

UFRRJ

**INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**DINÂMICA DE GRUPO: UMA ESTRATÉGIA PARA A
REFLEXÃO DO DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS.**

MARIOL MARTINS VINCENSI MASSAROLI

2012



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**DINÂMICA DE GRUPO: UMA ESTRATÉGIA PARA A REFLEXÃO
DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS**

MARISOL MARTINS VINCENSI MASSAROLI

Sob a orientação da Professora
Dr^a Sílvia Maria Melo Gonçalves

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciência**, no Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola, Área de concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Março/2012**

302.33

M414d

T

Massaroli, Marisol Martins Vincensi, 1980-
Dinâmica de grupo: uma estratégia para a
reflexão do desenvolvimento de competências
/Marisol Martins Vincensi Massaroli - 2012.
72 f.: il.

Orientador: Sílvia Maria Melo Gonçalves.
Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 44-48.

1. Dinâmica de grupo - Teses. 2.
Desempenho - Teses. 3. Padrões de
desempenho - Teses. 4. Motivo de
realização - Teses. I. Gonçalves, Sílvia
Maria Melo, 1955-. II. Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de
Pós-Graduação em Educação Agrícola. III.
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

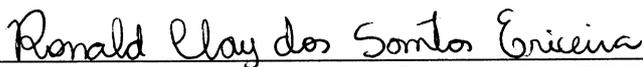
Marisol Martins Vincensi Massaroli

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

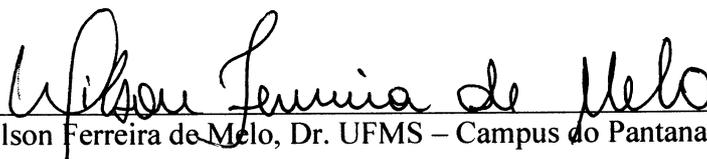
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/03/2012.



Silvia Maria Melo Gonçalves, Dr. UFRRJ



Ronald Clay dos Santos Ericeira, Dr. UFRRJ



Wilson Ferreira de Melo, Dr. UFMS – Campus do Pantanal

Dedico este trabalho:
A Deus, pela minha vida.
A meu Esposo, Dagoberto
e minha filha Sara.

EU NÃO SOU VOCÊ, VOCÊ NÃO É EU...

... MAS ME VEJO...

... ME SINTO EM VOCÊ...

“Eu não sou você

Você não é eu...

Mas sei muito de mim vivendo com você.

Eu não sou você

Você não é eu

Mas me encontrei comigo e me vi enquanto olhava para você

Na sua insegurança

Na sua desconfiança

Na sua competição

Na sua birra infantil

Na sua omissão

Na sua firmeza

Na sua impaciência

Na sua prepotência

Na sua fragilidade

Na sua mudez

Na sua indiferença

Na sua raiva

Na sua...

E você como se sentiu enquanto olhava para mim?

Eu não sou você

Você não é eu

Mas você me reflete

No que ainda sou

No que quero vir a ser

Eu não sou você

Você não é eu

Mas me vejo, me sinto em você quando...

(Madalena Freire)

AGRADECIMENTOS

Este é um momento muito especial! Quando penso em cada etapa deste Mestrado chegar a esse tão particular, gera em mim vários sentimentos. Tenho como essência em minha vida, Deus! E a ele quero agradecer infinitamente pelas bênçãos que tem me dado.

Agradeço de todo o meu coração, aos meus amados avós, Ana Amélia Martins e Sizenando Martins (in memória), que me apoiarão em cada momento de minha vida, demonstrando orgulho por mim. Meus amados, isto reforçou meu desejo de vencer!

Aos meus pais: Jorge e Dione, que me fizeram ser o que sou! Em especial a minha mãe que tanto me incentivou a estudar, a ter uma profissão e que me acompanhou cuidando da minha pequena Sara. Sem você mãe com certeza tudo seria mais difícil!

Existe um ditado que concordo muito: “toda criança precisa de um irmão.” Tenho o privilégio de ter dois. Mariana e Marion, muito obrigada por existirem em minha vida.

Minha filha amada, que me acompanhou desde o momento da entrevista, na barriga, até a última viagem para aulas do mestrado, no colo. Agradeço-te por tão pequeninha já compreender minha ausência em vários momentos. Sara, com certeza, você me fez muito mais forte, mais firme em meu propósito e por incrível que pareça deixou tudo mais fácil.

Por falar em facilidade, Meu amor, só tenho a te agradecer! Você sim proporcionou muita facilidade nestes dois anos de estudo. Não fosse pela sua segurança, confiança, seu apoio, provavelmente tudo seria mais difícil. Dago, obrigada por possibilitar que minha vida seja tão tranqüila, serena, alegre... Você é um presente de Deus!

A minha sogra, Dona Cristina, Minha Cunhada Eliane, Muito obrigada pela dedicação, por deixarem seus afazeres e me acompanharem nas aulas do mestrado para cuidar da nossa princesa. Também quero aproveitar para agradecer pela força e estímulo em todos os momentos. Muito obrigada!

Aos meus cunhados, por estarem presentes em vários momentos dessa jornada, me apoiando, acreditando e até mesmo admirando. Isto me deu mais motivação.

Tenho muito a agradecer a todos os meus colegas e amigos que fiz no mestrado, principalmente aqueles que curtiram junto comigo minha gravidez, carregaram malas pesadas, carrinho de bebê, que seguraram a Sara... Obrigada pela colaboração e aprendizado.

A todas as pessoas, as quais muitas vezes eu não conheci, que mobilizaram uma equipe para nos acolher. Fomos muito bem recebidas, meus sinceros agradecimentos!

Agradeço a Todos do PPGEA, por essa oportunidade única. Não fosse ela dificilmente teria feito mestrado. Muito obrigada a todos, que sempre me atenderam prontamente e de forma tão carinhosa. Em especial a Professora Sandra e Professor Gabriel que apoiaram minha continuidade no mestrado quando descobri a gravidez. Realmente dei conta, obrigada!

Minha querida orientadora Silvia Gonçalves. Eu, Sara e Dago, temos que agradecer a você, por proporcionar a mim uma gravidez tranqüila, por ser amiga, por se disponibilizar a vir do Rio de Janeiro a Cuiabá. Quero agradecer pelos ensinamentos, pelas orientações de mãe rsrs, ainda chego lá... Muito obrigada!

Não tenho aqui como nomear todos os parentes, amigos, colegas, que acreditaram, torceram, apoiaram e que de uma forma ou de outra contribuíram para o sucesso desse trabalho. Aproveito para agradecer aos diretores e servidores do IFMT, por proporcionarem esta oportunidade e colaborarem com minha ausência.

E para finalizar, quero agradecer imensamente aos acadêmicos da turma de 2009 de Tecnologia em Agroindústria, pelos belos e enriquecedores momentos. Em especial quero deixar meu agradecimento a acadêmica Loide, que cumpriu sua missão na terra e com certeza

deixou um pouco de si neste trabalho. Espero ter contribuído com a formação profissional e pessoal de cada um de vocês e assim tornar nossa sociedade um pouco melhor.

RESUMO

VINCENSI, Marisol Martins Massaroli. **Dinâmica de Grupo: uma estratégia para a reflexão do desenvolvimento de competências.** 2012. 68f. Dissertação. (Mestre em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2012

As competências, quando trabalhadas, podem representar uma nova oportunidade para a educação a partir de uma visão racional, comprometida, responsável e global visando à formação de cidadãos. Entretanto, há grande divergência entre pensadores quando se fala em competência na educação, o que vem gerando debates e diferentes pontos de vista. Mas, nosso posicionamento é favorável ao desenvolvimento de competência na educação, e, percebemos que nossa compreensão não é diferente daqueles que não concordam com o tema, pois na visão de alguns autores, pensar em competências significaria individualizar o ser humano e educá-lo para o capital, e nossa intenção é justamente o contrário, é humanizar os acadêmicos participantes, possibilitando reflexão e ação que contribuam para seu desenvolvimento profissional, além de objetivar, também, desenvolver o crescimento pessoal, a reflexão acerca da vida, das relações humanas, da importância do coletivo, dentre outras questões importantes para o bom desempenho social e profissional. Assim, este trabalho teve como objetivo criar um espaço para a reflexão do desenvolvimento das competências, mediante discussão e reflexão, para que cada participante possa agir no processo de transformação pessoal, profissional e social. A metodologia utilizada foi a Educação de Laboratório, uma técnica da Dinâmica de Grupo. Participaram 15 estudantes, graduandos da turma de 2009 do curso de Tecnologia em Agroindústria, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, de Mato Grosso - *Campus* Campo Novo do Parecis, de ambos os sexos, entre 19 e 38 anos, residentes em Campo Novo do Parecis, casados e solteiros, que exerciam ou não alguma atividade profissional. Como instrumento, primeiramente, foi utilizado um questionário inicial com perguntas referentes às competências que seriam trabalhadas durante os encontros. Este questionário foi aplicado antes do primeiro encontro porque as respostas nortearam a elaboração dos encontros seguintes, partindo-se das necessidades que emergiram do grupo. Em um segundo momento, foram utilizadas técnicas de vivência de Dinâmica de Grupo para possibilitar o desenvolvimento das competências. Assim, foram realizados nove encontros e os assuntos abordados foram: autoconhecimento, criatividade, relacionamento interpessoal, comunicação, empatia, trabalho em equipe, capacidade de tomar decisão, liderança e comprometimento. As atividades finalizaram com a aplicação do questionário final. Concluiu-se com a confirmação da hipótese de que a metodologia trabalhada levou os participantes à reflexão para desenvolver suas competências, agregando valor à formação tanto da vida profissional como pessoal.

Palavras-chave: Reflexão, Desenvolvimento, Dinâmica de Grupo.

ABSTRACT

VINCENSI, Marisol Martinez Massaroli. **Group Dynamic: a strategy for reflecting about competence development.** 2012. 68p. Dissertation. (Masters in Agricultural Education). Institute of Agriculture, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2012

The competences, when worked, may represent a new opportunity for education based on commitment, responsibility, comprehension and a rational view as regards of citizens education. However, there is great divergence among researcher when the subject is the development of competences in education, which has generated debate and different points of view. Our position is favorable for the development of competence in education, and we realize that our understanding is not different from those who disagree with the theme, because in the view of some authors, think about an education based in competences would lead us to educate man to the capital. Our intention is just the opposite, is to humanize the academic participants, enabling reflection and action that can contribute to their professional development, aiming also to development of personal growth, reflection about life, human relations, the importance of collective, among other issues important to the proper social and professional performance. Shortly this work have the intention to create a reflexive space for the development of competences through discussion and reflection, so that each participant could act in the process of personal, professional and social transformation. The methodology used was Educational Laboratory, a technique from group dynamics methodology. The participants were 15 Agribusiness Technology Course graduation students from the 2009 class in the Federal Institute of Education Science and Technology of Mato Grosso - Campus Campo Novo do Parecis, both sexes, between 19 and 38 years, living in Campo Novo do Parecis, married or single, exercising or not a professional activity. Firstly, as an instrument, we used a questionnaire about the competences we had planned to work during the future meetings. This questionnaire was done before the first meeting because the answers guided the development of subsequent meetings, starting from the needs that emerged from the group. In a second step, we experienced group dynamics techniques to enable the development of competences. Finally, nine meetings were held and the issues addressed were: self-knowledge, creativity, interpersonal communication, empathy, teamwork, ability to make decisions, leadership and commitment. The activities ended with the implementation of the final questionnaire. We concluded with the confirmation of the hypothesis, that the methodology used led participants to reflect and to develop their competences, adding value to both professional and personal life formation.

Key words: Reflection, Development, Group Dynamics.

LISTA DE SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica.
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso.
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
ONU	Organização das Nações Unidas.
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada.
UNESCO	Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	OBJETIVOS.....	3
2.1	Objetivo Geral.....	3
2.2	Objetivos Específicos	3
3	SOCIEDADE E MERCADO DE TRABALHO.....	4
4	COMPETÊNCIAS	8
4.1	Competências no Mercado de Trabalho	8
4.2	Competência na Educação	10
4.3	Pontos e Contrapontos em Relação à Competência na Educação	14
4.4	Como, então, desenvolver Competência?.....	16
5	DINÂMICA DE GRUPO	19
5.1	Competências a serem Desenvolvidas através da Dinâmica de Grupo.	23
5.1.1	Autoconhecimento.....	23
5.1.2	Relacionamento Interpessoal.....	23
5.1.3	Comunicação	24
5.1.4	Criatividade	25
5.1.5	Trabalho em Equipe.....	26
5.1.6	Liderança	26
5.1.7	Tomada de Decisão	27
5.1.8	Empatia.....	28
5.1.9	Comprometimento	29
6	METODOLOGIA	31
6.1	Participantes.....	31

6.2	Instrumentos.....	31
6.3	Procedimentos.....	31
6.4	Análise dos dados	32
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO	33
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
9	REFERÊNCIAS	44
10	ANEXOS	49
	Anexo A.....	50
	Anexo B.....	53
	Anexo C.....	63
	Anexo D.....	66

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), *Campus* Campo Novo do Parecis. Este Campus teve início com a instalação de uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED), do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), de Cuiabá. Para sua implantação, a Prefeitura cedeu toda a área de 73 hectares, antes pertencentes à Escola Agrotécnica Municipal Dorvalino Minozzo, para a Diretoria do CEFET-Cuiabá, em solenidade de entrega de chaves realizada em 26 de novembro de 2007.

Em 2008, iniciaram-se as obras de construção e reforma nas 20 unidades, entre prédios de aula, blocos administrativos, biblioteca, refeitório, dormitório, viveiro, unidades de produção. Os primeiros servidores da unidade, professores e técnicos administrativos, foram selecionados através de concurso público, no mês de julho desse ano.

Assim, o CEFET-Cuiabá passou a ser parte dos Institutos Federais, e o CEFET-Campo Novo foi transformado em um *campus* do IFMT. Em 2008, houve o vestibular para os cursos de Técnico em Agropecuária, Licenciatura em Matemática, Bacharelado em Agronomia e Tecnologia em Agroindústria.

De acordo com o Plano do Curso Superior de Tecnologia em Agroindústria (2009), este curso foi implantado não sem utilizar-se de dois princípios dos cursos de tecnologia: o primeiro impôs a necessidade de serem criados cursos flexíveis permanentemente atualizados e contemporâneos da tecnologia produtiva, já o outro, determinou que as vagas seriam ofertadas para a formação de profissionais necessários em nichos de mercado claramente definidos, cuja demanda lhes garantisse espaço e, conseqüentemente, remuneração.

A aplicação de novas tecnologias no processo agroindustrial é indispensável às indústrias que objetivam o aumento de sua produtividade, a melhoria de qualidade, a redução do tempo de lançamento, em acréscimo, a melhoria da sua competitividade.

O Curso Superior de Tecnologia em Agroindústria tem como foco disciplinas técnicas relativas aos processos de industrialização dos produtos de origem vegetal e animal, de bebidas e de produtos não alimentícios. Também desfila disciplinas de abrangência gerencial e humana, direcionadas ao desenvolvimento de tais capacidades, resultando em competências básicas demandadas pelo mercado.

O Tecnólogo em Agroindústria é profissional que planejará serviços, implementará atividades, administrará, promoverá mudanças tecnológicas e aprimorará condições de segurança, qualidade, saúde e meio ambiente das agroindústrias. Tais profissionais estarão aptos a atuar nas áreas de economia industrial, gestão de empresa e trabalho, gestão de fábrica e gestão de produção em processos de transformação de matérias-primas em alimentos e bebidas agroindustrializados. Sua atuação ocorre desde a elaboração do projeto industrial e seleção de matérias-primas até o transporte e comercialização do produto.

Assim, compreende-se que este profissional deverá sair preparado para as imposições do mercado, atendendo a sociedade. Em meus seis anos de formação como psicóloga, tenho visto profissionais com dificuldade de entrar no mercado de trabalho e empresários com déficit de profissionais que atuem de acordo com as necessidades da empresa. Percebe-se que tanto mercado de trabalho quanto sociedade têm exigindo nova postura dos indivíduos, não mais voltada somente para o conhecimento técnico, mas utilizando, cada vez mais, suas habilidades, competências, comunicação eficiente, trabalho em equipe, compreensão de si mesmo e que apresentem comportamento mais humanizado.

Dessa forma, atuando como psicóloga no IFMT-Campus Campo Novo do Parecis, constatei que tal deficiência poderia ser sanada nos locais de ensino, entando, não é o que acontece. Depreende-se que os indivíduos estão saindo das escolas e das universidades com

muito conhecimento técnico, mas sem saber pô-los em prática, não sabendo atuar mediante suas competências e com dificuldade de se relacionarem com outras pessoas.

Por meio de pesquisas em literatura da área, denotei que muitos autores descrevem essa deficiência no sistema educacional, se bem assim, não são expostas alternativas para resolver esta questão. Arruda (2000) contempla essa visão ao dizer que, até o momento, não foram desenvolvidos modelos pedagógicos que possibilitem aos indivíduos essa adaptabilidade às necessidades atuais.

Posto isso, atentei que minha formação em Dinâmica dos Grupos poderia contribuir para a reflexão voltada ao desenvolvimento de algumas competências necessárias, ensejando ao aluno resolver os problemas cotidianos que aparecerão ao longo da vida.

Assim, vimos nas técnicas da Dinâmica de Grupo, especificamente na metodologia da Educação de Laboratório, um meio para a reflexão necessária, visando ao desenvolvimento das competências dos acadêmicos.

A metodologia da educação de laboratório se socorre de jogos, vivências, dramatização, textos e brincadeiras, levando os participantes à reflexão sobre seu comportamento diante das atividades. Esses poderão, por meio dessa reflexão, desenvolver suas competências, recuando em situações reais que encontrar no seu ambiente social e profissional.

A opção pelos alunos do último ano do curso de Agroindústria se deu em razão do fato de estarem terminando o curso e, em breve, começarem a atuar no mercado de trabalho. De acordo com Zabala (2010), trabalhar as competências pode ser uma nova oportunidade para que o sistema educacional enfrente uma educação a partir de uma visão racional, comprometida, responsável e global para a formação de cidadãos. Oportunidade para que a educação redescubra sua potencialidade como meio essencial, consorciada com outros, para a melhoria da pessoa e da sociedade.

Nossa questão de investigação ficou nisto centrada: A técnica da Dinâmica de Grupo, denominada Educação de Laboratório, pode trazer alguma contribuição para a reflexão acerca do desenvolvimento das competências dos acadêmicos do último ano do curso de Agroindústria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso-Campus Campo Novo do Parecis? Esse questionamento norteou o desenvolvimento da pesquisa e serviu como elemento de referência para a elaboração da análise da pesquisa.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Verificar a eficácia da técnica de Dinâmica de Grupo para a conscientização do desenvolvimento de competências dos acadêmicos do último ano do curso de Agroindústria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso-*Campus* Campo Novo do Parecis.

2.2 Objetivos específicos

- Proporcionar aos acadêmicos um espaço para reflexão sobre seu comportamento diante de suas competências;
- Possibilitar o desenvolvimento de competências através de reflexões;
- Facultar um aprendizado que se estenda positivamente a outras situações da vida;
- Ensejar vivências que desenvolvam habilidades para lidar e agir de forma eficaz diante dos acontecimentos do dia a dia;
- Formar profissionais e cidadãos mais humanizados;
- Analisar a contribuição dos encontros diante das mudanças na compreensão de novas atitudes geradas após os encontros

3 SOCIEDADE E MERCADO DE TRABALHO

Neste capítulo, discutiremos as mudanças que estão ocorrendo na sociedade e no mundo do trabalho, o que vem requerendo dos indivíduos uma transformação em sua forma de agir na qualidade de cidadão e profissional.

A sociedade e o mercado de trabalho vêm sofrendo grandes transformações desde o século passado, e este século está marcado por mudanças ainda maiores, mas, como assinala Werneck (2005) pensar em 100 anos parece um período muito longo, para acontecimentos tão recentes.

Segundo este autor, no decorrer das décadas de 1970-80, a humanidade começou a perceber grande carência em relação ao afeto e ao relacionamento entre as pessoas, e isso já havia sido percebido pelos movimentos de trinta anos antes. Neste sentido, Werneck (2005, p.12) concorda com esta ideia, acrescentando que “não mais se dá valor, simplesmente, ao aspecto econômico: o social e o humano entram em cena com toda força, permeando as atividades dentro e fora das empresas e invadindo a vida pessoal de cada um”.

Para Nogueira (2001), as concepções sobre trabalho humano ganham contornos mais efetivos a partir do desenvolvimento da divisão do trabalho, que podem ser percebidas de diversas formas: fonte de eficiência, produtividade e competitividade; fonte de conflito e contradição; fonte de integração social; fonte de racionalização e legitimação.

Nogueira (2001) resume de forma clara a evolução das relações de trabalho, em que, num primeiro momento, as relações de trabalho se desamarram da forma antiga pré-capitalista e feudal para o modo de acumulação de capital. Em um segundo momento, as relações de trabalho passam por um longo período de marco institucional e se transformam em direitos sociais. Já num terceiro, ocorre a desregulamentação dos sistemas de relações de trabalho e a flexibilidade, de modo a permitir um livre desenvolvimento do acúmulo de capital.

Assim, o ritmo de mudança no mundo de trabalho e na sociedade se dá de forma acelerada. Conforme Carletto (2005), o futuro acena para uma aceleração ainda maior em termos de inovação tecnológica e mudanças no modo de trabalhar, onde a globalização impõe novos padrões de pensamentos. Os indivíduos precisam conhecer seus pontos fortes e fracos, ter equilíbrio, habilidades e tentar melhorar aquilo que ainda não se encontra maduro. Devem saber quais são seus defeitos, que aptidões não têm, quais precisam aprimorar, pois “é provavelmente uma mudança muito maior do que a trazida por qualquer tecnologia, uma mudança na condição do ser humano” (CARLETTO, 2005, p. 250).

Percebe-se que essa mudança exige novo perfil pessoal, situação em que os indivíduos precisam ir além do que lhes é normalmente solicitado, convindo que sejam proativos, comunicativos, que tomem decisões, inovem, saibam conviver com as diversidades, comprometam-se com as situações que o rodeiam.

De acordo com Carletto (2005), as necessidades do mercado de trabalho não se limitam a uma quantidade de conhecimentos adquiridos pelo indivíduo, mas depender da capacidade da pessoa, deve assumir a iniciativa, ir além das expectativas, ser hábil, ser responsável e reconhecido por suas atitudes. Neste sentido, no entender de Arruda (2000), é preciso ir além da qualificação profissional, pois atualmente são exigidas características individuais e subjetivas do trabalhador:

O novo modelo de qualificação profissional não só rompe com o paradigma de qualificação anterior, que privilegiava a especialização, como um requerido ao trabalhador. O silêncio e a fragmentação de tarefas dão lugar à

comunicação e à interatividade, ao ambiente subjetivo do sujeito: abstração, criatividade, dinamismo, comunicação etc. (ARRUDA, 2000, p. 25)

Werneck (2005) aponta alguns paradigmas do profissional do século XXI, sendo a **unificação** o primeiro paradigma, uma vez que na atualidade, não se permite segmentação, como sucedia no século passado. Assim, há uma colisão de vários intervenientes em qualquer processo, como o exemplo citado em relação à educação: nela existem os grandes conglomerados de sistemas de ensino buscando a unificação para conseguir maior força.

A **visão global**, este o segundo paradigma, se opõe aos conceitos de reducionismo e segmentação, haja vista que hoje se pensa no interacionismo entre sujeito e objeto, pois “nada está solto no universo” (WERNECK, 2005, p.42).

O terceiro paradigma é a **relatividade do tempo**, sabedor de que o profissional do século XXI depara com um tempo relativo, pois tudo acontece mais rápido, a exemplo do envio de uma carta. Deveria passar por todo um processo de entrega ao correio até chegar a seu destino; hoje basta escrever em um computador, e um simples apertar de tecla faz a correspondência atingir o seu propósito em segundos.

O quarto paradigma diz respeito à **personalização do produto**. Atualmente, os produtos são feitos para o cliente, isto é, não se ignoram suas necessidades para produzi-los, contrariamente ao que acontecia anteriormente, época em que a indústria determinava o produto conforme seu maior interesse. Aqui se depara com a importância da criatividade, da tomada de decisão assertiva.

Atenção aos processos é o quinto paradigma uma vez que o paradigma. Enquanto o paradigma anterior privilegiava o produto, o atual dá atenção ao processo. Um exemplo citado é o da fabricação de carros: depois de pronto, é que se verificava o produto; hoje, essa verificação vai sendo feita durante o processo de fabricação. Outro exemplo reside na convivência, acentuando que a falta desta pode gerar violência. Nessa visão, evidencia-se a importância dos relacionamentos pessoais, a necessidade de cuidado com as relações, pois “os cuidados com a convivência fazem parte o processo e isso é fundamental em qualquer parte e precisa ser assimilado por todo profissional interessado em permanecer no mercado neste século” (WERNECK, 2005, p.56).

O sexto paradigma se volta para a **heterogeneidade** já que a produção em série do mundo industrial deixa de atender às demandas, pois, atualmente, os produtos são diferentes uns dos outros. Estamos na era do conhecimento, ou na era das pessoas, e as pessoas são diferentes por forçado código genético.

Interação entre razão e afeto é o sétimo paradigma. Fiquemos com Werneck: “o que se espera de um profissional para nossos dias é essa capacidade de integração entre razão e o afeto, para se apresentar à sociedade e ao mundo de trabalho como pessoa equilibrada e adaptada aos tempos” (WERNECK, 2005, p.59).

Na atualidade, o oitavo paradigma assina que a **integração entre os lados do cérebro** é responsável pelos melhores profissionais, em que aqueles que conseguem ter um equilíbrio entre os dois lados do cérebro conseguem conciliar razão e emoção.

Entende-se que os oito paradigmas iluminam as mudanças que estão ocorrendo no mercado de trabalho e também na sociedade, o que vem ao encontro da idéia de que é necessário ao profissional e cidadão desenvolver suas competências para que se adaptem às novas exigências.

Nesse sentido, na linha seguida igualmente por Sarsur, Fischer e Amorim (2010), nos últimos anos as organizações estão se preocupando muito com a forma de lidar com o elemento humano inserido no contexto organizacional, situação em que a gestão deverá

primar pelo trabalho cooperativo, em equipe, intentando a gestão participativa e a busca permanente do autodesenvolvimento.

Para Dutra, Fleury e Ruas (2010), a transformação no ambiente de negócios, associado à necessidade da área de gestão de pessoas de adaptar-se a mudanças estruturais na organização, faz surgir o conceito de competência.

Perseguindo o pensamento de Dutra (2004), a empresa moderna está tendo uma mudança em sua arquitetura organizacional e estrutural, ocorrendo cada vez mais de forma acelerada, o que dificulta saber quais serão as necessidades do futuro. Experiências em meio às empresas vêm mostrando que o investimento, no diagnóstico das competências, pode contribuir de maneira significativa para definir as necessidades das empresas, consequentemente as necessidades das pessoas no que toca à preparação à qualificação.

Para Arruda (2000), as organizações estão a exigir muito mais que o diploma. É preciso possuir qualificações que se revistam de aplicabilidade na situação de trabalho, quando os colaboradores devem usar suas qualificações para gerar conhecimento, representando o termômetro de suas competências e de sua eficiência.

Consta-se, dessa forma, que as mudanças organizacionais ultrapassam as necessidades técnicas, envolvendo muito mais o lado subjetivo, emocional e cognitivo do que o técnico.

Nogueira (2010) entende que o mercado de trabalho direciona o foco para o perfil de um profissional polivalente, ou seja, aquele profissional que possa dar conta de várias situações do dia a dia da empresa. Como pré-requisito para esse profissional, encontramos vários anúncios de empresas que buscam, no mercado, um profissional basicamente com o seguinte perfil: espírito de liderança, criativo, inovador, disposto a aceitar desafios, boa relação interpessoal e facilidade em se comunicar.

Eboli (2010) cita Meister (1998), por este considerar que o novo cenário do mercado de trabalho exige o desenvolvimento de um conjunto de novas competências. As mais importantes relatadas pelas empresas são: aprender a aprender, comunicação e colaboração, raciocínio criativo e resolução de problemas, educação tecnológica, educação em negócios globais, desenvolvimento de liderança e autodesenvolvimento de carreira.

Ficher (2004), citado por Dias, Dutra e Ruas (2010), entreabre os resultados de pesquisa atinentes a 100 empresas, entre as quais figuram as maiores e/ou as melhores empresas para trabalhar no Brasil. Revelando que 55% destas colocam a gestão por competência em segundo lugar no seio das estratégias que orientarão os modelos de gestão de pessoas para os próximos anos. Os resultados sinalizam, para o momento atual, que a gestão por competência é uma estratégia de altíssima relevância para estas empresas.

Entende-se, assim, que as competências fazem parte deste cenário de mudanças e que estão diretamente relacionadas com as estratégias organizacionais para a conquista do sucesso. Isso implica a importância de reter profissionais que possam atender a essas necessidades.

De acordo com Fischer, Dutra, Nakata e Ruas (2010), atualmente os autores caminham no sentido de pensar a competência como o somatório de duas linhas: capacidade de as pessoas usarem suas características para ajudá-las a atuar, conjugada com a questão da competência, imbricada com a atuação da pessoa em áreas de conforto profissional, usando seus pontos fortes, arquivando mais possibilidades de realização e felicidade.

Neste contexto de mudanças, já na literatura, muitos autores que relatam a importância da educação, pois o setor produtivo vem solicitando, da área educacional, novos métodos que contemplem as necessidades do mercado de trabalho. Países como Inglaterra e França estão reformulando seu sistema educacional, visando aumentar o nível de escolaridade da população, investindo em educação continuada e aproximando a educação do setor produtivo.

Régnier (1997) afirma não ser mais possível o trabalhador ter só o domínio de um conjunto de conhecimento e habilidades práticas relacionados com uma ocupação determinada. É indispensável novas habilidades, sendo estas as que mais se destacam: maior compreensão da atividade produtiva em seu conjunto, excelente capacidade de comunicação, aptidão para resolver problemas, trabalhar em equipe, tomar decisões de forma autônoma. Tudo incorporado a uma grande disposição para mudanças. Régnier (1997) descreve o que se espera do novo profissional:

Muitas das novas habilidades requeridas vão além do que tradicionalmente se convencionou ser passível de adquirir via mecanismos formais de educação e formação profissional. Do novo trabalhador, espera-se uma disposição para o autodesenvolvimento, para o aprendizado permanente, a apresentação de soluções criativas, o exercício da autonomia, a mobilização de saberes oriundos da escola e das suas experiências de vida. Não basta mais que ele seja qualificado, é preciso que seja competente. (RÉGNIER, 1997, p.5)

Sarsur (2010) sobreleva que a escolarização se tornou fator essencial de produção para o empresariado. No entanto, cita os trabalhos de Dieese, em que relata que é preciso tomar cuidado para que a educação não esteja apenas a serviço da produção, esquecida a produção da cidadania e da dignidade da vida humana em seu contexto mais amplo. Associado a isso, Sarsur (2010) complementa:

A articulação entre uma educação voltada para o trabalho e as demais dimensões do processo educativo deve, nesta perspectiva, proporcionar a socialização do sujeito a partir do desenvolvimento da consciência de si e do mundo. (SARSUR, 2010, p. 277)

Dessa forma, discutiu-se, até o momento, que a sociedade e o mercado de trabalho exigem um novo perfil pessoal, situação que os indivíduos devem atentar tanto para as novas exigências profissionais como também para uma postura de cidadão sociável, ético e humano. Assim, a escola se configura como fundamental para que, mediante a educação, as pessoas se constituam em cidadãos preparados para enfrentar o mercado de trabalho que lhes será apresentado no mundo atual. Neste viés, no capítulo seguinte, discutiremos melhor o termo competência e sua inserção no mercado de trabalho e na educação.

4 COMPETÊNCIAS

Neste capítulo esmiuçaremos a compreensão de competência. Percebe-se um princípio relance que há muitos conceitos, muitas visões favoráveis e contrárias, o que confirma que ainda não se chegou a um consenso. Adotamos essa palavra por entender que corresponde ao termo que mais contempla nosso objetivo, indo ao encontro da realização do trabalho.

4.1 Competências no mercado de trabalho

Segundo Arruda (2000), o modelo de competência surgiu a partir da necessidade de requalificação dos trabalhadores. Esse termo teria origem em estudos econômicos e históricos relacionados com desemprego e trabalhadores. Mais tarde, passou a ser usado pelas empresas, conforme suas necessidades. Da mesma forma, perseguindo a trilha palmilhada por Carletto (2005), o movimento de competência apareceu com a necessidade de aumentar a capacidade dos profissionais em resolver problemas, transformar ações em resultados e melhorar seu desempenho.

Para Dutra e colaboradores (2010), o conceito de competência foi proposto de forma estruturada pela primeira vez em 1973, por David McClelland (1973), quando este buscava uma abordagem mais efetiva para os processos de escolha de pessoas nas organizações. No entanto, "são os autores como Le Boterf (1994; 2000; 2001; 20003) e Zarifian (1996; 2001) que exploram o conceito de competência associado à ideia de agregação de valor e entrega a determinado contexto de forma independente do cargo, isto é, a partir da própria pessoa." (Dutra et al, 2010, p. 33). Já para Antunes (2001, p.17), "competente é aquele que pondera, aprecia, avalia, julga e, depois de examinar uma situação ou um problema por ângulos diferentes, encontra a solução ou decide".

Fleury e Fleury (2001) entendem que competência pode ser definida como "um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades que agreguem valor econômico à organização e social ao indivíduo" (Fleury e Fleury, 2001, p. 20).

Depreende-se, então, que a competência tem que ser vinculada à pessoa que executa determinada tarefa e atividades, e esta terá que compreender as demandas do contexto sobre si, sabendo utilizar seus recursos de forma adequada.

Rocha Neto (2004) divide as competências em gerais, técnicas e sociais. As competências gerais se definem pela capacidade de identificar problemas e oportunidades, organizar e mobilizar os recursos disponíveis para resolvê-los. Quanto as técnicas, são fundadas nos conhecimentos sistematizados e tangíveis. Já as sociais, estão elas relacionadas com as capacidades de pedir, doar e ofertar, perdoar, seduzir, escutar, prometer e cumprir com responsabilidade, em meio a outras características.

Dessa forma, é preciso que se esteja atento a tudo, não somente a uma determinada atividade que se desempenhe. É preciso que se vá além do que lhe é exigido formalmente, que se atenda às necessidades específicas e às necessidades sociais.

Assim, é importante enfatizar que as competências estão relacionadas não só aos setores produtivos, como também com a sociedade. Nessa esteira, Thévenet (2010) enfatiza a importância da escola para o desenvolvimento de atitudes associadas às competências desejadas para a vida laboral e social. Gentili (1998) apadrinha essa forma de ver, expondo que, embora não exclusivamente, estas competências deverão ser buscadas no seio escolar escola.

Na era do fim dos empregos, só a competência empregatícia flexível do indivíduo pode garantir sucesso no mundo das relações laborais. E essa competência deverá ser procurada na escola, embora não exclusivamente. (Gentili, 1998, p. 89)

Para isso, Franco (1998) exhibe uma posição muito criticada por alguns teóricos, mas bastante plausível. Para ele, é necessário uma reforma no sistema de ensino e na formação dos professores, dado que o setor produtivo está considerando esta área como solução para os problemas postos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pela busca da qualidade e da competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego atual.

4.2 Competência na Educação

A literatura ilustra que há grande divergência entre pensadores quando se fala em competência na educação. Esse termo tem gerado grandes debates, ensejando diferentes pontos de vista. Nosso posicionamento é favorável ao desenvolvimento de competência na Educação e, para tanto, apontaremos alguns autores que corroboram essa ideia. Embora assim, queremos ressaltar que percebemos que nossa visão não é diferente daqueles que não concordam com o tema, pois, na visão de alguns autores, pensar competência é individualizar o ser humano. Mais que isso: é educá-lo para o capital. Nosso pensamento justamente no local oposto: é humanizar, possibilitar reflexão e ação que contribuam para o desenvolvimento pessoal, assim como reflexões acerca da vida, da relação humana, da importância do coletivo entre outras questões importantes para o bom desempenho, tanto social como profissional.

Ao fazermos um breve histórico do surgimento desse termo na educação, buscamos referências em Zabala (2010), o qual discute que, já nas primeiras décadas do século passado, afloraram, em todos os países, grupos de professores que questionaram em profundidade a escola em que o ensino dos recursos básicos de leitura, escrita, cálculo e noções gerais de geografia, história e ciências naturais promovem uma formação que, na maioria das vezes, nunca será necessária para a vida.

Em sendo assim, ainda no rasto de Zabala (2010), seria fundamental se pensasse uma população em que todos os cidadãos estivessem suficientemente preparados para exercer, de forma eficiente, sua profissão em seus diferentes níveis. Por igual, que interviessem na sociedade com critérios e valores que permitissem um bom funcionamento desta. Neste sentido, haveria uma profunda mudança no significado do ensino, uma vez que seriam formados profissionais que, além de dominar as técnicas específicas de sua profissão, teriam atitudes e aptidões em condições de facilitar o trabalho nas organizações e na sociedade, tais como a capacidade de trabalhar em equipe, o empreendedorismo, aprender a aprender, adaptabilidade e empatia.

Diante dessas necessidades, o cenário escolar passa a ser o ambiente propício para formar esse novo indivíduo, capacitado para exercer suas funções técnicas, atuantes de forma empreendedora nos diferentes seguimentos de sua vida. Segundo Régnier (1997), a França é um exemplo, pois depois de revisar a estrutura educacional, organizou uma estrutura de ensino baseada em habilidades que têm como referência três campos: psicomotor (define o saber fazer), cognitivo (define o saber) e socioafetivo (define o saber ser).

Nesse rumo, a seguir Perrenoud (1999), embora existam diferenças ideológicas entre os grupos franceses, eles estão unidos por uma tese: “para que serve a escola, se não adquire nela os meios para agir no e sobre o mundo?”. (PERRENOUD, 1999, p.14)

Delors (1999), na organização do relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, descreve que parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões. Em adendo, de sua capacidade de discernir e agir, pois “deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão”. (DELORS, 1999, p. 18)

Para Delors (2003), a Educação repousa sobre quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver em conjunto, assim definido: **aprender a conhecer** significa aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento, o que acontece ou deveria acontecer no ensino escolar; **aprender a fazer** está relacionada com à formação profissional, uma questão que está mudando o sentido de educar para o mercado de trabalho, à medida que ter qualificação e ter competência são concomitantemente necessárias. Para este autor, os empregadores estão buscando indivíduos que tenham muito mais que qualificação técnica material, devendo possuir qualidades tais como apresentadas no trecho que segue:

(...) coquetel individual, onde agregue não só a competência técnica e profissional, mas também o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (...). Capacidade de comunicar (...), cultivar qualidades humanas, que as formações tradicionais não transmitem necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas. (DELORS, 2003, p. 95)

O terceiro pilar proposto por Delors (2003) é **aprender a viver juntos**, considerado pelo autor como um dos maiores desafios da educação, visto que, em um mundo onde a concorrência é destaque, educar para o bom convívio é tarefa difícil. Entretanto, se a educação se preocupar em levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre as pessoas, proporcionando ao indivíduo o conhecimento de si mesmo, poderá, em complemento, trabalhar para o desenvolvimento da empatia, da diminuição da violência, o que poderá proporcionar bom comportamento social ao longo da vida, pois, como salienta Delors (2003, p.98), “o confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI”.

Aprender a ser representa o quarto pilar. Segundo Delors (2003, p.99), constitui um dos princípios fundamentais da educação, porquanto “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”. Um dos temores exposto por esse autor é a desumanização, em detrimento da evolução técnica, sendo, portanto, preciso investir no desenvolvimento completo do homem, em toda a sua riqueza, na complexidade de suas expressões e de seus compromissos individuais.

Pensando sobre esses conceitos: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser**, percebe-se que a escola encarta um papel fundamental na formação do ser humano em sua totalidade. Neste sentido, Zabala (2010) responde a pergunta sobre qual o papel da escola, afirmando que esta deve se deter para o desenvolvimento de capacidades, pois, atualmente, não é mais suficiente adquirir conhecimentos ou dominar algumas técnicas embora sejam compreensivas e funcionais. No entanto é necessário que o aluno seja cognitivamente capaz, onde o que ele aprende na escola seja suficiente para ele agir de forma eficaz diante das situações do dia a dia.

Para Rué (2009), esta questão é de vital importância que este propõe que a educação deve reinventar a forma de ensinar, de forma que aborde a realidade em todas as suas interfaces.

O ensino deve, pois, basear-se na análise de múltiplas e diversas situações e na sistematização das diferentes fases que constituem uma ação competente com base no pensamento complexo. E isso pressupõe romper com

simplificação que está posta na estrutura curricular tradicional – na qual as disciplinas estão isoladas em campos teóricos cada vez mais segmentados – e reinventar uma escola que aborde a realidade em toda a sua complexidade. (Rué, 2009, p.08)

É neste cenário, segundo Zabala (2010), que surge o termo “competência”, primeiramente no campo empresarial, no início na década de 1970, para caracterizar um profissional capaz de realizar determinada tarefa de forma eficiente. Em seguida a competência começou a ser utilizada no sistema escolar, de início para a formação profissional, posteriormente para o restante das etapas de ensino. No andar do século XX, escolas de todo o mundo começaram a usar a expressão “competência para a vida”, tendo adquirido *status* oficial ao ser compartilhada, na atualidade, por todas as instâncias internacionais, a exemplo da: ONU (Organização das Nações Unidas), UNESCO (Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas) e OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

No entanto, passou-se todo o século XX para que essa ideia se generalizasse e tomasse parte da formação inicial universitária dos professores. Mais que isso até: que a maioria dos sistemas escolares introduzisse, com muitas preocupações, estes critérios. Para Rué (2009), a noção de competência começou a conquistar terreno, aí incluídas as propostas de formação universitária, entre a década de 1990 e os primeiros anos do século XXI.

Na visão de Deluiz (1996), foi a partir da Lei 9394/96 (LDB) da reforma educacional e dos dispositivos de regulamentação sobre educação profissional que a concepção orientadora do modelo das competências começou a tomar forma no Brasil, na década de 90.

De acordo com Carletto (2005), o movimento de competência emergiu como exigência da necessidade de aumentar a capacidade dos profissionais em resolver problemas, transformar ações em resultados, melhorar o desempenho, contribuindo para competitividade da organização. Para este autor, a competência é o único tema que valoriza em intensidade elevada as pessoas, no confronto com programas e máquinas. Este movimento está mudando o foco do âmbito educacional, fazendo com que as instituições de ensino incorporem novos conceitos de competência com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino e introduzindo nos currículos escolares e nas metodologias de ensino orientações para o desenvolvimento de competências nas pessoas.

No pensar de Zabala (2010), o crescimento de um ensino, assentado no desenvolvimento de competências, foi depurado pela crise de, pelo menos, três fatores. Em primeiro lugar, as mudanças na própria universidade, que está se replanejando tanto em sua estrutura quanto em seu conteúdo, assinalando que o conteúdo dos cursos está se configurando em torno das competências. Em segundo lugar, a maior pressão social, que percebe a dificuldade de os cidadãos escolarizados colocarem porem em prática, nas situações reais, a teoria aprendida. O terceiro aspecto está centrado na função social do ensino, formando todas as capacidades do ser humano com o objetivo de responder aos problemas que a vida apresenta. Em síntese, como pontua Zabala, um ensino que cumpra com o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional.

Uma função orientadora que facilite a cada um dos alunos o acesso aos meios para que possam se desenvolver conforme suas possibilidades, em todas as etapas da vida; ou seja, uma escola que forme em todas as competências imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional. (ZABALA, 2010, p.22).

Entende-se, assim que uma das funções da escola é ultrapassar a capacidade dos programas escolares, fundados em disciplinas puramente acadêmicas, devendo proporcionar uma funcionalidade social e produtiva a essa formação. Com isso, este local se torna ambiente propício para o desenvolvimento das competências.

Dias e seus colaboradores (2010) argumentam que, no ambiente acadêmico, o tema competência tem ocupado um espaço privilegiado, à luz dos dados levantados no período de 2000 a 2004. Quatro dos principais periódicos da área de Administração, patenteiam que 51 artigos trataram direta ou indiretamente desse tema.

Nesse diapasão, tal pesquisa elucida que realmente o tema tem sido tratado com acentuada prioridade no século XXI. Embora assim, para alguns autores, seja exemplo Perrenoud (1999), o conceito de competência no sistema escolar não era algo novo, pois na escola, ao menos nas carreiras mais nobres, tratou-se sempre de desenvolver as “faculdades gerais” ou o “pensamento”, além da assimilação do conhecimento. Complementa o autor dizendo que a abordagem dita “por competência” não faz senão acentuar essa orientação.

Kuenzer (2001), assim como o fez Perrenoud, afirma que é preciso considerar que o conceito de competência, por seu caráter polissêmico, tem ocasionado diversas interpretações, nem sempre com a clareza epistemológica. Para a autora, no se reportar ao termo da competência, devemos concordar que ninguém educa para a incompetência. Considerando que o conceito de competência não é novo, “é preciso reconhecer que ele tem assumido um novo significado, a partir da extensão que tem sofrido, particularmente o conceito de formação profissional em face das novas demandas do mundo do trabalho” (KUENZER, 2001, p.16).

Segundo Zabala (2010), uma educação baseada em competência pode ser “recipiente” para um ensino que se una a uma perspectiva de formação integral e para toda a vida. Perrenoud (1999) acolhe igualmente essa ideia de formação integral, pois, para ele, as competências encampam tanto as necessidades do mercado com a realidade nas relações sociais.

As competências são importantes metas da formação. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais. (PERRENOUD, 1999, p.32)

Ainda, em conformidade com Zabala (2010), competência no âmbito educacional deve identificar o que os alunos necessitam para responder aos problemas aos quais será exposto ao longo da vida. Competência não é o contrário de conhecimento, uma vez que, em uma atuação competente, há a necessidade de utilização de conhecimentos inter-relacionados com as habilidades e com as atitudes. Existe um acordo generalizado em que a finalidade da introdução da competência na educação deva ser a contribuição para o pleno desenvolvimento da personalidade em todos os campos da vida. Nesse entremeio, Zabala (2010) descreve:

O uso do termo “competência” é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos, fatos que implicam dificuldade para que esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real. (ZABALA, 2010, p.11)

Na linha de Zabala (2010), as competências escolares devem englobar o âmbito social, o interpessoal, o pessoal e o profissional, como exemplifica. Na dimensão social, a pessoa

deve ser competente para compreender a sociedade, valorizá-la, nela intervindo de maneira crítica e responsável, que seja cada vez mais justa, solidária e democrática; na dimensão interpessoal, o indivíduo deverá ser competente para se relacionar, se comunicar e viver positivamente com os demais; na dimensão pessoal, o indivíduo deverá ser competente para exercer, de forma responsável e crítica, a autonomia, a cooperação, a criatividade e a liberdade, por meio do conhecimento e da compreensão de si mesmo, da sociedade e da natureza em que vive; já na dimensão profissional, o indivíduo deve ser competente para exercer uma tarefa profissional adequada às suas capacidades, a partir dos conhecimentos e das habilidades específicas da profissão, de forma responsável, flexível e rigorosa.

Carletto (2005) acredita que todas as pessoas têm a capacidade de desenvolver competência por meio de treinamento, da prática, de erros, da reflexão e da repetição. Para esse autor, a competência vai além da quantidade de conhecimento adquirido.

A competência não se limita a uma quantidade de conhecimentos adquiridos pelo indivíduo, mas refere-se à capacidade de a pessoa assumir a iniciativa, ir além das expectativas, ser hábil em entender e dominar novas situações no ambiente de trabalho, ser responsável e reconhecido por suas atitudes. Todos temos a capacidade de desenvolver nossas competências por meio de treinamento, de prática, de erros, da reflexão e da repetição. (CARLETTO, 2005, p. 3)

Em adendo Antunes (2001) pontifica que a pessoa competente é aquela que pondera, aprecia, avalia, julga e, depois de examinar uma situação ou um problema por ângulos diferentes, encontra a solução ou decide. Doutro modo dizendo, entende-se que, para se desenvolver competência, é necessário uma ação que para tendendo a ser eficaz, deve mobilizar diferentes recursos que integre: conhecimentos, procedimentos e atitudes.

4.3 Pontos e contrapontos em relação à competência na Educação

Como já exposto, existem alguns autores contrários à inserção do tema competência na educação, contudo não se recorre a tal termo neste trabalho com vista a individualizar o sujeito, intentando torná-lo competitivo, mas com a finalidade de formar um profissional e cidadão melhor, reflexivo, participativo, comunicativo, mais humano, em suma. Diante disso, sentimos a necessidade de apresentar partes de um diálogo entre autores no tocante a essa visão, complementando com o pensamento de outros autores.

Em **Educação e Competência: Pontos e Contrapontos** (2009), há um debate entre Almeida e Rué a propósito deste esse tema. Assim, questiona Almeida (2009, p.134) sobre a forma como se encontra o ensino por competência na literatura. Entende que em “parte significativa da bibliografia disponível sobre a organização do ensino por competência, o conhecimento perde espaço nas proposições ou orientações para o trabalho docente, o que tem permitido uma leitura, muitas vezes reducionista, de que o trabalho com o conhecimento não é mais necessário”. De outra parte, Rué (2009) responde que, na verdade, o conhecimento fornecido pelas escolas é necessário, mas não com a finalidade atual, porquanto “é preciso empregar o conhecimento acadêmico-escolar, mas não como finalidade, e sim como instrumento ou meio relevante para enfrentar uma ação” (RUÉ, 2009, p.137).

Almeida (2009) alude à “pedagogia das competências” como mais um elemento de proposições pedagógicas, ou seja, apenas uma técnica de ensino. E acrescenta que seus propositores, por criticarem o ensino tradicional e fragmentarem as disciplinas, acabam por submeter a educação aos interesses do sistema produtivo.

Rué (2009) contrapõe argumentando que a aproximação das diferentes literaturas e perspectivas sobre competências foi e ainda é um grande problema. A essa luz, levanta a seguinte questão fundamental: “as competências são a revisão de velhas pedagogias ou uma coisa diferente, um olhar que promete mudanças na forma de compreender o ensino e a aprendizagem (E-A)?” (Rué, 2009, p.149). Rué se posiciona diante da segunda questão acentuando que a noção de competência e seu desenvolvimento levam a outra forma de entendê-lo. Para esse autor, o ato de ensinar e aprender competência está imbricado com as mudanças que o mundo vem enfrentando.

O fato de aprender em si não surge realmente do debate entre pedagogias. Pelo contrário, vejo o surgimento desse conceito muito mais como um sintoma, como algo relacionado com a mudança cultural na qual o mundo está entrando, em síntese, vejo o conceito de “competência” ao mesmo tempo como fruto de transformações profundas e portador de uma transformação epistemológica, ou paradigmática, do mundo como ainda hoje entendemos, de maneira ampla, os atos de ensinar e aprender (RUÉ, 2009, p. 149)

Para Almeida (2009), há o receio de que a escola seja transformada em um ambiente voltado para os interesses do poder econômico, já que o termo “competência” proveio da esfera produtiva e, com isso, o conhecimento que deveria ser ensinado na escola perde espaço e valor.

Outro autor que endossa essa visão é Frigotto (2008), apontando que a partir da década de 80 do século XX inseriu a disputa pela educação como prática social mediadora do processo produtivo.

Trata-se de formar um trabalhador “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente. De forma diversa, a formação profissional específica, para ser efetiva, tem que ter como condição prévia à educação básica (fundamental e média) e articular-se, portanto, a ela e às mudanças científico-técnicas do processo produtivo imediato. (FRIGOTTO, 2008, p.10)

Rué (2009) argumenta que conhecimento e competência são complementares, pois não há sentido em separar razão e ação, dado que, em muitos casos, no decorrer do processo de aprendizagem, os dois recursos devem coincidir em “algo”, na ação do próprio sujeito. Rué (2009) exemplifica como segue:

Imaginemos, nesse sentido, que alguém deseja promover entre os seus alunos o sentido (entendido como competência) de “estimativa”, uma espécie de intuição hipotética desenvolvida pelos especialistas. É possível trabalhar a estimativa de distância, altura, pesos, volumes, sons, forças etc. Mas antes, ou enquanto isso, é preciso consolidar as unidades métricas decimais, ao mesmo tempo que os procedimentos para validar com precisão as estimativas intuitivas. (RUÉ, 2009, p.139).

Para Rios (2001), embora competência esteja associada às demandas do mercado de trabalho, é fundamental não seja reduzida somente a este setor, assentado que “é preciso sempre considerar o contexto em que se desenvolvem a formação e a prática profissional.

Arriscado é confundir a demanda imediata, mercadológica, com a demanda social, que expressa as necessidades concretas dos membros de uma comunidade” (RIOS, 2001, p.83).

Para esta autora, substituir o conceito de qualificação, como formação para o trabalho, pelo de competência, como atendimento privilegiado ao mercado de trabalho, parece guardar, então, o viés ideológico presente na proposta liberal, que se estende ao espaço da educação, em que passam a se demandar também “competências” na formação dos indivíduos. Conforme Rios (2001), é nesse sentido que a preparação para atender ao mercado de trabalho cada vez mais competitivo se sobrepõe à formação global do trabalhador.

Por outro lado, ainda nas pegadas de Rios (2001), reduzir a noção de competências à demanda do mercado de trabalho é correr o risco de desconsiderar outras demandas que estão postas na sociedade. Não se pode perder de vista que existem, por exemplo, questões ligadas à ética, à moral, à justiça e à solidariedade envolvidas nas transformações. Nessa perspectiva, educar para competências é, então, ajudar o sujeito a adquirir e a desenvolver as condições e/ou recursos que deverão ser mobilizados para resolver uma situação complexa, entre as quais preservar sua humanidade, ou seja, enfatizar a emancipação humana como dimensão vital.

Dessa forma, entende-se que o termo competência, por muitas vezes, encerra compreensões diferentes. Percebe-se que não há a intenção de inventar uma nova pedagogia, não se está falando da pedagogia das competências, mas de um “termo, de um conceito” que precisa ser introduzido na educação para somar com a aprendizagem, melhorando o desenvolvimento do aluno, como pessoa, cidadão e também como profissional.

É nesse sentido que percebemos que a visão desses autores “contrários” se anikda ao que queremos realizar. Assim como expõe Frigotto (2008), “o ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida” (FRIGOTTO, 2008, p.12).

É nessa perspectiva que entendemos que, de forma geral, estamos pretendendo o mesmo em questão de desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, como então auxiliar no desenvolvimento de competência?

4.4 Como, então, desenvolver competência?

Para Zabala (2010), a aprendizagem será mais ou menos significativa conforme a maior ou a menor intensidade dos fatores ou das condições que intervêm em sua aprendizagem. Estas condições estão relacionadas com a vinculação profunda entre os novos matizes de conteúdo e os conhecimentos prévios, ao nível de desenvolvimento que o aluno dispõe para enfrentar uma nova aprendizagem, com a zona de desenvolvimento proximal que faz referência à distância adequada entre o que se sabe e o que se deseja aprender, a disposição para aprendizagem, bem assim a relevância e funcionalidade do novo conteúdo em que esta deve ser significativo por si mesmo.

De acordo com Zabala (2010), aprender significativamente representa um esforço, e essa aprendizagem não se realizará se não existir uma atividade favorável com o objetivo de aprendizagem. Atribui-se sentido ao que se aprende quando existe motivação intrínseca, autoestima, autoconceito e expectativas. Assim, regular a própria aprendizagem representa um fator chave na aprendizagem de competência, uma vez que significa planejar quais estratégias de aprendizagem devem ser utilizadas em cada situação, aplicá-las, controlar o processo, avaliá-lo para detectar possíveis falhas e ser capaz de transferir tudo isso para uma nova situação.

Sant`Anna (2009) discorre que a aprendizagem no aqui e agora tem a possibilidade de colaborar para que uma pessoa faça mudanças apropriadas em sua vida. No entanto, é preciso que este indivíduo se disponha a isso.

A aprendizagem experimentada no aqui e agora pode ajudar o empenho de uma pessoa para fazer mudanças apropriadas no seu comportamento, nos seus valores, nas suas habilidades e nas suas crenças. Da mesma forma a faz refletir sobre um comportamento prévio. Esclarecemos, aqui, que tal mudança ocorrerá quando o participante se dispuser, verdadeiramente, a isso. Ela não constitui um imperativo inarredável deste processo. A pessoa decide sobre sua mudança. (SANT`ANNA, 2009, p.35)

Conforme Zabala (2010), ao analisar as competências, conclui-se que, para realizar o processo de ensino e aprendizagem, é necessário buscar o apoio de saberes que terão diferentes graus de desenvolvimento científico, e de muitos outros graus de conteúdo que são extremamente relevantes na formação para a vida, mas que não sustentam em nenhuma disciplina estável. Delors (2003) pondera que a necessidade da educação em sua totalidade direcionará as reformas educativas, como segue:

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas. (DELORS, 2003, p.102)

Para Perrenoud (1999), a competência se situa “além dos conhecimentos”, ela se forma com a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento.

Uma ação competente é uma “invenção bem-temperada”, uma variação sobre temas parcialmente conhecidos, uma maneira de reinvestir o já vivenciado, o já visto, o já entendido ou o já dominado, a fim de enfrentar situações inéditas o bastante para que a mera e simples repetição não seja inadequada. As situações tornam-se familiares o bastante para que o sujeito não se sinta totalmente desprovido. (PERRENOUD, 1999, p.31)

Perrenoud (1999) argumenta que a construção de competência acontece “ao sabor de um treinamento”, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva.

A construção de competência, pois, é inseparável da formação de esquemas de *mobilização* dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. (PERRENOUD, 1999, p. 10)

No entender de Zabala (2010), é indispensável determinar um tempo no qual periodicamente sejam realizados a reflexão e o estudo que permitam que os alunos cheguem a

conhecer e a fundamentar os procedimentos gerais e comuns, e a construir, por meio da reflexão e da análise, o conjunto de atitudes.

Ainda, de acordo com Perrenoud (1999), ser competente supõe ser capaz de responder de forma eficiente a uma situação real. Assim, para ensinar competência é preciso recorrer a situações mais ou menos reais, as quais exemplifiquem de algum modo aquelas que podem ser encontradas na realidade, as chamadas “situações-problemas”, fazendo com que o aluno reflita, entre em ação hábil a encontrar resolução para o problema em questão.

É por meio dessas perspectivas que encontramos na técnica da dinâmica de grupo uma possibilidade de desenvolvimento das competências. Segue, no próximo capítulo, referenciais que subsidiam esse pensamento.

5 DINÂMICA DE GRUPO

Para entendermos a dinâmica de grupo, é fundamental um resgate na história do desenvolvimento da dinâmica dos grupos. Em sendo assim, neste capítulo, trataremos de referenciar este histórico para, depois disso, apresentar a dinâmica de grupo e suas possibilidades de contribuição para o desenvolvimento de competências.

No entendimento de Osório (2003), os fenômenos grupais só passaram a ter a devida atenção no final do século passado, embora a vida grupal e as relações interpessoais estejam presentes desde os tempos do processo civilizatório.

Entretanto, a história da dinâmica dos grupos começa efetivamente com o emergir da Psicologia Grupal, sendo Kurt Lewin seu pesquisador principal. Assim, Mailhiot (1976) conta que Lewin fundou o “Centro de Pesquisas em Dinâmica dos Grupos”, (1946, Massachussets, Estados Unidos da América), preocupando-se, sobretudo, em estimular um meio universitário, onde pudesse formar um grupo com psicólogos sociais para confrontar suas hipóteses, formular suas teorias, e prosseguir com suas pesquisas em um ambiente acadêmico, enfatizando valores de solidariedade, de autenticidade, de criatividade e de probidade em suas comunicações e interações.

Segundo Lewin (1965), ao avaliar sua pesquisa, constatou que não havia conseguido grandes progressos; assim, levantou a hipótese de que isso poderia ter ocorrido em razão do bloqueio nas comunicações que havia entre os participantes. Por meio dessa hipótese, começaram trabalhos com o propósito de aprender a se comunicar de modo autêntico e, dessa forma, plantou-se a semente das experiências de sensibilização para as relações humanas.

Nesse andar Lewin (1965) e seus discípulos iniciaram, através da pesquisa-ação, a formação de profissionais destinados a coordenar atividades grupais de cunho não explicitamente terapêutico, com o que nasceu a Dinâmica de Grupo. Esta expressão surgiu, pela primeira vez, em um artigo de 1944, no qual Lewin falava sobre relações entre teoria e prática em Psicologia Social.

Osório (2003) relata que, até 1956, os dois pilares do processo de aprendizagem da dinâmica de grupos se constituíam pelo Grupo de Treinamento das Técnicas de Base e pelo Grupo de Discussão. A partir deste ano, o Grupo de Discussão, em sua proposta original, foi abandonado, surgindo o *Skill Group (SG)* e o Grupo de Treinamento das Técnicas de Base foi repensado, dando lugar ao denominado *Traning Group (TG)*. Posteriormente, o TG se revelou um instrumento primordial para a aprendizagem em Dinâmica de Grupo, sendo designado de Grupo F ou “de formação”.

Lewin (1965) postulava que todo e qualquer indivíduo, independentemente de qualquer circunstância, faz parte do contexto de seu grupo social, influenciando-o e ao mesmo tempo, sendo influenciado e modelado por este.

Osório (2003) identifica que Freud, já em 1905, pontuava a influência dos agrupamentos humanos sobre o comportamento psicológico do indivíduo, abordando este tema em trabalhos como: **Totem e tabu** (1913), **Psicologia das massas e Análise do ego** (1921), **O Mal-estar na cultura** (1930) e **Moisés e o monoteísmo** (1939).

Freud (1996), em **Psicologia de Grupo e a Análise do Ego**, escrito em 1921, cita Le Bom, descrevendo que a peculiaridade mais notável apresentada por um grupo é o fato de que cada indivíduo nele inserido, a despeito de serem semelhantes ou dessemelhantes, não importando seu modo de vida, suas ocupações, seu caráter ou sua inteligência, estará de posse de uma espécie de mente coletiva que faz com que seus sentimentos, pensamento e maneira de agir sejam diferentes da forma que seriam caso estivessem sozinhos.

Para Bion (1970), os grupos passam por um processo de três etapas, que não precisam necessariamente seguir uma ordem determinada. Assim, quando os indivíduos estão reunidos em grupo, suas atividades mentais são regidas pelo aparecimento do que ele denomina de “supostos básicos”, que são divididos em “supostos básicos de dependência”, quando o grupo espera que um líder tome a iniciativa, proteja o grupo, como um filho espera que seus pais tomem conta deles; “supostos básicos de luta-fuga”, quando o grupo age como se tivesse um inimigo que deve enfrentar e evitar, tendo a fantasia de que o líder é invencível; e “suposto básico de acasalamento ou expectativa messiânica”, no qual o grupo mantém uma fantasia de que irá nascer um líder salvador, fruto de membros do grupo, independentemente do sexo ou função que nele desempenhem.

De acordo com Osório (2003), a Psicanálise fornece informações importantes para o entendimento das interações grupais, sendo a primeira ciência a se referir a grupos. No entanto, o entendimento dos fenômenos grupais demanda novas contribuições epistemológicas que não fazem parte das análises da Psicanálise.

Dessa forma, Osório (2003, p.9) aponta que novos vértices de observação contribuíram para a compreensão dos fenômenos grupais, partindo-se de “um conjunto aparentemente desconexo de ideias e enfoques que paulatinamente encontrou suas ressonâncias e articulações na construção do alicerce teórico-prático que viria sustentar o surgimento de uma nova disciplina, a *Psicologia Grupal*”.

Assim, para Osório (2003), a Psicologia Grupal estuda os indivíduos que podem reconhecer-se em sua singularidade, mantendo ações interativas na busca de objetivos compartilhados. Nesse sentido, a Dinâmica de Grupo se expandiu, influenciando em vários aspectos institucionais com o intuito de resolver seus problemas.

A dinâmica de grupo expandiu seu raio de ação e influência sobretudo na área das instituições em geral. Tornou-se, para alguns efeitos, uma disseminadora de técnicas de dinamização grupal, empregadas tanto na avaliação como na compreensão e tentativa de resolução das questões organizacionais. (OSÓRIO, 2003, p. 28)

Ainda de acordo com Osório (2003), atualmente, a Dinâmica de Grupo se apoia em marcos referenciais, privilegiando os grupos operativos, o psicodrama e as teorias sistêmicas e da comunicação humana.

Os grupos operativos foram sistematizados por Pichon-Rivière como um conjunto de pessoas com um objetivo em comum, e a relação que seus integrantes mantêm com a tarefa poderá ser a obtenção da “cura” tanto para um grupo terapêutico como para um de aprendizagem. Os grupos operativos, terapêuticos ou de aprendizagem, proporcionam aprendizagem à medida que o trabalho em grupo favorece uma interação entre as pessoas mediante a criação de um clima propício à resolução de conflitos interpessoais. Aí elas tanto aprendem como também ensinam, mesmo que seja apenas pelo fato de exporem sua experiência de vida. Assim, Pichon-Rivière encontrou na Dinâmica de Grupo uma forma de operacionalizar sua abordagem grupal através dos chamados “Laboratórios Sociais”, de Lewin, pois esses laboratórios criam o clima propício para a indagação ativa a que se propunham os Grupos Operativos (Osório, 2003).

Moreno (1974) se utilizou de suas experiências desde a infância para formular sua teoria acerca do Psicodrama, pois considerava que a pessoa deve ser compreendida e estudada mediante suas relações interpessoais à proporção que a criança, ao nascer, é inserida em um conjunto de relações, primeiramente com sua mãe, seu pai, irmãos e demais familiares. Assim, Moreno visualizou que, através da representação e da encenação de papéis, os

indivíduos poderiam solucionar algumas questões pessoais. Nessa marcha, nascia uma modalidade de expressão catártica que viria a se constituir no Método Psicodramático de Abordagem dos Conflitos Interpessoais, cujo âmbito natural era o grupo. A sessão psicodramática se desenvolve em três momentos sucessivos: aquecimento, onde se busca criar um ambiente propício para a cena dramática; a representação propriamente dita, que ocorre através de técnicas como inversão de papéis, espelho, prospecção ao futuro, escultura; e o compartilhamento, onde o grupo fala sobre as vivências experimentadas durante a representação dramática, sendo este o momento em que o indivíduo tem a oportunidade de compreender e solucionar os conflitos existentes.

Conforme Osório (2003), as teorias sistêmica e da comunicação humana foram elaboradas e sistematizadas por Von Bertalanffy, a partir da década de 20 do século XX. Para esse teórico, os acontecimentos não ocorrem por conta da ação de um indivíduo, mas em decorrência da ação de sistemas socioculturais em interação. Com isso o grupo ganha espaço em detrimento do indivíduo, pois “cada uma das partes de um sistema está relacionada de tal modo com as outras que qualquer alteração em uma delas provoca modificações nas outras e no sistema total” (Osório, 2003, p.49). Neste sentido, Sérgio, em Tatagiba (2010, p.17), considera que “o processo de dinâmica de grupo visa à integração e ao desenvolvimento de pessoas através da troca e do relacionamento, buscando nas diferenças o caminho para o crescimento pessoal e profissional”.

A importância da Dinâmica de Grupo para o estudo em apreço reside em suas estratégias permitirem que o indivíduo participante desenvolva suas competências por meio do que já lhe é conhecido, e se tornar ainda mais competente, podendo chegar a atingir as quatro dimensões que ao ver de Zabala (2010) são importantíssimas: dimensão social, dimensão interpessoal, dimensão pessoal e dimensão profissional.

Nesse andar, a técnica da Dinâmica de Grupo deve ser usada para facilitar a dinâmica grupal por ser instrumento facilitador para o crescimento e aprimoramento das relações humanas. Além disto, a Dinâmica de Grupo pode contribuir com um dos princípios fundamentais do ensino das competências que é o de ensinar o aluno a ler situações próximas da realidade a partir de sua complexidade. Uma vez que esse aluno aprenda a lidar com uma situação, atuará em situações semelhantes de forma muito mais competente, como explica Zabala (2010).

Uma vez aprendido o esquema de atuação, é possível resolver a aplicação desses esquemas em situações similares, embora diferentes, com vistas a capacitar os alunos para atuarem de modo competente em novas situações. (ZABALA, 2010, p. 150)

Dentre as diversas metodologias existentes para trabalhar o desenvolvimento de grupos, encontramos, na Educação de Laboratório, um método para o desenvolvimento das competências. Entende-se que esta pode contemplar as necessidades citadas anteriormente por vários autores no que diz respeito às competências.

A Educação de Laboratório é uma técnica da Dinâmica de Grupo e, embora seja um “termo genérico, aplicado a um conjunto metodológico visando mudanças pessoais a partir de aprendizagens baseadas em experiência diretas ou vivências” (Moscovici, 2007, p.5), é uma tentativa de resposta ao problema de ajustamento à mudança. Baseia-se no pressuposto de que é preciso aprender a aprender, não apenas copiar formas e modelos alheios e de fora, devendo identificar e descobrir a melhor maneira para utilizar seus recursos e potencialidades, confiando em suas habilidades, sabendo aproveitar suas forças e lidar com suas fraquezas.

O Laboratório de Treinamento, segundo Moscovici (1965), funciona a partir da reunião de pequeno grupo de pessoas com o objetivo de estudar seu próprio funcionamento ao vivo, suas relações interpessoais e grupais, com a ajuda de um coordenador. Para a referida autora, a função do coordenador exige habilidade especial, competência técnica e interpessoal, para criar, com o grupo, uma atmosfera sócio-emocional de confiança recíproca, em que os participantes se sintam à vontade para experimentar novas maneiras de agir, exercitar novos comportamentos e ousar dar e receber *feedback* útil para opções de mudança pessoal.

De acordo com Moscovici (1965), o Laboratório de Treinamento e Desenvolvimento Interpessoal utiliza uma abordagem vivencial em que a experiência de cada participante, dentro de uma experiência global compartilhada no espaço/tempo do grupo e no “aqui-e-agora”, serve de ponto de partida para a aprendizagem de cada um e de todos. A aprendizagem vivencial compreende um ciclo de quatro etapas sequenciais e interdependentes: atividade, análise, conceituação e conexão.

A primeira etapa consiste na vivência de uma situação através de atividades em que o participante se empenha em solucionar problemas, simular comportamentos, dramatização, jogo, processo decisório, comunicação, exercícios verbais e não verbais.

A etapa de análise segue a vivência e consiste no exame, bem assim na discussão ampla das atividades realizadas, na análise crítica dos resultados e do processo de alcançá-los.

A partir de aquisição de conhecimentos e reflexões, passa-se à etapa de conexão, em que se fazem correlações com o real, comparando-se o que aconteceu com situações práticas de trabalho e vida em geral. Nesta etapa, o participante busca a mudança, experimentando e testando outras formas de conduta, o que o leva novamente à primeira etapa de atividade/vivência, completando um e começando outro ciclo vivencial de aprendizagem. Para Moscovici (2008), esse processo de mudança encarta diversos níveis de aprendizagem.

As mudanças pessoais decorrentes do método de laboratório abrangem diversos níveis de aprendizagem: cognitivo, emocional, atitudinal, comportamental. Informações, conhecimentos, compreensão intelectual, emoções e sentimentos, gostos, preferências, bem como percepções, emoções e predisposição para ação, integrados, conjugam-se para se alcançar conduta qualificada e competência interpessoal (MOSCOVICI, 2008, p.116)

Moura (1999) resume esse processo onde explicando que, através de jogos e vivências se criam situações nas quais os participantes terão que solucioná-las e refletir sobre elas. Os jogos são um veículo para provocar um problema. O que mais importa é o que é chamado de ciclo de aprendizagem, isto é, após as atividades, os participantes compartilham, analisam, generalizam e finalmente relacionam o conhecimento adquirido com seu dia a dia.

Depois de esboçarmos algumas linhas sobre competência e Dinâmica de Grupo, abordaremos as competências trabalhadas nesta pesquisa.

5.1 Competências a serem desenvolvidas através da Dinâmica de Grupo

Para finalizar nossos referenciais, cabe aqui, cuidar das competências que julgamos ser importantes para um bom desenvolvimento pessoal, profissional e social.

5.1.1 Autoconhecimento

A literatura nos mostra que um dos principais pontos a serem trabalhados em uma pessoa, para que haja o desenvolvimento, é a capacidade de se autoconhecer.

Segundo Moura (1999), as pessoas precisam fazer autoavaliação de sua vida, analisando os pontos fortes e fracos, buscando compreender melhor o seu eu para, posteriormente, fazer um plano de autodesenvolvimento. Macêdo (2007) encampa, esta visão, pois considera que o autoconhecimento é o ponto de partida para o processo de mudança pessoal. Embora assim, para que isso venha a ocorrer, as pessoas precisam ser proativas e encarar os desafios dessa busca incessante.

De acordo com Moura (1999), é através do autoexame e avaliação das condições que dificultam seu funcionamento efetivo que o indivíduo atinge significativa mudança pessoal e interpessoal, mudanças de atitudes e valores, motivação, postura e comportamento, sendo “através deste aprimoramento individual que se consegue preparar um campo fértil para a criatividade e o trabalho em equipe” (MOURA, 1999, p.7).

Golerman (1996), estudioso da inteligência emocional, considera que esta pode se desenvolver a partir do autoconhecimento, e concebe que esta condição é essencial quando se pensa o ser humano em sua totalidade. Para esse autor, o autoconhecimento implica conhecer as próprias emoções, saber lidar com estas, motivar-se, reconhecer as emoções no outro e conseguir ter bons relacionamentos.

Nesta direção de concepção sobre emoção, Wesinger (2001, p.26) insere significativo exemplo, afirmando que, “para conseguir controlar a raiva, você tem que ter consciência daquilo que a provoca e de como essa poderosa emoção o afeta – então poderá aprender a reduzi-la e usá-la acertadamente”. Assim, para este autor, a autoconsciência está no cerne das aptidões, permitindo que a pessoa se monitore e se observe em ação. Desta forma, compreende-se que, para um bom desenvolvimento tanto pessoal como profissional, é preciso que o indivíduo se conheça.

5.1.2 Relacionamento interpessoal

Os conceitos de relacionamento interpessoal, geralmente, são apreciados em estudos das diferentes áreas do conhecimento humano e suas relações, sofrendo interferência em diversos níveis, como época, cultura e, até mesmo, valores individuais.

Segundo Moscovici (2007, p.33), o processo de interação humana “é complexo e ocorre permanentemente entre pessoas, sob forma de comportamentos manifestos e não manifestos, verbais e não verbais, pensamentos, sentimentos, reações mentais e/ou físico-corporais”. Assim, no pensar dessa autora, a competência interpessoal é resultante de uma percepção acurada realística das situações interpessoais e de habilidades específicas comportamentais que conduzem a consequências significativas no relacionamento duradouro e autêntico, que seja satisfatório para as pessoas envolvidas.

Na visão de Fritzen (1987), os indivíduos, em certo sentido, tornam-se o que são devido às relações interpessoais.

As relações interpessoais constituem a medula da vida. Elas formam e entretêm a nossa identidade pessoal. Em certo sentido, nós nos tornamos e ficamos aquilo que somos graças à atenção que nos é dispensada pelos outros (FRITZEN, 1987, p.73).

A essa luz, as relações interpessoais podem ser compreendidas como todos e quaisquer contatos entre pessoas, podendo ocorrer em diferentes circunstâncias e em diferentes espaços, tanto no âmbito tecnológico e educacional como nas relações empresariais, levando ainda em conta variáveis como sujeitos, local, cultura, desenvolvimento tecnológico, educação e época. Partindo desta concepção, Antunes (2003) advoga que é papel da escola trabalhar as relações interpessoais à medida que facilita a integração em aluno com o todo.

“A escola deve trabalhar as relações interpessoais para desenvolver no aluno uma visão sistêmica da escola e de seu papel, mas também para facilitar sua integração com a comunidade, professores e colegas, através de uma colaboração confiante e pertinente” (ANTUNES, 2003, p.47).

Assim, percebe-se que a competência interpessoal é fundamental para o indivíduo desempenhar bem seu papel de cidadão e de profissional, já que estes precisam saber como lidar e se relacionar com diversos tipos de pessoas, comunicando-se e mantendo uma convivência adequada ao ambiente de trabalho e à sociedade, onde a conduta pessoal é tão importante quanto o desempenho profissional. Pelo exposto, justifica-se a necessidade de focar o desenvolvimento dessa competência.

5.1.3 Comunicação

A importância da comunicação foi explicitada por Lewin, segundo Osório (2003), quando este autoavaliou sua pesquisa em grupo, constatando que seu pequeno progresso poderia ter ocorrido em razão de bloqueios que afloraram entre os participantes em virtude de problemas de comunicação.

Nessa esteira, Osório (2003) argumenta que para aprender a estar e trabalhar em grupo é fundamental que se aprenda a conversar. Etimologicamente, conversar é “mudar juntos” (*na + versare*). As pessoas que participam de uma conversa devem sair desta “transformados”, isto é, levando consigo a experiência da troca de pontos de vista. Neste viés, pode-se pensar no ditado popular que afirma que, “quando dois homens se encontram em um deserto e trocam pães, cada um sai com um pão; quando trocam ideias cada um sai com duas ideias”. Dentro desta concepção, importa acrescentar o pensar de Moscovici (2007): considera que, mesmo não havendo intenção de se comunicar, o processo de interação humana supõe necessariamente comunicação.

Estamos sempre comunicando algo, seja por meio de palavras ou outros meios não verbais, tais como gestos, postura corporal, posição e distância em relação aos outros etc. O simples fato de estar em presença do outro modifica o contexto perceptivo de cada um, promovendo interação que é, afinal, comunicação, com mensagens emitidas e recebidas de cada participante da situação conjunta. Quando alguém, em presença de outros,

fica silencioso, afasta-se, vira-se de costas etc., na verdade está interagindo e comunicando algo aos demais, como, por exemplo: disposição para não dialogar, constrangimento, ressentimento, agressão ou qualquer outro sentimento (Moscovici, 2007, p 115).

Diante dessas considerações, o sistema educacional se instaura com local propício para toda forma de comunicação, haja vista a constante conversa entre os alunos, que deve ser percebida pelos educadores como material precioso para ser trabalhado. Entretanto, se todos os sujeitos estiverem envolvidos na busca do desenvolvimento das competências interpessoais que se processam na comunicação, estaremos diante de um cenário onde é inquestionável que a comunicação, em todas as suas modalidades de expressão, constitui-se em um elemento fundamental para o relacionamento humano, como acrescenta Antunes (2003):

Se seus alunos conversam, isto é bom. Saiba fazer dessa notável qualidade humana uma “ferramenta” de ensino. Use a conversa do aluno, que é o que ele tem de mais valioso em sua vida, como instrumento para um trabalho pedagógico essencial. Converse com seus alunos e deixe os alunos conversarem entre si. Aprenda a ser um administrador de conversas, expositor de desafios, instigador de perguntas (ANTUNES, 2003, p.14).

5.1.4 Criatividade

De acordo com Moura (1999), estamos vivendo em uma época de transição, somente o conhecimento não é suficiente, visto que outras características pessoais vêm sendo exigidas dos indivíduos, principalmente a valorização da criatividade em inúmeros setores da vida. Para este autor, todas as pessoas nascem com potencial criativo, mas a educação padronizada que sofremos desde a infância limita o desenvolvimento do comportamento espontâneo e, assim, vai arquitetando inúmeros bloqueios. De maneira geral, com o passar dos anos, à medida que o processo de socialização for sendo consolidado pelas normas e regras, decrescerá, de forma progressiva, a criatividade em decorrência da aprendizagem do medo da inadequação por ser “diferente” dos demais. Moura dispõe sobre “o famoso senso do ridículo” que acomete às pessoas na vida social:

A busca pela criatividade começa quando as pessoas se permitem experimentar coisas novas. O medo de serem julgadas, o famoso senso de ridículo, ter que enfrentar a resistência do já estabelecido, entaves que deixam escapar grandes oportunidades (MOURA, 1999, p.65).

Csikszentmihalyi (1999) considera que, entre as características mais salientes de indivíduos criativos, estão curiosidade, entusiasmo, motivação intrínseca, abertura a experiências, persistência, fluência de ideias e flexibilidade de pensamento.

Para este mesmo autor, a criatividade surge quando há domínio do conhecimento, quando os desafios são compatíveis com a habilidade para enfrentá-los. De igual modo, também devem estar inseridos em um campo que propicie o desenvolvimento da criatividade, que ofereça recursos, reconhecimento e oportunidades, agigantando a probabilidade de ocorrência de contribuições criativas através do *feedback* que recebem.

Cabe vincar que as competências estão interligadas entre si e que a criatividade decorre do autoconhecimento. Entretanto, a boa avaliação de si resulta do relacionamento com o outro, e para que esse relacionamento aconteça é preciso que haja uma boa comunicação interpessoal. Diante disso, discorreremos sobre o trabalho em equipe por envolver as competências que foram citadas.

5.1.5 Trabalho em equipe

Segundo Macêdo (2007), equipes são grupos que evoluíram. Para que se compreenda esta equipe é preciso estudar o processo de formação desse grupo, as circunstâncias em que se constituiu, a maneira como ele atua e quais as características de seus integrantes. Nessa marcha, para o referido autor, grupo é uma reunião de pessoas com um ou mais objetivos comuns. Já o termo equipe se faz mais apropriado quando este grupo atua em conjunto em uma mesma atividade, com habilidades complementares, onde os integrantes estão comprometidos uns com os outros, tendo propósitos e objetivos em comum. De acordo com Moscovici (2008, p.5), o processo de transformação do grupo em equipe ocorre “quando passa a prestar atenção à sua própria forma de operar e procura resolver os problemas que afetam seu funcionamento”.

No entender de Macêdo (2007), estes os principais requisitos para o bom funcionamento de uma equipe, são: consciência dos objetivos da equipe: conhecimento das condições dos recursos disponíveis para as atividades, comunicação aberta, aceitação das diferenças individuais, capacidade de negociar e de fazer concessões, propensão para aprender e compartilhar, entusiasmo, comportamento ético e flexibilidade.

Assim, o trabalho em equipe é um processo de experimentação, troca e aprendizado, em que os integrantes estão comprometidos a desempenhar em conjunto algum tipo de atividade, podendo-se, então, “considerar equipe um grupo que compreende seus objetivos e está engajado em alcançá-los, de forma compartilhada” (MOSCOVICI, 2008, p.5).

5.1.6 Liderança

No entendimento de Macêdo (2007), liderança é a arte de educar, orientar e estimular as pessoas a persistir na busca de melhores resultados. Segundo ele, três papéis ora se confundem, ora se mesclam em relação ao comportamento de um líder: chefe, gerente e gestor-líder.

O chefe se configura como alguém investido de autoridade formal que ocupa cargo previsto na estrutura organizacional, tendo autonomia para representar, comandar e decidir; o gerente “é a figura do chefe reforçada pelos conhecimentos e pelo exercício pleno das funções administrativas” (Macêdo, 2007, p.110) o gestor-líder, de sua vez, é aquele que é capaz de influenciar a equipe e ser por ela legitimado numa determinada situação, sendo ou não designado para essa função.

Neste trabalho, adotaremos o papel de gestor-líder para ser desenvolvido, por compreendermos que a liderança é algo que vai além de um cargo determinado. A literatura ilumina que a liderança vem sendo estudada há muitos anos, embora não haja uma clareza sobre as metodologias atinentes a seu desenvolvimento. Ainda na trilha de Macêdo (2007), o ponto pacífico entre os estudos é que o líder de uma equipe pode vir a ser liderado amanhã, num processo de mudança de papéis.

Outro autor que contempla esta visão é Hunter (2006), quando aponta que, embora muitas empresas tenham investido no desenvolvimento da liderança, muitos de seus gestores

são incapazes de fazê-lo com competência. Dessa forma, Hunter (2006) investe numa nova forma de liderar, denominada liderança servidora, cujos princípios podem ser aprendidos e aplicados por quem tem vontade e intenção de mudar, de crescer, de melhorar. Na visão deste autor, “possuímos os meios e não apenas o conhecimento intelectual ‘do pescoço para cima’, como se costuma dizer, para enfrentar os difíceis desafios com que se defrontam os líderes de hoje” (HUNTER, 2006, p.11).

Na compreensão de Covey (2005), a liderança servidora pode ser observada em líderes-servidores, que são os mais bem sucedidos e estão nos mais altos cargos, pois conseguem influenciar as pessoas por meio do modo que desempenham seu trabalho.

Em minha experiência, em geral as pessoas que estão no topo de organizações realmente grandes são líderes-servidores. Eles são os mais humildes, os mais reverentes, os mais francos, os mais abertos aos ensinamentos, os mais respeitosos, os mais atentos. (COVEY, 2005, p. 298)

Hunter (2006, p.18) define liderança como “a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir objetivos comuns, inspirando confiança por meio da força do caráter”, dado que, para ele, liderança não é ser chefe e não é gerenciar. Muitas pessoas que estão nestes cargos, conseguiram-no em razão de suas habilidades técnicas orientadas para o resultado, não sendo estas as melhores ferramentas para inspirar os outros a desempenhar um bom trabalho, pois o líder deve “conquistar as pessoas, envolvê-las de forma que coloquem seu coração, mente, espírito, criatividade e excelência a serviço de um objetivo” (HUNTER, 2006, p. 20).

Neste sentido, deve-se destacar que, ao pensar liderança desta maneira, está ela sendo delineada em uma perspectiva voltada para o desenvolvimento humano, para o trabalho em equipe, para uma relação saudável entre os colaboradores.

Para Bennis (1996), os líderes possuem cinco características importantes. Ei-las: maior visão; paixão pelo que faz; integridade, composta de autoconhecimento, sinceridade e maturidade; curiosidade; e audácia. Em seu ver, “os verdadeiros líderes não nasceram líderes, mas se fizeram líderes, e, normalmente, por conta própria” (Bennis, 1996, p.40). É seu entendimento que um líder íntegro, que conhece seus defeitos e suas qualidades, que tem uma idéia clara do que quer fazer, tanto no campo profissional quanto no pessoal, é apaixonado por uma causa, pode inventar-se a si mesmo e ter força para persistir diante de reveses e derrotas.

Visto dessa forma, em complemento é possível afirmar que liderança é algo que pode ser desenvolvido e aprendido, sendo de erguida importância que os indivíduos tenham esse desejo de desenvolvê-la, estejam imbuídos de coragem para mudanças, conheçam a si mesmos e gostem das pessoas.

5.1.7 Tomada de decisão

Tomar uma decisão, na maioria das vezes, não é algo fácil e pode gerar sofrimento. Se bem assim, a qualquer tempo, ora mais ora menos, somos convidados ou intimados a fazer escolhas e a decidir, uma decisão errada, até mesmo o fato de estar indeciso, pode levar à perda de grandes oportunidades.

Para Alves (2009), a capacidade de tomar decisões firmes, claras, e no tempo certo, é destacada característica da liderança. Porém, a forma de decisão varia a depender das circunstâncias. Por isso, é forçoso sempre fazer uma análise da situação e de possíveis implicações, com o máximo de elementos possíveis, para que, ao menos, se possa tomar uma

decisão com embasamento de conhecimento. Cada decisão implica um efeito, para o bem ou para o mal.

Para Bazerman (2004), a tomada de decisão se caracteriza como processo encadeado que se apoia em aspectos cognitivos de coleta de dados, análise e julgamento. Para este autor, é necessário identificar os componentes da decisão para entender o julgamento: Em adendo, é importante que sejam seguidas seis etapas, implícita ou explicitamente, para configurar um processo racional de tomada de decisão: definir o problema de maneira clara e explícita; identificar os critérios diferentes e sua importância relativa; ponderar os critérios; gerar alternativas ou cursos de ação; classificar as alternativas segundo os critérios identificados; e identificar a solução otimizante.

Alves (2009) recomenda algumas medidas que podem reduzir os elementos causadores de insucesso, aumentando as chances de êxito em uma tomada de decisão. Para esta autora, é preciso reduzir os riscos futuros; listar os efeitos possíveis de cada ação; avaliar as consequências no tempo, privilegiando os resultados em longo prazo, ao invés de valorizar apenas os efeitos mais imediatos; observar os fatores externos que podem influir na decisão, tentando medir a probabilidade de um possível fracasso. Dessa forma, esquematizando estes itens, as pessoas estarão se antecipando aos futuros problemas.

Constata-se que tomar decisão não é algo fácil, no entanto é necessário é possível chegar a uma decisão acertada, desde que sejam avaliadas todas as circunstâncias que as envolvem.

5.1.8 Empatia

Segundo Coelho (2004), a experiência do "sentir com" já aparecia designada pelos gregos em seu vocábulo *empátheia*, de onde proveio o termo "empatia", indicando a enigmática possibilidade de estar dentro, estar presente, viver com e como o outro o seu *pathos*: paixão, sofrimento e doença. Indica ora a possibilidade de projetar de modo imaginativo sua consciência e, assim, apreender o objeto contemplado, ora a capacidade de compreender os sentimentos e os pensamentos de outro, pondo-se "em seu lugar".

Coelho (2004) discorre sobre os conceitos de empatia para Freud e Ferenczi. Freud, um dos primeiros pensadores a falar sobre empatia, situa-a como ponto essencial na relação terapêutica paciente-analista. A empatia revela, para Freud, um processo que faz com que os indivíduos possam compreender outro ser humano através de uma capacidade cognitiva de se pôr em seu lugar, consciente ou inconscientemente. Já Ferenczi, vê a empatia como algo afetivo e não cognitivo, onde terapeuta e paciente estão no mesmo nível, como "se duas metades da alma se completassem para formar uma unidade. Os sentimentos do analista entrelaçam-se com as ideias do analisado e as ideias do analista (imagens de representações) com os sentimentos do analisado" (Ferenczi, 1990, p.45, citado por Coelho, 2004)

Para Pimentel e Coelho (2009), empatia é um fenômeno que se dá no campo da experiência pré-reflexiva, indicando a capacidade de estabelecer um contato direto com estados afetivos de outro ser humano. Empatia implica, portanto, modo de cognição perceptual, que se dá fora do campo verbal, discursivo ou proposicional. Assim, empatia pode ser caracterizada como uma forma de escuta, ao mesmo tempo em que se constitui, também, como um modo de comunicação entre sujeitos, ocorrendo independentemente da intenção consciente, permitindo que se estabeleça um tipo de troca subjetiva sem a intervenção da fala.

Entende-se, nessa marcha, que empatia alude ao posicionamento de uma pessoa em relação ao sentimento do outro, tentando, de alguma forma, situar-se no lugar deste outro.

5.1.9 Comprometimento

As mudanças que estão ocorrendo na sociedade e no mercado de trabalho acarretam a necessidade de que novas alternativas sejam pensadas para que ocorra um bom desempenho nestes dois setores. Como a tecnologia e as informações se acham disseminadas no mercado para todos, o que representará um diferencial em uma equipe ou em um indivíduo é seu comprometimento com o que se dispõe a fazer.

Cabe ressaltar que Fernande e Boog (1983) já haviam discutido este tema em relação à gestão, apontando que as inovações tecnológicas se frustram ou perdem sua força caso a organização não disponha de um patrimônio humano efetivamente comprometido com o trabalho.

Segundo Borges (2001), os diferentes níveis de comprometimento podem gerar efeitos nos indivíduos, nas organizações e na sociedade, o que pode justificar o grande interesse científico internacional em pesquisas de campo, a partir da década de 70 do século XX, embora referências a constructos já pudessem ser encontradas trinta anos antes.

Para Bandeira (2000), o comprometimento organizacional, em linhas gerais, pode ser entendido como forte vínculo do indivíduo com a organização, que o incita a dar algo de si, tal como sua energia e lealdade. De acordo com Bastos (1997), comprometer-se significa sentir-se vinculado a algo e ter desejo de permanecer naquele curso de ação, podendo articular seus vínculos de comprometimento com diferentes focos.

Na concepção de Bastos (1993), existem cinco abordagens que podem distinguir a maioria das pesquisas na área de estudo do comprometimento organizacional. Vejamos: afetiva, quando o indivíduo se identifica com a organização e com seus objetivos, desejando manter-se como membro, de modo a contribuir com esses objetivos, com lealdade, desejo de contribuir, sentimento de orgulho em estar neste local; calculativo, significando um comprometimento baseado em um mecanismo psicossocial de trocas, como salário, *status* e liberdade; sociológico, retratando o comprometimento do trabalhador em permanecer no atual emprego porque percebe a legitimidade da relação autoridade/subordinação; normativo, mediante a internalização de pressões normativas de comportamento; e comportamental, significando a manutenção de determinadas condutas e coerência entre comportamento e atitudes, pois os indivíduos se tornam comprometidos a partir de suas próprias ações, formando um círculo de autorreforçamento no qual cada comportamento gera novas atitudes que levam a comportamentos futuros, em uma tentativa de manter a consistência.

Segundo Müller, Rauski, Eyng e Moreira (2005), o modelo de comprometimento mais aceito pelos pesquisadores é o modelo de três dimensões estabelecido por Meyer e Allen (1993). Em suma, concebe o comprometimento como uma força que liga um indivíduo ao curso de ações de relevância para um objetivo e pode ser acompanhado por diferentes opiniões que têm a função de dimensionar o comportamento. Os autores conceituam o comprometimento organizacional em três dimensões: comprometimento afetivo, quando há um envolvimento, ocorrendo identificação com os objetivos e valores da organização; comprometimento instrumental, quando são percebidos altos custos associados a deixar a organização; e comprometimento normativo, quando há o sentimento de obrigação em permanecer na organização.

É relevante que se destaque haver poucos estudos sobre comprometimento na vida em si. No entanto, entende-se que os estudos, embora voltados para a organização, revelam as diferentes maneiras de os indivíduos agirem em relação ao comprometimento em sua vida pessoal e social. Nessa instância, este se comporta ora de forma afetiva, ora de forma instrumental, ora normativa, dependendo da situação em que se encontram.

De igual modo, pode-se pensar nas competências como interligadas entre si, dado que uma interfere nas outras e é influenciada pelas demais. Assim, entende-se que no processo de desenvolvimento de competência, é necessário contemplar Dinâmicas de Grupos que envolvam, em conjunto, as competências abordadas.

6 METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa, que lançou mão de intervenções mediante técnicas da Dinâmica de Grupo e instrumento elaborado para apreender autorrelatos dos participantes. Este trabalho foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso *Campus* Campo Novo do Parecis-MT.

6.1 Participantes

Participam deste trabalho quinze estudantes do último ano de Agroindústria, sendo oito do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idade entre 19 a 38 anos, residentes em Campo Novo do Parecis. Dos participantes, quatro eram casados oficialmente, ou não, e onze deles eram solteiros; três não trabalhavam e doze exerciam alguma atividade profissional.

6.2 Instrumentos

Foram utilizadas técnicas de Dinâmica de Grupo, subsidiadas pela metodologia da Educação de Laboratório de Moscovici (1965). A técnica da Educação de Laboratório utiliza de jogos, vivências, dramatização, textos, brincadeiras; nela, os participantes experimentam condições assemelhadas a seu cotidiano sem estarem sujeitos às consequências de suas ações, podendo, assim, refletir sobre seu comportamento diante das atividades.

Também foram elaborados dois questionários, abertos, ambos com questões similares, um aplicado antes das intervenções; o outro, após as vivências. Assim, buscou-se analisar a forma como os acadêmicos perceberam o desenvolvimento de suas competências. O questionário final foi acrescido de duas questões abertas, com o objetivo de apreender a subjetividade dos participantes em relação à eficácia ou não do trabalho realizado.

6.3 Procedimentos

O questionário inicial foi aplicado individualmente, após o horário escolar, em sala de aula, com a presença somente da pesquisadora e dos participantes da pesquisa. Visando atender aos aspectos éticos, os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, da garantia de sigilo absoluto, do compromisso de apresentação dos resultados obtidos na pesquisa, tendo todos concordado com a publicação dos resultados.

Primeiramente, os participantes responderam ao questionário inicial, cujo objetivo foi analisar o modo como estes percebiam o desenvolvimento de suas competências. Posteriormente, com as respostas obtidas no questionário, foi realizado o planejamento das vivências que foram utilizadas, e que se encontram no Anexo. O questionário final foi aplicado após a etapa das vivências, para comparação com as respostas fornecidas antes dos encontros.

Inicialmente, houve um encontro para acolhimento, para “quebrar o gelo”, tão comum quando as pessoas iniciam atividades em grupo. Os demais encontros foram realizados partindo-se da atividade chamada Jornal, no qual, seu objetivo era perceber como os participantes passaram do último encontro para o atual e, também, apreender as situações que foram ocorrendo durante a dinâmica, já que a situação em que o grupo se encontrava influenciava no desenvolvimento da atividade.

Depois de ouvir os participantes, era feito um breve resumo do encontro anterior para que os participantes pudessem lembrá-lo. Em seguida, o grupo participava da Dinâmica de Grupo que havia sido selecionada (vivência, jogo, dramatização, sempre alinhada ao objetivo do encontro). Realizada essa atividade, partia-se para a Observação e Reflexão do que se passou na dinâmica, sendo este o momento em que os participantes traziam suas observações, seus sentimentos e impressões sobre aquilo que haviam vivenciado. Nesta fase, os participantes contextualizavam as observações realizadas, ressignificando-as não mais apenas pelos estímulos e vivência, como, igualmente, com base em sua experiência individual ou de grupo que se viu refletida na dinâmica que se instalou neste espaço. É neste momento que emergem a assimilação do conhecimento e a possibilidade de elaboração de alternativas de mudanças que possam subsidiar uma nova experiência.

Foram realizados nove encontros com, aproximadamente, duas horas e meia de duração, intervalo médio de 15 dias entre os encontros. As competências abordadas foram: autoconhecimento, criatividade, comunicação, relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, empatia, liderança, tomada de decisão e comprometimento.

Quanto à descrição de cada técnica de Dinâmica de Grupo utilizada nos encontros, vide, na seção dos Anexos, especificamente o Anexo B.

6.4 Análise dos dados

Por se tratar de grupo pequeno, as respostas foram classificadas em frequências simples pela semelhança de seu conteúdo, e os encontros foram analisados de acordo com os relatos dos acadêmicos participantes.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor descrever e discutir os resultados encontrados neste trabalho, foram apresentadas as respostas iniciais dos participantes, dadas no questionário inicial, quando o objetivo foi compreender como estes se autopercebiam em relação às competências que seriam trabalhadas. Posteriormente, foram destacados os momentos marcantes das sessões de Dinâmica de Grupo, juntamente com um resumo do tipo de intervenção que fora feita. Assim, por último, foram discutidos os resultados encontrados nas respostas dos participantes ao questionário final, quando estes já haviam vivenciado as intervenções das dinâmicas.

Dessa forma, pode ser visualizado, nos autorrelatos das respostas dos participantes, como este se autopercebiam sobre possíveis mudanças em relação às competências trabalhadas nas sessões de Dinâmica de Grupo.

No questionário inicial, a oitava pergunta indagava aos participantes: **“Como você avalia seu autoconhecimento? Por quê?”**. As respostas encontradas patenteiam que do total de 15 acadêmicos participantes, somente quatro declararam que se conheciam bem, cinco julgavam que possuíam autoconhecimento razoável, e dois julgaram que se conheciam pouco.

Cabe assinalar que os quatro restantes não conseguiram responder a esta pergunta, justificando com a resposta “tenho muito que aprender”.

A Dinâmica de Grupo utilizada para trabalhar o autoconhecimento foi **“Construção da sua história de vida”**, que se encontra em anexa, assim como todas as outras que foram trabalhadas. A atividade proporcionou um resgate da história de cada participante, daí intuindo a trajetória de vida de alguns, os sofrimentos, as dificuldades, as vitórias, as decepções, as diferenças e semelhanças entre os colegas de turma. Dentre as respostas, eis a que mais se destacou na referida vivência: “esta Dinâmica me proporcionou um pouco mais de autoconhecimento”.

No tocante ao questionário final, aplicado após a Dinâmica, os resultados evidenciaram que em meio aos 15 acadêmicos participantes, 12 deles responderam que ter bom autoconhecimento, ao passo que um considerava razoável seu autoconhecimento. Em complemento dois acreditavam que se conheciam pouco.

Importa frisar que, entre os participantes que se julgaram com pouco conhecimento, seus relatos foram: “falta experiência” e “quando penso que sei algo vem a vida e mostra que não sei muito sobre mim”.

Dessa forma, percebe-se que a realização do encontro sobre autoconhecimento foi importante para os participantes, pois, de acordo com a literatura da área, um dos principais pontos a serem trabalhados em um indivíduo, para que este se desenvolva, é a capacidade de se autoconhecer.

Neste sentido, a escolha deste tema para o primeiro encontro foi elaborada com objetivo de reflexão sobre si, visando proporcionar possível consideração sobre o autoconhecimento para cada acadêmico participante, visto que, de acordo com Macêdo (2007), o autoconhecimento é o ponto de partida para o processo de mudança pessoal e interpessoal.

O tema tratado no segundo encontro foi **“Criatividade”**. A segunda pergunta do questionário inicial, **“Você se acha criativo? Por quê?”**, investigou esta competência. Avaliando as respostas dos 15 participantes, constatou-se que oito se julgaram criativos, cinco revelaram não possuir esta competência e dois alegaram que sua criatividade dependia da situação.

Para o desenvolvimento dessa competência, trabalhou-se com a atividade chamada **“Baile de Máscara”**. Durante a dinâmica, percebeu-se que o grupo, no primeiro momento, não soube como utilizar o material que foi disponibilizado, tendo apresentado dificuldade em se organizar, ficou focado em um único objetivo, deixando de pensar de forma geral. Mas, no decorrer da atividade, ingressou no clima lúdico da dinâmica e conseguiu concluir o trabalho proposto. Em meio aos relatos mais significativos, destacaram-se estes: “voltamos a ser criança”, “muita criatividade”, “precisamos de mais oportunidade para demonstrar nossa criatividade” e “hoje, as empresas querem resultado rápido e é nesta hora que tem que mostrar criatividade”.

A análise relativa ao questionário final apontou que, dos 15 participantes, somente dois acadêmicos relataram não serem criativos, oito avaliaram sua criatividade como boa, registrando que, no questionário inicial, dois destes haviam se autoavaliado como não tendo criatividade, através da resposta “minha criatividade está muito boa hoje”. Destacar, ainda, que três perceberam sua criatividade como razoável e dois alegaram estar trabalhando para melhorá-la, tendo como exemplo a seguinte resposta: “Nunca fui muito criativo, mas estou no caminho da criatividade, porque a gente muda, desenvolve, evolui...”.

É importante pontuar que a Dinâmica de Grupo encarta uma metodologia de trabalho que levou os acadêmicos a realizar a atividade de forma lúdica, conduzindo-os a ser criativos, conforme o relato dado - “voltar a ser criança” -, uma vez que precisaram fazer coisas que não faziam normalmente no dia a dia.

Neste sentido, de acordo com Moura (1999), as pessoas nascem com potencial criativo que vai sendo perdido à medida que são educadas, de forma padronizada, para o convívio social, limitando, ainda na infância, o desenvolvimento do comportamento espontâneo, quando são edificados os bloqueios. Mas se a pessoa se permitir experimentar coisas novas, sem medo de ser julgada e de enfrentar a resistência do que já fora estabelecido, será mais fácil liberar sua criatividade.

Pode-se constatar que a Dinâmica de Grupo proporcionou uma reflexão sobre a quebra de padrões, pois, conforme Yozo (1996) argumenta, o jogo é uma atividade que permite avaliar e desenvolver o grau de espontaneidade e criatividade do indivíduo. Por meio de seu estado de ânimo e/ou emoções, poderá resolver os conflitos causadores de bloqueios inibidores.

A sexta questão do questionário inicial intentou avaliar a comunicação dos acadêmicos participantes, através destas perguntas **“Como você avalia sua comunicação com as pessoas? Você se sente compreendido por elas? Por quê?”**. As respostas evidenciaram que dez participantes consideraram boa sua comunicação, embora quatro tenham afirmado que “dependia do assunto”; três avaliaram como razoável. Dois a consideraram ruim porque “na maioria das vezes não é compreendida” e “muitos me acham complexa”.

A Dinâmica de Grupo proposta para abordar este tema foi **“Rótulo”**, a qual consta no livro “100 jogos para grupos”, de Ronaldo Yudi K. Yozo, 1996. Os participantes ficaram muito envolvidos com o tema escolhido para o debate, “Educação nos dias de hoje”, o que fez com que não prendessem tanto a atenção aos rótulos, e a comunicação fluiu facilmente. No entanto, a dinâmica trouxe a reflexão de que, muitas vezes, é necessário ser flexível, “ter jogo de cintura” para se relacionar e se comunicar com as pessoas, que não é agradável saber que o outro, com quem interage, possui rótulos para ela. Discutiram a necessidade de não ter preconceitos e que é preciso adaptar-se ao estilo do outro para que haja uma boa comunicação.

Os resultados do questionário final ensejaram que, dos 15 participantes, 10 deles relataram que tinham boa comunicação, quatro consideraram-na mediana e um participante

classificou sua comunicação como normal. Então, pode-se concluir que a reflexão sobre comunicação melhorou, entretanto as observações que emergiram da Dinâmica nos levam a retratar o relato de um participante que afirmou que sua comunicação era normal, apesar de, na grande maioria dos encontros, não emitir sua opinião, não falar no jornal e, quando relatava algum fato, era muito sucinto. Embora pareça contraditório, o que deve ser levado em linha de conta é seu autorrelato, a avaliação que este faz de si, porque, corroborando o pensamento de Moscovici (2007, p.115), “até no silêncio existe comunicação, na verdade está interagindo e comunicando algo aos demais, como, por exemplo: disposição para não dialogar, constrangimento, ressentimento, agressão ou qualquer outro sentimento”.

O quarto encontro versou sobre “**Relacionamento Interpessoal**” e duas questões do questionário inicial abordaram este assunto: “**Para você, como é relacionar-se com as pessoas?**” e “**Qual a importância destes relacionamentos para você?**”. Os resultados evidenciaram que, para sete acadêmicos, é bom relacionar-se com as pessoas. Três deles consideraram que era necessário, três disseram que mantinham uma relação de respeito e dois alegaram que dependia da situação. Sobre a segunda questão, 13 participantes apontaram a importância dos relacionamentos e, para quatro destes, sobretudo devido ao conhecimento que se adquire com o outro. Para dois respondentes, os relacionamentos não são muito importantes.

A Dinâmica apresentada foi o “**TANGRAM**”, que proporcionou várias reflexões, destacando-se que o desânimo prejudica o rendimento; que a falta de estratégia e organização dificulta chegar a um resultado positivo; que a manutenção de um bom relacionamento, a união, o respeito pela opinião do outro, e o trabalho com motivação aumentam as possibilidades de vencer. Os relatos que mais se destacaram nesta vivência foram: “escolhemos a figura, um segurava, outro dividiu”, “verdadeiro trabalho em equipe” e “aqui tinha um trabalho em equipe, com pressão, empolgação e respeito”.

Em relação ao questionário final, as respostas elucidam que para 12 participantes relacionar-se com as pessoas é bom. Dois deles disseram que dependia da situação, e somente um disse que era algo normal. Em relação à questão seguinte, 14 alunos ressaltaram a importância dos relacionamentos, e somente um relatou que não sabia era a importância dos relacionamentos.

Compreende-se, ao analisar os resultados encontrados, que o encontro proporcionou uma reflexão acerca do relacionamento interpessoal. Isto corrobora o entendimento de Moscovici (1999) no que toca ao fato de a competência interpessoal ser resultante da percepção de situações interpessoais e de habilidades específicas comportamentais.

O quinto encontro teve como objetivo a reflexão sobre a importância do “**Trabalho em Equipe**”. A questão cinco do questionário inicial - “**Você consegue realizar trabalhos em grupo? Como você se sente tendo que trabalhar em grupo?**” - avaliou esse tema. As respostas exibidas mostraram que todos os acadêmicos participantes conseguem realizar trabalhos em grupo e que somente um não se sente bem nesta atividade.

A Dinâmica utilizada foi “**Escravos de Jó**”. Para os participantes, esta atividade proporcionou o entendimento de que um depende do outro, pois o trabalho em equipe é como uma corrente, sendo necessário união, paciência e vontade. Refletiram, também, que é preciso, às vezes, fazer uma pausa, ensinar, e depois continuar o processo para obter resultados positivos. Concluíram que a comunicação é fundamental, que é possível evoluir após treinamento e que, como na dinâmica, se faz indispensável todos terem os mesmos objetivos para alcançar aquilo que querem. A resposta “aqui, na atividade, todo mundo tinha o mesmo objetivo e conseguimos, mas tem gente na sala que está aqui por estar, todo mundo tem que ter o mesmo foco” corrobora a visão de Moscovici (2008, p.5), considera equipe

como “um grupo que compreende seus objetivos e está engajado em alcançá-los, de forma compartilhada”.

No tocante ao questionário final, realizado após as dinâmicas, os resultados mostram que todos avaliam terem bom desempenho em atividades de grupo. Em relação aos sentimentos, somente quatro participantes responderam que se sentem realizados, felizes, não sem mencionar a necessidade de cooperação, parceria, amizade e união.

Ao analisar as questões e o encontro realizado, percebe-se que, apesar de a maioria ter afirmado que sabia trabalhar em equipe e que tinha bom desempenho em situações de grupo, não foi o que se reproduziu com a atividade. Na reflexão sobre a Dinâmica, ficou claro que os participantes perceberam que precisavam melhorar como equipe, e os relatos evidenciaram aquilo que Macêdo (2007) testemunha. Para ele, estes os principais requisitos para o bom funcionamento de uma equipe: consciência dos objetivos da equipe, conhecimento das condições dos recursos disponíveis para as atividades, comunicação aberta e aceitação das diferenças individuais.

No questionário inicial, a terceira e quarta perguntas indagavam aos participantes: **“Você consegue se colocar no lugar de outra pessoa? Como se sente nestas situações?”** e **“Em quais situações você encontra maior dificuldade em se colocar no lugar do outro?”**. Dos 15 acadêmicos participantes, dez responderam que sim, quatro afirmaram que dependia da situação e um relatou que não conseguia se colocar no lugar do outro. Somente uma pessoa conseguiu responder a segunda questão, com o seguinte relato: “me sinto feliz de não estar no lugar da pessoa”. Em relação a quarta pergunta, dois participantes responderam que não tinham dificuldade em se colocar no lugar do outro, enquanto as respostas dos demais foram direcionadas para situações de humilhação, morte de pessoas queridas, doença e injustiça.

A vivência proposta para trabalhar **“Empatia”** foi **“O Julgamento”**. A dinâmica ocorreu de forma bastante intensa, com grande debate, tanto no primeiro momento quanto no segundo, quando os participantes tiveram que inverter o próprio papel. Esta vivência proporcionou aos participantes a reflexão de que se colocar no lugar do outro não é fácil, mas que é preciso analisar as situações em que se julga ou se culpa alguém, pois nem sempre o que se pensa é a realidade ou a verdade absoluta. Assim, houve compreensão acerca da facilidade em julgar e da dificuldade em ser julgado, pois não se navega em águas tranquilas quando se está do outro lado. Relataram que sentiram vergonha, insegurança e arrependimento por terem se posicionado de uma forma e de estarem, posteriormente, na mesma posição que haviam julgado. Dentre as respostas que mais se destacaram, evidencia-se a do observador da atividade: “fácil para algumas pessoas e depois, quando mudaram de posição, foram escutando, foram vendo o outro lado, começaram a se colocar no lugar do outro conforme a situação, ficaram mais maleáveis e não julgaram sem saber”.

Este relato reproduz o pensamento de Coelho (2003), ao afirmar que a empatia sinaliza ora a possibilidade de projetar de modo imaginativo sua consciência e, assim, apreender a situação, ora a capacidade de compreender os sentimentos e os pensamentos de um outro, colocando-se em seu lugar.

Para finalizar essa atividade, foi apresentado um documentário, parte do livro: “O 8º Hábito: da Eficácia à grandeza”, de Stephen Covey (2005). Reporta-se a Maurício, pequeno país onde moram pessoas de várias raças, etnias, religiões, e todos, por respeitarem uns aos outros, entenderem a visão de seus integrantes; conseguem viver em paz e harmonia.

Em relação à empatia no questionário final, constatou-se que do total de 15 participantes, 11 responderam que conseguiam se colocar no lugar de outras pessoas; três relataram que dependia da situação e somente um afirmou que não conseguiria. Em relação à quarta questão, os resultados evidenciaram que somente um participante afirmou que não teria

nenhuma dificuldade, ao passo que os demais relataram que encontravam dificuldade em situações de morte, quando não se interessavam pelo fato ou em casos que envolvia a família.

Dessa forma, é importante frisar que houve pouca mudança em termos quantitativos, dado que a maioria já se posicionava como detentora de empatia, desde o questionário inicial. No entanto, ao analisar o que ocorreu no encontro, destacaram-se situações em que o grupo descortinou comportamentos incompatíveis com atitudes empáticas para com o outro, o que induz a pensar que talvez eles não tivessem conseguido fazer uma autoanálise baseada em suas potenciais atitudes.

O tema **“Liderança”** foi tratado no sétimo encontro e constava no questionário inicial, estampado na seguinte questão: **“Você se acha líder? Em quais situações você exerce liderança? Como você se sente?”**. Entre os 15 participantes, oito se consideraram líderes e as situações apontadas foram em família e no trabalho, com os sentimentos de bem-estar e de elevada autoestima (“me sinto importante”). Do mesmo modo, os relatos daqueles que não se consideraram líder patentearam sentimento de mal-estar e de baixa autoestima (“me sinto inferior”).

A Dinâmica de Grupo utilizada para trabalhar **“Liderança”** foi **“A Qualidade de um líder”** de Yozo (1996). A vivência ensejou a reflexão sobre os papéis de um líder, proporcionou a desconstrução das noções iniciais sobre liderança e o entendimento de que não é simples ser líder, embora todos possam dinamizar esta competência. Em meio aos relatos que mais sobressaíram, figuram os seguintes: “eu focava muito que líder tem que ser chefe, e não, pode ser qualquer um”; “tive esperança de que posso ser líder” e “todo mundo aprende a liderar”.

No questionário final, dos 15 acadêmicos participantes, 11 consideraram-se líderes, três não se viam como líderes e somente um entendeu que estava a depender da situação. As situações relatadas em que exercem liderança ocorrem na família, no trabalho e em condições que lhes agradem. O sentimento descrito por cinco participantes foi de bem-estar. Quanto aos demais, reservaram-se o direito de não se manifestar.

Constatou-se que houve evolução em relação ao questionário inicial. O motivo pode ter sido a clarificação do papel de um líder e de quem, efetivamente, pode assumi-lo, pois, como fora relatado, a maioria dos acadêmicos tinha um entendimento sobre liderança. E, como afirma Hunter (2006), a nova forma de liderar, denominado de liderança servidora, considera que os princípios da liderança podem ser aprendidos e aplicados por quem tem vontade e intenção de mudar, crescer e melhorar.

O tema abordado no oitavo encontro foi **“Tomada de decisão”**, indagado na sétima questão do questionário inicial: **“Diante de uma situação em que você tenha que tomar uma decisão, como você reage? Isto desperta quais emoções em você?”**. Dos 15 participantes, oito relataram que reagem com cautela, três acentuaram que sentem desconforto em ter que tomar uma decisão e quatro relataram que dependeria da situação. As emoções apontadas por quatro respondentes foram relativas a bem-estar (“alívio” e “tranquilidade”), enquanto as associadas a mal-estar (“medo de errar” e “ansiedade”) foram aduzidas por seis participantes. Não houve resposta de cinco acadêmicos participantes.

A Dinâmica de Grupo utilizada para vivenciar este tema foi **“Navegando em alto mar”**. Esta atividade instigou os participantes a tomar decisões, gerando vários sentimentos. Assim, foi possível refletir sobre a importância da tomada de decisão, as dificuldades envolvidas, como fazê-lo com tranquilidade, acertadamente e sem sofrimento. Os participantes relataram compreenderem que, quando se executa algo, tendo conhecimento e estando apto, a tomada de decisão ficará mais fácil. É relevante vincar que, durante a

atividade, um participante tomou a decisão de se jogar do barco, gerando desconforto para o grupo, uma vez que enquanto este se sentia confortável com sua decisão.

Verificando-se o questionário final, constatou-se que cinco participantes expuseram que enfrentariam a tomada de decisão com firmeza, cinco agiriam com cautela, quatro responderam que sentiriam desconforto, e um asseverou que dependeria da situação. As emoções relatadas mencionadas foram de bem-estar para seis participantes, mal-estar para um acadêmico, acentuando que oito deles não se manifestaram a tal respeito.

Dessa forma, percebe-se que o encontro proporcionou uma reflexão para o desenvolvimento desta competência. Os relatos dos participantes sobre a atividade puseram as claras o que Alves (2009) propõe como importante para a tomada de decisão: fazer sempre uma análise da situação e de possíveis implicações, encartando o máximo de elementos, para que, ao menos, se tome uma decisão com conhecimento necessário. Cabe destacar a decisão do participante que se jogou do barco, pois, para Alves (2009), é preciso avaliar as consequências no tempo, privilegiando os resultados em longo prazo, ao invés de valorizar apenas os efeitos mais imediatos.

O tema tratado no último encontro foi **“Comprometimento”**, propositalmente deixado por último porque, durante alguns encontros e avaliando o questionário inicial, notou-se que os participantes tinham uma visão sobre seu comportamento e agiam de outra forma.

A questão 11 do questionário inicial retratou esse assunto: **“Você se sente comprometido com as tarefas e trabalhos que realiza? Por quê?”**. Da totalidade dos 15 participantes, 12 afirmaram que se sentem comprometidos e três responderam que dependia da situação. A justificativa para o grosso do grupo que pontuou se comprometer, está relacionada com o fato de gostar do que fazem, fazerem bem feito e terem responsabilidade.

Para este encontro foram realizadas duas atividades, **“Bolinha de papel”** e os **“7 comprometimentos”**, adaptado da Dinâmica: **“Os 7 papéis”**, de Jalowitzki (2004), para “quebrar o gelo” e levar à reflexão. A primeira atividade foi bastante descontraída, cercada de muita brincadeira. Mas, na segunda, houve muito silêncio e reflexão. Os participantes relataram haver percebido que não estavam se dedicando tanto como imaginavam a seus comprometimentos, que focavam em um compromisso e não raro, acabavam deixando os mais importantes de lado. Dentre as respostas que tiveram destaque nesta vivência, esta merece ser citada: “por prioridade, eu sou comprometido, mas descobri hoje que não sou tão comprometido assim”.

No tocante ao questionário final, os resultados apontaram que 10 participantes responderam que têm um bom comprometimento, dois alegaram que depende da situação e três relataram que estão evoluindo em relação ao comprometimento (“estou dando muito mais valor do que antigamente” e “estou mais comprometido e com bastante idéias”).

Analisando todos os encontros, mais especificamente este que tratou do comprometimento, percebe-se que os participantes repensaram sua forma de se comprometer, o que possivelmente resultou na melhora dessa competência. Isto comprova o entendimento de Bastos (1993), ao afirmar que os indivíduos se tornam comprometidos a partir de suas próprias ações, formando um círculo de autorreforçamento no qual cada comportamento gera outras atitudes que levam a comportamentos futuros, em uma tentativa de manter a consistência.

O tema **iniciativa** foi tratado na primeira parte do questionário inicial indagando aos participantes: **“Como você se sente tendo que tomar iniciativa ou começar alguma atividade? Que emoções estas situações despertam em você?”**. As respostas dadas a esta questão acentuam que seis participantes declararam que não se sentiam bem nesta situação, quatro relataram sentimentos ambíguos de bem-estar e de mal-estar, dois afirmaram que o

sentimento que experimentavam era bom, um participante respondeu que agia com cautela e dois não responderam a esta pergunta.

No que respeita ao tema **iniciativa**, não houve Dinâmica de Grupo específica, uma vez que este assunto foi abordado no primeiro, segundo, quarto e oitavo encontros. Os participantes puderam avaliar, no andar das vivências, como procediam em relação a esta competência e relataram que perceberam que, em muitos momentos, ficavam acomodados. Afirmaram que refletiram sobre situações em que, ao não tomar iniciativa, oportunidades podem ser perdidas, do mesmo modo que perceberam que é preciso refletir para não tomar uma iniciativa precipitada, como no exemplo do colega que se jogou do barco no oitavo encontro.

Em relação ao questionário final, as respostas dos participantes evidenciaram que nove relataram bem-estar, ao tomarem iniciativa, três registraram que experimentavam mal-estar nesta situação, dois participantes responderam que dependeria da situação específica e um afirmou que reagiria com cautela.

Observamos, através dos autorrelatos e de observações, que os encontros que abordaram a questão da iniciativa proporcionaram uma mudança de atitude dos participantes, a partir da reflexão dos pontos fortes e fracos. Neste sentido, Carletto (2005) corrobora afirmando que as pessoas deveriam conhecer seus pontos fortes e fracos, ter equilíbrio, habilidades, tentar melhorar aquilo que ainda não se encontra maduro, saber quais são seus defeitos, que aptidões não têm e quais precisam aprimorar, para que, provavelmente, sobrevenha uma mudança importante em sua condição de ser humano.

Para que fosse possível apreender a subjetividade dos participantes em relação à eficácia da Dinâmica de Grupo em vista do desenvolvimento das competências, foram elaboradas duas questões abertas no questionário final: **“Com a participação nos encontros, você percebeu alguma diferença em relação às suas competências? Em caso afirmativo, escreva, em poucas linhas, quais foram estas modificações.”** e **“Com a participação nos encontros, você percebeu alguma mudança em seu comportamento em alguma situação de sua vida? Em caso afirmativo, escreva, em poucas linhas, quais foram estas modificações.”**

Evidencia-se, ao analisar os autorrelatos e as observações das Dinâmicas, que houve reflexão sobre todas as competências, mas se privilegiou aquelas que tiveram mais destaque.

Dessa maneira, no que se refere a autoconhecimento, destacaram-se os seguintes relatos: “acredito que os encontros fizeram com que eu me conhecesse melhor” e “estou sempre me autoavaliando para saber onde posso melhorar e descobri que sempre tem alguma coisa”. A essa luz, percebemos que os encontros possibilitaram um autoexame e avaliação das situações, gerando reflexão sobre autoconhecimento. Neste sentido, estes resultados reforçam a visão de Moura (1999), ao afirmar que é, através do autoexame e da avaliação das condições que dificultam o funcionamento efetivo, que o indivíduo atinge significativa mudança pessoal e interpessoal, mudanças de atitudes e valores, motivação, postura e comportamento.

No tocante à comunicação, estes os autorrelatos mais dignos de relevo: “principalmente no ambiente de trabalho mudei muito, porque sempre fui fechada, melhorei meu relacionamento com os colegas, melhorei minha comunicação” e “ouvindo outras pessoas e vendo as outras pessoas mudando algum conceito. Sou atenta a ouvir e aprendi a falar menos. Aprendi a controlar impulsos e a ficar quieta, graças aos *feedbacks*.” Estes resultados correspondem ao que dispõe Osório (2003) sobre aprender a estar e a trabalhar em grupo é, sobretudo, aprender a se comunicar.

Os depoimentos referentes ao relacionamento interpessoal retrataram a reflexão sobre o desenvolvimento dessa competência: “acho que descobri muita coisa me relacionando mais

com meus colegas e melhorei até no meu trabalho, melhorei um pouco de cada coisa, foi ótimo”, “me ajudou muito em coisas que achei que nunca fosse mudar e consegui ver as coisas diferentes e melhorar com as pessoas.”, “percebi que comecei a avaliar melhor as situações e as relações das pessoas, a ter calma e paciência para tentar compreender o contexto da situação e então tirar uma conclusão”. Assim, percebe-se que, por meio dos encontros, foi possível que os participantes refletissem e pusessem em prática o que Perrenoud (1999) considera ser determinante para o desenvolvimento de competências: recorrer a situações mais ou menos reais e que exemplifiquem, de algum modo, aquelas que podem ser encontradas na realidade; são as denominadas situações-problemas, que levam à reflexão visando encontrar a solução adequada para o problema a ser defrontado.

Recorrendo à literatura, pode-se compreender o que se deu com os participantes em relação ao trabalho em equipe. Ao avaliar os autorrelatos que retrataram a reflexão alusiva ao desenvolvimento desta competência, percebe-se que, provavelmente nos primeiros encontros, os participantes ainda agiam como grupo, e não como equipe, pois, de acordo com Moscovici (2008, p.5), o processo de transformação do grupo em equipe ocorre “quando passa a prestar atenção à sua própria forma de operar e procura resolver os problemas que afetam seu funcionamento”. Assim, por meio das Dinâmicas, o grupo passou a refletir sobre si, possibilitando a mudança de comportamento, conforme trechos dos relatos de alguns participantes: “passei a enxergar o trabalho em equipe como parte essencial do sucesso na vida”, “com os encontros aprendi a dividir tarefas, a compartilhar ideias e aceitar diferenças com mais facilidade que antes” e “trabalho em equipe de forma que flua bem, nossa equipe, eu acho, que ficou mais unida.”

Sobre a empatia, é de notar o relato de um participante: “comecei a me colocar no lugar do próximo e aceitar suas opiniões, qualidades, defeitos e realmente a entender as suas atitudes”.

Houve vários registros sobre liderança, entre os quais sobressaem estes: “melhorou minha liderança”, “comecei a perceber que eu também posso ser uma boa líder de pessoas se desenvolver melhor algumas qualidades”, “a ideia de liderança também mudou”. Tais relatos corroboram a compreensão de Bennis (1996, p.40) ao afirmar que “os verdadeiros líderes não nasceram líderes, mas se fizeram líderes e, normalmente, por conta própria”.

Em relação ao comprometimento, as considerações dos acadêmicos participantes reforçaram a primeira análise de que houve reflexão acerca do desenvolvimento desta competência, pois, para Bastos (1997), comprometer-se significa sentir-se vinculado a algo e ter desejo de permanecer naquele curso de ação, articulando seus vínculos de comprometimento com diferentes focos. Estes os autorrelatos que apontam nesta direção: “aumentou a responsabilidade com as tarefas a mim confiadas”, “a principal modificação foi em relação ao comprometimento” e “após os encontros procurei ter pontualidade nos meus compromissos”.

A análise das duas últimas questões põe à mostra que, dentre os 15 acadêmicos participantes, somente um respondeu que os encontros não proporcionaram mudanças em relação às competências e a seu comportamento. É de destacar que este acadêmico raramente relatava algo sobre si: sua posição em relação às reflexões em nada se alterava, realçando que sua participação, na maioria dos momentos, se fazia tão só presencial.

Este dado faculta que sejam feitas várias interpretações, mas, como estamos trabalhando reflexão para o desenvolvimento, privilegiaremos esta questão. Aprender implica esforçar-se e pressupõe um objetivo de aprendizagem, pois só se atribui sentido ao que se aprende quando existe motivação intrínseca: autoestima, autoconceito e expectativas. Zabala (2010) considera que a aprendizagem será mais ou menos significativa conforme a maior ou a

menor intensidade dos fatores ou das condições que intervêm na aprendizagem, sendo um desses fatores a disposição para aprendizagem. Assim, pode-se concluir que, de certa forma, para se desenvolver alguma competência, será necessário uma tomada de decisão do indivíduo em favor desta. Para Sant`Anna (2009, p.35), “a aprendizagem experimentada no aqui e agora pode (...) fazer mudanças apropriadas no comportamento, nos valores, nas habilidades e nas crenças. (...) tal mudança ocorrerá quando o participante se dispuser, verdadeiramente, a isso. (...) A pessoa decide sobre sua mudança”.

Reconhece-se, em sendo assim, que os encontros proporcionaram reflexão para o desenvolvimento das competências trabalhadas. De conseguinte, confirma-se a hipótese de que a técnica da Dinâmica de Grupo denominada Educação de Laboratório pode encartar alguma contribuição para o desenvolvimento das competências dos acadêmicos do último ano do curso de Agroindústria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Campo Novo do Parecis.

A metodologia utilizada, envolvendo jogos, vivências, dramatização, textos e brincadeiras, proporcionou aos acadêmicos participantes a reflexão sobre seu comportamento diante das atividades propostas sobre as competências que foram trabalhadas, levando-os a recuar em situações reais de seu ambiente pessoal, social e profissional.

Foi possível reconhecer que a Dinâmica de Grupo contribui com o que Zabala (2010) alega ser um dos princípios fundamentais do ensino das competências: ensinar o aluno a ler situações próximas da realidade, a partir de sua complexidade. E, após essa aprendizagem, este reproduzirá seu conhecimento em outras situações semelhantes, de forma muito mais competente.

Assim, comprovou-se, por meio desta metodologia, que é possível pôr em prática aquilo que a literatura descreve em relação à deficiência no sistema educacional, no que se refere a um modelo pedagógico que possibilite aos indivíduos uma adaptabilidade às atuais necessidades.

Posto isso, entende-se que foi possível desenvolver o que Zabala (2010) propõe: trabalhar as competências pode constituir nova oportunidade para que o sistema educacional enfrente uma educação a partir de uma visão racional, comprometida, responsável e global para a formação de cidadãos. Uma oportunidade para que a educação redescubra sua potencialidade como meio essencial, associado a outros, para a melhoria da pessoa e da sociedade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autorrelatos evidenciaram que a grande maioria dos participantes aprendeu muito sobre si mesmo, e isso possivelmente facilitou a aprendizagem em relação às competências trabalhadas, uma vez que o autoconhecimento dá acesso aos próprios sentimentos e habilita discriminá-los e usá-los para orientar o comportamento. No entanto, vale ressaltar que cada indivíduo tem que fazer sua própria escolha em relação a quanto e quando deseja investir neste empreendimento, que é muito particular. Assim, consegue-se entender o fato de um participante do grupo não ter obtido os resultados esperados.

Percebeu-se que as competências que não alcançaram o resultado esperado ficaram comprometidas pela visão inicial sobre o assunto e o verdadeiro significado desta competência para os participantes, quando, em momento posterior, estes puderam refletir de forma mais condizente com a realidade.

Os encontros, de forma geral, estimularam a interação entre os membros do grupo, e a comunicação foi a ferramenta fundamental, já que esta é o ponto que liga as pessoas para compartilharem sentimentos. O relacionamento entre os participantes se deu mediante a troca de informações e experiências e, por meio da reflexão, puderam avaliar seu comportamento em relação ao outro e perceber as interfaces da comunicação, alimentando a reflexão para o desenvolvimento das competências.

Do mesmo modo, verificamos que houve amadurecimento no referente ao trabalho em equipe e que as vivências ensejaram a reflexão sobre a necessidade de terem um objetivo em comum e de terem ajuda mútua. Assim, destaca-se que o grupo pôde compreender que precisava ficar mais unido, falar a mesma língua para conseguir êxito naquilo que perseguia.

No decurso dos encontros, os acadêmicos puderam esquadrihar como estavam em relação à iniciativa e perceberam que perdiam oportunidades por não agirem quando deveriam assim proceder. Refletiram sobre a iniciativa poder ser desenvolvida e estimulada, assim como a criatividade, pois as atividades propostas levaram os participantes a agir de forma não usual, lúdica, espontânea, falando livremente sobre sentimentos, fazendo uma espécie de “desbloqueio cultural”, abrindo espaço para a liberação da criatividade.

Os acadêmicos aprenderam novos conceitos sobre liderança e tiveram oportunidade de compreender que esta não é inata nem privativa. Mais ainda: que eles podem aprender e incorporar ao seu comportamento. Dessa forma, aqueles que pensavam não ter essa capacidade, começaram a se posicionar e a praticar a liderança no seu cotidiano.

A empatia também pôde ser entendida com mais clareza, o que habilitou maior aceitação das diferenças, compreensão dos sentimentos, pensamentos, atitude e opiniões alheias.

O comprometimento, tanto individual como grupal, durante os encontros, mostrou-se diferente dos resultados obtidos no questionário inicial, mas, com a realização do último encontro, os acadêmicos puderam refletir e compreender que não estavam agindo de forma tão comprometida como imaginavam, o que sugeriu a mudança positiva em relação a esta competência.

Pelo que vem sendo exposto, pode-se divisar que os acadêmicos participantes obtiveram *insight* sobre seu funcionamento. Entende-se que por meio das reflexões franqueadas pelas Dinâmicas, a aprendizagem foi além da cognição, pois envolveu emoções e sentimentos.

Assim, a experiência obtida com as Dinâmicas de Grupo, fundamentado na utilização da Educação de Laboratório patenteou que foi possível contribuir para o processo de reflexão,

visando a mudança mais consistente. A metodologia permitiu trabalhar emoções, razão e cognição, focando aspectos intrapessoal, interpessoal e grupal. Os participantes, mediante muita reflexão, discussão e troca de experiências, consideraram que lhes foi proporcionado um aprendizado para além do ambiente da atividade vivenciada.

Ao término deste trabalho, concluímos que os resultados foram afirmativos em relação à hipótese de que a técnica da Dinâmica de Grupo denominada Educação de Laboratório pode trazer alguma contribuição para a reflexão acerca do desenvolvimento das competências dos acadêmicos do último ano do curso de Agroindústria, foco deste trabalho. Nesse andar, vemos a possibilidade de estender esta pesquisa a outras turmas, até mesmo a professores, não limitada a outras Instituições de ensino.

Este estudo foi realizado por meio da experimentação, reflexão e curiosidade pessoal. Entendemos que não cuida de verdade pura e acabada. Há muito a ser refletido e discutido no concernente a nosso referencial teórico. Vemos a necessidade de que haja mais pesquisadores investigando e investindo neste tema, pois acreditamos que, por meio deste, poderemos formar cidadãos e profissionais mais humanos, capacitados para os diferentes papéis que a sociedade impõe.

9 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel; RUÉ, Joan. **Educação e Competência: Pontos e contrapontos**. Org. Valéria Amorim. Summus, 2009.
- ALVES, Maria Cristina. A importância da tomada de decisão. **Blog: Visão do Empreendedor**. 2009. Disponível em: <http://www2.rj.sebrae.com.br/boletim/a-importancia-da-tomada-de-decisao>. Acesso em: 10 outubro 2011.
- ANTUNES, Celso. **Relações Interpessoais e Auto-estima**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARRUDA, Maria C. C. Qualificação versus competência. **Boletim do SENAC**, v. 27, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/bts/262/boltec262b.htm>. Acesso em: 14 janeiro 2011.
- BANDEIRA, Mariana L; MARQUE, Antonio L; VEIGA, Ricardo T. As dimensões múltiplas do comprometimento organizacional: um estudo na ECT/MG. **Rev. Adm. Contemp.** Curitiba, v. 4, n. 2. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v4n2/v4n2a08.pdf>. Acesso em: 10 setembro 2010.
- BASTOS, A. V. B. Comprometimento no trabalho: Os caminhos da pesquisa e os desafios teóricos-metodológicos. In: **Trabalho, Organizações e Cultura**. São Paulo: Editores Associados, 1997.
- BASTOS, A. V. B. Comprometimento organizacional: um balanço dos resultados e desafios que cercam essa tradição de pesquisa. **Revista de Administração de Empresas**, v. 33, p. 52-64, maio/jun. 1993.
- BAZERMAN, M. H. **Processo decisório**. Rio de Janeiro: Campus. 2004
- BENNIS, W. **A formação do líder**. São Paulo: Atlas, 1996.
- BION, W. **Experiência com grupos**. Rio de Janeiro: Imago, 1970.
- BORGES, Jairo; PILATI, Ronaldo. Comprometimento atitudinal e comportamental: relações com suporte e imagem nas organizações. **Rev. Adm. Contemp.** Curitiba, v. 5, n. 3, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-6552001000300005>. Acessado em: 03 novembro 2011.
- CARLETTO Balduir. Competências essenciais: contribuições para o aumento da competitividade. **Anais do XXXV Encontro Nac. de Eng. De Produção**. Porto Alegre, 2005.

COELHO, Nelson Ernesto Junior. Ferenczi e a experiência da *Einführung*. *Ágora*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982004000100005>. Acessado em: 02 maio 2011.

COVEY, Stephen R. **O 8º Hábito: da eficácia à grandeza**; tradução Maria José Cyhlar Monteiro. 2ª Reimp. São Paulo: Elsevier, 2005.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do fluxo**: A psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DELORS, JACQUES. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 1999.

_____. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. 2. ed. Brasília, DF: Cortez, UNESCO, MEC, 2003.

DELUIZ, Neise. A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional - **Boletim do SENAC**. v. 22, n. 2, 1996. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/bts/222/boltec222b.htm>. Acessado em: 15 agosto 2010.

DIAS, Gisele B. BRECKER, Grace Vieira. DUTRA, Joel Souza. RUAS, Roderto. GHEDINE, Tatiana. Revisando a noção de competência na produção científica em administração: avanços e limites. IN. DUTRA, Joel Souza. FLEURY, Maria Tereza Leme. RUAS, Roberto (org). **Competência, Conceitos, Métodos e Experiência** – 1. Ed. – 2. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

DUTRA, Joel Souza. **Competências**. São Paulo: Atlas, 2004.

_____. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2002.

DUTRA, Joel Souza; FLEURY, Maria Tereza Leme; RUAS, Roberto (org). **Competência, Conceitos, Métodos e Experiência** – 1. Ed. – 2. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

EBOLI, Marisa. Educação corporativa e desenvolvimento de competência. In. DUTRA, Joel Souza; FLEURY, Maria Tereza Leme; RUAS, Roberto (org). **Competência, Conceitos, Métodos e Experiência**. 1. ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

FERNANDES. E; BOOG. G. Gerência de recursos humanos: Obstáculos e oportunidades dos anos 80. *Revista de Administração*. Vol. 18 no. 4 1983. Disponível em: http://www.rausp.usp.br/busca/artigo.asp?num_artigo=836. Acessado em: 07 julho de 2010.

FISCHER, André Luiz. DUTRA, Joel Souza. NAKATA, Lina Eiko. RUAS, Roberto. Absorção do conceito de competência em gestão de pessoa: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. In. DUTRA, Joel Souza; FLEURY, Maria Tereza Leme; RUAS, Roberto (org). **Competência, Conceitos, Métodos e Experiência**. 1. ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

FLEURY, Maria Tereza L.; FLEURY, Afonso. Desenvolver competência e gerir conhecimentos em diferentes arranjos empresariais – o caso da indústria brasileira de plástico. In: FLEURY, Maria Tereza L.; OLIVEIRA JR., Moacir M. **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competência**. São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, Maria Tereza Leme. RUAS, Roberto (org). **Competência, Conceitos, Métodos e Experiência**. Ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREUD, Sigmund. **Psicologia de Grupo e Análise do Ego**. In: _____. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (1921). v. XVIII

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf>. Acessado em 28/06/2011

FRITZEN, S. J. **Relações Humanas Interpessoais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

HUNTER, J. C. **Como se Tornar Um Líder Servidor**: Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

JALOWITZKI, Marise. **Vivência para dinâmica de grupos: a metamorfose do ser em 360 graus**. São Paulo: Madras, 2004.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KURT, Lewin. **Teoria de Campo em Ciência Social**. Trad Carolina M. São Paulo: Pioneira, 1965.

MACÊDO, Ivanildo Izaias de. **Aspectos comportamentais da gestão de pessoas**. 9 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2007

MAILHIOT, Gérald Bermanrd. **Dinâmica E GENESE dos grupos: Atualidade das descobertas de Kurt Lewin**. 3ª ed. São Paulo. Livraria Duas cidades, 1976.

MOSCOVICI, Fela. **Laboratório de Sensibilidade: um estudo exploratório**. 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1965.

_____. **Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupo.** 16ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

_____. **Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupo.** 17ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

_____. **Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano.** 12ª Ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

MOURA, Ana Rita de Macêdo. CARVALHO, Maria do Carmo Nacif. **Libere sua competência: transformando a angústia existencial em energia motivacional e produtiva.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

MORENO, J. L. **Psicodrama.** Buenos Aires: Paidós, 1974.

MÜLLER, Michele; RAUSKI Eliane de Fátima; Eyng, Ivanilde Scussiatto; Moreira Joelma. Comprometimento Organizacional: Um estudo de caso no supermercado “Beta”. **Revista Gestão Industrial.** v. 1, n. 4: p 511-518, 2005.

NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei. Competência em relações de trabalho e sindicais. In. DUTRA, Joel Souza. FLEURY, Maria Tereza Leme. RUAS, Roberto (org). **Competência, Conceitos, Métodos e Experiência.** 1. ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

NOGUEIRA, N.R. **Desenvolvendo as competências profissionais:** um novo enfoque por meio das inteligências múltiplas. São Paulo, Érica, 2001.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Psicologia grupal: uma nova disciplina para o advento de uma era.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTEL, Perla Klautau de Araujo; Coelho, Nelson Junior. **Algumas considerações sobre o uso da empatia em casos de situações limites.** 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652009000200004. Acesso em: 09 outubro de 2011.

Plano do Curso Superior de Tecnologia em Agroindústria, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Campo Novo do Parecis, 2009.

RÉGNIER, Karla Von Dolling. Educação, Trabalho e Emprego numa Perspectiva Global - **Boletim do Senac.** v. 23 n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/bts/231/boltec231a.htm>. Acesso em: 11 dezembro 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2001

ROCHA NETO, Ivan. **Ciência, tecnologia & inovação: enunciados e reflexões: uma experiência de avaliação de aprendizagem.** Brasília: Universa, 2004.

RUÉ, Joan; ALMEIDA, Maria Isabel. **Educação e Competência: Pontos e contrapontos.** Org. Valéria Amorim. Summus, 2009.

SANT'ANNA, Carmem Maria. Aprendizagem em Grupo – desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e em grupo. **Revista da Sociedade Brasileira de Dinâmica dos Grupos/SBDG**. Porto Alegre. v. 4, n. 4: p. 29-38. set. 2009.

SARSUR, Amyra; FISCHER, André Luiz; AMORIM, Wilson Aparecido Costa. Gestão por competência: a (não) inserção dos sindicatos em sua implementação nas organizações. In. DUTRA, Joel Souza. FLEURY, Maria Tereza Leme; RUAS, Roberto (org). **Competência, Conceitos, Métodos e Experiência**. 1. ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

TATAGIBA, Maria Carmen. **Vivendo e aprendendo com grupos: uma metodologia construtivista de dinâmica de grupo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

THÉVENET, Maurice. As competências como alternativa à gestão dos recursos humanos. IN. DUTRA, Joel Souza; FLEURY, Maria Tereza Leme; RUAS, Roberto (org). **Competência, Conceitos, Métodos e Experiência**. 1. ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

WEISINGER, Hendrie. **Inteligência emocional no trabalho**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

WERNECK, Hamilton. **O profissional do século XXI**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

YOZO, Ronaldo Yudi k. **100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas**. São Paulo: Ágora, 1996.

ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZIMERMAN, D. E. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

10 ANEXOS

Anexo A

Primeiro questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

INSTITUTO DE AGRONOMIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Mestranda: **MARISOL MARTINS VINCENSI MASSAROLI**

Orientadora: **Prof^a. Dr^a. SILVIA MARIA MELO GONÇALVES**

Questionário

Este questionário apresenta questões relacionadas com o dia a dia das pessoas, seja no trabalho ou em quaisquer outras situações. Por gentileza, seja o mais sincero possível, pois suas respostas serão de grande importância para a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

Idade: _____ Sexo : () feminino () masculino Trabalha: () sim
() não

Estado Civil: () solteiro () casado oficialmente ou não.

1. Como você se sente tendo que tomar iniciativa ou começar alguma atividade? Que emoções estas situações despertam em você?

2. Você se acha criativo? Por quê?

3. Você consegue se colocar no lugar de outra pessoa? Como você se sente nestas situações?

4. Em quais situações você encontra maior dificuldade em colocar-se no lugar do outro?

5. Você consegue realizar trabalhos em grupo? Como você se sente tendo que trabalhar em grupo?

6. Como você avalia sua comunicação com as pessoas? Você se sente compreendido por elas? Por quê?

7. Diante de uma situação em que você tenha que tomar uma decisão, como você reage? Isso desperta quais emoções em você?

8. Como você avalia seu autoconhecimento? Por quê?

9. Para você, como é relacionar-se com as pessoas?

10. Qual a importância destes relacionamentos para você?

11. Você se sente comprometido com as tarefas e trabalhos que realiza? Por quê?

12. Você se acha líder? Em quais situações você exerce liderança? Como você se sente?

Anexo B

Programação dos encontros

<u>1° ENCONTRO</u>
Tema: AUTO-CONHECIMENTO
Objetivo: Trabalhar o auto-conhecimento
Materiais: cartolina, lápis de cor, canetinha, revistas, tesoura, cola, folha sulfite, tinta guache.
Atividades: Construção da História da vida e avaliação da Roda da Vida
Descrição das atividades: ➤ Construção da sua história de vida. Cada participante recebem uma cartolina, o facilitador convida o grupo a usar os materiais que estão sobre a mesa para construírem sua história de vida.
➤ Fechamento ➤ Cada participante expõe para o grupo a sua história de vida e a avaliação que fez em relação a sua roda da vida. ➤ Facilitador questiona após todas as apresentações: ➤ Qual o sentimento em fazer as atividades? ➤ Qual o sentimento em escutar a historia do colega? ➤ Como vocês percebem agora a forma que está a sua vida? ➤ O que ficou?

<u>2° ENCONTRO</u>
Tema: CRIATIVIDADE
Objetivo: Estimular a criatividade, a reflexão sobre sua importância e a falta do seu uso no dia-a-dia
Materiais: cartolina, lápis de cor, canetinha, revistas, tesoura, cola, folha sulfite, tinta guache, tinta brilhosa, brilho, papel alumínio, caixas de pizza, palito para espetinho, palito de dente, papel crepon varias cores, papel salofone varias cores, elástico, CDs.
Atividades: Breve resumo sobre a criatividade / Baile de Mascaras
<p>Descrição da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Jornal <p>Consiste na fala de todos de como foi à semana do ultimo encontro até este.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Baile de Mascaras <p>Instrução:</p> <p>O facilitador comunica que todos são membros de uma empresa de Eventos, e está empresa recebeu um premio por ser a melhor do mercado. Assim a diretoria vai promover um baile de mascarar, no entanto todos deveram organizar a festa, inclusive fabricar as mascarar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fechamento <ul style="list-style-type: none"> ➤ Qual o sentimento em fazer as atividades? ➤ O que percebem? ➤ O que ficou?

<u>3° ENCONTRO</u>
Tema: COMUNICAÇÃO
Objetivo: Reflexão sobre a importância da comunicação em todos os setores da vida
Materiais: etiquetas de sulfite com palavras/frases e adesivo
Atividade:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Jornal ➤ Consiste na fala de todos de como foi à semana do último encontro até este.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dinâmica: Rótulos ➤ Instruções: ➤ Propor ao grupo a discussão sobre o tema: Educação nos dias de hoje, ao final, deverão apresentar uma ou mais soluções para o problema. Terão 15 minutos para o debate; ➤ Essa discussão, no entanto, será realizada de acordo com a consigna que cada pessoa levar na testa; ➤ Palavras usadas para a consigna: CONCORDE COMIGO, AGRIDA-ME, DISCORDE DE MIM, IGNORE-ME, SOU SENSATO, MENTIROSO, SUPERFICIAL, AGRESSIVO, SENSÍVEL, INTELIGENTE, ESTUDIOSO ➤ PRECONCEITUOSO, DEBOCHE DE MIM, REFORCE MINHA IDEIA ➤ APLAUDA-ME, INCENTIVA-ME A FALAR MAIS <p>FONTE: 100 jogos para grupos de Ronaldo Yudi K. Yozo</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fechamento ➤ Qual o sentimento em fazer as atividades? ➤ O que percebem? ➤ O que ficou?

4° ENCONTRO
Tema: RELACIONAMENTO INTERPESSOAL
Objetivo: Reflexão sobre Relacionamento Interpessoal
Materiais: Jogo Tangran e uma caixa de Bombom.
Atividades:
➤ Jornal
➤ Dinâmica: Tangran Instruções: a) Contar a história do Tangran para sensibilizar os participantes; b) Propor a atividade que consistirá em formar o maior número de figuras num tempo estabelecido, o grupo que conseguir ganha o prêmio. E verificar se tem dúvidas; c) Dividir os participantes em grupos, de acordo com a quantidade no salão; d) Entregar um tangran para cada grupo; e) Entrega-se a primeira figura ou as figuras e começa o jogo; f) Observar os comportamentos e os papéis que aparecem no grupo; g) Encerra-se o período, verifica qual o grupo que fez o maior número e entregar o prêmio; h) Recolher os tangrans;
i) HISTÓRIA DO TANGRAN I <i>"Conta à lenda que um jovem chinês despedia-se de seu mestre, pois iniciara uma grande viagem pelo mundo. Nessa ocasião, o mestre entregou-lhe um espelho de forma quadrada e disse: - Com esse espelho você registrará tudo que vir durante a viagem, para mostrar-me na volta. O discípulo, surpreso, indagou: - Mas mestre, como, com um simples espelho, poderei eu lhe mostrar tudo o que encontrar durante a viagem? No momento em que fazia esta pergunta, o espelho caiu-lhe das mãos, quebrando-se em sete peças. Então o mestre disse: - Agora você poderá, com essas sete peças, construir figuras para ilustrar o que viu durante a viagem.</i>
➤ Fechamento ➤ Qual o sentimento em fazer as atividades? ➤ O que percebem? ➤ O que ficou?

5° ENCONTRO

Tema: TRABALHO EM EQUIPE

Objetivo: Reflexão sobre a importância do Trabalho em Equipe para obter bons resultados em vários setores da vida.

Materiais: Tintas de tecido para servir de objeto da atividade

Atividades:

➤ **Jornal**

Consiste na fala de todos de como foi à semana do ultimo encontro até este.

➤ **Dinâmica: Escravos de Jô.**

Instrução:

O grupo deve sentar-se em circulo . Cada integrante recebe uma tinta de tecido e deve segura-la com a mão direita, começam a brincadeira, passando a tinta para o colega ao lado, conforme as instruções da facilitadora.

➤ **Fechamento**

- Qual o sentimento em fazer as atividades?
- O que percebem?
- O que ficou?

<u>6° ENCONTRO</u>
Tema: EMPATIA
Objetivo: Reflexão sobre a importância da empatia nas relações
Materiais: Vídeo Maurício - 8° Habito
Atividades:
<p>➤ Jornal</p> <p>Consiste na fala de todos de como foi à semana do ultimo encontro até este.</p>
<p>➤ Dinâmica: O julgamento</p> <p>Instrução:</p> <p>Facilitador convida a turma a dividirem-se em 2 fileiras uma frente a outra sentados nos lados laterais da sala, e comunica que o grupo está em um tribunal para julgarem se o ABORTO é ou não permitido. Assim uma turma defende e outra condena. Após 15 minutos de discussão muda-se os papeis, quem antes defendia condena e quem condena defende. Mais 15 minutos para a realização da atividade.</p>
<p>➤ Fechamento</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Qual o sentimento em fazer as atividades? ➤ O que percebem? ➤ Como é mudar de posição? ➤ O que ficou?

7° ENCONTRO
Tema: Liderança
Objetivo: Reflexão sobre o papel de um líder
Materiais: papeis, lápis ou canetas.
Atividades:
<p>➤ Jornal</p> <p>Consiste na fala de todos de como foi à semana do último encontro até este.</p>
<p>➤ Dinâmica: QUALIDADE DE UM LÍDER</p> <p>➤ Instrução:</p> <p>➤ Os participantes devem discutir e levantar as qualidades que acreditam ser inerentes a um verdadeiro líder. Essas deverão ser registradas numa folha de papel;</p> <p>➤ <i>Nota:</i> A quantidade dessas características deve ser igual à metade do número de participantes.</p> <p>➤ Após a discussão, cada participante escolherá alguém para formar uma dupla e uma característica a ser representada;</p> <p>➤ Cada dupla criará uma imagem, utilizando-se do próprio corpo para demonstrar o atributo escolhido. Após a apresentação de todos, permite-se que as duplas experienciem a imagem de cada uma, podendo contribuir com sugestões para mudanças, desde que aprovadas pela dupla original;</p> <p>➤ Ao final, o grupo deverá construir uma imagem única com todas as características apresentadas, podendo definir, então, o conceito e as qualidades de um verdadeiro líder;</p> <p>➤ Comentários.</p> <p><i>Nota:</i> O Coordenador deve verificar, na imagem grupal, se há ligação entre as características, já que são inerentes ao papel do líder.</p>
<p>➤ Fechamento</p> <p>➤ Qual o sentimento em fazer as atividades?</p> <p>➤ O que percebem?</p> <p>➤ O que ficou?</p>
<p>Bibliografia: Yozo, Ronaldo. 100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas escolas e clínicas – São Paulo: Ágora, 1996.</p>

8° ENCONTRO
Tema: TOMADA DE DECISÃO
Objetivo: Reflexão e desenvolvimento da Tomada de decisão
Materiais: não há
Atividades:
<p>➤ Jornal</p> <p>Consiste na fala de todos de como foi à semana do ultimo encontro até este.</p>
<p>➤ Dinâmica: Navegando ao Mar</p>
Instrução:
<p>O Facilitado divide a turma em 3 subgrupos, diz que todos estão em alto mar e convidá-los a vivenciar esse momento. De repente vem um aviso por rádio que enfrentarão uma grande tempestade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que irão fazer para não serem atingidos? • Chegou a noite e junto com ela a tempestade. O mar está muito agitado, vocês não conseguem controlar o barco, vocês caem sobre os objetos, os objetos caem sobre as vocês, não dá para parar em pé, nem sentados. É momento de decidir o que fazer? • A tempestade passou, no entanto o barco está arrasado, a maioria da comida foi extraviada, restou pouca água doce, a tripulação não consegue pedir socorro e não terão mais como sobreviver se todos continuarem, por falta de comida e pela estrutura do barco que já não suporta tanto peso. Desta forma terá que ser escolhido 2 pessoa para serem atiradas ao mar, só assim o restante da tripulação conseguirá sobreviver. Decidam quem sairá,
<p>➤ Fechamento</p> <p>➤ Qual o sentimento em fazer as atividades?</p> <p>➤ Como é ter que tomar decisão?</p> <p>➤ O que sentiu quem teve que ser atirado ao mar?</p> <p>➤ O que sentiu quem ficou?</p> <p>➤ O Que fica?</p>

9° ENCONTRO
Tema: COMPROMETIMENTO
Objetivo: Reflexão sobre o comprometimento de cada um com as coisas que perpassam sua vida, administração de tempo, Poder de decisão x circunstâncias da vida; Perdas; Valores do grupo; Estratégias de melhorias.
Atividades:
Jornal
Consiste na fala de todos de como foi à semana do ultimo encontro até este.
➤ Dinâmica: Comprometimento
Materiais: bolinhas de papel amassado.
Instrução: O facilitador convida os participantes a ficarem de pé e formem um círculo. O facilitador dá uma bolinha a um participante, escolhido aleatoriamente, e este joga a bolinha para outro colega, este ao pegar dirá – “esse não é meu comprometimento” e joga para outro que repetira a mesma coisa, com o passar do tempo o facilitador introduz outra bolinha e vai introduzindo outras.
Conforme o jogo for passando estará as 10 bolinhas entre eles, sendo lançadas por pessoas diferentes e falando a frase – “esse não é meu comprometimento”.
No clímax da dinâmica, provavelmente, ocorrerá uma guerra, alguns se manterão afastados, outros começarão a segurar a bolinha para si, outros jogarão a bolinha de qualquer maneira, sem foco preciso.
➤ Dinâmica: Adaptação da dinâmica os 7 papeis. (os 7 comprometermentos)
➤ Material necessário: Papeizinhos em grande quantidade.
PROCEDIMENTOS:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Os componentes são convidados a sentar em círculo (no chão ou sentadoa) e a pegar sete papeizinhos dos que estão no centro; 2. Facilitador convida para que cada um escreva os sete compromissos que considera mais importante em sua vida, e que desempenha. Por exemplo (ser mãe/pai, avó/avó, filho/filha, ser profissional, amante, esposo/esposa, cidadã/cidadão, praticante de algum culto religioso ou partido político, etc); 3. Após todos terem preenchido os papéis, o facilitador pede que coloquem os mesmos em fila indiana à sua frente, segundo critérios de tempo dedicado, de forma que o papel que ocupe mais tempo, que demanda o maior número de horas do dia-a-dia usual, estará mais perto do corpo. Aquele com menor número de horas/dias ocupadas ficará em sétimo lugar.

4. O facilitador vai discorrendo sobre nossa vida. Mesmo que tenhamos em mente a necessidade de ampliar nosso tempo, a vida vai nos envolvendo e acabamos, muitas vezes, dedicando um tempo bem menor para coisas que julgamos importantes, a ponto de parecerem quase insignificantes no nosso balanço emocional. Assim convido vocês a retirar o sétimo papel (os participantes tiram o bilhete que está em 7º lugar). Ai às vezes, nos enchemos de boas intenções, de maior atuação e a vida nos envolve, vem um novo compromisso, imprevisto, que nos absorve, e acabamos igual, sem dedicar mais tempo àquele a que havíamos nos proposto, e perdemos o segundo papel. Convido-os a retirar o bilhete que está mais distante de vocês. Aí aparece uma mudança maior, uma transferência de ambiente de trabalho, ou mesmo um novo emprego, uma nova atividade, e acabamos perdendo mais um papel. Convido vocês a retirar o terceiro papel. Sacudimo-nos em nossa bases, propomo-nos mudanças, eis que alguém de nossa família bem próximo sofre um acidente, ou nós mesmos, e precisamos envidar tempo e dinheiro para mudar esse imprevisto. E acabamos perdendo o quarto papel. E, de repente, damos-nos conta de que as coisas mudaram muito, muito tempo se passou e não concretizamos muitos de nossos planos e , sem nos darmos conta, estamos abandonando mais um papel, o quinto papel. Estamos agora com apenas dois. Só que a vida pode dar uma virada e estamos diante de uma chance de incorporar um novo papel. Quem quiser, pode pegar mais um bilhete e incorporar um novo papel.

- **Fechamento**

- Qual o sentimento em fazer as atividades, quando vocês jogavam o compromisso?
 - Como foi ter que perder um compromisso?
 - Como vocês lidam com o comprometimento na vida? É da mesma maneira?
 - Quanto surge alguma necessidade de comprometimento na sua vida, de quem é o comprometimento?
 - Como vocês avaliam essa afirmação. “O comprometimento de um é o comprometimento de todos”
 - O que este tipo de visão acarreta?
- Qual foi o sentimento em poder resgatar um comprometimento?
- É possível almejar a melhoria continua sem o comprometimento das pessoas?
 - **OBS: na coordenação eu adaptei algumas falas. Marisol**

Anexo C

Questionário Final



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Mestranda: **MARISOL MARTINS VINCENSI MASSAROLI**

Orientadora: **Prof^ª. Dr^ª. SILVIA MARIA MELO GONÇALVES**

Questionário

Este questionário apresenta situações relacionadas ao dia a dia, seja no trabalho ou em outras situações. Por gentileza, seja o mais sincero possível, pois suas respostas serão de grande importância para a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

Nome: _____

Idade: _____

Sexo : () feminino () masculino

Trabalha: () sim

() não

Estado Civil: () solteiro () casado oficialmente ou não.

1. Como você se sente quando necessita tomar alguma iniciativa ou começar uma nova atividade?

2. Como você avalia sua criatividade hoje? Por quê?

3. Você consegue se colocar no lugar de outra pessoa? Como você se sente nesta situação?

4. Em quais situações você encontra maior dificuldade em se colocar no lugar do outro?

5. Como você avalia seu desempenho em atividades em grupo? Quais são seus sentimentos ao trabalhar em grupo?

6. Como você avalia sua comunicação com as pessoas?

7. Como você se sente diante de situações em que tenha que tomar alguma decisão? Como você reage?

8. Como você avalia seu autoconhecimento? Por quê?

9. Como é para você relacionar-se com as pessoas?

10. Qual a importância destes relacionamentos?

11. Hoje, como você avalia seu comprometimento com as tarefas e trabalhos que realiza? Por quê?

12. Você se acha líder? Em quais situações você exerce liderança? Como você se sente?

13. Com a participação nos encontros, você percebeu alguma diferença em relação às suas competências? Em caso afirmativo, escreva em poucas linhas quais foram estas modificações.

14. Com a participação nos encontros, você percebeu alguma mudança em seu comportamento em alguma situação de sua vida? Em caso afirmativo, escreva em poucas linhas quais foram estas modificações.

Anexo D

Fotos dos encontros

1° Encontro - Autoconhecimento



2° Encontro - Criatividade



4° Encontro – Relacionamento Interpessoal



5° Encontro – Trabalho em Equipe



6° Encontro - Empatia



9º Encontro - Comprometimento

