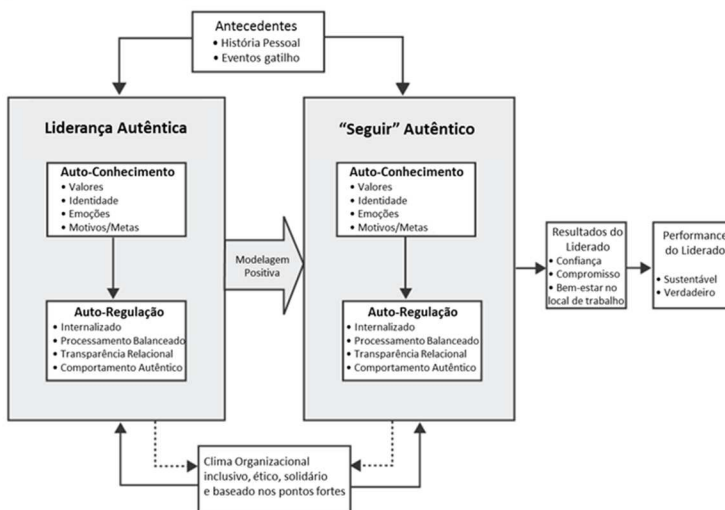
Finalmente, o comportamento autêntico se refere às ações do líder guiadas pelo seu eu verdadeiro, refletido por seu conjunto de valores, crenças, pensamentos e sentimentos, como o oposto às ações guiadas por pressões de outras pessoas. O exercício do comportamento

autêntico pode ser considerado como outra característica da perspectiva moral internalizada do líder autêntico (GARDNER et al., 2005; WALUMBWA et al., 2008).

O modelo de Gardner et al. (2005) considera que o líder, ao agir com base nesses preceitos apresentados, estimula os liderados a seguirem o seu exemplo, baseados nas palavras e nas ações do líder. O líder é, assim, o exemplo de como os liderados podem agir e se relacionar mais autenticamente dentro do grupo.

O processo de desenvolvimento, tanto do líder quanto do liderado autêntico, pode ser identificado na figura 21.

Figura 21 - Modelo para o desenvolvimento de líderes e de liderados autênticos



Fonte: A autora, adaptado de Gardner et al., 2005.

Na figura 21, percebe-se, em primeiro lugar, os antecedentes do modelo, compostos pela história de vida das pessoas e também pelos eventos-gatilho. Esses aspectos influem tanto no líder quanto nos seus liderados. Dentro da estrutura do modelo, o líder se desenvolve através da autorreflexão e da autorregulação, influenciando positivamente os seus liderados, que ingressam em um processo de autoconscientização e de autorregulação também (GARDNER et al., 2005).

Entre o líder e o liderado há a influência de diversos aspectos da organização, como o clima organizacional inclusivo, ético, cuidador e baseado nos pontos fortes. Todas essas características da organização

podem ser agregadas ao constructo comportamento organizacional positivo, ou POB (GARDNER; SCHERMERHORN, 2005; LUTHANS, 2002; WOOLEY; CAZA; LEVY, 2010).

Gardner et al. (2005) propõem duas espécies de resultados da formação de líderes e de liderados autênticos: resultados para a vida dos liderados; resultados na *performance* dos liderados. Para a primeira categoria, os resultados nos liderados são: o acréscimo nos níveis de confiança; de comprometimento; e bem-estar no ambiente de trabalho. Já para a segunda categoria, os resultados se manifestam sob a forma de uma *performance* verdadeira e sustentável.

Como se percebe, a proposta de Gardner et al. (2005) clarifica o objetivo de desenvolvimento do líder, mas não oferece muitas especificações quanto ao processo desenvolvimental. As referências ao processo autorreflexivo e, ainda, às formas de autorregulação representam muito mais resultados que se deseja alcançar, do que explicações sobre a forma como os líderes são desenvolvidos para atingirem os níveis de autenticidade desejados.

4.5.4.2 As propostas de desenvolvimento de líderes autênticos pelas histórias de vida

Durante as pesquisas sobre o desenvolvimento de líderes autênticos foi possível identificar uma segunda vertente do desenvolvimento de líderes, que, em vez de se basear no processo de autorreflexão do líder, baseia o processo desenvolvimental no uso das histórias de vida. Essa corrente é representada pelos trabalhos de Shamir e Eilam (2005) e também de Sparrowe (2005), que serão analisados na próxima seção.

4.5.4.2.1 *O uso das histórias de vida na proposta de Shamir e Eilam (2005)*

A proposta de Shamir e Eilam (2005), que já foi abordada na seção 3.2.4.3, considera que, à medida que os líderes constroem, desenvolvem e revisam suas histórias de vida, vão se desenvolvendo enquanto líderes autênticos. Para os autores, a liderança autêntica não se constitui em uma abordagem da liderança, como o é para Gardner et al. (2005), mas trata-se da liderança verdadeiramente exercida, que não é falsa, nem é uma cópia de modelos externos, estando pautada no próprio eu do líder (SHAMIR; EILAM, 2005).

A base da definição de líder autêntico, para os autores, está no autoconceito do líder, como resultado da análise das histórias de sua vida. Assim, cada líder autêntico possui um significado próprio sobre o liderar, baseado em suas próprias histórias de vida (SHAMIR; EILAM, 2005).

O desenvolvimento de líderes autênticos, assim, está pautado em quatro componentes:

- a) desenvolvimento da identidade do líder é um componente central do autoconceito da pessoa;
- b) desenvolvimento da clareza no autoconhecimento e também no autoconceito, incluídos o reconhecimento dos valores e das convicções pessoais;
- c) desenvolvimento de objetivos que são concordantes com o autoconceito do líder;
- d) aumento do comportamento autoexpressivo, especialmente através da congruência entre os comportamentos do líder e do seu autoconceito (SHAMIR; EILAM, 2005).

Com base nesses princípios, os autores propõem o processo de autodesenvolvimento dos líderes através da análise da história de vida. Os autores destacam que as histórias de vida são autonarrativas e que, ao desenvolver uma narrativa sobre si mesmo, o líder busca estabelecer uma sequência de conexões coerentes entre seus eventos de vida. Essa busca de entendimento da própria vida, de modo sistematicamente relacionado, tem por resultado a construção do autoconceito. Mediante esse processo de desvelamento de si mesmo e do estabelecimento de um autoconceito, o líder desenvolve um sistema de significados próprios, utilizado para identificar o que ele sente, como ele pensa e age (SHAMIR; DAYAN-HORESH; ADLER, 2005; SHAMIR; EILAM, 2005).

O autoconceito do líder não somente define quem ele é como pessoa, mas também define a sua motivação para liderar. Ao construir suas histórias de vida, o líder explica e justifica continuamente o seu presente “eu”, que inclui, em si, também as motivações para liderar. Assim, a análise das histórias de vida não somente responde à pergunta “quem sou eu?”, mas também aos questionamentos “por que eu estou aqui?” e, ainda, “por que eu me tornei um líder?” (SHAMIR; EILAM, 2005).

Shamir e Eilam (2005) evidenciam, ainda, que líderes autênticos dão o exemplo para os seus liderados, estimulando-os ao seu desenvolvimento como liderados autênticos também através da análise

das suas histórias de vida. Destaca-se que os liderados autênticos compartilham dos mesmos valores e convicções do líder por razões autênticas, ao invés de por incentivos externos, como receios de punição ou expectativas de remuneração. Os liderados autênticos têm uma visão realista do líder, não se iludem sobre quem ele é, e não o seguem pela expectativa de um falso senso de segurança. Esses liderados exercem um livre juízo sobre a conduta do líder e suas ações e escolhem estar em relação com ele por um critério de identidade entre ambos.

Shamir e Eilam (2005) consideram, ainda, que, além de o líder influir nos liderados para que eles se tornem autênticos, os próprios liderados autenticam também o líder, através do julgamento da motivação deste e da correspondência do seu comportamento com seus valores, crenças e convicções (SHAMIR; EILAM, 2005).

A proposta de Shamir e Eilam (2005), portanto, não envolve o uso de um programa de desenvolvimento, especialmente porque incentiva o líder a se autodesenvolver a partir da construção de significados sobre a sua própria vida. Sob essa ótica, líderes autênticos se desenvolvem no decorrer da vida, não sendo formados a partir de um programa específico.

4.5.4.2.2 O uso das histórias de vida na proposta de desenvolvimento de líderes autênticos de Sparrowe (2005)

Sparrowe (2005), por sua vez, parte da filosofia hermenêutica de Ricoeur (1991), para então analisar o fenômeno do desenvolvimento de líderes autênticos. Para o autor, a autenticidade do líder não é obtida pela autoconscientização dos próprios valores ou propósitos, mas sim pelo processo narrativo, no qual os outros atuam com um papel constitutivo no eu.

Para Sparrowe (2005), a autenticidade não reside no interior do líder, razão pela qual o autor discorda do processo de autoconscientização como o caminho para a autenticação do líder, considerando que essa intenção, proposta na literatura, de ir ao encontro de seu “eu verdadeiro”, nega o fato de que a autenticidade é construída na relação com os outros. Assim, Sparrowe (2005) usa a teoria Ricoeur (1991), do “eu” enquanto um projeto narrativo, para ilustrar a constante dialética da mudança, que produz a autenticidade do líder.

Nesse sentido, um modelo de desenvolvimento de líderes autênticos baseado na vida como narrativa é constituído pela:

- a) autobiografia;
- b) leitura das biografias de outros líderes;

- c) promoção da análise da própria narrativa de vida;
- d) inclusão de outras pessoas no processo analítico sobre si mesmo (SPARROWE, 2005).

Pela autobiografia, encontram-se envolvidas atividades como um trabalho autobiográfico, ou que os façam relatar os “eventos-gatilho” de suas vidas. A autobiografia serve para reduzir a ênfase em traços, tendências e valores característicos, geralmente medidos por testes, valorizando as narrativas dos eventos, que evidenciam um “eu-constante” nas diversas transições da vida. Já os eventos-gatilho são particularmente importantes, pois representam mudanças nos “papéis” exercidos por uma pessoa, na sua identidade narrativa, a partir de experiências de vida marcantes (SPARROWE, 2005).

A leitura das biografias de outros líderes é uma forma de se promover uma autoanálise da própria narrativa de vida pelo encontro de outras possíveis formas de ser. Através da análise da vida dos outros, os líderes podem imaginar a representação de seus futuros e também narrar seu próprio desenvolvimento enquanto líderes (SPARROWE, 2005).

As duas vertentes de trabalho descritas nos parágrafos anteriores ressaltam também a etapa de incentivo do líder à promoção da análise da sua própria narrativa, tanto a partir da análise da sua história de vida, quanto a partir da análise comparativa das histórias de vida de outros líderes.

Um último aspecto importante para a formação do líder é a inclusão de outras pessoas nesse processo analítico. Sparrowe (2005) propõe, nesse sentido, que os participantes de programas de desenvolvimento de líderes, ao darem *feedback* a um colega, não apenas incluam os pontos fortes percebidos, mas também narrem situações que identificam quando a pessoa estava atuando em sua melhor forma (SPARROWE, 2005).

Percebe-se, assim, que a proposta de desenvolvimento de líderes autênticos pelas histórias de vida, de Sparrowe (2005), diferentemente da proposta de Shamir e Eilam (2005), não exclui os programas de desenvolvimento do processo de formação dos líderes. Pelo contrário, Sparrowe (2005) defende que os programas de desenvolvimento de líderes incluam atividades que fomentem o processo de análise das narrativas de vida do líder, considerando-se especialmente a influência do “outro” no processo do conhecimento de si mesmo.

A seguir, serão apresentados os discursos que orientam as três propostas de desenvolvimento de líderes autênticos.

4.5.5 Discursos orientadores das propostas de desenvolvimento de líderes autênticos

Conforme a seção 4.5.4, percebe-se que as três propostas de desenvolvimento de líderes autênticos podem ser distinguidas em dois grupos: o primeiro, baseado na autoexploração e na autorregulação do líder (GARDNER et al., 2005), e o segundo, no uso das histórias de vida como meio para o desenvolvimento do líder (SHAMIR; EILAM, 2005; SPARROWE, 2005). Essas duas concepções distintas acerca da capacidade de aprendizagem e do processo de desenvolvimento do líder encontram-se baseadas em discursos distintos do desenvolvimento de líderes, como se verá a seguir.

4.5.5.1 A proposta de Gardner et al. (2005)

Analisando-se as concepções de autenticidade do líder e do processo autorreflexivo como base para o desenvolvimento do líder autêntico, à primeira vista a proposta de Gardner et al. (2005) parece estar vinculada ao discurso dialógico, como ocorre com o modelo do IGLC. Todavia, essa proposta encontra-se vinculada ao discurso funcionalista, uma vez que, para os autores, o líder autêntico e os liderados autênticos não somente são mais verdadeiros consigo e com os outros, mas também produzem mais resultados para a organização (GARDNER et al., 2005).

Nesse sentido, Gardner et al. (2005) identificam, como resultados das relações autênticas na organização e da prática do comportamento organizacional positivo (POB): maiores níveis de confiança no líder; comprometimento; bem-estar no ambiente de trabalho; e *performance* verdadeira e sustentável, como se encontra na figura 17.

4.5.5.2 As propostas de Shamir e Eilam (2005) e de Sparrowe (2005)

A proposta de Shamir e Eilam (2005) encontra-se claramente filiada ao discurso dialógico, enquanto que a proposta de Sparrowe (2005) trabalha tanto com o discurso dialógico quanto com o discurso interpretativo.

Como visto nesta seção, para ambas as propostas o desenvolvimento do líder é visto como um processo contínuo, que ocorre durante a sua vida, em um processo de construção de significados. Shamir e Eilam (2005), nesse sentido, veem o desenvolvimento do líder como um processo de autodesenvolvimento,

enquanto Sparrowe (2005) parte da acepção de que a construção do eu narrativo ocorre no curso da vida, em um processo de descoberta que se dá no mundo, na relação com o outro, e não como mediante a autoconscientização.

Shamir e Eilam (2005) indicam essa formação do líder como um constante vir a ser, em que este sempre se questiona quem ele é, onde está e o que o motiva a liderar um grupo, estando correspondente ao discurso dialógico, que, segundo Mabey (2013), o concebe como um constante vir a ser.

O trabalho de Sparrowe (2005) também possui uma marcante influência do discurso dialógico. No entanto, o autor ressalta que, ao adotar a filosofia de Ricoeur (1991) como base para o processo de formação do líder autêntico, abre-se a oportunidade para o diálogo também com os discursos interpretativo, crítico e funcionalista, marca do pensamento desse filósofo, que, em suas obras, uniu o pensamento construtivista à teoria crítica e também à perspectiva funcionalista da neurociência (SPARROWE, 2005).

Na próxima seção, as três propostas de desenvolvimento de líderes autênticos serão analisadas a partir da perspectiva do nível de profundidade do processo de desenvolvimento.

4.5.6 Nível de profundidade do processo de desenvolvimento de líderes autênticos

Da mesma forma como ocorreu nas seções que abordaram a concepção de aprendizagem, o processo de desenvolvimento e também o discurso das propostas de desenvolvimento de líderes autênticos, esta seção trará as análises das proposições Gardner et al. (2005), de Shamir e Eilam (2005) e Sparrowe (2005).

4.5.6.1 O nível de profundidade da proposta de Gardner et al. (2005)

O processo de desenvolvimento de líderes autênticos, na proposta de Gardner et al. (2005), está centrado nos processos de autorreflexão e de autorregulação. Pela autoconscientização, o líder conhece melhor seus valores pessoais, sua identidade, suas emoções e também os objetivos que deseja perseguir. Já pela autorregulação, o líder desenvolve suas capacidades de autocontrole, do processamento balanceado de informações, da transparência relacional, exteriorizando um comportamento autêntico (GARDNER et al., 2005).

Essas descrições deixam claro que, de acordo com os níveis de profundidade do processo de desenvolvimento de líderes, claramente a proposta de Gardner et al. (2005) encontra-se na camada intermediária, referente aos processos de construção da identidade do líder e do desenvolvimento das suas capacidades de autorregulação (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009).

Essa proposta não atinge o nível do desenvolvimento de adultos, pois, tendo por base os trabalhos de Luthans e Avolio (2003), Avolio e Gardner (2004, 2005), Gardner et al. (2005) e Walumbwa et al. (2008), percebe-se que a proposta da liderança autêntica é que o líder encontre o seu “eu verdadeiro”, não se trabalhando, portanto, a descoberta e a autenticação como um processo contínuo de seu amadurecimento enquanto ser humano. Na sequência, será analisada a proposta de Shamir e Eilam (2005).

4.5.6.2 O nível de profundidade da proposta de Shamir e Eilam (2005)

O desenvolvimento de líderes autênticos proposto por Shamir e Eilam (2005) tem por base o uso das histórias de vida dos líderes, como meio para o autoconhecimento e, dessa forma, de seu desenvolvimento. Desse modo, trata-se de uma proposta do autodesenvolvimento de líderes que, à medida que se conhecem, se autenticam.

Percebe-se, desse modo, que, diferentemente da proposta de Gardner et al. (2005), a proposta de Shamir e Eilam (2005) tem um caráter eminentemente longitudinal, num processo de contínua descoberta e desenvolvimento da identidade do líder, enquanto ele amadurece como ser humano, podendo, dessa maneira, ser considerado um processo de desenvolvimento de adultos, ainda que os autores não façam menção expressa a essa condição.

4.5.6.3 O nível de profundidade da proposta de Sparrowe (2005)

Sparrowe (2005) também desenvolve uma proposta do desenvolvimento de líderes baseada no uso das histórias de vida. No entanto, essa proposta difere principalmente em dois pontos do modelo de Shamir e Eilam (2005): em primeiro lugar, para Sparrowe (2005) o processo de descoberta de si, do seu “eu narrativo”, não é uma jornada introspectiva, mas, ao contrário, é um processo dialético que ocorre no mundo, no confronto contínuo da subjetividade do líder com as pessoas com quem ele se relaciona; em segundo lugar, Sparrowe (2005) não concebe um modelo direcionado apenas ao autodesenvolvimento de

líderes, abrindo a possibilidade a programas de desenvolvimento de líderes baseados no uso das histórias de vida.

A primeira assertiva, que diferencia o modelo de Sparrowe (2005) daquele proposto por Shamir e Eilam (2005), implica na negação do desenvolvimento da identidade e da capacidade de autorregulação como um aspecto elementar no desenvolvimento do líder para essa proposta, a partir da visão de que a autenticidade não reside no interior do líder, mas é fruto da construção histórica do seu “eu narrativo”.

Desse modo, percebe-se que essa proposta não nega a conexão do desenvolvimento de líderes com o desenvolvimento de adultos, pelo contrário, ela reforça esses vínculos, ao considerar que o líder se constrói com o passar do tempo, ao encontrar os momentos históricos em que ele está na sua melhor atuação, assim como a partir do conhecimento e da análise das histórias de vida de sucesso de outras pessoas.

Figura 22 - As propostas do desenvolvimento de líderes autênticos vistas a partir dos sete critérios de análise



Fonte: A autora, 2015.

A figura 22 representa a consolidação dos resultados da análise das propostas de desenvolvimento de líderes autênticos, a partir dos sete critérios adotados nesta pesquisa.

Apresentados os cinco modelos de desenvolvimento de líderes destacados na literatura, no próximo capítulo será desenvolvida a análise comparativa entre propostas, a partir do modelo de análise apresentado no capítulo 3.

5 ANÁLISE COMPARATIVA DOS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES

A análise comparativa dos modelos de desenvolvimento de líderes apresentados permite identificar importantes pontos de convergência entre as diferentes propostas. Do ponto de vista dos fundamentos do modelo, da definição de líder e de liderança, percebe-se que todos os modelos adotam diferentes perspectivas sobre o tema. Porém, quanto ao processo de desenvolvimento dos líderes, há mais consenso do que dissenso entre os autores.

Com base na classificação das gerações dos programas de desenvolvimento de líderes, proposta por Mintzberg (2004a), pode-se afirmar que todos os cinco modelos analisados representam a terceira geração desses programas, pautada no uso das experiências de vida dos indivíduos e da prática gerencial como base para o processo de desenvolvimento. A literatura dos modelos analisados, aliás, critica a visão do desenvolvimento de líderes limitado a aulas expositivas e a cursos esporádicos, característica da primeira geração de programas, assim como não aborda o uso de experiências de trabalho simuladas, que é a marca da segunda geração, preocupando-se muito mais com as experiências vividas e com a vivência dos líderes nos seus respectivos ambientes de trabalho (HEIFETZ; SINDER, 1991; KETS DE VRIES; KOROTOV, 2010a; MINTZBERG, 2005; VELSOR; MOXLEY; BUNKER, 2004; GARDNER et al., 2005; SHAMIR; EILAM, 2005; SPARROWE, 2005).

Conforme abordado na seção 3.4, o modelo de análise comparativa de programas de desenvolvimento de líderes é composto pelos sete critérios de análise, representados pela figura 10:

- 1) discurso orientador do programa;
- 2) fundamentos da concepção de líder e de liderança;
- 3) conceito de líder;
- 4) conceito de liderança;
- 5) fundamentos da concepção de aprendizagem;
- 6) processo de aprendizagem, subdividido em:
 - 6.1) objetivo de aprendizagem: “o que desenvolver?”
 - 6.2) processo de desenvolvimento: “como desenvolver?”
- 7) nível de profundidade do processo de desenvolvimento.

Os critérios listados acima já serviram de base para a apresentação dos modelos de desenvolvimento de líderes desenvolvida

no capítulo 4. A partir desse momento, todos os sete critérios serão analisados conjuntamente.

Quadro 5 - Quadro analítico dos programas de desenvolvimento de líderes

N	CPL	IGLC	IMPM	CCL	ALD1 ¹⁴	ALD2 ¹⁵
1	Funcionalista	Dialógico	Funcionalista	Funcionalista	Funcionalista	Dialógico
2	Liderança adaptativa	Abordagem psicodinâmica	Liderança é um papel do gestor	Ontologia DAC	Liderança autêntica	
3	Líder adaptativo	Líder autêntico	Gestores são líderes	Papel (líderes formais e informais)	Líder autêntico	
4	Mobilização para o trabalho adaptativo necessário para o alcance dos objetivos comuns.	Foco na relação líder-liderado, que poderá ser funcional ou disfuncional (liderança tóxica).	Gestão aplicada corretamente. Senso de comunitariedade.	Processos de interação entre pessoas, que resultam em DAC, gerando resultados de longo prazo.	Estabelecimento de relações autênticas, que refletem em: confiança; comprometimento (<i>performance</i> verdadeira e sustentável); e bem-estar no ambiente de trabalho.	
5	Experiência	Experiência	Experiência	Experiência desenvolvimental	Autorreflexão	Histórias de vida
6.1	Ampliar a visão de mundo; Inovação; Diagnóstico e intervenção.	Explicitação das questões; Promoção e internalização da mudança.	Cinco modos mentais: - reflexivo; - analítico; - visão de mundo; - colaborativo; - proativo.	Incrementar a eficácia do líder nos papéis e processos de liderança.	Autenticar o líder, o liderado e, desse modo, as organizações.	

¹⁴ Composto pela proposta de Gardner et al. (2005).

¹⁵ Representado pelas propostas de Shamir e Eilam (2005) e de Sparrowe (2005).

6.2	<i>Case-in-point:</i> Leituras; Atividades (grupos maior e menor); Relatórios.	Quatro fases: Seleção; Autoavaliação; Espaço transicional; Internalização.	Cinco módulos, um em cada lugar do mundo, para cada modo mental: Regra dos 50:50; IMPacts.	Promoção e internalização da experiência desenvolvida mental	Pouco definido.	
7	Andragogia	Andragogia	Identidade	Andragogia	Identidade	Andragogia

Fonte: A autora, com base na literatura 2015.

O quadro 5 apresenta a relação de cada um dos modelos de desenvolvimento de líderes com os critérios do modelo de análise desenvolvido nesta dissertação. As linhas do quadro estão compostas pelos sete critérios de análise (identificados numericamente), enquanto as colunas representam os cinco modelos de desenvolvimento de líderes apresentados neste trabalho.

A partir do quadro 5, é possível perceber que os quatro modelos analisados partem de fundamentos distintos acerca do tipo de líder que se busca desenvolver. A compreensão do que desenvolver nos participantes de um programa de desenvolvimento de líderes também varia bastante entre os modelos analisados, muito embora as concepções do processo de desenvolvimento de liderança, ou seja, de como desenvolver os líderes, sejam bastante próximas.

Nas próximas seções será desenvolvida a análise comparativa das propostas de desenvolvimento de líderes apresentadas, tendo por base cada um dos critérios que compõem o modelo de análise explicitados no quadro 5.

5.1 DISCURSO ORIENTADOR DOS MODELOS

Como primeiro aspecto para a análise comparativa dos modelos de desenvolvimento de líderes, nesta seção serão considerados os discursos que orientam cada um dos modelos estudados.

Tendo em vista que grande parte dos programas analisados não definiu explicitamente qual é o discurso orientador da sua proposta, no capítulo 4 buscou-se definir os discursos orientadores dos programas, como resultado da apresentação dos demais critérios de análise.

Definidos, então, os discursos de cada um dos programas, tornou-se possível analisar comparativamente dos modelos tendo por base este critério.

Ao analisar os modelos de desenvolvimento de líderes sob a perspectiva dos discursos que os orientam, percebe-se uma tendência de adoção de um único discurso, dentre os quatro propostos por Mabey (2013). Em especial, dois se fizeram presentes: o discurso funcionalista serve de base para os modelos do CPL, do IMPM, do CCL e da proposta de desenvolvimento de líderes autênticos de Gardner et al. (2005); enquanto o discurso dialógico fundamenta os modelos do IGLC e do desenvolvimento de líderes autênticos, segundo as propostas de Shamir e Eilam (2005) e de Sparrowe (2005).

Nesse sentido, em conformidade com a constatação de Mabey (2013), nota-se a preponderância do discurso funcionalista sobre os demais, na área do desenvolvimento de líderes. Nesse sentido, evidencia-se a retórica de que o objetivo último do desenvolvimento de líderes é a melhoria das suas capacidades, para que sua atuação tenha melhor performance, tratando-se do caráter performático, descrito por Fournier e Grey (2000).

Inclusive propostas que se apresentam como formas inovadoras e revolucionárias de se pensar a liderança e o líder nas organizações, como a ontologia DAC, do CCL, e também a proposta do desenvolvimento de líderes autênticos de Gardner et al. (2005), encontram-se fundadas sob a lógica de que a principal vantagem obtida, ao se optar por tais vertentes, será o incremento nos resultados do grupo e da organização.

Na proposta do CCL, Drath et al. (2008) explicitamente manifestam a adoção do discurso funcionalista e da busca por uma ontologia da liderança dotada de um enfoque muito mais pragmático. Como visto também na seção 4.4.3, o resultado último da liderança baseada na ontologia DAC é o alcance de resultados de longo prazo.

Já na proposta do desenvolvimento de líderes autênticos de Gardner et al. (2005), o principal indicador da prevalência do discurso funcionalista é a concepção de que, ao se autenticar o líder e o liderado, e assim promover o comportamento organizacional positivo, os resultados dessa autenticação refletirão em uma *performance* verdadeira e sustentável no ambiente de trabalho.

A preponderância de propostas de desenvolvimento de líderes baseadas em um discurso funcionalista indica que a grande maioria dos programas propõe que o desenvolvimento de líderes é, acima de tudo, uma forma de investir em desenvolvimento humano, que tem por

consequência o melhor desempenho das atividades desenvolvidas nas organizações.

As propostas de desenvolvimento de líderes fundamentadas no discurso dialógico demonstram uma base de pensamento distinta. A proposta do IGLC não tem a preocupação de promover a autoconscientização do líder somente para que ele seja mais eficaz em suas atividades. Na realidade, a preocupação de fundo é a funcionalidade do líder sob a perspectiva do seu bem-estar pessoal, assim como a sanidade do ambiente de trabalho. Do mesmo modo, o desenvolvimento de líderes autênticos, nas propostas de Shamir e Eilam (2005) e de Sparrowe (2005), preocupa-se muito mais com o contínuo processo de descoberta de si mesmo, do que com os resultados diretos que esse processo de descoberta produzirá para o líder e para as organizações onde ele atua.

Confirma-se, desse modo, a conclusão de Mabey (2013), de que a grande maioria das pesquisas em desenvolvimento de líderes está pautada no discurso funcionalista. É certo que a liderança envolve a busca pelo alcance de resultados, ou seja, envolve a *performance* de indivíduos, que agem de modo coordenado para o alcance de objetivos de interesse comum. Deste modo, é compreensível a preponderância de propostas de desenvolvimento de líderes baseadas em um discurso funcionalista. No entanto, restringir as pesquisas em desenvolvimento de líderes para exclusivamente um discurso representa reduzir os diferentes meios de análise de um determinado fenômeno, privilegiando-se apenas uma única forma de concebê-lo. Destaca-se, assim, a importância de pesquisas e de programas de desenvolvimento de líderes pautados em outros discursos, em outras formas de poder se analisar o desenvolvimento dos líderes.

Outra conclusão de Mabey (2013), confirmada durante essa análise comparativa, é a tendência da elaboração de pesquisas sobre o desenvolvimento de líderes baseadas em exclusivamente um único discurso. Todos os programas de desenvolvimento de líderes, com exceção da proposta de Sparrowe (2005), atuam baseados em um único discurso, seja o funcionalista, seja o dialógico. Sparrowe (2005), diferentemente, em razão dos fundamentos filosóficos que orientam a sua proposta, desenvolve um trabalho baseado principalmente no discurso dialógico, mas que também tem por base os discursos interpretativo, crítico e funcionalista.

Destaca-se, na mesma linha de Mabey (2013), que, se as propostas de desenvolvimento de líderes cuidassem de trabalhar baseadas em mais de um discurso, muito possivelmente a capacidade de

discussão, formação e de prática dessas propostas poderia gerar melhores resultados, no sentido de promover a formação dos líderes como seres humanos, assim como uma compreensão mais aprofundada acerca do seu desenvolvimento.

O quadro 6 sintetiza os resultados da análise comparativa dos programas, tendo por base o critério do discurso que os orienta.

Quadro 6 - Discursos dos programas de desenvolvimento de líderes

Discurso	Funcionalista	Dialógico
Programas	CPL, IMPM, CCL e ALD1	IGLC e ALD2
Características	O desenvolvimento de líderes tem por resultado a melhoria na <i>performance</i> do grupo e, conseqüentemente, nos resultados da organização.	A preocupação é muito mais com o processo de descoberta dos indivíduos, do que nos resultados diretos que possam advir do processo de desenvolvimento.

Fonte: A autora, 2015.

O segundo critério de análise são os fundamentos da concepção de líder e de liderança, que serão analisados comparativamente na próxima seção.

5.2 FUNDAMENTOS DAS CONCEPÇÕES DE LÍDER E DE LIDERANÇA PARA OS MODELOS ANALISADOS

Os fundamentos da concepção de líder e de liderança são diferentes em cada um dos modelos analisados, ficando evidente que cada um dos modelos se propõe ao desenvolvimento de um líder distinto dos demais, ainda que muitos elementos em comum possam ser encontrados entre os modelos apresentados.

A proposta do CPL, como visto, baseia-se na abordagem da liderança adaptativa, considerando, desse modo, a importância da atuação do líder especialmente em contextos de incerteza, atuando em favor da identificação dos problemas adaptativos e da mobilização dos liderados, para que estes venham a fazer as mudanças necessárias para uma resposta a essa espécie de problemas (HEIFETZ, 1998; HEIFETZ; GRASHOW; LINSKY, 2009). Deste modo, as bases conceituais do modelo do CPL residem muito mais no enfrentamento aos problemas adaptativos das organizações, considerando-se que é a partir da

necessidade atual que se promovem inclusive as mudanças pessoais necessárias para o alcance dos objetivos comuns.

Em função de sua relação com a abordagem psicodinâmica da liderança, assim como da formação psicanalítica de seus principais autores, o modelo do IGLC é o que acaba por se aprofundar nos aspectos pessoais que devem ser objeto de consideração no processo de desenvolvimento dos líderes (KETS DE VRIES; CHEAK, 2014; KETS DE VRIES et al., 2009; LAPIERRE, 1995).

Diferentemente da proposta do CPL, no modelo do IGLC o processo formativo do líder o prepara para que, a partir da resolução dos seus problemas pessoais, ele esteja mais apto a lidar com problemas externos. Na proposta do CPL, a mudança vem de fora para dentro, da alteração do contexto da liderança às mudanças necessárias como forma de trabalho adaptativo para o enfrentamento dessas mudanças. Já no modelo do IGLC, o processo de transformação vem de dentro para fora, em que o líder, mais autoconsciente e equilibrado no trato de suas emoções, e resguardado da influência do seu inconsciente, torna-se mais apto para a tomada de decisões do que líderes que não se submetem a um modelo de formação semelhante.

O modelo do IMPM, por sua vez, pauta-se na concepção de Mintzberg (1973, 2010), de que a liderança deve ser considerada como a gestão eficazmente exercida e que, quando o gestor se relaciona com seus subordinados, o faz mediante relações de liderança. Desse modo, o modelo do IMPM restringe seu foco de análise ao contexto das organizações e aos seus líderes formais. Contrapondo-se aos programas de desenvolvimento que se propõem a desenvolver líderes dentro de salas de aula, o IMPM busca prover seus participantes de conceitos e de ferramentas para que estes se desenvolvam enquanto atuam nas suas organizações (MINTZBERG, 2005, 2010).

O modelo do CCL, por sua vez, baseia-se na proposta de nova ontologia da liderança, concebida enquanto direção, alinhamento e comprometimento (DAC) de um grupo que executa trabalho comum (DRATH et al., 2008). Essa nova ontologia implica em um pensamento que não se limita à noção de líder, liderado e objetivos comuns, pois considera que liderança é o conjunto de processos e práticas que resultam em DAC. Dessa forma, busca incrementar a eficácia da atuação do líder, seja ele formal ou informal, nos papéis e processos de liderança (PALUS; DRATH, 1990; VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

A proposta da liderança autêntica, finalmente, se caracteriza como uma proposta normativa da liderança, que já nasceu com o

objetivo de não somente definir quem é o líder autêntico, mas também considerar o processo em que ele é desenvolvido. Os fundamentos do modelo de desenvolvimento de líderes autênticos estão nas propostas da psicologia positiva e do comportamento organizacional positivo. Dessa forma, esse modelo se funda nos estudos sobre como o ser humano pode se desenvolver através dos valores positivos, com um foco no processo de autenticação dos líderes e dos liderados, com o objetivo de construir organizações mais autênticas (AVOLIO; GARDNER, 2005; GARDNER et al., 2005; GARDNER; SCHERMERHORN, 2004; LUTHANS; AVOLIO, 2003; WALUMBWA et al., 2008).

Quadro 7 – Fundamentos das concepções de líder e de liderança dos programas de desenvolvimento de líderes

Programas	Fundamento	Características
CPL	Liderança adaptativa	Importância da atuação em contextos de incerteza, promovendo-se o trabalho adaptativo necessário.
IGLC	Abordagem psicodinâmica	A partir do processo de autoconscientização o líder se torna mais apto a estabelecer relações de liderança funcionais e também a lidar com problemas externos.
IMPM	Liderança é um papel do gestor	Foco restrito ao contexto das organizações e dos seus líderes formais.
CCL	Ontologia DAC	Proposta de nova ontologia da liderança, concebida enquanto papéis e processos que resultam em direção, alinhamento e comprometimento.
ALD1 e 2	Liderança autêntica	Estudo sobre como o ser humano pode se desenvolver e desenvolver organizações através dos valores positivos.

Fonte: A autora, 2015.

Portanto, os cinco modelos de desenvolvimento de líderes analisados partem de bases distintas quanto aos fundamentos do líder que pretendem desenvolver, enfocando inclusive problemáticas distintas como a base dos seus modelos próprios. O quadro 7 sintetiza as principais diferenças entre os fundamentos dos programas analisados.

A distinção nos fundamentos dos modelos analisados implica também na diferença dos conceitos de líder e de liderança para o modelo, aspectos que serão abordados conjuntamente na próxima seção.

5.3 CONCEITO DE LÍDER

Conforme abordado na seção anterior, as cinco propostas de desenvolvimento de líderes apresentadas neste trabalho partem de fundamentos distintos quanto aos significados de líder e de liderança em seus modelos. Essa distinção de bases teóricas da liderança traz reflexos não somente ao conteúdo ministrado no programa, mas inclusive na forma de selecionar os participantes do programa.

Para o programa de desenvolvimento de líderes do CPL, o líder é visto como a pessoa que promove o trabalho adaptativo no grupo em que ele se encontra. Liderar é a atividade de mobilizar pessoas para o alcance dos objetivos, superando os problemas para a obtenção do objetivo comum almejado. Esses problemas podem tanto ser técnicos, cujas soluções já são conhecidas, quanto adaptativos, que requerem soluções inovadoras e muitas vezes até mesmo a mudança no modo de pensar e de se comportar das pessoas (HEIFETZ; KANIA; KRAMER, 2004; HEIFETZ; LAURIE, 2001; HEIFETZ; GRASHOW; LINSKY, 2009).

O programa de desenvolvimento de líderes do IGLC, por sua vez, adota o conceito de líder autêntico, para conceituar a pessoa que possui altos níveis de autoconsciência e que, desse modo, conhece seus pontos fortes e fracos, suas motivações, emoções e sentimentos, assim como tem noção da influência do seu inconsciente nas suas ações e nas relações com os liderados. Assim, o líder autêntico promovido pelo IGLC é uma pessoa em constante processo de autoconscientização, buscando a constituição de relações de liderança funcionais no ambiente de trabalho (KETS DE VRIES, 2006; KETS DE VRIES; KOROTOV, 2010a; KETS DE VRIES et al., 2008b).

Percebe-se que essa proposta está bastante próxima à abordagem da liderança autêntica, que fundamenta as propostas de desenvolvimento de líderes autênticos, visto que, para esses pesquisadores, líderes

autênticos são aqueles que possuem altos níveis de autoconsciência e que buscam a construção de relações mais autênticas nas organizações onde atuam (AVOLIO; GARDNER, 2005).

Para os pesquisadores do IGLC, líderes autênticos são seres humanos mais equilibrados, dotados de características como a abertura, a honestidade, a transparência e o fato de serem verdadeiros no seu dia a dia (KETS DE VRIES; KOROTOV, 2010a). Essa descrição adotada pelo IGLC em muito se assemelha à definição proposta por Walumbwa et al. (2008), que integra as características da autoconsciência, da transparência relacional, do processamento balanceado das informações e da perspectiva moral internalizada, como visto na seção 4.5.2.

A proximidade entre as definições e o uso da mesma categoria para representar o líder que ambas as propostas pretendem desenvolver não significa que o resultado almejado pelos modelos seja o mesmo. Como já destacado na seção 4.2.1, apesar do uso do termo líder autêntico, a proposta do IGLC não se encontra fundamentada na abordagem da liderança autêntica, mas sim na abordagem psicodinâmica.

Desse modo, a principal diferença entre o conceito de líder autêntico do modelo do IGLC e o conceito de líder autêntico de Gardner et al. (2005), Shamir e Eilam (2005) e de Sparrowe (2005) é que, para o IGLC, o processo de autenticação do líder ocorre tendo em vista as três instâncias representadas na figura 11 (vida mental, relações e conflitos) e também às quatro premissas clínicas, que retratam a racionalidade presente no comportamento humano, a influência do inconsciente e das emoções e também a visão do desenvolvimento do líder como um processo pessoal e interpessoal, conforme apresentadas na seção 4.2.4. Já o processo de desenvolvimento de líderes autênticos não aborda diretamente a influência do inconsciente, bem como retrata o desenvolvimento de líderes autênticos como um processo muito mais individual do que grupal.

Os programas de desenvolvimento de líderes do IMPM e do CCL encontram-se em polos distintos, quando analisados a partir do conceito de líder. O IMPM, tendo por base o pensamento de Mintzberg (2005, 2010), considera que um dos papéis do gestor é ser líder e que distinguir líder de gestor é um exercício muito mais intelectual do que prático. Desse modo, ao formar o gestor para ser líder, trabalha-se com a capacidade de estabelecer relações e de motivar as pessoas que são coordenadas por esse gestor.

Já o CCL, partindo da proposta da ontologia DAC de Drath et al. (2008), considera a liderança principalmente como um papel que pode

ser exercido por várias pessoas na organização, sejam gestores, ou seja, líderes formais, sejam pessoas reconhecidas pelo grupo, chamadas de líderes informais. Isso significa dizer que, para o CCL, o líder não é uma qualificação pessoal, mas principalmente uma função dos processos e práticas de liderança, que produzem direção, alinhamento e comprometimento.

Desse modo, enquanto para Mintzberg (2005, 2010) a formação de líderes é a capacitação dos gestores, para o exercício das principais competências, identificadas como os cinco modos mentais do gestor, a formação de líderes do CCL se dirige à ampliação da eficácia de seus participantes para atuarem nos processos de liderança, inclusive no papel de líder (VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

Como destacado no início desta seção, a distinção no conceito de líder, para as propostas analisadas, reflete inclusive na definição de quem serão os participantes do programa, com exceção da proposta do CPL, que não aborda diretamente a seleção dos participantes.

As propostas do IGLC e do IMPM são restritivas em termos das pessoas que podem participar do programa, que é direcionado especialmente aos gestores de uma organização.

O IGLC, além de trabalhar somente com gestores, mantém um programa direcionado somente às pessoas que estão abertas à possibilidade de mudança. Por esse motivo, a seleção dos participantes é um dos momentos integrantes do processo de formação, pois líderes que não estão dispostos a discutir a si mesmos e também o seu modo de trabalho não são selecionados para participar das demais atividades do programa (KETS DE VRIES et al., 2008b; KETS DE VRIES; KOROTOV, 2007).

A proposta do IMPM incentiva que as organizações enviem grupos de gestores para o seu programa. Assim, cada mesa redonda abrigará o grupo de uma organização, de modo que um dos resultados que se busca alcançar é a maior integração desses gestores entre si, assim como, que esses gestores repassem os conhecimentos obtidos para as demais pessoas de suas organizações (MINTZBERG, 2004b, 2011b, 2011c).

A proposta do CCL, por sua vez, é a mais aberta à participação, tendo em vista as definições de líder e de liderança adotadas pela instituição, permitindo-se, inclusive, a participação de pessoas que não exercem cargos de gestão, ou que sequer se encontram vinculadas a uma organização pública ou privada. Isso porque, para o CCL, qualquer pessoa, em um momento da vida, pode vir a exercer o papel de líder, seja na organização, seja em uma associação religiosa ou uma

comunidade local, seja até mesmo em grupos mais restritos de pessoas (VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

Quadro 8 - Conceito de líder para os programas analisados

Programas	Conceito de líder	Podem participar do programa
CPL	Líder adaptativo. Pessoa que promove o trabalho adaptativo no grupo em que se encontra.	Não há definição pela literatura.
IGLC	Líder autêntico. Pessoa autoconsciente, que conhece seus pontos fortes e fracos, motivações, emoções e sentimentos e sabe da influência do seu inconsciente.	Líderes formais da organização.
IMPM	Gestores são líderes. Liderar é o papel do gestor na relação com a sua equipe, referente à capacidade de estabelecer relações e motivar a equipe.	Somente líderes formais da organização.
CCL	Liderar é um papel exercido por líderes formais ou informais. Todas as pessoas, em um determinado período da vida se envolverão com papéis e processos de liderança, dentro ou fora das organizações.	Qualquer pessoa, esteja ou não diretamente envolvida com papéis e processos de liderança.
ALD1 e 2	Líder autêntico. Pessoa que possui altos níveis de autoconsciência, age de modo transparente com os outros, recebe as informações de modo não tendencioso e age pautado em uma moral interna.	Não há definição pela literatura, muito embora se perceba um enfoque dirigido aos líderes formais.

Fonte: A autora, 2015.

O modelo de desenvolvimento de líderes autênticos, por sua vez, como pouco discorreu sobre o processo de formação dos líderes, não chega a abordar quem são os possíveis participantes do programa. No entanto, analisadas as propostas de Gardner et al. (2005), assim como de Shamir e Eilam (2005) e de Sparrowe (2005), percebe-se um enfoque muito mais gerencial.

O quadro 8 representa a síntese do conceito de líder para os programas de desenvolvimento de líderes analisados, que reflete na definição de quem pode vir a participar do programa.

Dando seguimento à análise comparativa, na próxima seção os programas serão analisados a partir do critério do conceito de liderança.

5.4 CONCEITO DE LIDERANÇA

Ao analisar o significado de liderança para os quatro modelos, percebe-se que o modelo de desenvolvimento de líderes do CPL parte da definição de Heifetz (1998), para quem liderança é a capacidade de mobilização ao trabalho adaptativo necessário ao atingimento dos objetivos comuns, sendo o líder a pessoa que identifica o trabalho adaptativo e promove as mudanças necessárias em si mesmo, nos liderados e também nas organizações, para que o objetivo seja alcançado. Desse modo, o líder a ser desenvolvido deve adquirir especialmente um raciocínio adaptativo, como contraposição ao raciocínio baseado nas experiências pregressas, que é mais adequado à solução dos problemas técnicos (HEIFETZ; GRASHOW; LINSKY, 2009; HEIFETZ; LAURIE, 2001).

O modelo de desenvolvimento de líderes do IGLC pauta a sua visão de liderança na abordagem psicodinâmica (KETS DE VRIES; CHEAK, 2014), que não se preocupa em definir o que é liderança, mas em investigar as formas pelas quais uma relação de liderança é funcional ou disfuncional (tóxica). Considera-se, assim, que a atuação do líder é influenciada por suas experiências pregressas, especialmente as da infância e juventude, pela emocionalidade e pelo inconsciente, sendo necessário um processo de autoconhecimento para que as decisões e as atitudes do líder sejam funcionais, não implicando nos desvios representados pela liderança tóxica, ou destrutiva (KETS DE VRIES, 2006; KETS DE VRIES; KOROTOV, 2010a; KETS DE VRIES et al., 2008b).

O modelo do IMPM parte da proposta de Mintzberg (1973, 2010), que considera não haver distinção entre o líder e o gestor, vendo

a liderança como um dos papéis do gestor, direcionado às relações interpessoais. Mintzberg (1973, 2010) adota uma perspectiva muito mais prática, preocupando-se muito mais em discutir o que o líder (gestor) faz. Para o modelo do IMPM, a liderança somente é vista como positiva se for praticada de modo a incluir todos os participantes nos processos e práticas direcionados ao alcance dos objetivos comuns perseguidos, construindo-se assim um senso de comunitariedade (MINTZBERG, 2009, 2010).

Como visto, o modelo do CCL adota a proposta de uma nova ontologia da liderança, de Drath et al. (2008), não mais centrada no líder, no liderado e nos objetivos compartilhados, porém focada muito mais nos papéis e nos processos de liderança, que resultam na direção, no alinhamento e no comprometimento (DAC) e também no alcance de objetivos de longo prazo. Para essa visão, qualquer pessoa pode ser um líder, formal ou informal, em uma determinada oportunidade na vida, sendo necessário então o desenvolvimento de competências para o exercício de liderança (VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

As propostas de desenvolvimento de líderes autênticos, por sua vez, se baseiam na autenticidade do líder e das organizações onde este atua. Os líderes autênticos buscam estabelecer relações mais autênticas nas organizações e, a partir do seu exemplo pessoal, autenticam também os seus liderados, construindo-se uma relação de seguir autêntico (*authentic followership*). Líder e liderados autênticos promovem, assim, o comportamento organizacional positivo, através do reforço do que os autores chamam de capital psicológico, composto pela confiança, esperança e resiliência. O estabelecimento de relações líder-liderado mais autênticas reflete em maiores níveis de confiança; maior comprometimento no trabalho, que se manifesta na forma de uma *performance* verdadeira e sustentável; e também em maiores níveis de bem-estar no ambiente de trabalho (AVOLIO; GARDNER, 2004; GARDNER; SCHERMERHORN, 2005; LUTHANS; AVOLIO, 2003; WALUMBWA et al., 2008).

Portanto, cada um dos modelos analisados neste trabalho parte de uma perspectiva diversa acerca do significado da liderança, sendo distinta consequentemente a visão do líder que se pretende desenvolver por intermédio do programa.

O quadro 9 representa a síntese dos conceitos de liderança adotados pelos programas de desenvolvimento de líderes analisados.

Quadro 9 - Conceito de liderança para os programas analisados

Programas	Conceito de liderança
CPL	Mobilização para o trabalho adaptativo necessário para o alcance dos objetivos comuns.
IGLC	Não há propriamente uma definição de liderança. O foco se dirige na relação líder-liderado, que poderá ser funcional ou disfuncional (liderança tóxica).
IMPM	Liderança deve ser considerada mais propriamente como a gestão aplicada corretamente. Importância também da construção do senso de comunitariedade.
CCL	Processos de interação entre pessoas, que resultam em direção, alinhamento e comprometimento (DAC), gerando resultados de longo prazo.
ALD1 e 2	Estabelecimento de relações autênticas, que refletem em: confiança; comprometimento (performance verdadeira e sustentável); e bem-estar no ambiente de trabalho.

Fonte: A autora, 2015.

Muito embora a visão do líder seja distinta para os modelos analisados, como se verá na próxima seção, a concepção de aprendizagem é muito similar entre os programas analisados, especialmente entre os quatro modelos práticos de desenvolvimento de líderes.

5.5 FUNDAMENTOS DA CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

Analisando-se as propostas de desenvolvimento de líderes a partir do critério dos fundamentos da concepção de aprendizagem, percebe-se que, para a grande maioria dos programas, a aprendizagem é um processo que ocorre através da experiência (BROWNING; VELSOR, 2000; HEIFETZ; SINDER, 1991; KETS DE VRIES et al., 2008b; MINTZBERG, 2004b). Apenas nas propostas de desenvolvimento de líderes autênticos, em que não foi encontrado um consenso sobre o processo de aprendizagem, o papel das experiências desenvolvimentais é menos discutido, privilegiando-se a autorreflexão (GARDNER et al., 2005), ou as histórias de vida do líder (SHAMIR; EILAM, 2005; SPARROWE, 2005).

Como visto na seção 4.1.4, o modelo do CPL parte de três premissas básicas, sendo elas: as pessoas aprendem pela experiência; as pessoas necessitam de uma base conceitual e de instruções sobre como fazer uso dessa base conceitual, para que assim possam aprender a partir das suas experiências de vida; assim como é elementar que as

informações passadas verbalmente e no material por escrito sejam as mesmas, evitando-se o envio de mensagens conflitantes (HEIFETZ; SINDER, 1991).

Desse modo, na base do modelo do CPL está a disponibilização de conteúdos que possam ser confrontados com as experiências de vida dos participantes, para que estes possam desenvolver o senso de trabalho adaptativo e de uma perspectiva mais abrangente, quando estiverem no exercício da liderança. O CPL considera a complexidade da realidade organizacional, assim como a importância da participação dos liderados no processo decisório e na implementação de soluções. Outro aspecto importante é o uso do método do caso, como instrumento que permite confrontar a experiência vivida com a situação de um problema organizacional já enfrentado por outro líder participante do programa, buscando desenvolver assim um raciocínio voltado para o trabalho adaptativo (HEIFETZ; SINDER, 1991; PARKS, 2005).

Destaca-se, ainda, que o modelo do CPL se caracteriza também pelo uso das artes para promover o desenvolvimento de líderes, através da indicação de leituras e da assistência de obras de arte como forma de estímulo à autorreflexão, assim como pelas atividades em grupo, como é o caso da atividade de improvisação musical adotada no programa (PARKS, 2005). Neste sentido, percebe-se que o modelo do CPL integra o uso da arte como técnica projetiva, permitindo aos participantes refletir sobre questões que mais dificilmente perceberiam durante as atividades do programa; e também como ilustração da essência, permitindo a identificação de situações do dia a dia e a reflexão sobre as soluções adotadas no passado e sobre outras formas pelas quais o mesmo problema poderia ter sido resolvido.

Conforme Taylor e Ladkin (2009), a técnica projetiva se baseia no uso da arte como estímulo à reflexão através da projeção, com um enfoque desenvolvimental muito mais subjetivo, promovendo-se um processo de autoanálise. Já a ilustração da essência usa a arte para ilustrar qualidades reconhecidas universalmente, situações, respostas emocionais ou maneiras de ser e agir, ao invés de focar no significado íntimo para a pessoa, como, por exemplo, a representação de problemas comuns vividos no contexto organizacional (TAYLOR; LADKIN, 2009).

Por sua vez, o modelo do IGLC tem por premissas as três instâncias a serem trabalhadas, referentes à vida mental, aos conflitos e às relações, representadas pela figura 11 (seção 4.2.4), e também as quatro premissas clínicas: a compreensão de que todo comportamento humano é racional; a influência de fatores psicológicos, conscientes e

inconscientes no processo da liderança, assim como sobre a forma pela qual uma pessoa pode se desenvolver; as dimensões do inconsciente e da emocionalidade influenciam na ação do líder e na sua capacidade decisória; a visão de que o desenvolvimento humano é um processo pessoal e também interpessoal, sendo essas duas instâncias importantes para que o processo de desenvolvimento seja eficaz (KETS DE VRIES et al., 2008b; KETS DE VRIES; KOROTOV, 2010b).

O modelo do IGLC também se baseia na aprendizagem pela experiência, visto que no coração do modelo está a importância das experiências de vida dos líderes como fundamento para a autoanálise, em um processo que é desenvolvido concomitantemente à ampliação da sua visão de mundo, a partir da experiência de vida de outras pessoas, permitindo-se ao líder a melhor compreensão de quem ele é e dos resultados de suas experiências passadas, assim como permitindo-lhe a adoção de novos caminhos para o futuro.

O modelo do IMPM pode ser caracterizado também como um programa que concebe o processo de aprendizagem do líder principalmente mediante a experiência e se encontra baseado em quatro premissas: os líderes não podem ser criados pela simples participação em cursos sobre o tema; a gestão é fruto da prática, sendo aperfeiçoada com o passar do tempo, através dos desafios e experiências vividas pelo líder; o desenvolvimento de líderes é um processo que auxilia na compreensão das experiências vividas e preparação para novas experiências; o foco do programa deve ser a formação do líder, não estando atrelado a funções de negócios, como conhecimentos de marketing e finanças, dentre outros (MINTZBERG, 2005, 2010).

Para o modelo do IMPM, a aprendizagem pela experiência ocorre tanto em sala de aula quanto no ambiente de trabalho. Durante os módulos do programa, destaca-se a aprendizagem através da discussão e reflexão das próprias experiências, analisadas em comparação ao conteúdo ministrado e às experiências dos demais participantes. Entre os módulos, a aprendizagem se dá durante a atuação do líder dentro da sua organização, mediante os diversos atos de implementação das lições aprendidas, chamados pelo programa de IMPacts (MINTZBERG, 2004b, 2005).

O modelo do CCL também pauta a sua concepção de aprendizagem na aprendizagem pela experiência, porém, diferentemente dos demais programas, o principal aspecto a ser trabalhado não são as experiências vividas pelos líderes, mas as suas experiências atuais, que são trabalhadas para que se tornem experiências desenvolvimentais, compostas pelas três fases: avaliação, desenvolvimento e suporte. Nesse

sentido, durante o programa de desenvolvimento busca-se permitir que o líder viva uma série de experiências desenvolvimentais, assim como desenvolva a sua capacidade de aprendizagem (habilidade de aprendizagem) com as experiências, para que desse modo possa aprender mais sobre o ato de liderar em um contexto que envolve a direção, o alinhamento e o comprometimento das partes envolvidas (BROWNING; VELSOR, 2000; VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

As propostas de desenvolvimento de líderes autênticos, diferentemente das dos demais programas, não concebem a aprendizagem do líder como o resultado das experiências vividas por ele. Embora a experiência não seja ignorada nessas proposições, ela não tem papel central no processo formativo do líder, cedendo espaço para a autorreflexão, no caso de Gardner et al. (2005), e para as histórias de vida, nas propostas de Shamir e Eilam (2005) e de Sparrowe (2005).

Como visto na seção 4.5.4, para a proposta de Gardner et al. (2005), o desenvolvimento de líderes é fruto principalmente do processo autorreflexivo, que permite ao líder tornar-se mais autoconsciente e manifestar, assim, um comportamento mais autêntico, refletido na transparência relacional, no processamento balanceado de informações e também na perspectiva moral internalizada. Para os autores, a história de vida e as experiências dos líderes são importantes enquanto catalizadores do processo desenvolvimental, mas não são o próprio meio pelo qual o líder se torna autêntico. As experiências de vida mais relevantes representam os eventos-gatilho (*trigger events*), que, se não forem submetidos ao processo autorreflexivo, não gerarão desenvolvimento (GARDNER et al., 2005).

Outra forma de se conceber a formação do líder autêntico é a partir das suas histórias de vida, considerando-se que a própria narrativa da vida é o campo de onde o líder colhe os subsídios para o seu desenvolvimento. Shamir e Eilam (2005) identificam, no processo de análise da biografia do líder, uma forma de criação de um autoconceito e um processo de autoconscientização que permite a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Nesse sentido, o desenvolvimento do líder é muito mais um processo individual. Sparrowe (2005), de modo diverso, considera que a aprendizagem do líder não ocorre pela autoconscientização, pois a vida se faz manifesta historicamente, como uma narrativa. Assim, a partir da análise narrativa da própria vida e da comparação de sua história com as histórias de outros líderes, o líder encontra elementos para o seu desenvolvimento e sua autenticação. Para Sparrowe (2005), diferentemente de Shamir e Eilam (2005), o processo

de formação do líder pelas histórias de vida inclui a participação de outras pessoas, podendo então ser promovido inclusive dentro de um programa de formação de líderes.

Quadro 10 - Fundamentos das concepções de aprendizagem para os programas analisados

Fundamento	Aprendizagem pela Experiência	Autorreflexão	Histórias de Vida
Programas	CPL, IGLC, IMPM e CCL	ALD1	ALD2
Características	CPL, IGLC e IMPM - a aprendizagem ocorre principalmente mediante a reflexão sobre experiências vividas, baseada nos conteúdos ministrados no programa. CCL - baseado nas experiências de vida atuais, trabalhando-se para que elas se tornem experiências desenvolvimentais.	A aprendizagem é fruto de um processo autorreflexivo, que permite o líder se tornar mais autoconsciente e manifestar, assim, um comportamento mais autêntico.	A própria narrativa de vida é vista como o campo de onde o líder colhe os subsídios para o seu desenvolvimento, em um processo que envolve tanto a análise da própria histórica de vida, quanto das histórias de outras pessoas.

Fonte: A autora, 2015.

Percebe-se, desse modo, que especialmente entre os programas de desenvolvimento de do CPL, IGLC, IMPM e CCL há um consenso no sentido de que as experiências dos líderes são a melhor forma de se promover o seu desenvolvimento. No entanto, para as propostas do CPL, do IGLC e do IMPM, as experiências já vividas pelos líderes são a principal base para estudo e análise, enquanto que o modelo de CCL centra-se nas novas experiências vividas pelos líderes, que devem ser abordadas a partir dos componentes da avaliação, do desafio e do suporte, para serem caracterizadas como experiências desenvolvimentais.

As propostas de desenvolvimento de líderes autênticos, diferentemente, não inserem a experiência como o núcleo dos seus modelos de aprendizagem, embora não ignorem a sua importância para o processo de desenvolvimento do líder. Enquanto Gardner et al. (2005) propõem que a experiência é um catalizador do processo autorreflexivo que permite a um líder se tornar autêntico, Shamir e Eilam (2005) e Sparrowe (2005) têm nas histórias de vida do líder, incluídas as suas principais experiências, o principal campo para a autoanálise e para o seu desenvolvimento.

O quadro 10 sintetiza os resultados da análise comparativa dos programas de desenvolvimento de líderes, tendo por base o critério dos fundamentos da concepção de aprendizagem.

Dando prosseguimento à análise dos modelos de desenvolvimento de líderes, na próxima seção será apresentado o critério do processo de aprendizagem.

5.6 PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Além da concepção de aprendizagem que orienta os programas de desenvolvimento de líderes, outro aspecto elementar para uma análise comparativa dos programas de desenvolvimento de líderes é o estudo do processo de aprendizagem, composto principalmente por aquilo que se pretende desenvolver nos líderes e como esse desenvolvimento é promovido. O primeiro aspecto, chamado nesse trabalho de objetivo do modelo, responde à pergunta: o que desenvolver? Enquanto que o segundo aspecto responde à pergunta: como desenvolver? A seguir, ambos os critérios serão analisados separadamente.

5.6.1 Objetivo do modelo

Ainda que a concepção de aprendizagem seja bastante próxima, o objetivo de cada um dos modelos de desenvolvimento de líderes é distinto para cada uma das propostas analisadas neste trabalho.

O principal objetivo do modelo do CPL é o desenvolvimento da capacidade adaptativa nos líderes participantes, por meio da ampliação da sua visão de mundo, bem como da capacidade de inovação e de aprendizagem (HEIFETZ; SINDER, 1991). São objetivos do programa, ainda, as cinco atividades básicas da atuação do líder: capacidade de diagnóstico, diferenciando problemas técnicos e adaptativos; exposição dos desafios, incluindo o grupo no processo de resolução; mobilização das pessoas para a ação; manutenção da capacidade inovadora e criativa

e minoração dos conflitos; gerenciamento do trabalho do grupo (ALONSO, 2005).

Assim, pelo programa de desenvolvimento de líderes do CPL, busca-se ampliar a visão de mundo dos participantes e capacitá-los para atuarem diante de problemas adaptativos, preparando os participantes para diagnosticar o problema adaptativo e, em conjunto com seus liderados, encontrar as possíveis soluções e implementá-las logo em seguida. Ainda que Heifetz e Sinder (1991) e Parks (2005) considerem que esse processo envolve tanto mudanças cognitivas quanto emocionais, constatou-se que os autores deixaram de trabalhar detalhadamente a forma pela qual a mudança, nessas duas instâncias, ocorre nos participantes, enfocando muito mais na transformação como um todo, a partir do confronto entre as experiências de vida dos participantes com o material fornecido e as experiências vividas nas atividades nos grupos maior e menor.

Pode-se identificar, como principal objetivo da proposta do IGLC, a explicitação das principais questões pessoais ou profissionais para que o líder se desenvolva, tendo por base os três triângulos do líder, que, como visto na figura 11 (seção 4.2.4), representam a vida mental, os conflitos e as relações pessoais. Pelo triângulo da vida mental, trabalha-se tanto com aspectos cognitivos quanto emocionais, considerando-se, ainda, a influência do inconsciente nas atividades do líder; no triângulo dos conflitos, trabalha-se marcantemente com o fato de que a emocionalidade do líder influi em uma determinada situação ou problema de forma positiva ou negativa; e, por fim, o triângulo das relações pessoais trabalha o como o líder se comporta nas relações com os outros, considerando também que suas experiências passadas influenciam na forma como ele age no presente (KETS DE VRIES, 2005; KETS DE VRIES; KOROTOV, 2007, 2010a).

Diferentemente do modelo do CPL, na proposta do IGLC os aspectos cognitivos e emocionais são mais claramente enfrentados no decorrer do programa, sendo a proposta desse modelo a criação de um espaço de segurança, chamado de espaço transicional, para que cada um dos participantes possa se sentir seguro para expor suas próprias vivências, sem temer o julgamento ou a reprovação dos demais. Assim, os participantes podem alcançar uma série de conclusões, que implicarão na mudança de seus comportamentos. Por esse motivo, Kets de Vries (2007, 2010b) chama esse modelo de desenvolvimento de liderança transformacional, no sentido de que é promovida a transformação pessoal dentro do espaço transicional.

O modelo do IMPM centra os objetivos do programa no desenvolvimento dos cinco modos mentais que Mintzberg (2004, 2005, 2010, 2011c) e Gosling e Mintzberg (2003) consideram como elementares para a atividade do líder/gestor, sendo eles:

- a) o modo reflexivo, referente à gestão do eu;
- b) analítico, referente à gestão da organização;
- c) visão de mundo, ou mundano, referente à gestão do contexto;
- d) colaborativo, referente à gestão das relações do líder; e
- e) modo proativo, referente à gestão das mudanças.

Cada módulo do programa é especialmente dedicado a cada um dos modos mentais identificados pelo autor.

Por sua vez, o modelo do CCL encontra-se centrado na noção do desenvolvimento de líderes por meio das experiências desenvolvimentais. O principal objetivo desse programa, assim, é a expansão da capacidade individual de atuação nos papéis e nos processos de liderança, mediante a promoção de um conjunto de experiências desenvolvimentais (VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

A partir do programa do CCL, busca-se que a pessoa desenvolva maiores capacidades no sentido da definição da direção, da obtenção do comprometimento das partes envolvidas e, ainda, a criação do alinhamento para o alcance dos objetivos de proveito comum de longo prazo. As capacidades a serem desenvolvidas dizem respeito à autogestão dos próprios pensamentos, emoções, atitudes e ações; maiores níveis de autoconsciência; a habilidade de analisar situações conflitantes; as habilidades de pensar estrategicamente e criativamente; e ainda as habilidades de iniciar e de implementar a mudança nas organizações (VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

As diferentes propostas de desenvolvimento de líderes autênticos têm objetivos distintos. Para a proposta de Gardner et al. (2005), o objetivo é o acréscimo dos níveis de autoconsciência, trabalhando-se com valores, emoções e objetivos pessoais do líder e também com a sua capacidade de autorregulação, que envolve a perspectiva moral internalizada, o processamento balanceado de informações e a transparência relacional.

Na proposta de Shamir e Eilam (2005), o objetivo do modelo é que o líder, a partir da construção de significados sobre a sua própria história de vida, possa compreender melhor a si, desenvolvendo as capacidades que permitem que ele se torne um líder autêntico. Portanto, busca-se que o líder se envolva na busca pelo próprio desenvolvimento,

a partir do desvelamento da sua própria vida e da construção de significados sobre as experiências colhidas durante o processo de autoanálise.

A proposta de Sparrowe (2005) vai de encontro à visão do líder autêntico de Gardner et al. (2005), pois considera que o objetivo do desenvolvimento não deve ser a autoconscientização, pois o indivíduo se conhece e reconhece a partir de suas ações na vida, vista como uma narrativa. O indivíduo se autentica ao reconhecer o seu “eu narrativo” e agir de acordo com ele. Diferentemente de Shamir e Eilam (2005), Sparrowe (2005) concebe a possibilidade de programas de desenvolvimento de líderes pautados na descoberta do eu narrativo, enfatizando o trabalho autobiográfico e o estudo das biografias de outros líderes como formas de se promover a autoanálise.

Percebe-se, assim, que mais uma vez os modelos analisados se mostram diferentes entre si. Analisada sob a perspectiva do objetivo do programa, a proposta do IGLC é aquela que se mostra mais detalhada quanto aos objetivos de desenvolvimento, abrangendo intensivamente tanto os aspectos pessoais quanto relacionais dos seus participantes.

Apesar das diferenças identificadas entre os programas, certas características comuns podem ser destacadas. Como visto, o modelo do CPL é basicamente centrado na noção da preparação para a mudança, visando que os participantes se tornem líderes adaptativos, capazes de identificar os desafios adaptativos e de mobilizar os liderados para enfrentarem esses desafios no intuito do alcance dos objetivos comuns. Percebe-se que o contexto de mudança também é considerado pelo modelo do IMPM, quando aborda o modo mental proativo, que se refere à atuação do líder enquanto promotor da mudança nas organizações. Igual preocupação está implicitamente presente na concepção de líder do modelo do CCL, que trabalha a liderança sob uma perspectiva de contínua mudança, em processos que geram direção, alinhamento e comprometimento.

O modelo do IGLC e as propostas de desenvolvimento de líderes autênticos possuem objetivos de desenvolvimento assemelhados, tendo em vista que buscam trabalhar o desenvolvimento da pessoa do líder, sob a perspectiva do conhecimento de si mesmo. Especialmente a proposta de Gardner et al. (2005) encontra maior proximidade com o programa do IGLC, tendo em vista estar pautada na autoconscientização e nos processos de autorregulação do líder. No entanto, como será destacado na seção 5.7, o nível de profundidade do processo de desenvolvimento humano promovido pelo programa do IGLC é maior do que aquele presente na proposta de Gardner et al. (2005), visto que

aborda o ser humano sob uma perspectiva mais integral, considerados os aspectos da vida mental, das relações pessoais e dos conflitos. Se fosse analisado sob a perspectiva dos três triângulos de Kets de Vries e Korotov (2007), representados pela figura 11, a proposta de Gardner et al. (2005) está restrita aos triângulos da vida mental, ignorada a influência do inconsciente, e ao triângulo das relações pessoais.

O quadro 11 representa a síntese dos resultados da análise do objetivo dos modelos de desenvolvimento de líderes.

Quadro 11 - Objetivo dos modelos de desenvolvimento de líderes analisados

Programas	Objetivo do modelo
CPL	Desenvolvimento da capacidade adaptativa nos seus participantes por meio da ampliação da visão de mundo, bem como da capacidade de inovação e de aprendizagem, para que assim eles possam diagnosticar os problemas adaptativos e intervir neles em conjunto com seus liderados.
IGLC	Explicitação das principais questões pessoais ou profissionais para que o líder se desenvolva, tendo por base os três triângulos: vida mental, conflitos e relações pessoais, assim como a promoção da mudança e a internalização da mudança.
IMPM	Desenvolvimento dos cinco modos mentais considerados como elementares para a atividade do líder: reflexivo; analítico; visão de mundo; colaborativo e proativo.
CCL	Expansão da capacidade individual de atuação nos papéis e processos de liderança.
ALD1 e 2	Autenticar o líder, para que esses líderes incentivem seus liderados a se tornarem liderados autênticos, construindo-se organizações mais autênticas.

Fonte: A autora, 2015.

A seguir serão abordados os aspectos referentes ao processo de desenvolvimento do líder, respondendo-se assim à pergunta: “como desenvolver?”

5.6.2 Processo de desenvolvimento

Ao analisar os programas de desenvolvimento de líderes sob a perspectiva do processo de desenvolvimento, percebe-se novamente uma considerável semelhança entre grande parte dos programas analisados. Especialmente o CPL, o IGLC e o IMPM têm em comum a característica de desenvolverem programas que integram leituras e outros meios de assimilação de conteúdo, a interação em grupos, tanto

em sala de aula quanto em um espaço de debate e discussão à parte e, por fim, a redação de relatórios parciais ou um relatório final, como forma de consolidar a aprendizagem vivida. Embora na essência o processo de desenvolvimento desses modelos seja muito próximo, a forma como esses instrumentos são utilizados é distinta em cada um dos modelos.

O modelo do CPL é baseado principalmente no *case-in-point*, sistema de ensino que integra atividades em um grupo maior, composto por todos os participantes do programa, e de grupos menores, onde os participantes se revezam em distintos papéis, estimulando-se a discussão sobre os temas propostos. As atividades são desenvolvidas com base no conteúdo ministrado em aula, em dinâmicas realizadas no interior da turma, como, por exemplo, a atividade com a música, assim como através da indicação de obras de cunho artístico, científico e técnico. Todas as atividades desenvolvidas têm o objetivo de estimular o processo reflexivo acerca das experiências de vida dos participantes, tanto as positivas quanto as negativas (HEIFETZ; SINDER, 1991; PARKS, 2005).

O modelo do IGLC, por sua vez, se propõe a um processo terapêutico de desenvolvimento de líderes, a partir da criação de um espaço de transição, para que se promova a mudança pessoal, e para que essa mudança se consolide mediante a internalização. O processo de desenvolvimento envolve as fases de:

- a) seleção de participantes comprometidos com o autodesenvolvimento;
- b) a autoavaliação dos participantes, que definem os seus objetivos pessoais para o programa;
- c) processo de desenvolvimento no interior do espaço transicional; e
- d) a internalização da mudança nos participantes (KETS DE VRIES; KOROTOV, 2007; KETS DE VRIES; KOROTOV, 2010a, 2010b).

O espaço transicional se refere ao ambiente conduzido pelos facilitadores, que permite aos participantes apresentarem as suas experiências para serem analisadas pelo grupo, sem o temor de serem prejudgados por conta desses fatos, com um foco no desenvolvimento pessoal em meio ao grupo, tratando-se, portanto, de um processo de *coaching* de grupo. Esse processo ocorre em quatro módulos intensivos, com duração de uma semana cada, sendo os três primeiros realizados no arco de seis meses, e o último, passados outros seis meses do módulo

anterior, permitindo-se assim que os participantes vivam a mudança e avaliem em cada novo módulo o progresso realizado (KETS DE VRIES et al., 2008a, 2008b).

No modelo do IMPM, o processo de desenvolvimento de líderes ocorre em cinco módulos, realizados em cinco instituições de ensino diferentes no mundo, em que cada instituição que recebe as turmas é responsável pela organização do seu módulo. Além disso, cada módulo é direcionado especificamente a trabalhar com um dos cinco modos mentais que constituem o objetivo do programa (MINTZBERG, 2005, 2010).

As atividades em cada módulo seguem a regra dos 50:50, que prevê que metade do período de atividades modulares é composto pela exposição de conteúdo, enquanto que a outra parte é composta por espaços de reflexão e discussão em grupos sobre os conteúdos ministrados. O programa inclui ainda atividades como as reflexões matinais, em que os próprios participantes trazem as temáticas a serem trabalhadas e as discutem entre si, assim como por *papers* de reflexão, com as anotações do que foi vivido durante o programa, além dos IMPacts, que são o conjunto de ações implementadas pelo participante, em sua organização, no período entre módulos, com o intuito de consolidar as suas mudanças (MINTZBERG, 2004b, 2005, 2011b, 2011c).

O programa do IMPM é pensado, assim, de modo que as informações obtidas durante os módulos sejam confrontadas com as experiências individuais e de grupo dos participantes, para que as conclusões obtidas possam ser posteriormente testadas no ambiente de trabalho, constituindo-se uma nova compreensão do participante, que será novamente confrontada com o conteúdo de sala de aula e com as experiências dos demais participantes nos módulos seguintes, como se encontra representado na figura 17 (seção 4.3.5.2).

Já o processo de desenvolvimento, no modelo do CCL, é pensado de forma a permitir que os participantes vivam uma série de experiências desenvolvimentais, através das fases de avaliação, suporte e desafio. Pela avaliação, o participante pode se conscientizar dos aspectos pessoais que ele precisa desenvolver; pelo desafio, há a definição de um determinado objetivo de desenvolvimento pessoal a ser alcançado; enquanto que pelo suporte, busca-se manter a motivação do líder à mudança e à sua consolidação, processo que irá variar de pessoa para pessoa.

O processo de desenvolvimento é concebido, então, como o conjunto de experiências desenvolvimentais vividas pelo participante,

aliado ao desenvolvimento das habilidades de aprendizagem com as experiências vividas, em um processo que é desenvolvido tendo por base o contexto da liderança onde esse líder atua (GENTRY; LESLIE, 2007; VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2004; VELSOR; LESLIE; FLEENOR, 1997).

Quadro 12 - Processo de desenvolvimento nos modelos analisados

Programas	Processo de desenvolvimento
CPL	Baseado principalmente no <i>case-in-point</i> , sistema de ensino que integra atividades em um grupo maior, composto por todos os participantes do programa, e de grupos menores, onde os participantes se revezam em distintos papéis, estimulando-se desse modo a aprendizagem pela experiência. O programa inclui também a elaboração de relatórios, em um processo de reflexão pela escrita.
IGLC	Processo terapêutico de desenvolvimento, a partir da criação de um espaço transicional, para que se promova a mudança e a sua internalização. O processo é composto pelas fases: seleção; autoavaliação; construção do espaço transicional; e internalização da mudança.
IMPM	Cinco módulos, realizados em cinco instituições de ensino internacionais, que recebem as turmas são responsáveis pela organização do seu respectivo módulo. Cada módulo é destinado a um dos cinco modos mentais. O processo formativo privilegia, ainda, o processo de internalização da mudança mediante a prática dos IMPacts.
CCL	Busca-se permitir que o participante viva uma série de experiências desenvolvimentais, assim como desenvolva sua capacidade de aprendizagem com as experiências em um processo desenvolvido baseado no contexto de liderança do próprio participante.
ALD1 e 2	Não foi encontrada na literatura uma definição sobre como o processo ocorre.

Fonte: A autora, 2015.

As propostas do desenvolvimento de líderes autênticos não definem como o processo de desenvolvimento de líderes ocorre, o que é compreensível, tendo em vista que essa a liderança autêntica é uma abordagem muito mais recente do que as abordagens que fundamentam os demais programas de desenvolvimento de líderes analisados. As três proposições de desenvolvimento de líderes autênticos acabam, assim, por se concentrar mais na trajetória desenvolvimental do líder do que na forma como um programa de desenvolvimento poderia auxiliar no seu

desenvolvimento. A única exceção é o trabalho de Sparrowe (2005), que aborda como os programas de desenvolvimento de líderes poderiam incluir o processo de descoberta do “eu narrativo”.

Os programas de desenvolvimento de líderes do CPL, IGLC, IMPM e CCL têm em comum dois aspectos: a compreensão de que o processo de desenvolvimento somente é possível, se pautado nas experiências vividas por seus participantes; e também de que, embora o desenvolvimento seja um processo individual, a vivência em grupo é fundamental para ampliar a visão de mundo através do compartilhamento de experiências pessoais, conscientizar acerca dos diferentes problemas enfrentados pelos líderes, assim como para recordar aos participantes que liderança é um processo de relação entre pessoas, não se tratando da influência exclusiva do líder sobre os seus liderados.

Quanto às propostas de desenvolvimento de líderes autênticos, constatou-se que os aspectos processuais do seu desenvolvimento ainda foram pouco abordados, sendo, portanto, necessário um maior nível de detalhamento sobre a forma como se desenvolve um líder autêntico.

O quadro 12 representa os resultados da análise dos programas de desenvolvimento de líderes considerando-se o processo de desenvolvimento. Na próxima seção, o critério nível de profundidade da aprendizagem será analisado.

5.7 NÍVEL DE PROFUNDIDADE DA APRENDIZAGEM

Conforme abordado na seção 3.2.3, Day e Sin (2011) identificam a trajetória desenvolvimental de uma pessoa em três níveis de profundidade ou camadas, que vão desde a mais superficial e aparente até os níveis mais profundos e menos perceptíveis ao observador externo, representados na figura 7 (seção 3.2.3), tratando-se das camadas das habilidades e competências; da identidade do líder e da autorregulação; e do processo de desenvolvimento de adulto.

No capítulo 4, buscou-se definir o nível de profundidade das propostas de desenvolvimento de líderes analisadas, tendo por base a classificação de Day, Harrison e Halpin (2009) e de Day e Sin (2011), que se encontram consolidadas na última linha do quadro 5, isso porque apenas o programa do CCL define explicitamente qual é o nível de profundidade da aprendizagem por ele promovida.

O programa de desenvolvimento de líderes do CCL busca atingir a camada mais profunda de desenvolvimento do líder, referente ao desenvolvimento de adultos, ou andragogia, uma vez que esse programa

está baseado explicitamente na teoria construtivista-desenvolvimental, de Kegan (1994) e Kegan e Lahey (1983), como destacam Velsor e Drath (2004). Além disso, ele parte da noção de que, através de contínuas experiências desenvolvimentais, o indivíduo vai se desenvolvendo enquanto líder e enquanto adulto.

Assim como o programa do CCL, a formação promovida pelos programas do CPL e do IGLC e as propostas de desenvolvimento de líderes autênticos de Shamir e Eilam (2005) e de Sparrowe (2005) também atingem a camada do desenvolvimento de adultos, enquanto que as propostas do IMPM e do desenvolvimento de líderes autênticos proposto por Garder et al. (2005) restringem-se à camada do desenvolvimento da identidade do líder e da sua capacidade de autorregulação. Percebe-se, assim, que nenhum dos programas analisados fica restrito ao nível mais superficial e visível do desenvolvimento de líderes, referente às habilidades e competências.

Adotando-se a classificação proposta por Mintzberg (2004b), pode-se afirmar que todos os programas são propostas da terceira geração do desenvolvimento de líderes, compartilhando do entendimento de que não basta o desenvolvimento de certas habilidades e competências para que uma pessoa se torne líder (MINTZBERG, 2004b). Desse modo, nenhum dos programas analisados tem a pretensão de fazer com que seus formandos automaticamente sejam considerados líderes. Pelo contrário, busca-se prover conceitos, ferramentas e experiências de vida que possibilitem que os participantes, após o término do programa, mantenham-se na trajetória de desenvolvimento enquanto líderes.

Como visto no capítulo 4, todos os programas de desenvolvimento trabalham com a capacitação de certas habilidades essenciais à atuação do líder, mas se propõem a ir além, trabalhando aspectos referentes à forma como os seus participantes se veem, veem os outros, estabelecem objetivos pessoais e profissionais, e ainda como eles pensam as suas vidas a longo prazo.

Ao trabalhar com a segunda camada, referente à identidade e à autorregulação, os programas de desenvolvimento de líderes incentivam os participantes a um processo autorreflexivo sobre quem eles realmente são e sobre como eles estabelecem relações com as demais pessoas. Como visto na seção 3.2.3.2, a identidade define o “eu”, em termos de individualização e diferenciação das demais pessoas, perpassando por três níveis: a identidade individual; a identidade coletiva; e a identidade relacional (BREWER; GARDNER, 1996; HOGG, 2001; LORD; HALL, 2005).

A autorregulação, por sua vez, refere-se à capacidade da pessoa de se impostar no sentido do atingimento de resultados, enfrentando todas as circunstâncias necessárias para o alcance desses objetivos, estando assim relacionada à motivação da pessoa e também à capacidade de persistência, apesar das diversas adversidades que possam surgir (BANDURA; WOOD, 1989; DRAGONI et al., 2009; PORATH; BATEMAN, 2006).

Constata-se, dessa forma, que todos os programas analisados envolvem processos de desenvolvimento da identidade e também da capacidade de autorregulação, atingindo, desse modo, a camada da formação da identidade.

O programa do CPL busca o desenvolvimento de líderes adaptativos, que sejam capazes de identificar os problemas adaptativos, para assim mobilizar os liderados no sentido da resolução do problema e do alcance dos objetivos comuns. Como visto no decorrer da seção 4.1, para o alcance desse objetivo, o processo formativo do CPL é pautado em um constante processo de compartilhamento e de análise das experiências de vida dos participantes. O *case-in-point* é uma ferramenta que busca promover o contínuo processo de desenvolvimento da identidade, aliado à ampliação da visão de mundo. Por exemplo, nas reuniões do grupo menor, cada participante em um momento é o relator, que apresenta o problema vivido, enquanto que os demais propõem possíveis soluções aos problemas vividos (HEIFETZ; SINDER, 1991).

Percebe-se que esse tipo de processo trabalha tanto a reflexão sobre quem é o participante, quanto a análise das experiências de vida de outros participantes, promovendo a ressignificação das identidades pessoal e relacional. Do mesmo modo, o processo formativo desse programa é bastante pautado na capacidade de autorregulação do líder, para que assim possa enfrentar os problemas adaptativos que continuamente surgirão para o grupo.

A proposta do IGLC também trabalha intensivamente a perspectiva da identidade e da autorregulação dos seus participantes, dentro do espaço transicional constituído durante os módulos do programa. Essa característica pode ser vista desde o princípio, com o estímulo aos participantes para que estipulem qual será o objetivo de desenvolvimento pessoal durante o programa. Além disso, a proposta do IGLC também trabalha com o compartilhamento das experiências de vida dos participantes, em um processo de *coaching* de grupo, como uma forma do desenvolvimento da identidade dos participantes (KETS DE VRIES; et al., 2008b; KETS DE VRIES; KOROTOV, 2007).

O programa do IMPM trabalha com a perspectiva do desenvolvimento da identidade dos líderes e da sua capacidade de autorregulação. De modo semelhante aos programas do CPL e do IGLC, o IMPM também pauta o desenvolvimento dos participantes a partir da análise das suas experiências de vida, em um processo que tem o objetivo de desenvolver os cinco modos mentais dos líderes. Especialmente o modo mental reflexivo trabalha mais diretamente com a perspectiva da identidade e da autorregulação dos participantes, embora esse trabalho de discussão da identidade também seja promovido durante os demais módulos (GOSLING; MINTZBERG, 2003; MINTZBERG, 2005, 2010).

Mintzberg (2010) destaca ainda a importância do desenvolvimento do senso de comunitariedade entre as pessoas da equipe, no sentido de que todos se sentem protagonistas dos resultados alcançados, cada um exercendo o seu determinado papel. Essa concepção de comunitariedade, que integra o modo mental colaborativo, indica que o esse programa promove o desenvolvimento não somente da identidade individual do líder, ou de sua identidade relacional, mas também da identidade coletiva.

A formação promovida pelo CCL, como visto, alcança o nível do desenvolvimento de adultos, mas isso não significa que ela deixe de incluir o desenvolvimento da identidade e da autorregulação em seus participantes. O método de desenvolvimento através das experiências desenvolvimentais, compostas pela avaliação, pelo desafio e pelo suporte, pode ser considerado por si mesmo um sistema de desenvolvimento da identidade do líder e da sua capacidade de autorregulação, enquanto ele buscar o próprio desenvolvimento a partir das experiências que vive (GENTRY; LESLIE, 2007; MCCAULEY; DOUGLAS, 2004; VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

Com relação às propostas de desenvolvimento de líderes autênticos, percebe-se que o processo de autenticação do líder, seja pela autorreflexão (GARDNER et al., 2005), seja pelas histórias de vida (SHAMIR; EILAM, 2005; SPARROWE, 2005), promove o desenvolvimento da sua identidade e da sua capacidade de autorregulação, para que ele se torne um líder autêntico. Gardner et al. (2005) explicitamente abordam o desenvolvimento da identidade e da autorregulação como aspectos do líder autêntico.

Já nas propostas de Shamir e Eilam (2005) e de Sparrowe (2005), o desenvolvimento da camada da identidade e da autorregulação é implícito. Para Shamir e Eilam (2005), o desenvolvimento da identidade do líder ocorre a partir do seu processo de autoconscientização,

mediante a análise das suas histórias de vida. Sparrowe (2005), por sua vez, propõe o desenvolvimento da identidade do líder e da sua capacidade de autorregulação a partir da descoberta do seu “eu narrativo”, que ocorre mediante um processo de análise de si mesmo na interação com as demais pessoas.

Nem todas as propostas de desenvolvimento de líderes, no entanto, trabalham com a camada mais profunda, referente ao desenvolvimento de adultos. O programa de desenvolvimento de líderes do IMPM e a proposta de desenvolvimento de líderes autênticos de Gardner et al. (2005) acabam se limitando ao desenvolvimento das habilidades e competências dos líderes, em conjunto com a sua identidade e capacidade de autorregulação. Assim, apenas as propostas do CPL, do IGLC, do CCL e do desenvolvimento de líderes autênticos de Shamir e Eilam (2005) e de Sparrowe (2005) promovem a formação de seus participantes no nível do desenvolvimento de adultos.

Como visto na seção 3.2.3.3, a camada do desenvolvimento de adultos refere-se ao desenvolvimento vertical da pessoa, mediante a construção de novos modos de compreender a si mesmo e o mundo à sua volta (COOK-GREUTER, 2004), através do processo de amadurecimento pessoal a partir das suas experiências desenvolvimentais (MOSHMAN, 2003). Esse processo permite um entendimento mais complexo e profundo de si mesmo e do mundo à sua volta (COOK-GREUTER, 2004; MCCAULEY et al., 2006).

Os programas do CPL, do IGLC, do CCL e as propostas de desenvolvimento de líderes autênticos de Shamir e Eilam (2005) e de Sparrowe (2005) trabalham o desenvolvimento de líderes sob uma perspectiva de não somente desenvolver a sua identidade e sua capacidade de autorregulação, mas também promover um processo formativo que atinja a camada mais profunda e imperceptível do desenvolvimento de líderes, referente à andragogia. De modo contrário, o programa do IMPM e a proposta de desenvolvimento de líderes autênticos de Gardner et al. (2005) acabam por ficar restritos à segunda camada do desenvolvimento de líderes.

A principal diferença entre os programas que promovem o desenvolvimento de adultos e aqueles que ficam restritos à camada da formação da identidade e da capacidade de autorregulação é o fato de que os primeiros preparam os seus participantes para que continuem o seu processo andragógico ao término do programa, enquanto o programa do IMPM e a proposta de desenvolvimento de líderes autênticos de Gardner et al. (2005) preparam os seus participantes para que, ao

término do programa, aprimorem as suas competências e habilidades, baseados na identidade do líder e na capacidade de autorregulação.

O quadro 13 sintetiza os resultados da análise dos programas de desenvolvimento de líderes, a partir do critério do nível de profundidade da aprendizagem.

Quadro 13 - Nível de profundidade da aprendizagem promovida pelos programas

Nível de Profundidade	Identidade e Autorregulação	Desenvolvimento de Adultos (andragogia)
Programas	IMPM e ALD1	CPL, IGLC, CCL e ALD2
Característica	Preparam os seus participantes para que, ao término do programa, aprimorem as suas competências e habilidades, baseados na identidade do líder e na capacidade de autorregulação, não se propondo a um processo mais aprofundado.	Estes programas se propõem a desenvolver seus participantes, de modo que eles continuem o seu processo de desenvolvimento de adultos inclusive após o término do programa.

Fonte: A autora, 2015.

Finalizada a análise comparativa dos cinco programas de desenvolvimento de líderes, o próximo capítulo apresenta as conclusões alcançadas neste trabalho.

6 CONCLUSÕES

Esta dissertação foi desenvolvida com os objetivos de elaborar um modelo de análise de programas de desenvolvimento de líderes, baseado no estado atual da arte das pesquisas sobre o tema, assim como analisar cinco modelos de desenvolvimento de líderes. Apresentados nos capítulos anteriores, o modelo de análise, os programas de desenvolvimento de líderes estudados e também a análise comparativa, torna-se possível então responder aos objetivos da pesquisa neste capítulo.

6.1 MODELO DE ANÁLISE

Um dos objetivos deste trabalho foi a elaboração de um modelo de análise para programas de desenvolvimento de líderes baseado no estado da arte das pesquisas sobre o tema. Nesse sentido, desenvolveu-se uma revisão integrativa, baseada na proposta de Botelho, Cunha e Macedo (2011), das publicações sobre desenvolvimento de líderes e de liderança dos últimos 20 anos, a partir de quatro bases de dados internacionais: EBSCOHost, SciElo, Scopus e Web of Science.

A partir dos da leitura e análise dos 46 artigos selecionados para a revisão, foram então estabelecidos os critérios necessários para um modelo analítico de desenvolvimento de líderes, conforme apresentado no capítulo 3. Verificou-se, dessa forma, que a análise de um programa de desenvolvimento de líderes deve passar pelos seguintes critérios (figura 10, seção 3.4):

- 1) discurso orientador do programa;
- 2) fundamentos da concepção de líder e de liderança;
- 3) conceito de líder;
- 4) conceito de liderança;
- 5) fundamentos da concepção de aprendizagem;
- 6) processo de aprendizagem, que aborda tanto o objetivo da aprendizagem (critério 6.1), quanto o processo de desenvolvimento (critério 6.2); e
- 7) o nível de profundidade do processo de desenvolvimento.

Deste modo, um dos resultados desta dissertação é um modelo de análise de programas de desenvolvimento de líderes pautado principalmente em três bases: o discurso que orienta o programa de desenvolvimento de líderes; os fundamentos e as definições de líder e

liderança; e os fundamentos e concepções do processo de desenvolvimento, incluído o nível de profundidade da aprendizagem.

Este modelo analítico permite ao pesquisador analisar todos os principais aspectos característicos de um programa de desenvolvimento de líderes. O critério do discurso orientador do programa permite averiguar o conjunto de afirmações, conceitos e termos e expressões que identificam o modo como um determinado programa estuda e pretende desenvolver líderes. Para essa análise, adotou-se a classificação dos quatro discursos do desenvolvimento de líderes de Mabey (2013), baseada na proposta de Deetz (1996) e de Fournier e Grey (2000).

Os fundamentos da concepção de líder e liderança, e dos conceitos de líder e liderança propriamente ditos, permitem identificar o posicionamento de um programa de desenvolvimento de líderes dentro das diversas abordagens da liderança. Como visto no curso deste trabalho, o desenvolvimento de líderes não ocorre simplesmente mediante a implementação de uma determinada abordagem da liderança na prática, pois envolve também um processo de aprendizagem (DAY, 2000; DAY et al., 2014). Mas, mesmo assim, a identificação da visão do líder e da liderança adotada por um determinado programa permite compreender quem é o líder que se pretende desenvolver e também o papel deste líder nas organizações em que ele atua.

Além dos aspectos referentes à liderança, outro grupo de critérios de análise avalia especificamente a visão do programa sobre o processo de formação do líder. Assim, os critérios dos fundamentos da concepção de aprendizagem e do processo de aprendizagem permitem visualizar qual é a compreensão do programa sobre o processo de aprendizagem do líder, assim como o modo pelo qual ele foi estruturado para promover a aprendizagem em seus participantes.

A análise de um programa de desenvolvimento de líderes passa também pela verificação do nível de profundidade da aprendizagem. Com base em Day, Harrison e Halpin (2009) e também em Day e Sin (2011), constatou-se que os programas de desenvolvimento de líderes podem promover três níveis distintos de profundidade da aprendizagem, também chamados de três camadas do processo de aprendizagem. No nível mais superficial, encontram-se as transformações nas habilidades e competências; no nível intermediário, a formação da identidade e da capacidade de autorregulação do líder. No nível mais profundo, encontra-se o processo de desenvolvimento de líderes como uma forma de desenvolvimento de adultos.

Os sete critérios apresentados nesta dissertação permitem, assim, a compreensão de todos os aspectos que devem ser analisados em um

programa de desenvolvimento de líderes para se obter uma melhor compreensão sobre os seus objetivos e a capacidade de alcance desses objetivos nos seus participantes.

Além da entrega de um modelo de análise de desenvolvimento de líderes, esta dissertação também teve por objetivo o desenvolvimento de uma análise comparativa de cinco propostas de desenvolvimento de líderes a partir do modelo analítico, aspecto que será analisado na próxima seção.

6.2 ANÁLISE COMPARATIVA DOS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO DE LÍDERES

Este trabalho promoveu também a análise comparativa de cinco propostas de desenvolvimento de líderes, a partir do modelo analítico desenvolvido. Assim, no capítulo 4, os programas do CPL, IGLC, IMPM, CCL e das propostas de desenvolvimento de líderes autênticos foram apresentados, para, na sequência, desenvolver-se sua análise comparativa no capítulo 5. Os resultados da análise foram consolidados no quadro 5 (cap. 5), que apresenta as cinco diferentes propostas do desenvolvimento de líderes, analisadas a partir dos sete critérios de análise.

O primeiro critério adotado refere-se ao discurso orientador do modelo de desenvolvimento de líderes. Nesse sentido, constatou-se que principalmente dois discursos predominam nas propostas de desenvolvimento de líderes analisados: o discurso funcionalista, que representa os modelos do CPL, IMPM, CCL e do desenvolvimento de líderes autênticos proposto por Gardner et al. (2005); e o discurso dialógico, que corresponde aos modelos do IGLC e do desenvolvimento de líderes autênticos nas propostas de Shamir e Eilam (2005) e de Sparrowe (2005).

Enquanto os modelos pautados no discurso funcionalista estão muito mais voltados para os resultados que os líderes desenvolvidos promoverão nas suas organizações, os modelos baseados no discurso dialógico se preocupam mais com o processo de autodescoberta do líder, que pode ocorrer tanto de modo introspectivo (modelos do IGLC e proposta de Shamir e Eilam, 2005) quanto na relação com os outros, na construção do “eu-narrativo”, conforme propôs Sparrowe (2005). Com exceção do trabalho de Sparrowe (2005), todas as demais propostas de desenvolvimento de líderes baseiam-se exclusivamente em um discurso, confirmando-se, assim, a conclusão de Mabey (2013), de que muitos poucos trabalhos sobre desenvolvimento de líderes são desenvolvidos

baseados em mais de um discurso, elemento que poderia em muito enriquecer a forma como se pesquisa e também como se busca desenvolver líderes, integrando-se diferentes perspectivas sobre as relações de liderança e também sobre o processo de desenvolvimento de uma pessoa.

Sob a perspectiva dos fundamentos da concepção de líder e de liderança, relativo ao segundo critério de análise, verificou-se que os programas de desenvolvimento de líderes apresentados têm por base diferentes concepções. A proposta do CPL está vinculada à da liderança adaptativa, de Heifetz (1998) e Heifetz, Grashow e Linsky (2009), que identificam a importância de o líder conduzir os liderados ao enfrentamento dos problemas adaptativos que surgem nas organizações. O IGLC, por sua vez, baseia o seu processo de desenvolvimento de líderes na abordagem psicodinâmica (KETS DE VRIES; CHEAK, 2014). O IMPM tem por fundamentação o pensamento de Mintzberg (2010), para quem a liderança é um dos papéis desempenhados pelo gestor, não havendo grande relevância prática na distinção entre líder e gestor. A proposta do CCL está fundamentada em uma nova ontologia, baseada nos papéis e processos de liderança, que têm por resultado a direção, o alinhamento e o comprometimento nas organizações. Finalmente, as propostas de desenvolvimento de líderes autênticos estão baseadas na abordagem da liderança autêntica (AVOLIO; GARDNER, 2004; WALUMBWA et al., 2008).

A partir desses fundamentos, analisando-se os programas a partir dos critérios 3 e 4, referentes aos conceitos de líder e de liderança, constata-se que o programa do CPL promove o desenvolvimento do líder adaptativo, definido como o promotor do trabalho adaptativo na organização, enquanto a liderança é definida como a capacidade de mobilização do grupo para o trabalho adaptativo necessário para o alcance dos objetivos comuns (HEIFETZ, 1998; HEIFETZ; LAURIE, 2001; HEIFETZ; GRASHOW; LINSKY, 2009).

O programa do IGLC, por sua vez, procura desenvolver o líder autêntico, entendido como aquele que é conhecedor dos seus pontos fortes e fracos, suas motivações, seus sentimentos e emoções e também da influência do seu inconsciente nas suas ações, fatores que influenciam no seu comportamento e nas suas atitudes com seus liderados. O IGLC não define a liderança, dirigindo seu foco muito mais para a construção de uma relação líder-liderado funcional, que seja produtiva para ambas as partes e também para a organização (KETS DE VRIES, 2006; KETS DE VRIES; KOROTOV, 2010a; KETS DE VRIES et al., 2008b).

O modelo do IMPM está centrado na ideia de que um gestor é líder quando está exercendo papéis referentes às relações com os membros de sua equipe. Nesse mesmo sentido, Mintzberg (2010) propõe que a liderança seja considerada como a gestão aplicada corretamente, assim como destaca a importância do favorecimento de todos os membros do grupo, não somente do líder, construindo-se, dessa forma, um senso de comunitariedade entre as partes.

A proposta do CCL, a partir da ontologia DAC da liderança, concebe o líder principalmente como um papel que pode ser exercido por qualquer pessoa durante um momento da vida, seja como um líder formal, seja como um líder informal. A liderança é vista por este programa como processos de interação entre pessoas, que resultam em direção, alinhamento e comprometimento (DAC), e produzem resultados de longo prazo (DRATH et al., 2008; VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

Já as propostas de desenvolvimento de líderes autênticos encontram-se fundamentadas no conceito de líder autêntico, identificado como a pessoa autoconsciente, que age pautada em uma perspectiva moral internalizada, estabelecendo relações transparentes e processando de modo balanceado as informações que recebe (WALUMBWA et al., 2008). A liderança autêntica, assim, busca o estabelecimento de relações autênticas entre líder e liderado, que reflitam no comportamento organizacional positivo e em relações de confiança, comprometimento (que gera uma *performance* verdadeira e sustentável) e bem-estar no ambiente de trabalho (AVOLIO; GARDNER, 2004; AVOLIO et al., 2005; LUTHANS; AVOLIO, 2003; WALUMBWA et al., 2008).

Com relação ao critério 5 do modelo de análise, os fundamentos da concepção de aprendizagem, constatou-se que grande parte dos programas tem em comum a ideia de que a aprendizagem do líder ocorre principalmente pela experiência. Para os modelos do CPL, IGLC e IMPM, o principal meio de aprendizagem dos participantes de seus programas é a análise das suas próprias experiências de vida, comparadas às experiências compartilhadas pelos demais participantes (BROWNING; VELSOR, 2000; HEIFETZ; SINDER, 1991; KETS DE VRIES et al., 2008b; MINTZBERG, 2004b).

A proposta do CCL também considera que a aprendizagem ocorre principalmente através da experiência. No entanto, baseia-se mais nas experiências vividas durante o curso do programa, do que nas experiências passadas. Essas novas experiências vividas são chamadas de experiências desenvolvimentais, compostas pelas fases de avaliação, desafio e suporte, em um sistema em que o participante identifica a

necessidade de mudança (pela avaliação), estabelece um desafio de desenvolvimento e é acompanhado durante a vivência da experiência (BROWNING; VELSOR, 2000; VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

As propostas de desenvolvimento de líderes autênticos adotam diferentes fundamentos para a aprendizagem do líder. Para Gardner et al. (2005), a aprendizagem ocorre mediante a autorreflexão, enquanto que, para Shamir e Eilam (2005) e para Sparrowe (2005), esse processo ocorre mediante o uso das histórias de vida.

A análise do sexto critério, referente ao processo de aprendizagem, foi realizada em dois momentos, respondendo-se às perguntas: "o que desenvolver?" E também: "como desenvolver?" Essas perguntas representam a definição do objetivo da aprendizagem (critério 6.1) e também do processo de desenvolvimento promovido pelo programa (critério 6.2).

Ao analisar os modelos de desenvolvimento de líderes sob a ótica do objetivo da aprendizagem, foi possível constatar que cada um dos modelos possui objetivos distintos. Assim, no caso do CPL, busca-se desenvolver o líder adaptativo, através da ampliação da visão de mundo, da capacidade de inovação, de diagnóstico e de intervenção em contextos marcados pelo desafio adaptativo. O programa do CPL busca, assim, ampliar a visão de mundo dos seus participantes e habilitá-los a estarem constantemente disponíveis à identificação dos problemas adaptativos nas organizações e à mobilização de todos os envolvidos, para promoverem a mudança necessária (HEIFETZ; SINDER, 1991; PARKS, 2005).

O objetivo da aprendizagem do IGLC é tornar o líder mais autêntico, considerados os três triângulos do desenvolvimento de líderes, referentes à vida mental, às relações e aos conflitos (figura 11) e ainda às quatro premissas clínicas, referentes à influência do inconsciente, à racionalidade da ação humana, à influência da emocionalidade e das experiências passadas, e à visão de que o processo desenvolvimental é ao mesmo tempo pessoal e interpessoal. Busca-se, assim, no decorrer do programa, explicitar as principais questões que necessitam ser trabalhadas, para que o líder promova a mudança e a internalização desta na sua vida (KETS DE VRIES, 2005; KETS DE VRIES; KOROTOV, 2007, 2010a).

A proposta do IMPM busca promover os cinco modos mentais do líder, que refletem as principais formas de racionalidade: os modos reflexivo, analítico, visão de mundo ou mundano, colaborativo e proativo (GOSLING; MINTZBERG, 2003; MINTZBERG, 2005, 2010).

O programa do CCL busca incrementar a eficácia do participante no exercício de papéis e na participação em processos de liderança, através de um conjunto de experiências desenvolvimentais vividas, que permitem: o desenvolvimento das capacidades de autogestão dos próprios pensamentos, emoções, atitudes e ações; maiores níveis de autoconsciência; a habilidade de analisar situações conflitantes; as habilidades de pensar estrategicamente e criativamente; e também de iniciar e implementar a mudança nas organizações (VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010).

O objetivo das propostas de desenvolvimento de líderes autênticos é tornar os líderes e os liderados mais autênticos, refletindo na promoção de organizações mais autênticas. Assim, o desenvolvimento do líder não é um fim em si mesmo, mas envolve o processo formativo dos seus liderados, razão pela qual incentiva-se que esta também o “seguir autêntico” (*authentic followership*) (SHAMIR; EILAM, 2005). Além disso, organizações mais autênticas manifestam um comportamento organizacional positivo (POB) (LUTHANS; AVOLIO, 2003; GARDNER; SCHERMERHORN, 2005).

A distinção entre os objetivos de aprendizagem em cada um dos programas pode ser considerada um reflexo das diferenças encontradas nos critérios de análise 1, 2, 3 e 4. Todos os programas partem de diferentes fundamentos e conceitos de líder e de liderança, buscando assim o desenvolvimento de um perfil de líder distinto.

Percebe-se que, se no tocante ao critério 6.1 a comparação dos programas traz resultados bastante distintos, outra é a situação do processo de desenvolvimento dos líderes (critério 6.2). Os programas do CPL, do IGLC e do IMPM são bastante semelhantes na noção de que o processo de desenvolvimento de líderes passa necessariamente pela relação entre os conteúdos ministrados e a experiência de vida dos participantes, em um processo de interação grupal. Essas propostas consideram que, tanto a conciliação do conteúdo didático com a experiência vivida, quanto a ampliação dos conhecimentos vivenciais a partir do compartilhamento das experiências pessoais são fatores que potencializam a capacidade de aprendizagem do líder.

O modelo de aprendizagem proposto pelo CPL, pelo IGLC e o IMPM envolvem o fornecimento de uma base conceitual sobre cada um dos programas, aliados a exercícios de interação entre os participantes, que apresentam as suas experiências de vida e discutem dentro do grupo as razões do insucesso e outras vias possíveis de solução aos problemas apresentados. A estrutura dos programas também possui aspectos bastante assemelhados, como o uso da escrita como forma de

autorreflexão e também a valorização do conteúdo dos participantes, tanto quanto o conteúdo que se deseja ministrar em cada módulo.

Um dos principais destaques do IMPM é a adoção de um sistema em que cada um dos cinco módulos é realizado por uma diferente instituição no mundo, sendo que cada instituição possui seu corpo de instrutores do módulo. Desse modo, os participantes têm a oportunidade de experienciar diferentes culturas, assim como de encontrar diferentes pessoas e contextos durante o processo formativo. Essa característica acaba por contribuir para impostar os participantes a uma posição de aprendizagem e de disponibilidade para discutir as suas próprias práticas atuais ao liderar outras pessoas.

O programa do CCL busca a promoção de diversas experiências desenvolvimentais, aliadas também ao desenvolvimento da habilidade de aprendizagem e da capacidade de análise do contexto organizacional. Destaca-se que essas experiências desenvolvimentais podem ser vivenciadas por diversos meios, como programas intensivos em *feedback*, através do *coaching*, ou ainda através das missões de trabalho (*job assignment*) (VELSOR; MCCAULEY; RUDERMAN, 2010; VELSOR; MOXLEY; BUNKER, 2004;).

O processo de desenvolvimento é um aspecto ainda pouco definido nas propostas de desenvolvimento de líderes autênticos, encontrando-se, nesses autores, muito mais subsídios sobre a concepção de aprendizagem do que sobre a forma como o líder será trabalhado. Destaca-se, nesse ponto, que a proposta de Shamir e Eilam (2005) ignora a possibilidade de que um programa de desenvolvimento possa contribuir para a formação do líder, isso porque, para os autores, esse processo é individual e somente ocorre mediante a autoconscientização, a partir das próprias histórias de vida do líder.

Sparrowe (2005), diferentemente, parte da concepção de que o processo de autenticação do líder ocorre na sua relação com as demais pessoas, não se tratando de um processo de autoconscientização. Desse modo, para o autor, os programas de desenvolvimento devem agregar métodos baseados nas histórias de vida dos líderes, auxiliando-os a identificar os momentos em que eles se encontram em sua melhor *performance*, que são indicadores da sua autenticidade.

Finalizando a análise comparativa dos programas, a partir do sétimo critério definiu-se que os programas do CPL, IGLC, CCL e as propostas de desenvolvimento de líderes autênticos de Shamir e Eilam (2005) e de Sparrowe (2005) são caracterizados por promover um processo de formação que atinge o nível mais profundo de aprendizagem, referente à andragogia, enquanto que o programa do

IMPM e a proposta de desenvolvimento de líderes autênticos de Gardner et al. (2005) atingem a camada intermediária de profundidade, referente à formação da identidade do líder e da sua capacidade de autorregulação.

Constatou-se que nenhum dos programas de desenvolvimento de líderes analisados considera que os participantes já estarão aptos a liderar apenas pelo fato de terem participado do processo formativo. Embora o conteúdo seja distinto e o processo de aprendizagem não seja exatamente o mesmo, todos os programas de desenvolvimento de líderes trabalham sob a perspectiva da responsabilização dos seus participantes como protagonistas do seu próprio desenvolvimento. Essa posição, compartilhada por todos os programas, vai ao encontro da visão de que o desenvolvimento de líderes não é pontual, pelo contrário, é caracteristicamente longitudinal, desenvolvendo-se ao longo da trajetória de vida do indivíduo, em um processo de contínuo amadurecimento (DAY; HARRISON; HALPIN, 2009; LORD; HALL, 2005). Desse modo, um programa de desenvolvimento de líderes pode ser um instrumento de amadurecimento da pessoa, mas nunca será o ponto de chegada na sua trajetória desenvolvimental.

Essa característica comum é de grande relevância, tendo em vista que há uma crença difundida nas organizações de que a formação do líder ocorre de modo pontual, como se fosse o treinamento em uma nova habilidade, do mesmo modo como se aprende a trabalhar com um determinado sistema de controle das finanças organizacionais ou com uma técnica de *marketing*. Muitos programas de desenvolvimento, inclusive, fomentaram essa crença (DERUE; WELLMAN, 2009; MINTZBERG, 2005, 2010). De modo contrário, conforme se demonstrou neste trabalho, o processo de desenvolvimento do líder é contínuo e ocorre principalmente no dia a dia, através do modo como o líder constrói a sua trajetória desenvolvimental (figuras 4 e 5).

Assim, destaca-se que todos os programas de desenvolvimento de líderes analisados neste trabalho romperam com essa crença, evidenciando o fato de que preparam os participantes para que estes se mantenham na trajetória desenvolvimental ascendente, ou seja, permaneçam desenvolvendo-se a partir das suas vivências no âmbito pessoal e profissional. Por outro lado, esses programas também deixam claro que, além de o desenvolvimento ser uma responsabilidade do indivíduo, as organizações também têm o dever de promover continuamente a formação de seus líderes (certamente também de seus liderados), não somente nas habilidades necessárias para a sua atuação profissional, mas também num processo de desenvolvimento de adultos.

6.3 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Durante o desenvolvimento desta pesquisa foi possível constatar a existência de diversos campos do desenvolvimento de líderes que demandam novas pesquisas, representando oportunidades para trabalhos futuros. Essas oportunidades podem ser consideradas quanto:

- a) às pesquisas em desenvolvimento de líderes;
- b) às pesquisas em desenvolvimento de liderança;
- c) aos programas de desenvolvimento de líderes.

Quanto às pesquisas em desenvolvimento de líderes, destaca-se a importância do desenvolvimento de estudos não somente prescritivos, mas também descritivos, que acompanhem processos de desenvolvimento de líderes, descrevendo a maneira como as pessoas vão se desenvolvendo, seja mediante atividades desenvolvimentais realizadas no ambiente de trabalho, seja em programas de desenvolvimento de líderes.

Enquanto diversos trabalhos abordam o desenvolvimento de líderes, constatou-se que o desenvolvimento de liderança ainda é um aspecto pouco estudado. Desse modo, o desenvolvimento de liderança é um campo aberto e que necessita tanto de contribuições teóricas quanto empíricas, buscando explicar como se desenvolvem os processos de liderança nas organizações, ou ainda, como um programa de desenvolvimento poderia fomentar a liderança em uma organização.

Com relação aos programas de desenvolvimento de líderes, considera-se a importância de pesquisas que busquem avaliar os resultados desses programas, especialmente através de estudos longitudinais, que acompanhem líderes desde antes da sua participação no programa até um determinado período posterior à sua formação, descrevendo-se, assim, o processo formativo e os seus resultados para o líder e para a organização. Esta possibilidade é bastante importante, pois durante a revisão integrativa foi encontrado um único trabalho sobre o assunto, tratando-se de uma análise do programa do IGLC. Kets de Vries et al. (2008a) avaliaram 11 participantes do ano de 2005, realizando uma pesquisa de *feedback* 360° com eles e também entrevistas, buscando deste modo medir os resultados da transformação individual (ou não), após o término do programa.

Outra sugestão é o desenvolvimento de estudos longitudinais nas organizações, abordando líderes que participaram de programas de desenvolvimento e outros que não participaram, para analisar não somente as transformações ocorridas durante o programa, mas

principalmente a diferença nas trajetórias dos líderes posteriormente ao programa, avaliando se os líderes que dele participaram se tornaram mais capacitados em manter-se em processo desenvolvimental do que aqueles que não participaram.

Outra possibilidade, ainda, é a elaboração de pesquisa exploratória em que o pesquisador participe do programa de desenvolvimento de líderes e assim relate a forma pela qual as experiências promovidas durante o programa foram percebidas por ele e pelos demais participantes, como forma de se poder acompanhar o processo de desenvolvimento de líderes sob a perspectiva de quem vivencia o programa.

REFERÊNCIAS

ACKERS, P.; PRESTON, D. Born again? The ethics and efficacy of the conversion experience in contemporary management development. **Journal of Management Studies**, v. 34, p. 677-701, 1997. Disponível em: <<http://www.scopus.com>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

ADAIR, J. **How to grow leaders**: the seven key principles of effective leadership development. London: Kogan, 2006.

ADB – Asian Development Bank. **Learning lessons in ADB**. Asian Development Bank: Manila, 2007.

ALONSO, V. As 5 atividades básicas do líder. **HSM Management**, a. 9, v. 5, n. 52, p. 102-105, set.-out. 2005.

ALVESSON, M.; DEETZ, S. **Doing critical management research**. London: Sage, 2000.

ARVEY, R. D. et al. The determinants of leadership role occupancy: genetic and personality factors. **Leadership Quarterly**, v. 17, n. 1, p. 1-20, Feb. 2006. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/>>. Acesso em: 04 set. 2014.

_____ et al. Developmental and genetic determinants of leadership role occupancy among women. **Journal of Applied Psychology**, v. 92, n. 3, p. 693-706, 2007. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

ATWATER, L. E. et al. A longitudinal study of the leadership development process: individual differences predicting leader effectiveness. **Human relations**, v. 52, n. 12, p. 1543-1562, Dec. 1999. Disponível em: <<http://www.scopus.com>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

ATWATER, L.; WALDMAN, D. 360 degree feedback and leadership development. **The Leadership Quarterly**, v. 9, n. 4, p. 423-436, 1998. Disponível em: <<http://www.scopus.com>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

AVOLIO, B. J; GARDNER, W. L. Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. **Leadership**

Quarterly, v. 16, n. 3, p. 315-338, 2005. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

_____. Examining the full range model of leadership: looking back to transform forward. In: DAY, D. V.; ZACCARO, S. J.; HALPIN, S. M. (Ed.). **Leader development for transforming organizations: growing leaders for tomorrow**. Mahwah: Erlbaum, 2004.

_____. **Leadership development in balance: made/born**. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

_____ et al. Unlocking the mask: a look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. **Leadership Quarterly**, v. 15, n. 6, p. 801-823, Dec. 2004. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

BALTES, P. B.; STAUDINGER, U. M.; LINDENBERGER, U. Lifespan psychology: theory and application to intellectual functioning. **Annual Review of Psychology**, v. 50, p. 471-507, 1999. Disponível em: <<http://www.scopus.com>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

BANDURA, A.; WOOD, R. Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 56, n. 5, p. 805-814, 1989. Disponível em: <<http://www.scopus.com/>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

BARRETT, F. J. Managing and improvising: lessons from jazz. **Career Development International**, v. 3, n. 7, p. 283-286, 1998. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

BECKER, D. N. **Identidade de líderes em organizações intensivas em conhecimento**. 2013. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BENNIS, W. The challenges of leadership in the modern world: introduction to the special Issue. **American Psychologist**, v. 62, n. 1, p. 2-5, 2007. Disponível em: <<http://www.scopus.com>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

_____. NANUS, B. **Líderes**: estratégias para assumir a verdadeira liderança. Tradução de Auripebo Berrance Simões. São Paulo: Harbra, 1988.

BOMFIN, D. F.; GOULART, I. B. Desenvolvimento de liderança e equipes através da atividade de representante de turma: uma estratégia de ensino para alunos do curso de administração. In: 31º ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Disponível em: <www.anpad.org.br/evento.php?acao=trabalho&cod_edicao_subsecao=280&cod_evento_edicao=33&cod_edicao_trabalho=7859>. Acesso em: 31 maio 2014.

BOMFIN, D. F.; HASTENREITER, F. Desenvolvimento de liderança e equipes para representantes de turma de uma IES de Belo Horizonte. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 10, n. 2, p. 1-15, 2010.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. J. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista Eletrônica Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em: <scholar.google.com.br/>. Acesso em: 19 nov. 2014.

BOWERS, D. G.; SEASHORE, S. E. Predicting organizational effectiveness with a four-factor theory of leadership. **Administrative Science Quarterly**, v. 11, n. 2, p. 238-263, 1966. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 15 abr. 2014.

BREWER, M. B.; GARDNER, W. Who is this "we"? Levels of collective identity and self representation. **Journal of Applied Personality and Social Psychology**, v. 74, p. 478-494, 1996. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 07 nov. 2014.

BROOKFIELD, S. Repositioning ideology critique in a critical theory of adult learning. **Adult Education Quarterly**, v. 52, p. 7-22, 2001. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 25 ago. 2014.

BROWNING, H.; VELSOR, E. **Three keys to development**: defining & meeting your leadership challenges. Greensboro: Center for Creative Leadership, 2000 (Into action guidebooks).

BRUNER, J. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991. Disponível em: <www.jstor.org/stable/1343711>. Acesso em: 07 nov. 2014.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. London: Heinemann Educational Books, 1979.

BURNS, J. M. **Leadership**. New York: Harpercollins Publishers, 2010.

CALDAS, M. P. Paradigmas em estudos organizacionais: uma introdução à série. **RAE**, v. 45, n. 1, p.53-57 jan./mar. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/>. Acesso em: 15 out. 2014.

CAREY, W.; PHILIPPON, D. J.; CUMMINGS, G. G. Coaching models for leadership development: an integrative review. **Journal of Leadership Studies**, v. 5, n. 1, p. 51-69, 2011. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 20 nov. 2014.

CCL – Center for Creative Leadership. Developing a leadership strategy: a critical ingredient for organizational success. **Global organizational leadership development white paper series**. Grensboro: Center for Creative Leadership, 2009. Disponível em: <http://media.wiley.com/assets/7188/12/002_DevelopingaLeadershipStrategy.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2015.

CHAN, K. Y.; DRASGOW, F. Toward a theory of individual differences and leadership: understanding the motivation to lead. **Journal of Applied Psychology**, v. 86, n. 3, p. 481-498, 2001. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 04 set. 2014.

CLEGG, S. R.; HARDY, C. (Ed.). **Studying organization: theory and method**. London: Sage, 1999.

CLIFTON, J. Small stories, positioning, and the discursive construction of leader identity in business meetings. **Leadership**, v. 10, n. 1, p. 99-117, 2014. Disponível em: <www.scopus.com/>. Acesso em: 07 nov. 2014.

COOK, D. J.; MULROW, C. D.; HAYNES, B. H. Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions. **Annals of Internal**

Medicine, v. 126, n. 5, p. 376-380, 1997. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 19 nov. 2014.

COOK-GREUTER, S. R. Making the case for a developmental perspective. **Industrial & Commercial Training**, v. 36, n. 6/7, p. 275-281, 2004. Disponível em: <search.ebscohost.com/>. Acesso em: 07 nov. 2014.

CPL – Center for Public Leadership. **About CPL**. Disponível em: <www.centerforpublicleadership.org/index.php?option=com_content&view=article&id=329&Itemid=54>. Acesso em: 08 nov. 2014.

CREVANI, L.; LINDGREN, M.; PACKENDORFF, J. Leadership, not leaders: on the study of leadership as practices and interactions. **Scandinavian Journal of Management**, v. 26, n. 1, p. 77-86, 2010. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 28 jan. 2014.

CULLEN, K. L. et al. Getting to "We": collective leadership development. **Industrial and Organizational Psychology**, v. 5, n. 4, p. 428-432, 2012. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 05 set. 2014.

CUNHA, C. J. C. A. et al. Liderança autêntica: um estudo bibliométrico. **Espacios**, v. 36, n. 1, p. 7-28, 2015. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a15v36n01/15360107.html>. Acesso em: 12 fev. 2015.

DALKIR, Kimiz. **Knowledge management in theory and practice**. Burlington, Oxford: Elsevier, 2005.

DANSEREAU, F.; YAMMARINO, F.; MARKHAM, S. E. Leadership: the multiple level approaches. **The Leadership Quarterly**, v. 6, n. 2, p. 97-109, 1995. Disponível em: <www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 18 jul. 2014.

DANSEREAU JUNIOR, F.; GRAEN, G.; HAGA, W. J. A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: a longitudinal investigation of the role making process. **Organizational Behavior & Human Performance**, v. 13, n. 1, p. 46-78, 1975. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 15 jul. 2014.

DAY, D. V. Leadership development: a review in context. **Leadership Quarterly**, v. 11, n. 4, p. 581-613, 2000. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 28 jan. 2014.

_____. Integrative perspectives on longitudinal investigations of leader development: from childhood through adulthood. **Leadership Quarterly**, v. 22, n. 3, p. 561-571, Jun. 2011. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 07 nov. 2014.

_____ et al. Advances in leader and leadership development: a review of 25 years of research and theory. **Leadership Quarterly**, v. 25, n. 1, p. 63-82, 2014. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 28 jan. 2014.

_____. HARRISON, M. M. A multilevel, identity-based approach to leadership development. **Human Resource Management Review**, v. 17, n. 4, p. 360-373, 2007. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 2 abr. 2014.

_____. _____. HALPIN, S. M. **An integrative theory of leadership development**: Connecting adult development, identity, and expertise. New York: Taylor and Francis, 2009.

_____. O'CONNOR, P. M. G. Leadership development: understanding the process. In: MURPHY, S. E.; RIGGIO, R. E. **The future of leadership development**. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

_____. SIN, H. P. Longitudinal tests of an integrative model of leader development: charting and understanding developmental trajectories. **Leadership Quarterly**, v. 22, n. 3, p. 545-560, 2011. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 04 set. 2014.

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

DEETZ, S. Describing differences in approaches to organization science: rethinking Burrell and Morgan and their legacy. **Organization**

Science, v. 7, n. 2, p. 191-207, 1996. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 12 jul. 2014.

DERUE, D. S.; WELLMAN, N. Developing leaders via experience: the role of developmental challenge, learning orientation, and feedback availability. **Journal of Applied Psychology**, v. 94, n. 4, p. 859-875, 2009. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/journals/apl/94/4/859.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

DINH, J. E. et al. Leadership theory and research in the new millennium: current theoretical trends and changing perspectives. **Leadership Quarterly**, v. 25, n. 1, p. 36-62, 2014. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 11 abr. 2014.

DIONNE, S. D. et al. A 25-year perspective on levels of analysis in leadership research. **Leadership Quarterly**, v. 25, n. 1, p. 6-35, 2014. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 07 nov. 2014.

DRAGONI, L. et al. Understanding managerial development: integrating developmental assignments, learning orientation, and access to developmental opportunities in predicting managerial competencies. **Academy of Management Journal**, v. 52, n. 4, p. 731-743, 2009. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 04 set. 2014.

DRATH, W. H. et al. Direction, alignment, commitment: toward a more integrative ontology of leadership. **Leadership Quarterly**, v. 19, n. 6, p. 635-653, 2008. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 04 set. 2014.

DUBOULOY, M. The transitional space and self-recovery: a psychoanalytical approach to high-potential managers' training. **Human Relations**, v. 57, n. 4, p. 467-496, 2004. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 11 jan. 2015.

EMST – European School of Management and Technology. **Konstantin Korotov**. Disponível em: <www.esmt.org/konstantin-korotov>. Acesso em: 07 jan. 2015.

ENSLEY, M. D.; HMIELESKI, K. M.; PEARCE, C. L. The importance of vertical and shared leadership within new venture top management

teams: implications for the performance of startups. **Leadership Quarterly**, v. 17, n. 3, p. 217-231, 2006. Disponível em: <www.scopus.com/>. Acesso em: 07 nov. 2014.

ESPER, A. J. F.; CUNHA, C. J. C. A. Liderança autêntica: uma revisão integrativa. In: 4. CONGRESSO INTERNACIONAL DE CONHECIMENTO E INOVAÇÃO (ciKi), 2014, Florianópolis, **Anais...** Loja: UFSC, 2014. p. 354-374. Disponível em: <www.egc.ufsc.br/ciki/wp-content/uploads/2014/11/Anais-Completo_Ciki_final.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

FITZSIMONS, D.; JAMES, K. T.; DENYER, D. Alternative approaches for studying shared and distributed leadership. **International Journal of Management Reviews**, v. 13, n. 3, p. 313-328, 2011. Disponível em: <www.scopus.com/>. Acesso em: 07 nov. 2014.

FLEISHMAN, E. A.; PETERS, D. R. Interpersonal values, leadership attitudes, and managerial 'success'. **Personnel Psychology**, v. 15, n. 2, p. 127-143, 1962. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 07 nov. 2014.

FOURNIER, V.; GREY, C. At the critical moment: conditions and prospects for critical management studies. **Human Relations**, v. 53, n. 1, p. 7-32, 2000. Disponível em: <www.scopus.com/>. Acesso em: 07 nov. 2014.

FRENCH JUNIOR, J. R. P.; RAVEN, B. H. The bases of social power. In: CARTWRIGHT, D. (Ed.), **Studies in social power**. Ann Arbor: Institute for Social Research, 1959.

FRANKOVELGIA, C. C.; RIDDLE, D. D. Leadership coaching. In: VELSOR, E.; MCCAULEY, C. D.; RUDERMAN, M. N. (Ed.). **The Center for Creative Leadership handbook of leadership development**. 3rd ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 2010.

GANGA, F.; NAVARRETE, E. Enfoques asociados al liderazgo eficaz para la organización. **Revista Gaceta Laboral**, v. 19, n. 1, p. 52-77, 2013. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 25 ago. 2014.

GANONG, L. H. Integrative reviews of nursing research. **Research in Nursing & Health**, v. 10, n. 1, p. 1-11, 1987. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/nur.4770100103/pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

GARDNER, W. L. et al. "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. **Leadership Quarterly**, v. 16, n. 3, p. 343-372, Jun. 2005. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 20 nov. 2014.

_____. SCHERMERHORN, J. R. Unleashing individual potential: performance gains through positive organizational behavior and authentic leadership. **Organizational Dynamics**, v. 33, n. 3, p. 270-281, Aug. 2004. Disponível em: <www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 20 jun. 2014.

GENTRY, W. A.; LESLIE, J. B. Competencies for leadership development: what's hot and what's not when assessing leadership-implications for organization development. **Organization Development Journal**, v. 25, n. 1, p. 37-46, Spring 2007. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 19 set. 2014.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai-jun./1995. São Paulo: FGV, 1995. Disponível em: <www.scielo.br/>. Acesso em: 20 nov. 2014.

GOLDMAN, K. D.; SCHMALZ, K. J. The matrix method of literature reviews. **Health Promotion Practice**, v. 5, n. 1, 5-7, p. 5-7, Jan. 2004. Disponível em: <<http://hpp.sagepub.com/content/5/1/5.short>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

GOSLING, J.; MINTZBERG, H. The five minds of a manager. **Harvard Business Review**, v. 81, n. 11, p. 54-63, 2003. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 17 set. 2014.

GRAEN, G. B.; UHL-BIEN, M. Relationship-based approach to leadership: development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: applying a multi-level multi-domain perspective. **The Leadership Quarterly**, v. 6, n. 2, p. 219-247, 1995. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 04 set. 2014.

GREEN, S. et al. Chapter 1: Introduction. In: HIGGINS, J. P. T.; GREEN, S (Ed.). **Cochrane handbook for systematic reviews of interventions**. London: The Cochrane Collaboration, 2011. Disponível em: <<http://handbook.cochrane.org/>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

GRINT, K. The sacred in leadership: separation, sacrifice and silence. **Organization Studies**, v. 31, n. 1, p. 89-107, 2010. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 04 set. 2014.

GRISHAM, T. Metaphor, poetry, storytelling and cross-cultural leadership. **Management Decision**, v. 44, n. 4, p. 486-503, 2006. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

GRONN, P. Distributed leadership as a unit of analysis. **Leadership Quarterly**, v. 13, n. 4, p. 423-451, Aug 2002. Disponível em: <www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 18 jun. 2014.

HANNAH, S. T. et al. Leadership efficacy: review and future directions. **Leadership Quarterly**, v. 19, n. 6, p. 669-692, 2008. Disponível em: <www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 04 set. 2014.

HEIFETZ, R. A. **Leadership without easy answers**. Oxford: President and Fellows of Harvard College, 1998.

_____. **Curriculum vitae**. 2014. Disponível em: <<http://ksgfaculty.harvard.edu/faculty/cv/RonaldHeifetz.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2014.

_____. GRASHOW, A.; LINSKY, M. **The practice of adaptive leadership: tool and tactics for your organization and the world**. Boston: Harvard Business School, 2009.

_____. KANIA, J. V.; KRAMER, M. R. **The dilemma of foundation leadership**. 2004. Disponível em: <<http://www.cambridge-leadership.com/downloads/articles/FoundationLeadership.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____. LAURIE, D. L. The work of leadership. **Harvard Business Review**, v. 79, n. 11, p. 131-141, 2001. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 25 ago. 2014.

_____. SINDER, R. M. Teaching and assessing leadership courses: part two. **National Forum**, v. 71, n. 2, p. 36, Spring 1991. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 25 ago. 2014.

HOGG, M. A. A social identity theory of leadership. **Personality and Social Psychology Review**, v. 5, n. 3, p. 184-200, 2001. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 07 nov. 2014.

HOUSE, R. J.; ADITYA, R. N. The social scientific study of leadership: quo vadis? **Journal of Management**, v. 23, n. 3, p. 409-473, 1997. Disponível em: <<http://jom.sagepub.com/content/23/3/409>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

IGLC – Insead Global Leadership Centre. **Manfred F. R. Kets de Vries**. 2015a. Disponível em: <<http://www.insead.edu/facultyresearch/faculty/profiles/mketsdevries/>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

_____. **Who we are**. 2015b. Disponível em: <<http://centres.insead.edu/global-leadership/who-we-are/index.cfm>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

ILIES, R.; MORGESON, F. P.; NAHRGANG, J. D. Authentic leadership and eudaemonic well-being: understanding leader-follower outcomes. **Leadership Quarterly**, v. 16, n. 3, p. 373-394, 2005. Disponível em: <www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 13 ago. 2013.

IMHL – International Masters for Health Leadership. **IMHL**: transforming the way health care is managed around the world. 2014. Disponível em: <https://secureweb.mcgill.ca/desautels/sites/mcgill.ca/desautels/files/imhl_low_res_print.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

IMPM – International Masters in Practicing Management. **Managing change and continuity**: the action mindset. 2014a. Disponível em: <<http://www.impm.org/program/mindset-5-action>>. Acesso em: 18 set. 2014.

_____. **Managing relationship**: the collaborative mindset. 2014b. Disponível em: <<http://www.impm.org/program/mindset-4-collaborative>>. Acesso em: 18 set. 2014.

INSEAD. **INSEAD the business school for world**. Disponível em: <http://about.insead.edu/who_we_are/index.cfm>. Acesso em: 08 jan. 2015.

JACKSON, G. B. Methods for integrative reviews. **Review of Educational Research**, v. 50, n. 3, p. 438-460, Fall 1980. Disponível em: <rer.sagepub.com/content/50/3/438.full.pdf+html>. Acesso em: 19 nov. 2014.

JOHNSTONE, M.; FERN, M. Case-in-point: an experiential methodology for leadership education. **The Journal Kansas Leadership Center**, v. 2, n. 2, p. 98-117, Fall 2010. Disponível em: <<http://issuu.com/tstanley/docs/caseinpoint.final>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

KAWAMURA, K. M. An interview with Jean Lipman-Blumen. **Cross Cultural Management**, v. 20, n. 2, 2013. Disponível em: <www.scopus.com/>. Acesso em: 2 set. 2014.

KEGAN, R.; LAHEY, L. L. Adult leadership and adult development: a constructivist view. In: KELLERMAN, B. (Ed.). **Leadership: multidisciplinary perspectives**. New York: Prentice-Hall, 1983.

_____. **In over our heads**: the mental demands of modern life. Cambridge: Harvard Unity Press, 1994.

KELLEY, K. M.; BISEL, R. S. Leader's narrative sensemaking during LMX role negotiations: explaining how leaders make sense of who to trust and when. **Leadership Quarterly**, v. 25, n. 3, p. 433-448, 2014. Disponível em: <www.scopus.com/>. Acesso em: 07 nov. 2014.

KETS DE VRIES, M. F. R. Leadership group coaching in action: the zen of creating high performance teams. **Academy of Management Executive**, v. 19, n. 1, p. 61-76, 2005. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. **Manfred Kets de Vries**. 2015. Disponível em: <<http://www.ketsdevries.com/>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

_____. **The leader on the couch: a clinical approach to changing people and organizations**. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

_____. CHEAK, A. Psychodynamic approach. **INSEAD Working Papers Collection**, n. 45, p. 1-22, 2014. Disponível em: <<search.ebscohost.com>>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. KOROTOV, K. Creating transformational executive education programs. **Academy of Management Learning and Education**, v. 6, n. 3, p. 375-387, 2007. Disponível em: <<search.ebscohost.com>>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. _____. Developing leaders and leadership development. **INSEAD working papers collection**, n. 77, p. 1-23, 2010a. Disponível em: <<search.ebscohost.com>>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. _____. Transformational leadership development programs: creating long-term sustainable change. **INSEAD working papers collection**, n. 72, p. 1-30, 2010b. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com>>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. _____. FLORENT-TREACY, E. (Ed.). **Coach and couch: the psychology of making better leaders**. London: Palgrave, MacMillan, 2007.

_____. et al. Long-term effectiveness of a transitional leadership development program: an exploratory study. **INSEAD working papers collection**, n. 24, p. 1-29, 2008a. Disponível em: <<search.ebscohost.com>>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. et al. The proof is in the pudding: an integrative, psychodynamic approach to evaluating a leadership development program. **INSEAD working papers collection**, n. 38, p. 1-27, 2008b. Disponível em: <<search.ebscohost.com>>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. et al. Sustainable effectiveness of a transformational leadership development program: an exploratory study. **INSEAD working papers**

collection, n. 34, p. 2-32, 2009. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 15 set. 2014.

KING, S. N.; SANTANA, L. C. Feedback-intensive programs. In: VELSOR, E.; MCCAULEY, C. D.; RUDERMAN, M. N. (Ed.). **The Center for Creative Leadership handbook of leadership development**. 3rd ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 2010.

KIRKPATRICK, S. A.; LOCKE, E. A. Leadership: do traits matter? **Executive**, v. 5, n. 2, p. 48-60, 1991. Disponível em: <search.ebscohost.com/>. Acesso em: 07 nov. 2014.

KLOPPER, R.; LUBBE, S.; RUGBEER, H. The matrix method of literature review. **Alternation**, v. 14, n. 1, p. 1-17, 2007. Disponível em: <<http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/3002/Klopper%20et%20a1%20Alternation%2014%20.doc.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

KNOWLES, M. S. **Andragogy in action**. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

KOK-YEE, N. G.; DYNE, L.; ANG, S. From experience to experiential learning: cultural intelligence as a learning capability for global leader development. **Academy of Management Learning and Education**, v. 8, n. 4, p. 511-526, 2009. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 07 nov. 2014.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. **Academy of Management Learning and Education**, v. 4, n. 2, p. 193-212, 2005. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 07 nov. 2014.

KROGH, G.; NONAKA, I.; RECHSTEINER, L. Leadership in organizational knowledge creation: a review and framework. **Journal of Management Studies**, v. 49, n. 1, p. 240-277, 2012. Disponível em: <apps.webofknowledge.com>. Acesso em: 16 mar. 2014.

LAPIERRE, L. A abordagem clínica, a ficção e a pesquisa sobre liderança. In: LAPIERRE, L. (Coord.). **Imagário e liderança: na sociedade, no governo, nas empresas e na mídia**. Tradução de Ofélia de

Lanna Sette Tôres, Maria Helena C. V. Trylinski, Maria Irene Stocco Betiol e José Roberto Heloani. São Paulo: Atlas, 1995. 1v.

LEONARD, H. S.; LANG, F. Leadership development via action learning. **Advances in Developing Human Resources**, v. 12, n. 2, p. 225-240, 2010. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 20 nov. 2014.

LIGON, G. S.; HUNTER, S. T.; MUMFORD, M. D. Development of outstanding leadership: a life narrative approach. **Leadership Quarterly**, v. 19, n. 3, p. 312-334, 2008. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 07 nov. 2014.

LINSTEAD, S. Exploring culture with the radio ballads: using aesthetics to facilitate change. **Management Decision**, v. 44, n. 4, p. 474-485, 2006. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

LIPMAN-BLUMEN, J.; LEAVITT, H. J. Beyond typical teams: hot groups and connective leaders. **Organizational Dynamics**, v. 38, n. 3, p. 225-233, 2009. Disponível em: <www.scopus.com/>. Acesso em: 02 set. 2014.

_____. **Liderança conectiva**: como liderar em um novo mundo de interdependência, diversidade e virtualmente conectado. Tradução de Neilande de Moraes. São Paulo: Makron Books, 1999.

LOPES, M. C. **Complexview**: um framework para a produção de jogos de empresas aplicados ao desenvolvimento de liderança com base na complexidade. 2011. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

_____ et al. **Business games for leadership development**: a systematic review. *Simulation & gaming*, v. 20, n. 10, p. 1-21, 2013. Disponível em: <<http://sag.sagepub.com/content/early/2013/01/16/1046878112471509.full.pdf+html>>. Acesso em: 06 mar. 2014.

LORD, R. G.; HALL, R. J. Identity, deep structure and the development of leadership skill. **Leadership quarterly**, v. 16, n. 4, p. 591-615, Aug 2005. Disponível em: <<http://apps.webofknowledge.com/>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

LUTHANS; F.; AVOLIO, B. J. Authentic leadership: a positive developmental approach. In: CAMERON, K. S.; DUTTON, J. E.; QUINN, R. E. **Positive organizational scholarship: foundations of a new discipline**. San Francisco: Barrett-Koehler, 2003.

_____. The need and meaning of positive organizational behavior. **Journal of Organizational Behavior**, v. 23, p. 695-706, 2002. Disponível em: <www.scopus.com/>. Acesso em: 20 nov. 2014.

MABEY, C. Leadership development in organizations: multiple discourses and diverse practice. **International Journal of Management Reviews**, v. 15, n. 4, p. 359-380, 2013. Disponível em: <www.scopus.com/>. Acesso em: 02 abr. 2014.

MCCALL JUNIOR, M. W. Leadership development through experience. **Academy of Management Executive**, v. 18, n. 3, p. 127-130, Aug. 2004. Disponível em: <www.scopus.com/>. 07 nov. 2014.

_____. LOMBARDO, M. M.; MORRISON, A. M. **The lessons of experience: how successful executives develop on the job**. New York: Simon and Schuster, 1988.

MCCAULEY, C. D. et al. Assessing the developmental components of managerial jobs. **Journal of Applied Psychology**, v. 79, n. 4, p. 544-560, Aug. 1994. Disponível em: <apps.webofknowledge.com>. Acesso em: 20 nov. 2014.

_____. DOUGLAS, C. A. Developmental relationships. In: MCCAULEY, C. D.; VELSOR, E. (Ed.). **The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development**. 2nd ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 2004.

_____. KANAGA, K.; LAFFERTY, K. Leader development systems. In: VELSOR, E.; MCCAULEY, C. D.; RUDERMAN, M. N. (Ed.). **The Center for Creative Leadership handbook of leadership development**. 3rd ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 2010.

_____ et al. The use of constructive-developmental theory to advance the understanding of leadership. **Leadership Quarterly**, v. 17, n. 6, p. 634-653, 2006. Disponível em: <www.scopus.com/>. Acesso em: 07 nov. 2014.

MCCORMICK, M. J.; TANGUMA, J.; LOPEX-FORMENT, A. S. Extending self-efficacy theory to leadership: a review and empirical test. **Journal of Leadership Education**, v. 1, n. 2, p. 34-49, 2002. Disponível em: <<http://essential.metapress.com/content/x2414n45221p653h/>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

MENDES, K. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, Dec. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/>. Acesso em: 19 nov. 2014.

MINTZBERG, H. Engaging leaders. **Leadership Excellence**, v. 28, n. 3, p. 3-4, 2011a. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 18 set. 2014.

_____. From management development to organization development with IMPact. **OD Practitioner**, v. 43, n. 3, p. 25-29, Summer 2011b. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 18 set. 2014.

_____. Leadership and management development: an afterword. **Academy of Management Executive**, v. 18, n. 3, p. 140-142, 2004a. Disponível em: <www.scopus.com/>. Acesso em: 20 nov. 2014.

_____. Looking forward to development. **T and D**, v. 65, n. 2, p. 50-55, 2011c. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 18 set. 2014.

_____. **Managing**: desvendando o dia a dia da gestão. Tradução de Francisco Araújo da Costa. Porto Alegre: Bookman, 2010.

_____. **Managers, not MBAs**: a hard look at the soft practice of managing and management development. San Francisco: Berrett-Koehler, 2005.

_____. Rebuilding companies as communities. **Harvard Business Review**, v. 87, n. 7-8, p. 140-143, July-August 2009. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 07 jan. 2015.

_____. **Résumé**. 2014. Disponível em: <www.mintzberg.org/r%C3%A9sum%C3%A9>. Acesso em: 20 nov. 2014.

_____. **The nature of managerial work**. New York: Haper & Row, 1973.

_____. Third-generation management development. **T and D**, v. 58, n. 3, p. 28-38, 2004b. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 18 set. 2014.

MORGAN, P. Paradigms lost and paradigms regained? Recent developments and new directions for HRM/OB in the UK and USA. **International Journal of Human Resource Management**, v. 11, n. 4, p. 853-866, 2000. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 12 jul. 2014.

_____. Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory. **Administrative Science Quarterly**, v. 25, n. 4, p. 605-622, Dec. 1980. Disponível em: <http://www.jstor.org/>. Acesso em: 18 fev. 2014.

MOSHMAN, D. Developmental change in adulthood. In: DEMICK, Jack; ANDREOLETTI, Carrie (Ed.). **Handbook of adult development**. New York: Springer, 2003.

MUMFORD, M. D. et al. Development of leadership skills: experience and timing. **Leadership Quarterly**, v. 11, n. 1, p. 87-114, Spring 2000. Disponível em: <www.scopus.com/>. Acesso em: 07 nov. 2014.

_____. MANLEY, G. G. Putting the development in the leadership development: implications for theory and practice. In: MURPHY, S. E.; RIGGIO, R. E. **The future of leadership development**. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

NAGIN, D. S. **Group-based modeling of development**. Cambridge: Harvard, 2005.

_____. TREMBLAY, R. E. Analyzing developmental trajectories of distinct but related behaviors: a group-based method. **Psychological Methods**, v. 6, n. 1, p. 18-34, 2001. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 07 nov. 2014.

NEVE, J. E. et al. Born to lead? A twin design and genetic association study of leadership role occupancy. **Leadership Quarterly**, v. 24, n. 1, p. 45-60, 2013. Disponível em: <www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3583370/pdf/nihms415600.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2014.

NONAKA, I.; TOYAMA, R.; KONNO, N. SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. **Long Range Planning**, v. 33, n. 1, p. 5-34, 2000. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 20 nov. 2014.

NORTHOUSE, Peter Guy. **Leadership: theory and practice**. 3th ed. Thousand Oaks; London; New Dehli: Sage Publications, 2004.

O'DONNELL et al. Critically challenging some assumptions in HRD. **International Journal of Training and Development**, v. 10, p. 4-16, 2006. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 25 ago. 2014.

OHLOTT, P. J. Answering the call: job assignments that grow leaders. **Leadership in Action**, v. 23, n. 5, p. 19-21, 2003. Disponível em: <search.ebscohost.com/>. Acesso em: 07 nov. 2014.

_____. RUDERMAN, M. N.; MCCAULEY, C. D. Gender differences in managers' developmental job experiences. **Academy of Management Journal**, v. 37, n. 1, p. 46-67, 1994. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 07 nov. 2014.

_____. Job assignments. In: MCCAULEY, C. D.; VELSOR, E. (Ed.). **The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development**. 2nd ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 2004.

OLIVEIRA, A. M. F. **O papel da liderança na implementação do processo de responsabilidade social empresarial**. 2008. Dissertação

(Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

PALUS, C. J.; DRATH, W. H. Participant themes: leadership development theory and model for intervention in the development of leaders. **Discovering Creativity**, p. 109-118, 1990. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 19 set. 2014.

PARKS, S. D. **Leadership can be taught**: a bold approach for a complex world. Boston: Harvard Business School, 2005.

PARRY, K.; KEMPSTER, S. Love and leadership: constructing follower narrative identities of charismatic leadership. **Management Learning**, v. 45, n. 1, p. 21-38, 2014. Disponível em: <www.scopus.com/>. Acesso em: 07 nov. 2014.

PEARCE, C. L.; MANZ, C. C.; SIMS JUNIOR, H. P. The roles of vertical and shared leadership in the enactment of executive corruption: implications for research and practice. **Leadership Quarterly**, v. 19, n. 3, p. 353-359, 2008. Disponível em: <www.scopus.com/>. Acesso em: 07 nov. 2014.

PILLEMER, D. B. Momentous events and the life story. **Review of General Psychology**, v. 5, n. 2, p. 123-134, 2001. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/journals/gpr/5/2/123/>. Acesso em: 07 nov. 2014.

PORATH, C. L.; BATEMAN, T. S. Self-regulation: from goal orientation to job performance. **Journal of Applied Psychology**, v. 91, n. 1, p. 185-192, 2006. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/>. Acesso em: 04 set. 2014.

PRABA, N.; PRAKASH, K. (Ed.). **Knowledge management**: facilitator's guide. Asian Productivity Organization: Tokyo, 2009.

QUINCOZES, E. R. F. **Liderança e mudança em organizações intensivas em conhecimento**: o caso da Embrapa Clima Temperado. 2010. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão

do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

RAVEN, B. H. The bases of power: origins and recent developments. **Journal of Social Issues**, v. 49, n. 4, p. 227-251, Winter 1993. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 07 nov. 2014.

REICHARD, R.; JOHNSON, S. K. Leaders self-development as organizational strategy. **The Leadership Quarterly**, v. 22, n. 1, p. 33-42, 2011. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 20 nov. 2014.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como um outro**. Tradução de Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papyrus, 1991.

RIGGIO, R. E.; MUMFORD, M. D. Introduction to the special issue: longitudinal studies of leadership development. **Leadership Quarterly**, v. 22, n. 3, p. 453-456, 2011. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 25 ago. 2014.

ROST, J. C. **Leadership for the twenty-first century**. Westport: Greenwood, 1993.

ROTHER, E. T. Editorial: revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, abr.-jun. 2007. Disponível em: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=307026613004>. Acesso em: 19 nov. 2014.

RUSAW, C. A. Uncovering training resistance. **Journal of Organizational Change Management**, v. 13, p. 249-263, 2000. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 25 ago. 2014.

SANTANA, J. Q. **Liderança autêntica no batalhão de operações especiais de Santa Catarina**. 2012. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SARSUR, A. M. Líder e liderado: uma díade baseada na identidade? In: NELSON, R. E.; SANT'ANNA, A. S. (Org.). **Liderança**: entre a

tradição, a modernidade e a pós-modernidade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

SELIGMAN, M. **Felicidade autêntica**: usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SETERS, D. A.; FIELD, R. H. G. The evolution of leadership theory. **Journal of Organizational Change Management**, v. 3, n. 3, p. 29, 1990. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 15 fev. 2014.

SHAMIR, B.; DAYAN-HORESH, H.; ADLER, D. Leading by biography: towards a life-story approach to the study of leadership. **Leadership**, v. 1, n. 1, p. 13-29, Feb. 2005. Disponível em: <<http://lea.sagepub.com/content/1/1/13.short>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

_____. EILAM, G. "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. **Leadership Quarterly**, v. 16, n. 3, p. 395-417, 2005. Disponível em: <www.scopus.com/>. Acesso em: 07 nov. 2014.

SMITH, G. T. et al. Reactive personality-environment transactions and adult developmental trajectories. **Developmental Psychology**, v. 42, n. 5, p. 877-887, 2006. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/journals/apl/94/4/859.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2014.

SOBRAL, F. J. B. A.; GIMBA, R. F. As prioridades axiológicas do líder autêntico: um estudo sobre valores e liderança. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 13, p. 96-121, 2012. Disponível em: <www.scielo.br/>. Acesso em: 12 set. 2013.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: <http://apps.einstein.br/revista/arquivos/PDF/1134-Einsteinv8n1_p102-106_port.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2013.

SPARROWE, R. T. Authentic leadership and the narrative self. **Leadership Quarterly**, v. 16, n. 3, p. 419-439, Jun. 2005. Disponível em: <www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 07 nov. 2014.

SPILLANE, J. M. Distributed leadership. **The Educational Forum**, v. 69, n. 1, p. 143-150, 2005. Disponível em: <www.leadrighttoday.com/>. Acesso em: 20 jun. 2014.

STOGDILL, R. M. **Handbook of leadership**: a survey of literature. New York: Free Press, 1974.

SWANSON, R. **Assessing the financial benefits of human resource**. Cambridge: Perseus, 2001.

TAYLOR, S. S. Theatrical performance as unfreezing: ties that bind at the academy of management. **Journal of Management Inquiry**, v. 17, n. 4, p. 398-406, 2008. Disponível em: <<http://jmi.sagepub.com/content/17/4/398.short>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

_____. HANSEN, H. Finding form: looking at the field of organizational aesthetics. **Journal of Management Studies**, v. 42, n. 6, p. 1211-1231, 2005. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 07 nov. 2014.

_____. LADKIN, D. Understanding arts-based methods in managerial development. **Academy of Management Learning and Education**, v. 8, n. 1, p. 55-69, 2009. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 04 set. 2014.

TURNER, J.; MAVIN, S. What can we learn from senior leader narratives? The strutting and fretting of becoming a leader. **Leadership and Organization Development Journal**, v. 29, n. 4, p. 376-391, 2008. Disponível em: <www.scopus.com>. Acesso em: 07 nov. 2014.

VELSOR, E.; DRATH, W. H. A lifelong developmental perspective on leader development. In: MCCAULEY, C. D.; VELSOR, E. (Ed.). **The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development**. 2nd ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 2004.

VELSOR, E.; LESLIE, J. B.; FLEENOR, J. A. **Choosing 360**: a guide to evaluating multi-rater feedback instruments for management development. Greensboro: Center for Creative Leadership, 1997.

_____. _____. Why executives derail: perspectives across time and cultures. **Academy of Management Executive**, v. 9, n. 4, p. 62-72, 1995. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 19 set. 2014.

_____. MCCAULEY, C. D.; RUDERMAN, M. N. Introduction: our view of leadership development. In: VELSOR, E.; MCCAULEY, C. D.; RUDERMAN, M. N. (Ed.). **The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development**. 3rd ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 2010.

_____. MOXLEY, R. S.; BUNKER, K. A. The leader development process. In: MCCAULEY, C. D.; VELSOR, E. (Ed.). **The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development**. 2nd ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 2004.

WALUMBWA, F. O. et al. Authentic leadership: development and validation of a theory-based measure. **Journal of Management**, v. 34, n. 1, p. 89-126, Feb. 2008. Disponível em: <<http://jom.sagepub.com/content/34/1/89.full.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

WALZER, N.; SALCHER, A. Management by jazz-creating innovation from the principles of chaos and order. **Industrial and Commercial Training**, v. 35, n. 2, p. 67-69, 2003. Disponível em: <www.emeraldinsight.com/>. Acesso em: 07 nov. 2014.

WHITTEMORE, R. Combining evidence in nursing research: methods and implications. **Nursing Research**, v. 54, n. 1, p. 56-62, Jan./Feb. 2005. Disponível em: <www.scopus.com/>. Acesso em: 19 nov. 2014.

_____. KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546-553, Dec. 2005. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

WOOLEY, L.; CAZA, A.; LEVY, L. Authentic leadership and follower development: psychological capital, positive work climate, and gender. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, v. 18, n. 4, p. 438-448, 2011. Disponível em: <<http://jlo.sagepub.com/content/18/4/438>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

YAMMARINO, F. J. et al. Collectivistic leadership approaches: putting the "we" in leadership science and practice. **Industrial and Organizational Psychology**, v. 5, n. 4, p. 382-402, 2012. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____. et al. Leadership and levels of analysis: a state-of-the-science review. **Leadership Quarterly**, v. 16, n. 6, p. 879-919, Dec. 2005. Disponível em: <apps.webofknowledge.com>. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. DANSEREAU, F. Multi-level nature of and multi-level approaches to leadership. **Leadership Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 135-141, 2008. Disponível em: <www.sciencedirect.com/>. Acesso em: 15 maio 2014.

YUKL, G. **Leadership in organizations**. 7. ed. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall, 2008.

_____. Managerial leadership: a review of theory and research. **Journal of Management**, v. 15, n. 2, p. 251, 1989. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 07 nov. 2014.

_____. FALBE, C. M. Importance of different power sources in downward and lateral relations. **Journal of Applied Psychology**, v. 76, n. 3, p. 416-423, 1991. Disponível em: <search.ebscohost.com>. Acesso em: 07 nov. 2014.

ZALEZNIK; KETS DE VRIES. **O poder e a mente empresarial**. São Paulo: Pioneira, 1981.