



Tribunal de Contas da União
Universidade Gama Filho
Consultoria Insight

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**AUTOLIDERANÇA COMO CONJUNTO DE
META-HABILIDADES PSICOCOMPORTAMENTAIS DE
SUPORTE À APRENDIZAGEM E PERFORMANCE
INDIVIDUAL**

Tiago Agostinho Borges

Brasília – DF
Dezembro / 2009

Tribunal de Contas da União
Universidade Gama Filho
Consultoria Insight

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

AUTOLIDERANÇA COMO CONJUNTO DE META-HABILIDADES PSICOCOMPORTAMENTAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E PERFORMANCE INDIVIDUAL

Tiago Agostinho Borges

Professor Orientador:

Valter Afonso Vieira, Doutor

*“Trabalho apresentado em cumprimento às exigências acadêmicas parciais da pós
graduação em Gestão da Educação Corporativa para
a obtenção do grau de pós graduado em Gestão da Educação Corporativa”*

Brasília – DF
Dezembro / 2009

Agustinho-Borges, Tiago.
AUTOLIDERANÇA COMO CONJUNTO DE META-HABILIDADES
PSICOCOMPORTAMENTAIS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E
PERFORMANÇE INDIVIDUAL / Tiago Agustinho Borges – Brasília,
2009.

xvi, 96 f. : il.

Monografia (pós-graduação) – Universidade Gama Filho, 2009.
Orientador: Valter Afonso Vieira, Doutor.

1. Autoliderança 2. Aprendizagem. 3. Desempenho. I. TÍTULO.

Tribunal de Contas da União
Universidade Gama Filho
Consultoria Insight

**AUTOLIDERANÇA COMO CONJUNTO DE
META-HABILIDADES PSICOCOMPORTAMENTAIS DE
SUPORTE À APRENDIZAGEM E PERFORMANCE
INDIVIDUAL**

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão da Pós Graduação em Gestão da Educação Corporativa do aluno:

Tiago Agostinho Borges

Valter Afonso Vieira, Doutor
Professor Orientador.

Professor, Titulação
Professor-Examinador

Professor, Titulação
Professor-Examinador

Brasília, 5 de dezembro de 2009.

"Lembrai-vos de que a verdadeira finalidade da educação é formar seres aptos para se governar a si mesmos, e não para ser governados pelos outros"

Herbert Spencer

RESUMO

Que estratégias de suporte psicológico e comportamental à aprendizagem e desempenho, em contexto de ampla aplicabilidade, podem ser úteis para a vida profissional e particular de um indivíduo? Uma possível resposta para essa questão são as estratégias de autoliderança, que envolvem estratégias cognitivas, comportamentais, e de busca por recompensas intrínsecas às atividades a serem desempenhadas. O objetivo desta pesquisa foi o de investigar que relações têm estratégias de autoliderança, autogerenciamento, autoeficácia, estado de *Flow* e inteligência emocional como sendo elementos de suporte psicocomportamental à aprendizagem e ao desempenho individual de modo geral. O método para tanto é o de pesquisa bibliográfica, por meio de técnicas de documentação e fichamento. A análise das informações encontradas buscou evidenciar uma relação de potencialização e aperfeiçoamento da capacidade de aprendizagem e desempenho em alto nível, quando utilizadas estratégias de autoliderança e constructos associados. As conclusões obtidas foram: (1) a de que convém às organizações investirem em desenvolvimento de autoliderança em seus colaboradores, pelos benefícios que geram em termos de produtividade, comprometimento e motivação, além da maior capacidade de transferência dessas habilidades de domínio geral para as de domínios específicos; (2) a conclusão de que há de fato evidências científicas que contam em prol das estratégias de autoliderança como suporte psicocomportamental à aprendizagem e desempenho; e (3) a de que uma perspectiva de processo integrativo entre as diversas estratégias psicocomportamentais de autoliderança e outros constructos pode gerar maior percepção de aplicabilidade delas no contexto individual, seja profissional, seja particular. Tais conclusões são as principais contribuições teóricas do trabalho. Por último, em considerações finais, além de reprimir o conteúdo e as contribuições da pesquisa, sugere também uma pauta de pesquisas futuras que possam elucidar ainda mais esse campo de estudo. Essa foi a principal contribuição para a prática de pesquisa. Busca também, no final das contas, incentivar quem queira aplicar ou deduzir processos similares por conta própria, com o uso de argumentos de âmbito particular para o indivíduo, tais como o investimento pessoal na própria felicidade sustentável.

1. Autoliderança
2. Aprendizagem
3. Desempenho

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
1.1. Formulação do problema	6
1.2. Objetivo	7
1.3. Justificativa.....	7
1.4. Métodos e Técnicas de Pesquisa:	9
1.5. Estrutura da Monografia.....	9
2. REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1. Autoliderança.....	11
2.1.1. Estratégias comportamentais de autoliderança	14
2.1.2. Estratégias contextuais e de ambientação para autoliderança	18
2.1.3. Autoliderança dentro do contexto da liderança participativa	18
2.1.4. Autoliderança e inteligência emocional	19
2.2. Algumas ressalvas	22
2.3. Autoeficácia e estado de <i>Flow</i>	29
2.4. Aprendizagem, performance e algumas relações	35
2.5. Habilidades de domínio geral e de domínio específico	43
3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA.....	48
3.1. Classificação de tipos, métodos e técnicas de pesquisa.....	48
3.2. Procedimentos de coleta	50
3.3. Amostras: documentos analisados.....	52
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	57
4.1. Autoliderança dos pensamentos	58
4.1.1. Visualização ou ensaio mental	58
4.1.2. Diálogo interno	59
4.1.3. Crenças e pressupostos	60
4.2. Autoliderança dos comportamentos – autogerenciamento.....	61
4.2.1. Auto-observação e Autoajuste de metas.....	61
4.2.2. Autorrecompensas e Autocorreção.....	63
4.2.3. Autossustentação produtiva e organização do ambiente.....	64
4.3. Automotivação intrínseca – recompensas naturais e pontos fortes	65
4.4. Autoliderança integrada como suporte à aprendizagem e ao desempenho	67
4.5. Meta-habilidades psicocomportamentais: resumo	77
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
5.1. Implicações para a teoria reflexiva e aplicada.....	81
5.2. Limitações	82
5.3. Implicações para a prática de pesquisas	83
6. REFERÊNCIAS	84

1. INTRODUÇÃO

Diversos autores têm salientado a incompletude e superficialidade das abordagens tradicionais referentes ao comportamento individual (BRIEF; ALDAG, 1981; KLEIN, 1989; SULLIVAN, 1989; TSUI; ASHFORD, 1994; WOOD; BANDURA, 1989). Esses autores argumentam e clamam por uma faceta pouco explorada conceitualmente sobre o indivíduo: a postura proativa em querer e poder controlar seus próprios pensamentos, comportamentos e ambientes (CASTANEDA *et al.*, 1999).

Castaneda *et al.* (idem) apontam que, embora haja senso de importância nas organizações em se querer capacitar regularmente gestores para que administrem subordinados, equipes e até as organizações como um todo, raramente há treinamentos ou orientações a gestores ou subordinados sobre como gerenciar e liderar a si mesmos. Essa ausência de engajamento organizacional em promover o desenvolvimento do autogerenciamento e autoliderança dos indivíduos que a compõem vai contra evidências científicas que demonstram sucesso e efetividade no uso de estratégias de autogerenciamento e autoliderança (CASTANEDA *et al.*, 1999 *apud*: BANDURA, 1976; CORRIGAN; WALLACE; SCHADE, 1994; BELLACK, 1976; ECKMAN, WIRSHING; MARDER, 1992; FELIXBROD; O'LEARY, 1973; LITROWNIK, FRANZINI; SKENDERIAN, 1976; MCGORRY, 1995; PARCEL, SWANK; MARIOTTO, 1994; SPEIDEL, 1974).

Luthans e Davis (1979) refere-se ao autogerenciamento (e, em termo mais abrangente, a autoliderança) como nada menos que “o *link* que faltava” para a efetividade organizacional. A abordagem do autogerenciamento e da autoliderança oferece mais recursos de compreensão de diferentes comportamentos de indivíduos, bem como níveis ativação, resposta e não resposta, além de padrões internalizados de comportamento (EREZ; KANFER, 1983; SULLIVAN, 1989; TSUI; ASHFORD, 1994).

1.1. Formulação do problema

Se estratégias de autoliderança parecem tão promissoras quanto ao desempenho e aprendizagem de maneira ampla, então, seria oportuno buscar fundamentação baseada em evidências científicas que justifiquem esse entusiasmo. Logo, surge uma questão: que base científica e/ou tecnológica sustenta a afirmação de que estratégias de autoliderança podem servir como habilidades de domínio geral como suporte à aprendizagem e desempenho em sentido amplo?

Ainda que se conheça as estratégias, suas fundamentações e aplicações, sem se buscar compreender as efetivas relações que detêm entre si pode significar aproveitar-se menos do que essas estratégias poderiam oferecer potencialmente. Neste caso, surge outra questão: uma vez fundamentadas as estratégias, como integrá-las em um modelo que vise à aplicabilidade estruturada, integrada?

As questões apresentadas nesta problematização encontram-se traduzidas em objetivos para esta pesquisa:

1.2. Objetivo

- Sintetizar a análise de evidências que sustentem a afirmação de que estratégias de autoliderança agem como habilidades de domínio geral de suporte à aprendizagem e ao desempenho em sentido amplo, com vistas a se obter um modelo de aplicabilidade estruturada das estratégias de autoliderança.

O objetivo geral proposto, para ser efetivamente alcançado, exige a seguinte proposição de objetivos específicos:

- (1) Revisar elementos teóricos mais relevantes sobre autoliderança e constructos associados;
- (2) Articular esses elementos com evidências que argumentem serem essas bases de suporte psicocomportamental à aprendizagem e performance em sentido amplo;
- (3) Propor uma síntese integrativa de aplicabilidade estruturada entre as estratégias de autoliderança.

1.3 Justificativa

Os conceitos sobre autoliderança, com seus componentes e outros conceitos agregados, têm obtido popularidade elevada desde a década de 1990, haja vista a quantidade de livros orientados a praticantes, bem como artigos sobre o tema (e.g. BLANCHARD, 1995; CASHMAN, 1995; MANZ, 1991; MANZ; NECK, 1999; MANZ; SIMS, 2001; SIMS; MANZ, 1996; WAITLEY, 1995), além de livros-texto voltados para comportamento organizacional, administração e liderança (IVANCEVICH; MATTESON, 1999; KREITNER;

KINICKI, 2001; ROBBINS, 2005; MCSHANE; VON GLINOW, 2000; NAHAVANDI, 2000).

Além da popularidade que o tema comporta, há ainda dois destacados movimentos no campo da Administração que apresentam a autoliderança como mecanismo primário para sua composição: o *empowerment* (por exemplo, em CONGER; KANUNGO, 1988; THOMAS; VELTHOUSE, 1990), e as equipes autogeridas (COHEN; LEDFORD, 1994; HACKMAN, 1986). Algumas das maiores empresas do mundo – Procter & Gamble, General Motors, Motorola, AT&T, Xerox, American Express, Prudential – têm utilizado com sucesso esses modelos de desenvolvimento de subordinados e configuração de equipes (MANZ, 1994; PEARCE; RAVLIN, 1987; STEWART; MANZ, 1995). Alguns autores, inclusive, elevam a autoliderança e autogerenciamento como poderosos “substitutos da liderança” convencional (KERR; JERMIER, 1978; HOWELL; DORFMAN; KERR, 1986; PODSAKOFF *et al.*, 1993).

Há outras vantagens consideráveis para as organizações em se investir no desenvolvimento de autoliderança e outros elementos de base para melhor aprendizagem e performance. Se for possível aumentar o nível de autoliderança dos subordinados, talvez seja possível diminuir a necessidade de supervisão, o que traria benefícios financeiros à organização pela economia com salários de supervisores, ou a utilização dos anteriormente supervisores de outras formas na organização (MARKHAM; MARKHAM, 1995).

A outra vantagem importante trata da manutenção de comportamentos desejados, que é mais fácil e sustentavelmente obtida por meio da autoliderança (que é interna, intrínseca) do que as formas externas de comando e recompensas externas, usuais na maioria das organizações (JEFFREY, 1974; CASTANEDA *et al.*, 1999). A substituição ou diminuição dos custos com supervisão e recompensas externas, e o aumento e manutenção melhor do comprometimento dos subordinados são atrativos para diversas organizações, senão para todas elas.

Se avaliada dentro do contexto do profissional do conhecimento e sociedade pós-moderna e interconectada, estratégias de autogerenciamento e autoliderança ganham ainda mais peso nas possibilidades de investimentos em capacitação: além da redução dos níveis de supervisão e das equipes autogerenciadas, há ainda como vantagens a sustentabilidade do trabalho em casa (teletrabalho), bem como o suporte ao aumento da complexidade e quantidade de metas e tarefas exigidas desses trabalhadores (CASTANEDA *et al.*, 1999).

Os benefícios do autogerenciamento e autoliderança vão além da previsão teórica: treinamentos sobre habilidades e estratégias de autogerenciamento têm apresentado aumento na satisfação com o trabalho e entusiasmo de *trainees* (LATHAM; FRAYNE, 1989); na facilitação de transferência de habilidades desenvolvidas em treinamentos para projetos profissionais de médio prazo, além de aumento e manutenção de desempenho e aprendizagem geral, mesmo bastante tempo após treinamento sobre autogerenciamento (GIST *et al.*, 1991); além de ser citado como um dos principais diferenciais das melhores empresas em termos de desempenho individual e de equipes (HOUT; CARTER, 1995; SHERIDAN, 1995).

Por fim, se parece bom para as organizações disporem de profissionais autoliderados, os benefícios para o próprio indivíduo, inclusive em sua vida particular, são inúmeros, haja vista que as estratégias de autoliderança servem não apenas para a vida profissional, como também para a vida pessoal do indivíduo. Senso de propósito, motivação intrínseca, gratificação pessoal e até mesmo felicidade autêntica podem ser alcançadas por meio do uso sistemático de estratégias de autoliderança (SELIGMAN, 2004).

1.4 Métodos e Técnicas de Pesquisa:

Optou-se pela pesquisa bibliográfica como método primordial para coleta de dados para este trabalho, e pela técnica de documentação, por causa da quantidade de subtemas para abordar e interrelacionar. É também caracterizada como pesquisa explicativa, pelo seu interesse de estabelecer relação de causa e efeito entre desenvolvimento de autoliderança e impactos positivos na aprendizagem e desempenho individual. Além do que, pode-se dizer que se trata de uma pesquisa qualitativa, pela ênfase em evidências teórico-rationais, em proporção às evidências factuais e expressões matematizadas de causa e consequência.

1.5 Estrutura da Monografia

Após a introdução, o discurso da monografia está dividido em ‘Referencial Teórico’, ‘Métodos e Técnicas de Pesquisa’, ‘Apresentação e Análise dos Resultados’, e ‘Considerações Finais’.

No referencial teórico, o tema principal a ser tratado é o da autoliderança e suas componentes (autogerenciamento, autoliderança dos pensamentos, e busca por recompensas intrínsecas), e sua relação com aprendizagem e desempenho individual. Como complementos

intermediários aos componentes da autoliderança, são tratados conceitos e componentes de autoeficácia, e o estado de *Flow*. Esse referencial cumpre o primeiro objetivo específico: (1) Revisar elementos teóricos mais relevantes sobre autoliderança e constructos associados.

A apresentação e análise dos dados visam o segundo e o terceiro objetivos específicos: (2) “Articular esses elementos com evidências que argumentem serem essas bases de suporte psicocomportamental à aprendizagem e performance em sentido amplo”, ao longo do seu desenvolvimento; e (3) ” Propor uma síntese integrativa de aplicabilidade estruturada entre as estratégias de autoliderança”, como parte final do capítulo.

As considerações finais elencam as principais conclusões do trabalho, aponta limitações da pesquisa, e sugere uma agenda de pesquisas futuras sobre o tema.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico está dividido em quatro partes: (I) autoliderança, autogerenciamento e inteligência emocional; (II) algumas ressalvas quanto à autoliderança e autogerenciamento; (III) autoeficácia e estado de *Flow*; e (IV) aprendizagem, performance e algumas relações com os tópicos anteriores, reunidos em modelos teóricos.

A autoliderança é tratada como um conceito abrangente, que embarca os conceitos de autogerenciamento (autoliderança dos comportamentos), autoliderança dos pensamentos (estratégias cognitivas), e busca por recompensas naturais ou intrínsecas às metas e tarefas em dado contexto pessoal (que inclui, dentre outros, o contexto profissional). Algumas relações com elementos da inteligência emocional também são apresentadas e discutidas.

Após a parte sobre autoliderança, algumas ressalvas ou críticas são feitas, com o propósito de aprofundar e esclarecer pontos obscuros dos conteúdos referentes à autoliderança e autogerenciamento. Pontos tais como a natureza da autoliderança, como ela se desenvolve, como se desdobra para equipes autogerenciadas, bem como o esforço para mudança organizacional são tratados.

Logo após as ressalvas sobre autoliderança, são vistos os conceitos e componentes da autoeficácia, bem como suas relações com o estado de *flow*, como complemento ao processo e estratégias de autoliderança. Tais componentes de autoeficácia são entendidos como *links* entre as estratégias de autoliderança e o desempenho em si.

Por fim, uma pincelada nas teorias sobre aprendizagem acabam por contextualizar a importância da autoliderança, em conjunto com a autoeficácia, como conjunto de ferramentas capazes de gerar aprendizagem e performance como resultados principais de sua aplicação. Alguns modelos de integração entre autoliderança dos pensamentos, autogerenciamento, autoeficácia e aprendizagem são demonstrados rapidamente, como dados teóricos de corroboração da tese de que a autoliderança, em associação direta com a autoeficácia, influenciam positivamente na melhoria do desempenho e na geração de aprendizagem no indivíduo.

2.1. Autoliderança

Esta parte trata da autoliderança e seus componentes, dentre os quais o autogerenciamento, a autoliderança dos pensamentos, e a busca por recompensas naturais ou

intrínsecas, além de relacionar as capacidades de autoliderança com os atributos individuais ou intrapessoais da autoliderança. O decorrer começará pela autoliderança, passará pelo autogerenciamento, e trará algumas considerações e relações com a Inteligência emocional

Autoliderança é um processo pelo qual uma dada pessoa se autoinfluencia para obter a autodireção e a automotivação necessárias para se comportar e atuar de modo desejável (MANZ, 1983, 1986, 1992; MANZ; NECK, 1999; MANZ; SIMS, 2001).

As origens conceituais do termo “autoliderança” estão relacionadas com as teorias sobre autoinfluência, que incluem autorregulação (KANFER, 1970; CARVER; SCHEIER, 1981), autocontrole (CAUTELA, 1969; MAHONEY; ARNKOFF, 1978, 1979; THORESEN; MAHONEY, 1974), e autogerenciamento (ANDRASIK; HEIMBERG, 1982; LUTHANS; DAVIS, 1979; MANZ; SIMS, 1980). Mais especificamente, autoliderança é um conceito que engloba estratégias comportamentais de autorregulação, autocontrole e autogerenciamento, com o incremento de estratégias cognitivas equivalentes às das teorias da motivação intrínseca (tais como Deci, 1975; Deci e Ryan, 1985), e da psicologia cognitiva positiva (BECK *et al.*, 1979; BURNS, 1980; ELLIS, 1977; SELIGMAN, 1991). Em suma, autoliderança é um constructo que integra estratégias cognitivas e comportamentais que visam dar suporte aos resultados desejados pelo indivíduo.

O conceito de autoliderança evoluiu em abrangência do conceito inicialmente lançado de autogerenciamento (MANZ; SIMS, 1980). Para esses autores, autogerenciamento seria um nível de desenvolvimento profissional no qual um indivíduo assumiria responsabilidade pelos aspectos gerenciais de suas atribuições (planejamento, cronograma, priorização, organização e controle), indo além da mera responsabilidade de execução de comandos definidos pela gerência imediata. Autogerenciamento, pela perspectiva de autoeficiência operacional, pode ser entendida por dois paradigmas: o da pura cibernética (estrutura de sistemas regulatórios), e o da autoliderança (MARKHAM; MARKHAM, 1995).

De um lado, dentro da perspectiva da cibernética, autogerenciamento é entendido um mecanismo que serve para reduzir desvios dos padrões definidos externamente pela organização. Além disso, abre espaço para que o indivíduo busque recompensas separadas do trabalho que deve ser feito, ou seja: não necessariamente há recompensas intrínsecas às metas e/ou tarefas na esfera profissional. Por outro lado, pelo enfoque da autoliderança, o autogerenciamento é compreendido como a redução de desvios de padrões autoajustados internamente pelo indivíduo, que também busca por recompensas inerentes ao trabalho em si,

ou seja, recompensas naturais (MANZ, 1986).

Em resumo, enquanto o autogerenciamento é responsável pelo “como” realizar metas e tarefas (determinadas seja pelo próprio indivíduo, seja pela organização), a autoliderança seria responsável por dar sentido e autodeterminação de metas e tarefas, ou seja, “em quê” se engajar e o “por quê” das metas e tarefas inerentes a uma atribuição, pela perspectiva do indivíduo (MANZ, 1992b).

Autoliderança envolve a capacidade para se liderar na vida profissional, chegando até a autoliderança da própria vida particular (que inclui a vida profissional), por meio do controle consciente e clareza sobre processos subconscientes, cognições, mentalizações e pensamentos. Coincidentemente, tudo isso forma ou constitui a base de muitas estratégias cognitivas de auto-ajuda (MARKHAM; MARKHAM, 1995).

Neck e Manz (1992) diferenciam autogerenciamento e autoliderança como um processo de inclusão, em que autoliderança pressupõe autogerenciamento, mas não se limita a ele, pois envolve outros aspectos importantes, tais como a autoliderança dos pensamentos e a busca por recompensas naturais ou intrínsecas às atividades do cargo. Autogerenciamento envolve situações em que o indivíduo *assume* responsabilidade tanto pelos resultados de seu trabalho quanto pelos meios de atingi-los (sendo que já foram estabelecidos pela organização os métodos, mensurações e padrões). Autoliderança, por sua vez, envolve situações em que o indivíduo *internaliza* responsabilidade tanto pelos resultados de seu trabalho quanto pelos meios de atingi-los, o que inclui autogerenciamento e autoliderança dos pensamentos (NECK; MANZ, 1992). Esta última, segundo os mesmos autores, foca-se em autocontrole e autodirecionamento dos processos mentais individuais.

A Figura 1 resume as relações entre autogerenciamento, autoliderança dos pensamentos e autoliderança, além de contextualizar esta dentro do corpo teórico mais abrangente ao qual pertence:

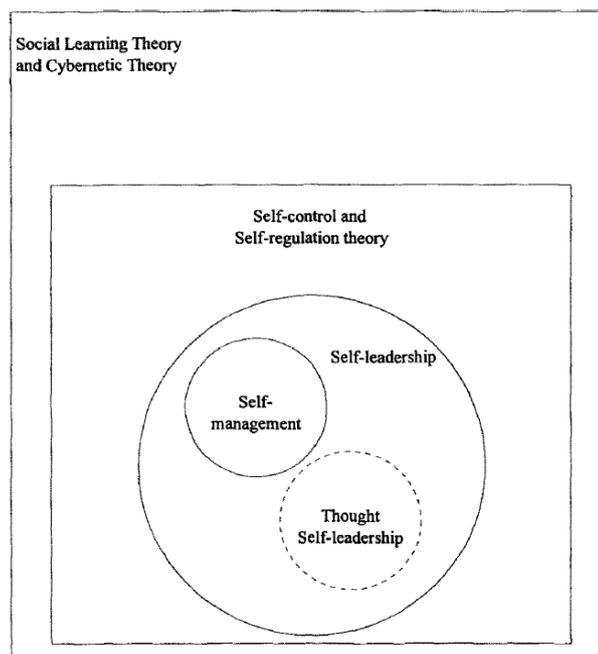


Figura 1: relação entre autogerenciamento e autoliderança

Fonte: Markham e Markham (1995).

As três principais categorias que são reunidas pelo conceito de autoliderança, de acordo com Anderson e Prussia (1997), Manz e Neck (1999) e Prussia *et al.* (1998), são: a autoliderança dos pensamentos (estratégias cognitivas); a autoliderança dos comportamentos (estratégias comportamentais); e as recompensas naturais de um dado empreendimento (intrínsecas ou oriundas do ambiente).

2.1.1. Estratégias comportamentais de autoliderança

A autoliderança dos comportamentos, baseada em estratégias focadas em comportamentos, tem a intenção de aumentar a autoconsciência do indivíduo, ao mesmo tempo em que traz motivação para a realização de tarefas que, embora necessárias para o sucesso de um empreendimento (em sentido amplo), possam ser talvez consideradas como desagradáveis ou não intrinsecamente motivadoras (MANZ, 1992; MANZ; NECK, 1999). As estratégias comportamentais utilizadas incluem auto-observação, autoajuste de metas, autorrecompensa, auto-*feedback* corretivo e autossustentação produtiva do desempenho, esta última pela capacidade de organização, junto com treino e experiência prática (HOUGHTON; NECK, 2002).

A auto-observação, ou autoestimativa, é útil para o indivíduo quando esse quer se

tornar consciente sobre quando e por que ele próprio se engaja ou ativa determinado comportamento. Ao tomar consciência desse estimado “mapa de comportamentos” sobre dado tema, o indivíduo pode identificar quais comportamentos específicos seria desejável que fossem modificados, aperfeiçoados, ou mesmo eliminados (MAHONEY; ARNKOFF, 1978, 1979; MANZ; SIMS, 1980; MANZ; NECK, 1999).

Uma vez tendo procedido com a auto-observação, e sua conseqüente autoestimativa de comportamentos específicos, o indivíduo pode ajustar efetivamente metas pessoais com o intuito de levar a um aperfeiçoamento de desempenho ou performance (MANZ, 1986; MANZ; NECK, 1999; MANZ; SIMS, 1980). Em poucas palavras, são metas autoajustadas de autodesenvolvimento do desempenho. Em complemento, Locke e Latham (1990), em levantamento bibliográfico extenso sobre pesquisas que envolviam efeitos motivacionais do ajuste de metas específicas, demonstram o alto impacto positivo destas sobre aqueles, ou seja: metas bem montadas aumentam a motivação para realizá-las.

O alcance/realização dessas metas autoajustadas de autodesenvolvimento do desempenho é favorecido pela gestão de autorrecompensas para reforçar comportamentos desejáveis, e auto-*feedbacks* corretivos, para enfraquecer comportamentos indesejáveis (MAHONEY; ARNKOFF, 1978, 1979; MANZ; SIMS, 1980; MANZ; NECK, 1999). As autorrecompensas podem ser materiais/tangíveis, tais como se presentear com um dia de SPA , um bom restaurante ou uma viagem curta, ou podem ser mais abstratas, tais como se parabenizar entusiasmadamente por um resultado desejado, ou imaginar uma experiência agradável (HOUGHTON; NECK, 2002). Os auto-*feedbacks* corretivos, por sua vez, contribuem como estratégia instrospectiva e positivamente parametrizada de análise do comportamento em questão, e suas possíveis oportunidades de modificação. É essencial que seja uma análise realista-otimista do ocorrido, visto que essa forma de percepção e análise costuma render resultados bastante mais significativos do que a autopunição baseada em autocrítica ou culpa (MANZ; SIMS, 2001).

Para estabelecer um bom ritmo de autodesenvolvimento e capacidade de performance e realização, o indivíduo autoliderado também foca em sua autoestabilidade produtiva, ou seja, a construção e manutenção das bases individuais de autossustentação da capacidade de performance e desempenho. Para tanto, uma das principais estratégias adotadas é a prática extensiva e treino dos comportamentos desejados antes da performance ou desempenho real. Com isso, o indivíduo visa corrigir erros e aprimorar acertos, gerando como conseqüência um

melhor aproveitamento de oportunidades, ao mesmo tempo em que evita custos desnecessários pela prevenção de erros (MANZ, 1992; MANZ; NECK, 1999; MANZ; SIMS, 1980; THORESEN; MAHONEY, 1974).

Em resumo, as estratégias comportamentais de autoliderança visam identificar e ampliar a qualidade e quantidade de comportamentos desejáveis, enquanto busca identificar e diminuir a incidência e/ou gravidade de comportamentos não desejáveis, com o intuito de construir, manter e/ou aprimorar níveis de performance e desempenho individual, e sua conseqüente conquista de resultados (HOUGHTON; NECK, 2002; MARSHALL; McHARDY, 1999). A Figura 2 ilustra como as estratégias de autoliderança dos comportamentos se articulam, mostrando o que acontece com exemplos de comportamentos identificados:

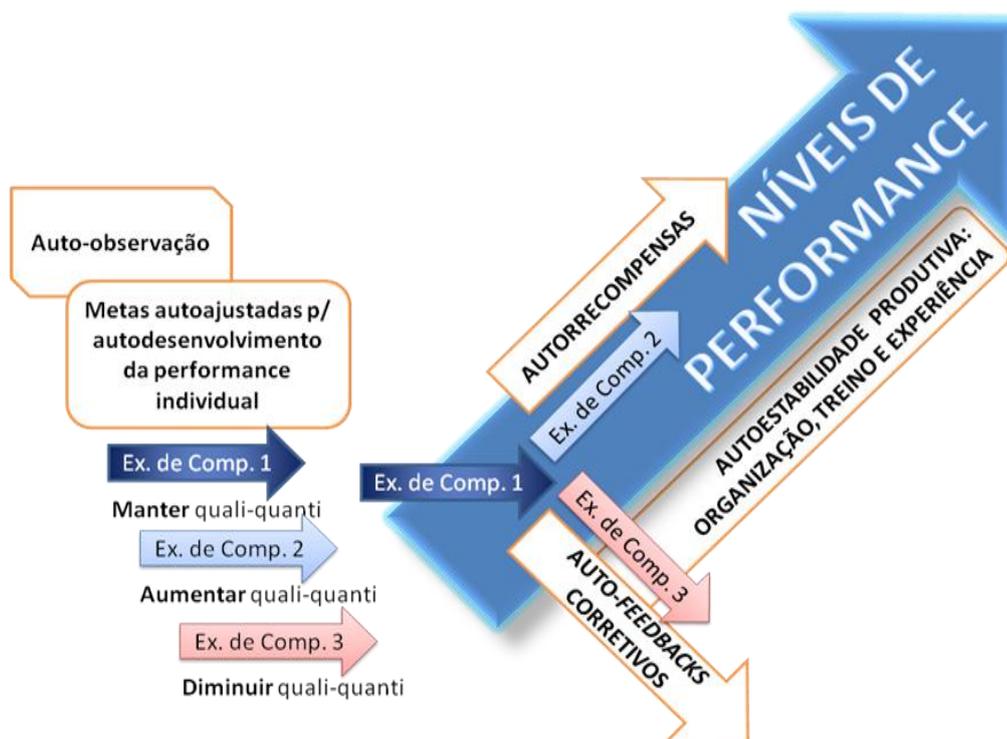


Figura 2 – Relações entre as estratégias comportamentais de autoliderança, visando aumento de níveis de performance

Fonte: autoria nossa

A autoliderança dos pensamentos utiliza estratégias cognitivas de construção de padrões úteis ou construtivos de pensamento. Para Manz e Neck (1991, 1999), e Neck e Manz

(1992, 1996), estratégias de padrões construtivos de pensamento envolvem a criação e a manutenção de padrões funcionais de pensamento habitual. As estratégias de autoliderança dos pensamentos incluem três principais categorias: a avaliação e desafio de crenças e pressupostos irracionais; o diálogo interno positivo, construtivo; e a visualização mental de sucesso em performances futuras.

Um dos maiores empecilhos para a produtividade individual são os processos de pensamentos disfuncionais (BURNS, 1980; ELLIS, 1977). Para esses pesquisadores, tais processos disfuncionais são oriundos de crenças e pressupostos falhos, que comumente são utilizados inconscientemente, mais frequentemente em situações de estresse, ansiedade ou percalços. A solução-geral proposta para esses casos vem revestida de autoanálise realista-otimista, quando o indivíduo identifica, confronta, compara e modifica ou substitui as crenças ou pressupostos disfuncionais por outros mais racionais ou funcionais (BURNS, 1980; ELLIS, 1977; MANZ; NECK, 1999; NECK; MANZ, 1992). O mesmo vale para padrões negativos de diálogo interno, que deveriam ser modificados ou substituídos por padrões positivos e construtivos de diálogo interno (HOUGHTON; NECK, 2002).

Diálogo interno, a propósito, é definido como o que falamos velada ou encobertamente para nós mesmos (ELLIS, 1962; NECK; MANZ, 1992, 1996). Os mesmos autores salientam que o diálogo interno costumeiramente atua em níveis frequentemente não observáveis pela avaliação crítica do indivíduo, enquanto este avalia, instrui ou reage mentalmente consigo mesmo (ELLIS, 1962, 1977; MANZ; NECK, 1991; NECK; MANZ, 1992). Uma solução para melhoramento desses padrões de diálogo interno é observá-lo atentamente, enquanto se aprende a desencorajar padrões pessimistas e encorajar padrões otimistas de diálogo interno (SELIGMAN, 1991).

A visualização mental, preparação mental, ensaio mental ou experiência mentalizada, é definida como projeções mentais simbólicas e internas ao indivíduo, que imagina, em um ensaio mental, uma experiência ou tarefa, sem contudo exercer movimentos físicos de ação deliberada (DRISKELL *et al.*, 1994; FINKE, 1989). A visualização mental permite, portanto, que o indivíduo crie experiências simbolicamente comportamentais antes que elas venham a poder acontecer, tal como uma preparação ou ensaio prévio (MANZ; NECK, 1991; NECK; MANZ, 1992, 1996). Um estudo de meta-análise de 35 pesquisas empíricas sugere que o ensaio ou treino mental de sucesso na performance tem impacto positivo e significativo nos resultados obtidos pela performance externa praticada de fato studies (DRISKELL *et al.*,

1994).

2.1.2 Estratégias contextuais e de ambientação para autoliderança

Além de estratégias cognitivas e comportamentais, indivíduos que exercem autoliderança também se beneficiam da ênfase na descoberta ou construção deliberada de estratégias de recompensas naturais, ou intrínsecas, dos empreendimentos nos quais se engajam ou se comprometem. Tais estratégias tratam de enfatizar os aspectos apreciáveis de uma dada tarefa ou atividade (HOUGHTON; NECK, 2002).

Para Manz (Manz, 1992; Manz and Neck, 1999), quanto mais incentivos advindos da tarefa em si – um fim em si mesma – mais motivada e gratificada se sente uma dada pessoa. As conseqüências da experimentação de recompensas naturais são a autopercepção de competência ampliada, autocontrole e senso de propósito (MANZ, 1986, MANZ; NECK, 1999).

As estratégias para obtenção de recompensas naturais abrangem tanto a inclusão ou incremento de aspectos agradáveis e apreciativos em uma dada tarefa ou atividade, quanto a busca por melhorias de sentimentos sobre o dado empreendimento, pelo foco de percepção voltado para os aspectos positivos do mesmo (MANZ; NECK, 1999). Toques de decoração pessoal de ambientes, tais como o uso de música suave no ambiente de trabalho, pinturas e fotos nas paredes, ou artefatos simbólicos e cheios de significado positivo são exemplos de incrementos no ambiente (HOUGHTON; NECK, 2002).

Exemplos de apreciação dos pontos gratificantes de um trabalho podem ser a observação apreciativa da atividade em questão, tais como identificar quantas pessoas são beneficiadas, ou o impacto gerado na qualidade de um serviço importante, ou a utilização de habilidades pessoais intrinsecamente gratificantes, que variam conforme as virtudes que um dado indivíduo se sente bem em exercer, independente do resultado (SELIGMAN, 2004).

2.1.3 Autoliderança dentro do contexto da liderança participativa

Embora o desenvolvimento conceitual de autoliderança tenha se desenvolvido em relativa indepência do restante do campo de conhecimento sobre liderança (MANZ, 1986; MANZ; SIMS, 1989), é possível relacionar a autoliderança como o ápice de um processo gradual de empoderamento (MARKHAM; MARKHAM, 1995), com base em inferências que

poderiam ser retiradas de Manz e Sims (1987), e os quadrantes de liderança participativa propostos por Hersey e Blanchard (1982), similares aos de Manz e Sims (1989).

Para Hersey e Blanchard (1982), há quatro níveis de interação entre o líder e o liderado, com incremento progressivo de participação deste no processo de decisão e ação (metas e meios). O primeiro nível é resumido pelo verbo “ditar”: o supervisor define e explicita praticamente todas as metas, os requisitos das tarefas e a necessidade de nível de produção para o indivíduo em papel de liderado ou subordinado; o segundo nível resume-se em “vender a idéia”: quando o supervisor se engaja em maior interação interpessoal, de convencimento e persuasão para aumentar o desejo ou motivação do indivíduo a realizar as tarefas e metas; o terceiro nível passa a incluir maior “participação” do indivíduo: quando o supervisor começa a diminuir gradativamente o nível de explicações e ênfases ao se iniciar novo ciclo de metas e tarefas; e o quarto nível, quando ocorre a total “delegação” das metas e tarefas: quando não há mais tanta preocupação ou envolvimento do supervisor, visto que o indivíduo em papel de liderado ou subordinado já detém total capacidade para assumir responsabilidade integral pelas metas e tarefas inerentes à necessidade de produção vigente. Portanto, parece razoável concluir, junto com Markham e Markham (1995), que o conceito de autoliderança pode ser inserido dentro do contexto maior do campo de conhecimento sobre liderança, notadamente no nível de delegação proposto por Hersey e Blanchard (1982).

2.1.4. Autoliderança e inteligência emocional

Ao se tratar sobre autoliderança, evidenciam-se relações conceituais com as dimensões intrapessoais do que se convencionou chamar de “inteligência emocional” (GOLEMAN, 2001).

Para Goleman, Boyatzis e McKee (2002), há quatro domínios, ou elementos-chave, na inteligência emocional, que por sua vez encerram 18 competências de liderança. A maioria dessas competências estão vinculadas à capacidade de “ouvir” a si mesmo e aos outros. Os quatro elementos-chave propostos pelos autores acima são:

1. Autoconsciência: envolve autoavaliação realista (autocrítica com paradigma positivo, não pessimista), autoconfiança e discernimento das próprias emoções e pensamentos;
2. Autogerenciamento: está relacionado com integridade e confiabilidade, capacidade de lidar com ambigüidades e mudanças, autocontrole emocional e

comportamental, transparência, adaptabilidade, realização e alcance de resultados, além de iniciativa e otimismo;

3. Empatia e consciência social: inclui consciência grupal e organizacional, além da sensibilidade aos sentimentos e vida interior dos outros, o que repercute em, por exemplo, identificação e geração de novos talentos, sensibilidade multicultural, e orientação às necessidades de clientes – sejam eles internos ou finalísticos da organização (em sentido amplo: familiar, profissional, etc).
4. Habilidades sociais e gestão de relacionamentos: são alguns atributos liderança inspiradora e desenvolvimento de pessoas, liderança e catalização de esforços de mudança, capacidade de influência e persuasão, e colaboração de equipes.

Nota-se que os dois primeiros domínios-chave estão relacionados com habilidades intrapessoais (GARDNER, 2000), ou seja, competências pessoais (BRADBERRY; GREAVES, 2007). Os dois outros elementos-chave estão por sua vez relacionados com habilidades interpessoais (GARDNER, idem), também chamadas de competências sociais (BRADBERRY; GREAVES, idem). A Figura 3 sintetiza os elementos-chave da inteligência emocional.

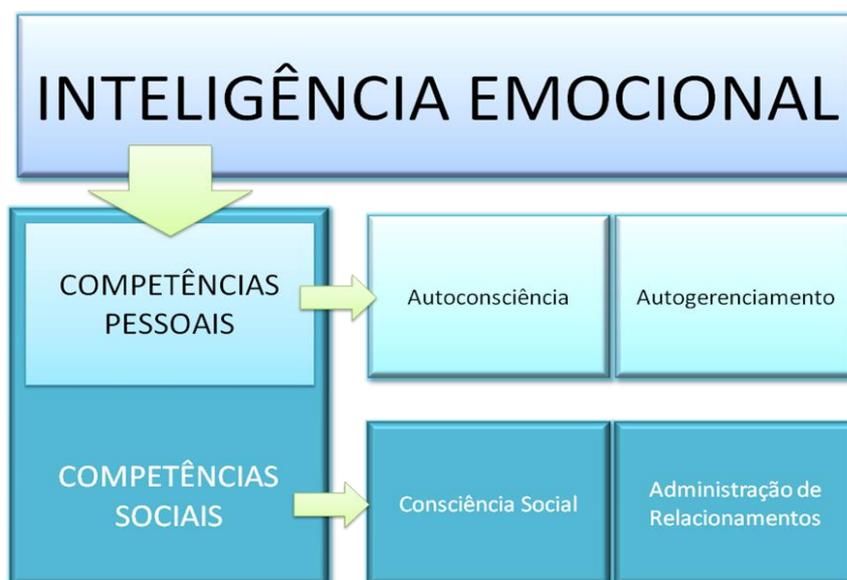


Figura 3: Quadro dos componentes-macro da Inteligência Emocional.

Fonte: Bradberry e Greaves (2007, p.32), com adaptações.

Robbins (2005) classifica em cinco elementos-chave os componentes principais da inteligência emocional. Além dos quatro já mencionados por Goleman *et al.* (2002), Robbins ainda inclui o elemento “automotivação”, que seria representado pela auto-orientação para a conquista de resultados, o otimismo e o alto comprometimento para com a organização. Na classificação de Goleman, a automotivação estaria inserida parte na autoconsciência, parte no autogerenciamento.

Ao se elencar os componentes principais da autoliderança (estratégias cognitivas, comportamentais e contextuais), os conceitos desses elementos (notadamente o autogerenciamento e a busca por recompensas naturais ou intrínsecas) parecem apresentar uma correlação conceitual ampla com os elementos intrapessoais da inteligência emocional.

As estratégias comportamentais (o autogerenciamento da autoliderança) têm ampla relação com as competências pessoais da Inteligência emocional. Nota-se que as estratégias que compõem o autogerenciamento da autoliderança são, conforme Houghton e Neck, (2002): auto-observação e autoajuste de metas (em conjunto, muito similares à autoconsciência), autorrecompensa e auto-*feedback* corretivo, e autossustentação produtiva do desempenho (os três últimos, muito similares ao autogerenciamento da inteligência emocional, em termos de consequências). A busca por recompensas intrínsecas ou naturais, em conjunto com as estratégias de autoliderança dos pensamentos (crenças e pressupostos, diálogo interno e visualização mental) seriam alguns dos principais influenciadores da automotivação. Em suma, os atributos intrapessoais da inteligência emocional referem-se a uma idéia bastante similar à dos elementos comportamentais da autoliderança.

As competências sociais, embora cruciais para a inteligência emocional e bem-estar geral do próprio indivíduo (BRADBERRY; GREAVES, 2007), não entraram na proposta do trabalho atual, de evidenciar e discutir sobre elementos e estratégias autorreferidas. Mas, apenas como prelúdio para outras discussões, os autores afirmam que um pré-requisito ao domínio das competências sociais parece ser o domínio das competências pessoais. Em outras palavras, para ser competente no nível pessoal, bastam dois dos quatro domínios ou elementos-chave da inteligência emocional; para ser competente socialmente, os quatro domínios parecem ser necessários (BRADBERRY; GREAVES, *idem*).

Em essência, autoliderança envolve autodireção, automotivação e ajuste dos próprios comportamentos, com ênfase em estratégias mentais, comportamentais e situacionais. Enquanto que a autoliderança dos pensamentos e das recompensas naturais promovem os “o

que's" e os "porquê's", a autoliderança dos comportamentos mostra os "como's". A autoliderança dos pensamentos serve para proporcionar padrões funcionais de pensamento; a autoliderança dos comportamentos, por sua vez, produz padrões funcionais de comportamento (pela autoconsciência, automotivação e disciplina), sendo inclusive bastante semelhantes aos componentes intrapessoais da inteligência emocional; e a busca por recompensas naturais, ou intrínsecas, dá o toque final dos elementos conceituais que a literatura abrange sobre autoliderança, trazendo automotivação e gratificações emocionais positivas.

A contribuição do constructo "autoliderança" para este trabalho é a de ser o pilar central de sustentação e interrelação entre estratégias psicocomportamentais de suporte ao desempenho e aprendizagem. Todos os demais constructos e conceitos abordados por esta pesquisa, de certo modo, são praticamente abrangidos por inteiro pelo âmbito conceitual da autoliderança. Por ser um "constructo integrador de constructos", os demais tópicos do referencial teórico, assim como da apresentação e análise dos dados, referem-se direta ou indiretamente à autoliderança. E, justamente pelo peso que tem os componentes da autoliderança nesta pesquisa, é que convém apresentar suas ressalvas encontradas, de modo a deixar o constructo o mais lúcido possível.

2.2. Algumas ressalvas

Para Markham e Markham (1995), algumas ressalvas devem ser feitas em prol de se aperfeiçoar conceitualmente os constructos autoliderança e autogerenciamento. As ressalvas ou críticas abrangem (1) a natureza do fenômeno autoliderança e seu potencial de desenvolvimento; (2) a origem e continuidade do processo de desenvolvimento da autoliderança; (3) desmembramentos teóricos do "nível" do indivíduo autoliderado para os "níveis" de equipe e organização; e (4) a disponibilidade da cultura e interesse organizacionais em possibilitar ativamente o desenvolvimento da autoliderança nos indivíduos que da organização fazem parte.

Quanto à natureza do fenômeno da autoliderança (1), Markham e Markham (1995) argumentam que não está claro se algumas pessoas são "naturalmente" capazes de se autogerenciar com potencial maior do que outras, pois escalas de mensuração de autoliderança (COX, 1992) parecem-se bastante com a medição de traços de personalidade, tais como o tipo julgador-perceptivo de Myers-Briggs, ou medições de nível de consciência da escala Big 5 (MARKHAM; MARKHAM, 1995 *apud*: DIGMAN, 1990; HARVEY; MURRY; MARKHAM, 1995). Em outras palavras, autoliderança e autogerenciamento

derivam de traços de personalidade pré-existent e característicos de alguns indivíduos, ou podem ser desenvolvidos por meio de treinamento específico? Em suma: qualquer pessoa pode obter similar desenvolvimento de autoliderança e autogerenciamento?

As conseqüências de não haver distinção entre traços de personalidade e o fenômeno da autoliderança talvez inviabilizaria a capacidade de treinamento global dos indivíduos da organização, já que provavelmente não surtiria efeito treinar quem não possuísse a priori os traços específicos de personalidade hipoteticamente equivalentes à autoliderança. Haveria necessidade de uma pré-seleção entre os indivíduos, com vistas a treinar apenas quem tivesse os pré-requisitos necessários.

Ainda que fossem treináveis as habilidades de autoliderança, Markham e Markham (1995) salientam que também não está claro se o momento mais apropriado para ensino-aprendizagem de estratégias de autoliderança pode começar desde o início da interação superior subordinado pela escala de Hersey e Blanchard (1982) (quais sejam, os níveis 1 – ditar; e 2 – vender a idéia), ou se seria melhor aproveitado somente a partir do 3º (“participação”) ou 4º (“delegação”) nível.

Além do que, não há fronteiras claras quanto ao universo de ocasiões em que convém desenvolver autoliderança em outrem (MARKHAM; MARKHAM, 1995). Em outras palavras, o ensino-aprendizagem serve para qualquer contexto ou ocasião, como solução universal, ou não? Os próprios Manz e Sims (1989, p. 57-58) argumentam que há fatores importantes a se considerar antes de se engajar no esforço para ajudar um indivíduo a desenvolver a própria autoliderança: (I) a natureza da tarefa em questão, (II) a disponibilidade de tempo, e (III) a importância de se desenvolver o subordinado, em termos de avaliação de custo-benefício. Por fim, ainda que em se decidindo por investir em desenvolvimento de autoliderança, Markham e Markham (1995) lembram outros aspectos ainda que precisariam ser endereçados: a abordagem para com um senhor de 50 anos com PhD seria similar à de um jovem de 22 anos recém ingresso na organização? Quais seriam as diferenças?

A segunda ressalva (2), de origem conceitual, indaga: de onde se origina a autoliderança? De processos individuais de autocontrole (como estratégias de autoliderança dos pensamentos), de processos dialéticos entre subordinados e líderes e/ou superiores hierárquicos (tais como negociações e acordos de mútua satisfação profissional), e/ou processos de grupo (tais como socialização ou processos de acerto de regras grupais)?

Markham e Markham (1995) salientam que a possível origem dialética do desenvolvimento da autoliderança talvez seja a principal lacuna deixada pela análise pioneira de Manz e Sims (1987). Embora desde a década de 1970 tenha havido estudos sobre como o processo de liderança se desdobra entre líder e liderado – Dansereau et al. (1975) – Manz e Sims (1987) permaneceram restritos às possíveis origens da autoliderança como advindas de processos de autodesenvolvimento, ou pelas características de grupos já coesos, sem pesquisar como tais grupos assim se tornaram. Talvez tenham ocorrido processos clássicos de liderança (ou seja, processos internos dialéticos de liderança, catalizando o processo de formação de grupos coesos e/ou indivíduos com autoliderança).

A terceira crítica (3) que fazem Markham e Markham (1995) diz respeito a aspectos conceituais e metodológicos de se pesquisar com dados obtidos sob uma perspectiva (digamos, o indivíduo), e querer expandir dedutivelmente para outras perspectivas sem os devidos ajustes necessários (para a análise de equipes, departamentos, e da organização como um todo). Para Markham e Markham (1995), uma teoria ou fonte de dados pela perspectiva cognitiva-comportamental individual não necessariamente corresponde diretamente à perspectiva grupal nem organizacional. Em outras palavras, não há garantias de que, em se maximizando a autoliderança em indivíduos, isso acarretaria a maximização na efetividade e coordenação entre equipes e departamentos (MANZ; ANGLE, 1986).

A quarta ressalva (4) levada por Markham e Markham (1995) refere-se a uma questão prática, de viabilidade: a implementação de autogerenciamento em nível grupal ou organizacional pressupõe pré-disposição da cultura local dos detentores de poder organizacional para tanto. Se não há essa pré-disposição, não faz sentido pensar em implementar programas de desenvolvimento de autogerenciamento a curto prazo. Tal ressalva serve como sinal de alerta aos entusiastas do autogerenciamento e autoliderança, especialmente aqueles que não detém suficiente poder de fato para expandir a implementação de autoliderança e autogerenciamento para além de si próprio.

Markham e Markham (1995) reconhecem a popularidade e o entusiasmo que os conceitos e desenvolvimento de autoliderança têm causado desde o final da década de 1980. Com vistas a apoiar a continuidade do movimento da autoliderança e autogerenciamento, por meio da construção de teoria e pesquisas cada vez mais consistentes, Markham e Markham (1995) propõem, quanto à solução de problemas conceituais identificados, quatro temas, com as respectivas medidas a serem adotadas. São eles: (1) crescimento e desenvolvimento

individual; (2) trocas dialéticas entre superior e subordinado; (3) efeitos da estruturação e maturação de equipes; (4) esforços para mudança organizacional.

O primeiro tema (1) trata do crescimento e desenvolvimento individual, sobretudo da harmonia interna ou unidade integrativa do indivíduo. Markham e Markham (1995) argumentam que um pressuposto para o autodesenvolvimento de autoliderança é a unidade integrativa, ou certa harmonia interior, dos processos psicológicos de um dado indivíduo.

Em contraposição a este pressuposto, é possível que haja, em um único indivíduo, diversos níveis de consciência, quanto a diversos temas da própria vida (WILBER, 2007). Para Burns (1980), inclusive, indivíduos podem sofrer quadros de depressão quando não se é possível experienciar um estado de unidade interior, haja vista eventuais discrepâncias entre os níveis de consciência e comportamento de faces da personalidade de um indivíduo.

Pela perspectiva prática, concluindo, é necessário que o indivíduo tenha estável o estágio pessoal de unicidade ou sinergia entre faces da personalidade, para que seja possível alguns elementos-chave da autoliderança, tais como a formulação clara de metas, os meios para realizá-las, e as razões para aceitá-las (MARKHAM; MARKHAM, 1995). Os autores sugerem que se aguarde até que o indivíduo apresente algum nível de coesão interna, antes de se investir em desenvolvimento de autoliderança. Wilber (2006) sugere processos de prática de vida integral, incluindo ginástica, desenvolvimento cognitivo, práticas meditativas e/ou contemplativas, e processos terapêuticos para se alcançar essa referida harmonia em alto e sustentável nível.

O segundo tema (2), com as respectivas medidas, trata das trocas dialéticas entre superior e subordinado. Para Markham e Markham (1995), o papel de liderança externa ao indivíduo parece ser um elemento catalizador do desenvolvimento de autoliderança, embora essa observação esteja de fora das conclusões de Manz e Sims (1987), ao estudarem o desenvolvimento de autoliderança em indivíduos. Apesar de esses autores terem caracterizado o desenvolvimento da autoliderança apenas como um fenômeno de autodesenvolvimento ou de grupo como um todo, é provável, pela observação dos dados encontrados, que fenômenos dialéticos e de socialização tenham tido influências consideráveis (MARKHAM; MARKHAM, 1995).

O papel do líder como modelador e catalizador do processo de desenvolvimento de autoliderança em membros da equipe é referida por Manz e Sims (1989) como superliderança.

Tal processo de modelagem de características da autoliderança serve como indutor proativo no desenvolvimento de autogerenciamento, chegando até, se houver condições, à autoliderança. Em resumo, Manz e Sims (1989, p.70) perguntam: “qual o papel do superior (hierárquico e/ou líder) na modelagem e desenvolvimento de autogerenciamento e autoliderança?”, e respondem em seguida:

- Facilitar padrões produtivos de pensamento e autoajuste de metas;
- Reforçar e encorajar positivamente a autoliderança;
- Gerar retroalimentações corretivas construtivas;
- Facilitar a construção e manutenção de uma cultura local que apóie e incentive a autoliderança; e
- Arquitetar e articular sistemas e equipes/times sociotécnicos

O terceiro tema (3) põe em discussão os efeitos da estruturação e maturação de equipes: Markham e Markham (1995) afirmam que a comunidade acadêmica sabe pouco ainda a respeito de como equipes autogerenciadas são constituídas e mantidas em alto nível de performance. Não está clara ainda a formação de um grupo coeso, onde antes havia apenas uma reunião ou bando de pessoas. Para tanto, enquanto não são realizadas mais pesquisas neste sentido, é possível apenas contar com soluções advindas de consultorias ou estratégias cognitivas-comportamentais de autoajuda, além do bom senso ou sensibilidade pessoal (MARKHAM; MARKHAM, 1995).

Quanto ao último tema (4), deve-se levar em conta, segundo Markham e Markham (1995), os esforços necessários para mudança organizacional. Os autores exemplificam que já houve casos de empresas que buscaram se apropriar, em “nível” organizacional, de novas estratégias de organização e desenvolvimento organizacional, tais como aconteceu com a reengenharia e os processos de qualidade total. Porém, para avançar um eventual movimento de autoliderança em toda a organização, alguns elementos importantes precisam ser endereçados. Mover-se de partes para um todo parece ser uma condição para o desenvolvimento de equipes autogerenciadas, tal como é necessária unicidade entre faces de personalidade para que um indivíduo possa desenvolver autoliderança. Não se conhece, ainda, quais efeitos têm os aspectos culturais, de socialização e de poder envolvidos no desenvolvimento de equipes autogerenciadas, nem mesmo se pessoas autolideradas se tornam

equipes e departamentos autoliderados *per se*, sem necessidade de outros tipos de intervenção (MARKHAM; MARKHAM, 1995). As soluções seriam, portanto, similares às propostas para o tema (3): consultorias, autoajuda, bom senso e/ou sensibilidade.

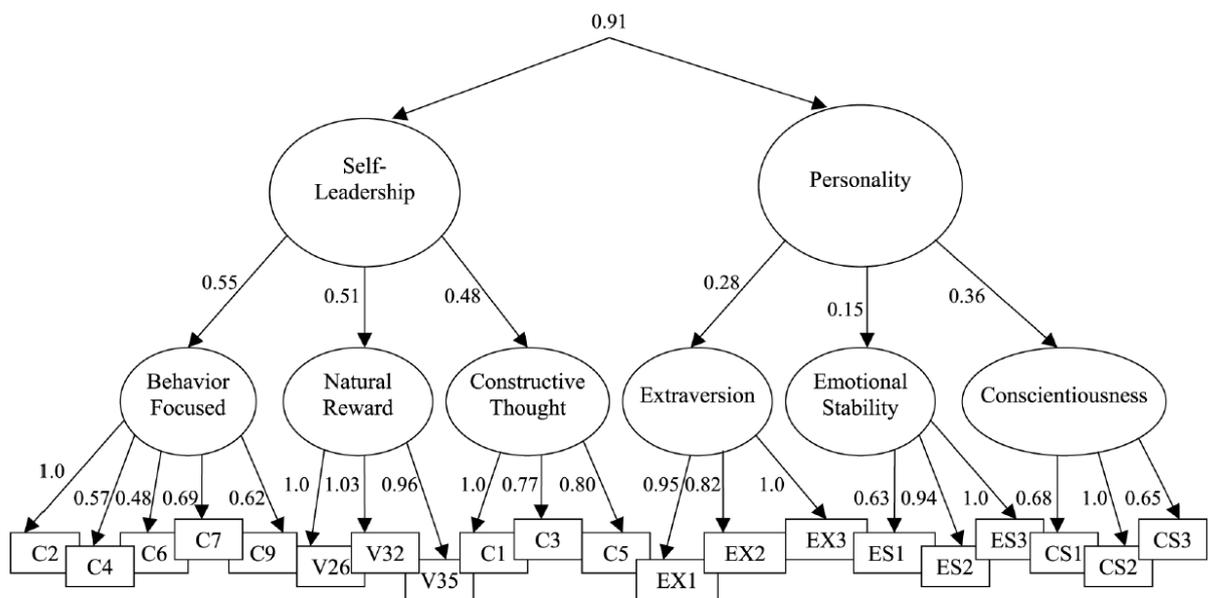
Outras pesquisas, mais recentes quantos às críticas de Markham e Markham (1995), endereçam relativamente bem algumas das ressalvas feitas. Por exemplo, quanto à natureza das estratégias de autoliderança serem aprendidas ou oriundas de traços de personalidade, Houghton *et al.* (2004) demonstraram que, antes de um treinamento específico de habilidades de autoliderança, não há distinção estatística entre fatores de segunda ordem advindos de traços favoráveis de personalidade ou de componentes treináveis de autoliderança. Contudo, após treino deliberado de habilidades de autoliderança, a correlação entre fatores de segunda ordem das duas fontes começa a decair. Isso sugere que o desenvolvimento de habilidades de autoliderança atenuam a eventual dependência hipotética de traços favoráveis de personalidade como facilitadores, ou mesmo requisitos, para o surgimento de autoliderança em um indivíduo. Em suma, a pesquisa de Houghton *et al.* (2004) demonstra que habilidades de autoliderança são aprendíveis, e que beneficiam tanto indivíduos com traços favoráveis de personalidade quanto de quaisquer outros traços.

Em essência, as ressalvas encontradas apontam para (1) a natureza e potencial de desenvolvimento da autoliderança (se são traços de personalidade, ou se são aprendíveis); (2) o desenvolvimento da autoliderança (se apenas autossuficiente, ou se também pelo apoio de um líder, ou mesmo pela socialização em certo grupo); (3) as particularidades de se estudar a perspectiva meramente individual da autoliderança, supondo ser válido para questões grupais e/ou organizacionais; e (4) o apoio (ou não) da cultura organizacional local para implementação formal de programas de desenvolvimento de autoliderança.

As soluções propostas para as questões levantadas, em essência, são as seguintes: quanto à natureza, estratégias de autoliderança podem ser aprendidas sem necessariamente o indivíduo possuir traços favoráveis de personalidade (HOUGHTON *et al.*, 2004), e, quanto ao potencial de aprendizagem, estar “não dividido” internamente influencia na aprendizagem dessas estratégias (MARKHAM e MARKHAM, 1995); (2) o desenvolvimento da autoliderança está de fato também relacionada com atributos de superliderança, bem como socialização em grupos cujos valores internos compartilhados sejam os de autoliderança; (3) não necessariamente o que vale na dimensão individual vale também para as dimensões grupais e organizacionais, sendo necessário ajustes teóricos e metodológicos de pesquisa se se

desejar essa equivalência; e (4) caso a cultura local não apóie programas formais para desenvolvimento de autoliderança, resta ao indivíduo apenas a vontade autônoma de se autodesenvolver nesse sentido, ou influenciar informalmente aos demais.

As ressalvas feitas no tópico atual são importantes à pesquisa para trazer-lhe mais lucidez e credibilidade. Sem elas, o pensamento crítico poderia levantar tais questões e, não encontrando respostas imediatas, poderia-se equivocadamente taxar o tema como superficial, ou “cheio de falhas”, o que a pesquisa demonstrou não ser verdade. Além do que, em se tratando de oportunidades de pesquisas futuras, alguns dos temas e objetivos de pesquisa propostos no capítulo sobre considerações finais têm também essa finalidade: a de trazer propostas para o aumento de lucidez sobre o tema.



Note: $N = 357$. COMP 1 = Visualizing Successful Performance Item Composite, COMP 2 = Self-Goal Setting Item Composite, COMP 3 = Self-Talk Item Composite, COMP 4 = Self-Reward Item Composite, COMP 5 = Evaluating Beliefs and Assumptions Item Composite, COMP 6 = Self-Punishment Item Composite, COMP 7 = Self-Observation Item Composite, COMP 8 = Natural Rewards Item Composite, COMP 9 = Self-Cueing Item Composite, V26 = Item 26 – RSLQ, V32 = Item 32 – RSLQ, V35 = Item 35 – RSLQ, EX 1-3 = Random Composites of Extraversion Items, ES 1-3 = Random Composites of Emotional Stability Items, CS 1-3 = Random Composites of Conscientiousness Items

Figura 4: relações entre estratégias de autoliderança e traços de personalidade

Fonte: Houghton *et al.* (2004).

2.3.Autoeficácia e estado de Flow

Um conceito importante que se relaciona diretamente com autoliderança e autogerenciamento trata-se da autoeficácia. Este termo “refere-se à crença na capacidade de alguém de organizar e executar os percursos de ação requeridos para produzir dados resultados” (HODGES, 2008 *apud* BANDURA, 1997, p.3). É a extensão com que um indivíduo acredita ser capaz de desempenhar com sucesso um comportamento específico (PRUSSIA *et al*, 1998 *apud* BANDURA, 1986). Em outras palavras, é a crença que um indivíduo tem de ser capaz ou não de fazer algo acontecer. “Eu consigo fazer isso?” é uma pergunta que reflete o nível de autoeficácia de um sujeito. As situações, obviamente, são variadas, e o nível de autoeficácia também o é, a depender do tema em questão (HODGES, 2008).

A crença ou percepção do nível de autoeficácia influencia diretamente quais desafios selecionar, quanto de empenho ou esforço investir numa empreitada, e por quanto tempo perseverar em face às dificuldades (HODGES, 2008). Em poucas palavras, quanto maior é o nível de autoeficácia de um indivíduo, maior é sua autoconfiança e uso do potencial de automotivação quanto a se obter sucesso em um dado tema ou tarefa (PRUSSIA *et al.*, 1998).

Para Peterson e Arnn (2005), autoeficácia pode ser considerada a fundação sobre a qual se constrói o desempenho humano. Os mesmos autores, em se tratando do campo da aprendizagem, salientam a importância de se observar os quatro componentes da autoeficácia propostos por Bandura (1997) ao se tratar de desenvolver treinamentos e gestão do desempenho profissional (abaixo introduzidos e explicados).

Para Bandura (1977, 1986, 1997), que introduziu na comunidade científica o conceito de autoeficácia, há quatro grandes influenciadores ou fontes do nível de autoeficácia em um indivíduo: significado simbólico de realizações passadas (experiências pessoais prévias); aprendizagem vicária/observacional (pela comparação e/ou modelagem de terceiros que têm sucesso ou fracasso); persuasão verbal (liderança de alguém com credibilidade/autoridade e competência/acuidade); e estado psicológico e/ou afetivo (de sensação de controle, autoconfiança e relaxamento).

Experiências prévias, com significado pessoal marcante ou simbólico, têm importante impacto na percepção de autoeficácia de um indivíduo, embora não comporte todo o conceito de autoeficácia (HODGES, 2008). Para Bandura (1997), que também concorda com a não

suficiência das experiências prévias para a influência na autoeficácia por um lado, afirma por outro que esta é a principal fonte de influência na autoeficácia, especialmente quando a autorença na própria capacidade de autoeficácia não está ainda forte e estabilizada. O mesmo autor argumenta, com base em diversos outros autores e estudos, que as experiências prévias são a principal fonte de influência na autoeficácia por serem algumas das mais “autênticas evidências” que um indivíduo pode ter sobre a própria capacidade de possuir o que é necessário para se bem suceder ou não (BANDURA, 1997, p.80).

Alguns autores apontam também para outros componentes ainda que influenciam o impacto percebido, significado ou interpretado das experiências pessoais na autoeficácia (HODGES, 2008). Para este e outros autores, há diversos fatores cognitivos que influenciam nas crenças sobre autoeficácia, tais como a autopercepção de habilidades, o nível percebido de dificuldade da tarefa, o nível de esforço estimado a ser despendido, o contexto em que as conquistas passadas aconteceram, e a quantidade de apoio ou assistência recebida (BOUFFARD-BOUCHARD, 1989; HODGES, 1998; SCHUNK, 1982, 1983, 1984; ZIMMERMAN; BANDURA; MARTINEZ-PONS, 1992).

Tarefas extremamente difíceis, mesmo sendo realizadas com sucesso, podem não influenciar ou até mesmo reduzir o nível percebido de autoeficácia, dada a incerteza de se obter bons resultados no futuro (BANDURA; CERVONE, 1986). Da mesma forma, quando a dependência de alto nível de apoio ou ajuda externa acontece, ou as circunstâncias parecerem favoráveis demais, os níveis de autoeficácia podem não sofrer alterações positivas, ou seja: serem estáveis ou influenciadas para baixo (HODGES, 1998).

Cabe notar, ainda, que é tão ou mais importante para o gestor ou educador focar tanto na autopercepção dos membros da equipe sobre as próprias habilidades quanto nas habilidades objetivamente falando, dado que a crença de autoeficácia não necessariamente se embasa na dimensão objetiva da habilidade do indivíduo (HODGES, 2008).

Um importante elemento da autoeficácia é também o da aprendizagem observacional, por meio da modelagem de indivíduos que fazem uma dada tarefa desejável com sucesso. Esta forma de influência é particularmente valiosa na formação das crenças de autoeficácia (HODGES, 2008).

A modelagem pode se dar tanto no nível físico-comportamental quanto no psicológico-cognitivo. Esta última, no entanto, precisa obviamente da verbalização ou

comunicação expressa do indivíduo a ser modelado (SCHUNK, 1981; SCHUNK; HANSON, 1985). Os mesmos autores identificaram sucesso na modelagem para aprendizagem de matemática por meio da verbalização de processos de pensamento. Gist *et al.* (1990) levantam outra possibilidade de modelagem cognitiva: pela aprendizagem autoinstrucional ou autodidata, quando esta passa a ser utilizada como “pensamentos ou princípios autoinstrucionais que guiam o desempenho” (GIST *et al.*, 1990, p.788).

Para Wood (1989), a comparação social entre o indivíduo e outros sobre um mesmo tema ou tarefa pode alterar a autopercepção sobre a autoeficácia: se o indivíduo se desempenha melhor que o modelo, melhora sua autoeficácia; se se sai pior, influencia negativamente sua autoeficácia. Essas atribuições de julgamento do indivíduo dependem também da percepção que ele tem sobre o nível de habilidade do modelo: se julga os níveis de habilidade entre ele e o outro similar, superior ou inferior. Como a base é o nível percebido e não o real, o autor recomenda bastante cuidado na escolha de alguém para se autocomparar com este.

Zimmerman e Ringle (1981) estudaram o impacto que uma conversa interna otimista ou pessimista tem sobre a observação de um modelo que desempenha bem uma tarefa. Ao reunir pessoas para resolverem quebra-cabeças antes e depois de observarem um modelo os resolvendo, os indivíduos que faziam autoafirmações e conversa interna otimista/positiva demonstraram maior persistência em resolver os quebra-cabeças após a observação do modelo do que aqueles que tinham feito autoafirmações pessimistas/negativas a respeito.

Schunk e Hanson também estudaram efeitos da modelagem pela aprendizagem observacional no nível de autoeficácia do modelador. Eles ainda demonstraram correlação entre o nível pessoal de autoeficácia como um acurado preditor de desempenho. Para aqueles autores, os maiores níveis de autoeficácia e realizações aconteciam justamente por meio da modelagem de indivíduos com sucesso na tarefa desejada.

Outro fator que interfere no nível de autoeficácia de um indivíduo é o estado psicológico, comumente relacionado ao auto-*feedback* emocional/afetivo, que ele experiencia ao avaliar se será ou não capaz de realizar alguma tarefa. Bandura (1997) argumenta que, embora um alto nível de estresse possa prejudicar o nível de eficácia e conseqüente percepção de autoeficácia, um nível moderado de estresse, ou estado psicológico atento e alerta, podem ajudar a manter boa capacidade de realização, e sua conseqüente influência, por experiência prévia positiva, nos níveis de autoeficácia do indivíduo.

O componente influenciador advindo do estado psicológico do indivíduo, em conjunto com os componentes oriundos do fator influenciador “experiências prévias”, podem ser diretamente relacionados à teoria de *flow*, de Csíkszentmihályi (1999).

A teoria do estado de *Flow* mapeia a variação de estados emocionais predominantes de acordo com variações entre a autopercepção de habilidades para uma dada tarefa e a autopercepção da dificuldade ou complexidade dessa tarefa. A depender do nível de complexidade e do nível de habilidade, uma pessoa pode se sentir relaxada e no controle (com habilidade percebida maior que complexidade percebida da tarefa). Caso o nível máximo de habilidade esteja sendo utilizado em uma tarefa cuja complexidade e o nível de habilidade sejam máximos para se poder obter sucesso, então o indivíduo experimenta o estado de máxima performance e absorção na tarefa em si, ou seja, o próprio conceito de estado de *flow*, em parte. Contudo, se o nível percebido de complexidade superar o de habilidade percebida, a pessoa passa a experimentar estresse, chegando até a ansiedade. Outras combinações entre níveis de habilidade e de complexidade são também mapeados, como mostra a Figura 5.

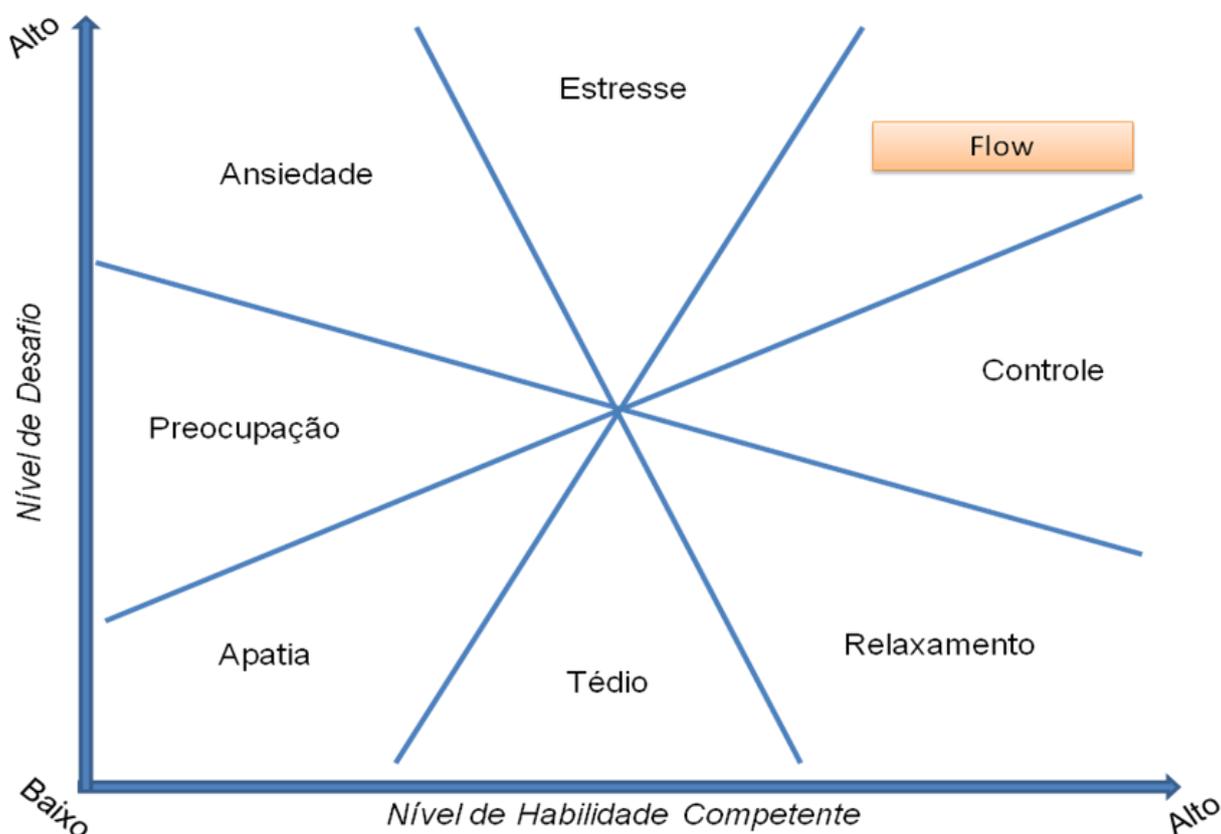


Figura 5: A qualidade da experiência como uma função do relacionamento entre desafios e habilidades.

Fonte: Csíkszentmihályi (1999, p.38).

Um fator que influencia a performance do indivíduo, relacionado ao estado psicológico que proporciona, é, deduzindo-se da Figura 5, o ajuste de metas. Bandura e Schunk (1981) utilizaram os conceitos de objetivo proximal e objetivo distal para avaliar o impacto dessas definições no nível de autoeficácia. Objetivo proximal é aquele percebido como de rápido período de tempo para sua conquista (curto prazo), com baixa ou mínima necessidade de aperfeiçoamento ou autodesenvolvimento (esforço gerenciável, não excessivo). Objetivos distais, ao contrário, representam objetivos interpretados como de médio ou longo prazo, e com alta necessidade de melhorias e autodesenvolvimento (incapacidade de estimativa de esforço).

O que Bandura e Schunk evidenciaram é que, enquanto objetivos distais não apresentavam impacto significativo nos níveis de autoeficácia de estudantes, os objetivos proximais ajudavam outros estudantes a rapidamente desenvolverem o hábito do autodidatismo, o domínio de conteúdos, uma melhoria significativa no próprio nível de autoeficácia, e interesse motivacional intrínseco nas disciplinas. Em poucas palavras, o ajuste de metas proximais estava positivamente relacionado ao incremento da autoeficácia, que por sua vez relacionava-se diretamente com o desempenho dos estudantes e seus níveis de interesse ou motivação intrínseca.

O último fator influenciador da autoeficácia descrito por Bandura (1977, 1997) é o da persuasão verbal. O papel de liderança de alguém com credibilidade e competência, na moral e autoeficácia de um indivíduo, é considerada útil, por ser relativamente simples de ser realizada pelo líder. Por um lado, embora possa ter algumas limitações se utilizada sozinha, por outro, caso seja exercida em conjunto com oportunidades de prática e desempenho, pode, aí sim, ter um impacto significativo no nível de autoeficácia (BANDURA, 1977).

É importante que o indivíduo perceba o agente de liderança como alguém com credibilidade/autoridade, e competência/acuidade com que percebe a intervenção verbal persuasiva, especialmente quando a sensação de complexidade do desafio supera a percepção de habilidades para superá-lo. Uma ressalva feita por Bandura (1997) é o nível de acurácia dos comentários do líder. Caso esse proceda com persuasão irrealista, isso pode levar o indivíduo a um fracasso. Isso por sua vez leva à queda no nível de autoeficácia por experiência prévia fracassada, e na diminuição da credibilidade do líder em comentar sobre desempenho. O conhecimento desse risco tácito pelos melhores líderes os levam a construir autoeficácia nos indivíduos com base no enfoque voltado à percepção de

autodesenvolvimento, mais do que em termos de triunfos competitivos sobre outras pessoas ou resultados a serem obtidos (BANDURA, 1997, p.106).

Brown e Inouye (1978) realizaram estudo que demonstra correlação positiva entre autoeficácia e a persistência de um dado indivíduo. Na pesquisa, após identificarem o próprio nível de autoeficácia, foram oferecidos problemas de lógica para que participantes resolvessem. Em seguida, os participantes observaram um indivíduo-modelo apresentando dificuldades para solucionar as questões. Em seguida, foram oferecidos três tipos diferentes de *feedback*: um dizendo que o indivíduo estava se saindo melhor que o modelo; outro dizendo que o indivíduo estava se saindo tão bem quanto o modelo “negativo”; e outro não apresentando *feedback* algum. O resultado final mostrou que indivíduos que recebiam *feedback* de estarem resolvendo melhor que o modelo “ruin” tinham maiores níveis de persistência em resolver as questões. E os indivíduos que haviam recebido *feedback* de estarem indo tão “mal” quanto o modelo apresentado demonstravam menor nível de persistência do que o grupo que não havia recebido *feedback* algum. Isso sugere que a autocomparação ou autoidentificação com um indivíduo de performance inferior afeta a autopercepção de competência sobre dada tarefa, ou seja, um abalo no nível de autoeficácia, que resulta em menor nível de persistência.

A aprendizagem observacional, por meio da modelagem principalmente do sucesso de terceiros quanto a um dado tema ou tarefa, pode se dar de duas formas principais: pela observação direta de comportamentos de um exemplar que desempenha bem uma dada tarefa; ou pela aprendizagem autoinstrucional ou autodidata, denominada de “modelagem cognitiva”, que utiliza “pensamentos ou princípios autoinstrucionais que guiam o desempenho” (GIST *et al.*, 1990, p.788). Tal construção positiva de padrões de pensamento são similares aos dos da autoliderança dos pensamentos (DECKER, 1984). Essa é, também, uma das bases teóricas suportadas por pesquisas empíricas (GIST *et al.*, 1990; DECKER, 1984) que sugerem a influência da autoliderança na autoeficácia, que por sua vez sustenta o desempenho ou performance (PRUSSIA *et al.*, 1998).

Em essência, autoeficácia é uma crença, a crença de ser capaz (ou não) de organizar e executar uma dada tarefa. O impacto da autoeficácia repercute no ajuste de metas, pela decisão de em quais desafios selecionar, bem como em quanto tempo persistir nele. Objetivos de curto prazo, também chamados de metas, ou de objetivos proximais, tendem a ter maior grau de autoeficácia do que objetivos distais, de médio longo prazos, embora aqueles sejam

possam ser o desmembramento destes. Por conta do ajuste de metas, bem como do feedback emocional que proporciona, o estado de Flow aproxima-se da autoeficácia em termos de efeitos, que por sua vez complementam as estratégias de autoliderança vistas nos tópicos anteriores.

Os principais componentes ou fontes para a autoeficácia são: significado de realizações passadas; aprendizagem observacional; persuasão verbal; e estado psicológico ou afetivo. O significado das realizações passadas é influenciado pela quantidade percebida de assistência de outras pessoas, o contexto em que a realização ocorreu, a autopercepção de habilidades, a dificuldade da tarefa e o esforço despendido para realizá-la. Já os fatores que influenciam a aprendizagem observacional consistem em comparação social (sou melhor ou pior que o outro com quem me comparo?), bem como a modelagem de exemplos de sucesso, seja pela observação direta dos comportamentos do modelo, seja pela modelagem cognitiva, autodidata, quando se tem acesso aos à forma de pensar do modelo, sendo que ambas podem se complementar. A persuasão verbal depende de a pessoa que estiver persuadindo seja considerada de credibilidade e competência pelo modelador, que terá pelo modelado respeito pela sua autoridade e acurácia em seus argumentos. Por fim, o estado afetivo ou psicológico, por meio do feedback emocional, pode momentaneamente dar a autoconfiança que caracteriza a crença de autoeficácia ao indivíduo.

Por serem fatores cognitivos que repercutem em comportamentos, a crença de autoliderança e o estado de Flow contribuem com a ampliação da compreensão das estratégias de autoliderança, que por sua vez são, no mínimo, potencializadores da capacidade de aprendizagem e performance individual. Daí a importância de descrevê-los na pesquisa: por causa da melhor elucidação dos atributos de autoliderança.

2.4. Aprendizagem, performance e algumas relações

Visto que a autoeficácia pressupõe aprendizagem, é oportuno tratar agora com mais detalhes sobre este tema.

Weiss (1990, p.172-173) define aprendizagem como “qualquer mudança relativamente permanente no comportamento que ocorre como resultado de uma experiência”. Bem antes, McGehee (1958) afirmava que é possível deduzir que houve aprendizado “quando o

comportamento, a reação ou a resposta de um indivíduo, em consequência de uma experiência, é diferente [agora] do que era antes” (ROBBINS, 2005, p.37).

Ironicamente, salienta Robbins (2005), uma mudança de comportamento indica que houve aprendizagem, enquanto que aprendizagem é a própria mudança no comportamento. É possível notar as mudanças portanto, mas não a aprendizagem em si.

O conceito está focado no comportamento, na estabilidade com que o novo comportamento se estabelece, e no fato de decorrer de experiência, ou vivência, para que ocorra aprendizagem. Desse modo, uma reflexão intelectual não pode ser considerada aprendizagem se não surtir efeitos duradouros em comportamentos. Do mesmo modo, mudanças temporárias podem estar associadas a fatores contingenciais que não necessariamente representam aprendizagem, tais como fadiga, adaptações temporárias e mudanças de curto prazo (ROBBINS, 2005). As experiências, por sua vez, advêm diretamente da vivência pessoal ou observação atenta de outrem, ou indiretamente, por meio da leitura e estudos transformacionais. Em poucas palavras, se houve mudança duradoura no comportamento, houve aprendizagem.

O processo pelo qual a aprendizagem é gerada pode ser explicado por três principais teorias em se tratando do enfoque comportamental: o condicionamento clássico, o condicionamento operante, e a aprendizagem cognitiva social.

O condicionamento clássico advém do famoso experimento de salivação de cães estruturado por Pavlov (AMERICAN PSYCHOLOGIST, 1997 *apud* PAVLOV, 1902). No experimento, a carne representava um “estímulo não-condicionado”, pois causava reação de salivação no cão de qualquer maneira, que seria, portanto, uma “resposta não-condicionada”. Uma vez associando um objeto externo à carne – neste caso, o barulho de uma sineta – criou-se um “estímulo condicionado”. Ou seja: um objeto que antes não causava reação nenhuma no cão passa agora a causar, pela associação induzida entre o objeto e a fonte não condicionada de estímulos (a carne). Um estímulo condicionado gera uma “resposta condicionada”, pois a salivação do cão agora decorre de um estímulo condicionado (o barulho da sineta).

Uma teoria mais abrangente que a pura estrutura estímulo-resposta proposta por Pavlov é o chamado “condicionamento operante”. Por essa forma de explicação, as consequências de um comportamento geram aprendizagem: para se obter algo desejável ou evitar algo indesejável, as pessoas se comportam de modo a aumentar a repetição de um, ou

diminuir a repetição de outro (ROBBINS, 2005, *apud* SKINNER, 1971). Skinner argumentava, portanto, que a frequência com que um dado comportamento ocorre é ampliada conforme o reforço positivo dispensado a ele. Em contrapartida, se não há reforço positivo, a frequência de um dado comportamento tende a diminuir.

Um desdobramento ou extensão do condicionamento operante é a “teoria da aprendizagem social”. Para Bandura (1977), as pessoas aprendem também pela observação visual e auditiva sobre o que acontece com outras pessoas, bem como por meio da própria experiência pessoal direta (ROBBINS, 2005 *apud* BANDURA, 1977). A importância da percepção é crucial nesta teoria, de modo que as pessoas respondem não às conseqüências em si dos comportamentos, e sim à forma como percebem e definem as conseqüências, por meio da formulação de crenças ou pressupostos (BANDURA, *idem*). Neste caso, quando a aprendizagem se dá pela observação, a influência dos modelos adotados é central na abordagem (ROBBINS, 2005, p.39).

É possível notar que o condicionamento clássico é abrangido pela teoria do condicionamento operante, que por sua vez é compreendida dentro da aprendizagem social. Davis e Luthans (1980) apontaram a teoria da aprendizagem social como a mais abrangente e compreensiva teoria a explicar o comportamento humano nas organizações (NECK *et al.*, 2003). Essa teoria, segundo os mesmos autores, elenca quatro formas diferentes de influência no comportamento individual: (1) influências cognitivas da pessoa; (2) influências do ambiente e outras pessoas; (3) influências comportamentais mistas entre cognições pessoais e efeitos do ambiente; e (4) influências em função da aprendizagem social. Essa última tem como processos primários as cognições, o ambiente e o comportamento (NECK *et al.*, 2003). A Figura 6 elucida melhor a explicação:

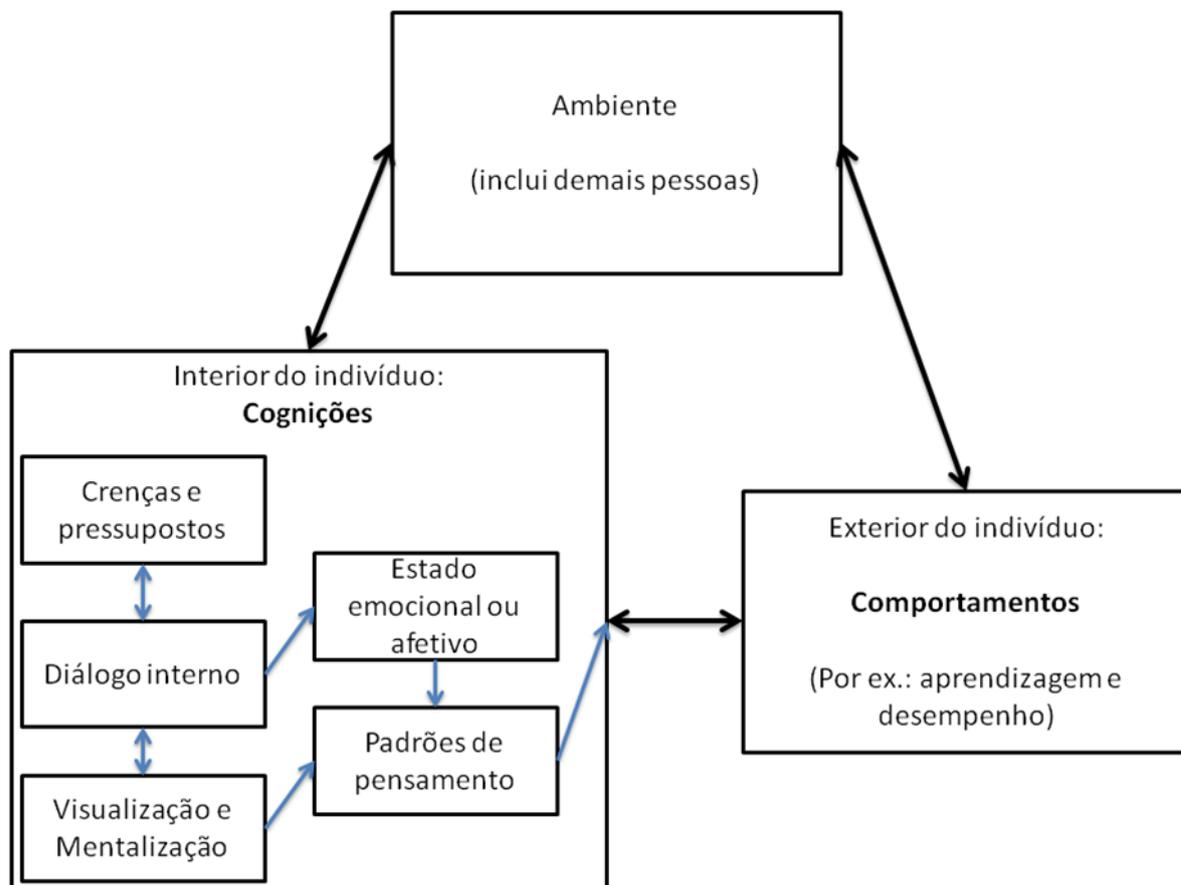


Figura 6: Modelo de relações entre autoliderança dos pensamentos, comportamentos e ambiente, pela teoria da aprendizagem cognitiva social

Fonte: Neck *et al.* (2003), com adaptações.

Nota-se, desde já, a íntima relação que processos e estratégias de autoliderança têm quanto à influência no comportamento individual. Percebe-se que os três componentes elementares da aprendizagem social podem ser entendidos como reflexo dos três principais elementos da autoliderança (autoliderança dos pensamentos, autoliderança dos comportamentos – autogerenciamento – e autoexpressão por meio da ênfase nas recompensas naturais do ambiente).

Se se quiser abranger as relações que guardam a eficácia e a autoliderança, pode-se exemplificar com o modelo proposto por Neck *et al.* (1999) sobre a relação entre autoliderança, autoeficácia e performance empreendedora. A Figura 7 mostra esquematicamente o processo.

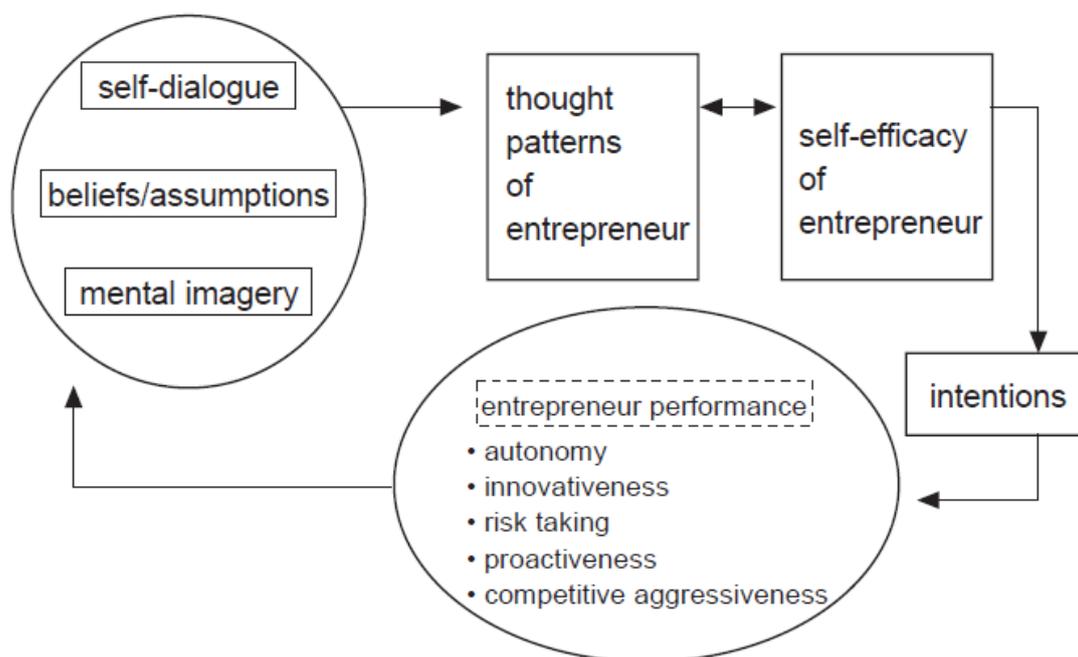


Figura 7: Modelo abrangente de Autoliderança aplicada ao empreendedorismo

Fonte: Neck *et al.* (1999)

As relações entre autoliderança e autoeficácia continuam presentes em outros modelos. Em Castaneda *et al.* (1999), uma revisão do modelo de self na organização, proposto por Brief e Aldag's (1981), mostra novamente a relação determinante que a autoeficácia, desmembrada em seus componentes alimentadores principais (modelagens, persuasão verbal, estados emocionais e experiências prévias) tem em relação à autoliderança (Figura 8).

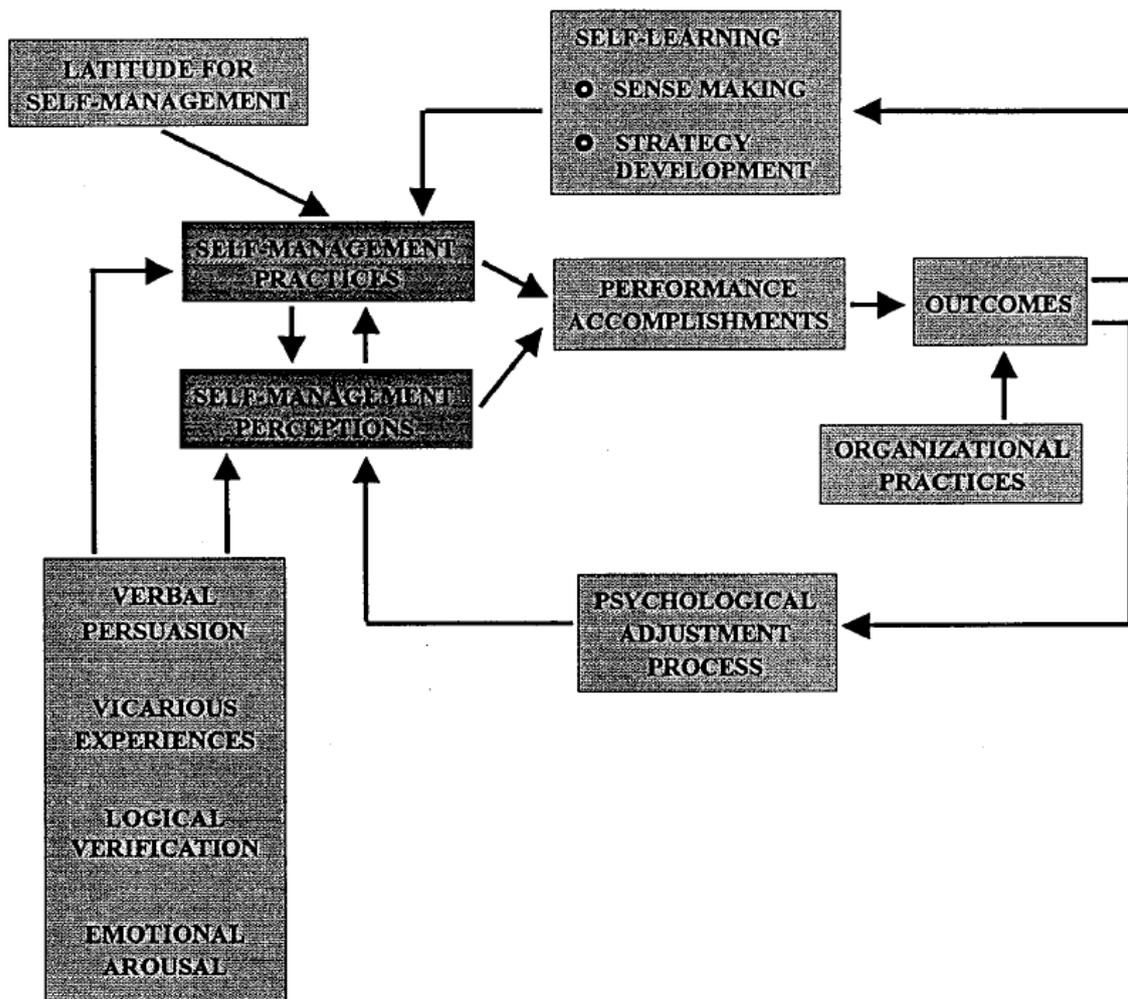


Figure 1. Revised Brief and Aldag (1981) model

Figura 8: Modelo de Self atuando no comportamento organizacional, de Brief e Aldag's (1981).

Fonte: Castaneda (1999)

As fontes não são apenas teóricas. Modelos construídos a partir de pesquisas empíricas também demonstram a interrelação entre autoliderança, autoeficácia e performance ou desempenho. A seguir, como foi diagramado o modelo de relação direta entre autoliderança, autoeficácia e performance, pela perspectiva teórica (Figura 9), e em seguida pela perspectiva empírica (Figura 10):

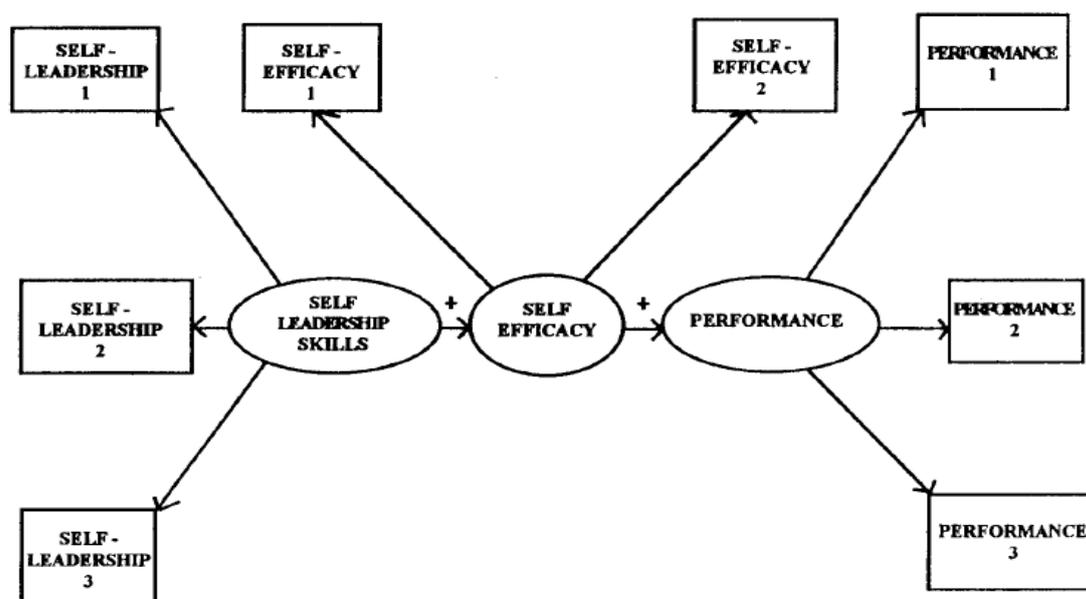


Figura 9: modelo teórico de relações entre autoliderança, autoeficácia e desempenho

Fonte: Prussia (1998)

Nota-se, após a exposição do modelo teórico proposto pela Figura 9, como fica no caso aplicado da pesquisa, que levou em conta capacidades de estudantes universitários norte-americanos (Figura 10).

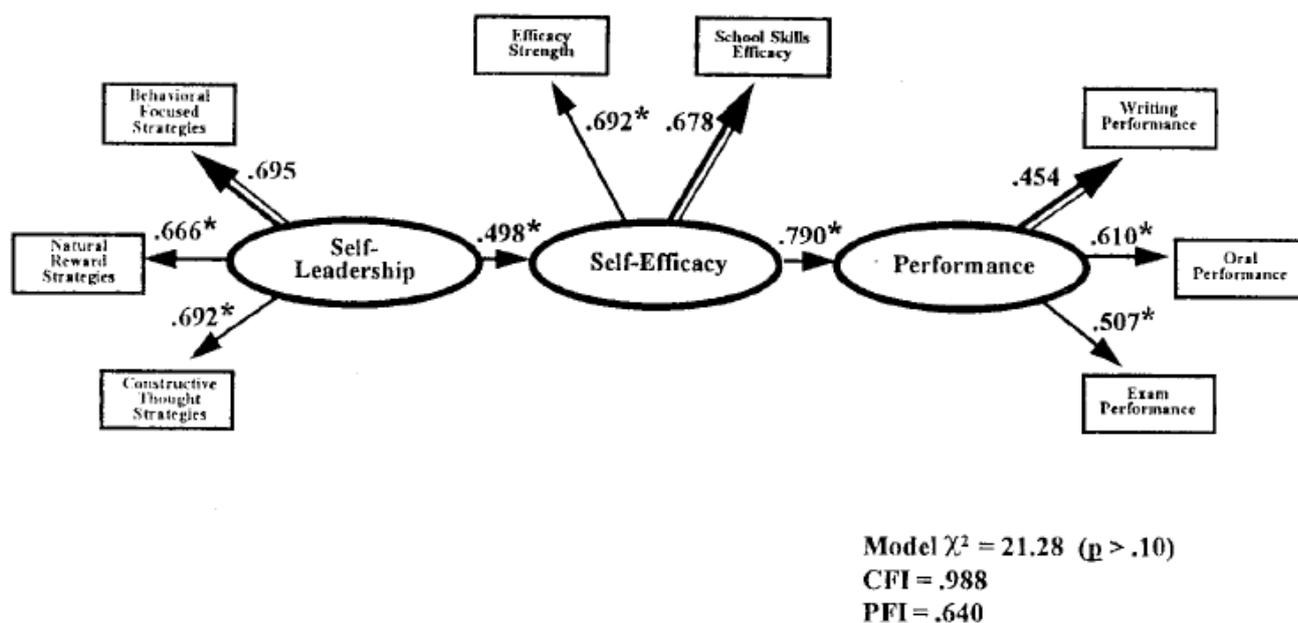


Figura 10: modelo de relações entre autoliderança, autoeficácia e desempenho: aplicada a estudantes universitários norte-americanos.

Fonte: Prussia (1998)

Sobre a inteligência emocional, já se é bastante pesquisado os resultados positivos no desempenho e aprendizagem (MAYER; SALOVEY, 1993), estados de ânimo e humor (MAYER; STEVENS, 1994) e até felicidade (PAYNE, 1998; SELIGMAN, 2004) daqueles que a desenvolvem, em diversas culturas (MAYER *et al.*, 1990) e ambientes – profissionais, escolares, pessoais (GOLEMAN *et al.*, 2002) – tanto para adultos quanto para crianças, de diversas classes e condições sociais (GOLEMAN, 2001).

Conclui-se que, se há a necessidade de se contar com desempenho, bem como com aprendizagem, pode-se supor que elementos que sustentem e melhorem em qualidade e quantidade a aprendizagem e o desempenho sejam bastante úteis e desejáveis para organizações ajudarem a desenvolver em seus membros. E, sob o ponto de vista e as evidências que este trabalho mostrou e pretende reforçar adiante, são fortes candidatos para esse suporte à aprendizagem e ao desempenho a autoliderança e seus componentes e conceitos associados, cujos principais elencados foram a autoeficácia, o estado de *Flow* e alguns dos atributos da inteligência emocional. Em conjunto, todos esses elementos parecem servir como uma base psicocomportamental consistente de apoio à performance e à aprendizagem individual.

Em essência, aprendizagem é mudança duradoura no comportamento, e provém de experiências pessoais, diretas ou observadas. Desempenho, ou performance, por sua vez, é o principal influenciador da grande maioria dos resultados, e em geral a performance se desenvolve por meio de aprendizagem. A autoliderança, que envolve (como complemento conceitual) elementos de inteligência emocional e autoeficácia, tem influência direta no aprimoramento da aprendizagem e da performance individual. E, como as habilidades e estratégias de autoliderança oferecem suporte à aprendizagem e desempenho (condições influenciadoras da grande maioria dos resultados desejados), são consideradas habilidades de domínio geral, ou seja, aplicáveis a diversos contextos, como “habilidades para a vida”.

Uma das principais hipóteses desta pesquisa é a relação direta de influência positiva da aplicação de estratégias de autoliderança em relação à aprendizagem e desempenho. Tal pesquisa que visa reunir ainda mais argumentos racionais e estudos que sustentem a afirmação hipotética. Uma relação mais clara entre aspectos da autoliderança com relação à aprendizagem e desempenho são tratadas a seguir.

2.5. Habilidades de domínio geral e de domínio específico

Eccles e Feltovich (2008) apontam duas categorias elementares de habilidades relacionadas com a aprendizagem e a performance, ou desempenho. São elas: habilidades de domínio específico, e habilidades de domínio geral.

As habilidades de domínio ou campo específico são mais eficazes e mais eficientes quando utilizadas dentro dos domínios ou campos específicos em que são praticadas ou aprendidas (ECCLES; FELTOVICH, 2008). Exemplos são habilidades e conhecimentos que engenheiros civis usam para edificar construções, médicos ou advogados usam em suas áreas de especialidade.

Habilidades de domínio geral são, por sua vez, de utilização bem mais abrangente, constituída de habilidades facilmente transferíveis ou adaptáveis entre diversos domínios (MAYER, 1998). Por conta disso, são consideradas habilidades úteis para a vida em geral (CARR; BAUMANN, 1996).

Há uma complementariedade entre habilidades de domínio específico e domínio geral. Enquanto as específicas são melhores quando aplicadas em seus campos específicos, sua abrangência de aplicabilidade é restrita àquele campo. As habilidades de domínio geral, por sua vez, costumam ser menos eficazes na resolução direta de problemas específicos. Porém, são de aplicabilidade em diversos domínios ou campos diferentes, o que lhe confere um status de “quebra-galho” praticamente universal, especialmente quando não se há posse de habilidades de domínio específico para uma dada situação-problema (ECCLES; FELTOVICH, 2008 *apud* NEWELL; SIMON, 1972).

Atendo-se às habilidades de domínio geral, há vários tipos delas que afetam a aprendizagem e a performance. São apresentadas aqui quatro tipos: métodos fracos, habilidades metacognitivas, habilidades psicológicas, e habilidades de suporte psicológico.

Em contraposição a métodos fortes, de domínio específico, métodos fracos são de aplicabilidade e intervenção direta na resolução de problemas de qualquer domínio ou campo, quando não se há obtenção de métodos fortes ou específicos para o caso (ECCLES; FELTOVICH, 2008 *apud* NEWELL; SIMON, 1972).

Eccles e Feltovich (2008) dão como exemplo os métodos de “tentativa e erro”: quando é avaliada uma ação ou medida tomada para se resolver uma situação-problema – se não

solucionou, outra medida ou ação é colocada em substituição da ação que falhou; e os métodos de “análise de adequação entre meios e fins”: quando a situação ou estado atual é comparado com a situação ou estado desejado, expresso pela meta ou objetivo, e ações ou medidas são tomadas para se minimizar essa distância ou lacuna. São métodos considerados fracos porque não conhecem *a priori* alternativas de solução nem comparações entre essas, o que os força a tentar alternativas com chance menor de otimização, que é característica própria dos métodos fortes, mas restrita ao campo específico de atuação.

Outro tipo de habilidades de domínio geral são as habilidades metacognitivas. Para Eccles e Feltovich (2008, p.44), metacognição “é o processo de pensar sobre o próprio pensamento e conhecimento”. São elas habilidades autorregulatórias que atuam não diretamente sobre o problema, mas sim como habilidades de ordem mais elevada, capazes de regular a aprendizagem e o desempenho, por meio do monitoramento, avaliação e adaptação de cognições (FLAVELL, 1979), bem como monitoramento e avaliação de estados motivacionais e emocionais em situações de aprendizagem, desempenho, e ambiente onde um e/ou outro ocorre (ERTMER; NEWBY, 1996; MAYER, 1998). Em forma de pergunta, Schoenfeld (1987, p.190) propõe:

“quão bem você monitora o que está fazendo, por exemplo, quando você está resolvendo problemas, e quão bem (se é que o faz) você utiliza a retroalimentação de tais observações para guiá-lo em suas ações para a solução desses problemas?”

Habilidades psicológicas são a “habilidade de regular o estado psicológico do indivíduo, de modo a obter e subsequentemente manter um estado que conduza à aprendizagem e ao desempenho” (ECCLES; FELTOVICH, 2008, p.45). Habilidades como concentração e atenção, autoconfiança, motivação, controle de ansiedade e estresse, e organização são exemplos dessas habilidades. Como exemplo de aplicação no caso da aprendizagem e desempenho, é necessário iniciar e manter alto nível de motivação, em determinados casos, para prosseguir aprendendo por muito tempo antes que algum desempenho satisfatório possa surgir (ECCLES; FELTOVICH, *idem*).

Quanto às habilidades psicológicas, embora geralmente cruciais para a eficácia e/ou eficiência da aprendizagem e desempenho, notar sua presença ou ausência, por si, só pouco ou nada informa sobre como um indivíduo é capaz de iniciar e manter tais estados psicológicos

favoráveis. É aí que entram as habilidades de suporte psicológico (ECCLES; FELTOVICH, 2008).

Habilidades de suporte psicológico oferecem suporte à aprendizagem e ao desempenho porque são responsáveis por iniciar e manter os estados psicológicos favoráveis à aprendizagem e ao desempenho, estados psicológicos esses advindos das habilidades psicológicas as quais as habilidades de suporte psicológico dão início e manutenção. São exemplos dessas habilidades de suporte psicológico: (1) ensaio ou visualização mental; (2) gerenciamento do diálogo interno; (3) habilidades de ajuste de metas; (4) habilidades de relaxamento; e (5) habilidades de planejamento, preparação e organização. Voltando ao exemplo da motivação para a aprendizagem e desempenho, pode-se afirmar, por exemplo, que uma capacidade para ajustar metas adequadamente serve de início e suporte direto a altos níveis de motivação (ECCLES; FELTOVICH, 2008; CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

Em termos de distinções entre os tipos de habilidades de domínio geral: métodos fracos se distinguem das habilidades metacognitivas, psicológicas e de suporte psicológico por serem de intervenção direta no problema a ser resolvido, enquanto as outras são indiretas; habilidades metacognitivas diferem das habilidades psicológicas e de suporte psicológico porque têm função mais de monitoramento e avaliação, ao passo em que as habilidades de suporte psicológico têm função de iniciar e manter estados favoráveis de aprendizagem e performance, estados que por sua vez são representados pelas habilidades psicológicas; estas, por sua vez, diferem-se das habilidades de suporte psicológico porque estas são meios para se chegar àquelas.

Pode-se propor, logo, com base nas distinções entre habilidades psicológicas e habilidades de suporte psicológico, que estas são possíveis causas daquelas (ECCLES; FELTOVICH, 2008). A Figura 11 esquematiza esta proposição:

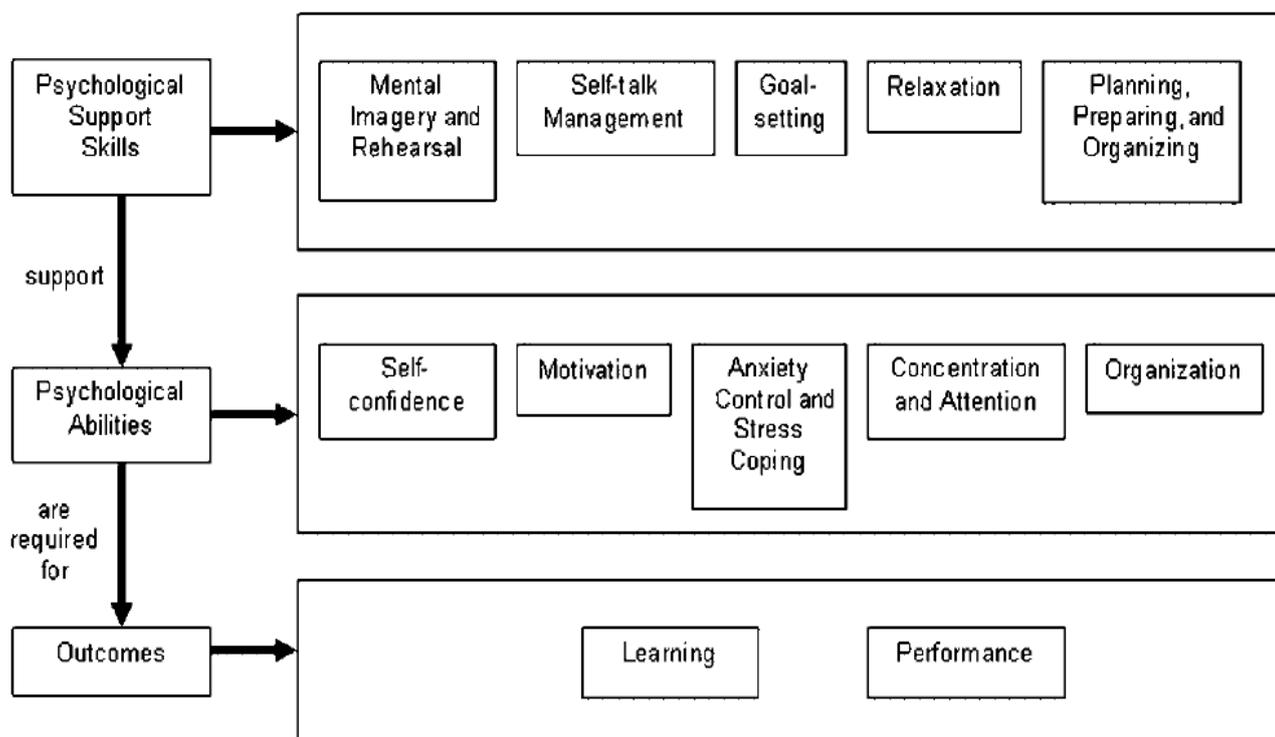


Figura 11: relações entre habilidades de suporte psicológico, habilidades psicológicas, e aprendizagem e desempenho

Fonte: Eccles e Feltovich (2008, p.51).

Repara-se, ao notar as habilidades de suporte psicológico propostas por Eccles e Feltovich (2008), que elas são algumas das próprias habilidades de autoliderança apresentadas no referencial teórico, notadamente nas subdivisões “autoliderança dos pensamentos” (visualização mental e diálogo interno), e na autoliderança dos comportamentos, ou autogerenciamento (ajuste de metas, e administração pessoal – planejamento, preparação e organização). O estado de relaxamento pode advir do uso de forças pessoais, que por sua vez também são responsáveis pelas recompensas naturais ou intrínsecas, que é a terceira subdivisão das estratégias de autoliderança.

A proposição nesta pesquisa é afirmar que, além das habilidades de suporte psicológico apresentadas por Eccles e Feltovich (2008), as demais estratégias de autoliderança também podem ser incluídas nesse conjunto de habilidades de suporte psicológico.

Para esta pesquisa, buscamos rebatizar o termo “habilidades de suporte psicológico” para o termo equivalente “meta-habilidades psicológicas”, uma vez que são, de fato,

habilidades das habilidades psicológicas. As evidências coletadas pela pesquisa bibliográfica serão tratadas no capítulo 4: “apresentação e análise dos resultados” da pesquisa.

Em essência, métodos especialistas (habilidades de domínio específico) perdem na abrangência de atuação, mas ganham dos métodos abrangentes (tentativa e erro; análise meios e fins) em termos de eficácia e eficiência, desde que estejam dentro de seus contextos apropriados e específicos de atuação. O que sustenta a aplicação de ambos os métodos, contudo, são as habilidades de domínio geral, que atuam indiretamente na resolução de problemas, atuando como suporte para a aprendizagem e o desempenho. As principais habilidades de domínio geral, além de métodos abrangentes, são: metacognições, habilidades psicológicas, e habilidades de suporte psicológico, batizadas aqui de “meta-habilidades psicológicas”. Estas sustentam habilidades psicológicas (estados psicológicos favoráveis à aprendizagem e ao desempenho), que por sua vez sustentam justamente a aprendizagem e o desempenho, seja pela sustentação de aplicação de métodos especialistas, seja pela de métodos abrangentes. Já as metacognições atuam por meio do monitoramento, avaliação e adaptação de cognições, visando também sustentar e aperfeiçoar a aprendizagem e o desempenho. Enfim, habilidades de domínio geral sustentam as de domínio específico, quando estas estão disponíveis, visando aperfeiçoamento como um todo das capacidades de aprendizagem e performance individual.

A importância dessas distinções sobre habilidades de domínio geral e domínio específico para esta pesquisa está na proposição de que as estratégias de autoliderança, conceitualmente enriquecidas com noções sobre autoeficácia, estado de Flow e inteligência emocional, podem ser consideradas habilidades de domínio geral e de suporte à aprendizagem e ao desempenho individual. Se isso for evidenciável, possibilidades promissoras para as organizações podem surgir ao se investir no desenvolvimento dessas habilidades, visto que podem ser elas responsáveis por níveis mais elevados de aprendizagem e desempenho, caso sejam aprendidas e sejam criadas condições para se aplicá-las.

3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Os métodos e técnicas de pesquisa utilizados serão apresentados a seguir quanto à suas classificações, procedimentos adotados e amostras colhidas pelos procedimentos. O levantamento das informações, bem como seu tratamento em termos de análise e síntese, estão disponíveis no próximo capítulo: apresentação e análise dos resultados.

3.1. Classificação de tipos, métodos e técnicas de pesquisa

Quanto ao conhecimento dos fenômenos apresentados, Severino (2007) faz referência às abordagens quantitativas e qualitativas de se conhecer um objeto de estudo. A pesquisa em questão foca-se em uma abordagem qualitativa, pois enriquece a demonstração argumentativa do texto majoritariamente com evidências racionais e teóricas, em proporção às evidências factuais e de relação matemática de causa e efeito. Não que não se valha de evidências quantitativas; apenas traz maior substrato das conclusões teóricas as quais os pesquisadores sobre o tema chegaram.

Quanto ao objetivo proposto, a pesquisa é classificada como explicativa (SEVERINO, 2007, p.123), pois visa explicar relações de causa e efeito entre o desenvolvimento de autoliderança com conceitos agregados (autoeficácia, *Flow* e inteligência emocional) e a sustentação de níveis mais sofisticados de aprendizagem e desempenho individual.

Pela natureza das fontes de dados e informações utilizadas para a abordagem e o tratamento dos objetos de estudo, o estudo pode ser classificado como uma pesquisa bibliográfica. Tanto para Gil (2007) quanto para Vergara (2007) e Severino (2007), a pesquisa bibliográfica, mesmo que aplicada exclusivamente, satisfaz como método acadêmico-científico, dadas as características e natureza da pesquisa em questão.

Por fim, a técnica aplicada neste método é a técnica de documentação (SEVERINO, 2007, p.124), que é considerada a mais adequada para as pesquisas bibliográficas. Para Severino (idem), no contexto de um trabalho acadêmico, a documentação “é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho”.

A estrutura de uma pesquisa bibliográfica, para Santo (2009) *apud* Lima (1997), pode ser operacionalizada como se mostra a seguir (Figura 12):

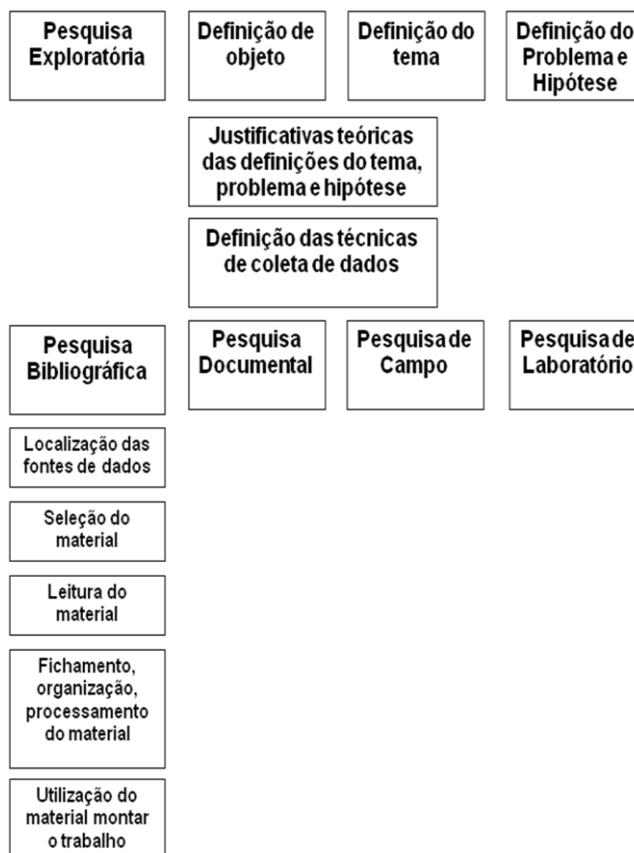


Figura 12: operacionalização da pesquisa bibliográfica

Fonte: Santo (2009) *apud* Lima (1997).

Como uma das etapas do método de pesquisa bibliográfica por meio da documentação, o fichamento da bibliografia principal utilizada é uma das principais técnicas de organização e processamento do material abordado. Para Santo (2009, p.4), fichamento “é o registro do material bibliográfico em fichas, onde é anotado de forma ordenada e criteriosa as referências bibliográficas, o conteúdo resumido do material e com observações pertinentes ao estudo”. O modelo de fichamento adotado para a elaboração deste trabalho está representado pela Figura 13.

Autor(es) do texto	Ano	pp.	Editor(a)	Tipo	Priority
	Título				
Fonte (Livro, revista, jornal)			Local		
Referência bibliográfica deste texto					
Palavras-chave (do texto à esquerda, e minhas à direita) para posterior localização					
Sumário					
Idéias Principais: faça a declaração, e diga o nome e ano (autor da idéia, ano) Legenda: ** para resumir idéias, “” para fazer citações diretas, // para fazer observações					
pp.					
Método					
pp.					
Resultado					
pp.					
Conclusões					
pp.					
Críticas e Contribuições					
Bibliografia deste texto a que me referi no resumo					

Figura 13: modelo de fichamento.

Fontes: Castro-e-Silva (2008); Santo (2009); Com adaptações.

3.2. Procedimentos de coleta

O tema foi selecionado por interesse do autor em fundamentar e compreender os processos e estratégias de autoliderança, haja vista que, se não houvesse interesse organizacional em sua implementação, ao menos o próprio autor, e quem mais quera, poderia se beneficiar pessoalmente dos frutos da pesquisa.

Após a escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar, formulação do problema, e elaboração do plano provisório de assunto (mapa cognitivo do tema), seguiu-se para a etapa de busca das fontes para pesquisa bibliográfica.

A pesquisa principal foi feita no banco de periódicos da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (<http://www.periodicos.capes.gov.br/portugues/index.jsp>), disponível para consultas e coleta de artigos em formato digital PDF por meio dos laboratórios de informática e acesso à internet da Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Embora haja preferência dos estudantes matriculados no semestre vigente, há espaço para que ex-estudantes e até visitantes possam acessar as bases de periódicos.

As palavras-chave procuradas inicialmente foram autogerenciamento e autoliderança. Como esses termos em português retornaram poucos artigos, e de natureza irrelevante para a proposta da pesquisa (notadamente temas na área de saúde), optou-se por utilizar os termos cognatos em língua inglesa: *self-management* e *self-leadership*. Após essa mudança de procedimento, uma quantidade significativa de artigos emergiu. O número de documentos não pôde ser facilmente mensurável, pois havia misturados, dentre os artigos interessantes para a pesquisa, outros artigos não apropriados. Esses inadequados versavam sobre área de saúde, antropologia, dentre outros, e foram descartados sumariamente.

Depois de uma rápida passagem pelo conteúdo de alguns artigos que pareceram ser elementares para a pesquisa, constatou-se que outro termo-chave aparecia com frequência: *self-efficacy*, ou autoeficácia. Então, outra pesquisa foi feita, agora com este termo como chave. Outra quantidade significativa de artigos emergiu.

Por fim, como etapa final, outras palavras-chave foram utilizadas para a busca de artigos relacionados: *self-development*, para autodesenvolvimento; *self-learning*, para autoaprendizagem, e *self-actualization*, para autorrealização. Apenas alguns artigos foram selecionados, quando se percebia alguma possível relação com o tema de autoliderança ou estratégias autorreferidas para desenvolvimento da aprendizagem e desempenho, ou performance, individual.

O principal critério utilizado foi o de: a) se o artigo apresentaria descrição dos constructos levantados (autoliderança, autogerenciamento, autoeficácia); b) se apresentavam fatos ou conclusões racionais (teóricas e/ou empíricas) quanto à relação positiva entre os constructos e o suporte à aprendizagem e/ou desempenho, ou performance; e c) se traziam algum esclarecimento adicional, conceitual ou crítico, aos constructos.

Além da pesquisa de periódicos, também foram utilizadas fontes bibliográficas de natureza prescritiva e tecnológica, orientadas para praticantes. Tais literaturas serviram como ilustrações e guias intuitivos para a coleta de evidências subjacentes da literatura científica sobre o tema. Quando apoiadas em pesquisas científicas, formam apresentadas como parcela das evidências pesquisadas. Quando não, apenas serviram como sugestões para aprofundamento de pesquisas a respeito. Alguns exemplos são os livros de Stephen Covey, popular escritor sobre eficácia pessoal, proatividade, autoliderança, autogerenciamento e inteligência emocional; Martin Seligman, um dos pioneiros da Psicologia Cognitiva Positiva – voltada para pesquisas científicas sobre felicidade, emoções positivas, virtudes e forças pessoais; dentre outros autores com livros pragmáticos sobre autogerenciamento.

As referências bibliográficas da pesquisa são extensas, por considerar tanto as fontes bibliográficas (textos consultados) quanto as referências bibliográficas (fontes citadas dentro dos textos consultados e aproveitadas nesta pesquisa).

3.3. Amostras: documentos analisados

Ao total, permaneceram 42 artigos pré-selecionados para dar prosseguimento à pesquisa. Desses artigos, 13 foram selecionados como prioritários, dado seus referenciais teóricos e/ou suas conclusões empíricas a respeito de autoliderança e/ou seus elementos e estratégias constituintes, dentre as quais autogerenciamento e autoliderança dos pensamentos; e autoeficácia, juntamente com algumas proposições sobre o estado de *Flow* e atributos autorreferidos sobre inteligência emocional; foi dada prioridade também aos artigos que relacionassem esses temas, sobretudo autoliderança, com suporte à aprendizagem e/ou ao desempenho, ou performance individual.

Então, prosseguiu-se com a leitura criteriosa e fichamento desses 13 artigos prioritários pré-selecionados e priorizados dos 42 artigos inicialmente separados para investigação. Os 13 artigos principais foram:

- I. CASTANEDA, Maria; KOLENKO, Thomas A.; ALDAG, Ramon J. **Self-management perceptions and practices: a structural equations analysis.** In: *Journal of Organizational Behavior*, 20, 101-120 (1999). Madison: John Wiley & Sons, 1999.
- II. ECCLES, David W.; FELTOVICH, Paul J. **Implications of Domain-General “Psychological Support Skills” for Transfer of Skill and Acquisition of**

- Expertise.** In: Performance Improvement Quarterly, 21 (1) pp. 43 – 60. Disponível em www.interscience.wiley.com. Wiley InterScience, 2008.
- III. GODWIN, Jeffrey L.; NECK, Christopher P.; HOUGHTON, Jeffery D. **The impact of thought self-leadership on individual goal performance: A cognitive perspective.** In: The Journal of Management Development, Vol. 18 No. 2, 1999, pp. 153-169. MCB University Press, 1999.
- IV. HODGES, Charles B. **Self-Efficacy in the Context of Online Learning Environments: A Review of the Literature and Directions for Research.** In: Performance Improvement Quarterly Volume 20, Number 3–4, 2008, pp. 7-25. Disponível em www.interscience.wiley.com. Wiley InterScience, 2008.
- V. HOUGHTON, Jeffery D.; BONHAM, T.W.; NECK, Christopher P.; SINGH, Kusum. **The relationship between self-leadership and personality: A comparison of hierarchical factor structures.** In: Journal of Managerial Psychology, Vol. 19, No. 4, 2004, pp. 427-441. Disponível em www.emeraldinsight.com/0268-3946.htm. Emerald, 2004.
- VI. HOUGHTON, Jeffery D.; NECK, Christopher P. **The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership.** In: Journal of Managerial Psychology, Vol. 17 n° 8 , 2002 , pp. 672 - 691. Disponível em <http://www.emeraldinsight.com/0268-3946.htm> . Emerald, 2002.
- VII. MARKHAM, Steven E.; MARKHAM, Ina S. **Self-management and self-leadership reexamined: a levels-of-analysis perspective.** In: Leadership Quarterly, Vol. 6, No. 3, pp. 343-359. Virginia: JAI Press, 1995.
- VIII. NECK, C. P. *et al.* **“I think I can; I think I can”:** A self-leadership perspective toward enhancing entrepreneur thought patterns, self-efficacy, and performance. In: Journal of Managerial Psychology, Vol. 14 No. 6, 1999, pp. 477-501. Disponível em <http://www.emerald-library.com>. MCB University Press, 1999.
- IX. NECK, C.P.; NOURI, H.; GODWIN, J. L. **How self-leadership affects the goal-setting process.** In: Human Resource Management Review 13 (2003) 691–707. Disponível em www.socscinet.com/bam/humres. Pergamon, 2003.

- X. NECK, Christopher P.; MANZ, Charles C. **Thought self-leadership**: the impact of mental strategies training on employee cognition, behavior, and affect. In: Journal of organizational behavior, vol. 17, pp.445-467. John Wiley & Sons, 1996.
- XI. PATTNI, Indira; SOUTAR, Geoffrey N.; KLOBAS, Jane E. **The Impact of a Short Self-Management Training Intervention in a Retail Banking Environment**. In: Human Resource Development Quarterly, vol. 18, no. 2, Summer 2007. Disponível em www.interscience.wiley.com. Wiley Periodicals, 2007.
- XII. PRUSSIA, Gregory E.; ANDERSON, Joe S.; MANZ, Charles C. **Self-leadership and performance outcomes**: The mediating influence of self-efficacy. In: Journal of Organizational Behavior 19: 523-538 (1998). Seattle – MA: John Wiley & Sons, 1998.
- XIII. WILLIAMS, Scott. **Personality and self-leadership**. In: Human Resource Management Review, Volume 7, Nº 2, 1997, pp.139-155. Texas A&M University: JAI Press, 1997.

Além desses artigos, outras fontes foram utilizadas, especialmente quando embasavam seus argumentos em pesquisas científicas. É o caso das pinceladas sobre elementos da inteligência emocional dentro de autogerenciamento, bem como a teoria dos pontos fortes, que embasou parte dos argumentos sobre estratégias de recompensas naturais.

Como etapa final, procedeu-se com a organização lógica do assunto, visando trazer melhor compreensão dos dados obtidos. As relações entre os constructos, bem como sua colaboração em forma de suporte psicocomportamental à aprendizagem e desempenho individuais foram tratados no capítulo 4: apresentação e análise dos resultados.

Como síntese do que fora realizado em termos de métodos de pesquisa, foi utilizado processo similar ao explicado por Gil (2007). Para este autor, uma metodologia rigorosa sobre como elaborar uma pesquisa bibliográfica deve “ser entendida como arbitrária” (GIL, 2007, p.59). Tal proposição se evidencia pelo fato de haver tantas divergências entre autores que tratam desse mesmo assunto. Mesmo assim, convém se ter um método estruturado, ainda que não universalizável. Gil (2007) aponta então para a seguinte estrutura, similar à apresentada por Santo (2009):

- a) **Escolha do tema:** embora pareça fácil a princípio, a escolha de um tema que se beneficie exclusivamente de uma pesquisa bibliográfica demanda tempo e alto nível de reflexão do pesquisador;
- b) **Levantamento bibliográfico preliminar:** para avançar na escolha do tema, em geral, é necessário uma dose inicial de leitura preliminar. Essa etapa tem mais finalidade de um estudo exploratório inicial do que propriamente oferecer contribuição direta ao texto da pesquisa;
- c) **Formulação do problema:** após o levantamento preliminar, também em geral já há a possibilidade factível de se formular o problema de pesquisa. Gil (idem) aponta alguns requisitos desejáveis para a formulação do problema (GIL, 2007, p.62):

“o tema é de interesse do pesquisador?

O problema apresenta relevância teórica e prática?

A qualificação do pesquisador é adequada para seu tratamento?

Existe material bibliográfico suficiente e disponível para seu equacionamento e solução?

O problema foi formulado de maneira clara, precisa e objetiva?

O pesquisador dispõe seu tempo e outras condições de trabalho necessárias ao desenvolvimento da pesquisa?”

- d) **Elaboração do plano provisório de assunto:** significa, para Salvador (1982), definir a estrutura lógica da pesquisa, quais inter-relações e hierarquia há entre as partes elencadas. Funciona como um **mapa cognitivo** do tema.
- e) **Busca das fontes:** após identificar o plano, buscam-se fontes mais direcionadas que possam responder aos questionamentos propostos pela pesquisa;
- f) **Leitura do material:** a leitura aqui é criteriosa e crítica. Busca-se analisar as informações e obter sua essência;
- g) **Fichamento:** uma vez obtidas as informações, inclusive concomitantemente a essa obtenção, convém fichá-las em arquivos pessoais que contenham suas referências, suas informações originais e as observações que o pesquisador encontrar nesse trajeto;

- h) Organização lógica do assunto:** é praticamente uma revisão do plano provisório anteriormente proposto. Visa arquitetar a engenharia dos argumentos, de modo a trazer clareza para a construção do texto.
- i) Redação do texto:** um texto bem ordenado, com clareza, correção e impacto positivo nos futuros leitores é o desejado para essa etapa final, que materializa o plano lógico anteriormente traçado.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Que estratégias de suporte psicocomportamental a estados psicológicos favoráveis à aprendizagem e desempenho individual seriam úteis em diversos contextos, como habilidades úteis para a vida, tanto a pessoal quanto a profissional? As candidatas ao posto de metacompetências de apoio à aprendizagem e desempenho abordadas nesta pesquisa são as estratégias de autoliderança, que envolvem estratégias cognitivas (autoliderança dos pensamentos), comportamentais (autoliderança dos comportamentos, ou autogerenciamento) e de motivação intrínseca (autoexpressão e recompensas naturais). Tais estratégias vêm acompanhadas de outros elementos que se articulam quase que inerentemente à autoliderança, como são os casos da autoeficácia, estado de *Flow*, e atributos intrapessoais da inteligência emocional.

Após ter revisado elementos teóricos mais relevantes sobre autoliderança, autogerenciamento, estado de *Flow*, autoeficácia e inteligência emocional no referencial teórico (objetivo específico 1), o capítulo atual trata de articular esses elementos com evidências que argumentem serem esses bases aprendíveis de suporte psicocomportamental à aprendizagem e performance em sentido amplo, ou seja, cumprir o objetivo específico 2.

Serão apresentadas e analisadas evidências de eficácia em suporte à aprendizagem e desempenho para cada um dos subgrupos pertencentes à autoliderança, juntamente com suas características e conceitos associados:

- sobre a autoliderança dos pensamentos, serão abordados os impactos da autoeficácia;
- sobre autoliderança comportamental, serão frisados aspectos do autogerenciamento de mudança de comportamentos, dos atributos autorreferidos da inteligência emocional, da liberação de capacidade cognitiva e desenvolvimento de habilidades;
- e, sobre a automotivação intrínseca proveniente das recompensas naturais, será destacado o impacto do foco e uso das forças pessoais como elementos de automotivação e sustentabilidade do alto desempenho e aprendizagem (em contraposição à abordagem corriqueira de ênfase em pontos fracos, ou “lacunas de competências”).

O fechamento da análise das informações coletadas pelas técnicas de documentação se dará pela consolidação integrativa das estratégias de autoliderança, aqui denominadas metahabilidades psicocomportamentais de suporte a estados psicológicos favoráveis à aprendizagem e performance individual.

4.1. Autoliderança dos pensamentos

A autoliderança dos pensamentos compreende o conjunto de estratégias cognitivas de autoliderança. Os três principais componentes dela são a visualização (ou ensaio mental), o diálogo interno, e as crenças (e pressuposições). A seguir, cada um desses componentes é tratado, com suas respectivas evidências coletadas pela pesquisa bibliográfica.

4.1.1. Visualização ou ensaio mental

A visualização mental, preparação mental, ensaio mental ou experiência mentalizada, é definida como projeções mentais simbólicas e internas ao indivíduo, que imagina, em um ensaio mental, uma experiência ou tarefa, sem contudo exercer movimentos físicos de ação deliberada (DRISKELL *et al.*, 1994; FINKE, 1989).

Um dos principais impactos da visualização ou ensaio mental na sustentação da motivação necessária para aprendizagem e no desempenho do indivíduo se dá pelo impacto que causa na autoeficácia percebida (BANDURA, 1997). As evidências empíricas para esse argumento se dão por meio de pesquisas de autores como Callow, Hardy, e Hall (2001); Driskell, Cooper, e Moran (1994); Feltz e Riessinger (1990); e Martin e Hall (1995).

No caso de Feltz e Riessinger (1990), o impacto positivo após uma sessão de visualização mental na autoeficácia de atletas provocou maior perduração do desempenho, sendo utilizados como teste rotinas de atividades musculares envolvendo tolerância à dor. Já no estudo de Martin e Hall (1995), os participantes foram divididos em dois grupos, sendo que ambos passaram por um processo de aprendizagem motora. Aqueles que receberam sessão de visualização mental com imagens de autoconfiança aprenderam melhor os movimentos, passaram mais tempo praticando (em média), e estabeleceram metas pessoais de aprendizagem mais desafiantes que as do grupo de controle. Driskell, Cooper, e Moran (1994), por sua vez, mostraram evidências de que a visualização mental pode afetar inclusive diretamente a aprendizagem, quando utilizada para fazer ensaios mentais, ou treinos imaginários, das tarefas a serem desempenhadas.

Quanto ao impacto na aprendizagem, talvez o estudo mais persuasivo seja o de Driskell *et al.* (1994), também consolidado por Hall (2001). Driskell *et al.* (1994) fizeram uma meta-análise de 35 estudos empíricos sobre ensaio mental com foco em aprendizagem, em um amplo período de tempo (de 1934 a 1991). Os grupos nesses estudos foram separados para fazerem treinos mentais, físicos, mentais e físicos, ou sem uso de sessões de treino, todas com o mesmo intuito de se aprender dada tarefa. Os resultados concluíram que: treinos puramente mentais (sem movimento físico algum) produzem melhores resultados que nenhum tipo de treino; treinos físicos produzem melhores resultados de aprendizagem que treinos puramente mentais; e treinos mentais e físicos combinados produzem resultados melhores que todos os demais tipos.

Concluindo, visualização ou ensaio mental é uma habilidade eficaz para desenvolvimento de crenças positivas para a aprendizagem e o desempenho, notadamente sobre a autoeficácia percebida do indivíduo, motivação e perseverança durante a aprendizagem, e a conquista de resultados, por meio do desempenho.

4.1.2. Diálogo interno

Diálogo interno é definido como o que falamos velada ou encobertamente para nós mesmos (ECCLES; FELTOVICH, 2008 *apud* ELLIS, 1962, 1977; NECK; MANZ, 1992, 1996). Alguns dos pesquisadores que concluíram ser o diálogo interno causador de impacto na performance são Meichenbaum e Goodman (1971); e Schill, Monroe, Evans, e Ramanaiah (1978); Rosin e Nelson (1983); Schuele e Wiesenfeld (1983); Vera, Vila, e Godoy (1994).

Um dos efeitos pesquisados é a ampliação da sensação de ansiedade causada pelo diálogo interno negativo, bem como o contrário, ou seja, a diminuição da ansiedade por meio do diálogo interno positivo (VERA *et al.*, 1994).

Outro efeito estudado foi o impacto do uso de estratégias e técnicas de gerenciamento do diálogo interno para sua reestruturação e disciplinarização (ECCLES; FELTOVICH, 2008 *apud* BECK, 1970). Um exemplo dado é a técnica de “parar o pensamento” quando um diálogo negativo ocorre. Broder (2000) e Wolpe (1982) verificaram benefícios clínicos em pacientes que sofriam de ansiedade ao utilizarem esse tipo de estratégia.

Um efeito impactante do diálogo interno na performance se dá pela influência que esse diálogo tem na manutenção do estado de atenção no indivíduo, e sua conseqüente manutenção

da autoestabilidade produtiva¹. Um dos principais efeitos dessa capacidade de manter a atenção focada está na habilidade de gerenciar o foco entre diversas tarefas (BADDELEY; CHINCOTTA; ADLAM, 2001; EMERSON; MIYAKE, 2003; GOSCHKE, 2000).

Evidências também sustentam a afirmação de que o diálogo interno positivo influencia na aprendizagem de tarefas ou habilidades consideradas difíceis ou complexas de se aprender pelo indivíduo, por meio da autossugestão e rememoração de princípios de ação (DUNCAN; CHEYNE, 2002; PERKOS; THEODORAKIS; CHRONI, 2002). Perkos *et al.* (2002), por exemplo, constataram, em estudo feito com jovens jogadores de basquete, que aqueles que utilizavam diálogos internos para focar atenção em certos movimentos (como “devagar, ritmo” para dribles; “dedos, alvo” para passes de bola; e “mãos, centro” para arremessos à cesta) tinham, ao longo dos treinos, sua aprendizagem e desempenho facilitados, e com resultados em menos tempo, em comparação com o grupo que não utilizava tais estratégias cognitivas.

Em suma, estratégias de gerenciamento do diálogo interno apóiam a aprendizagem e o desempenho por meio do controle emocional (diminuição da sensação de ansiedade), manutenção do estado de atenção, e melhoria de aproveitamento na aprendizagem e desempenho de tarefas consideradas difíceis ou complexas de se aprender e/ou de se desempenhar.

4.1.3. Crenças e pressupostos

Se um dos maiores empecilhos para a produtividade ou performance individual são os processos de pensamentos disfuncionais (BURNS, 1980; ELLIS, 1977), então, pode-se deduzir que estratégias para tornar adequadas as crenças e pressupostos sobre uma dada tarefa, no mínimo, não cause impacto negativo em sua aprendizagem ou desempenho.

Estratégias que comportam autoanálise realista-otimista de crenças e pressupostos servem para “consertar” eventuais crenças e pressupostos disfuncionais por outros mais racionais ou funcionais (BURNS, 1980; ELLIS, 1977; MANZ; NECK, 1999; NECK; MANZ, 1992).

A impacto na autoeficácia talvez seja a principal contribuição das estratégias de gerenciamento de crenças e pressupostos do indivíduo, já que a autoeficácia é, essencialmente,

¹ Do termo em inglês *self-cueing*, que traz a idéia de manter o nível de desempenho. Neste texto, traduziu-se o termo por “autoestabilidade produtiva”, ou seja, a capacidade individual de manter o nível de produtividade, ou desempenho.

uma crença sobre a própria capacidade de aprender ou desempenhar uma dada tarefa. Prussia *et al.* (1998) comprovam o impacto da autoeficácia na performance (ou desempenho), sendo ela o elemento intermediário entre estratégias de autoliderança e a performance em si. A autoeficácia também tem impacto profundo na aprendizagem por intermédio de ensino a distância (HODGES, 2008), bem como em padrões de pensamento empreendedor (NECK *et al.*, 1999).

Enfim, o principal impacto das estratégias de gerenciamento e manutenção de crenças e pressupostos funcionais como suporte à aprendizagem e desempenho se dá pelo impacto que têm na autoeficácia do indivíduo.

4.2. Autoliderança dos comportamentos – autogerenciamento

Além dos benefícios das estratégias cognitivas de manutenção de pensamentos funcionais e favoráveis à aprendizagem e ao desempenho (autoliderança dos pensamentos), têm-se também benefícios consideráveis em se utilizar estratégias de autogerenciamento (autoliderança dos comportamentos).

Os cinco principais subgrupos do autogerenciamento, expostos no referencial teórico pela ótica de Houghton e Neck (2002), são: auto-observação; autoajuste de metas; autorrecompensas; auto-*feedbacks* corretivos; e autossustentação produtiva do desempenho, pela organização pessoal, prática e treino. Para facilitar a nomenclatura, preferiu-se renomear as autorretroalimentações corretivas simplesmente como autocorreções.

Como são todos esses elementos, ou estratégias, complementares entre si, eles funcionam mais como etapas de um mesmo processo, cuja integração a literatura denomina de autoliderança dos comportamentos, ou autogerenciamento como um todo. A seguir, são trazidas algumas evidências que sugerem a eficácia dessas estratégias no suporte à aprendizagem e ao desempenho.

4.2.1. Auto-observação e Autoajuste de metas

A auto-observação consiste em tomar consciência, ou fazer um autodiagnóstico, de comportamentos sobre dada atividade, com o intuito de identificar quais comportamentos específicos seria desejável que fossem modificados, aperfeiçoados, ou talvez até eliminados (MAHONEY; ARNKOFF, 1978, 1979; MANZ; SIMS, 1980; MANZ; NECK, 1999).

Por ser um dos dois pilares dos atributos intrapessoais da Inteligência emocional, a auto-observação apóia a aprendizagem e o desempenho com as evidências trazidas pelo impacto da inteligência emocional na aprendizagem e performance de indivíduos e grupos, sejam crianças, adolescentes, ou adultos (GOLEMAN, 2001; SCHAPS; BATTISTICH, 1991; GREENBERG *et al.*, 1995; HAWKINS *et al.*, 1992; ELIAS; WEISSBERG, 1990; ELIAS; CLABBY, 1992). Nota-se, neste caso, que é a inteligência emocional que gera o suporte propriamente dito à aprendizagem e desempenho. Isso deve, dentre outros fatores, à natureza de automonitoramento e autoavaliação das estratégias de auto-observação. Isso também evidencia a classificação dessa habilidade de domínio geral mais como uma metacognição do que propriamente uma meta-habilidade de suporte psicológico.

Uma vez tendo procedido com a auto-observação, e sua conseqüente autoestimativa de comportamentos específicos, o indivíduo pode ajustar efetivamente metas pessoais com o intuito de levar a um aperfeiçoamento de desempenho ou performance (MANZ, 1986; MANZ; NECK, 1999; MANZ; SIMS, 1980), além de outras metas advindas da própria atividade a ser aprendida ou desempenhada.

Locke e Latham (1990), bem como Burton, Naylor, e Holliday (2001), afirmam ser o ajuste adequado de metas um poderoso influenciador da motivação, atenção e ansiedade. Estudos abrangentes de meta-análise, feitos por Latham e Lee (1986), Chidester e Grisby (1984), e Mento, Steel, e Karren (1987), analisaram cerca de 64 estudos sobre o ajuste de metas e o impacto na motivação e desempenho. As evidências apontam para a conclusão de que, quando a meta é específica (por exemplo, obter 10% a mais de resultados num determinado tempo), a motivação e o desempenho tendem a ser superiores, se comparados com o ajuste vago de metas (por exemplo, “esforçar-se mais”, ou “dar o melhor de si”).

Outros estudos, por sua vez, trazem evidências de maior eficácia em obtenção de resultados quando as metas são ajustadas em termos de desempenho, em vez de em termos de resultados (BURTON, 1989; KINGSTON; HARDY; MARKLAND, 1992; KINGSTON; HARDY, 1997). Exemplos de ajuste de metas tais como “terminar entre os três primeiros colocados em uma competição” são, portanto, menos eficazes que metas tais como “terminar minha etapa de corrida em menos de uma hora”. O motivo pelo qual o foco na performance é mais apropriado que o foco no resultado se dá pelo fato de haver elementos incontroláveis pelo indivíduo quando se trata dos resultados, ao passo em que se há bem mais controle pessoal sobre a própria atuação, ou performance. Assim, por corresponder melhor às expectativas

autossugeridas, o ajuste de metas referentes à própria performance afetam a autoeficácia, que por sua vez promovem maior motivação.

Além da autoeficácia, o impacto na motivação também se dá pela maior sensação de controle do indivíduo que ajusta metas com base em sua própria performance. Além de compreenderem melhor o que, controlável pelo indivíduo, deve ser feito, este também fica ciente de que o processo de aprendizagem está ocorrendo, mesmo quando ainda não se observa resultados satisfatórios (BURTON, 1989; KINGSTON; HARDY; MARKLAND, 1992; KINGSTON; HARDY, 1997).

Concluindo, deduz-se que a auto-observação e o ajuste apropriado de metas são eficazes em promover suporte à aprendizagem e ao desempenho, visto que impactam nesses por meio de atributos da inteligência emocional, motivação, atenção, controle de ansiedade, autoeficácia e sensação de controle. Tudo isso, sobretudo, quando são metas específicas, e estão parametrizadas em termos de performance individual, em vez de serem vagas ou estabelecidas em termos de resultados.

4.2.2. Autorrecompensas e Autocorreção

Uma vez tendo-se auto-observado e ajustado metas adequadamente, a operacionalização dos comportamentos necessários para o alcance das metas se dá por meio de elementos de reforço positivo dos comportamentos considerados positivos e desejáveis, bem como de reforço negativo dos comportamentos considerados disfuncionais ou problemáticos (MAHONEY; ARNKOFF, 1978, 1979; MANZ; SIMS, 1980; MANZ; NECK, 1999). Ao reforço positivo, as estratégias comportamentais de autoliderança dão o nome de autorrecompensas; ao reforço negativo, por sua vez, denomina-se autocorreção, ou autorretroalimentação corretiva.

O impacto positivo das estratégias de autorrecompensa e autocorreção acontece na motivação do indivíduo a praticar mais certos comportamentos selecionados, bem como diminuir a frequência ou mesmo deixar de praticar outros comportamentos identificados como inapropriados. Por focar diretamente na mudança de comportamentos, seja para mais e/ou melhor, seja para menos ou até nenhum, são estratégias que interferem diretamente na aprendizagem do indivíduo, e conseqüentemente em seu desempenho, ou performance.

Cabe ressaltar, também que, embora alguns teóricos elenquem a autopunição (culpa e autocrítica) como estratégia para autocorreção (HOUGHTON *et al.*, 2004), a

autorretroalimentação corretiva (por meio de estratégia instrospectiva e positivamente parametrizada de análise do comportamento em questão) têm se mostrado mais eficazes e eficientes na modificação de comportamentos não desejados (MANZ; SIMS, 2001).

Em suma, estratégias de autorrecompensa e autocorreção intervêm diretamente na aprendizagem e desempenho do indivíduo, pois visam justamente a mudança prática de comportamentos, seja para ampliá-los em qualidade e frequência, seja para diminuir os comportamentos considerados inadequados ou indesejados no nível em que se encontram, sendo que autorretroalimentação corretiva em moldes realistas e positivos têm se mostrado mais eficazes e eficientes do que estratégias autopunitivas de diminuição ou extinção de comportamentos indesejados.

4.2.3. Autossustentação produtiva e organização do ambiente

A autossustentação produtiva é entendida, nesta pesquisa, como a capacidade para planejamento, cronograma, organização, disciplina e controle da aprendizagem ou desempenho do indivíduo. Faz parte da autossustentação produtiva, também, o aprimoramento de habilidades pessoais, de domínio geral ou específico, por meio da prática extensiva e treino dos comportamentos desejados antes de acontecer a performance real. Com isso, o indivíduo visa corrigir erros e aprimorar acertos, gerando como consequência um melhor aproveitamento de oportunidades, ao mesmo tempo em que evita custos desnecessários, pela prevenção de erros (MANZ, 1992; MANZ; NECK, 1999; MANZ; SIMS, 1980; THORESEN; MAHONEY, 1974).

Dentre as habilidades de autossustentação produtiva, as habilidades referentes à organização estruturada de ambientes de aprendizagem, assim como administração do tempo e energia para tal, são fatores primordiais para a eficácia e aprimoramento eficiente da própria aprendizagem e da performance em geral (ECCLES; FELTOVICH, 2008). Dentro de ambientes, situa-se tanto os meios materiais de aprendizagem, quanto o suporte em termos de pessoal (professores, mentores) e equipamentos em geral (ECCLES; FELTOVICH, idem). Habilidades de planejamento e organização são considerados, pelas evidências analisadas por Plant, Ericsson, Hill e Asberg (2005), como fortes preditores da aprendizagem.

Harris, Handel, e Mishel (2004), e Hollenbeck (1994) demonstram a preocupação que contratadores norte-americanos têm ao selecionar os jovens empregados recém saídos da universidade dando preferência a quem demonstra ter em suas credenciais indícios de

habilidades básicas de auto-organização. Para Eccles e Feltovich (2008), a falha comum em se perceber a importância crucial que têm habilidades de organização do ambiente para aprendizagem, bem como o tempo e energia a serem investidos, é uma das causas pelas quais não se ensina formalmente esse tipo de habilidade, não pelo menos até que o indivíduo chegue ao seu local ou posto de trabalho. Eilam e Aharon (2003) trouxeram evidências de que estudantes considerados excelentes são constatatadamente melhores planejadores e gerentes do tempo, se comparados aos estudantes médios.

O ato de organizar exige grande parte da capacidade de cognição enquanto está sendo realizada. Diante dessa afirmação, habilidades de organização acabam se tornando “liberadores da capacidade de cognição” (KIRSH, 2000; 2001). Ao se utilizar “proteses cognitivas” capazes de ampliar a capacidade de processamento cognitivo (HERRMANN; PETRO, 1990), tais como despertadores, agendas e calendários, listas de coisas a fazer e lembretes (KIRSH, 2001), retira-se esses “pesos” da utilização da capacidade cognitiva, deixando mais capacidade disponível de processamento e cognição. Em suma, listas de coisas a fazer são como uma memória externa, que apóia processos cognitivos voltados para a solução propriamente dita dos problemas (ECCLES; FELTOVICH, 2008 *apud* HITCH, 1978). Esta memória externa acaba se tornando útil, então, para o armazenamento de planejamento de ações futuras (KIRSH, 1995).

Enfim, habilidades de planejamento, organização, priorização e preparo de ambientes, tempo e energia para aprendizagem e desempenho, além do treino sistemático para aperfeiçoamento de diversas habilidades, têm impacto considerável como suporte à aprendizagem e performance. As estratégias de utilização de apoiadores de memória funcionam como “liberadores” da capacidade de cognição, deixando-a mais disponível para se concentrar na resolução de problemas, ao invés de ser desperdiçada pelo retrabalho de ficar processando e lembrando de atividades a fazer.

4.3. Automotivação intrínseca – recompensas naturais e pontos fortes

A principal forma de se buscar recompensas naturais nas atividades a serem realizadas é por meio do uso de talentos e forças pessoais (SELIGMAN, 2004; BUCKINGHAM; CLIFTON, 2008). Se se buscar um propósito maior e se colocar os talentos e forças pessoais a esse serviço, a sensação de gratificação e de felicidade autêntica são ainda mais acentuadas (SELIGMAN, 2004; MOSS *et al.*, 2009).

Plake (1999), pelo instituto Gallup, foi responsável por uma pesquisa que envolveu 198.000 funcionários, de 7.939 unidades de negócios, de 36 organizações. A pergunta direta feita a esse montante de pessoas foi: “em seu trabalho, você tem a oportunidade de fazer todos os dias o que faz de melhor?”. Os desempenhos das unidades as quais as pessoas respondiam afirmativamente à questão tinham em torno de 50% a mais de chances de haver menos rotatividade de pessoal, bem como 44% a mais de chances de fazer parte de departamentos com os melhores índices de satisfação de clientes (um dos indicadores de desempenho). Além desses dados, quando havia unidades com aumento de resposta “sim”, os aumentos de produtividade, satisfação de clientes e diminuição na rotatividade eram diretamente proporcionais. A conclusão deduzida é que, para qualquer empresa praticamente, se há colaboradores mobilizando seus pontos fortes diariamente, essa empresa é constataadamente mais forte ou poderosa em relação a empresas similares com menos utilização dos pontos fortes dos funcionários (PLAKE, 1999).

Um detalhe importante da pesquisa da Gallup é que apenas 20% dos entrevistados disseram “sim” à pergunta. Mais estranho de notar ainda é o fato de que, quanto mais antigo ou elevado na carreira, menos freqüentes foram as respostas afirmativas. Se por um lado parece desanimador o potencial desperdiçado por empresas e organizações em geral, por outro lado há bastante espaço para avanços.

O impacto que a utilização de talentos e forças pessoais tem sobre a aprendizagem e o desempenho são evidenciados ainda mais veementemente por outro estudo realizado pela Gallup, com algo em torno de 80.000 gerentes, a sua maioria considerados excelentes, oriundos de diversas nacionalidades e culturas ao redor do mundo.

Segundo a pesquisa, as duas crenças equivocadas mais freqüentes com que se apóiam a maioria das organizações e gerentes medíocres são: “(1) uma pessoa pode aprender a ser competente em quase tudo; [e] (2) o maior potencial de crescimento de cada pessoa está nas áreas onde ela tem seu ponto mais fraco” (BUCKINGHAM; CLIFTON, 2008, p.14). São exemplos de práticas orientadas por essas premissas: a ênfase em capacitar pessoas após contratarem-na, ao invés de selecioná-las; desempenho de funcionários com base em “regras, políticas, procedimentos e “competências comportamentais”” (BUCKINGHAM; CLIFTON, 2008, p.15); investimentos em treinamentos para suprir “lacunas de competências”; promoção e incentivos financeiros a quem se dispõe a se capacitar em diversos domínios específicos diferentes, com o intuito de se tornar “multitarefa”.

Em contraposição quase frontal, as organizações e gerentes considerados excelentes compartilham duas premissas diametralmente opostas: “(1) os talentos de cada pessoa são permanentes e únicos; (2) o maior potencial de crescimento de cada pessoa está nas áreas onde ela tem seu ponto mais forte” (BUCKINGHAM; CLIFTON, 2008, p.16). Práticas oriundas dessas premissas compreendem procurar talentos para cada função necessária; avaliação de desempenho por resultados em vez de por comportamentos pré-moldados; tratar cada funcionário de modo diferenciado dos demais; e dedicar mais tempo e investimento nos melhores profissionais.

A aplicação e mobilização de talentos e forças pessoais parece ser mais que o suporte psicológico à aprendizagem e desempenho: é o próprio desempenho em ação, enquanto se autoaprimora pela aprendizagem. Neste caso, em vez de servir como suporte, são elas próprias o desempenho suportando e nutrindo habilidades psicológicas, tais como automotivação, autoconfiança, concentração e felicidade, pela gratificação e emoções positivas que proporciona (SELIGMAN, 2004).

Em suma, investir em pontos fortes, ou talentos e forças pessoais, gera impacto positivo expressivo na capacidade de aprendizagem e desempenho. Seligman (idem) aponta ainda que a mobilização desses pontos fortes pessoais gera automotivação intrínseca, por se tratar de uma prática considerada gratificante em si mesma, sem necessidade prioritária de outras recompensas, extrínsecas. É a diferença entre um trabalho como uma simples forma de sustento (ao qual o indivíduo procura se envolver o mínimo possível para garantir a recompensa externa procurada), e o trabalho como local de autoexpressão e propósito maior (trabalho vocacionado, em que o indivíduo se compromete muito mais, indo além do esperado para alcançar resultados cada vez maiores e melhores) – Seligman (idem).

4.4. Autoliderança integrada como suporte à aprendizagem e ao desempenho

Como ponto alto da apresentação e análise das informações colhidas pela pesquisa, eis a elaboração que culminará na realização do terceiro objetivo específico deste trabalho: propor uma síntese integrativa e operacionalizável entre as estratégias de autoliderança.

Ao buscar uma integração teórica entre os componentes gerais que influenciam no desempenho de um indivíduo, Blumberg e Pringle (1982) propuseram uma explicação baseada em três elementos: capacidade, motivação e oportunidade.

Capacidade está associada às habilidades comportamentais dominadas pelo indivíduo. Motivação, por sua vez, diz respeito ao “processo responsável pela intensidade, direção e persistência de esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta” (MITCHELL, 1997, pp. 60-62). Já oportunidade refere-se a recursos de apoio, sejam materiais, sejam de outros indivíduos. A Figura 14 mostra uma idéia de integração entre esses elementos para explicar o desempenho de um indivíduo.

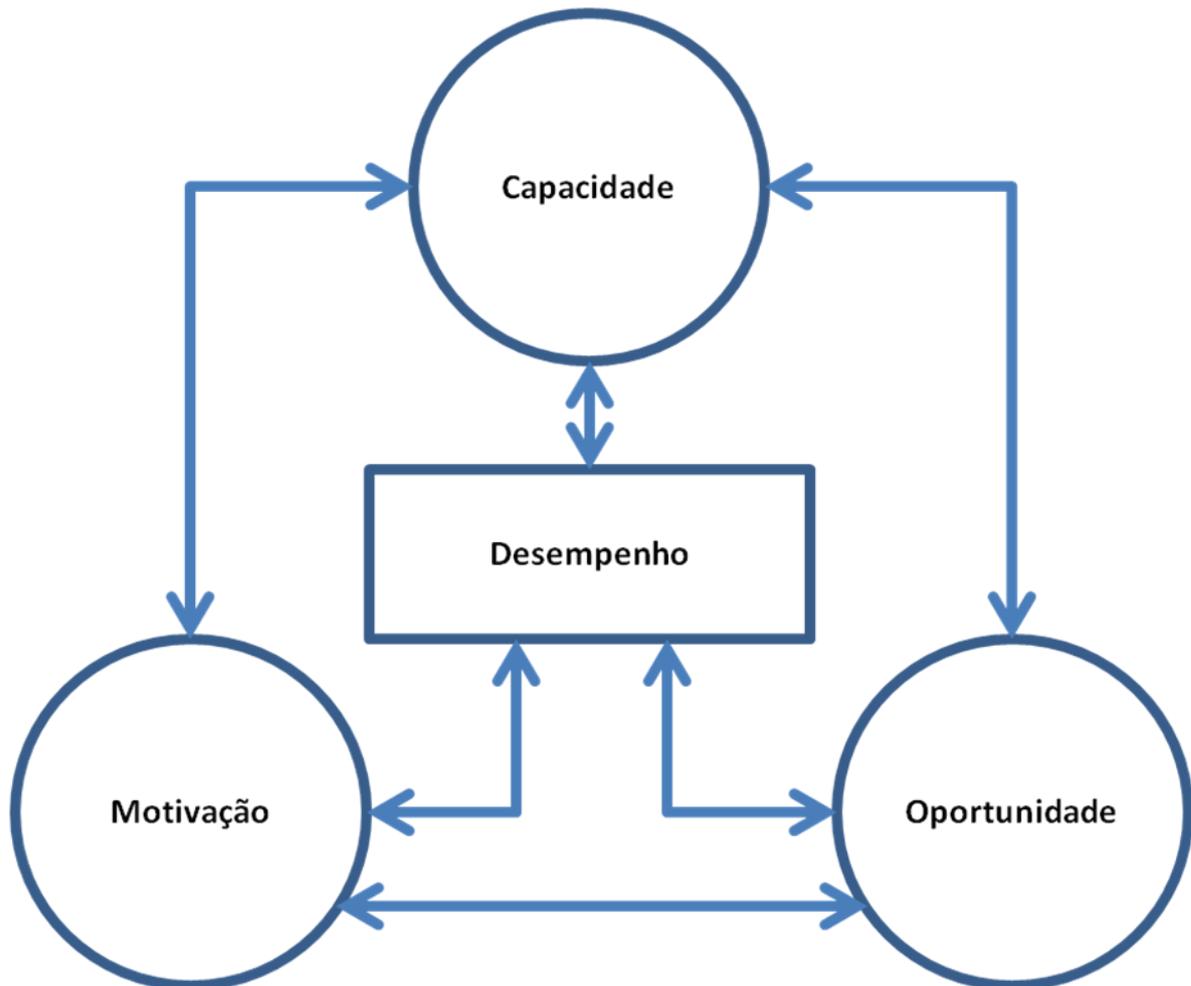


Figura 14 – dimensões do desempenho

Fonte: Robbins, 2005, p.150, adaptado de Blumberg e Pringle, 1982, p.565.

Buscando-se fazer um paralelo aos elementos elencados por Blumberg e Pringle (1982) como fatores influenciadores do desempenho, a pesquisa presente propõe uma perspectiva integrada das estratégias de autoliderança, de modo a se deduzir um sistema estruturado de autoliderança, representado pelo acrônimo S.E.A.L. (Figura 15).

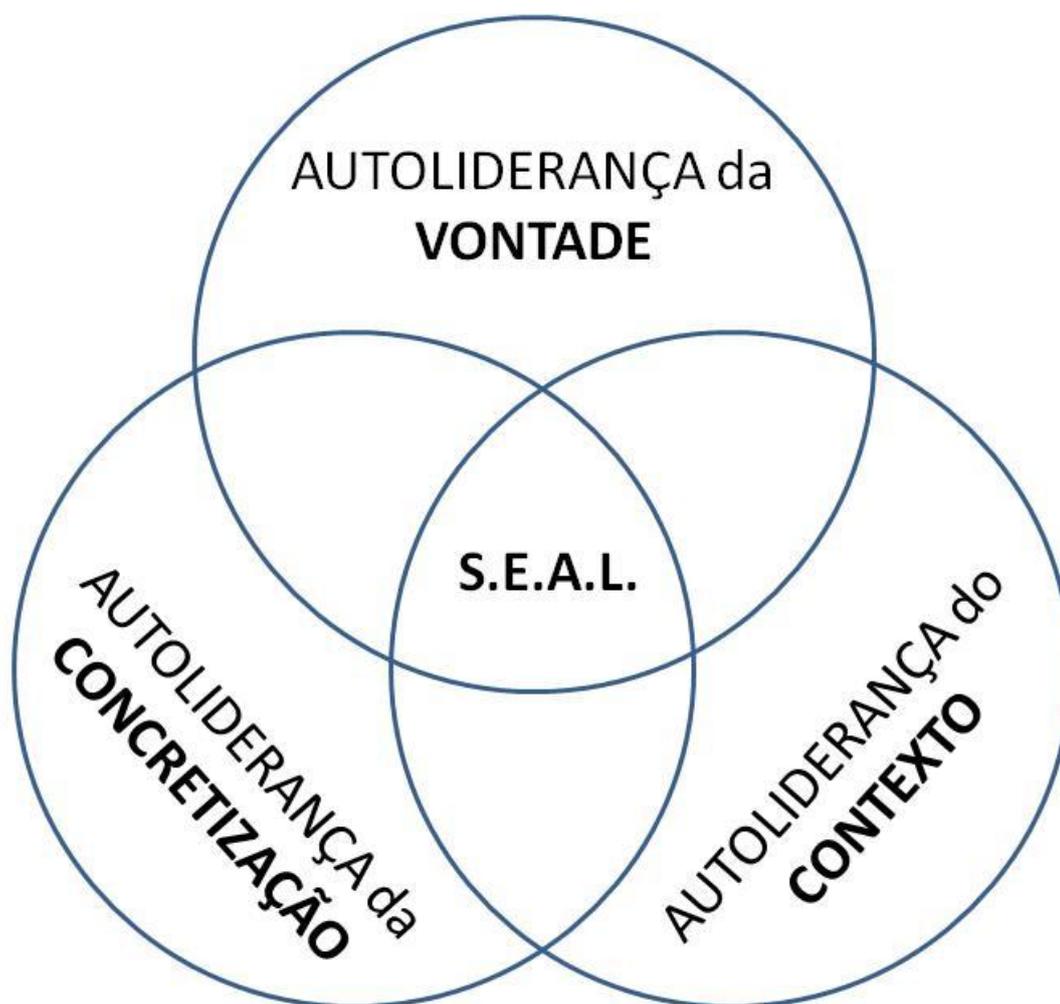


Figura 15 – visão sincrética do modelo SEAL: Sistema Estruturado de Autoliderança

(autoria nossa)

Dentro dos elementos e estratégias de autoliderança, propõe-se reestruturá-los em três grandes grupos: autoliderança da vontade, autoliderança do contexto, e autoliderança da concretização. Cada um desses grandes grupos guardam relação de semelhança com os grandes grupos propostos por Blumberg e Pringle (1982): motivação associa-se à autoliderança da vontade; capacidade, à autoliderança da concretização; e oportunidade, à autoliderança do contexto. A Figura 16 mostra componentes de autoliderança de forma semi-analítica. Mais detalhes e classificações propostas seguem adiante.



Figura 16 – visão semi-analítica do modelo SEAL: Sistema Estruturado de Autoliderança

(autoria nossa)

A autoliderança da vontade representa o conjunto de estratégias integradas que o indivíduo possui para tomar consciência, decidir e preparar as metas pelas quais ele se comprometerá. Por conta disso, três etapas ou subdivisões proposta para a autoliderança da vontade são: a autoconsciência de “onde se está e onde se deseja estar”, o tratamento das possibilidades de solução para a discrepância detectada pela autoconsciência, e o preparo/ajuste das metas prioritárias a se executar, uma vez tratadas as possibilidades.

A autoconsciência é compreendida como um elemento de três constituintes: autoconhecimento, auto-observação, e autodiagnóstico. Por meio da auto-observação, visa-se observar, detectar e avaliar aspectos do autoconhecimento, tais como necessidades a se suprir, desejos a se satisfazer, deveres a se cumprir, e/ou agrados a se favorecer. Uma vez detectados

e avaliados como minimamente relevantes que possam ser, essas necessidades, desejos, deveres e agrados são coletados, na forma de autopropostas de tarefas e/ou projetos².

O tratamento das tarefas e projetos coletados pela autoconsciência se dá pela tecnologia proposta por Allen (2005), que sugere cinco macroetapas para o fluxo eficaz e eficiente de trabalho individual: coletar (realizada pela autoconsciência), processar, organizar, revisar (esses três fazem parte do tratamento das tarefas e projetos) e executar (tratada mais adiante, em autoliderança da concretização).

Processar as tarefas e projetos significa, portanto, passa-los pelo fluxograma de trabalho (vide Figura 17), tornando primeiras impressões de “coisas a fazer” por ações propriamente ditas. Organizar as tarefas e projetos, por sua vez, significa classifica-las de modo útil, decidindo o que fazer e o que não fazer a respeito das demandas coletadas. Uma vez processadas e organizadas, as tarefas e projetos podem ser revistos e atualizados periodicamente, além de ser o momento o qual se prioriza o que deve ser feito em cada dado momento. A Figura 17 representa o que significa o tratamento das tarefas e projetos, dentro da autoliderança da vontade.

A terceira etapa da autoliderança da vontade é o preparo, ou ajuste, das crenças e pressupostos que darão base positiva às metas tratadas antes e durante a concretização destas, bem como serão destinadas a buscar prevenir ou mesmo curar crenças e/ou pressupostos disfuncionais, por meio de estratégias cognitivas de autoliderança, além de outros meios (terapia, mentoria, autorreforço etc). As três principais formas de autoinfluência positiva sobre as próprias crenças e pressupostos são a vivência mental motivante; o diálogo interno encorajador; e a postura corporal de autocomunicação de sucesso.

A vivência mental, ou visualização, ou ensaio mental etc, quando feita com detalhes vívidos, baseada em desempenho (e não em resultado), e com data marcada, reforça a autoeficácia do indivíduo pela formação de estado afetivo entusiasmado, além de formular “experiências de sucesso premonido”, que funcionam quase como profissões autorrealizáveis (MACHADO, 1997). O diálogo interno, por sua vez, reforça a autoeficácia quando é feito de modo a rememorar princípios de ação em tarefas difíceis, gerar atenção concentrada na meta, ou realizar autossugestão positiva de sucesso. A postura corporal, por fim, reforça a

² Esta pesquisa conceitua como projeto toda meta que exija mais de uma tarefa para ser alcançada. Essa definição serve para tornar amplo o bastante o conceito de projeto, para se caber tanto metas de interesse profissional quanto particular, em diversos contextos.

autoeficácia pelo simbolismo subjetivo que gera ao transmitir autocomunicação, podendo ser essa de entusiasmo e otimismo, quando realizada de modo a modelar experiências pessoais ou de exemplos de quem realizou o que se deseja como meta.

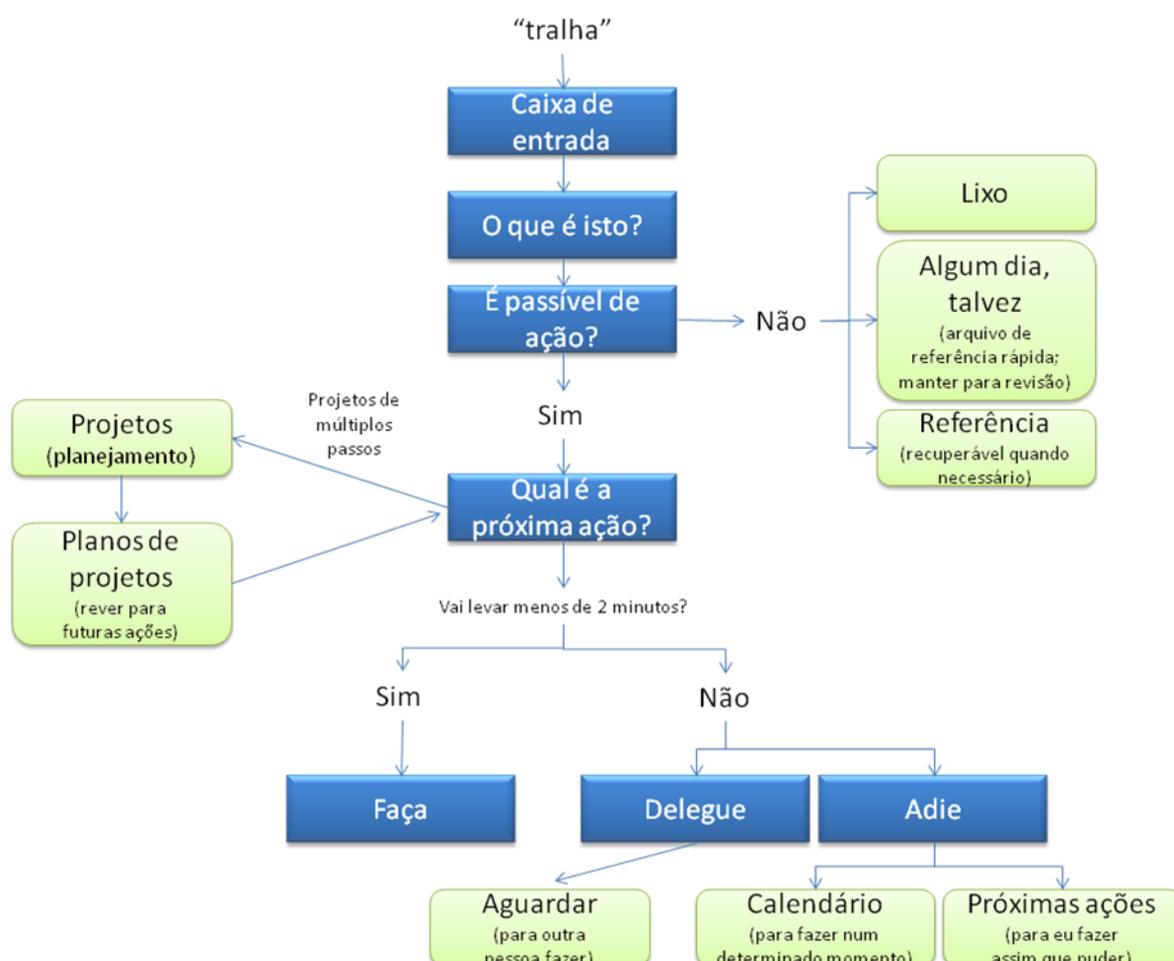


Figura 17 – Diagrama do fluxo de trabalho – processamento e organização

Fonte: Allen, 2005, p.28.

Mas apenas vontade não é o bastante para descrever o conjunto integrado de estratégias de autoliderança. Há também a autoliderança do contexto e da concretização para serem levadas em consideração.

A autoliderança do contexto envolve o autogerenciamento do tempo, a manutenção e aprimoramento dos níveis de energia e saúde, e o apoio ou suporte tanto físico quanto humano, em termos de aprendizagem cognitiva social.

Sobre o autogerenciamento do tempo, pode frisar como estratégia mais importante a utilização de “próteses cognitivas”, haja vista sua propriedade de liberar capacidade de cognição, outrora ocupada tentando, simultânea e ineficientemente, coletar, processar, organizar, revisar e priorizar tarefas e metas.

A parte de manutenção e aprimoramento dos níveis de energia e saúde envolve quatro aspectos individuais, mas que também envolvem outros indivíduos: a saúde física, emocional, mental e espiritual (esta não necessariamente de cunho religioso ou místico).

Para Zanutto (2009), a manutenção e aprimoramento da saúde física envolve quatro aspectos: alimentação, sono, atividades físicas moderadas ou exigentes, e relaxamento / distencionamento corporal.

Quanto à saúde mental, Dunnette (1976, p.478-483) frisa as habilidades intelectuais, considerando sete fatores de maior relevância: aptidão para números (cálculos rápidos e precisos); compreensão verbal (entender o lido ou escutado, e a relação entre as palavras); rapidez de percepção (identificar semelhanças e diferenças visuais rápida e precisamente); raciocínio indutivo (identificar sequência lógica para resolver um problema); raciocínio dedutivo (lógica e avaliação de implicações de argumentos); visualização espacial (imaginar e manipular objetos no espaço concreto, mentalmente); e memória (reter e evocar experiências passadas e informações guardadas). Wilber (2007), por sua vez, considera a saúde mental como sendo saúde e desenvolvimento psicológico, o que envolve fortalecimento de crenças e pressupostos válidos e não reducionistas, ao passo em que busca curar e prevenir crenças e pressupostos falaciosos, distorcidos ou reducionistas, por meio de estratégias não necessariamente autorreferidos exclusivamente, como são os casos de terapia, coaching, mentoring, bem como estratégias autorreferidas, tais como as de autorreforço.

A saúde emocional está diretamente relacionada com o desempenho de gestores eficazes e eficientes (GOLEMAN *et al.*, 2002), bem como com a própria felicidade autêntica e sustentável do indivíduo (SELIGMAN, 2004). Para este autor, emoções positivas de fontes diversificadas (sensoriais, de gratificação por virtudes, e de significado e propósito) geram estados de felicidade geral otimizada. Juntando a criação, manutenção e nutrição de relacionamentos significativos (amigos, romance, família etc), a estabilidade e satisfação emocional pode acontecer de modo perdurado e prazeroso (COVEY, 2005).

A saúde espiritual, embora seja um tema frequentemente considerado como tabu na sociedade científica pós-moderna, pode ser compreendida filosoficamente como as questões de máxima consideração existencial: quem sou eu, de onde vim, para onde vou, o que há além da morte do corpo físico, dentre outras do gênero (WILBER, 2006). Pode-se incluir neste contexto, além da busca de respostas para estas questões, também o que se poderia considerar como respeito à essência individual, tais como o fortalecimento de virtudes, a busca por recompensas intrínsecas às atividades cotidianas, além da prática de estados meditativos e contemplativos de consciência (WILBER, idem; MOSS, 2009).

A última parte compreendida pela autoliderança do contexto diz respeito ao apoio ou suporte que o indivíduo encontra para realizar seu desempenho, sendo conceito similar ao de “oportunidade”, proposto por Blumberg e Pringle (1982) (vide Figura 14). Tal apoio pode ser tanto físico quanto cultural-social.

O apoio físico abrange elementos tais como espaço ou ambiente para realização do desempenho, equipamentos e materiais de consumo, infraestrutura logística e técnica, além da decoração do ambiente, especialmente se evocar símbolos que retomem à mente e emoções o desejo de se cumprir uma dada meta internalizada como sendo do próprio indivíduo (MACHADO, 1997).

Já o apoio interpessoal se dá por meio da aprendizagem social, e pelas interações entre pessoas e forças de trabalho. Fazendo uma comparação com os elementos que compõem o conceito de competência proposto por Fleury e Fleury (2000), conhecimento, habilidade, atitude, mobilização e poder para fazer podem ser representados na aprendizagem social, respectivamente, por consultores, coaches, mentores, colaboradores e padrinhos, dentro ou fora do ambiente organizacional.

Uma segunda contribuição relevante da aprendizagem social é a influência direta que tem sobre todas as fontes de influência da crença de autoeficácia do indivíduo: modelagem do exemplo; persuasão de autoridade e acuidade reconhecidas pelo indivíduo; estado psicológico favorável pela liderança; e ressignificação poderosa de experiências passadas, ou vividamente mentalizadas.

Por último, e crucial seja para autoliderança, seja para o autogerenciamento guiado pelos interesses da organização, é classificada como autoliderança da concretização, ou da realização. Esta envolve a autodisciplina, o uso de habilidades individuais, e o autorreforço.

A autodisciplina, como estratégia de sustentação da aprendizagem e desempenho, tem como focos principais a sustentação da automotivação, e a obtenção e manutenção do estado de *Flow* do indivíduo ao realizar alguma meta. A automotivação se dá pela rememoração da meta a ser conquistada (o quê), juntamente com os motivos ou propósitos revelados pelo autoconhecimento (por quê). O estado de *Flow*, então, entra como veículo de condução entre o estado atual e o estado desejado de resultados conseqüências do desempenho (como).

Quanto ao uso de habilidades, três tipos subdividem-nas: as habilidades de domínio inerente à personalidade ou tipologia do indivíduo (tais como talentos e forças pessoais); as habilidades de domínio geral ou abrangente (habilidades de autoliderança e outras de utilidade para a “vida”); e as habilidades de domínio específico ou especialista (onde se originam as profissões e/ou hobbies especializados).

O autorreforço, considerado por Markham e Markham (1995) como ponto fundamental das estratégias de autogerenciamento ou autoliderança dos comportamentos, atua reforçando para incentivar (reforço positivo) ou para enfraquecer (reforço negativo) algum dado comportamento. O reforço positivo ocorre pelas autorrecompensas; o reforço negativo, pela autocorreção. Ambas estratégias são mais eficazes e eficientes que estratégias pessimistas de culpa ou autocrítica.

As autorrecompensas podem reforçar positivamente tanto pela via extrínseca (prêmios, reconhecimento), quanto pela via intrínseca (gratificação pela prática de virtudes, experiências significativas e cheias de propósito, e mesmo o autorreconhecimento significativo, promovido pela autorretroalimentação significativa). Vale lembrar que nada impede as heterorrecompensas. Apenas buscou-se frisar o que depende do próprio indivíduo para acontecer.

A autocorreção, por sua vez, busca ser realizada pela autoconsciência, que coleta metas de autodesenvolvimento, bem como realiza autorretroalimentação corretiva quando algum comportamento não desejado acontece ou persiste. Neste caso, convém o uso de comunicação não violenta (DAVES *et al.*, 2008): expressar os fatos como aconteceram visivelmente; mostrar as conseqüências visíveis e internas do ponto de vista do indivíduo; trazer à reflexão o que pode vir a acontecer caso o comportamento não seja mudado para melhor; fazer a correção em termos de proposta de novo curso de ação; e terminar o diálogo interno com uma postura otimista e confiante de que será capaz de eliciar o comportamento novo nas oportunidades vindouras.

Em suma, uma proposta de síntese integrativa entre as estratégias de autoliderança pode ser expressa pela Figura 18.

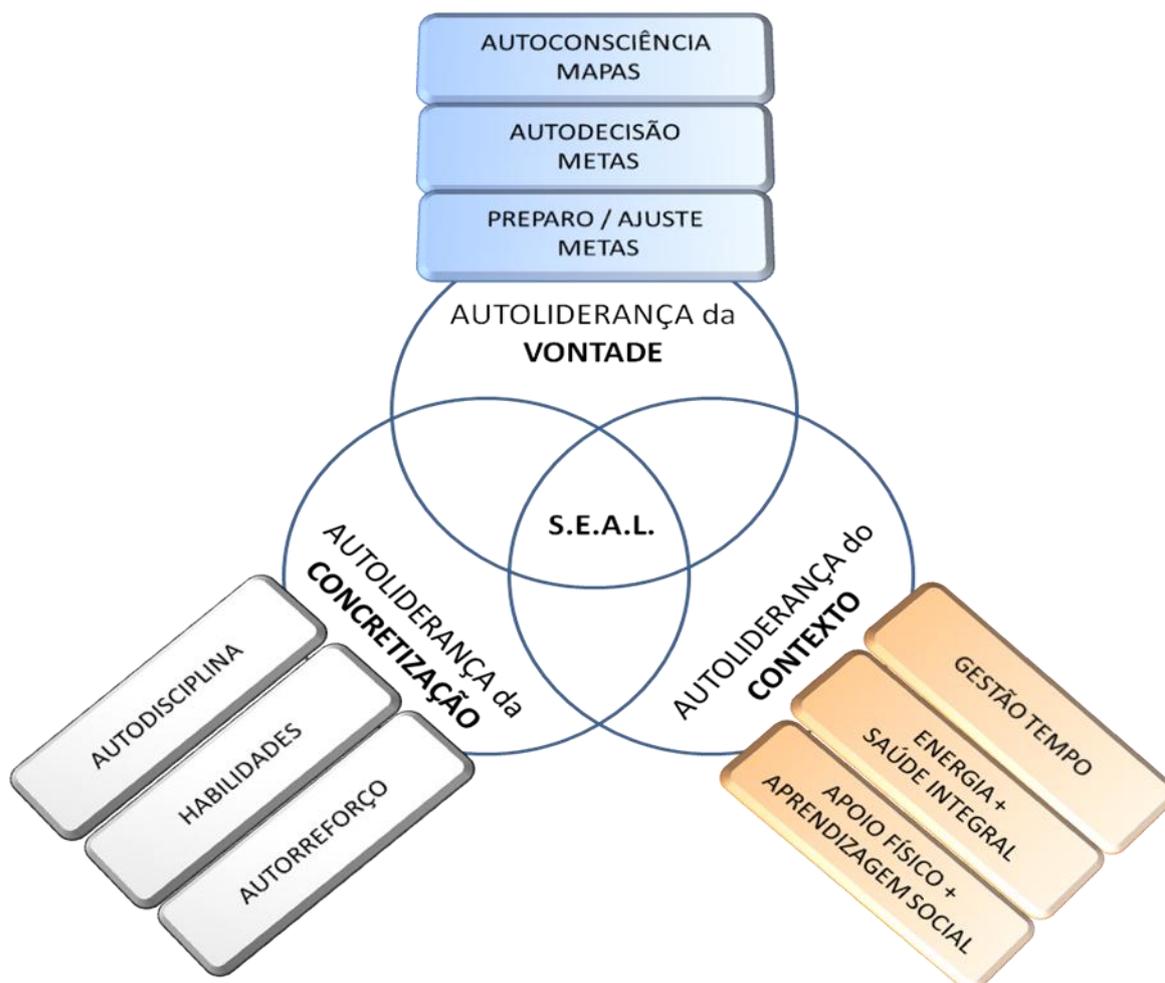


Figura 18 – visão sintética do modelo SEAL: Sistema Estruturado de Autoliderança

(autoria nossa)

Em vez de separar as estratégias de autoliderança em forma de áreas afins por proximidade de conceitos (estratégias que têm em comum serem de ênfase cognitiva; estratégias com ênfase comportamental; e estratégias com ênfase em recompensas naturais), preferiu-se reagrupar as estratégias de autoliderança no sentido de um fluxo intuitivo de ação. Esta é uma das maiores contribuições desta pesquisa, e constitui seu terceiro objetivo específico: **Propor uma síntese integrativa e operacionalizável entre as estratégias de autoliderança.**

Uma proposta simplificada do modelo exposto foi demonstrada por Agostinho-Borges (2009), pela Figura 19.

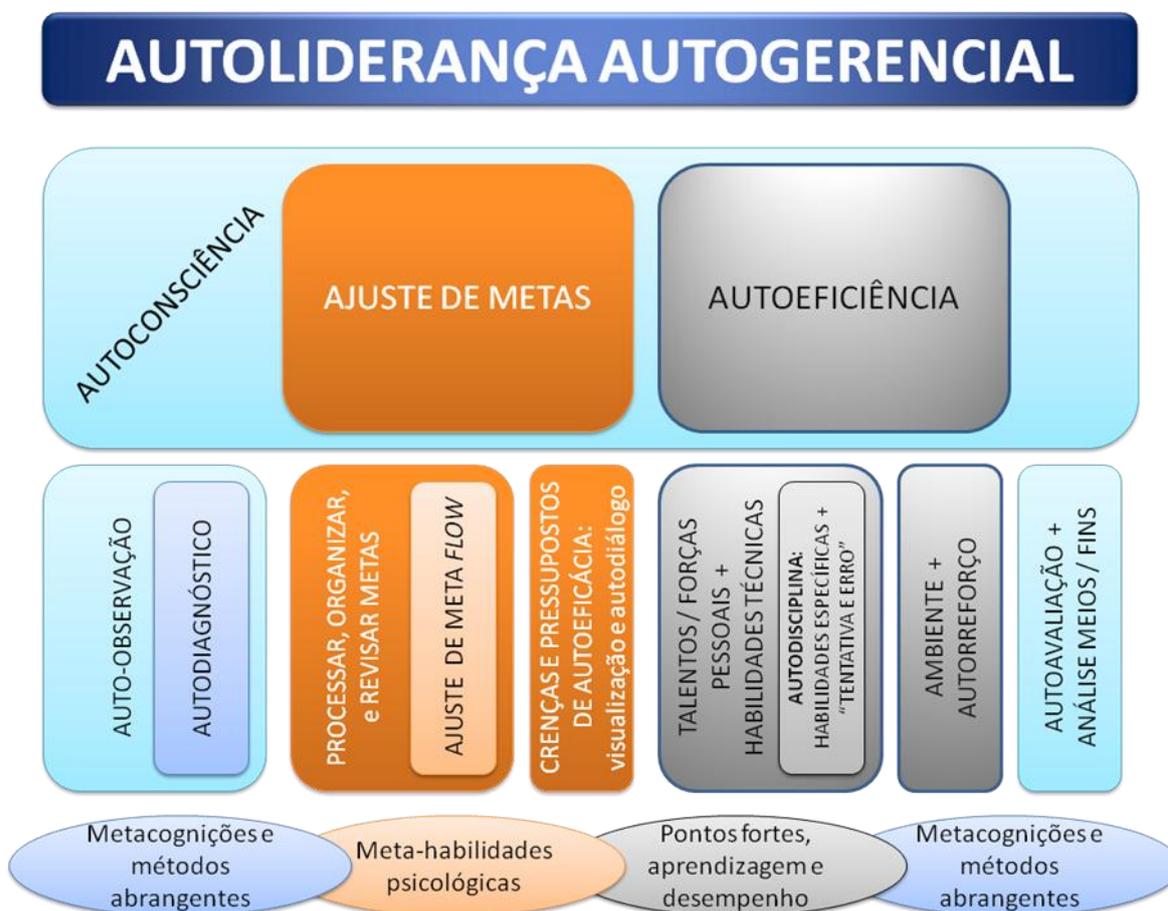


Figura 19 – proposta de modelo de autoliderança autogerencial: integração entre habilidades de domínio geral e específico.

Fonte: Agostinho-Borges (2009).

As propostas de integração de conceitos e princípios científica ou empiricamente validados têm a intenção de formar modelos úteis e mais aplicáveis que a importante mas simples descoberta de um ou outro princípio ou fator em isolado.

4.5. Meta-habilidades psicocomportamentais: resumo

O fechamento da análise das informações coletadas pelas técnicas de documentação se dá pela consolidação integrativa das estratégias de autoliderança, aqui denominadas **meta-habilidades psicocomportamentais** de suporte a estados psicológicos favoráveis à aprendizagem e performance individual.

Após se evidenciar as estratégias de autoliderança como elementos de suporte à aprendizagem e ao desempenho, buscou-se integrar as estratégias sob a ótica da possível aplicabilidade integrada. Em termos de classificação de componentes, três categorias emergiram: a autoliderança da vontade, a autoliderança do contexto, e a autoliderança da realização. Estas categorias de estratégias integradas de autoliderança são similares às de motivação, oportunidade e capacidade, que são conhecidas como “dimensões do desempenho”, propostas por Blumberg e Pringle (1982, p.565). Todas as estratégias podem ser interligadas, e a divisão em partes serve meramente para buscar compreender os elementos constituintes. Porém, a integração entre eles é o que permite sua aplicabilidade com melhores expectativas de resultados.

A autoliderança da vontade comporta três etapas: a autoconsciência, o tratamento de tarefas e projetos, e o ajuste de crenças e pressupostos. A autoconsciência envolve três etapas: autoconhecimento das vontades-fins e vontades-meio – necessidades, desejos, deveres e agrados; auto-observação do estado atual – observar, detectar, avaliar; e autodiagnóstico – coletar as vontades, em forma de tarefas e/ou projetos. A seguir, vem o tratamento dessas tarefas e projetos, que envolve processá-los, organizá-los e revisá-los, esta última etapa envolvendo priorizar o que fazer e o que não fazer em cada aqui e agora (com base em análise de custo-benefício dos itens expostos nas próteses cognitivas: listas, agendas, cronogramas etc). O terceiro grande componente, o ajuste de crenças e pressupostos inclui, além do trabalho preventivo de fortalecimento, cura e prevenção para manter saúde psicológica, também estratégias de vivência prévia pela mentalização motivante (cujos parâmetros são se basearem em critérios objetivos e observáveis, desempenho em vez de resultados, detalhes vívidos, e se possível data para ter acontecido); diálogo interno positivo e estimulante (pela rememoração dos princípios de ação de uma tarefa difícil, a concentração pelo foco mantido da atenção, e a autossugestão de crenças positivas); além da postura corporal que comunique simbolicamente sucesso antecipado ao indivíduo. Esses são, todos eles, elementos e estratégias de autoliderança da vontade.

Um potencializador da autoliderança da realização, e até mesmo da autoliderança da vontade, trata-se da autoliderança do contexto. Nela se incluem o gerenciamento do tempo (pelo uso das próteses cognitivas), a manutenção e aperfeiçoamento dos níveis de energia pelos níveis de saúde, e o apoio, tanto físico quanto humano, pela aprendizagem social.

A saúde ou energia fundamentam-se em quatro fontes: são elas as saúdes física, emocional, mental e espiritual. A saúde física advém da qualidade e quantidade de alimentação, sono, atividades físicas e relaxamento físico. A saúde emocional abrange tanto as fontes de emoções positivas (sensíveis, gratificantes pela prática de virtudes, e significativas ou cheias de propósito profundo), bem como relacionamentos significativos e nutritivos. A saúde mental envolve tanto a saúde psicológica (advinda de autorreforço, terapia, coaching, mentoring), quanto a saúde intelectual (cujos principais elementos Dunnette – 1976, p.478-483 – aponta como sendo aptidão para números, compreensão verbal, rapidez de percepção, raciocínio indutivo, raciocínio dedutivo, visualização espacial, e memória). A saúde espiritual, que não necessariamente refere-se a assuntos místicos ou religiosos, envolve a busca por recompensas naturais ou intrínsecas às atividades cotidianas, o fortalecimento de virtudes, a experimentação de estados meditativos e contemplativos, e a busca por soluções autossatisfatórias para questões chamadas por Wilber (2006) “de máxima relevância” (quem sou eu essencialmente? De onde vim? Qual o propósito da vida? O que há depois da morte?...).

O apoio, dentro da autoliderança do contexto, se dá pela busca do indivíduo pelo aprimoramento ou manutenção de espaço apropriado para a aprendizagem ou desempenho, além de equipamentos, infraestrutura em geral, e decoração simbólica, que evoque metas descobertas, tratadas e ajustadas pela autoliderança da vontade. O apoio também se dá pela busca por e adesão de indivíduos específicos para necessidades específicas, tais como consultores para se obter conhecimento; coaches para desenvolvimento de habilidades; mentores para desenvolvimento de atitudes; colaboradores para mobilização e alavancagem de desempenho; e até padrinhos, com poder suficiente para facilitar a realização de aprendizagem e/ou desempenho, especialmente em ambientes organizacionais. As estratégias de contexto são consideradas como sendo também de autoliderança porque o indivíduo pode, proativamente, buscar meios de influenciar outras pessoas também, caso seja isso necessário ou cômodo para o alcance de aprendizagem e/ou de desempenho.

A autoliderança da realização, por fim, representa a concretização da autoliderança da vontade, e é potencializada por facilidades de contexto. A autoliderança da realização comporta a autodisciplina, o uso de habilidades já instaladas, inclusive para se obter novas habilidades, e as estratégias de autorreforço.

A manutenção da autodisciplina confere energia motivacional suficiente e extensa o bastante para a aprendizagem e o desempenho. É obtida pela automotivação (frequentemente sustentada pela rememoração e emotização da autoliderança da vontade, sobretudo das metas, bem como dos porquês destas metas). Além desses fatores, a autodisciplina também inclui a manutenção do estado de *Flow* para otimização da aprendizagem e do desempenho de uma dada tarefa e/ou meta.

O uso de habilidades tem três fontes: habilidades de domínio inerente (talentos e forças pessoais); habilidades de domínio geral (tais como autoliderança e outras habilidades para a “vida”); e as habilidades de domínio específico (tais como as necessárias para desenvolvimento de um status de profissional especialista, ou para um hobby específico).

Por fim, a autoliderança da realização traz consigo estratégias de autorreforço, tanto positivo (voltado para aumentar qualidade e/ou quantidade de certos comportamentos), quanto negativo (o inverso: diminuir quali ou quanti certos comportamentos). O autorreforço positivo se dá pelas autorrecompensas (intrínsecas – gratificação emocional pela prática de virtudes, por exemplo – ou extrínsecas, tais como prêmios). O autorreforço negativo, ou autocorreção, se dá pela autorretroalimentação corretiva, pela estratégia “fatos, conseqüências, reflexão, correção e otimismo”.

Em suma, estratégias integradas de autoliderança buscam trazer uma nova abordagem, alternativa à tradicional classificação de estratégias de autoliderança comportamental, autoliderança dos pensamentos, e recompensas naturais. O propósito de integrar tais estratégias em uma proposta de novo modelo visa facilitar sua compreensão de aplicabilidade, e busca reforçar as boas perspectivas que têm as estratégias de autoliderança como potencializadoras da aprendizagem e do desempenho de modo geral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Volta-se à pergunta que abre a problematização na introdução deste texto: que estratégias de suporte psicocomportamental à aprendizagem e desempenho individual seriam úteis em diversos contextos, tanto na vida pessoal quanto na profissional? Estratégias consolidadas de autoliderança parece ser uma resposta plausível para esta questão, dadas as evidências que as sustentam como influenciadoras positivas da aprendizagem e desempenho de modo geral.

Os benefícios do desenvolvimento de autoliderança e outras metaestratégias de suporte psicocomportamental à aprendizagem e ao desempenho encontram referências em diversas áreas de conhecimento e prática, tais como consultorias (BAKER; JOHNSON; KOPALA; STROUT, 1985); administração de negócios (NECK; MANZ, 1996), produção industrial (MORIN; LATHAM, 2000), música (CONNOLLY, 2002), e esportes (HARDY; JONES; GOULD, 1996). Dentro do campo específico da administração de empresas, destacam-se o empowerment dos funcionários e equipes (autogeridas), aumentando seu poder de comprometimento e motivação intrínseca, e conseqüentemente aprendizagem contínua e capacidade de produção. Seus impactos positivos também são percebidos no aumento da satisfação pessoal e transferência de aprendizagem e habilidades entre domínios diferentes de conhecimento e prática, além da queda de absenteísmo e rotatividade.

Conseqüências como essas fizeram autores como Luthans e Davis (1979) referirem-se à autoliderança como “o *link* que faltava” para a efetividade organizacional, ou Kerr e Jermier (1978), seguidos de Howell, Dorfman e Kerr (1986), e Podsakoff *et al.*(1993), atribuírem à autoliderança o status de um poderoso “substituto para a liderança” convencional.

5.1. Implicações para a teoria reflexiva e aplicada

As implicações teóricas reflexivas sobre autoliderança coadunam-se com os autores que criticam a superficialidade das abordagens que não incluem deliberadamente a autoliderança e outras estratégias autorreferidas de comportamento com o peso que merecem (BRIEF; ALDAG, 1981; KLEIN, 1989; SULLIVAN, 1989; TSUI; ASHFORD, 1994; WOOD; BANDURA, 1989). Oferecer meios de explicação e utilização técnica das estratégias de autoliderança podem se mostrar melhores preditores de sucesso de indivíduos e equipes do que as teorias tradicionais (CASTANEDA *et al.*, 1999).

As implicações teóricas aplicadas, por sua vez, repercutem sobre o foco de investimento dos setores de recursos humanos e gestão e desenvolvimento de pessoas nas organizações. Investir em desenvolvimento de autoliderança parece ser uma das escolhas racionais possíveis, talvez até necessárias, para organizações que se importem em refinar e aperfeiçoar os níveis de aprendizagem e desempenho de seu quadro de colaboradores. Pelo menos, dadas as evidências, há de se cogitar esse tipo de investimento concomitantemente ao de se investir em desenvolvimento de liderança e gestão para os supervisores e quadro de gestores das organizações. Em suma, não há prioridade clara entre se investir em competências de liderança e gestão, ou em competências pessoais, sob o ponto de vista do potencial de melhora na aprendizagem e desempenho que podem ambas as vertentes gerar na prática.

Outra implicação, talvez a mais importante sob a perspectiva do indivíduo, vai de encontro com os anseios de pessoas que buscam sentido pessoal e gratificação intrínseca em suas atividades, para se sentir melhor com a vida em geral. Como as estratégias de autoliderança servem não somente para a vida profissional, como também para a vida pessoal do indivíduo, este pode se beneficiar do autodesenvolvimento dessas estratégias, mesmo se for sem incentivo da organização, ou seja, por conta própria. Senso de propósito, motivação intrínseca, gratificação pessoal e até mesmo felicidade autêntica podem ser alcançadas por meio do uso sistemático de estratégias de autoliderança (SELIGMAN, 2004).

5.2. Limitações

Boa parte dos argumentos utilizados para sustentar a eficácia das estratégias de autoliderança em isolado foram retirados de contextos não relacionados com o contexto organizacional. Como enfatiza Eccles e Feltovich (2008, p.46), “poucas pesquisas têm sido diretamente endereçadas a identificar habilidades de suporte psicológico que (1) suportem [apóiem] aprendizagem e desempenho e (2) sejam de domínio geral e, portanto, possam ser aplicadas em uma variedade de contextos complexos diferentes de aprendizagem e desempenho”. Logo, buscou-se induzir logicamente os atributos de autoliderança como sendo aplicáveis a diversos contextos, inclusive profissionais de ambientes organizacionais. E isso carece de mais pesquisas e evidências para consolidação mais robusta.

Outra limitação diz respeito às técnicas de aplicação dos conceitos e estratégias que compõem a autoliderança. Ciência busca compreender relações de causa e efeito entre componentes (o que e porquê), deixando o como para as ciências aplicadas, por meio do

desenvolvimento de tecnologias (SELIGMAN, 2004). Neste caso, identificar quais técnicas operacionais apropriadas para usufruir das estratégias sintetizadas pela autoliderança é outro tema que merece atenção, visto que literatura prescritiva sobre o tema nem sempre leva em conta aspectos científico-reflexivos mais robustos, e vice-versa: não cabe muito à ciência dizer o que fazer; apenas mostrar as causas e consequências de se fazer uma coisa ou outra (SELIGMAN, idem).

Em suma, como ciência, este trabalho visa trazer contribuições relevantes quanto aos argumentos que justificam o desenvolvimento de estratégias de autoliderança como meios de suportar e melhorar quali-quantitativamente a aprendizagem e o desempenho. Contudo, mostrar como fazer, pode ser fonte de outros trabalhos, análises e sínteses.

5.3. Implicações para a prática de pesquisas

O que falta ainda solucionar quanto a teorias, elementos e estratégias de autoliderança? Alguns objetivos gerais para agendas futuras de pesquisas podem ser, dentre outros, os seguintes:

1. Replicar estudos que tenham buscado demonstrar a eficácia de estratégias de autoliderança como suporte à aprendizagem e/ou ao desempenho;
2. Conduzir estudos de impacto de treinamentos sobre autoliderança no desempenho e aprendizagem de indivíduos, equipes e/ou organizações, e compará-los com impactos de treinamentos de liderança e gestão para supervisores com as mesmas amplitudes (individual, grupal, organizacional);
3. Conduzir estudos que investiguem como são criadas equipes autogeridas,
4. Conduzir estudos que identifiquem a abrangência da influência de indivíduos com atributos de liderança em outros em situação de liderados, como forma de desenvolvimento de autoliderança;
5. Investigar empiricamente limites e condições que se é apropriado ou não investir em autoliderança como política organizacional;
6. Correlacionar pesquisas teóricas e estudos empíricos de desenvolvimento do self e amadurecimento do indivíduo com o desenvolvimento de autoliderança, de modo a poder unificá-las em uma possível teoria única.

6. REFERÊNCIAS

- ALLEN, David. **A arte de fazer acontecer**: uma fórmula anti-estresse para estabelecer prioridades e entregar soluções no prazo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- ANDERSON, J.S.; PRUSSIA, G.E. The self-leadership questionnaire: Preliminary assessment of construct validity. **The Journal of Leadership Studies**, Vol. 4, p. 119-43, 1997.
- ANDRASIK, F.; HEIMBERG, J.S. Self-management procedures. In: FREDERIKSON, L.W. (Ed.), **Handbook of Organizational Behavior Management**. Wiley, New York, NY: p. 219-47, 1982.
- BADDELEY, A.; CHINCOTTA, D.; ADLAM, A. Working memory and the control of action: Evidence from task switching. **Journal of Experimental Psychology: General** n° 130, p. 641–657, 2001.
- BAKER, S. B.; JOHNSON, E.; KOPALA, M.; STROUT, N. J. Test interpretation competence: A comparison of micro skills and mental practice training. **Counselor Education and Supervision** n° 25, p. 31–43, 1985.
- BANDURA, A. **Self-efficacy**: The exercise of control. New York: Freeman, 1997.
- BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, n° 84(2), p. 191–215, 1977.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**: A social cognitive theory. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1986.
- BANDURA, A. **Social learning theory**. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1977.
- BANDURA, A.; CERVONE, D. Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, n° 38, p. 92–113, 1986.
- BECK, A. T. Cognitive therapy: Nature and relation to behavior therapy. **Behavior Therapy**, n° 1, p. 184–200, 1970.
- BECK, A.T.; RUSH, A.J.; SHAW, B.F; EMERY, G. **Cognitive Theory of Depression**. New York, NY : Guilford Press, 1979.
- BLANCHARD, K. Points of power can help self leadership. **Manage**, Vol. 46, No. 3, p. 12, 1995.
- BLUMBERG, M.; PRINGLE, C. D. The missing opportunity in organizational research: some implications for a theory of work performance. **Academy of Management Review**, out. 1982, p.565.
- BOUFFARD-BOUCHARD, T. Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. **Journal of Social Psychology**, n° 120(3), p. 353–363, 1989.
- BRADBERRY, Travis; GREAVES, Jean. **Desenvolvendo a sua inteligência emocional**: tudo o que você precisa saber para aumentar o seu Q.E. Rio de Janeiro: Sextante, 2007.

- BRODER, M. S. Making optimal use of homework to enhance your therapeutic effectiveness. **Journal of Rational-Emotive and Cognitive Behavior Therapy**, n° 18, p. 3–18, 2000.
- BROWN, I. J.; INOUYE, D. K. Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. **Journal of Personality and Social Psychology**, n° 36, p. 900–908, 1978.
- BUCKINGHAM, Marcus; CLIFTON, Donald O. **Descubra seus pontos fortes: um programa revolucionário que mostra como desenvolver seus talentos especiais e os das pessoas que você lidera**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- BURNS, D.D. **Feeling Good: The New Mood Therapy**. New York, NY: William Morrow, 1980.
- BURTON, D. Winning isn't everything: Examining the impact of performance goals on collegiate swimmer's cognitions and performance. **Sport Psychologist**, n° 3, p. 105–132, 1989.
- BURTON, D.; NAYLOR, S.; HOLLIDAY, B. Goal setting in sport. In: SINGER, R.; HAUSENBLAS, H.; JANELLE, C. (Eds.), **Handbook of research in sport psychology**, 2ª ed., p. 497–528. New York: Macmillan, 2001.
- CALLOW, N.; HARDY, L.; HALL, C. R. The effect of a motivational-mastery imagery intervention on the sport confidence of four high level junior badminton players. **Research Quarterly for Sport and Exercise**, n° 72, p. 389–400, 2001.
- CARR, C.; BAUMAN, N. J. Life skills for collegiate student-athletes. In: ETZEL, E. F.; FERRANTE, A. P.; PINKNEY, J. W. (Eds.). **Counseling college student-athletes: Issues and interventions**, 2ª ed., p. 281–308. Morgantown, WV: Fitness Information Technology, 1996.
- CARVER, C.S.; SCHEIER, M.F. **Attention and Self-regulation: A Control Theory Approach to Human Behavior**. New York, NY: Springer-Verlag, 1981.
- CASHMAN, K. Mastery from the inside out. **Executive Excellence**, Vol. 12, No. 12, p. 17, 1995.
- CASTANEDA, Maria; KOLENKO, Thomas A.; ALDAG, Ramon J. Self-management perceptions and practices: a structural equations analysis. **Journal of Organizational Behavior**, n° 20, p. 101-120, 1999.
- CASTRO-e-SILVA, Corina. **Gestão do conhecimento e aprendizagem**. Disciplina de Pós-graduação em gestão da educação corporativa. Brasília, DF: Parceria entre consultoria Insight, universidade Gama Filho e Tribunal de Contas da União, 2008-2009.
- CAUTELA, J.R. Behavior therapy and self-control: techniques and applications, In: FRANKS, C.M. (Ed.). **Behavioral Therapy: Appraisal and Status**. New York, NY: McGraw-Hill, 1969, p. 323-340.
- CHIDESTER, T. R.; GRISBY, W. C. A meta-analysis of goal-setting-performance literature. In: PEARCE, J. A.; ROBINSON, R. B. (Eds.). **Academy of management proceedings**. Ada, OH: Academy of Management, 1984, p. 202–206.

- COHEN, S. G.; LEDFORD, G. E. Jr. The effectiveness of self-managing teams: a quasi-experiment. **Human Relations**, Vol. 47, p. 13-43, 1994.
- CONGER, J.; KANUNGO, R. The empowerment process: integrating theory and practice. **The Academy of Management Review**, Vol. 13, p. 639-52, 1988.
- CONNOLLY, C. Mental skills to optimise musical performance. In: STEVENS, C.; BURNHAM, D.; McPHERSON, G.; SCHUBERT, E.; RENWICK, J. (Eds.). **Proceedings of the 7th International Conference on Music Perception and Cognition**. Adelaide, Australia: Causal Productions, 2002.
- COVEY, Stephen R. **Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes**. São Paulo: Bestseller, 2005.
- COX, J.F. **The effects of superleadership training on leaders behavior, subordinate selfleadership behavior, and subordinate citizenship**. Unpublished Ph.D. dissertation. University of Maryland, College Park, MD. 1992.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- DANSEREAU, F.; GRAEN, G.; HAGA, W. A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations: A longitudinal investigation of the role making process. **Organizational Behavior and Human Performance**, n° 13, p. 46-78, 1975.
- DAVES, Arlene *et al.* **Curso Master Practitioner em Desenvolvimento de Processos Neuro-Linguísticos**. Mendes, RJ: jan-fev 2008.
- DAVIS, T. R. V.; LUTHANS, F. A social learning approach to organizational behavior. **Academy of Management Review**, n° 5, p. 281-290, 1980.
- DECI, E.L. **Intrinsic Motivation**. New York, NY: Plenum, 1975.
- DECI, E.L.; RYAN, R.M. **Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior**. New York, NY: Plenum, 1985.
- DIGMAN, J.M. Personality structure: Emergence of the five-factor model. **Annual Review of Psychology**, n° 41, p. 417-440, 1990.
- DRISKELL, J. E.; COPPER, C.; MORAN, A. Does mental practice enhance performance? **Journal of Applied Psychology**, Vol. 79, p. 481-92, 1994.
- DUNCAN, R. M.; CHEYNE, J. A. Private speech in young adults: Task difficulty, self-regulation, and psychological predication. **Cognitive Development**, n° 16, p. 889-906, 2002.
- DUNNETTE, M. D. Aptitudes, Abilities, and Skills. In: DUNNETTE, M. D. (Ed) **Handbook of industrial and organizational psychology**. Chicago: Rand McNally, 1976, p. 478-483.
- ECCLES, D. W.; FELTOVICH, P. J. Implications of Domain-General “Psychological Support Skills” for Transfer of Skill and Acquisition of Expertise. **Performance Improvement Quarterly**, n° 21 (1), p. 43 – 60. Wiley InterScience, 2008.

- EILAM, B.; AHARON, I. Students' planning in the process of self-regulated learning. **Contemporary Educational Research**, n° 28, p. 304–334, 2003.
- ELIAS, M. J.; CLABBY, J. **Building social problem solving skills: guidelines from a school-based program**. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- ELIAS, M. J.; WEISSBERG, R. P. School-based social competence promotion as a primary prevention strategy: a tale of two projects. **Prevention in human services** n° 7, v. 1, p. 177-200, 1990.
- ELLIS, A. **Reason and Emotion in Psychotherapy**. New York, NY: Lyle Stuart, 1962.
- ELLIS, A. **The Basic Clinical Theory of Rational-Emotive Therapy**. New York, NY: Springer, 1977.
- EMERSON, M. J.; MIYAKE, A. The role of inner speech in task switching: A dualtask investigation. **Journal of Memory and Language**, n° 48, p. 148–168, 2003.
- ERTMER, P. G.; NEWBY, T. J. The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. **Instructional Science**, n° 24, p. 1–24, 1996.
- FELTOVICH, P. J.; COULSON, R. L.; SPIRO, R. J.; DAWSON-SAUNDERS, B. K. Knowledge application and transfer for complex tasks in ill-structured domains. In: EVANS, D.; PATEL, V. (Eds.). **Advanced models of cognition for medical training and practice**. Berlin: Springer-Verlag, 1992, p. 212–244.
- FELTZ, D. L.; RIESSINGER, C. A. Effects of in vivo imagery and performance feedback on self-efficacy and muscular endurance. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, n° 12, p. 132–143, 1990.
- FINKE, R.A. **Principles of Mental Imagery**. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.
- FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. **American Psychologist**, n° 34, p. 906–911, 1979.
- FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2000.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4a ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIST, M.; BAVETTA, A.; STEVENS, C. Transfer training method: Its influence on skill generalization, skill repetition, and performance level. **Personnel Psychology**, n° 43, v. 3, p. 501–523, 1990.
- GIST, M.; STEVENS, C.; BAVETTA, A. Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. **Personnel Psychology**, n°44, v. 4, p. 837–861, 1991.
- GODWIN, J. L.; NECK, C. P.; HOUGHTON, J. D. The impact of thought self-leadership on individual goal performance: A cognitive perspective. **The Journal of Management Development**, Vol. 18, No. 2, p. 153-169. MCB University Press, 1999.

- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. **Primal Leadership: Learning to Lead with Emotional Intelligence**. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 2002.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- GOSCHKE, T. Intentional reconfiguration and involuntary persistence in task switching. In: MONSELL, S.; DRIVER, J. (Eds.). **Control of cognitive processes: Attention and performance XVIII**. Cambridge, MA: MIT Press. 2000, p. 331–355.
- GREENBERG, M. T.; KUSCHE, C. A.; COOK, E. T.; QUAMMA, J. P. Promoting emotional competence in school-aged children: the effects of the PATHS curriculum. **Development and psychopathology** n° 7, 1995.
- HACKMAN, J.R. The psychology of self-management in organizations. In: POLLACK, M.S.; PERLOGG, R.O. (Eds.). **Psychology and Work: Productivity Change and Employment**. Washington, DC: American Psychological Association, 1986, p. 85-136.
- HALL, C. R. Imagery in sport and exercise. In: SINGER, R. N.; HAUSENBLAS, H. A.; JANELLE, C. M. (Eds.). **Handbook of sport psychology**, 2ª ed. New York: Wiley, 2001, p. 529–549.
- , L.; JONES, G.; GOULD, D. **Understanding psychological preparation for sport**. Chichester, England: Wiley, 1996.
- HARRIS, D. N.; HANDEL, M. J.; MISHEL, L. Education and the economy revisited: How schools matter. **Peabody Journal of Education**, n° 79, p. 36–63, 2004.
- HARVEY, R. J.; MURRY, W. D.; MARKHAM, S. E. **A Big 5 scoring system for the Myers-Briggs Type Indicator**. Paper presented at the Annual Meetings of the Society for Industrial and Organizational Psychology. Orlando, FL: Maio 1995.
- HAWKINS, J. D. *et al.* The Seattle social development Project. In: McCORD, J.; TREMBLAY, R. (Eds.). **The prevention of antisocial behavior in children**. New York: Guilford, 1992.
- HERRMANN, D. J.; PETRO, S. J. Commercial memory aids. **Applied Cognitive Psychology**, n° 4, p. 439–450, 1990.
- HERSEY, P.; BLANCHARD, K. **Management of organizational behavior: Utilizing human resources**, 4a ed. New York: Morrow, 1982.
- HERZBERG, F; MAUSNER, B.; SNYDERMAN, B. **The Motivation to Work**. New York: John Wiley, 1959.
- HITCH, G. J. The role of short-term working memory in mental arithmetic. **Cognitive Psychology**, n° 10, p. 302–323, 1978.
- HODGES, Charles B. Self-Efficacy in the Context of Online Learning Environments: a Review of the Literature and Directions for Research. **Performance Improvement Quarterly**, v. 20, n° 3–4, 2008, p. 7-25. Wiley InterScience, 2008.
- HOLLENBECK, K. **The workplace know-how skills needed to be productive**. Kalamazoo, MI: W. E. Upjohn Institute, 1994.

- HOUGHTON, J. D.; BONHAM, T. W.; NECK, C. P.; SINGH, K. The relationship between self-leadership and personality: A comparison of hierarchical factor structures. **Journal of Managerial Psychology**, v. 19, n° 4, p. 427-441. Emerald, 2004.
- HOUGHTON, J. D.; NECK, C. P. The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. **Journal of Managerial Psychology**, v. 17, n° 8, p. 672 - 691. Emerald, 2002.
- HOWELL, J.P.; DORFMAN, P.W.; KERR, S. Moderator variables in leadership research. **Academy of Management Review**, v. II, p. 88-102, 1986.
- IVANCEVICH, J.M.; MATTESON, M.T. **Organizational Behavior and Management**, 5ª ed. Boston, MA: Irwin/McGraw-Hill, 1999.
- KANFER, F. H. Self-regulation: research, issues, and speculations. In: NEURINGER, C.; MICHAEL, J. L. (Eds). **Behavioral Modification in Clinical Psychology**. New York, NY: Appleton-Century-Crofts, 1970, p. 178-220.
- KERR, S.; JERMIER, J.M. Substitutes for leadership: their meaning and measurement. **Organizational Behavior and Human Performance**, v. 22, p. 375-403, 1978.
- KINGSTON, K. M.; HARDY, L. Effects of different types of goals on processes that support performance. **Sport Psychologist**, v. 11, p. 277–293, 1997.
- KINGSTON, K. M.; HARDY, L.; MARKLAND, D. Study to compare the effect of two different goal orientations and stress levels on a number of situationally relevant performance sub-components. **Journal of Sport Sciences**, v. 10, p. 610–611, 1992.
- KIRSH, D. The intelligent use of space. **Artificial Intelligence**, v. 73, p. 31–68, 1995.
- KIRSH, D. A few thoughts on cognitive overload. **Intellectica**, v. 30, p. 19–51, 2000.
- KIRSH, D. The context of work. **Human Computer Interaction**, v. 16, p. 305–322, 2001.
- KREITNER, R.; KINICKI, A. **Organizational Behavior**, 5th ed. Boston, MA: Irwin/McGraw-Hill, 2001.
- LATHAM, G. P.; LEE, T. W. Goal setting. In: LOCKE, E. A. (Ed.). **Generalizing from laboratory to field settings**: Research findings from industrial-organizational psychology, organizational behavior, and human resource management. Lexington, MA: Heath, 1986, p. 101–117.
- LATHAM, G.; FRAYNE, C. Self-management training for increasing job attendance: A followup and a replication. **Journal of Applied Psychology**, v. 74, n° 3, p. 411–416, 1989.
- LIMA, Manolita Correia. **A Engenharia da Produção Acadêmica**. São Paulo: Unidas, 1997.
- LOCKE, E. A.; LATHAM, G. P. **A theory of goal-setting and task performance**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1990.
- LUTHANS, F.; DAVIS, T. Behavioral self-management (BSM): the missing link in managerial effectiveness. **Organizational Dynamics**, v. 8, p. 42-60, 1979.
- MACHADO, Luiz. **O cérebro do cérebro**: as bases da inteligência emocional e da

aprendizagem acelerativa. Rio de Janeiro: (ed. do autor), 1997.

- MAHONEY, M.J.; ARNKOFF, D.B. Cognitive and self-control therapies. In: GARFIELD, S.L.; BORGIN, A.E. (Eds). **Handbook of Psychotherapy and Therapy Change**. New York, NY: Wiley, 1978, p. 689-722.
- MAHONEY, M.J.; ARNKOFF, D.B. Self-management: theory, research, and application. In: BRADY, J.P.; POMERLEAU, D. (Eds). **Behavioral Medicine: Theory and Practice**. Baltimore, MD: Williams and Williams, 1979, p. 75-96.
- MANZ, C. C. **Mastering Self-leadership: Empowering Yourself for Personal Excellence**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1992.
- MANZ, C. C. Self-leadership: toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. **Academy of Management Review**, v. 11, p. 585-600, 1986.
- MANZ, C. C. **The Art of Self-leadership: Strategies for Personal Effectiveness in your Life and Work**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1983.
- MANZ, C. C.; ANGLE, H. Can group self-management mean a loss of personal control: Triangulating a paradox. **Group & Organization Studies**, v. 1, n° 4, p. 309-334, 1986.
- MANZ, C. C.; NECK, C. P. **Mastering self-leadership: empowering yourself for personal excellence**, 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1999.
- MANZ, C. C.; NECK, C.P. Inner leadership: creating productive thought patterns. **The Executive**, v. 5, p. 87-95, 1991.
- MANZ, C. C.; SIMS, H. P. Jr Superleadership: beyond the myth of heroic leadership. **Organizational Dynamics**, v. 19, p. 18-35, 1991.
- MANZ, C. C.; SIMS, H. P. Jr. Leading self-managed groups: a conceptual analysis of paradox. **Economic and Industrial Democracy**, v. 7, p. 141-65, 1986.
- MANZ, C. C.; SIMS, H. P. Jr. Leading workers to lead themselves: the external leadership of self-managing work teams. **Administrative Science Quarterly**, v. 32, p. 106-28, 1987.
- MANZ, C. C.; SIMS, H. P. Jr. Self-management as a substitute for leadership: A social learning perspective. **Academy of Management Review**, v. 5, p. 361-7, 1980.
- MANZ, C. C.; SIMS, H. P. Jr. **Superleadership: Leading others to lead themselves**. Englewood, NJ: Prentice Hall, 1989.
- MANZ, C. C.; SIMS, H. P. Jr. **The new superleadership: leading others to lead themselves**. San Francisco, CA: Berrett-Koehler, 2001.
- MARKHAM, S. E.; MARKHAM, I. S. Self-management and self-leadership reexamined: a levels-of-analysis perspective. **Leadership Quarterly**, v. 6, n° 3, p. 343-359. Virginia: JAI Press, 1995.
- MARSHALL, J. C.; McHARDY, B. **Principles of Self-Management: the key to personal and professional success**. Toronto: Self-Management Group, 1999.
- MARTIN, K. A.; HALL, C. Using mental imagery to enhance intrinsic motivation. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 17, p. 54-69, 1995.

- MAYER, J. *et al.* Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. **Journal of Personality Assessment** v. 54, p. 772-781, 1990.
- MAYER, J.; SALOVEY, P. The intelligence of emotional intelligence. **Intelligence** v. 17, p.433-443, 1993.
- MAYER, J.; STEVENS, A. An emerging understanding of the reflective (meta) experience of mood. **Journal of Research in Personality** v. 28, p. 351-373, 1994.
- MAYER, R. E. Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. **Instructional Science**, v. 26, p. 49–63, 1998.
- McGEHEE, W. Are we using what we know about training? Learning theory and training. **Personnel Psychology**, primavera 1958, p.2.
- McSHANE, S. L.; VON GLINOW, M. J. **Organizational Behavior**. Boston, MA: Irwin/McGraw-Hill, 2000.
- MEICHENBAUM, D. H.; GOODMAN, J. Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control. **Journal of Abnormal Psychology**, v. 77, p. 115–126, 1971.
- MENTO, A. J.; STEEL, R. P.; KARREN, R. J. A meta-analytic study of the effects of goal setting on task performance: 1966–1984. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 39, p. 52–83, 1987.
- MITCHELL, T. R. Matching motivational strategies with organizational contexts. In: CUMMINGS, L. L.; STAW, B. M. (orgs.). **Research in organizational behavior**, v. 19. Greenwich: JAI Press, 1997, p. 60-62.
- MORIN, L.; LATHAM, G. P. The effect of mental practice and goal setting as a transfer of training intervention on supervisor's self-efficacy and communications: an exploratory study. **Applied Psychology: An International Review**, v. 49, p. 566–578, 2000.
- MOSS, S. A.; DOWLING, N.; CALLANAN, J. Towards an integrated model of leadership and self regulation. **The Leadership Quarterly**, v. 20, p.162–176. Elsevier, 2009.
- NAHAVANDI, A. **The Art and Science of Leadership**, 2^a ed.. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 2000.
- NECK, C. P. *et al.* “**I think I can; I think I can**”: a self-leadership perspective toward enhancing entrepreneur thought patterns, self-efficacy, and performance. **Journal of Managerial Psychology**, v. 14, n° 6, p. 477-501. MCB University Press, 1999.
- NECK, C. P.; MANZ, C. C. Thought self-leadership: the impact of mental strategies training on employee cognition, behavior, and affect. **Journal of organizational behavior**, v. 17, p.445-467. John Wiley & Sons, 1996.
- NECK, C.P.; MANZ, C.C. Thought self-leadership: the impact of self-talk and mental imagery on performance. **Journal of Organizational Behavior**, v. 12 ou 13 (?), p. 681-99, 1992.
- NECK, C.P.; NOURI, H.; GODWIN, J. L. How self-leadership affects the goal-setting process. **Human Resource Management Review** v. 13, p. 691–707. Pergamon, 2003.

- NECK, C.P.; STEWART, G.L.; MANZ, C.C. Self-leaders within self-leading teams: toward an optimal equilibrium. In: BEYERLEIN, M. (Ed.). **Advances in Interdisciplinary Studies of Work Teams**, v. 3. Greenwich, CT: JAI Press, 1996, p. 43-65.
- NEWELL, A.; SIMON, H. A. **Human problem solving**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1972.
- PATTNI, I.; SOUTAR, G. N.; KLOBAS, J. E. The Impact of a Short Self-Management Training Intervention in a Retail Banking Environment. **Human Resource Development Quarterly**, v. 18, n° 2. Wiley Periodicals, verão 2007.
- PAVLOV, I. P. The work of the digestive glands. Tradução: THOMPSON, W. H. Londres: Charles Griffin, 1902. Reedição em **American Psychologist**, Set. 1997, p.933-972.
- PAYNE, W. L. **A study of emotion: developing emotional intelligence: self integration; relating to fear, pain and desire**. Tese de Doutorado. Cincinnati, Ohio: Union Institute, 1998.
- PERKOS, S.; THEODORAKIS, Y.; CHRONI, S. Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instructional self-talk. **Sport Psychologist**, v. 16, p. 368–383, 2002.
- PETERSON, T. O.; ARNN, R. B. Self-efficacy: The foundation of human performance. **Performance Improvement Quarterly**, v. 18, n° 2, p. 5–18, 2005.
- PLAKE, B. **An investigation of ipsativity and multicollinearity properties of the StrengthsFinder Instrument**. Relatório técnico. Lincoln, NE: The Gallup Organization, 1999.
- PLANT, E. A.; ERICSSON, K. A.; HILL, L.; ASBERG, K. Why study time does not predict grade point average across college students: implications of deliberate practice for academic performance. **Contemporary Educational Psychology**, v. 30, p. 96–116, 2005.
- PODSAKOFF, P. M.; NIEHOFF, B. P.; MACKENZIE, S. B.; WILLIAMS, W. L. Do substitutes for leadership really substitute for leadership? An empirical examination of Kerr and Jermier's situational leadership model. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 54, p. 1-44, 1993.
- PRUSSIA, G. E.; ANDERSON, J. S.; MANZ, C. C. Self-leadership and performance outcomes: The mediating influence of self-efficacy. **Journal of Organizational Behavior**, v. 19, p. 523-38, 1998.
- PRUSSIA, G. E.; ANDERSON, J. S.; MANZ, C. C. Self-leadership and performance outcomes: The mediating influence of self-efficacy. **Journal of Organizational Behavior** v. 19, p. 523-538. Seattle, MA: John Wiley & Sons, 1998.
- ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.
- ROSIN, L.; NELSON, W. The effects of rational and irrational self-erbalizations on performance efficiency and levels of anxiety. **Journal of Clinical Psychology**, v. 39, p. 208–213, 1983.

- SANTO, Eniel do Espírito. **Metodologia do Estudo e da Pesquisa**. Obtido via internet: http://64.233.163.132/search?q=cache:W4dbaqSHIVsJ:www.heliorocha.com.br/graduacao/publicidade/download/MEP/MEP_Pesquisabibliografica.doc+pesquisa+bibliogr%C3%A1fica&cd=7&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-a. Último acesso: julho de 2009.
- SCHAPS, E.; BATTISTICH, V. Promoting health development through school-based prevention: new approaches. In: **OSAP Prevention Monograph**, nº 8: Preventing adolescent drug use: from theory to practice. GOPELRUD, E. (Ed.), Rockville, MD: Office of substance abuse prevention, U.S. Dept. of health and human services, 1991.
- SCHILL, T., MONROE, S., EVANS, R., RAMANAIAH, N. The effects of self-verbalizations on performance: A test of the rational-emotive position. **Psychotherapy: Therapy, Research and Practice**, v. 15, p. 2–7, 1978.
- SCHOENFELD, A. H. What's all the fuss about metacognition? In: SCHOENFELD, A. H. (Ed.). **Cognitive science and mathematics education**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987, p. 189–215.
- SCHUELE, J. G.; WISENFELD, A. R. Autonomic response to self-critical thought. **Cognitive Therapy and Research**, v. 7, p. 189–194, 1983.
- SCHUNK, D. H. Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 75, nº 6, p. 848–856, 1983.
- SCHUNK, D. H. Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 74, nº 4, p. 548–556, 1982.
- SCHUNK, D. H. Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. **Journal of Educational Psychology**, v. 73, nº 1, p. 93–105, 1981.
- SCHUNK, D. H. Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. **Journal of Educational Psychology**, v. 76, nº 6, p. 1159–1169, 1984.
- SCHUNK, D. H.; HANSON, A. R. Influence of peer-model attributes on children's beliefs and learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, nº 3, p. 431–434, 1989.
- SCHUNK, D. H.; HANSON, A. R. Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 77, nº 3, p. 313–322, 1985.
- SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente**. Tradução: Neusa Capelo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- SELIGMAN, M. E. P. **Learned Optimism**. New York, NY: Alfred Knopf, 1991.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SIMS, H.P. Jr.; MANZ, C.C. **Company of Heroes: Unleashing the Power of Self-leadership**. New York, NY: Wiley, 1996.
- SKINNER, B. F. **Contingencies of reinforcement**. East Norwalk: Appleton-Century-Crofts, 1971.

- STEVENS, C.; GIST, M. Effects of self-efficacy and goal-orientation training on negotiation skill maintenance: What are the mechanisms? **Personnel Psychology**, v. 50, n° 4, p. 955–978, 1997.
- THOMAS, K. W.; VELTHOUSE, B. A. Cognitive elements of empowerment: An interpretive model of intrinsic task motivation. **The Academy of Management Review**, v. 15, p. 666-681, 1990.
- THORESEN, C. E.; MAHONEY, M. J. **Behavioral Self-control**. New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston, 1974.
- VERA, M. N.; VILA, J.; GODOY, J. F. Cardiovascular effects of traffic noise: The role of negative self-statements. **Psychological Medicine**, v. 24, p. 817–827, 1994.
- VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**, 8ª Ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- WAITLEY, D. **Empires of the Mind: Lessons to Lead and Succeed in a Knowledge-based World**. New York, NY: William Morrow, 1995.
- WALLACE, R. K. Physiological effects of transcendental meditation. **Science**, v. 167, p. 1751–1754, 1970.
- WEISS, H. M. Learning theory and industrial and organizational psychology. In: DUNNETT, M. D.; HOUGH, L. M. (orgs.) **Handbook of industrial & organizational psychology**, 2a ed., v. 1, p.172-173. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1990.
- WILBER, Ken. **Espiritualidade integral: uma nova função para a religião neste início de milênio**. São Paulo: Aleph, 2006.
- WILBER, Ken. **Psicologia integral: consciência, espírito, psicologia, terapia**. São Paulo: Cultrix, 2007.
- WILLIAMS, Scott. Personality and self-leadership. **Human Resource Management Review**, v. 7, n° 2, p.139-155. Texas A&M University: JAI Press, 1997.
- WOLPE, J. **The practice of behavioral therapy**, 3ª ed.. New York: Pergamon, 1982.
- WOOD, J. V. Theory and research concerning social comparison of personal attributes. **Psychological Bulletin**, v. 106, n° 2, p. 231–248, 1989.
- ZANUTTO, Leandro. **Via homeostásica: os efeitos hormonais dos alimentos**. Palestra ministrada em Brasília: Centro Empresarial Norte, março de 2009.
- ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A.; MARTINEZ-PONS, M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. **American Educational Research Journal**, v. 29, n° 3, p. 663–676, 1992.
- ZIMMERMAN, B. J.; RINGLE, J. Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. **Journal of Educational Psychology**, v. 73, n° 4, p. 485–493, 1981.