

Aprendizagem transformativa e mudança comportamental a partir de dilemas desorientadores na carreira

*Germano Glufke Reis*¹

Fundação Getúlio Vargas, São Paulo-SP, Brasil

*Lina Eiko Nakata*²

Escola Superior de Administração e Gestão, São Paulo-SP, Brasil

Joel Souza Dutra

Universidade de São Paulo, FEA, São Paulo-SP, Brasil

Resumo

As constantes mudanças nas organizações vêm demandando dos profissionais capacidade de aprender e de adaptar-se, mesmo em situações adversas. Este trabalho apóia-se no quadro teórico da aprendizagem transformativa e em premissas do modelo de mudança transteórico para investigar a maneira como dilemas desorientadores nas carreiras catalisam processos reflexivos e aprendizados. Para tanto, um *survey* foi realizado com 89 profissionais atuantes em empresas nacionais e multinacionais, com funções técnicas e de liderança. A pesquisa evidenciou que situações desorientadoras na vida profissional configuram-se como oportunidades especiais para aprendizados, pois promovem reflexão, revisão de perspectivas, experimentação de novos comportamentos e a adoção de novas formas de agir.

Palavras-chave: orientação ocupacional, desenvolvimento profissional, comportamento social, mudança de atitude, aprendizagem social

Abstract: Transformative learning and behavior change caused by career disorienting dilemmas

The constant changes in organizations have been demanding, from professionals, the ability to learn and adapt, even in adverse situations. This paper is based on the theoretical framework of transformative learning and on the tenets of the transtheoretical model of change to investigate the way how disorienting dilemmas in careers can catalyze reflective processes and learning. Thus, a survey was conducted with 89 professionals in national and multinational companies, performing technical and leadership roles. The research showed that disorienting situations in occupational life can pose special opportunities for learning, as they can promote reflection, review of perspectives, experimentation with new behaviors, and adoption of new ways of action.

Keywords: occupational choice, professional development, social behavior, attitude change, social learning

Resumen: Aprendizaje transformador y cambio de comportamiento a partir de dilemas desorientadores en la carrera

Los constantes cambios en las organizaciones demandan de los profesionales capacidad de aprender y de adaptarse aun en situaciones adversas. Este trabajo se apoya en el cuadro teórico del aprendizaje transformador y en premisas del modelo de cambio *transteórico* para investigar de qué manera dilemas desorientadores en las carreras catalizan procesos reflexivos y aprendizaje. Con ese fin se realizó un *survey* con 89 profesionales actuantes en empresas nacionales y multinacionales con funciones técnicas y de liderazgo. La investigación demostró que situaciones desorientadoras en la vida profesional configuran oportunidades especiales para aprendizaje porque incentivan reflexión, revisión de perspectivas, experimentación de nuevos comportamientos y la adopción de nuevas formas de actuar.

Palabras clave: orientación ocupacional, desarrollo profesional, comportamiento social, cambio de actitud, aprendizaje social

¹ Endereço para correspondência: Rua Toneleiros, 199/221, Cond. San Conrado/Sousas, 13104-182, Campinas-SP, Brasil. *E-mail:* germanoglufkereis@yahoo.com.br

² Agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio na realização do estudo e do estágio doutoral na Universidade de Cambridge, Inglaterra.

As organizações têm se deparado, atualmente, com mudanças contínuas que impõem necessidades de adaptação e desafios constantes aos profissionais que nelas atuam. Ao mesmo tempo tem se afirmado que hoje a gestão de carreira é, cada vez mais, uma responsabilidade dos próprios indivíduos (Arthur, 1994; Mirvis & Hall, 1994) o que demanda por parte das pessoas, a capacidade de adaptar-se a situações novas, extraindo aprendizados mesmo de experiências adversas. Por um lado, essas condições contribuem para colocar em xeque a idéia de identidades profissionais monolíticas (Hall, 2002; Ibarra, 2004); por outro, propiciam cenários ideais para a eclosão de situações desorientadoras nas carreiras – dilemas desorientadores –, que colocam em questão pontos de vista, valores, crenças, pressupostos.

Harbison (2005), por exemplo, destaca que, mesmo entre profissionais com carreiras bem sucedidas, ocorrem dilemas que se expressam na forma de falhas e fracassos no trabalho, que requerem aprendizados e mudanças de percurso; para alguns, destaca a autora, tais situações promovem aprendizados importantes enquanto, para outros, elas catalisam descarrilamento. Tais contextos podem demandar revisões profundas sobre a própria identidade profissional (Ibarra, 2004), e promover novas maneiras de compreender a realidade e de interagir com ela. A questão que orienta este trabalho é justamente essa: em que medida e de que maneira tais situações desorientadoras podem levar a aprendizados e mudanças de comportamento?

Este trabalho apóia-se no quadro teórico da aprendizagem transformativa (AT) e em premissas do modelo de mudança transteórico (MMT) para investigar a maneira como dilemas desorientadores nas trajetórias de carreira (isto é, experiências ou situações que desafiam e colocam em xeque crenças e pressupostos pessoais), podem catalisar processos reflexivos e aprendizados. Como destaca a literatura, essas situações disruptivas são muito relevantes, pois tendem a provocar a revisão de pressupostos (Homer, 2008), de perspectivas de significados (Mezirow, 1991; Mezirow, 1994; Mezirow, 2009), promovendo aprendizagem e novas formas de lidar com o contexto organizacional e com a própria carreira; são experiências que podem incitar um processo de *meaning making*, um ato de significado de uma experiência, impactando a maneira de perceber e interpretar o mundo, refetindo-se em comportamentos pessoais (Courtenay, Merriam, & Reeves, 1998).

Referencial teórico

Aprendizagem transformativa

A utilização da AT no campo da administração e da gestão de carreira ainda está em desenvolvimento, são

poucos os estudos sobre as possíveis contribuições desse modelo em cenários diferentes do ambiente de sala de aula. A AT tem como base um processo de reflexão crítica: o questionamento e revisão de crenças e valores nos quais apóiam-se posturas pessoais (Mezirow, 1990); o resultado potencial é a mudança de determinadas condutas na relação com o ambiente. Em sua natureza, esse conceito tem influências de autores do campo das teorias críticas, como Habermas (Moon, 1999) e Brookfield (2005), no entanto, comenta que nem sempre a reflexão crítica tem sido empregada em um contexto de reflexão político-social e de processo emancipatório. Schwandt (2005), por sua vez, situa a AT entre as orientações construtivistas da educação de adultos. Nesse sentido, a prática reflexiva, no processo de aprendizagem, promove questionamentos sobre pressupostos pessoais e sobre a maneira como a pessoa interpreta o ambiente.

Quanto ao *meaning making* relacionado à AT, vê-se claramente uma construção individual, um componente relacionado à prática reflexiva, que catalisa a revisão de pressupostos pessoais relacionados a determinados contextos ou experiências (Mezirow, 1990; Harbison, 2005; Taylor, 1994). Apesar de a expressão possibilitar várias interpretações, segundo o olhar da psicologia, estudos organizacionais, educação e outros, concentra-se o entendimento do termo neste último campo.

No processo reflexivo sobre as próprias experiências é esperado que a pessoa possa rever, em algum grau, as suas estruturas de significados, ou seja, suas crenças, atitudes, pressupostos e as reações emocionais a eles relacionadas. Estas são parâmetros de referência decorrentes da cultura e de experiências pessoais, que dão sentido às experiências pessoais, possibilitando a ação; a revisão dessas estruturas propicia novas perspectivas na apreensão da realidade (Mezirow, 1990, 1991, 2009). Elas podem sofrer, naturalmente, variações, em função de novas experiências e aprendizados; porém, em casos especiais, podem promover aprendizados transformadores significativos, nas quais perspectivas pessoais são modificadas.

A transformação de perspectivas descrita por Mezirow (1991) pode decorrer de situações pessoais ou profissionais, nas quais surgem *dilemas desorientadores*; estes podem ser promovidos por crises pessoais, fracassos, transições e mudanças significativas, entre outras possibilidades, incitando a reflexão e a mudança de perspectivas. A reflexão intencional e racional, diz o autor, é peça chave para essa mudança. Nessa transformação de perspectivas a pessoa torna-se criticamente consciente sobre a maneira como os seus pressupostos influenciam o modo como percebe e compreende as situações; mudar pontos de vista usuais permite atuar a partir de novas formas de compreender o mundo (Mezirow, 1991, p. 167).

Cranton (1994), complementando o trabalho de Mezirow, descreve os três grupos de perspectivas que dão sentido a experiências pessoais e que podem ser revisadas nesse processo: psicológicas/intrapessoais (que percepções e crenças tenho sobre mim mesmo?), sociolinguísticas/interpessoais (quais são as expectativas, objetivos e normas sociais/interpessoais?) e epistêmicas (quais são as competências e conhecimentos que tenho?). Essas dimensões podem ser foco de reflexões, ponderações e questionamentos.

No universo organizacional, dilemas desorientadores, que colocam em xeque referências conhecidas e pressupostos, podem incluir elementos variados: novos desafios, *feedback* recebidos, insucessos na realização de metas, a entrada de novas tecnologias e outras mudanças organizacionais, promoção e incorporação de novos papéis, resultados de avaliações de desempenho, reavaliações quanto à própria carreira, demissão e outros – especialmente relevante, nesses casos, é a dimensão motivacional, a mobilização emocional que a desorientação propicia, estimulando a busca por um aprendizado que inicia-se pela revisão de pressupostos e de perspectivas pessoais.

Esse processo reflexivo e transformador, a partir do dilema desorientador, envolve diferentes etapas (Mezirow, 1991): (a) Dilema desorientador; (b) Auto-exame, envolvendo sentimentos diversos: medo, raiva, vergonha e outros; (c) Reflexão crítica quanto a pressupostos e valores pessoais; (d) Exploração de possíveis novos papéis e ações; (e) Planejamento de ações; (f) Aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para os planos; (g) Experimentação de novos papéis; (h) Fortalecimento de competências e auto-confiança nos novos papéis, (i) Integração das novas perspectivas à atuação da pessoa.

A reflexão crítica representa uma garimpagem de premissas individuais (e mesmo grupais). Como explica Mezirow: “reflexão de premissa é a dinâmica pela qual nosso sistema de crenças – perspectiva – se transforma” (Mezirow, 1991, p. 111). Isso gravita em torno de questões sobre si mesmo, na perspectiva psicológica e intrapessoal, sobre a relação com o grupo/ organização, na perspectiva social ou sociolinguística, e interpessoal, sobre competências e conhecimentos demandados, na perspectiva epistêmica.

Como apresentam as etapas acima, essa revisão de perspectivas envolve um aprendizado que encaminha-se para a experimentação e fortalecimento de novas premissas e também de novas ações. Courtenay et al. (1998), que estudaram o diagnóstico de HIV positivo como dilema desorientador, destacam que, iniciando-se em *experiências catalisadoras*, o processo de refazer sentidos envolve três etapas centrais: exploração e experimentação, consolidação de novos significados e estabilização das novas perspectivas.

Aprendizagem transformativa e a prontidão para a mudança

Alguns trabalhos têm chamado a atenção para as similaridades que existem entre as etapas da AT e o processo de mudança descrito pelo MMT (Moore, 2005; Hansen, Ganley & Carlucci, 2008). Em linhas gerais, este modelo delinea o caminho percorrido por uma pessoa em qualquer processo de mudança comportamental, quer seja impulsionado e gerenciado por ela mesma, quer o seja em função de agentes/elementos externos. Por mudança entenda-se “qualquer atividade que você inicia para ajudar a modificar a sua maneira de pensar, sentir ou comportar-se” (Prochaska, Norcross, & DiClemente, 1994, p. 25). O que é particularmente interessante é que tanto o modelo, como pesquisas associadas a ele, ressaltam a possibilidade de que tal processo transformador possa ser encaminhado pelo próprio indivíduo (Prochaska & DiClemente, 1983; Prochaska, Velicer, Guadagnoli, Rossi, & DiClemente, 1991; Prochaska & Prochaska, 1999; Prochaska et al., 2007; Velicer & Prochaska, 2008).

No início, os proponentes do modelo – Prochaska, DiClemente et al. – investigavam diferentes processos de mudança, envolvidos tanto em iniciativas pessoais como em contextos terapêuticos (Prochaska et al., 1991). Identificaram que esses processos podem envolver vários tipos de iniciativas e práticas, tais como: tomada de consciência, reavaliação de si mesmo, engajar-se em relações de ajuda, gerenciar recompensas e reforços, reavaliação do ambiente, entre outras. Aos poucos observaram que as mudanças ocorriam conforme um certo padrão, percorrendo um conjunto geral de etapas. Também observaram que todo processo de mudança pessoal, mesmo que conduzido com sucesso pelo próprio indivíduo, fora de contextos terapêuticos, também transita pelas etapas descritas (Moore, 2005; Prochaska et al., 2007), o que confere a todo processo de mudança comportamental um importante elemento (auto)motivacional: em todos os casos é preciso haver intenção, vontade e mobilização da própria pessoa, para que alguma mudança seja possível.

Segundo o MMT, toda mudança percorre seis diferentes etapas, em função do grau de consciência que a pessoa tem do problema que pretende mudar e do nível de prontidão que tem para enfrentá-lo e lidar com ele. Não havendo a prontidão necessária para avançar para um novo estágio implica, em linhas gerais, em resistência, e resulta na pessoa estacionar no estágio em que está. As etapas da mudança descritas pelo MMT podem ser assim caracterizadas (cada uma delas pode ser relacionada às etapas da aprendizagem transformativa, descritas no tópico anterior).

- *Pré-contemplação*: momento no qual a pessoa não tem intenção de mudar em um futuro próximo; ela não percebe essa necessidade ou a importância que uma determinada mudança poderia ter para certos aspectos de sua vida. Corresponde à etapa (a), na qual irrompe um dilema desorientador do modelo de Mezirow (1991); referências atuais, por razões desconhecidas pela pessoa, não contribuem para gerenciar situações que emergem.
- *Contemplação*: nesta etapa a pessoa pensa na possibilidade de mudar, reconhece que há uma questão a ser enfrentada e que ela é relevante, mas ainda não tomou nenhuma iniciativa para tal. Corresponde às etapas (b) e (c), de auto-exame e reflexão crítica.
- *Preparação*: quando há um comprometimento com a mudança, traduzindo-se na intenção de realizar mudanças em um futuro próximo e, algumas vezes, já na implementação de pequenas mudanças (mas que, em geral, não chegam a ser duradouras). Etapas (d) e (e), de explorar opções e planejar ações, na aprendizagem transformativa.
- *Ação*: nessa etapa a pessoa toma decisões e esforça-se ativamente para colocar em prática novos comportamentos e atitudes. Há um esforço nesse sentido e as ações decorrentes podem ser observadas: há evidências concretas de que determinados objetivos estão sendo buscados e/ou alcançados. Etapas (f) e (g).
- *Manutenção*: ativamente, a pessoa esforça-se, ao longo do tempo, para consolidar o que alcançou, evitando retomar comportamentos anteriores. Realiza iniciativas e estratégias com vistas à consolidação das mudanças alcançadas. O ambiente externo tende a ser, também, elemento relevante nessa etapa, suportando e reforçando iniciativas de mudança; especialmente impactante pode ser o suporte de outras pessoas. Etapas (h) e (i).
- *Término*: quando os novos comportamentos tornam-se freqüentes e estáveis. Quando houve a estruturação de novas perspectivas de significado.

A transição entre as etapas de mudança não é linear, podendo ser caracterizada por idas e vindas. Requerem, no entanto, a prontidão para avançar de um estágio para o outro. Esse componente – prontidão para as etapas da mudança – é, teoricamente, um elemento que pode alavancar a evolução de uma pessoa em seu processo de reflexão transformativa, de revisão de perspectivas de significados. Significa que, para avançar, a pessoa precisa saber que aspectos necessitam revisar quanto às perspectivas psicológicas, sociolinguísticas e epistêmicas, o que é que precisa ser reavaliado, o que deve ser feito e como; também é preciso que ela deseje avançar, que esteja motivada para isso.

Síntese

O referencial analisado permite desenhar um modelo teórico que sintetiza diferentes dimensões envolvidas na AT, contribuindo para o seu entendimento; como sintetiza a Figura 1, o dilema desorientador pode potencializar, ao menos em alguns casos, um processo de reflexão crítica e de revisão de esquemas e estruturas de significados, conforme as etapas descritas previstas no processo de aprendizagem transformativa.

A dimensão *prontidão para a mudança* é um componente que interfere em diferentes esforços de transformação, quer iniciados pela própria pessoa, quer facilitados por relações de ajuda, na possibilidade de perceber necessidades de mudança e maneiras de conduzi-las. Conforme sintetiza a figura a seguir, o dilema orientador pode potencializar, ao menos em alguns casos, um processo de reflexão crítica e de revisão de esquemas e estruturas de significados, conforme as etapas descritas previstas no processo de AT. O resultado é a revisão de perspectivas de significados, que podem envolver elementos nas dimensões sócio-interpessoais, epistêmicas e/ou psicológico-intrapessoais.

Método

O objetivo foi verificar em que medida tais situações desorientadoras nas trajetórias profissionais, podem levar a aprendizados individuais e a mudanças de comportamentos, conforme as definições do referencial teórico, e de que maneira isso eventualmente ocorre, envolvendo a interação entre as dimensões acima: reflexão, prontidão, revisão de perspectivas, suporte, mudança, manutenção.

Um *survey* foi realizado com 120 profissionais, atuantes em empresas nacionais e multinacionais, com funções técnicas e de liderança, alunos de cursos de Pós-graduação de duas instituições de primeira linha brasileiras. Segundo Martins (1994), o *survey* trata-se de levantamento junto às fontes primárias, geralmente através de aplicação de questionários para grande quantidade de pessoas. *Surveys* são os chamados estudos de conjuntos.

A amostra foi definida de forma intencional, buscando profissionais que, por sua formação, experiência e empresas em que atuam, tivessem vivido situações adversas na sua vida profissional. Refere-se de uma amostra proposital, não probabilística (Sellitz, Wrightsman, & Cook, 1987) de uma população que apresenta algumas características que se procurou respeitar, mas não necessariamente garantir representatividade ou proporção por quotas, uma vez que seria de grande dificuldade atingir uma amostra probabilística no mercado brasileiro.

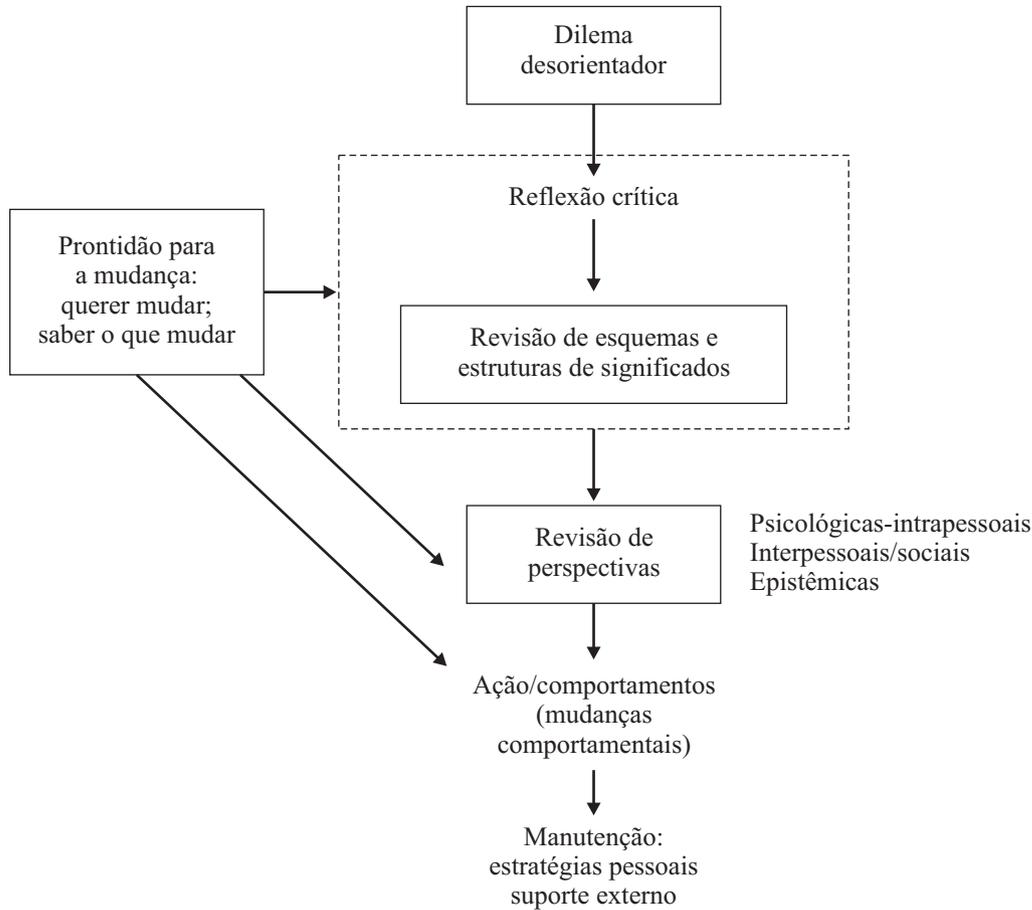


Figura 1. Dimensões da aprendizagem transformativa promovida por dilema desorientador
Fonte: elaborado pelos autores.

Para o levantamento, foi elaborado um questionário composto de dez itens do tipo *Likert*, onde 1 correspondia a “discordo totalmente” e 5 a “concordo totalmente”, e questões abertas para aprofundamento, ligadas às dimensões exploradas em cada item (por exemplo: que comportamentos testou, que comportamentos adotou, tipos de suporte que recebeu, dar exemplos relacionados à revisão de perspectivas e outros.). Além disso, uma questão, no início do instrumento, solicitava ao respondente que descrevesse uma situação profissional que tivesse as características de um *dilema desorientador*, baseado em definições e orientações adicionais que foram fornecidas pelo pesquisador; as respostas às questões fechadas, do tipo *Likert*, deveriam ser respondidas em função dessa situação descrita.

O questionário foi testado e aprimorado com a ajuda de pares e baseou-se no *background* teórico. Contemplava as dimensões apresentadas na Tabela 1, sendo que esses itens foram submetidos a análise estatística descritiva e das correlações entre as dimensões. Para as questões abertas utilizou-se uma análise de conteúdos (Bardin, 1977):

a técnica categorial, que é o desmembramento dos relatos em categorias temáticas.

Os dados foram submetidos a uma análise de consistência: o alpha de Cronbach é de 0,735. Quando o coeficiente do alpha de Cronbach é maior que 0,70, pode-se verificar que as características e os comportamentos se correlacionam positivamente e significativamente, de acordo com os critérios estabelecidos (Mitchell, 1985).

Resultados e Discussão

No total, foram obtidos 89 questionários válidos (74,17% de retorno), e 93,25% deles respondeu em papel. Os respondentes são homogêneos quanto à idade: em média, 28,8 anos, e desvio-padrão de 5,11 anos; quanto ao sexo: 52,3% de homens e 47,7% de mulheres; porém heterogêneos na formação, pois há 37,0% de engenheiros, 24,7% de administradores, 5,5% de psicólogos, 4,1% de publicitários, 4,1% de químicos, 2,8% de economistas, 2,8% de contadores, e 19,0% de outras diversas.

Tabela 1
 Dimensões do modelo investigadas e suas definições

| Dimensões | O que é | Referências |
|--|---|---|
| Reflexão | O processo de refletir sobre o dilema experienciado, questionando pressupostos, crenças e/ou comportamentos pessoais. | Mezirow, 1990, 1991; Harbison, 2005; Homer, 2008. |
| Prontidão para a mudança: (a) querer mudar e (b) saber o que mudar | (a) Perceber que aspectos da própria vida precisam ser mudados (<i>saber claramente que pontos de vista ou comportamentos precisam ser mudados</i>); (b) intenção de mudar comportamentos e ações (<i>ter vontade de mudar</i>). | Prochaska et al., 1991; Prochaska, Norcross; DiClemente, 1994; Moore, 2005. |
| Revisão de perspectivas intrapessoais | Rever perspectivas relacionadas a percepções sobre si mesmo e sobre crenças pessoais. | Mezirow, 1991; Cranton, 1994. |
| Perspectivas interpessoais/sociais | Rever perspectivas relacionadas a regras sociais e relações interpessoais. | |
| Perspectivas epistêmicas/competências | Questionar conhecimentos e competências já existentes, que já têm sido utilizados. | |
| Testar novos comportamentos | Testar e experimentar, ativamente, novos comportamentos e ações. | Mezirow, 1990, 1991; Prochaska, Norcross; DiClemente, 1994; Merriam; Reeve, 1998; Moore, 2005. |
| Suporte de outras pessoas | Ter apoio e suporte externos (pares, superiores, <i>coaches</i> , familiares) que contribuam para a manutenção de mudanças pretendidas. | Prochaska et al., 1991; Prochaska, Norcross; DiClemente, 1994; Merriam; Reeve, 1998; Homer, 2008. |
| Mudar comportamentos | Efetivamente incorporar novas formas de atuação e novos comportamentos e formas de agir. | Mezirow, 1990, 1991; Prochaska et al., 1991; Prochaska, A, Norcross; DiClemente, 1994; Courtenay; Merriam; Reeve, 1998. |
| Estabilização/manutenção | Manter comportamentos adotados, mesmo com o passar do tempo. | |

Os respondentes também divergem bastante quanto à área de atuação, porque 30,6% do total encontra-se pulverizado entre diversas áreas, além de 38,3% de recursos humanos, 17,7% de comercial, 7,4% de produção, 3,0% de logística e 3,0% de marketing. Além disso, eles atuam em inúmeros setores, como 9,7% no financeiro, 8,3% no de bens de consumo, 6,0% no de energia, 5,6% no químico, 4,2% no de alimentos e bebidas, 4,2% no de cosméticos, 42,5% nos outros, predominando o ramo automotivo, com 12,5% do total.

A seguir são apresentados e discutidos os principais dilemas obtidos dos questionários.

Tipos de dilemas desorientadores

A análise de conteúdos dos relatos permitiu identificar um conjunto de temas recorrentes, no que tange aos dilemas desorientadores vivenciados pelos respondentes em suas carreiras, como mostra a Tabela 2. Cumpre destacar que um mesmo relato poderia conter um ou mais temas.

Os temas apresentados parecem ter consistência com o estágio de carreira e momento de vida dos respondentes, que são jovens, por terem em média menos que 30 anos. Em sua maioria, têm posições técnicas e começam a assumir equipes e posições de liderança, o que os expõe

a alguns desafios na gestão de equipes. Ressaltaram-se mais intensamente, por outro lado, situações relacionadas a promoções e problemas decorrentes delas: como no caso do dilema 1, no qual há um *gap* entre competências demandadas em uma nova função/papel e as competências efetivamente consolidadas pela pessoa; bem como situações de mudança organizacional e de mudanças de emprego; também decisões quanto a rumos profissionais estavam entre os dilemas mais relatados. Casos de deslealdade (dilema 4), também foram mencionados, trazendo situações em que visões pessoais sobre o que é uma organização foram colocadas em xeque intensamente e que demonstraram que regras do jogo e valores formalizados pela empresa nem sempre são efetivamente cumpridos.

Alguns respondentes trouxeram situações em que questionam suas escolhas profissionais, interesses vocacionais e as motivações que têm para os trabalhos que realizam; de fato encontram-se em uma etapa de consolidação da identidade profissional, de estabelecimento de raízes e de alinhamento das escolhas iniciais do percurso profissional, o que catalisa mudanças antes do estabelecimento pleno na carreira (Schein, 1978; Dutra, 1996). Houve, por outro lado, menor incidência de situações ligadas a demissões, questões familiares/pessoais ou ligadas a platôs de carreira e estagnação, ou ligadas à urgência por realizar transições profissionais, pois são problemáticas mais presentes em estágios mais avançados da carreira.

Tabela 2
Dilemas desorientadores e frequência

| N | Tipo de Dilema | Relato | Frequência |
|----|------------------------------|--|---------------------|
| 1 | Gaps de desenvolvimento | Assunção de papéis mais complexos (ou distintos) sem ter desenvolvido as competências requeridas. | 14,6% |
| 2 | Mudar de empresa | Imersão em novas empresas, culturas organizacionais diferentes, mudança de emprego. | 13,5% |
| 3 | Mudanças na empresa | Movimentações, aquisições, reestruturações e mudanças na gestão da empresa na qual o respondente atua. | 11,2% |
| 4 | Deslealdade na organização | Enfrentamento de atitudes consideradas desleais, anti-éticas ou injustas, ou que ferem <i>as regras do jogo</i> e acarretaram algum prejuízo ao respondente ou a <i>stakeholders</i> da organização. | 11,2% |
| 5 | Decisões de carreira | Momentos de decisão críticos na carreira, tendo de escolher entre diferentes alternativas profissionais (por exemplo: entre o emprego atual e uma oportunidade nova); a situação tem alto impacto potencial no futuro profissional e pessoal do respondente. | 11,2% |
| 6 | Relações com gestores | Situações de dificuldades de relacionamento, conflitos, choques de estilo com o superior imediato. | 9,0% |
| 7 | Questões vocacionais | Dúvidas generalizadas e difusas com relação à trajetória profissional. Envolve falta de foco e dúvidas vocacionais; nessa situação, a pessoa identificou não ter escolhas profissionais definidas, nem compreender qual é o seu perfil ou motivações profissionais. | 7,9% |
| 8 | Desalinhamento na trajetória | Desalinhamento entre o que quer fazer e o que faz. Nesses casos, a pessoa deu-se conta de que suas motivações, perfil e/ou projetos (já relativamente conhecidos e delineados) estão em descompasso com as atividades que realmente exerce. | 7,9% |
| 9 | Relações com a equipe | Situações em que a pessoa teve de lidar com problemas de relacionamento ou de desempenho na equipe sob a sua responsabilidade. | 2,2% |
| 10 | Estresse | Estresse e <i>burn out</i> , em função de excesso de trabalho e da natureza (insatisfatória) das atividades. | 2,2% |
| 11 | Outros | Situações específicas, que não tiveram convergência com as demais situações/ temas, não possibilitando o agrupamento temático. Casos: demissão, escolhas religiosas/espirituais, falecimento de mentor, choque de valores, mudança de cidade, expectativa de promoção frustrada, sentir-se subutilizado na | 1,1% (cada caso) |

Reflexão, aprendizagem e mudança comportamental

A análise de médias e desvios padrão dos itens do questionário sugere que, em geral, o dilema enfrentado levou os respondentes a refletirem sobre seus pontos de vista e crenças pessoais e/ou comportamentos (média: 4,6; d.p.: 0,8). Também, segundo os respondentes, houve a adoção de novos comportamentos (média: 4,0; d.p.: 1,2) e a manutenção de mudanças pessoais, ao longo do tempo (média: 4,0; d.p.: 1,0). Nota-se, no entanto, que a reflexão apresentou uma presença mais intensa e homogênea na amostra como um todo, do que a adoção de novos comportamentos e a manutenção de mudanças.

Exemplos de comportamentos testados pelos respondentes emergiram por meio das questões abertas: agir de maneira mais responsável, ser mais assertivo, demonstrar maior auto-confiança, agir de forma mais suave, ser mais persuasivo e convincente, agir de modo mais calmo e controlado, ser mais agressivo, aceitar desafios, não envolver o emocional nas decisões, ouvir mais. Já exemplos de comportamentos efetivamente adotados foram: colocar-se no lugar das pessoas, ser mais flexível nas ações e decisões, argumentar e persuadir sobre as próprias posições, ter ações mais independentes, ser assertivo, desenvolver relações mais profissionais com colegas e superiores, dar *feedback*.

Diferenças pronunciadas, entre os respondentes, também ocorreram no que se refere à *vontade* de mudar comportamentos e pontos de vista (média: 3,9; d.p.: 1,2) e, principalmente, à *clareza* quanto ao que necessitaria ser mudado (média: 3,1; d.p.: 1,3); ou seja, embora tenha

havido reflexão, não ocorreram vontade e principalmente clareza na mesma medida. A dimensão clareza apresentou, além disso, algumas especificidades, dependendo do tipo de dilema desorientador. Os casos que apresentaram menor clareza quanto ao que deveria ser feito foram: situações de *gaps* de desenvolvimento (média: 2,7; d.p.: 1,3), de mudança dentro da empresa (média: 2,7; d.p.: 1,5) e de desalinhamento na trajetória (média: 2,5; d.p.: 1,0). Situações ligadas à relação com o gestor, por outro lado, foram acompanhadas de maior clareza (média: 3,8; d.p.: 1,0).

Por outro lado, vários respondentes expressaram que o suporte de outros contribuiu para mudanças (média: 3,7; d.p.: 1,4). Nas questões abertas colocaram que esse suporte veio de familiares, amigos, gestores, pares, professores, de pessoas de equipe, de *coaches*; esse suporte ocorreu por meio de incentivo, aporte de recursos, aporte de outros pontos de vista, apoio afetivo, dicas, orientação, *feedback*, entre outros. Suporte teve menores médias em dilemas relacionados à relação com a equipe (média: 2,0; d.p.: 1,4) e a desalinhamento na trajetória (média: 2,4; d.p.: 1,3); este segundo dilema, é interessante ressaltar, obteve as menores médias em clareza quanto ao que deveria ser feito.

Com relação ao processo de aprendizagem, os respondentes expressaram que testaram novos comportamentos em função dos dilemas relatados (média: 3,8; d.p.: 1,2) e que houve a revisão de perspectivas intrapessoais (média: 4,2; d.p.: 1,0), interpessoais (média: 4,2; d.p.: 1,0) e a busca por novos conhecimentos e competências (média: 4,0; d.p.: 1,3). A Tabela 3 apresenta exemplos relacionados à revisão de perspectivas, identificados por meio das questões abertas.

Tabela 3
Exemplos de temas relacionados à revisão de perspectivas

| Perspectivas | |
|------------------------------|--|
| Intrapessoal/ psicológica | Perceber a forma como se relaciona com outras pessoas. Observar as próprias capacidades e limitações. Notar a maneira como lida com suas próprias capacidades e limitações. Perceber e avaliar os próprios valores. Revisar a relação que tem com o trabalho. Refletir sobre as expectativas que tem para com a organização. |
| Interpessoal/ social | Perceber a importância (no contexto profissional) de relacionamentos, alianças e da dimensão política. Perceber a maneira como se relaciona com os outros e o que necessita mudar nesse aspecto. Compreender as regras segundo as quais os profissionais são valorizados. Perceber conflitos que antes não eram notados. Perceber a cultura da empresa. Compreender melhor as “regras do jogo” (regras relacionais e organizacionais informais). |
| Epistêmica | Considerar a necessidade de desenvolver: competências comportamentais e relacionais, habilidades gerenciais, novas competências técnicas, habilidades políticas, visão do todo. |

A Figura 2 sintetiza as correlações encontradas (Spearman, significativa a 0,05 ou menos), sendo que não ocorreram correlações negativas significantes.

Os valores em negrito representam as correlações médias (de 0,3 a 0,5) e fortes (de 0,5 a 1,0), segundo os critérios de Cohen (1992) e de Cohen, Cohen, West e Aiken (2003)

para o contexto de pesquisa em ciências sociais. Elas ocorreram nos seguintes pontos, e são consistentes com relações explicitadas pelo modelo teórico apresentado:

- *adotar novos comportamentos* teve correlação com rever perspectivas intrapessoais, rever perspectivas interpessoais, testar novos comportamentos. Também teve correlação com testar comportamentos e com a manutenção de mudanças.
- *a manutenção de mudanças ao longo do tempo* teve correlação com: rever suporte de outros, revisão de perspectivas intrapessoais, revisão de perspectivas interpessoais e adotar novos comportamentos.
- *testar novos comportamentos* teve correlação com: suporte de outros, rever perspectivas interpessoais e adoção de novos comportamentos.

- *suporte de outros contribui com mudanças* teve correlação com: testar comportamentos, adotar comportamentos e manter mudanças.

Esses resultados são consistentes com o modelo teórico empregado, evidenciando relações previstas pelo modelo. Sobre as primeiras correlações: conexões entre dimensões, conforme mencionadas na literatura. As duas dimensões ligadas à prontidão para a mudança (vontade e clareza), por outro lado, apresentaram correlações positivas, mais fracas, nos seguintes pontos:

- Sentir vontade de mudar teve correlação com o suporte de outros.
- Saber claramente o que mudar teve correlação com rever perspectivas intrapessoais.

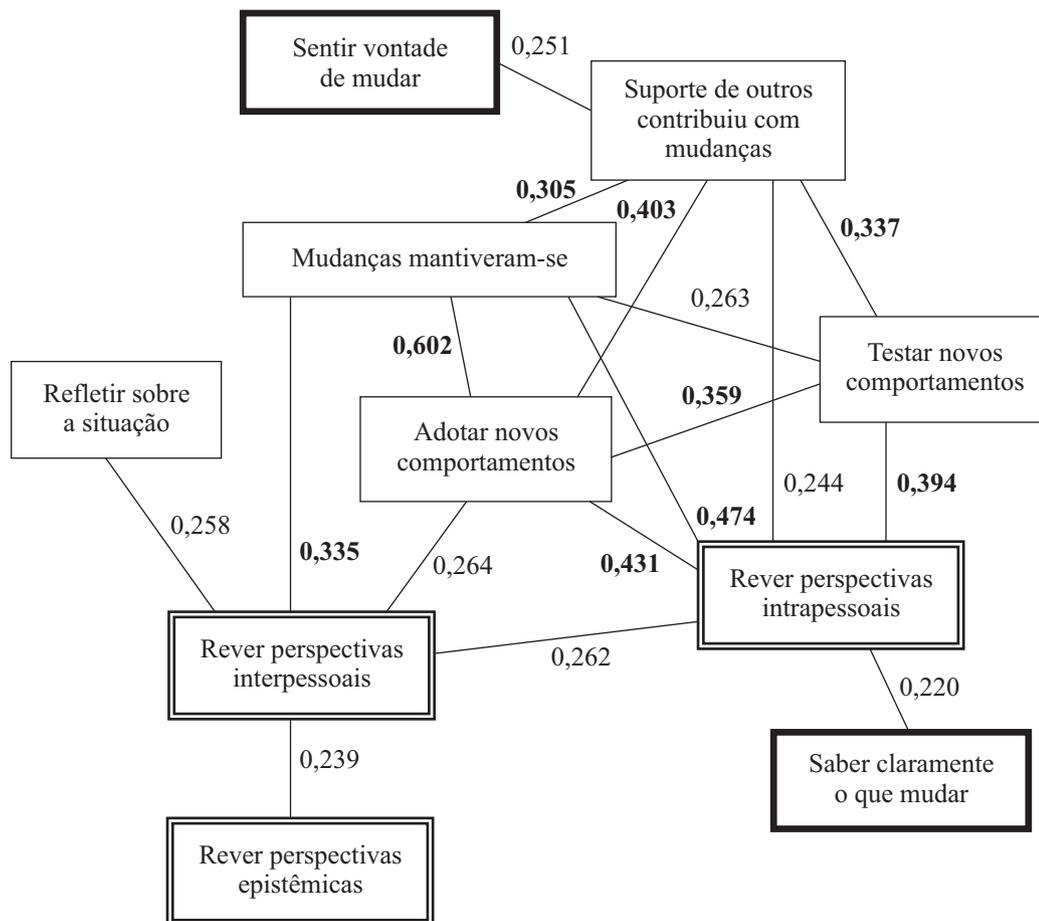


Figura 2. Correlações entre as dimensões analisadas
 Fonte: elaborado pelos autores.

Embora a análise da correlação não permita estabelecer relações de causalidade, o quadro teórico utilizado e suportado por pesquisas empíricas, no que se refere ao processo de mudança comportamental, segundo o MMT,

indica que o suporte externo é uma estratégia importante para a adoção e consolidação de mudanças comportamentais, que se mantêm ao longo do tempo; relaciona-se principalmente a estágios mais avançados do processo

de mudança comportamental, principalmente na “ação” e “manutenção” (Prochaska et al., 1991, 2007), que já requerem um grau maior de consciência e prontidão, se comparados aos estágios iniciais da mudança. Esse aspecto poderia ser uma forma de se compreender essa correlação identificada, a partir do modelo empregado; além disso, é possível que o suporte de outros contribua para o fortalecimento da vontade para a mudança.

A dimensão “clareza”, por outro lado, relaciona-se à conscientização requerida para avançar no processo de mudança: da pré-contemplação, para a fase de contemplação, por exemplo. Do ponto de vista do referencial utilizado, faz sentido que a maior ou menor clareza quanto a necessidades de mudanças pessoais relacione-se à maior ou menor imersão na revisão de perspectivas intrapessoais; é também possível que a revisão ativa de perspectivas contribua para o esclarecimento quanto ao que necessita ser mudado.

Conclusões

Este trabalho propôs integrar os referenciais da AT e MMT em um modelo teórico, em função de suas possibilidades de conexão e pontos de interseção. Vale destacar que ambos (AT e MMT) têm sido recentemente visitados pela literatura, em função dos seus potenciais para as práticas de coaching e mentoria de profissionais (Brockbank & McGill, 2006; Grant, 2006); esses referenciais contribuíram para o entendimento do foco do estudo – aprendizado e mudança comportamental, a partir de situações desorientadoras nas carreiras. O modelo integrativo proposto, por sua vez, ressalta a dinâmica interação existente na tríade *aprendizagem/revisão de perspectivas/mudança comportamental*, e as condições de prontidão e de manutenção que podem impactá-la.

A pesquisa evidenciou que situações desorientadoras na vida profissional representam oportunidades especiais para aprendizados. Promovem reflexão, revisão de perspectivas intrapessoais, interpessoais e epistêmicas, experimentação de novos comportamentos, adoção de novas formas de agir. Esses resultados são consistentes com estudos anteriores, que também explicitam o impacto potencialmente transformador da exposição a situações desorientadoras. É o caso da aquisição de capacidades pessoais novas (competências interculturais), em função da exposição a novas culturas e países (Taylor, 1994). É o caso, também, da reorganização dos sentidos dados para a própria vida, a partir do diagnóstico de HIV positivo (em aspectos como: relações consigo mesmo e com os outros, planos para o futuro, entre outros) (Courtenay, Merriam, & Reeves, 1998; Courtenay, Merriam, Reeves, & Baumgartner, 2000). No caso da

adoção de novas tecnologias no ambiente de trabalho, Tsao, Takahashi, Alusesu e Jain (2006) também identificaram uma evolução da desorientação para novos comportamentos, voltados à adoção das novas ferramentas, por meio de um processo transformativo, englobando a revisão de perspectivas psicológicas, sociolinguísticas e epistêmicas.

Harbison (2005), por sua vez, identificou que profissionais que enfrentam situações de fracasso em suas carreiras (demissões ou a não realização de resultados esperados, por exemplo), muitas vezes reorganizam sua interpretação sobre aspectos ligados ao trabalho (expectativas de sucesso, projetos pessoais, relações com o trabalho, entre outros), em função da experiência vivenciada. Esses desdobramentos não transcorrem, no entanto, de maneira igual para todos. De fato, dependem de características e capacidades pessoais (Harbison, 2005), do tipo do dilema, do grau de prontidão para a mudança, de obter suporte, de condições ambientais/ organizacionais, entre outros fatores.

Determinadas relações do processo de aprendizagem e mudança caracterizadas pelo modelo teórico, transpareceram também na pesquisa empírica, tais como: entre a revisão de perspectivas e mudança comportamental, ou entre suporte externo e mudança comportamental, entre outros. Por um lado, há que se ter cautela com conclusões definitivas e generalizações, em função da amostra ter sido não probabilística; por outro, ainda há a necessidade de esclarecimentos, principalmente no que se refere às relações entre prontidão (clareza e vontade) com as demais dimensões do modelo; neste estudo, observou-se, apenas, correlações com suporte e com revisão de perspectivas intrapessoais. Também as relações entre reflexão e a revisão de perspectivas são passíveis de novas investigações.

Além disso, deve-se observar que este trabalho concentrou-se em observar processos individuais de aprendizagem e mudança comportamental. A abordagem adotada não procurou lançar luz sobre variáveis sociais relevantes, que poderiam ser investigadas em futuros estudos e que provavelmente influenciam processos de aprendizagem transformativa. Tópicos nesse sentido poderiam contemplar: influências de contextos organizacionais e grupais específicos, relações entre contexto social e estruturas de significados (e dilemas na carreira), influências do ambiente social sobre a evolução da AT, entre outros. É de se esperar, por exemplo, que determinadas organizações sejam mais ou menos suportivas, no processo transformativo; outras, por outro lado, podem intensificar a frequência de determinados dilemas desorientadores, em detrimento de outros.

Por outro lado, a análise de correlações adotadas não explicita possíveis relações de causalidade, o que também poderia ser contemplado por futuras pesquisas, de natureza explicativa e empregando o método hipotético-dedutivo.

Também contribuiria para a elucidação desses pontos a realização, no futuro, de trabalhos de natureza qualitativa, envolvendo entrevistas em profundidade, que permitiriam enriquecer a compreensão sobre as interconexões entre essas dimensões e sobre a evolução do processo de aprendizagem a partir de dilemas; esse encaminhamento possibilitaria delinear com maior nitidez a natureza dos aprendizados e mudanças comportamentais experimentados por cada um. Esse tipo de análise permitiria observar, também, a dimensão emocional do processo, que não se revela por meio de questionários. O intenso componente emocional que permeia dilemas desorientadores tem sido ressaltado pela literatura; é o caso do trabalho de Courtenay et al. (1998), no caso do diagnóstico de HIV.

Neste estudo observou-se que em várias situações de dilema na carreira havia falta de clareza quanto ao que deveria ser feito, que mudanças estavam sendo demandadas pelas situações descritas pelos profissionais. Em casos de mudanças ou de adoção de novos papéis, sendo eles distintos ou mais complexos, essa falta foi mais pronunciada. Note-se que são situações muito comuns na atualidade, que colocam em xeque identidades profissionais, podendo envolver intensa cobrança organizacional, nas quais se requer que essas pessoas vão descobrindo, sozinhas, como adaptar-se. Essa constatação sugere que o suporte de serviços de orientação profissional e de *coaching* podem ser de valia em tais situações, contribuindo tanto para a conquista de maior clareza quanto para o melhor entendimento da situação, contribuindo com a revisão de perspectivas e com a compreensão do próprio processo de aprendizagem e mudança.

É importante considerar que tais constatações surgiram acerca de um determinado grupo, de acordo com o perfil descrito anteriormente. Os dilemas poderiam ser bastante divergentes quando comparados com outras amostras. Talvez em outros grupos emergissem temas como demissão, relações com a família, redefinição de carreira, estagnação, crise da meia-idade e outros. A questão é que os indivíduos da amostra são predominantemente jovens, e provavelmente não passaram por tantas

experiências pessoais e/ou profissionais; eles ainda estão se firmando nas profissões, alguns iniciando processos de ascensão na hierarquia de empresas e se envolvendo nos desafios que isso acarreta, além de estarem consolidando suas identidades profissionais e espaços organizacionais que ocupam. Em paralelo, alguns passam a entrar mais em contato com as regras do jogo, vendo o (seu) mundo organizacional como ele realmente é.

Em novos estudos poderia ser explorado como e porque algumas pessoas se envolveram menos na revisão de perspectivas e que encontraram menor oportunidade de aprendizado nas situações desorientadoras. Casos de descarrilamento e de consequências não tão positivas, nessas situações, podem ser observados na literatura, com em momentos de fracasso profissional ou de perda de emprego (Harbison, 2005; Zikic & Klehe, 2006). É possível que essas ocorrências estejam presentes, entre outros, em casos nos quais não há tempo e/ou possibilidades para as mudanças e aprendizados requeridos pela situação, ou quando a prontidão para a mudança não esteja em consonância com as demandas contextuais, como em mudanças organizacionais.

Outro tema que se desdobra do presente trabalho refere-se ao papel do suporte em situações de dilemas desorientadores na carreira. Embora processos de aprendizagem e mudança comportamental possam ser iniciados pelo próprio indivíduo, em muitos casos o suporte externo é elemento chave para a adoção e consolidação de mudanças. Esse suporte pode vir de familiares, colegas e gestores e outros; pode, também, envolver apoio especializado (orientação profissional, aconselhamento de carreira, *coaching*, psicoterapia e outros), que podem catalisar o processo de aprendizado transformativo, contribuindo para esclarecer focos, revisar perspectiva, identificar novas competências requeridas, consolidar mudanças, prevenir descarrilamentos. Nesse contexto, um ingrediente chave, que não pode ser esquecido, é o processo reflexivo, por contribuir para a revisão de pontos de vista e de modos de interpretação pré-existentes, inclusive na orientação de carreira.

Referências

- Arthur, M. (1994). The boundaryless career: a new perspective for a organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 295-306.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring and coaching*. USA, PA: Kogan Page Limited.
- Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco: Jossey-Bass/John Wiley.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159, 1992.

- Cohen, J., Cohen, P., West, S., & Aiken, L. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Courtenay, B., Merriam, S., & Reeves, P. (1998). The centrality of meaning-making in transformational learning: How HIV-positive adults make sense of their lives. *Adult Education Quarterly*, 48(2), 65-84.
- Courtenay, B.C., Merriam, S., Reeves, P., & Baumgartner, L. (2000). *Adult Education Quarterly*, 50(2), 102-120.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dutra, J. S. (1996). *Administração de carreiras: Uma proposta para repensar a gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas.
- Grant, A. (2006). An integrative goal focused approach to executive coaching. In D. Stober, & A. Grant (Orgs.), *Evidence based coaching handbook: Putting best practices to work for your clients* (pp. 153-192). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hansen, M., Ganley, B., & Carlucci, C. (2008). Journeys from addiction to recovery. *Research and Theory for Nursing Practice*, 22(4), 256-272.
- Harbison, A. (2005). Transforming failures: Mid-career reconstructions of disorienting dilemmas. *A thesis presented to the faculty of The Graduate School of Education of Harvard University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education*, Harvard University, Boston.
- Homer, J. (2008). Mental models and transformative learning: The key to leadership development? *Human Resource Development Quarterly*, 19(1), 85-89.
- Ibarra, H. (2004). *Working identity: unconventional strategies for reinventing your career*. Boston: Harvard Business School Press.
- Martins, G. A. (1994). *Manual para elaboração de monografias e dissertações*. São Paulo: Atlas.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow, *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222-252.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In J. Mezirow, & E. Taylor (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Mirvis, P., & Hall, D. (1994). Psychological Success and the Boundaryless Career. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 365-380.
- Mitchell, T. R. (1985). An evaluation of the validity of correlational research conducted in organizations. *Academy of Management Review*, 10(2), 192-205.
- Moon, J. (1999). *Reflections in learning and professional development: Theory and practice*. London: Kogan Page.
- Moore, M. (2005). The transtheoretical model of the stages of change and the phases of transformative learning: Comparing two theories of transformational change. *Journal of Transformative Education*, 3, 394-415.
- Prochaska, J., & DiClemente, C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(3), 390-395.
- Prochaska, J., Norcross, J., & DiClemente, C. (1994). *Changing for good: A revolutionary six-stage program for overcoming bad habits and moving your life positively forward*. New York: Avon.
- Prochaska, J., & Prochaska J. (1999). Why don't continents move? Why don't people change? *Journal of Psychotherapy Integration*, 9(1), 83-102.
- Prochaska, J., Velicer, W., Guadagnoli, E., Rossi, J., & DiClemente, C. (1991). Patterns of change: dynamic typology applied to smoking cessation. *Behavioral Research*, 26(1), 83-107.
- Prochaska, J., Evers, K. E., Prochaska, J. M., Van Marter, D., & Johnson, J. I. (2007). Efficacy and effectiveness trials: Examples from smoking cessation and bullying prevention. *Journal of Health Psychology*, 12(1), 170-178.
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Reading, MA: Addison Wesley Publishing Company.
- Schwandt, D. (2005). When managers become philosophers: Integrating learning with sensemaking. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 176-192.
- Selltiz, C., Wrightman, L. S., & Cook, S. W. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais* (2a ed.). São Paulo: Editora E.P.U.

- Taylor, E. (1994). Intercultural competency: a transformative learning process. *Adult Education Quarterly*, 44(3), 154-174.
- Tsao, J., Takahashi, K., Olusesu, J., & Jain, S. (2006). Transformative learning. In M. Orey (Org.) *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Recuperado em 15 dezembro 2007, de http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Transformative_Learning
- Velicer, W. F., & Prochaska, J. O. (2008). Stage and non-stage theories of behavior and behavior change: A comment on Schwarzer. *Applied Psychology: An International Review*, 57(1), 75-83.
- Zikic, J., & Klehe, U. (2006). Job loss as a blessing in disguise: the role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 391-401.

Recebido: 22/05/2009

1ª Revisão: 23/03/2010

2ª Revisão: 07/05/2010

Aceite Final: 18/06/2010

Sobre os autores

Germano Glufke Reis é professor da Fundação Getúlio Vargas/Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV/EAESP) e das Faculdades de Campinas (Facamp). Psicólogo pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Administração pela Fundação Getúlio Vargas/Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV/EAESP) e doutorando em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP).

Lina Eiko Nakata é Professora da Escola Superior de Administração e Gestão (ESAGS). É graduada, Mestre e doutoranda em administração de empresas pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.

Joel de Souza Dutra é professor Livre Docente da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA/USP), onde ministra cursos de graduação e Pós-graduação, com mestrado na Fundação Getúlio Vargas FGV-SP e doutorado na FEA/USP. Coordenador do Programa de Gestão de Pessoas (PROGEP/FIA).