

CARMEM MARIA SANT'ANNA

**DESAFIOS DA DOCÊNCIA :  
TEORIA DO GRUPO-T E LABORATÓRIO DE SENSIBILIDADE –  
UM RECURSO ALTERNATIVO PARA DESENVOLVIMENTO  
DA COMPETÊNCIA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.**

CURITIBA

2000

CARMEM MARIA SANT'ANNA

**DESAFIOS DA DOCÊNCIA:  
TEORIA DO GRUPO-T E LABORATÓRIO DE SENSIBILIDADE  
UM RECURSO ALTERNATIVO PARA DESENVOLVIMENTO DA  
COMPETÊNCIA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.**

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria Amélia S. Zainko e co-orientação do Professor Doutor Paulo R. Alcântara.

CURITIBA

2000



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.**

Exame de Dissertação n.º 217

Aos dezoito dias do mês de novembro de dois mil, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação "DESAFIOS DA DOCÊNCIA: TEORIA DO GRUPO-T E LABORATÓRIO DE SENSIBILIDADE- UM RECURSO ALTERNATIVO PARA DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO", apresentada por **Carmem Maria Sant'Anna**, ano de ingresso 1998, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof.ª Dr.ª Maria Amélia Sabbag Zainko	
Prof. Dr. Valdo José Cavallet	
Prof. Dr. Paulo Roberto Alcântara	

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof.ª Dr.ª Maria Amélia Sabbag Zainko	Conceito <u>  A  </u>
Prof. Dr. Valdo José Cavallet	Conceito <u>  B  </u>
Prof. Dr. Paulo Roberto Alcântara	Conceito <u>  A  </u>
	<b>Conceito Final</b> <u>  A  </u>

Observações da Banca Examinadora:

Adequar o trabalho às sugestões da Banca

Prof.ª Dr.ª Maria Amélia Sabbag Zainko  
Diretora da Área de Educação  
Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação

## AGRADECIMENTOS

As dívidas intelectuais são as mais difíceis de saldar.

Aos professores do curso de mestrado em Educação da PUCPR, devo o entendimento da influência dos paradigmas científicos sobre a construção de teorias sobre a realidade e, especialmente, sobre a educação. Agradeço a: Marilda Aparecida Berhens, Lilian Anna Wachowicz, Lea das Graças Camargos Anastasiou, Peri Mesquida, Jamil Ibrahim Iskandar, Rejane de Medeiros Cervi, Maria Julia Trevisan, Jayme Ferreira Bueno, Deoclécio Antônio Scherer e Almeri Paulo Finger. Entre eles quero destacar meus agradecimentos à Professora Doutora Maria Amélia Sabbag Zainko, minha orientadora, e o Professor Doutor Paulo R. Alcântara, meu co-orientador.

Ao Dr. Leo Cardon, meu analista, que ao longo desses anos aceitou mergulhar comigo no escuro de áreas revoltas e desconhecidas, fazendo-me enxergar meu próprio caminho e aprender a conviver com as ambigüidades da vida. Ao emprestar-me seus ouvidos pacientes, induziu-me a um permanente uso de minha função auto-analítica.

Tenho uma imensa dívida para com uma pessoa muito especial em Porto Alegre: Maria Helena Schuck, minha didata e modelo, generosa na transmissão do conhecimento, atenciosa e compreensiva em todos os momentos que precisei de suas orientações. Comprovei a proverbial hospitalidade gaúcha além dos limites do racional e nunca fiquei sabendo de qualquer sentimento de impaciência de sua parte. Não tenho como me esquecer de sua dedicação, sinceridade e tolerância para com minhas repetidas solicitações de informações, indicação de bibliografia e esclarecimentos de dúvidas.

Na pessoa da atual presidente da Sociedade Brasileira de Dinâmica dos Grupos – SBDG, no Rio Grande do Sul, Margareth Alves De Boni, minha didata e amiga – pessoa

admirada por todos que lhe conhecem pela sua competência e coerência no modo de conduzir os assuntos da Sociedade – devoto meu carinhoso agradecimento aos atuais e ex-dirigentes e membros dessa prestigiosa instituição, da qual tenho a honra de ser membro e aluna permanente.

Ao Mauro Nogueira de Oliveira, ex-presidente da SBDG, pelos textos que tão competentemente tem traduzido e colocado à disposição no site da Sociedade. Pude me suprir de muita informação que, se não fosse sua generosidade, teria que percorrer caminhos muito mais árduos para fundamentar este trabalho.

A Leonir Pessati Alves, de quem fui hóspede: ela não só me providenciou um lugar para trabalhar e descansar na praia, mas também a amizade que me encorajou. Aceitou discutir meus primeiros rascunhos e trocar idéias por e-mail. Seus comentários contribuíram significativamente para meu trabalho.

A minha filha Fabrizia, que se tornou minha parceira, por saber unir competência e capacidade crítica a uma extrema sensibilidade para com o texto.

Ao Antonio Carlos Gerardi, pelo incentivo e confiança que vem depositando em mim. A todos os empregados da empresa que gerencia, sou grata pela participação, interesse e empenho nos trabalhos desenvolvidos em conjunto, bem como pelo carinho e atenção que me dispensaram durante nossa convivência na preciosa Tertúlia.

Quero externar agradecimentos àqueles que são a razão de meu interesse em produzir esta pesquisa: Organizações clientes em projetos de consultoria, palco em que se experienciam os papéis do novo gerente e suas equipes, meus alunos na graduação e na pós-graduação, que dedicam suas horas de descanso e lazer para estudar, discutir e refletir sobre a ação gerencial, dispondo-se a trabalhar em grupo e a buscar soluções para suas empresas.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	xi
<b>ABSTRACT</b> .....	xii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1 DAS ORIGENS DO TEMA ÀS INQUIETAÇÕES INICIAIS</b> .....	1
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS</b> .....	7
2.1 Definição do problema.....	11
2.2 OBJETIVOS .....	11
2.2.1 Objetivo Geral.....	11
2.2.2 Objetivos Específicos .....	11
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	13
<b>CAPITULO I</b> .....	20
<b>1 DESENVOLVIMENTO PESSOAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS</b> .....	20
1.1 QUESTÕES RELEVANTES NA REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR ...	26
1.2 DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR : O VALOR DA REFLEXÃO E DA EXPERIÊNCIA.....	29
1.3 EDUCAÇÃO DE LABORATÓRIO: UMA TENTATIVA DE RESPOSTA AOS PROBLEMAS DE AJUSTAMENTO À MUDANÇA DE COMPORTAMENTO E AO DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR .....	34
<b>CAPITULO II</b> .....	42
<b>2 TEORIA DO GRUPO-T E LABORATÓRIO DE SENSIBILIDADE – UMA ALTERNATIVA A SER CONSIDERADA COMO RECURSO PARA O</b>	

<b>DESENVOLVIMENTO PESSOAL E INTERPESSOAL DO</b>	
<b>PROFESSOR.....</b>	<b>42</b>
2.1 CONCEITUAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	42
2.2 CARACTERIZAÇÃO DE GRUPO-T.....	43
2.3 COMPARATIVO ENTRE OS OBJETIVOS DO GRUPO-T E OS PILARES DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA .....	44
2.3.1 Aprender a Aprender.....	44
2.3.2 Aprender a Dar Ajuda .....	46
2.3.3 Obter uma Associação Eficiente.....	47
2.4 GRUPO-T: O PROCESSO.....	50
2.4.1 A Ambigüidade das Situações e a Tensão Relacionada com a Identidade.....	51
2.4.2 O Compromisso Pessoal ou Participação.....	56
2.4.3 A Colaboração e a Aprendizagem dos Pares.....	60
2.4.4 A Motivação para a Aprendizagem.....	61
2.4.5 Os Comportamentos Experimentados e a Retroalimentação.....	62
2.4.6 A Intervenção do Coordenador/Professor.....	64
2.5 REVISÃO DO PROPÓSITO DA TEORIA DO GRUPO-T E LABORATÓRIO DE SENSIBILIDADE.....	68
2.5.1 Laboratório de Sensibilidade .....	70
2.6 TEORIA ACEITA E TEORIA-EM-USO .....	72
2.7 CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA A APRENDIZAGEM.....	78
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>81</b>
<b>3 A TEORIA NA PRÁTICA.....</b>	<b>81</b>

3.1 GRUPO-T E LABORATÓRIO DE SENSIBILIDADE-UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO NÃO UNIVERSITÁRIO .....	81
3.2 A EXPERIÊNCIA .....	82
3.2.1 Composição do Grupo Objeto desta Pesquisa .....	83
3.2.2 Desenvolvimento .....	84
3.2.3 Análise do Processo .....	86
3.2.4 Depoimentos e Reflexão dos Participantes.....	88
3.2.5 Mudanças nas Relações Interpessoais, Auto-Estima, Cooperação: Antes e Depois.....	93
3.3 SÍNTESE DOS PROBLEMAS E SENTIMENTOS POR ZONAS .....	94
3.3.1 Categorias.....	97
3.4 COMPARATIVOS ENTRE ASPECTOS DA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO NÃO UNIVERSITÁRIO ASSEMELHADOS AO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO. ....	98
3.4.1 A Relação de Poder Dentro do Contexto Não-Universitário Comparada com a Relação de Poder Professor-Aluno e Professor e seus Pares.....	99
3.4.2 Fontes e formas de poder.....	101
3.4.3 Situações de cooperação : desejáveis em programas de desenvolvimento no contexto empresarial e universitário.....	103
3.5 CONCLUSÕES TIRADAS DESTA EXPERIÊNCIA.....	104
<b>CAPITULO IV .....</b>	<b>106</b>
<b>4 PROPOSTA DE PESQUISA VISANDO A FORMULAÇÃO DE UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PSICOSSOCIAIS DO PROFESSOR.....</b>	<b>106</b>

4.1 A FORMULAÇÃO DO PROJETO .....	111
4.1.1 Tema.....	111
4.1.2 Problema.....	111
4.1.3 Objetivo geral.....	111
4.1.4 Programa.....	112
4.1.4 Ciclo Básico.....	112
4.1.5 Metodologia.....	112
4.1.6 Materiais e Equipamentos a Serem utilizados .....	116
4.1.7 Qualificação dos participantes .....	116
4.1.8.Cronograma : Março de 2001 a novembro de 2002.....	116
4.1.9.Local .....	116
4.1.10 Avaliação .....	116
<b>CAPITULO V</b> .....	118
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	118
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120
<b>OBRAS CONSULTADAS</b> .....	125
<b>ANEXOS</b> .....	128
<b>LISTA DE ANEXOS</b>	
ANEXO I – PROBLEMAS E CONFLITOS .....	129
ANEXO 2 – ANÁLISE DO PROCESSO.....	130
ANEXO 3 – PERCEPÇÕES DO GRUPO.....	132
ANEXO 4 – ASPECTOS GRUPAIS E INTERPESSOAIS.....	133
ANEXO 5 – ASPECTOS PESSOAIS.....	136
ANEXO 6 – LIDERANÇA.....	140

ANEXO 7 – COMUNICAÇÃO.....	141
ANEXO 8 – ASPECTOS GERAIS E DE SATISFAÇÃO COM AS GERÊNCIAS.	142
ANEXO 9 – GLOSSÁRIO.....	144

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é extrair idéias que fundamentem um pensar sobre o desenvolvimento pessoal de professores, dentro da proposta da teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade. A experiência de vida profissional da pesquisadora em consultoria organizacional bem como docente na universidade estimulou a reflexão sobre como as mudanças no contexto social têm afetado o exercício do papel do gerente e do professor em seus respectivos contextos. Pontua como as organizações não universitárias têm encontrado algumas soluções para o desenvolvimento de seus gerentes, utilizando os pressupostos da Educação de Laboratório. Traz à atenção também a preocupação de autores que tratam do assunto “formação do professor”. O problema tratado é: como ficaria o desenvolvimento pessoal de professores se fosse usada uma estratégia de crescimento pessoal importada do meio empresarial? O objetivo é analisar a possibilidade de construir um programa de desenvolvimento pessoal e interpessoal para professores da educação superior tomando por base os pressupostos teóricos do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade. A busca de referencial teórico para fundamentar a pesquisa sobre a teoria dos grupos e seus processos, bem como sobre o tema “formação do professor”, foi realizada mediante uma pesquisa bibliográfica. A teoria na prática é demonstrada por uma experiência relatada nesta dissertação com a finalidade de aquilatar o alcance deste método. O sujeito dessa pesquisa é um grupo de desenvolvimento de equipe em uma organização não-universitária, numa cidade do centroeste do Paraná, durante o período de junho de 1999 a junho de 2000. Optou-se pela linha de pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, por suas características descritiva e de interação explícita entre a pesquisadora e as pessoas implicadas na situação investigada. Os instrumentos de coleta de dados foram os depoimentos e relatórios realizados pelos sujeitos, resultados alcançados, metas atingidas e prêmios recebidos. Após a análise dos dados, a dissertação culmina com a apresentação de um esboço de proposta de projeto de desenvolvimento pessoal do professor, nos moldes do programa de formação de coordenadores de grupos da SBDG, a ser desenvolvido com professores.

### PALAVRAS-CHAVES:

Competência interpessoal, percepção, pressupostos básicos, insight, feedback, dinâmica grupal, valência, processos intrapessoais, aqui-e-agora, lá-e-então, processo grupal, dependência, luta-fuga, emparelhamento, aspectos inconscientes, reeducação.

## ABSTRACT

The objective of this research is to extract the ideas that establish a reasoning about the personal development of teachers, within the proposed theory in Group-T and the Sensitivity Laboratory. The professional life experience of the researcher in organizational consulting as well as a university professor, stimulated a reflection about how changes in the social context have affected the functions of the manager and the teacher in their respective contexts. It points out how non-university organizations have found some solutions for the development of their managers utilizing the presupposed procedures from the Education Laboratory. It also brings to attention the concern of the authors that deal with the matter of “professional training of the teacher”. The problem dealt with is: how would the personal development of teachers be if a personal growing strategy imported from a business environment was used? The objective is to analyze the possibility of building a personal and social development program for university teachers taking for basis theoretical pre-established procedures from Group-T and the Sensitivity Laboratory. The search for the theoretical reference to ground the research about the theory of groups and their process, as well as the theme “professional training of the teacher” was realized through a bibliographical research. The theory, in usage, is demonstrated by an experience mentioned in this dissertation with the purpose to assess effectiveness of this method. The subject of this research is a team development group in a non-university organization, in a Midwest city in Parana, during the period of June of 1999 to June of 2000. A qualitative research line of the research-action type was chosen because of its descriptive characteristics and the explicit interaction between the researcher and the people involved in the investigated situation. The instruments of data collecting were the testimony and written reports accomplished by the subjects, accomplished results, accomplished goals and awards received. After analyzing the data, the dissertation culminates with the presentation of an outline proposal of the personal development of the teacher, in the professional training of coordinators pattern of groups from the SBDG, to be developed with the teachers.

### Key Words:

Social competence, perception, basic pre-established procedures, insight, feedback, group dynamics, valence, self awareness process, here-and-now, there-and-then, group process, dependence, fight-escape, pairing, unconscious aspects, reeducation.

## INTRODUÇÃO

### 1 DAS ORIGENS DO TEMA ÀS INQUIETAÇÕES INICIAIS

A cada dia aumenta a necessidade de literatura para embasamento dos programas educativos a serem aplicados nas organizações em processo de mudança. Desse modo, a educação e a reeducação tornaram-se objeto de interesse pessoal de pesquisa, enquanto consultora organizacional e docente universitária.

No âmbito das empresas, exigem-se grandes somas financeiras em programas de mudança planejada destinada aos gerentes a fim de darem conta dos desafios gerenciais que enfrentam ao lidarem com suas equipes. Os gerentes têm verificado que apenas programas motivacionais ou de técnicas operacionais logo se desvanecem frente à realidade do dia a dia que exige compreensão diferente dos fatos que observam (SCHÖN, 2000). Basta visitar uma empresa qualquer para encontrar funcionários com baixa energia, oferecendo ao cliente um atendimento inadequado, demonstrando falta de iniciativa e de competência.

Tal interesse cresce também, com relação à prática docente no Curso de Graduação em Administração, visto que algumas aulas parecem exigir um grande esforço dos alunos para manter-se atentos. Observam-se baixos níveis de energia, com alunos ‘movimentando-se em câmara lenta’, demonstrando falta de iniciativa, dependência e pouca disposição de lutar para alcançar a excelência. A cena é de pessoas desinteressadas, apáticas e enfadadas. Curiosamente, no entanto, esse estado de ânimo muda na hora do intervalo. Os alunos tomam vida nova, e o cenário lembra a cena do “vale de ossos secos”, da visão bíblica do profeta Ezequiel (BÍBLIA, 1990, p. 872). Aquelas pessoas desinteressadas se transformam em seres alegres, seus semblantes animados parecem outros! Seus brados vibrantes e felizes ao

gritarem ‘truco!’ nos jogos com seus colegas, e suas atitudes fora da sala, demonstram que ali há gente viva, com humor, com muita energia e inteligência.

O propósito desta pesquisa é verificar a possibilidade de desenvolver estratégias de desenvolvimento pessoal do professor, que o capacite a aprender a aproveitar essa energia de seus alunos em recursos de aprendizagem. Ao consultar os escritos dos autores que estudam o desenvolvimento profissional do professor, surgiu a idéia de refletir sobre os aspectos: pessoal, emocional e sentimental do professor diante dos desafios da docência. O propósito é, frente aos desafios impostos pela sociedade, exigindo novas posturas do professor, pensar a possibilidade de pesquisar uma forma de construir um programa vivencial de desenvolvimento do professor em nível intra e interpessoal, com a finalidade de abranger maiores possibilidades de mudança cognitiva e atitudinal/comportamental, envolvendo a pessoa do professor. Com esta abordagem, pode-se dar condições ao professor de aumentar seu nível de auto-percepção e compreensão dos fenômenos grupais no dia a dia no ambiente universitário.

É plausível que muitas das dificuldades vividas no ambiente universitário tenham reflexo no futuro das pessoas no ambiente organizacional, onde o indivíduo deveria estar melhor preparado para sobreviver às constantes mudanças e imprevistos que exigem um novo pensar. O professor preparado terá condições maiores de levar seus alunos a este novo pensar e pensar-se.

Constata-se que, tanto na universidade como em empresas, o êxito profissional depende da capacidade para manejar as complexidades e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.

No âmbito da educação apontam-se preocupações relacionados com a capacitação docente e os desafios modernos na busca da competência do professor. BEHRENS (1996, p. 95) pontua:

“... na transformação por que passa a sociedade na sua realidade histórica, o professor tem que transpor dois desafios: um relaciona-se ao profissional, que enseja um realinhamento do seu papel como docente: o outro relaciona-se ao âmbito pessoal – e que envolve todas as profissões – na reconstrução de crenças, valores e convicções, que foram descaracterizados nestas últimas décadas no meio social”.

Ao tratar da questão do desenvolvimento pessoal do professor, BEHRENS (1996, p. 112) afirma que “o desenvolvimento pessoal, nestas últimas décadas, foi completamente esquecido pelos agentes dos grandes projetos de capacitação docente.” NÓVOA (1992, p.24), citado por BEHRENS, alerta: “A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o *desenvolvimento pessoal*, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”.

A presente proposta destina-se a trabalhar especificamente a idéia do *desenvolvimento pessoal* do professor, com uma perspectiva de agregar valor ao que se tem pensado sobre a formação continuada do docente. Tal idéia tem como ponto de partida, experiências realizadas no desenvolvimento continuado de gerentes em organizações não universitárias.

Cabe agora comentar a organização do texto.

Uma reflexão, levando em conta a experiência de vida profissional da pesquisadora em consultoria organizacional na elaboração e aplicação de programas de desenvolvimento de gerentes e suas equipes é apresentada na introdução. Traz à atenção como o mundo contemporâneo, denominado às vezes como sociedade pós-industrial, sofre transformações que intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais, afetando o exercício do papel gerencial exigindo um novo perfil do gerente. No âmbito da universidade, traz à tona a preocupação de autores que se ocupam com a formação continuada do professor, apontando como as mudanças de paradigmas têm

exigido um novo perfil de professor, tendo que aprender a ajustar sua didática às novas realidades da sociedade. A introdução pontua como as organizações não universitárias têm encontrado algumas soluções para o desenvolvimento de seus dirigentes, com programas de mudança planejada para o desenvolvimento dos gerentes e suas equipes, utilizando os pressupostos da Teoria do grupo-T e Laboratório de Sensibilidade. Faz uma reflexão sobre como ficaria o desenvolvimento pessoal de professores se fosse usada uma estratégia de crescimento pessoal importada do meio empresarial. Lista em seguida os objetivos deste trabalho. O objetivo geral é analisar a possibilidade de construir um programa de desenvolvimento pessoal e interpessoal para professores da educação superior tomando por base os pressupostos teóricos do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade, utilizado nas organizações não universitárias. Finalmente, faz uma descrição do conjunto de passos que utilizará para obter informações necessárias para responder a esta questão. Para construir um referencial teórico sobre os fenômenos grupais e educacionais valer-se-á de pesquisa bibliográfica. Explica, por fim, porque optou por privilegiar a concepção de pesquisa qualitativa, escolhendo a pesquisa –ação como apropriada para a realização de uma pesquisa em um grupo natural envolvido em programa de desenvolvimento interpessoal, no interior do estado do Paraná.

Pensamentos de alguns autores que trabalham o tema formação do professor encontram-se reunidos no capítulo primeiro. A finalidade é extrair fundamentos teóricos a partir das preocupações apresentadas pelos autores sobre a questão da formação do professor. Traça um paralelo entre os desafios que tanto o professor como o gestor nas organizações não universitárias enfrentam para conduzir os processos grupais em seus contextos de trabalho. Uma vez que as exigências da sociedade demandam de cada profissional uma ampla formação geral, equilíbrio emocional, motivação, compromisso e maturidade. Levanta algumas questões

relevantes na definição do papel do professor, evidenciando quanto o professor percebe que precisa renovar seu trabalho e o conflito diante de seus referenciais absolutos, a dificuldade de encontrar caminhos que os levem a alcançar o desafio da atualidade, mesmo não sabendo como, desejam intensamente uma mudança. Chama a atenção para o valor da reflexão e da experiência, trabalhando textos de Schön e Dewey. Apresenta a Educação de Laboratório como uma tentativa de resposta ao problema de ajustamento à mudança e desenvolvimento pessoal do professor, por constituir um modelo de estratégias reflexivas que podem reunir as possibilidades de interconexões no nível do desenvolvimento pessoal do professor. Apresenta algumas características deste método que sublinham a defesa da autonomia das equipes, colaboração, confiança recíproca e comunicação efetiva.

A descrição de alguns aspectos da Teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade, conceito, contextualização e características desses modelos de educação encontram-se no capítulo segundo. Faz uma comparação entre os objetivos do Grupo-T e os quatro pilares da educação contemporânea defendidos por DELORS (2000). Descreve o processo do grupo-T e oito fatores da aprendizagem preconizados por esse método e destaca a necessidade de formação específica e competências imprescindíveis que devem ter um coordenador de processo de aprendizagem dentro dos pressupostos da teoria do Grupo-T. Ao fazer a revisão dos propósitos da teoria do Grupo-T, utiliza-se dos escritos de Argyris, sobre Modelo I e Modelo II de aprendizagem, nos quais é trabalhada sua Teoria-em-uso e sua Teoria-em-ação. Destaca as habilidades versáteis do Modelo II, a Teoria-em-ação, que ajudam a assegurar ao indivíduo a aprendizagem e monitorar quando o indivíduo não está aprendendo.

Relatar uma pesquisa-ação, demonstrando como a aplicação da teoria fez surtir resultados esperados em um grupo natural numa organização não-universitária: eis aí o propósito da capítulo terceiro. Descreve como afetou as pessoas envolvidas nessa experiência,

analisa e comenta os depoimentos dos participantes. Cogita sobre como ficaria se houvesse a possibilidade de aplicação dessa teoria no ambiente universitário, no desenvolvimento pessoal de professores, encorajando-os a experimentar comportamentos diferentes do seu padrão costumeiro com outras pessoas em grupo. Destaca a finalidade deste tipo de desenvolvimento para o professor.

Finalmente, uma proposta de projeto de desenvolvimento pessoal do professor, nos moldes do Programa de Formação Básica de Coordenadores de Dinâmica de Grupos da Sociedade Brasileira de Dinâmica dos Grupos é esboçada no capítulo quarto. Reúne vivências e técnicas grupais num programa de desenvolvimento de novas habilidades de crescimento psicossocial. A finalidade é desvendar a efetiva aplicação da Educação de Laboratório no contexto universitário com a fito de contribuir com os programas de formação e desenvolvimento do professor universitário.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O propósito deste ítem é refletir sobre percepções acumuladas durante a trajetória de vida profissional da autora como consultora organizacional, envolvida na elaboração e aplicação de projetos de mudança planejada em organizações que buscam desenvolver seu corpo gerencial e equipes, para darem conta dos desafios impostos pelo sistema mundial de negócios. Concomitantemente à docência organizacional, refletir também sobre a experiência vivenciada na docência universitária, para então explicitar algumas coincidências de desafios que tanto o gerente como o professor enfrentam para manter seu auto desenvolvimento.

Na prática diária depara-se com a necessidade de elaboração de projetos de desenvolvimento que ajudem o corpo gerencial de organizações não universitárias a aprenderem a lidar com situações desafiadoras que demandam novas posturas devido as mudanças de paradigmas. Paradigmas aqui utilizado na forma como CAPRA (1988, p.17) conceitua: “paradigma significaria a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão de realidade, uma visão que é a base do modo como uma sociedade se organiza”, isto é, por indicar uma espécie de modelo, de esquema, de maneira de ver as coisas e de explicar o mundo. A necessidade de mudança ocorre quando esse esquema de respostas não funciona mais como antes.

A história do sistema capitalista tem sido marcada por um movimento constante de renovação e transformação, como resposta às crises e rupturas inerentes a este modo de produção. O momento atual pode ser caracterizado pelo rompimento das barreiras nacionais e pela conexão de todo o sistema. Ligada a esta macrotendência existe uma outra intra-organizacional: o modelo taylorista-fordista, que marcou a organização do trabalho ao longo do século XX, está sendo substituído - ou renovado - por sistemas mais flexíveis e adaptáveis às instáveis condições ambientais. Nesse contexto, o papel gerencial nas organizações não

universitárias ganha contornos distintos do que o caracterizaram no passado. Há cada vez mais necessidade de interdependência em todos os níveis gerenciais, exigindo novas atitudes, valores e comportamentos. O psicólogo Richard Hogan, citado por BENFARI (1995, p.11) afirma que “os líderes eficazes se apoiam na persuasão, não na dominação”.

Certamente essa nova postura gerencial exige maior compreensão dos processos grupais e suas implicações quanto à tarefa e às relações sócio emocionais. A formação de equipes é um elemento essencial da gestão e para ser conseguida é preciso dar atenção ao desenvolvimento das relações intra, inter e transpessoal, tanto do gerente como dos que compartilham do grupo. Segundo LIBÂNEO (1998, p. 19)

O novo paradigma produtivo que acompanha o processo de internacionalização da economia provoca modificações no processo de produção, no perfil dos trabalhadores, nas relações de trabalho, nos hábitos de consumo. Por sua vez uma nova economia da educação, em boa parte sustentada na inovação tecnológica e na difusão da informação, estaria supondo bases mínimas de escolarização que o capital necessitaria para fazer frente a novas necessidades de qualificação e requalificação profissional, o que implicaria uma acentuação da formação geral.

FÁVERO et alii, (1992;) e PAIVA (1993), citados por Libâneo insistem principalmente na necessidade em termos de “desenvolvimento de habilidades cognitivas flexibilidade de raciocínio, resolução de problemas, tomada de decisões etc.” Porque mesmo gerentes e trabalhadores que não tenham quaisquer obrigações diretas uns para com os outros, precisam trabalhar de forma participativa, interdepartamental. Isso requer um novo estilo gerencial que rompe com a situação dominada pelo gerente e encoraje maior participação, iniciativa e responsabilidade do funcionário. MASETTO (1990)

Em linhas gerais, as características de um gestor incluem segundo BENFARI

Compreensão de seu próprio estilo de gerência, tanto em seus pontos fortes quanto nos débeis. Técnicas para solucionar problemas no nível mais baixo. Os conflitos são naturais, mas as soluções eficazes adotadas em tempo podem evitar problemas mais adiante. Técnicas eficazes de comunicação para influenciar pessoas, para negociar atribuições com subordinados, colegas e superiores e para elevar o moral. Compreensão e reconhecimento das funções interdependentes e do conceito de equipe. Técnicas para lidar com estresse e com as pressões quotidianas a fim de evitar a exaustão completa. Compreensão da cultura própria da organização. ( 1995, p.12)

Em contrapartida, ao frequentar as aulas no Mestrado em Educação, entrou-se em contato com o tema da formação continuada do docente. Deparou-se com preocupações dos autores que coincidem com as questões gerenciais que fazem parte do dia a dia da pesquisadora dentro de organizações não universitárias. Como exemplo, toma-se as palavras de LIBÂNEO, cuja reflexão, embora seja sobre o papel do professor na escola básica, “na preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial”, toma-se como aplicáveis também à universidade:

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. (...) A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida, profissional, e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva (...) Para formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea (...) desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções – às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: (...) ... conjunção da escola com outros universos culturais, (...) capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental (...) Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. (...) precisa de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, (...) é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas”. (1998, p. 7, 8 e 9)

Continuando, LIBÂNEO aponta o desafio que é colocado para a educação escolar no século XXI, em particular sobre o professor. “... novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação.” (1998, p.10)

Portanto, assim como a literatura organizacional está apontando para a necessidade de um novo perfil gerencial, a literatura educacional está apontando para a necessidade de um novo perfil do professor conforme definido por LIBÂNEO: “O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas,...” (1998, p. 10).

O presente estudo visa a pensar estas questões, indagando como ficaria a participação da teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade, que é utilizada como base teórica dos programas de desenvolvimento de gerentes em organizações não universitárias no auto desenvolvimento do professor universitário. O fim seria, a exemplo do que tem sido feito para o desenvolvimento do novo perfil do gerente nas empresas, o de propiciar aos professores do ensino superior uma oportunidade de ampliar sua auto-percepção desenvolvendo habilidades de compreensão mais aprofundada de si mesmos e dos processos grupais, para que passem a sentir de modo diferente – e não apenas a pensar de modo diferente – os múltiplos problemas de relações humanas que enfrentam, desenvolvendo ainda mais, sua sensibilidade social (MOSCOVICI, 1965).

## 2.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Tendo em mente dois aspectos da situação a ser investigada, a apatia de uma grande parte de alunos durante as aulas e a necessidade do desenvolvimento psicossocial do professor como um fator agregador de sua formação continuada, é que se propõe a pesquisar o seguinte: como a Teoria do Grupo-T e o Laboratório de Sensibilidade podem ser utilizados no desenvolvimento pessoal do professor universitário, no sentido de ser encorajado a experimentar comportamentos diferentes do seu padrão costumeiro de interação com outras pessoas em grupos e facilitar sua adaptação diante dos desafios de mudança e renovação de seu trabalho impostos pela sociedade?

## 2.2 OBJETIVOS

### 2.2.1 Objetivo Geral

Analisar a possibilidade de construir um programa de desenvolvimento pessoal e interpessoal para professores da educação superior, proporcionando maior compreensão dos processos grupais, tomando por base a metodologia do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade, utilizado nas organizações não-universitárias em processo de mudança planejada.

### 2.2.2 Objetivos Específicos

A- Identificar concepções teóricas que norteiam o trabalho em grupo e autores que se ocupam com a temática.

B- Relatar uma experiência de aplicação da metodologia do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade para mostrar que as organizações empresariais recorrem a esse recurso alternativo de aprendizagem para dar conta dos desafios das relações interpessoais neste cenário de mudanças .

C- Utilizar os referenciais teóricos identificados e os da vivência da autora para a construção de uma proposta de desenvolvimento de habilidades para a condução de processos grupais.

D- Apresentar proposta, a ser experimentada, de um programa de desenvolvimento pessoal e interpessoal envolvendo a compreensão de si mesmos e dos processos grupais destinado a professores de educação superior.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A busca de referencial teórico para fundamentar a pesquisa sobre a teoria dos grupos e seus processos, bem como sobre o tema “formação do professor”, foi realizada mediante uma pesquisa bibliográfica, que implicou em consultas a biblioteca, internet, participação em congressos e experiência pessoal da autora.

A necessidade de conscientizar para ações de mudança psicossocial e desenvolver habilidades para as soluções dos problemas auto diagnosticados por um grupo natural, dentro de uma organização não-universitária, experiência relatada nesta dissertação, encaminhou os procedimentos metodológicos e, por isso, optou-se pela linha de pesquisa qualitativa, em especial do tipo pesquisa-ação, por suas características descritiva e de interação explícita entre a pesquisadora e as pessoas implicadas na situação investigada.

Inicialmente parte-se da premissa de que o processo de grupo é passível de investigação científica. Pesquisadores, especialmente no final da década de 20 e toda a década de 30, lançaram-se à obra pioneira de elaborar métodos para estudo experimental de grupos, na tentativa de formulação de técnicas de pesquisa social relacionadas com a mensuração de atitudes.

RODRIGUES (1983, p. 16) assevera que

O ponto central a captar as atenções dos estudiosos do assunto passou a ser atitudes, principalmente no que diz respeito à sua mensuração. As escalas de mensuração das atitudes desenvolvidas por Thurstone (1928) e Likert (1932), e ainda o desenvolvimento da medida de opinião por Gallup, assinalaram com clareza o desenvolvimento da mensuração em psicologia social. Logo em seguida iniciaram-se os famosos estudos sobre formação e mudança de atitudes, dentre os quais merecem destaque especial os de Newcomb (1943), o de Centers (1949) e o de Adorno et. al. (1950). Newcomb estudou a evolução da formação e mudança das atitudes de cerca de 600 estudantes de uma universidade liberal encrustada numa cidade conservadora; Centers mostrou o papel da identificação de uma pessoa com uma determinada classe social na formação de suas atitudes e valores; Adorno et. al., em sua obra clássica *A Personalidade Autoritária*, analisaram uma série de fatores que concorrem para a formação da síndrome conhecida por personalidade autoritária e também desenvolveram uma escala para medir este construto.

A essa altura, a psicologia social já se apresentava no cenário acadêmico como um setor autônomo do conhecimento, com objetivos e métodos próprios razoavelmente definidos. RODRIGUES (1983, p. 17), refere-se às contribuições de Lewin como pesquisador incansável

Em fins da década de 30, e na década de 40, os trabalhos de Kurt Lewin e seus associados assumem importância inigualável na evolução histórica da disciplina. O estudo experimental sobre atmosferas grupais – autoritária, democrática e *laissez-faire* – de Lewin, Lippit e White (1939) e a criação, em 1945, do Research Center for Group Dynamics no Massachusetts Institute of Technology por Lewin e todo o trabalho realizado por ele e seus companheiros, tanto no que concerne à teorização como no que diz respeito à aplicação de princípios de psicologia social.

GONZÁLEZ (1995, p. 83) valida os esforços científicos de Lewin:

Para LEWIN, (...) é possível o estudo dos grupos, criando-os artificialmente e investigando-os em laboratório, ...era partidário também do experimento de campo em grupos sociais naturais já existentes: ‘a importância prática e teórica desse tipo de experimentos é de primeira magnitude’.

LEWIN (1951, p. 161) advertiu sobre o perigo de ficar perdido na perspectiva teórica. Como ele demonstrou, o método científico é muito superior ao de ensaio e erros. “Não há nada tão prático como uma boa teoria”.

Também segundo GONZÁLEZ (1995, p. 84), Lewin “assinalou que a teoria que somente produz livros não é suficiente. (...) a teoria e a ação devem ser as duas caras de uma mesma moeda.”

O estudo pioneiro de LEWIN (1945, p. 126-136) sobre a atmosfera de grupo consoante ao estilo de liderança constitui até hoje uma fonte de referência para cientistas sociais, líderes, educadores e administradores, tendo-se tornado, assim, uma obra clássica.

O estudo experimental de grupos indicou a aplicabilidade dos conhecimentos sobre os processos de grupo à prática social. Muitas profissões se desenvolveram baseadas na dinâmica dos grupos. Pelo exame do funcionamento do grupo, acreditando-se que o grupo é algo mais

além da soma dos indivíduos, foram criados novos métodos de treinamento especial em relações humanas, relações intergrupais, aconselhamento, serviço social, educação, psicologia clínica, para melhorar o rendimento em administração pública e de empresas, administração hospitalar e escolar, e a educação em vários graus, incluindo a educação de adultos, em serviço social de grupo, em psicoterapia de grupo ou outros grupos de qualquer atividade humana. MOSCOVICI (1965)

Aprofundando as razões da escolha da abordagem qualitativa para a análise dos dados obtidos na pesquisa realizada com grupo natural, que tratou de educação em nível organizacional, acrescenta-se ainda o parecer de LÜDKE (1986, p. 11) “É cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo, uso das metodologias qualitativas”. Citando BOGDAN e BIKLEN (1982), LÜDKE traz o conceito de pesquisa qualitativa e apresenta cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo:

- 1- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada (...).
- 2- Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos. (...)
- 3- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. (...)
- 4- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vistas dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. (...)
- 5- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixa para cima. O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas *a priori* não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve. (...)

Como estratégia metodológica da pesquisa, optou-se pela pesquisa-ação que, pelos aspectos levantados por THIOLENT (1998, p. 14-19), eram pertinentes no grupo investigado:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) dessa interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o 'nível de consciência' das pessoas e grupos considerados.

Para BARBIER (1985, p.38) “A pesquisa-ação de Lewin pode ser definida como uma pesquisa psicológica de campo, que tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial(...). Uma ação em nível realista, sempre acompanhada de uma reflexão autocrítica objetiva e de uma avaliação dos resultados...”

Ainda citando Barbier: “A Pesquisa-ação tem por finalidade contribuir simultaneamente para o alívio das preocupações de ordem prática das pessoas que estão em situação problemática, e para o desenvolvimento das ciências sociais, através de colaboração que as reuna de acordo com um esquema ético mutuamente aceitável (R.N.Rapoport, “Les trois dilemmes de la recherche-action” *connexions*, Epi/ARIP, n. 7, 1973)”.

A pesquisa-ação, como estratégia para a realização da pesquisa qualitativa, é também apontada por THIOLENT como desempenhando um papel cada vez mais importante nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores. Sua proposição é que a pesquisa-ação “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os

participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. (1996, p. 14).

GONZÁLEZ (1995, p. 83), ao descrever o método de investigação: a pesquisa-ação, esclarece o pensamento de Lewin sobre a pesquisa-ação em grupos naturais e as dificuldades que devem ser levadas em conta.

Em primeiro lugar está o poder. Qualquer organização tem alguns objetivos bem definidos e não podem permitir a interferência do experimentador que, por sua vez, deve possuir determinado nível de poder para intervir. A única possibilidade que tem o experimentador para obter tal poder é conseguir a cooperação da própria organização. Para isso, é necessário que todos os que tenham algo a ver com a intervenção participem de algum modo no desenho (projeto ou modelo) e execução do experimento.

GONZÁLEZ (1995, p. 83), ainda considerando a investigação com grupos naturais, acrescenta cuidados pertinentes, tais como “deve incluir em seus objetivos a consequência de benefícios reais para os grupos e organizações em que se investiga. Para tanto, toda investigação em grupos naturais deve incluir objetivos teóricos e práticos”. Ou dito de outra forma muito resumida, a investigação psicossocial deve ser uma ação social.

Fica evidente, segundo GONZÁLEZ (1995, p. 83), que a

“investigação científica sistemática em grupos naturais é sem dúvida muito mais eficaz que a evolução de grupo ou organização mediante o método de ensaio e erro. Preconiza-se que a investigação grupal nas organizações será tão necessária quanto a investigação (física, química, etc.) dos produtos que elas elaboram. Os cientistas sociais deverão alcançar um status que garanta sua independência em relação ao que desempenham.”

Outro requisito importante que está relacionado com a atitude do investigador em relação ao objeto de investigação apontado por GONZÁLEZ (1995, p. 84)

é reduzir a insegurança que a execução do experimento pode produzir nos distintos grupos da organização. Para isso, é importante estabelecer um fluxo de informações direta experimentador-organização, tanto no sentido de divulgação do que se pretende como em sentido de feedback, com o que “o intento mesmo de encarar os problemas dos outros objetivamente troca a atitude em algum grau. A cooperação ativa em encontrar feitos (sucesso) inaugura novos horizontes, produz maior compreensão ao passo que amiúde conserva um moral mais elevado”. (Lewin, 1951, p. 160) . De tal estratégia se beneficiaria a resolução de determinados problemas teóricos sem renunciar ao benefício que obteria a ação social.

Sendo assim, por meio da utilização dos princípios da Teoria do Grupo-T e os recursos de aprendizagem de Laboratório de Sensibilidade, vivenciado em uma organização não-universitária numa cidade do centroeste no estado do Paraná, durante o período de junho de 1999 a junho de 2000, conforme projeto de mudança planejada construído para aquela organização, realizou-se a pesquisa. Foi um trabalho de sensibilização e conscientização de todos os colaboradores. Por meio da criação de ambiente de “laboratório vivencial”, reproduziram-se situações do dia a dia, possibilitando aos mesmos discutirem sobre suas atitudes e comportamentos, bem como avaliarem a necessidade de mudanças para fazer frente aos desafios futuros. As mudanças que essa organização está sofrendo necessitam de um comportamento mais comprometido de todos. O trabalho em equipe, o comprometimento individual e a participação, a busca de um alto grau de maturidade, a responsabilidade e o compromisso com seu auto desenvolvimento contínuo.

Portanto, levando em conta todos os cuidados que uma investigação desse tipo exige, iniciou-se na data prevista e foram realizados seis encontros. O primeiro encontro, com a carga horária de dezesseis horas, e os cinco encontros posteriores com oito horas. Após cada encontro, os participantes preencheram uma ficha de avaliação contendo seus sentimentos, reflexões e percepções durante o evento. Foram também gerados relatórios contendo as percepções da pesquisadora e da observadora que analisados posteriormente foram indicando o caminho a ser seguido nas próximas intervenções.

A apuração dos resultados obtidos pela empresa, feitas as análises dos depoimentos dos participantes e dos gerentes, comprovaram terem sido alcançadas as metas estabelecidas.

O propósito da pesquisadora é explicitar, a título de exemplo, uma experiência que está alcançando os resultados previstos em uma organização não universitária. Com base nessa experiência, construir um projeto de pesquisa, não testado ainda, de importação desse

modelo para o contexto da universidade. A proposta visa a possibilidade de construção de um programa de desenvolvimento pessoal e interpessoal que possibilite maior compreensão dos fenômenos grupais, oferecido a professores, que percebam a validade metodológica da Teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade na sua prática docente e tenham motivação para esse tipo de auto crescimento.

A base teórica da pesquisa e do programa, não testado, tem a sustentação dos pressupostos da Teoria do Grupo-T e da metodologia de Laboratório de Sensibilidade, levando em conta o pensamento de ARGYRIS, BENNE, BION, BRADFORD, GIBB, LEWIN e MOSCOVICI; e, na área da educação em particular, os pensamentos de BEHRENS, DELORS, DEWEY, MORIN, NÓVOA, PERRENOUD, SCHÖN e ZAINKO.

## CAPÍTULO I

### 1. DESENVOLVIMENTO PESSOAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO : DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A proposta deste capítulo é apresentar uma pesquisa bibliográfica e reunir pensamentos de alguns autores que trabalham o tema: “formação do professor”. Ao fazer essa caminhada, pretende-se extrair as idéias que fundamentem um pensar sobre o desenvolvimento pessoal de professores, dentro dos pressupostos da teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade, a exemplo do que tem sido realizado para o desenvolvimento de gerentes dentro de organizações não universitárias. Os tempos mudaram e segundo BEHRENS (1996, p.46) algumas “práticas pedagógicas encontram-se ultrapassadas para as expectativas de uma sociedade que se renova dia a dia”.

Ao analisar o relatório da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, para a UNESCO, DELORS afirma que “seria indispensável, para enfrentar os desafios do próximo século, assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a idéia que se tem da sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós.” (2000, p.90). Este momento histórico tem apresentado, segundo BEHRENS (1996, p. 62) “...uma preocupação maior com a figura do professor e o seu papel na escola, em todos os graus”. Pois o novo docente esperado e exigido pela sociedade tem uma tremenda tarefa a desempenhar, conforme afirma DELORS:

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. (...) À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. (...) Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. (2000, p. 89).

E, ainda DELORS:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (2000, p.90)

No entanto o estudo de DELORS denuncia: “(...) em regra geral, o ensino formal orienta-se essencialmente, se não exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer*.” (2000, p.80). A idéia é que cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deva ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, tanto no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade.

Segundo GÓMEZ IN NÓVOA (1992, p.98)

Ao longo das últimas décadas, a formação de professores tem estado impregnada desta concepção linear e simplista dos processos de ensino, abrangendo normalmente dois grandes componentes: - um componente científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar; - um segundo componente psicopedagógico, que permite aprender como atuar eficazmente na sala de aula.

No componente psicopedagógico é preciso distinguir duas fases principais: na primeira, adquire-se o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras para a sua aplicação racional; na segunda, tem lugar a aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para a intervenção eficaz.

Com uma outra adaptação, a maioria dos programas de formação de professores integram-se dentro deste esquema, na medida em se baseiam no modelo de racionalidade técnica ou instrumental

Porém GÓMEZ, adverte: “a riqueza dos processos de ensino e aprendizagem reside na interação mental e social e na singularidade subjetiva que a caracteriza”. É aconselhável portanto “considerar o componente artístico que está presente na quotidiano educativo e que é subvalorizado pela racionalidade técnica”. Segundo GÓMEZ “... as derivações normativas da racionalidade técnica tipificam uma proposta rígida para a formação de professores, centrada no desenvolvimento de competências e capacidades técnicas” GÓMEZ in NÓVOA (1992, p.99). Continuando ainda com o pensamento de GÓMEZ:

Há duas razões fundamentais que impedem a racionalidade técnica ou instrumental de representar, por si só, uma solução geral para os problemas educativos: em primeiro lugar, porque qualquer situação de ensino, quer seja no âmbito da “estrutura das tarefas” ou no âmbito da “estrutura de participação social”, é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios (DOYLE, 1980; PÉREZ, 1983; ERIKSON, 1982); em segundo lugar, porque não existe teoria científica única e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas.

Isso porque, de acordo com DELORS, “o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabada, e pode enriquecer-se com qualquer experiência” (2000, p. 92,93). Espera-se que o professor assuma posturas responsáveis por suas próprias escolhas, ao interagir com seus pares e ao comprometer-se com o seu papel de professor. Para tanto, os programas de formação e desenvolvimento de professores devem ajudá-los a aprender a elevar sua autoconsciência, sua auto-percepção, e seu nível de abstração, além dos conhecimentos técnicos e teóricos que, certamente, mudarão ao longo de suas carreiras. Como observa DELORS: “o progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção” (2000, p. 93-94). Para dar conta dos desafios do conhecimento no cenário de amanhã, PRAHALAD (1995, p. 57; 69), usando a analogia da “genética da corporação”, aconselha: “Essas crenças são, pelo menos em parte, produto de um determinado ambiente. Quando esse ambiente muda rápida e radicalmente, essas crenças podem se transformar em uma ameaça à sobrevivência (...) em termos empresariais, a palavra que melhor descreve o processo de eliminação dos genes defeituosos é ‘desaprendizado’”. O autor chama os conhecimentos obsoletos de “crenças”, que transformam-se em “genes defeituosos”. Aconselha, nesses casos, a capacidade de esquecer o velho conhecimento para adotar o novo. Isso não é tarefa fácil; exige critério para saber selecionar o que pode ser esquecido; requer maturidade emocional e equilíbrio aprender a desafiar as ortodoxias e conservar valores que dêem sentido à vida.

Por essa razão, o auto-desenvolvimento será, segundo PRAHALAD, citado por BOYETT, (1999, p. 206) a “competência essencial” inimitável, que acompanhará o indivíduo

em qualquer trilha que tiver de percorrer, independentemente dos rumos tecnológicos futuros. De acordo com DELORS, “a educação [...] pode ser considerada bem-sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele” (2000, p. 92-93).

Diante da necessidade de se lançar as bases para que se continue a aprender ao longo da vida, no trabalho e fora dele, o desafio que se apresenta para o professor é o de auto desenvolvimento. Segundo GARCIA in NÓVOA (1992, p.55), “não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”.

Cabe aqui prestar uma atenção especial ao conceito de *desenvolvimento* “... que se adapta à concepção atual do professor como profissional do ensino”. GARCIA in NÓVOA (1992, p.55) conceitua: “A noção de *desenvolvimento* tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.” Garcia utiliza-se das palavras de SACRISTÁN (1990, p. 18) o qual defende a necessidade de situar o aperfeiçoamento dos professores como “um modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, evolutivo e continuado”.

Trata-se de uma tarefa que inicia na *formação* do professor. O *desenvolvimento* implica estar construindo em bases anteriormente estabelecidas. Não é caminhada fácil a busca do auto desenvolvimento para o professor. BEHRENS aponta problemas que são necessários encarar: “É inegável que alguns docentes procuram novos referenciais para trabalhar seu espaço acadêmico, mas confrontam-se com medidas legais arraigadas ao passado, determinações administrativas que não antevêem o futuro e prescrições pedagógicas ligadas à reprodução do conhecimento” (1996, p.32).

Acredita-se contudo que “A valorização das pessoas que se envolvem com o magistério tem que partir delas mesmas” BERHENS (1996, p.35). Com esta idéia em mente, entende-se que o professor precisará fazer algo por si mesmo quanto ao seu desenvolvimento, pois, segundo CUNHA, ainda “que ele não seja o único elemento significativo do processo, não há como desconhecer que é o agente principal das decisões no campo”. (1998, p.33)

No ambiente de mudanças turbulentas, torna-se imprescindível a formação, quer de administradores para as organizações empresariais, quer de professores para a universidade, orientados para educar pessoas capazes de identificar e resolver problemas, tomar decisões rápidas e acertadas sob pressão, de gerenciar a si mesmas e trabalhar de acordo com o atual processo de mudança, organizacional ou educacional, respeitando o planeta terra e a vida em cima dela.

Trata-se de uma questão tão relevante que os quatro pilares da aprendizagem contemporânea : Aprender a Ser, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e Aprender a Conhecer, constituem aprendizagens básicas e indispensáveis, que devem ser perseguidas de forma permanente pela política educacional do Brasil e de todos os países, e que se estende para além da escola. Segundo JORGE WERTHEIN, Chefe do Escritório da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) no Brasil, ao pronunciar-se durante o Congresso Educador 2000, em São Paulo, no Centro de Convenções do Anhembi, no dia 25 de maio de 2000, “há uma transrelação que liga os quatro pilares do novo sistema de educação e que tem sua origem na própria constituição como seres humanos. Uma educação só é viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes”.

Com a finalidade de aprofundar o tema da dimensão dessa nova educação, a pedido da UNESCO, MORIN apresenta os sete saberes fundamentais que a educação do futuro deverá

tratar em toda sociedade e em toda cultura: “estes saberes constituem eixos e, ao mesmo tempo, caminhos que se abrem a todos os que pensam e fazem educação, e que estão preocupados com o futuro das crianças e adolescentes” (2000, p. 12). Estes saberes desembocam em profundos mistérios referentes ao Universo e à Vida do ser humano. Sucintamente estes saberes são (MORIN, 2000, p. 14-17):

*Primeiro: As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*

(...) o conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana. Trata-se de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez. É necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão.

*Segundo: Os princípios do conhecimento pertinente*

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede freqüentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. É necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um contexto e um conjunto.

*Terceiro: Ensinar a condição humana*

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Essa unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e comum a todos os outros humanos.

*Quarto: Ensinar a identidade terrena*

O destino planetário do gênero humano é outra realidade-chave até agora ignorada pela educação. O conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária, que tendem a crescer no século XXI, e o reconhecimento da identidade terrena, que se tornará cada vez mais indispensável a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetos da educação.

*Quinto: Enfrentar as incertezas*

As ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, mas igualmente revelaram, ao longo do século XX, inúmeras zonas de incertezas. A educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas (microfísicas, termodinâmicas, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas.

### Sexto: *Ensinar a compreensão*

A compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Essa deve ser a obra para a educação do futuro.

### Sétimo: *A ética do gênero humano*

A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o ser humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana.

Esses saberes trazem à atenção a “concepção complexa do gênero humano” e suas responsabilidades éticas. MORIN, ao explicitar a questão da ética, elucida o significado do termo antro-po-ética e suas suposições:

ética propriamente humana, ou seja, a antro-po-ética, deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos *indivíduo/sociedade/espécie*, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. Essa é a base para ensinar a ética do futuro. A antro-po-ética supões a decisão consciente e esclarecida de: - assumir a condição humana indivíduo/sociedade/espécie na complexidade do nosso ser; - alcançar a humanidade em nós mesmos em nossa consciência pessoal; -assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude.

A antro-po-ética instrui-nos a assumir a missão antropológica do milênio: -trabalhar para a humanização da humanidade; -efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer a vida, guiar a vida; -alcançar a unidade planetária da diversidade; -respeitar o outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo; -desenvolver a ética da solidariedade; -desenvolver a ética da compreensão; ensinar a ética do gênero humano. (2000, p. 105,106).

## 1.1 QUESTÕES RELEVANTES NA REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR

Ao analisar a necessidade de formação pessoal do professor, tomam-se as seguintes palavras de NÓVOA (1992, p.26): “O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e mudança, pois uma das fontes mais importantes de *stress* é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades.(COLE & WALKER, 1989)”

Esta questão é retratada pelo estudo realizado pela professora Maria Isabel Cunha, publicado no seu livro “*O Bom professor e sua prática*”, em 1989. Trata-se de uma análise sobre o professor considerado como bom. A pesquisa dela foi com professores da Escola Técnica de Pelotas, mas não invalida porque ela continua estudando a questão do professor universitário. Transcreve-se o que o estudo mostrou:

...ainda não foram encontrados professores especialmente voltados para desenvolver habilidades *intelectuais nos estudantes*, talvez mais próximos do paradigma emergente. Por exemplo, os professores são capazes de apresentar o melhor esquema do conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhecem procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando. O bom professor relata e referencia resultados de suas pesquisas, mas pouco estimula o aluno a fazer as suas próprias. Mesmo que de forma simples; ele tem dificuldade de tornar vivo e relativo o conhecimento que é objeto de seu trabalho(...)

... o professor exerce sua função da melhor maneira possível e até chega a questionar se está desempenhando o papel que gostaria de efetivamente exercer. Há uma certa situação de conflito – quem sabe uma anunciada transição de paradigma? – com a prática que realiza e parece estar à procura de uma nova relação que implique na redefinição de seu papel. Isso significa dizer que, em muitas situações, ele exerce atitudes de acordo com a expectativa que sobre ele se joga, mas em outras, procura construir um novo papel, que responda a uma nova idéia de ensinar e aprender, com contornos ainda pouco claros mas intensamente desejados. (CUNHA, 1998,p.34,35).

Evidencia-se que os professores entenderam que precisam renovar seu trabalho, sentem-se em conflitos diante de seus referenciais absolutos e têm dificuldade de encontrar caminhos que os levem a alcançar o desafio da atualidade. Embora não tendo muito claro os contornos do novo papel que lhe é exigido, sabem que é importante e desejam intensamente uma mudança.

O professor que deseja operar mudanças encontra desafios também em sua prática de sala de aula. Constata-se que uma parte considerável de alunos dos cursos de graduação e pós-graduação não possuem ainda bons hábitos de estudo. MASETTO (1998), trabalhando o assunto referente à formação de professores universitários, traz a atenção a experiência relatada por VASCONCELOS, ao fazer avaliação com seus alunos após o programa de formação de professores, para detectar o que esperam e desejam:

Ao indagar quais sugestões, críticas ou apreciações complementares os alunos podiam apresentar para o aprimoramento da disciplina (...) o levantamento feito por meio dessa amostragem indica os comentários...: *utilização de maior quantidade de técnicas ao longo da disciplina*. As técnicas de ensino eram utilizadas pelos professores como estratégia de suas próprias aulas e depois discutidas e explicadas aos alunos. Na prática, o que em realidade ocorre é que os alunos anseiam por “receitas prontas de

como “dar aula” e gostariam de levar um número bastante variado de modelos e alternativas; (1998, p. 89)

Outro comentário apontado na experiência de VASCONCELOS:

*demandas de apostila da disciplina.* Apesar da bibliografia básica sugerida, dos textos trabalhados em aula e da indicação de um livro, que deveria ser lido, capítulo a capítulo, antes de ser tratado determinado assunto em aula, o aluno ainda se ressentia de uma apostila que, talvez, trouxesse o resumo das aulas, incluindo a “fala” dos professores (como se isso fosse possível!). Aqui se percebe, claramente, um vício trazido da graduação, o da dependência acadêmica do professor por parte do aluno; (1998, p. 89)

Não se pretende afirmar que sejam todos os alunos, mas uma parte considerável deles norteia sua passagem pela universidade por um comportamento de dependência do professor que, ao invés de proporcionar um ambiente de aprendizagem construtivo e reflexivo, deve, segundo eles, praticamente ditar o que precisa ser reproduzido na “prova”. Há priorização, por parte de alguns alunos, das memorizações, sendo nota e presença o foco maior das suas preocupações.

Outro problema, que o referido estudo sobre o Bom Professor aponta, é a compreensão de que “é de sua história enquanto aluno que os professores reconhecem ter maior influência (...) Em muitos casos esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas...” (CUNHA, 1989, p.160). Um dado que parece identificar “o ciclo da reprodução que se realiza nas relações acadêmicas”.

Cabe aqui retomar as palavras de NÓVOA ao afirmar:

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas atuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componentes científico *versus* componente pedagógico, disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas, etc.) sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores. (1992, p.23)

Ao prosseguir com o debate sobre as exigências da sociedade sobre o novo papel do professor, temos que refletir sobre essas questões com muita seriedade e senso de urgência. A literatura relacionada com a educação, tanto nas organizações quanto na universidade, indica que é necessário que os professores adquiram uma sensibilidade maior de percepção das questões circundantes e subjacentes às “situações problemáticas, que se apresentam

freqüentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes”. GÓMEZ in NÓVOA (1992, p.100).

## 1.2 DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR: O VALOR DA REFLEXÃO E DA EXPERIÊNCIA

PASSOS e MELLO (1992, p.16) citado por BERHENS, (1996, p. 36) sugere que “O professor, como ser crítico e atento, deverá não só participar de uma prática de reflexão junto aos seus pares, mas também oferecer aos seus alunos a oportunidade de análises constantes das propostas implícitas nas situações que a vida lhes oferece”.

No momento atual, a solução de problemas exige muito mais do que a “aplicação de conhecimentos técnicos”, na realidade, no pensar de SCHÖN (2000, P.16), “eles tendem a não se apresentar como problemas, mas na forma de estruturas caóticas e indeterminadas”. Isso exige o desenvolvimento de competências que habilitem o indivíduo à permanente elaboração do novo, tanto no que se refere à atribuição do grau de importância aos fatos que se apresentam quanto à crítica do ponto de vista a partir do qual cada fato é apresentado.

Uma das bases para que essa relação com os meios se efetive é a compreensão da realidade como ela se apresenta em cada momento. É isso que possibilitará estabelecer as inter-relações entre os fatos, ao invés de percebê-los como apenas mais um “capítulo da novela”.

No ponto de vista de SCHÖN (2000, p.16,17)

Muitas vezes, uma situação problemática apresenta-se como um caso único. Uma médica reconhece um conjunto de sintomas que não consegue associar a nenhuma doença conhecida. Um engenheiro mecânico encontra uma estrutura para a qual ela não pode, com as ferramentas à sua disposição, fazer uma determinada análise. Uma professora de aritmética, ao escutar a pergunta de uma criança, conscientiza-se de um tipo de confusão e, ao mesmo tempo, de um tipo de compreensão intuitiva para a qual ela não tem qualquer resposta disponível. E porque o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica disponível, o profissional não pode tratá-la como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento. O caso não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias problemáticas que ele próprio produz.

Nesse sentido, as idéias de John Dewey serviram como forte campanha contra a escola tradicional e sobre tudo o que de negativo pudesse ser identificado com a educação do passado. Evoca-se aqui o pensamento de DEWEY, embora sua teoria tenha sido desenvolvido para a educação da criança, seu foco é a escola, e entende-se que a universidade também é uma escola. Para esta pesquisa suas idéias são importantes ao se tratar do desenvolvimento do professor, ator e agente principal no cenário universitário.

O elemento fundamental da pedagogia deweyana é a experiência. DEWEY afirma: “sendo a educação o resultado de uma interação, através da experiência, do organismo com o meio ambiente, a direção da atividade educativa é intrínseca ao próprio processo da atividade” (1980, p. 120).

A experiência possui os aspectos psicológico e lógico. No pensar de DEWEY (1971,p.16), “Sua tarefa é a de dispor as cousas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis mas enriqueçam-no e, sobretudo, armem-no para novas experiências futuras.” Por esta razão, o conteúdo de estudos é, de fato, indispensável, a fim de coordenar as experiências individuais, articular um saber com o outro, servir de guia para aliviar atrasos do educando na direção dos resultados esperados. Porém, os conteúdos dos programas não substituem o contato pessoal e direto com as coisas, mas servem para auxiliar a experiência individual e representam os resultados da experiência humana acumulada.

DEWEY (1980, p. 120) continua:

A educação verdadeira deve levar (...) além dessa aquisição de certos modos visíveis e externos de ação, provocados por condições também duramente externas. (...) deve fazer associação com a experiência comum, modificando de acordo com ela seu estímulo interno, e sentindo, como próprio, o sucesso ou o fracasso da atividade.

É neste sentido que toda educação é social, sendo, como é, uma participação, uma conquista de um modo de agir comum.

Essa é uma discussão bem atual, típica do final do século XX, em que até se criam leis para resgatar um desgaste pedagógico evidente, provocado pela intensa fragmentação do saber e, com isso, a perda do conhecimento global por parte dos docentes e aprendizes. A especificidade conteudista e tecnicista das disciplinas e ou habilitações empobreceu os saberes comuns.

DEWEY não quer de modo algum com isso desconsiderar o valor dos conteúdos, mas abandonar a maneira tradicional de trabalhá-los, mantendo, contudo, toda a responsabilidade de tradução dos conhecimentos formalmente estabelecidos pela ciência para uma linguagem compreensível pelo educando; enfim, tornar a aquisição de conhecimentos uma experiência viva e pessoal, que segundo DEWEY (1971, p. 26), "...envolve a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições com que nos defrontamos na vida. (...) toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes."

No processo educativo, o indivíduo e o meio social são, portanto, dois fatores harmônicos e ajustados. O meio social ou o meio escolar, se bem compreendidos, devem fornecer as condições pelas quais o indivíduo liberte e realize a sua própria personalidade. Sendo assim, desenvolver a subjetividade, a psique (dimensão mental, emocional, valorativa), interagindo com o conhecimento científico e o tecnológico, são caminhos que as escolas e os educadores deveriam tomar para resgatar o seu papel, a sua real e verdadeira função na sociedade: agente transformador. A universidade tem o compromisso de reduzir a distância entre a ciência, cada vez mais complexa, a cultura de base produzida no cotidiano e a provida pela escolarização; de ajudar os professores em formação e em desenvolvimento a tornarem-

se capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade pela “indagação reflexiva” .

GARCIA, in NÓVOA (1992, p.59) assegura que “A reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores.”

DEWEY (1989, p.25), citado por GARCIA in NÓVOA (1992, p.60), defendia que no ensino reflexivo se leva a cabo “o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem”. Daqui, segundo GARCIA in NÓVOA (1992, p.60), “deriva a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação”.

SCHÖN, citado por ZAINKO (2000), sugere um tríplice movimento enquanto constitutivo da competência docente : da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação. Este tripé deve fundamentar conceitualmente uma proposta comprometida com a inovação. É a reflexibilidade do espírito que produz, segundo Morin, a consciência de si, a consciência dos objetos do seu conhecimento, a consciência do seu pensamento, enfim, a consciência de sua consciência. Assim como Freire, Piaget, Schön, Morin afirma: “o conhecimento humano é, na sua origem e nos seus desenvolvimentos, inseparável da ação” (1987, p.192). Trata-se de um saber operativo, que permite assimilar as relações existentes na sociedade. É o desenvolvimento de uma prática reflexiva que permite ao indivíduo dar significado às coisas, interpretar, nomear e identificar sua própria relação com elas.

Segundo PIMENTA (1996), citada por ZAINKO et. al (2000), “a idéia de um profissional da educação entendido como um intelectual em processo contínuo de formação e

auto-formação vem ganhando força e se afirmando como uma via de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional do docente....” A formação na perspectiva reflexiva envolve, segundo NÓVOA, citado por ZAINKO et.al (2000), “os processo de produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal) por meio da valorização da reflexão sobre as práticas que realiza e experiências que compartilha; produzir o profissional docente (desenvolvimento profissional) dotando-o de saberes específicos em constante reelaboração....”

Sendo assim, ainda segundo ZAINKO et.al (2000), “preparar para o magistério, muito mais que habilitar para o exercício legal de uma profissão, significa propiciar as condições para o desenvolvimento de um corpo teórico-prático de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que configurarão a ação docente competente como um processo contínuo e dinâmico de constituição da identidade do professor...”. PIMENTA (1996) assegura não ser essa identidade um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido, mas um processo de construção do sujeito historicamente situado.

Neste ponto, cabe trazer a atenção um alerta de CONTRERAS (1997, P.76-97), sobre possíveis equívocos no que consiste a atitude reflexiva do professor. O uso genérico do termo pode levar a uma banalização do conceito de professor reflexivo e das práticas tidas como reflexivas, chegando-se ao extremo de elaboração e utilização de fichas de avaliação de habilidades reflexivas, como algo que pudesse ser mensurado e treinado. Na realidade exigem um tremendo trabalho intra e interpessoal do professor, segundo SCHÖN, de reflexão como princípio formativo – a reflexão na ação; interação como princípio mediador- a reflexão sobre a ação; a avaliação como princípio fomentador – a reflexão sobre a reflexão na ação. A formação docente reflexiva e interacionada, na qual o saber-pensar e o saber-agir representam pontos-chave da identidade do professor, contempla ainda uma terceira base fundamental – o

saber-valorativo – dimensão ética que permeia todo o processo formativo e o campo de atuação do profissional da educação.

As contribuições no campo investigativo sobre a formação docente apontam para uma concepção que se contrapõe à racionalidade técnica até então vigente. A interação se faz necessária, pelos problemas de segmentação que o ensino universitário ainda expõe em disciplinas estanques que se somam para dar conta da “formação”. Segundo Elias e Feldmann, citados por ZAINKO et.al (2000) “...no campo da educação uma forma de fugir à fragmentação do ensino é a de se pesquisar a realidade com todas as possibilidades e interconexões”.

### 1.3 EDUCAÇÃO DE LABORATÓRIO: UMA TENTATIVA DE RESPOSTA AOS PROBLEMAS DE AJUSTAMENTO À MUDANÇA COMPORTAMENTAL E AO DESENVOLVIMENTO

Direciona-se o foco deste tópico para os pressupostos da teoria da Gestalt e a teoria de campo de LEWIN. A preocupação cada vez mais dominante das pesquisas de LEWIN foi “...a de elaborar uma psicologia dos grupos que seja ao mesmo tempo dinâmica e gestáltica, isto é, articulada e definida por referência constante ao meio social no qual se formam, integram-se, gravitam ou se desintegram os grupos” MAILHIOT, (1991, p. 13). Além desses, aspectos da teoria psicanalítica, levando em conta especificamente neste estudo as observações de BION dos fenômenos grupais no nível do inconsciente. Sendo assim, estudar-se-á a Teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade, que tem fornecido à pesquisadora base teórica para sustentar seu trabalho como consultora organizacional em programas de mudança de atitudes gerenciais frente aos desafios da sociedade.

Interessa-se pelo tema por entender que seus pressupostos podem trazer subsídios para uma alternativa de crescimento pessoal do professor na universidade, a exemplo do que já tem ocorrido nas organizações não-universitárias. Segundo MOSCOVICI (1965, p. XII), a Teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade é digna de consideração

por ser um método aplicado para desenvolver a qualidade de atuação do indivíduo como membro e como líder; apenas com a participação plena dos treinandos e seu envolvimento emocional nos processos de grupo consegue-se que passem a sentir de modo diferente – e não apenas a pensar de modo diferente – os múltiplos problemas de relações humanas que enfrentam, desenvolvendo sua sensibilidade social. Por isso, a criação do ambiente de ‘laboratório’ dentro da abordagem de Grupo-T facilita a aprendizagem pela ‘vivência’.

BION (1975, p. 129-130) observou que em todo grupo, qualquer que seja o tipo, existem dois níveis. O primeiro é a *modalidade tarefa*: uma orientação para resolução de problemas, objetivos, metas, isto é, a parte concreta da tarefa. No caso do ensino superior, trabalhar com os aspectos técnicos e de conteúdos da disciplina. Porém, segundo BION, subjacente à modalidade tarefa flui a *modalidade sócio-emocional*: fantasias, receios inconscientes compartilhados pelos membros, expectativas quanto à sua aceitação ou rejeição, quanto ao seu reconhecimento ou competência. Tais estados supõem regressões e obstáculos para que o grupo possa realizar sua tarefa com eficácia. Em cada situação, todo grupo participa de um ou outro dos estados denominados de ‘supostos básicos’ sucintamente descritos a seguir:

BION (1975, p. 134), primeiro “suposto básico” ou suposto de dependência do líder: “é a de que o grupo se reúne a fim de ser sustentado por um líder de quem depende para nutrição, tanto material quanto espiritual, e proteção.”

BION (1975, p. 139), segundo “suposto básico” ou suposto de acasalamento/ emparelhamento: “é o sentimento de esperança em si mesmo. Esse sentimento é característico do grupo de acasalamento e deve em si próprio ser tomado como prova de que esse grupo se acha em existência, mesmo quando parecem faltar outras provas. É, ele próprio, tanto precursor da sexualidade como uma parte dela”.

BION (1975, p. 140), terceiro “suposto básico”: ataque-fuga (luta-fuga), consiste na crença de que “o grupo reuniu-se para lutar com alguma coisa ou dela fugir. Ele está preparado para assumir qualquer das duas atitudes, indiferentemente. Chamo esse estado de espírito de grupo de luta-fuga; o líder aceito de um grupo nesse estado é aquele cujas exigências sobre o grupo são sentidas como concedendo oportunidades para a fuga ou para a agressão e, se fizer exigências que não sejam essas, será ignorado.”

GONZÁLES postula que vivenciar a modalidade de “suposto básico” é instintivo e involuntário. Surge de interações sociais entre as pessoas participantes de determinado grupo em função do que percebem e interpretam. As pessoas adquirem valências do ambiente psicológico, determinando um campo dinâmico de forças psicológicas.

participar em uma atividade de supostos básicos não requer treinamento, experiência nem maturidade mental. É instantâneo, inevitável, e instintivo. Em contraste com a função de grupo de trabalho, a atividade de suposto básico não demanda do indivíduo uma capacidade para cooperar, sendo que depende do grau em que os indivíduos possuem valência, isto é, da capacidade que possuem os indivíduos para combinar entre si instantaneamente e involuntariamente a compartilhar e atuar de acordo com o suposto básico (...) Os supostos básicos estão associados a emoções que podem ser descritas em termos usuais de ansiedade, temor, ódio, amor e outros similares. Porém as emoções comuns a quaisquer supostos básicos se auto-influenciam de forma sutil, como se constituíssem uma combinação peculiar do suposto básico em atividade. O que equivale a dizer que a ansiedade se manifesta em grupo de emparelhamento, e o mesmo ocorre com outros sentimentos (1995, p. 112-113).

Sendo assim, a questão é oportunizar o estudo da ansiedade e seus efeitos sobre o comportamento, e de aprender maneiras de lidar com ela, de tal modo que seu resultado final se torne construtivo na aprendizagem, nas tomadas de decisão, na resolução de problemas, na auto e hetero-percepção enfim, nas relações interpessoais.

Pensa-se que a aprendizagem de laboratório constitui um modelo de estratégias reflexivas com as possibilidades de interconexões necessárias ao desenvolvimento pessoal do professor. “Educação de Laboratório, é um termo genérico, aplicado a um conjunto metodológico visando mudanças pessoais a partir de aprendizagens baseadas em experiências

diretas ou vivências”. MOSCOVICI continua apresentando algumas características deste método:

A peculiaridade do método consiste em efetuar observações explorando as idéias e os sentimentos que acompanham os eventos. (...) Num grupo de estudo em laboratório, o conteúdo não é a única nem a maior preocupação – o interesse predominante volta-se para o processo do fenômeno (...) A educação de laboratório preconiza a aprendizagem pela vivência global: a exploração, o exame, a análise do evento em seu duplo aspecto, o objetivo e o subjetivo. Na educação formal, (...) a ênfase está na absorção e devolução do conteúdo, nas idéias e conhecimentos, enquanto no laboratório, o processo de interação, o como dos eventos pessoais e interpessoais, os sentimentos associados são também atentamente estudados. (...) Refletir sobre as experiências, discuti-las, compará-las e organizá-las em conceitos que formem um quadro de referência intelectual constituem recursos indispensáveis para a fundamentação dos conhecimentos (...) As leituras individuais servem como inspiração de idéias novas a serem discutidas no grupo e comparadas com a ocorrência do fenômeno ao vivo, para enriquecimento maior da experiência pessoal e grupal. Cada membro, que lê e traz para o *aqui-e-agora* do grupo não o simples conteúdo da leitura e sim suas reflexões e experiência anterior, estará contribuindo para o aprofundamento da experiência pessoal e grupal. (1985, p. 3, 5)

O enfoque *aqui-e-agora* é a característica mais marcante do método de laboratório. A experiência presente é o ponto de partida para a aprendizagem, uma vez que é comum a todos os membros do grupo. A experiência presente é direta, pessoal, imediata, compartilhada pelos membros do grupo, podendo ser comparada, apreciada e validada, como base para conceitos e conclusões pessoais e grupais a serem elaborados (1985, p. 4).

Portanto, essas características do método de laboratório faz-nos lembrar as colocações de GARCIA in NÓVOA (1992, p. 53) sobre os planos curriculares em Espanha: “propostas curriculares que sublinham a defesa da autonomia das equipes docentes (...) introduzem-se novas concepções acerca do professor e da atividade docente.” E traz à atenção como essas novas concepções da atividade docente em Espanha tem repercutido até nas instâncias oficiais. Transcreve-se sua citação de documento do Ministério de Educación y Ciencia: “O modelo de formação baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes” MEC, 1989, p. 106”. GARCIA destaca os resultados:

Esta afirmação introduz uma concepção diferente da formação de professor, a todos os níveis: uma formação onde se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor”. “Em muitos aspectos coincide com a concepção recentemente defendida no *Plano Andaluz de Formação do professorado*: uma formação contínua centrada na atividade quotidiana da sala de aula, próxima dos problemas reais dos professores, tendo como referência central o trabalho das equipes docentes, assumindo, portanto, uma dimensão participativa, flexível e ativa/investigadora. GARCIA in NÓVOA (1992, p. 53,54)

E, GARCIA in NÓVOA (1992, p.64): “Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas”.

É neste aspecto que a proposta desta dissertação faz a indagação sobre como ficaria o desenvolvimento do professor se fosse aplicada uma experiência semelhante à de Espanha, dentro dos moldes da Educação de Laboratório. Segundo MOSCOVICI (1985, p.4) “... laboratório indica, fundamentalmente, o caráter experimental da situação de treinamento, no sentido de que os participantes são encorajados a experimentar comportamentos diferentes do seu padrão costumeiro de interação com outras pessoas em grupo, sem as conseqüências que adviriam de tal experimentação na vida *real* (trabalho, lar, etc.)”

Os objetivos da Educação de Laboratório são: aprender a aprender, aprender a dar ajuda e conviver eficientemente em grupo. MOSCOVICI afirma:

“Estes ... objetivos expressam valores de pressupostos filosóficos que consideram o homem como um ser que se desenvolve, continuamente, em busca de realização e felicidade. Todavia, este ser faz parte de grupos, convive com outras pessoas e, portanto, suas potencialidades individuais somente serão plenamente atualizadas com a participação dos outros.

Aprender a aprender significa a aprendizagem “que fica” para a vida, independente do conteúdo. É um processo de buscar e conseguir informações e recursos para solucionar seus problemas, com e através de outras pessoas, conjugada à sua própria.

Aprender a dar ajuda quer dizer estabelecer uma relação com o outro para crescimento psicossocial conjunto. Cada um tem recursos que servem ao outro e precisam ser utilizados com propriedade. O processo de dar (e receber) *feedback* é fundamental para atingir este objetivo, porquanto conduz a trocas autênticas e construção de confiança e respeito mútuos.

Finalmente, a participação eficiente em grupo completa o processo, permitindo implementar opções conscientes para mudanças de comportamentos inadequados, de modo a exercitar interdependência verídica com os demais membros do grupo, de forma natural e espontânea, sem recorrer a manobras manipulativas.

Quando estes objetivos são atingidos, desenvolve-se nas pessoas uma disponibilidade psicológica para continuar aprendendo a aprender e aperfeiçoar, constantemente, os processos de ajuda e participação em grupo.

A proposta da Teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade propicia nos participantes do grupo maior abertura e auto consciência dos pontos fortes e fracos,

diminuindo os aspectos defensivos. Conforme aparece na página de apresentação da Sociedade Brasileira de Dinâmica dos Grupos, disponível na internet:

...através do exame do funcionamento do grupo, (...) propicia a seus membros uma consciência dos aspectos facilitadores e dificultadores na obtenção dos objetivos a que se propõem enquanto grupo. O processo grupal ocorre em dois níveis: o manifesto e o latente. Nem sempre estes dois níveis caminham em paralelo, pois, por exemplo, no nível manifesto o grupo reconhece uma estrutura de poder, no entanto, o latente, o subjacente, funciona com uma outra estrutura. A dispersão da energia, na manutenção desta situação faz com que o motivo de existência do grupo não se satisfaça plenamente. Outro exemplo que se dá é quanto a estrutura de papéis que é criada pelo grupo. Quanto mais flexível for esta estrutura, possibilitando que seus membros exercitem um maior número de papéis, tanto maior será o nível de satisfação experimentado pelos membros do grupo. O contrário, ou seja, a rigidez, a cristalização dos papéis existentes no grupo, diminui o investimento de energia nos motivos do grupo pois está voltada a manutenção dos papéis, o que pode provocar um maior desgaste. Além disso, ainda nos níveis manifesto e latente, há os papéis que o grupo espera que um indivíduo represente, os papéis que o indivíduo espera representar e os papéis efetivamente representados. A desarmonia destas três expectativas, nos dois níveis, propicia sentimentos de frustração, de não aproveitamento de potencial. (...) A aprendizagem de laboratório é o estudo destes processos, e outros tantos, objetivando um melhor funcionamento do grupo a partir das consciências individuais.

Sendo a experiência direta, pessoal e imediata, propicia para o grupo a oportunidade de aprender a aprender com o *feedback*. A interação professor aluno dentro dessa proposta é realizada pela utilização de princípios técnicos de manejo dos processos e conhecimentos teóricos. O coordenador/professor passa a trabalhar com a análise do funcionamento do grupo, pela confrontação e retroalimentação num efeito “espelho”, do comportamento observado pelo próprio grupo, se processa a reeducação. Por conferir com o grupo o que se percebe no *aqui-e-agora*, cada membro pode se ver nos olhos de outros e assim pode ver o impacto do seu comportamento nos outros. MATTA (1975) relata uma experiência realizada por LEWIN em 1946, que evidencia estes aspectos:

Três grupos de discussão e dramatização foram constituídos de 10 participantes treinandos. Lewin sugeriu que o *staff* se reunisse a noite para debater as experiências educacionais diurnas e permitiu-se que alguns treinandos voluntariamente participassem destas seções de avaliação. Nestas, as discussões livres – gravadas, anotadas e avaliadas – despertaram a atenção para os benefícios do *feedback*, da confrontação e retroalimentação de verbalizações, o que não admira considerando-se que o MIT, em 1946 era um centro avançado de pesquisa em cibernética. Em pouco tempo vários dos participantes, residentes ou não, do simpósio e das reuniões noturnas verificaram que se estava experimentando um método de reeducação “potencialmente poderoso”, que distinguia e conjugava *conteúdos* do tipo *ali-e-então* e *processos*, ou dados de análise do tipo *aqui-e-agora*, e que contribuía para a formação de “ilhas culturais” com efeitos de reeducação comunitária. MATTA (1975, p. 66)

Segundo ARGYRIS (1992), a maneira como se é educado determina um método de aprendizagem voltado a crenças e valores que constituem um “mapa” de ações dos indivíduos. Torna-se preciso entender como ele ocorre para proceder a uma reeducação, capaz de produzir um novo “mapa”, que possibilite ao ser humano caminhar em novos “territórios”. O termo “mapa” é aqui entendido como um programa-mestre que não varia. Apenas o comportamento do qual as pessoas se valem para implementá-lo pode variar.

É nesse aspecto que o professor deverá desenvolver sua capacidade relacional para organizar sua experiência diária com seus alunos, de modo a obter vivências e conhecimentos conjugados de forma funcional. Isso vai exigir trabalhar seu próprio íntimo para permitir, segundo PERRENOUD (2000, p. 61) as

capacidades relacionais que permitam enfrentar, sem se desestabilizar, nem desencorajar, resistências, medos, rejeições, mecanismos de defesa, fenômenos de transferência, bloqueios, regressões e todo tipo de mecanismos psíquicos no decorrer dos quais dimensões afetivas, cognitivas e relacionais conjugam-se para impedir que aprendizagens decisivas comecem ou prossigam normalmente.

Alteram-se as relações entre professor e alunos quando se pensa numa educação que ajude os alunos a desenvolver habilidades, atitudes e comportamentos que lhes possibilite aprender a viver e a conviver consigo mesmos, com seu próximo e com o planeta Terra.

Em vista da necessidade do desenvolvimento de novas atitudes e comportamentos do novo professor, e a existência de ferramentas úteis da teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade, por que não tentar uma alternativa de desenvolvimento das inteligências desse novo professor nas condições seguras de um Laboratório? Em um ambiente onde são criadas as situações propícias para experimentar-se como membro de grupo de forma diferentes do seu padrão costumeiro de interação com outras pessoas em grupos de alunos e professores. Por que não tentar um modelo educacional que disponibilize ao professor o desenvolvimento da capacidade de autoconstrução, da autoconsciência, baseada na compreensão de sua própria natureza humana?

Tanto o professor em sua sala de aula com seus alunos e com outros professores, quanto o gestor em uma organização não-universitária, com seus colaboradores e outros gestores, passam pelas mesmas questões que envolvem o gerenciamento de processos inconscientes de seus grupos e necessitam de se preparar para dar conta desse desafio, compreendendo melhor a si mesmo e suas ações.

Portanto, passa-se a apresentar no capítulo seguinte o resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre a teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade, com a finalidade de examinar seus princípios, conceitos e objetivos, como se processam os trabalhos de grupo e a qualificação imprescindível do profissional para conduzir os trabalhos. Posteriormente, será colocada esta questão: será que tais princípios, conceitos e objetivos se harmonizam com uma proposta de desenvolvimento de professores universitários?

## CAPÍTULO II

### **2 TEORIA DO GRUPO T E LABORATÓRIO DE SENSIBILIDADE – UMA ALTERNATIVA A SER CONSIDERADA COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E INTERPESSOAL DO PROFESSOR**

#### 2.1 CONCEITUAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

O propósito deste capítulo é explicitar os pressupostos da Teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade e suas bases, como um recurso válido de aprendizagem. Será concentrada a atenção inicialmente nos escritos de BRADFORD (1964), extraído do livro *T-Group Theory – Innovation in Re-education*, e de GIBB (1975), extraído do livro *Teoria y práctica del grupo – T*, trazendo uma descrição do processo e finalidades do Grupo-T, bem como seus objetivos.

Simultaneamente, procurar-se-á traçar um paralelo entre os objetivos da teoria do Grupo-T com os quatro pilares da educação, constantes do recente Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por DELORS (2000). Posteriormente, far-se-ão considerações sobre um texto de ARGYRIS, publicado em *The Journal of Applied Behavioral Science* (1979), trazendo a descrição dos modelos de aprendizagem Modelo I e Modelo II, comparando as aprendizagens consistentes e não-consistentes, ou seja, segundo o autor, “aprendizagem nó-de-laçada” e “aprendizagem nó-de-dupla-laçada”.

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DE GRUPO-T

O Grupo-T (T-Group, abreviação de Training Group), ou *Grupo de Treinamento*, segundo MOSCOVICI funciona da seguinte forma: “Um pequeno grupo de pessoas se reúne para estudar seu próprio funcionamento ao vivo, suas relações interpessoais e grupais, com a ajuda de um coordenador (*trainer*)”. (1998, p. 12).

BRADFORD (1964) postula que a experiência proporcionada pelo Grupo-T, tendo em vista a educação psicossocial, tem valores de aprendizagem difíceis de obter com outros meios e GIBB (1975) acrescenta que na abordagem de aprendizagem do Grupo-T o indivíduo pode adquirir grande parte das habilidades que se requer para tornar-se um membro responsável de grupo, tendo a possibilidade de examinar as dificuldades interpessoais que se apresentam na sociedade, podendo descobrir verdades importantes acerca de si mesmo e das suas relações com os outros.

A natural falta de estrutura do Grupo-T, para GIBB (1975), proporciona oportunidades para esse tipo de aprendizagem. Os métodos de observação e de reflexão de dados ajudam a encontrar um sentido para os complexos processos que implicam o desenvolvimento de um grupo. As normas sobre as quais se apoia a abordagem experimental dos problemas individuais e de grupo ajudam a hierarquizar as possibilidades do aprendiz. Apenas o fato de existirem tantos aprendizados inter-relacionados já impõe a necessidade de estabelecer uma ordem e organização dos objetivos do grupo, sendo isso essencial para que o coordenador do Grupo-T possa criar e ajustar uma série de premissas coerentes que sirvam de guia para sua atuação.

Segundo MOSCOVICI,

Não há uma agenda prévia para cada sessão, nem um programa, no sentido usual do termo. O grupo conversa, debate temas, engaja-se em atividades variadas, determinando seus procedimentos. O coordenador não intervém nas decisões do grupo, nem assume o papel de líder formal ou professor. (...)

O papel do coordenador é ajudar o grupo a explorar a situação e examinar os eventos, objetiva e subjetivamente, para que cada membro possa aprender com a experiência, isto é, passe a observar e compreender os eventos ocorridos no processo do grupo. Sua função exige habilidade especial, competência técnica e interpessoal, para criar, com o grupo, uma atmosfera socioemocional de confiança recíproca, em que os participantes se sintam à vontade para experimentar novas maneiras de reagir, exercitar novos comportamentos e ousar dar e receber *feedback* útil para opções de mudança pessoal, sem necessidade de recorrer a subterfúgios amenizadores, com medo de ferir os outros ou de receber agressões. (1998, p.10,11)

## 2.3 COMPARATIVO ENTRE OS OBJETIVOS DO GRUPO-T E OS PILARES DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

### 2.3.1 Aprender a Aprender

O primeiro objetivo a que se propõe um Grupo-T é ajudar as pessoas a aprender a aproveitar sua experiência cotidiana para fins de aprendizado, no que se refere à consciência de si mesmo, à sua sensibilidade e compreensão diante das manifestações do comportamento interpessoal. Para isso, exige-se vontade para examinar abertamente os próprios sentimentos e motivações, para aproveitar as reações dos demais como realimentação relacionada com as conseqüências do seu comportamento, e para experimentar novas formas de comportamento. Visto que cada um desses passos requer apoio emocional, o Grupo-T enfrenta uma dupla tarefa: criar um clima adequado e propiciar situações nas quais os membros possam aprender por meio da observação da sua própria experiência. GIBB (1975)

A essência da experiência de aprendizagem no Grupo-T é uma transação, na qual os participantes fazem escolhas quanto a influir ou controlar o fluxo dos acontecimentos e de satisfazer suas necessidades pessoais. As pessoas aprendem na medida em que expõem suas necessidades, valores e comportamentos, de modo que possam partilhar e trocar as experiências. Desse modo, a abertura, isto é, a auto-exposição, se converte em moeda corrente da transação. A quantidade que se investe ajuda a determinar a retribuição. GIBB (1975).

Por essas escolhas, um indivíduo pode validar ou corrigir seus pressupostos. Aprende a reconhecer e a usar seus sentimentos, podendo avaliar seu comportamento e adequá-lo às suas intenções. À medida que os membros individuais se desenvolvem dessa maneira, o grupo todo aumenta sua capacidade para estimular ainda mais a aprendizagem individual. Tendo uma experiência muito genuína, o grupo aprende que os obstáculos que se opõem ao aprendizado, tais como as atitudes defensivas, o retraimento, o medo e a desconfiança podem ser reduzidos e permitir assim uma abordagem em níveis mais profundos e realistas dos problemas interrelacionais. GIBB (1975) e ARGYRIS (1992).

No processo de aprender a aprender, o conceito de interdependência adquire um novo significado. A aprendizagem como transação implica escolhas ativas entre os pares, mais do que dependência com respeito aos superiores. Requer apoio mútuo para enfrentar problemas que é da competência do grupo e não do “coordenador” resolver. O próprio coordenador é uma das partes que intervem na transação. Também ele deve estar disposto a manifestar e receber reações, a ensinar e receber ensinamentos. Em realidade, isso é uma espécie de remuneração valiosa.

É necessário mudar algumas atitudes com respeito ao aprendizado: pensa-se que o aprendizado só pode ocorrer em situações formais preparadas para esse fim; as pessoas repetem condutas anteriores, ainda que não sejam de todo satisfatórias, em vez de buscar deliberadamente um novo caminho. A maioria delas parece não se dar conta de que elas mesmas podem empenhar-se em um processo deliberado de aprendizagem, tomando como base os acontecimentos do cotidiano. O “aprender a aprender”, segundo BERHENS (1996, p.82), “busca autonomia de professores e alunos, impulsiona a refletir e criticar sua própria experiência e dela extrair conhecimentos. A atuação do coordenador propõe o tratamento do aluno como indivíduo adulto e responsável pelo seu processo de aprendizagem”

A relevância e atualidade do tema *Teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade* pode ser atestada pela comparação desse objetivo considerado – aprender a aprender – com os quatro pilares da educação contemporânea, apontados no relatório de DELORS (2000, p. 92).

A exemplo do pilar *Aprender a Conhecer*, que, para ZAINKO, (1999, p. 8)

significa antes de mais nada o treino nos métodos que pode ajudar a distinguir o que é real do que é ilusório e a ter acesso inteligente ao fabuloso conhecimento de nossos tempos (...) Não é a assimilação de uma enorme massa de conhecimento científico que dá acesso ao espírito científico, mas a qualidade do que é ensinado. E aqui, qualidade significa guiar o aluno até o verdadeiro coração da abordagem científica, que é o pensamento questionador com relação ao que resiste aos fatos, às imagens, às representações e às formalizações.

### 2.3.2 Aprender a Dar Ajuda

O fato de que os indivíduos podem pedir e usar a retroalimentação sobre seu próprio comportamento, enquanto ajudam os demais no mesmo processo, é a prova da natureza transacional do aprendizado. É muito mais fácil perceber a resistência nos outros e aprender com isso, do que em si mesmo. Uma pessoa não se sente tão sozinha se sabe que outros estão também envolvidos na aprendizagem. Observar outros que trabalham com problemas similares aos seus estimula as idéias para o melhoramento de seu próprio modo de agir. Além disso, a colaboração conjunta diminui a possibilidade de que um oferecimento de ajuda possa ser interpretado como uma crítica, ou um ataque pessoal. À medida que fazem essas descobertas, os indivíduos compreendem que é extremamente difícil dar e receber ajuda, mas também que podem ajudar uns aos outros muito mais do que haviam pensado. GIBB (1975).

Esse também é um dos pilares básicos da educação, apontados por DELORS (2000, p. 96-98)

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros. Sem dúvida, essa aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade. A história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam o perigo e, especialmente, o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. A opinião pública, através dos meios de comunicação social, torna-se observadora impotente e até refém dos que

criam ou mantêm os conflitos. Até agora, a educação não pôde fazer grande coisa para modificar essa situação real. (...) A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana, e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. (...) Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais nada ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida.

### 2.3.3 Obter uma Associação Eficiente

Para que uma transação possa ser produtiva, é necessária a associação, ainda que apenas temporária, de pessoas interessadas. Quanto mais difícil e delicada essa transação, tanto mais cuidado deve-se ter em elaborar a associação e tanto mais aberta, estável e confiável essa deve resultar. Para construir e manter uma associação com essas características, são necessárias técnicas de colaboração e participação que são obtidas quando os membros desenvolvem sensibilidade para: a) diagnosticar as dificuldades que o grupo enfrenta, b) aumentar sua capacidade de comunicação para que as sugestões originadas pelo diagnóstico sejam escutadas, c) aprender a atuar de modo tal que facilite o avanço do grupo. Essas habilidades não são fáceis de adquirir. Sua obtenção é um dos maiores objetivos do Grupo-T. Na realidade, é a chave para a realização dos outros objetivos. GIBB (1975).

O desenvolvimento dessas capacidades é também importante por outras razões. Cada indivíduo necessita experimentar a satisfação de participar com os demais e ser aceito por eles. No relacionamento com os outros, cada um descobre parte de sua própria identidade. Uma vez que, juntos, devem colaborar na solução de problemas, cada um deve influir sobre os demais e ser influenciado por eles. Para atender a essas necessidades, é preciso ter habilidades de desempenho eficaz das funções próprias de um membro de grupo. GIBB (1975).

Em qualquer associação, cada membro aporta muitas características diferentes: experiências do passado e problemas do presente; temores e ansiedades com respeito às possíveis conseqüências do seu desempenho como membro de um grupo; diferentes pressões para aprender e mudar; diferentes pressupostos, valores, percepções, concepções de si mesmo, e modos de relacionar-se com a autoridade; e diferentes formas de aprendizagem. Visto que o propósito do Grupo-T é criar uma associação de aprendizado, os membros devem adequar-se essas diferenças. GIBB (1975).

Também é responsabilidade dos membros manter a associação de aprendizado. É necessário identificar e reduzir as barreiras que impedem a sinceridade e a confiança; descobrir e resolver as diferenças existentes nas bases dos objetivos e métodos, compreender as motivações de cada membro e criar estrutura normativa para a comunicação e para a resolução de problemas. SCHUCK (1999).

O Grupo-T proporciona a oportunidade para desenvolver, em níveis cada vez mais profundos, os enfoques e técnicas necessários para cumprir com essas responsabilidades. Pela experimentação, os participantes aprendem que uma participação apática, irresponsável ou ineficaz reduz a eficiência do grupo, que os membros silenciosos ou retraídos negam ao grupo os recursos necessários para o desenvolvimento individual e conjunto, que os membros irresponsáveis desvirtuam o grupo para servir aos seus próprios interesses. Também compreendem que uma participação plena exige um questionamento constante dos pressupostos e dos valores subjacentes ao comportamento e uma contínua avaliação das percepções e diagnósticos. GIBB (1975).

O valor desse importante objetivo de aprendizagem é também tratado no relatório DELORS (2000, p. 98-99) como um pilar básico da educação para o século XXI

Tender para objetivos comuns. Quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se, chegando a desaparecer

em alguns casos. Uma nova forma de identificação nasce destes projetos que fazem com que se ultrapassem as rotinas individuais, que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças. (...) E no setor laboral quantas realizações teriam chegado a bom termo se os conflitos habituais em organizações hierarquizadas tivessem sido transcendidos por um projeto comum!

O Grupo-T é, então, um cadinho, um ‘tubo de ensaio’, no qual as interações pessoais se fundem de tal forma que resultam na aprendizagem. Ao interagir e construir um grupo de aprendizagem, os membros proporcionam os fatos para sua própria aprendizagem. De certo modo, é como se os participantes escrevessem seu próprio livro à medida que o lêem. O coordenador deve fazer frente à tarefa de estimular os membros do grupo e, em determinadas ocasiões, também ajudá-los a propiciar fatos relevantes em quantidade suficiente, para ler o livro que estão escrevendo e utilizar os resultados da leitura para experimentar novas formas de comportamento. GIBB (1975).

O Grupo-T cumpre o objetivo substancial e metodológico de desenvolver sensibilidade e técnicas. Através da análise da dinâmica do grupo, se aprende sobre o processo do grupo e sua evolução. O processo de desenvolvimento do grupo, com todos os problemas concomitantes de mudança individual, constitui, em si mesmo, uma parte do conteúdo da aprendizagem.

Os objetivos de aprender a aprender e ajudar os outros a fazê-lo são conseguidos gradualmente, à medida que as pessoas aceitam e adquirem capacidade para desempenhar funções realistas e responsáveis como membro de grupo. Segundo DELORS (2000, p.96) “... esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação”.

A Teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade preconiza uma educação que contribui para o desenvolvimento da pessoa por inteiro – mente e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.

Neste ponto, cabe comparar este objetivo da teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade com o quarto pilar básico da educação do futuro, destacado no relatório

DELORS, Aprender a Ser, “O desenvolvimento tem por objetivo a realização do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos” (2000, p. 101).

Com as mudanças sociais que se acentuam, a educação significa muito mais do que preparar o indivíduo para uma dada sociedade. Segundo DELORS (2000, p. 100)

(...) o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.

Os objetivos da educação de Laboratório, ao serem comparados com os quatro pilares da educação, não se apoiam, exclusivamente, numa fase da vida ou num único lugar. Segundo DELORS “os tempos e as áreas da educação devem ser repensados, completar-se e interpenetrar-se de maneira a que cada pessoa, ao longo de toda a sua vida, possa tirar o melhor partido de um ambiente educativo em constante ampliação” (2000, p. 101).

#### 2.4 GRUPO-T: O PROCESSO

O Grupo-T é formado para a obtenção de aprendizagem individual e coletiva. À medida que os fatos surgem, são analisados por meio de um trabalho de grupo. Esses fatos não são trazidos de fora, nem interpretados pelo “coordenador”. A aprendizagem é uma tarefa empreendida em conjunto, na qual o “coordenador” não nega aos membros a experiência de criar e manter seu próprio grupo, ainda que isso seja difícil e provoque ansiedade; a motivação para aprender surge do alto grau de compromisso emocional dos membros. É uma questão de prontidão e escolha individual. Não há forma de obrigar alguém a se comprometer

emocionalmente. Quando não existe o comprometimento a pessoa encontra uma razão para se desligar do grupo.

Segundo GIBB (1975), essas características assinalam distintas dimensões, nas quais se pode examinar com mais profundidade o Grupo-T. Estão relacionadas com oito fatores centrais da aprendizagem :

1. A ambigüidade das situações e a tensão relacionada com a identidade;
2. A importância da identidade;
3. O compromisso pessoal;
4. A colaboração e a aprendizagem por meio dos pares;
5. A motivação para a aprendizagem;
6. Os comportamentos experimentados e a retroalimentação;
7. O crescimento e o desenvolvimento do grupo;
8. A intervenção do coordenador.

#### 2.4.1 A Ambigüidade das Situações e a Tensão Relacionada com a Identidade

Todo aquele que observa um Grupo-T ou participa dele se sentirá surpreendido diante do extraordinário investimento de compromisso e energia. Com freqüência se realizam sessões extras. Pequenos grupos continuam falando de suas experiências durante os intervalos, para extrair algum outro significado. Esse grau de compromisso se mantém, aparentemente, durante toda a vida do Grupo-T. Quais são as causas desse fenômeno? O compromisso emocional traz como resultado a aprendizagem ou a inibe? Ou talvez ambas as coisas?

Uma das causas de tal compromisso emocional, em particular durante os primeiros dias do Grupo-T, se constitui na situação ambígua criada pela falta de estrutura inicial. Essa ambigüidade produz tensões relacionadas com a identidade individual e com a sobrevivência do grupo. O fato de questionarem a si mesmos se desejam ou não ser membros do grupo, a incerteza de como proceder, a imprevisibilidade da situação, tudo leva as pessoas a se esquecerem de seus propósitos de aprendizagem e se interessarem profundamente, primeiro pela sua própria identidade e posição no grupo, depois pela sobrevivência do grupo.

No início, o grupo se move num clima de ambigüidade e de incerteza relacionadas com o poder e a liderança, com os objetivos e o modo de alcançá-los, com os símbolos de *status* e com os esforços que garantam um lugar no grupo, com as recompensas e castigos e com o que sucederá a cada indivíduo. Essa situação desencadeará o funcionamento dos sistemas individuais de defesas, até que se assegure uma possibilidade maior de prever os acontecimentos. De certo modo, cada pessoa experimenta uma acentuação de sua identidade. Isso provém, em parte, das suas relações com os demais e de suas diferenciações em relação a eles e, em parte, da posição que ocupa e da função que desempenha dentro da organização social do grupo. Em uma situação mal delimitada, carente de uma estrutura e de uma direção determinada, cada um duvida do que deva fazer e, em conseqüência, ser. É freqüente que a acentuação da identidade, que surge no Grupo-T, motive as pessoas a examinar aspectos da sua vida muito mais amplos do que aqueles implicados pela situação imediata.

Cada pessoa tem dúvidas a respeito de como deve atuar, tal como sucederia ao entrar em qualquer cultura totalmente estranha, porém já formada, sendo que no Grupo-T que recém se inicia não se pode encontrar nenhuma regra definida de participação a mostrar o que se espera. O grupo não tem estabelecido ainda modos de avaliar ou utilizar as contribuições. Não foi criado nenhum sistema para conferir admissão ao grupo, nem sequer foi determinado em

que consiste o pertencimento a ele. O que talvez pareça uma rejeição diante de um indivíduo que faz uma sugestão pode ser tão somente falta de capacidade para atuar, uma vez que não existe nenhuma meta consciente no grupo, nem pauta de atuação (na realidade, o objetivo básico do grupo, no princípio, é a sobrevivência de seus membros). As contribuições “morrem sobre a mesa” por falta de um procedimento para avaliá-las ou aceitá-las. A rejeição que um indivíduo percebe diante do que ele considera uma sugestão lógica aumenta sua incerteza. Pode interpretá-la como uma censura à sua capacidade e como um índice de pouca simpatia pessoal. Ao aumentar sua ansiedade individual, presta-se mais atenção aos seus “rumores internos” do que ao que os outros sentem ou dizem.

Desse modo, a incerteza experimentada por qualquer pessoa ao ingressar em uma situação nova, se vê agravada pelo funcionamento do Grupo-T. Os indivíduos reagem de maneiras distintas. Alguns negam a existência de uma situação incômoda ou imprevisível. Haverá membros que, com os pulsos cerrados, afirmam encontrar relaxados e confortáveis. Outros, tentando controlar a situação, colocam-se no papel de observadores, dizendo estar ali para aprender através da observação dos demais. Outros tentam obter sua própria sobrevivência, obrigando o grupo a converter-se em um grupo tradicional e previsível. Outros tentam converter o facilitador em salvador e, se isso fracassa, podem inclusive agredi-lo.

Um dos primeiros problemas de importância que enfrenta um Grupo-T é, portanto, o modo de manejar a ansiedade individual. Nas primeiras horas, os indivíduos têm a oportunidade de dedicar-se ao propósito de “cutucar” os demais a respeito de si mesmo, a descobrir seus motivos, seu poder ou superioridade, sua habilidade em provocar danos, a tratar de obter situações cômodas e conhecidas; a descobrir se os demais sentem simpatia por um ou outro, ou a tratar de obter poder ou aprovação. Algumas das reações dependentes ou contradependentes com respeito ao coordenador podem surgir do desejo de instigá-lo a única

referência presente de poder, a fazer algo para reduzir o mal-estar que se instala. Quer dizer : cada indivíduo trata de impor ordem e segurança partindo do caos. Quando fracassa sua primeira tentativa de obter ajuda do coordenador, trata sempre de relacionar a situação aos modelos familiares conhecidos. Por exemplo, pode sugerir que seja designado um líder. O fato de o indivíduo não se dar conta de que sua sugestão se interpreta como um desejo pessoal de eleger-se líder revela a pobreza da comunicação e da percepção no início do grupo.

Visto que as considerações dos membros acerca do que é desejável ou incômodo são distintas, as primeiras tentativas para fazer o grupo evitar os pontos que produzem mal-estar trarão sempre como resultado um conflito relacionado com a liderança. Os contendores podem buscar um ou mais participantes que, aparentemente, sintam o mesmo que eles. Relacionando-se com eles, buscam validação para suas próprias percepções. À medida que esses esforços têm êxito e continuam, o grupo vai tomando forma.

Ao começar o funcionamento do Grupo-T, os participantes estão preocupados quase que exclusivamente, ainda que não de modo consciente, com a ansiedade individual. Poderei sobreviver? O que me acontecerá? O que será exigido de mim? Posso aceitar a retroalimentação proveniente dos demais? Terei coragem, por minha vez, de oferecê-la? A discussão se extravia, geralmente, em uma aparente falta de objetivos que a leva desde as descrições de fatos do ambiente familiar a outros temas abstratos e inofensivos (como falar sobre futebol, dar a idéia de fazer ginástica, falar sobre problemas da empresa, etc.) e, logo em seguida, há sugestões para uma ação imediata do grupo, sem um diagnóstico adequado. É interessante verificar que a discussão fica centrada sobre os procedimentos do grupo e sobre os acontecimentos que não estão abertamente relacionados com as inquietudes e ansiedades individuais.

Há muitos motivos para isso. Apesar da forte ênfase dada à identidade, parece haver consciência, pelo menos esperança, de que a ansiedade individual se reduza com a formação do grupo. Produzem-se muitas sugestões para conseguir a evolução do grupo, por exemplo, impor procedimentos rígidos, como fazer apresentações formais, confeccionar uma agenda formal ou até eleger um líder; mas se esforçam pouco para fazer um diagnóstico dos problemas do grupo. Se o coordenador sugere que isso seria útil, o grupo parece não ouvi-lo ou não prestar atenção. Isso talvez se deva ao fato de que o diagnóstico do coordenador implique a necessidade de escavar as relações interpessoais, o que poderia deixar a descoberto campos de ansiedade pessoal, e o grupo não parece estar disposto a permiti-lo.

Mesmo assim, existe, desde o começo, o desejo de comunicar-se com os demais acerca de si mesmo, ainda que isso se deva fazer por meios “seguros” – ou seja, sem revelar-se demasiadamente. Os participantes se mostram inclinados a fazê-lo numa relação direta com suas organizações ou com os acontecimentos do seu ambiente familiar. Só muito mais tarde é que se descobre em que pequena proporção resulta essa intenção de comunicar-se.

Há um paradoxo na história do Grupo-T. No momento em que os participantes experimentam com maior agudeza suas próprias ansiedades e temores, parecem conspirar para manter a discussão no plano da ação grupal ou dos acontecimentos que nada têm a ver com a presente ansiedade. Mais tarde, quando já se criaram algumas normas para compartilhar os sentimentos e as percepções, e já se estabeleceu uma maior compreensão mútua, o interesse se centra no grupo e em seus problemas de desenvolvimento. Se discutem muito mais os sentimentos, percepções e necessidades pessoais. Na realidade, os problemas do grupo se resolvem mediante a discussão franca das reações individuais. Quando se examina um problema de movimento grupal, isso ocorre das percepções e necessidades individuais.

A importância dada aos problemas da identidade individual e da sobrevivência do grupo nunca se suaviza de uma vez para sempre, porque novos acontecimentos representam novas ameaças. Mesmo assim, de uma maneira gradual, os indivíduos compreendem que necessitam usar suas defesas com menos frequência, e também que a sinceridade para compartilhar, e a vontade de dar e receber retroalimentação, não apenas não são tão perigosas como imaginavam, como podem ser muito úteis, se o objetivo que os move é melhorar a conduta interpessoal e descobrir mais plenamente a própria identidade.

#### 2.4.2 O Compromisso Pessoal ou Participação

Geralmente, a aproximação das pessoas com a aprendizagem e a mudança é ambivalente. Todos gostariam de melhorar sempre, desde que a mudança não ofereça muitos riscos. Mas o caso é que qualquer situação de aprendizagem implica uma ameaça para a percepção que uma pessoa tem de si mesma e para a que os outros têm dela. É por isso que as pessoas se aproximam da aprendizagem e da mudança com uma motivação positiva, mas também com uma prevenção muito considerável: a de não chegar demasiado longe no caminho desconhecido. Essa ambivalência a respeito do compromisso pessoal se intensifica no Grupo-T porque o compromisso exigido não está muito claro.

É aqui que cada indivíduo enfrenta, com características agravadas, seus problemas pessoais de pertencimento a um grupo. Como em qualquer outro grupo, pergunta-se: Em que medida isto é importante para mim? Que consequências me trará? Que intimidade quero ter com esta gente? Em que medida quero comprometer-me? Também o preocupa não saber se será aceito e se corresponde às expectativas do grupo. Tem dúvidas acerca de como contribuir

e como avaliar a eficácia dessa contribuição, tem necessidade de defender-se das críticas, ainda que construtivas.

A aprendizagem e o progresso provêm, em grande parte, do esforço individual para encontrar uma forma de pertencimento que, ao mesmo tempo, o satisfaça e signifique uma contribuição para o grupo. Um pertencimento satisfatório implica algo mais do que aceitação, mas também ter cuidado com o comportamento. Assegura a oportunidade de desenvolvimento através da contribuição dos próprios recursos e através da preocupação de dar aos demais a mesma oportunidade. Quando isso é alcançado, as defesas individuais já não são tão necessárias.

Na luta por conquistar a integração ao grupo, as pessoas adquirem novas visões internas de si mesmas, dos outros e do grupo. Desenvolvem novas técnicas de ação cooperativa e novos métodos de aprendizagem, e percebem com mais clareza os problemas que bloqueiam a aprendizagem e o desenvolvimento. De uma forma gradual, descobrem que podem abrir-se a novos conhecimentos e ajudar os demais no mesmo processo, gerando aos poucos, um grupo de aprendizagem, quer dizer, cujos membros estão dispostos a considerar a possibilidade de uma mudança pessoal. O grupo vai tomando forma, ao passo que os membros aprendem que podem, ao mesmo tempo, influir sobre os demais e ser influenciado por eles na resolução colaboracional dos problemas.

No entanto, esse movimento não se consegue com facilidade. Daí a necessidade, primeiro, de segurança pessoal com respeito à integridade e identidade do indivíduo, e segundo, da disposição para comprometer-se, quer dizer, para integrar-se, ainda que isso traga riscos de exposição e mudança.

Um pertencimento eficiente ao grupo é sinal de que o indivíduo conquistou um equilíbrio saudável entre o compromisso pessoal e o nível de participação. Com a ajuda dos

demais, já reduziu suas ansiedades de modo tal que pode determinar o grau de compromisso a assumir, tendo em conta que seja apropriado com as preocupações do grupo e com seu próprio interesse. Compromete-se o suficiente para assumir sua parte (e não mais que isso) de responsabilidade no movimento grupal, concedendo aos demais a mesma oportunidade.

Tal compromisso exige um conhecimento consciente considerável das motivações e defesas pessoais. Também requer consciência da própria identidade e um “eu” suficientemente forte para relacionar-se com os demais de maneira interdependente, e não dependente ou contradependente. Além disso, para comprometer-se de um modo construtivo, uma pessoa deve ser capaz de diagnosticar o que está acontecendo com o grupo e consigo mesma. À medida que se aprendem essas coisas no Grupo-T, os membros começam a se dar conta de que a inclusão no grupo é algo que se deve elaborar e ganhar.

À luz dos problemas de pertencimento se podem entender muitos acontecimentos que têm lugar no ciclo de vida de um Grupo-T. Por exemplo, se o grupo pode organizar-se segundo pautas conhecidas e se um participante pode controlá-lo de maneira que não tome um rumo ameaçador, então tal participante pode sentir-se seguro. É por isso que, amiúde, os Grupos-T mantêm lutas veementes acerca de temas que aparentemente carecem de importância. O motivo da luta não são os temas explícitos, senão que outro muito mais amplo – a direção do grupo e suas implicações para a segurança e a comodidade dos membros comprometidos.

A cisão clássica que primeiro separa uma grande parte dos Grupos-T em subgrupos internos, entre os membros que querem uma estrutura imposta de objetivos e procedimentos e aqueles outros dispostos a aventurar-se por caminhos não-sinalizados, forma grande parte da batalha relacionada com o pertencimento ao grupo e à sua direção. A luta originada por essa cisão pode adquirir proporções épicas. Também o combate que se entabula entre o grupo e o

coordenador é, em grande parte, um aspecto dessa luta. Esse jogo de “aperta-e-afrouxa” com o coordenador/professor pode representar os esforços por resolver o problema de pertencimento, utilizando-o como substituto das disputas pelo poder não resolvidas entre os membros.

Cada pessoa elabora o problema de quanto comprometerá de si mesma através do funcionamento do Grupo-T. O grupo se forma e se reforma na medida em que cada participante dá sua resposta inicial a esses problemas. Alguns o fazem dramaticamente, por meio de um conflito de grandes proporções. Outros, de uma maneira mais tranqüila, ao deslizarem para uma participação mais ativa. Nunca dois indivíduos o fazem do mesmo modo, nem na mesma medida. Inclusive depois das decisões iniciais de comprometer-se, tomadas pelos membros, acontecem mudanças contínuas no contrato de pertencimento de cada um. Uma união prematura pode levar as pessoas a retrair-se do grupo, para buscar, mais adiante e de maneira mais mediata, a integração. À medida que o grupo se mostra mais tolerante, e aumentam as satisfações e as coisas aprendidas, a maioria das pessoas adquire uma capacidade de compromisso maior. Isso, por sua vez, redundará em um incremento dos recursos para a evolução do grupo e para a aprendizagem individual. Enquanto a aprendizagem se aperfeiçoa, torna-se mais fácil aceitar o pertencimento – o ciclo de desenvolvimento.

Em princípio, os membros do Grupo-T seguem o pressuposto de que o grupo funcionará mesmo sem um grande compromisso de sua parte. Parece difícil acreditar que o coordenador não tem tudo bem regrado e acreditam que, no momento oportuno, intervirá, resolvendo seus problemas. Só de uma maneira gradual é que os membros chegam a reconhecer que o espetáculo não está preparado, que o grupo se moverá e que os indivíduos aprenderão somente mediante seus próprios esforços.

### 2.4.3 A Colaboração e a Aprendizagem dos Pares

No Grupo-T, as influências de aprendizagem, segundo GIBB (1975, p. 39), “provém muito mais dos pares do que de um educador”. Há muitas razões pelas quais determinada influência pode ser eficaz para a aprendizagem. Tendo em vista que uma pessoa está buscando um lugar no grupo, os esforços realizados pelos pares para influir sobre o grupo podem ajudar mais facilmente que quaisquer esforços “externos”. Uma vez que se adverte que cada um dos pares está “embarcando no mesmo barco”, reduz-se a defensividade. Um grupo de pares possui mais fontes de informação, mais espelhos refletores para a retroalimentação, mais possibilidades de identificação. Além disso, visto que qualquer mudança de conduta deve ocorrer junto com os pares no mundo exterior, a aprendizagem produzida através da influência desses tem a vantagem de pôr em movimento processos que podem continuar e ser transferidos para o dia-a-dia.

Um dos propósitos básicos do Grupo-T é capacitar as pessoas a comunicar-se umas com as outras em campos de pensamento e sentimento diferentes daqueles a que estão acostumados, devido à auto exposição e à troca de feedback. O pressuposto subjacente é que as pessoas podem chegar a conhecer-se melhor através de tal comunicação e que, com esse conhecimento, reduzirão a desconfiança que os separa, aumentando o desejo de proporcionar ajuda. Tendo diminuído o medo de ser mal interpretado, de ferir e ser ferido, podem escutar melhor a si mesmos e uns aos outros. A colaboração aumenta graças à melhor comunicação, e a energia, que no início é usada para inibir os sentimentos, se libera agora para a solução conjunta de problemas. MOSCOVICI (1998)

#### 2.4.4 Motivação para a Aprendizagem

Segundo GIBB (1975), a importância da identidade e da sobrevivência, originadas pela falta de estrutura do Grupo-T, e as ambigüidades resultantes, são motivações de um considerável compromisso emocional (não necessariamente satisfatório desde o princípio), e como liberadoras de uma grande energia para a defesa do indivíduo. Mas quando os participantes vão identificando seus problemas comuns e aprendem a expressar e a utilizar os dados provenientes da observação dos sentimentos, e criam uma organização de grupo, as ansiedades individuais começam a diminuir e a pessoa adota uma conduta menos defensiva.

A preocupação com a sobrevivência do grupo e sua organização está estreitamente vinculada com a ênfase posta sobre a identidade. Na realidade, a criação de um tipo de organização que mantenha juntos os membros e o surgimento de um clima favorável para o grupo são vistos como meios para reduzir a ansiedade. Nas primeiras etapas do Grupo-T, a motivação dirigida para a sobrevivência do grupo leva ao surgimento de controles estritos. Qualquer desvio deve fazer frente a castigos, a esforços para obter a conformidade ou a rejeição. Em etapas posteriores de maturidade, reduz-se a conduta defensiva do grupo. As fortes pressões para conseguir “conformidade” deixam lugar à aceitação dos seus desvios. O grupo se sente mais seguro e os esforços estão dirigidos para a conquista de melhores condições que conduzam ao desenvolvimento pessoal, à realização do grupo e à liberdade e pertencimento individuais. GIBB (1975)

Com a evolução do grupo, a energia produzida pelas motivações defensivas se desmancha cada vez mais diante da identificação dos problemas básicos, tanto individuais como grupais; diante do emprego dos dados relevantes relacionados com a conduta presente a respeito dos problemas; da prática de novas formas de perceber e atuar; e da generalização a

partir desse processo. Isso constitui uma fórmula para o aprendizado. Os membros tornam-se mais livres para expressar e aceitar os sentimentos de consideração. Visto que isso vai se tornando cada vez mais gratificante, cada tentativa de aceitar as reações dos demais e de expressar sentimentos proveitosos para eles reforça um novo intento. O grupo então aumenta sua capacidade para apoiar a experimentação, e fica mais fácil correr riscos.

Outras forças condutoras então levam adiante uma maior liberação de emoções e conduta. A confiança cada vez maior no grupo e nos outros membros, e o desejo de alcançar desenvolvimento como indivíduo e de ajudar os demais, atuam como forças propulsoras que estimulam a abertura para experimentar novas formas de conduta positiva. Um conjunto de motivos sucede a redução de outros como fazem as ondas sobre a praia: uma se encrespa primeiro para romper-se logo, deixando lugar a outras que aumentam sua força. O mesmo modelo se repete a alturas e profundidades diferentes GIBB (1975).

#### 2.4.5 Os Comportamentos Experimentados e a Retroalimentação

Um grupo maduro e eficiente precisa incluir, em sua estrutura e processo, uma escola para os membros e uma clínica para as dificuldades do grupo. GIBB (1975)

A escola para membros supõe a criação de uma norma que legitime a retroalimentação e a participação. O indivíduo amplia seu repertório de técnicas próprias do pertencimento a um grupo. Nesse processo, colabora com os demais para criar um grupo que estimule ainda mais o aprendizado individual.

À medida que o Grupo vai fazendo progressos a partir de suas preocupações iniciais com respeito à convivência, vão-se produzindo mudanças graduais na conduta individual: os participantes expõem cada vez mais suas percepções do que está acontecendo para obter uma

validação consensual; investigam se o que eles vêem é o mesmo que os demais, e começam a reunir dados acerca das discrepâncias entre suas próprias percepções e as dos outros; começam a estabelecer comparações entre os resultados da observação dos demais e aqueles que provêm de seus sentimentos; formam uma certa disposição para examinar tanto a conduta do grupo como sua própria; aprendem a confrontar suas auto-percepções com o que os outros dizem deles; chegam a compreender que os sentimentos e percepções representam informações de importância para o progresso das realizações individuais e de grupo; tomam consciência de que o progresso só pode acontecer aportando informação, escutando e comprovando. Quando se reduz a ansiedade relacionada com sua própria identidade, descobrem que podem escutar os demais com uma interferência menor sobre seu status pessoal.

Quando o grupo admite a necessidade de uma clínica para as suas dificuldades estabelece uma norma para analisar e diagnosticar os problemas que bloqueiam seu progresso. Uma aproximação experimental, “um ensaio provisório”, se constitui numa norma aceita pelo grupo quando se trata de confrontar problemas. Aprende a estabelecer generalizações com fatos futuros a partir das experiências presentes. Assim, as pessoas passam a aprender muitas coisas relacionadas com a conduta e a evolução dos grupos.

O valor do Grupo-T reside no fato de que o processo pelo qual os participantes criam um grupo no qual podem participar é, realmente, um processo de aprendizagem. Entre as condições figuram a exposição de campos conflitivos, o recolhimento de dados e suas análises, experimentação, generalização e aplicação a outras situações. Sua característica peculiar consiste no profundo compromisso e no emprego de energia requeridos pela ausência de estrutura, junto com um processo de investigação, ação e avaliação.

#### 2.4.6 A Intervenção do Coordenador/Professor

Pelo processo de descobrimento, fracasso, reorganização e realização, é *sui generis* e muito difícil a posição do coordenador do Grupo-T, já que implica uma aparente contradição. Suas intervenções, ou a ausência delas, têm muito a ver com a marcha do grupo, com os problemas analisados e com a aprendizagem resultante. Dessa forma, o coordenador não é nem mestre nem líder das discussões. Não determina antecipadamente os conteúdos específicos da aprendizagem, nem dirige o trabalho do grupo; tampouco permanece passivo e desligado da responsabilidade de ajudar para que a aprendizagem se produza. Essa aparente contradição é descrita por GIBB da seguinte forma: “Não goza da autoridade nata do educador ou do líder, mas também não se converte totalmente em um membro do grupo, ainda que se assemelhe mais a essa posição do que às tradicionais (1975, p. 46)”. É um membro “não-membro” que facilita o processo do grupo. Segundo MOSCOVICI, “Sua função exige habilidade especial, competência técnica e interpessoal, para criar, com o grupo, uma atmosfera (...) de confiança recíproca”. (1998, p.11)

Por esta razão MOSCOVICI adverte: “A ausência do programa ou de professor tradicional não quer dizer que qualquer grupo de pessoas se possa reunir e formar um grupo de treinamento em laboratório. É imprescindível um profissional qualificado para conduzir os trabalhos”. (1998, p. 12)

Esse profissional qualificado, chamado de coordenador, não tem a cômoda segurança de saber qual será o conteúdo do currículo, já que esse deve surgir dia a dia, dos problemas do grupo. O coordenador que entre numa reunião determinada do Grupo-T com a convicção de poder predizer o que acontecerá nesse dia pode chegar a bloquear a ação do grupo ao tentar impor o que havia previsto ou encontrar-se incapacitado para “decifrar” o processo e

determinar qual dentre os numerosos temas e problemas enfrentados pelo grupo é o que deve estar em discussão naquele momento. GIBB (1975)

No Grupo-T, não é o coordenador quem controla o processo e dirige a interação, mas sim o próprio método de investigação. A preocupação do coordenador deve ser apenas ajudar o grupo a desenvolver métodos adequados para essa investigação. Ele se encontra comprometido com a interação do grupo e necessita, assim como os demais, que os participantes trabalhem para o surgimento de um clima adequado para o progresso. Tanto para o coordenador como para o participante, as regras devem surgir dos requerimentos do grupo e das pautas de percepção, capacidade e comportamento que imperam no grupo. SCHUCK (1999)

GIBB (1975) resume da seguinte maneira os propósitos do coordenador :

1 – Ajudar a criar um grupo cujo propósito é aprender acerca das possibilidades, compreensões e técnicas necessárias para a colaboração em situações sociais. Para conseguir isso, precisa ajudar os membros a romper a continuidade com o mundo exterior ou “conhecido”. Nesse intento de estabelecer uma “ilha cultural”, em oposição à “terra firme de cultura”, ajuda o grupo a examinar modos diferentes de agir, novas facetas de comportamento.

2 – Ajudar a eliminar os obstáculos para a aprendizagem relacionados com ele mesmo, os outros e o grupo. Na etapa inicial do Grupo-T, o coordenador deve tomar algumas medidas precisas para ajudar os membros a desenvolver processos de aprendizagem. É necessário, em primeiro lugar, que legitime a expressão e análise dos sentimentos. Se não estimula os participantes a manifestar suas verdadeiras reações, pode ser que retenham informações importantes e que não se estabeleçam pautas para o recolhimento de dados. O coordenador

pode colaborar, mostrando-se calmo e não alterado quando os sentimentos começam a manifestar-se na forma de conflito.

3 – Ajudar a criar no grupo um clima propício à aprendizagem. Deve existir uma norma de tolerância que facilite a expressão dos sentimentos ou reações sem medo do castigo ou da rejeição.

Tomando as considerações de SCHUCK(1999, p. 22):

preservar a unidade do programa e servir como modelo de identificação (...). Ser agente de formação, isto é, interdependente, tendo conduta e estados internos típicos da natureza do estar-com-outros. As características do conceito estar-com-outros incluem a criação de um clima, pelo coordenador, de espontaneidade, ser não diretivo, de abertura – sintonia e compartilhamento de sentimento e impressões de estar no aqui-e-agora – estar em contato com o momento presente e aprender a conceituar a partir de sua experiência pessoal.

(...) Utilizar os recursos do grupo para acelerar e intensificar as aprendizagens, analisando conteúdos e processos, intervindo como catalisador, em momentos psicológicos, para intensificar a tomada de consciência do que acontece nos aspectos interpessoais e grupais, de tornar a consciência e a memória do grupo como definidor de limites entre terapia lá-e-então – (ênfase no intrapessoal e aprendizagem baseada na realidade aqui-e-agora – (ênfase no interpessoal e grupal), fazendo a conexão de acontecimentos ocorridos e que estão ocorrendo como o processo de desenvolvimento do grupo.

Deve existir entre os membros confiança, aceitação, cuidado e também é necessária a coesão do grupo, para que as pessoas possam influir e ser influenciadas. O coordenador não deve controlar o grupo, pois evitaria que se produzisse a aprendizagem. Pode contribuir para criar uma compreensão mútua, mediante análise dos mal-entendidos. Pode manter abertos certos temas dentro do grupo, até que sejam elaborados, e criar uma confiança mútua entre os membros, enquanto eles descobrem que é melhor enfrentar e tratar os problemas em vez de escondê-los SCHUCK (1999).

4 – Ajudar o grupo a descobrir e utilizar métodos de investigação, isto é, ação, observação, retroalimentação, análise, experimentação, como meios para alcançar a evolução do grupo e o desenvolvimento individual. Um dos deveres do coordenador é incitar o grupo a centrar sua atenção sobre a experiência aqui-agora. Também deve indicar as dimensões da conduta que é necessário observar. Pode infundir nos membros a coragem necessária para assumir e diagnosticar sua própria conduta para experimentar novas modalidades de ação.

5 – A tarefa do coordenador inclui a responsabilidade de conduzir as pessoas a examinar e pôr em prática as novas percepções, até que se convertam em parte de uma pauta de pensamento e conduta do grupo. Do mesmo modo, deve colaborar no processo de generalização, em que se fazem correlações com o real, “comparando-se aspectos teóricos com situações práticas de trabalho e vida em geral” (MOSCOVICI, 1998, p.13).

É importante que o coordenador reconheça as oportunidades que o grupo pode empregar proveitosamente, interrompendo o menos possível o fluir dos acontecimentos. O coordenador deve possuir, de uma maneira sistemática, a compreensão e consciência dos problemas que o grupo enfrenta com respeito à aprendizagem eficaz; ajudar o grupo a aprender com seus erros, aos invés de fazer o papel do sedutor ou “salvador”, resolvendo as dificuldades pelo grupo.

As perguntas que continuamente aparecem a respeito do coordenador dizem respeito a se deve intervir ou não em um dado momento e, no caso de fazê-lo, de que modo e com que propósito. Sua intervenção deve ajudar o grupo, mas não fazer pelo grupo nenhum trabalho que o grupo seja capaz de realizar.

O coordenador segundo GIBB (1975), pode intervir assumindo três papéis diferentes:

- 1) Como observador, e ocasionalmente como intérprete, pode ser apropriado pedir ao grupo que dê suas observações com respeito a um fato determinado ou que ele mesmo comunique suas impressões para estimular os participantes a meditar e discutir sobre o tema. Também pode ser conveniente dar sua interpretação a respeito de algumas das causas e conseqüências possíveis do acontecimento e convidar os outros a fazer o mesmo.
- 2) Como membro (o já referido membro não membro), o coordenador pode intervir de um modo ocasional, proporcionando seus próprios sentimentos como parte dos

dados necessários quando o grupo está tratando do tema de suas relações com ele, ou trabalhando com o grupo sobre outros fatos nos quais sua conduta está implicada. Negar-se a participar, numa espécie de abandono, quando os participantes estão discutindo sua conduta, significaria inibir com sua presença e sua conduta o tratamento eficaz do tema.

- 3) Como fonte de recursos, o coordenador pode achar conveniente sugerir ou proporcionar meios para o recolhimento de dados ou para seu estudo, de modo que as interações do grupo possam ser utilizadas eficazmente para sua aprendizagem.

Por trás das decisões do coordenador deve haver uma teoria pessoal com respeito a aprendizagem e mudança. Um conjunto de valores concernentes a suas relações com as pessoas. É de esperar que esses valores incluam a aspiração de ser firme e ao mesmo tempo perspicaz, e a disposição de ser sincero com respeito aos seus próprios motivos e propósitos, na proporção em que os indivíduos e o grupo necessitem dessas percepções e sejam capazes de utilizá-las.

## 2.5 REVISÃO DO PROPÓSITO DA TEORIA DO GRUPO-T E LABORATÓRIO DE SENSIBILIDADE

O primeiro propósito importante é ajudar as pessoas a aprender como aprender, no que se refere à compreensão de si mesmos e sua relação com os outros. O Grupo-T se fundamenta sobre a idéia de que se pode aprender muito melhor acerca de si mesmo e dos outros, por meio de experiências com esses, e da análise das demais experiências.

Como segundo propósito, cada pessoa deve convidar os demais a dar ajuda e deve utilizá-la dentro do grupo e proporcioná-la por sua vez aos outros. Dessa forma, os dois primeiros objetivos do Grupo-T, aprender a extrair ensinamentos da experiência contínua e

aprender a ajudar os outros, em suas experiências de aprendizagem e desenvolvimento, são inter-atuantes e recíprocos.

O terceiro propósito do Grupo-T consiste no desenvolvimento de técnicas de inclusão ou pertencimento. Os dados para a aprendizagem dessas técnicas são simplesmente as ações do grupo para a consecução de seus objetivos. À medida que uma pessoa se compromete como membro do grupo, aprende a dar e receber melhor a influência e a trabalhar com os demais na criação de um clima e de um processo que estimule a solução em conjunto dos problemas. Ao fazer isso, cria condições para aprender acerca de si mesma e dos demais, acerca do processo de aprendizagem contínua e dos meios para ajudar os outros a desenvolverem-se. Está aprendendo a converter-se em um membro de grupo mais eficiente.

Os propósitos do Grupo-T interagem da seguinte maneira: aumento da participação eficaz por aprender a aprender, aprender a dar ajuda e adquirir sensibilidade e percepção quanto aos processos grupais. A integração desses propósitos e da maneira que interagem influenciando uns sobre os outros, compreende alguns dos objetivos mais importantes do Grupo-T.

Partindo desse conhecimento, pode-se analisar como ARGYRIS (1992) trabalha a questão da maneira como se é educado e como isso determina um método de aprendizagem voltada a crenças e valores que constituem um “roteiro” de ações dos indivíduos. Torna-se preciso entender como ocorre para se proceder a uma reeducação capaz de produzir um novo “roteiro” que possibilite ao ser humano caminhar.

ARGYRIS (1992, p. 15-16) postula que

Os seres humanos procuram estar no comando de suas ações. Eles se sentem bem quando são capazes de produzir as conseqüências que desejam. Odeiam sentir-se ou estar fora de controle.

Os seres humanos possuem roteiros em suas cabeças sobre como ficar com o controle da situação, especialmente quando se defrontam com um embaraço ou com uma ameaça, duas situações que poderiam levá-los a perder o controle. Esses roteiros existem na mente humana de dois modos diferentes:

O primeiro modo consiste no conjunto de crenças e valores que as pessoas possuem para conduzir suas vidas. O segundo modo consiste nas regras usadas para gerenciar suas crenças. Chamamos o primeiro de teorias de ação; o segundo, de teorias aplicadas.

A diferença entre “faça como eu digo” e “não como eu faço”, como máxima popular, não é nova, e ilustra bem. As pessoas têm duas “teorias de ação” que lhes dizem como se comportar. Existem dois tipos de teorias de ação: o que as pessoas acolhem e o que efetivamente utilizam.

Em entrevista à Revista *HSM Management*, de dezembro de 1999, ARGYRIS confirma o que escrevera em seu livro *Enfrentando Defesas Empresariais*, que a “teoria em uso” é a mesma no mundo inteiro. Em pesquisa realizada por ele e sua equipe, constatou que não variam muito, conforme segue ARGYRIS: “É igual em todas as culturas, entre homens e mulheres, brancos e negros, jovens e velhos, ricos e pobres, bem instruídos ou não” (1992, p. 16). Assim, “todas as pessoas usam a mesma teoria aplicada. Os comportamentos reais que os indivíduos produzem para implementar suas teorias diferem enormemente, mas a teoria que as projeta não varia”. A teoria em uso é como um programa-mestre que não varia. Mas o comportamento de que as pessoas se valem para implementá-lo pode variar, dependendo se a pessoa mora na Grã-Bretanha ou no Japão.

### 2.5.1 Laboratório de Sensibilidade

A proposta da criação de uma comunidade de aprendizagem que vá além da cognição trata de aspectos emocionais que incluem valores e crenças que se refletem em atitudes construtivas nas relações humanas no ambiente social. Para tanto, a Teoria do Grupo-T, utilizando como recurso o Laboratório de Sensibilidade, tem a oportunidade de criar ambiente propício para a experimentação de aprendizagem efetiva. “Laboratório”, citando MOSCOVICI (1965, p. XII-XIII)

(...) expressa a característica essencial deste método...: é o ambiente propositalmente criado para despertar e desenvolver processos de grupo, favorável à descoberta, ao reconhecimento, à análise, à experimentação de padrões de comportamento em grupo. A experimentação de padrões de conduta é

encorajada pela proteção que o laboratório oferece contra as conseqüências imediatas inevitáveis da ação inovadora em outros ambientes da 'vida real'. Comunicações livres e freqüentes são estimuladas, bem como comentários sobre o que vêem, ouvem e sentem. Uma atmosfera permissiva facilita aos membros do grupo uma exposição intrapessoal e interpessoal de idéias e sentimentos. Esta situação permite a cada indivíduo testar a adequação de suas idéias e sentimentos, fazendo-o encarar suas inadequações ao perceber, como num espelho, como os outros o percebem. Ao mesmo tempo, o grupo promove uma situação real de aprendizagem permitindo comportamentos exploratórios, tornando cada participante cômico de suas forças e capacidades, aprendendo a distinguir entre pressões reais e imaginárias do grupo.

ARGYRIS (1979), formula três suposições-chave sobre aprendizagem de laboratório:

1. A educação de laboratório deveria exaltar o nível de consciência e perspicácia de seus participantes. O termo 'treinamento de sensibilidade' coloca a ênfase em ajudar os indivíduos a se darem conta de que eles mesmos, outros grupos e organizações impactam um no outro.
2. Os grupos coesos que produzem abertura, calor e confiança são os veículos-chaves para a aprendizagem. Tais grupos podem encorajar os participantes a ser mais sinceros, correr mais riscos e conseqüentemente produzir informação mais válida. Uma vez que as pessoas são ajudadas a expressar o inexprimível e a discutir o indiscutível, podem ser reduzidas grandemente as dificuldades criadas pela endêmica censura pessoal e social da vida moderna.
3. Uma vez que os indivíduos recebem informação válida, se dão conta da pertinência do assunto e sua aplicação prática. Interiorizam a aprendizagem, mudanças em comportamentos e atitudes podem vir a seguir.

Conseqüentemente, embutido em educação de laboratório estão os objetivos de perspicácia e consciência, o uso de grupos como catalisador para a aprendizagem e a compreensão emocional que a consciência produziu para proporcionar mudanças e atitudes significativas.

SCHUCK (1999, p. 44) sustenta que cada indivíduo deve estar disposto para realizar um trabalho de mudança: "(...) interesse, disposição, manejo das resistências e defensividades,

tempo, porque a aprendizagem não é linear e só pode ser iniciada com a tomada de consciência de cada um e de todos, mesmo guardando as diferenças quanto ao grau de motivação de cada participante”. O Laboratório de Sensibilidade é um ambiente protegido e adequado para evidenciar a atuação dos indivíduos aqui e agora fornecendo, pela análise do processo, recursos para que ocorra auto-percepção e auto-consciência, para garantir uma aprendizagem efetiva que vá além da cognição.

## 2.6 TEORIA ACEITA E TEORIA-EM-USO

Neste ponto, é interessante diferenciar teorias aceitas de teorias-em-uso, conforme explicitado. A diferença pode ser compreendida como o equivalente da distinção entre convicções, atitudes, e valores, por um lado, e comportamento, do outro. Existe porém uma sutileza, pois a teoria-em-uso é o mapa utilizado para desenhar comportamento, e não o próprio comportamento.

“A” pode controlar comportamento de “B”. Pela educação “A” aprende as conseqüências negativas deste controle unilateral e gradativamente reduz isto. Tem-se uma mudança de comportamento, mas os valores de “satisfação” de “A” poderiam permanecer os mesmos. Por exemplo, “A” controlando ou sendo controlado para ganhar de “B”. Se este fosse o caso, no momento em que “B” comete um erro, “A” retoma o controle imediatamente.

Assim, a teoria-em-uso nunca muda; só o comportamento.

Modelo I é o nome dado por ARGYRIS (1992) para teoria-em-uso. É o modelo usado pela maioria das pessoas. As estratégias de comportamento de Modelo I incluem defender uma posição, enquanto que, ao mesmo tempo, unilateralmente, controlar os outros e, proteger, da vulnerabilidade, o ego.

ARGYRIS (1992) constatou que todas as estratégias de comportamento são projetadas para “satisfazer” quatro administrações de variáveis ou valores, que são: (a) definir nas suas próprias condições o propósito da situação na qual eles se acham, (b) ganhar e não perder, (c)

suprimir os seus próprios sentimentos, e (d) enfatizar a racionalidade. A administração das variáveis e as estratégias de comportamento conduzem para mundos de comportamento que são muito defensivos (baixa confiança, baixa capacidade de risco), nas quais os processos do ego acontecem naquele limite de aprendizagem chamado por ARGYRIS (1992), “nó-de-laçada”.

A aprendizagem “nó-de-laçada” é qualquer descoberta e correção de erro que não reexamina as suposições subjacentes e administração das variáveis. A aprendizagem “nó-de-laçada” corrige a rotina dentro do programa, mas não as razões subjacentes para o programa. Isso, em troca, conduz a uma ineficaz resolução de problemas, pois não dá repertório de continuidade com seus desdobramentos.

Os três critérios efetivos de resolução de problemas são:

- a) compreender as variáveis pertinentes ao problema;
- b) resolver o problema de tal modo que isso resolva os outros; e
- c) realizar “a” e “b” sem deteriorar o nível presente de efetividade da capacidade de resolver problemas.

ARGYRIS (1992, p. 27) traz à atenção que

peças programadas com o Modelo I criarão sempre sistemas de aprendizagem que podem ser chamados “O-I.” Estes sistemas têm várias características importantes.

A maior parte dos indivíduos aprende a teoria aplicada Modelo I cedo em suas vidas. Quando efetivamente implementada para lidar com temas que são perturbadores, embaraçosos ou ameaçadores, o resultado é uma atitude defensiva por parte de seus adeptos. Essa atitude conduz a desentendimentos, distorções e processos de viabilização de auto-suficiência e isolamento. Esses são erros, no sentido que os seres humanos não os desejam ou não os preferem.

Porém os erros não são provocados por falta de conhecimento ou por ignorância. Esses erros são causados pela aplicação habilidosa do Modelo I. Se a incompetência está produzindo conseqüências contraproducentes às nossas intenções, então a incompetência é hábil.

Se a incompetência se deve a ações habilidosas, então nós temos uma dica sobre porque os seres humanos freqüentemente ignoram quando estão agindo de forma contraproducente. A incompetência é causada exatamente pelo fato de o comportamento ser hábil. Sempre que somos habilidosos em alguma coisa, agimos automaticamente e espontaneamente. De saída tomamos as nossas ações como certas. Não prestamos muita atenção às nossas ações, porque as produzimos em frações de segundos. Assim, o preço pago por agir habilidosamente é a ignorância. Poderíamos perder a nossa habilidade se fôssemos requeridos a prestar atenção às nossas ações.

Sempre que erros são devidos à ignorância e à incompetência hábeis, nós precisamos manter em mente que os erros possuem um propósito, mesmo que não saibamos.

Dessa forma, esses erros geram jogos no indivíduo, no grupo, intergrupos e níveis organizacionais para proteger os atores e geram camuflagens para esconder esses jogos e camuflar a camuflagem. Entram segundo ARGYRIS (1992) em um “jogo de faz de conta”.

ARGYRIS (1992) alerta que o resultado dessas atividades, são duplas-mensagens para o indivíduo e a organização. A dupla-mensagem para a organização é que as atividades criadas para sobrevivência também produzirão deterioração. Por exemplo, pessoas podem se distanciar de assuntos ameaçadores para não abrir uma ‘caixa de Pandora’, e, com efeito, não resolvendo o problema, assegura que as causas do problema continuarão.

Já as estratégias de comportamento do Modelo II incluem uma combinação de advocacia com investigação e minimização das tentativas unilaterais para proteger a si e aos outros. A administração das variáveis do Modelo II são: informação válida e livre, escolha e compromisso interno de forma que consiga monitorar sua implementação.

Pessoas programadas com o Modelo II criam o que ARGYRIS (1992) chama de orientação O-II, que aprendem sistemas. O mundo das ações se torna agora significativamente menos defensivo. O processo de auto-proteção, conseqüentemente, é reduzido e, finalmente, a aprendizagem do “duplo-nó-de-laçada” é encorajada.

A aprendizagem duplo-nó-de-laçada, segundo ARGYRIS (1992, p. 132-142) é qualquer descoberta e correção de erro que reexamina as suposições subjacentes e administração das variáveis. Ela corrige as razões subjacentes do problema. As habilidades do Modelo II são habilidades versáteis, ajudam a assegurar ao indivíduo a aprendizagem organizacional, como também monitorar quando indivíduos ou organizações não estão aprendendo.

Saber detectar que teoria está sendo utilizada pode ajudar o coordenador a entender a ação humana do seu grupo. A teoria-em-uso só pode ser deduzida da descrição do

comportamento dos atores. Para observar comportamento, é necessário produzi-lo. Para que seja produzido, deve ser projetado, para que um desígnio seja formulado, o ator tem que primeiro descobrir um problema e então inventar uma solução e depois produzir a solução e, finalmente, avaliar o desempenho para aquilatar sua efetividade. A avaliação normalmente conduz a descobertas novas, conseqüentemente, o ciclo de aprendizagem é completado e é repetido. Os indivíduos não podem descobrir-inventar-produzir ações que estão além da sua teoria- em-uso.

Pessoas que adotam o Modelo I de teoria-em-uso não podem, segundo ARGYRIS (1992), produzir ações de Modelo II. Além disso, está na natureza do Modelo I tornar as pessoas desavisadas dessa limitação. Conseqüentemente, as pessoas podem adotar o Modelo I e na aprendizagem de “duplo-nó-de-laçada” ficarão impossibilitadas de produzir essas fases, pois estão desavisadas desse fato.

Nesse caso, a reeducação envolve ajudar as pessoas a constatarem que elas não podem descobrir e nem inventar modos para fazê-lo e assim não podem produzir as descobertas.

Em resumo, para produzir a aprendizagem do duplo-nó-de-laçada, o indivíduo programado com Modelo I de ‘teoria-em-uso’ terá de passar por um ciclo de aprendizagem para cada fase.

As suposições parecem ser que se coordenadores/professores ajudassem as pessoas a se dar conta das inconsistências e se elas fossem embutidas em um grupo que criou condições de confiança e aceitação, e se as pessoas emocionalmente compreendessem os *insights* que estavam adquirindo, então os indivíduos poderiam começar a reduzir as discrepâncias.

Seres humanos que se comportam inconsistentemente agem desse modo porque são programados para fazer assim, pelo sistema educacional; são programados para não terem

consciência do fato; e existem no sistema de aprendizagem O-I para tornar altamente improvável que adquiram consciência a seu respeito.

Retornando à educação de laboratório, sua teoria aceita é o Modelo II. Se, porém, a maioria das ações hábeis das pessoas são Modelo I, então, para ganhar habilidades de Modelo II, os indivíduos têm que se dar conta primeiro da “automação” das respostas do seu Modelo I, do reforço que estas respostas obtêm do sistema de aprendizagem O-I e das habilidades resultantes que eles têm para tomar consciência de que não se comportam de acordo com o Modelo II.

Nenhuma dessas conseqüências poderiam ser produzidas pelas pessoas com o Modelo I, não importa o quanto elas se dão conta da inconsistência e da qualidade disfuncional de suas ações, o quanto elas desejem se corrigir. Há de se proporcionar a auto-percepção.

Para que isso ocorra, as intervenções da teoria de Grupos-T e Laboratório de Sensibilidade são como segue:

- a) um vazio é criado, no qual as pessoas projetarão o seu modelo de ações;
- b) as pessoas dar-se-ão conta das qualidades disfuncionais do sistema de aprendizagem O-I que criaram; e
- c) as pessoas se dar-se-ão conta então das conseqüências negativas das suas competências.

Sob essas condições, faz sentido afirmar que todos os seres humanos experimentam perguntas básicas em grupos, como: quem eu sou neste grupo? qual é meu papel? quão aberto eu desejo me tornar? quão íntimo eu desejo me tornar com outros? o que é um grupo efetivo, coerente... etc.?

Essas perguntas fazem sentido porque foram criadas condições supremas para elas aflorarem. Foram criados grupos cujos membros estavam confusos, frustrados e cuja coesão

poderia deteriorar ao ponto do grupo se destruir, e a coordenação aparentemente parece disposta a deixar isso acontecer, porque esse é o caminho para o ‘descongelamento’ e aumento da consciência. Pois, segundo GONZÁLES, “quanto maior for o valor social de uma norma de grupo, maior será a resistência do indivíduo de afastar-se de tal norma, quer dizer, quanto maior for o desejo do indivíduo para pertencer a um grupo, maior será o esforço para aproximar-se da norma grupal” (1995, p. 82).

Tal aprendizagem tem muitas conseqüências positivas. Algumas pessoas retornaram às suas organizações e puderam ajudar outros a aumentar a sua consciência, expressar alguns dos seus sentimentos e ficar mais sensíveis. Significa que os participantes desses grupos começaram a ver os seus limites mais claramente. Aprendizagem incluindo a dimensão emocional é uma chave para a efetividade.

O que precisamente se quer dizer com entendimento emocional? Como distingui-lo de compreensão cognitiva?

Quanto mais se examinam os dados, mais se deseja saber se a única percepção que pode conduzir a mudanças na ‘teoria-em-uso’ é uma reestruturação dos mapas cognitivos das pessoas e não só um sentimento que eles tenham internamente. Focalizando-os, pode-se saber melhor sobre a natureza do ambiente de aprendizagem necessário para adquirir habilidades de Modelo II. A meta de aprendizagem de uma teoria de perspectiva de ação é aprender uma nova teoria-em-uso:

- O Modelo I poderia ser usado então para aprender que isso não requer reflexão e mudança de valores básicos e suposições (aprendizagem nó-de-laçada).
- O Modelo II poderia ser usado para aprender que isso requer uma mudança em valores básicos e suposições (aprendizagem duplo-nó-de-laçada).

Se é verdadeiro que as pessoas só podem projetar significados que são coerentes com a sua teoria-em-uso, então lhes peça que produzam comportamento atual, do qual seus significados intencionais podem ser deduzidos usando uma tecnologia que não induz significados que não sejam dos participantes, mas conduz a significados que são genuínos aos atos. Nessa condição, as pessoas começarão a experimentar incerteza e a perda de sentimentos de competência que eles aprenderam a temer. Eles responderão, tácita e automaticamente, com as habilidades do Modelo I, como os descritos, as quais renderão resultados que aqueles que começaram a aprender o Modelo II, depois do fato, podem reconhecer para sua surpresa, como erros.

A utilização de Laboratórios de Sensibilidade supre a necessidade do “saber por experiência”. Não é um saber a respeito, um estudo reflexivo, abstrato, facilmente transmitido através de símbolos, palavras, e outros recursos de comunicação e sim um saber adquirido através de experiência/vivência. MOSCOVICI (1998)

O processo de aprendizagem por experiência é, segundo MOSCOVICI (1965), um processo de “internalização”, de incorporação de experiências sentidas no nosso mundo interior da emoção e da razão. Envolve processos de grupo capazes de trazer à tona aspectos emocionais encobertos que bloqueiam ou facilitam a aprendizagem e permitem ao aprendiz adquirir formas mais adequadas de reação em situações interpessoais, determinando maior flexibilidade de comportamento, tão necessário à vida e ao trabalho em grupo.

## 2.7 CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA A APRENDIZAGEM

Abaixo estão descritas algumas condições necessárias para que a reeducação ocorra efetivamente, conforme tem sido verificado na prática cotidiana de coordenação de grupos:

- Auto-imagem: o indivíduo precisa aprender a usar as oportunidades para descobrir a maneira como ele vê e faz as coisas, senão terá pouca base para melhorar e mudar.
- Feedback: os indivíduos não aprendem somente por si mesmos. Terão de estar abertos a receber dos outros, clara e acuradamente, informações sobre a efetividade de suas atitudes – um sistema de feedback que dê informações sobre como seu comportamento é percebido e quais as suas conseqüências.
- Atmosfera: é necessária uma atmosfera de confiança e não de defensividade para que as pessoas sintam-se livres e espontâneas, podendo aceitar, usar e oferecer feedback aos outros.
- Experimentação: para que o indivíduo vença a inibição de utilizar o feedback que recebe, é indispensável que haja oportunidade para tentar e testar novas atitudes, em ambiente seguro proporcionado pelo laboratório.
- Prática: o indivíduo necessita tornar-se capaz de praticar novas atitudes e sentir-se mais confortável com as mudanças que decidiu fazer.
- Aplicação: para que o indivíduo sinta-se apto para tornar a aprendizagem permanente, é preciso que ele possa aplicar, no dia-a-dia, o que aprendeu.
- Aprender a Aprender: muitas das experiências acadêmicas tradicionais fizeram acreditar que aprende-se ouvindo experts – é necessário aprender a aprender sempre e em qualquer lugar.
- Mapa cognitivo: conhecimento sobre investigação, teoria e experiência é necessário para capacitar o participante, tanto para entender suas experiências como para generalizar sobre elas.

O Grupo-T cria uma situação nas quais essas condições precisam estar presentes, convidando cada membro a participar com sua própria experiência e fazer a sua parte no aprendizado com as experiências dos outros membros do grupo.

Concluindo, pode-se dizer que, segundo os autores analisados, a aprendizagem no Grupo-T ocorre por exaltar o nível de consciência e perspicácia de seus participantes. Quando esses têm como objetivo e motivação ampliar seu entendimento, sentimentos e habilidades nas relações interpessoais, a experiência de laboratório pode ajudá-los a clarificar as idéias a respeito das conseqüências do seu comportamento; descobrir comportamentos alternativos que possam ser utilizados; decidir, sempre que quiserem, uma mudança de comportamento, e praticá-los.

Sendo assim, o capítulo seguinte passa a descrever resultado de uma pesquisa-ação, realizado com um grupo natural, demonstrando a prática da Teoria do Grupo-T. Passa-se posteriormente, a uma consideração de aspectos específicos da aplicabilidade da Teoria do Grupo-T passíveis de ser pensados em programas de desenvolvimento pessoal de professores universitários.

## CAPÍTULO III

### 3 A TEORIA NA PRÁTICA

#### 3.1 GRUPO-T E LABORATÓRIO DE SENSIBILIDADE – UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO NÃO UNIVERSITÁRIO

O presente capítulo tem o propósito de relatar uma experiência em Educação de Laboratório, realizada com uma organização não-universitária. O Referido relato é resultado de uma pesquisa-ação, realizada em seis encontros, durante um ano de interação deste grupo natural com a pesquisadora. O propósito desta apresentação é analisar junto ao público interessado, as possibilidades deste método. No final do capítulo, focalizam-se aspectos do contexto não-universitário que se assemelham ao ambiente universitário. Não tem, todavia, a pretensão de apresentar todas as contribuições do conhecimento da teoria que possa vir a ser aplicada à universidade.

Segundo MOSCOVICI, (1998, p.5)

Educação de Laboratório é um termo genérico, aplicado a um conjunto metodológico visando mudanças pessoais a partir de aprendizagens baseadas em experiências diretas ou vivências.

As mudanças pessoais podem abranger diferentes níveis de aprendizagem; nível cognitivo (informações, conhecimentos, compreensão intelectual); nível emocional (emoções e sentimentos, gostos e preferências); nível atitudinal (percepções, conhecimentos, emoções e predisposição para ação integrados); nível comportamental (atuação e competência). Modalidades diversas de processos de influência social visam, preferencialmente, níveis diferentes de aprendizagem. Assim, por exemplo, o alvo primordial da psicoterapia é o nível emocional; do ensino tradicional, o cognitivo; da educação de laboratório, o de atitudes, englobando funções e experiências cognitivas e efetivas.

Os problemas tratados neste projeto, envolveram aspectos do dia-a-dia e as atitudes dos participantes, envolvendo a percepção de si mesmos e dos outros, comunicação, cooperação e os reflexos nas interações sociais.

Vale ressaltar que o método vivencial produz um aprendizado mais rápido pelo fato de o mesmo provocar resposta que envolve duas grandes dimensões humanas: cognição e emoção na aprendizagem, facilitando e intensificando a internalização de conteúdos, ao contrário de métodos convencionais se utilizados somente recursos como intelectualização, memorização e conceituação, produzindo participação mecanizada e de pouca motivação.

### 3.2 A EXPERIÊNCIA

Grande parte das experiências abordadas nesta pesquisa vêm do segmento estatal. A nova política desse segmento vem passando por uma série de mudanças internas, gerando, junto ao corpo funcional das referidas empresas, um clima de insegurança, apreensão com o futuro e desconfiança para com os objetivos propostos quando de seu ingresso como funcionários.

Concomitantemente, os projetos e programas que a empresa vêm implantando atualmente geram a necessidade da atuação de funcionários com um grau maior de comprometimento individual, diferente do padrão costumeiro. Há, portanto, a necessidade de mudança para uma atitude de servir à comunidade, por meio dos objetivos que competem à instituição, frente à população.

É necessário esclarecer que o referido projeto foi elaborado levando em consideração o levantamento de clima organizacional e outras intervenções realizadas pela empresa, com a finalidade de detectar causas de problemas existentes. Foram tratados dentre outros, os seguintes aspectos, quais sejam: conflitos, deficiência na comunicação, dificuldades em assumir papéis e tomar decisões.

Realizou-se uma explanação sobre a metodologia da pesquisa e houve demonstração de interesse por parte dos gerentes e reconhecimento da necessidade da participação de todos

os funcionários das Unidades de Serviços daquela cidade no projeto. Dada a natureza dos problemas, pôde definir-se a demanda e estabelecer-se o contrato psicológico. A necessidade específica, a ser inicialmente atendida, consistia na realidade de um projeto de Desenvolvimento Interpessoal e Interdepartamental; um programa educacional dirigido ao corpo gerencial e colaboradores de todas as Unidades de Serviços, a fim de unirem esforços nos procedimentos de trabalho e na resolução de problemas interdepartamentais apontados no levantamento de clima. Outra finalidade seria propiciar o alcance das metas definidas pelas Unidades envolvidas, visando o planejamento estratégico da Empresa, denominada neste trabalho de EMPRESA “A”. Deu-se assim início ao projeto *Vivendo Mudanças*.

### 3.2.1 Composição do Grupo Objeto desta Pesquisa

Para atender a demanda, os funcionários das duas gerências que iriam participar do programa foram divididos em três grupos de 25 pessoas. Parte do presente relatório é de um dos grupos e a primeira fase do projeto que consta de 6 encontros. Compareceram porém 22 pessoas, sendo nove mulheres e treze homens. (As ausências foram por motivo de viagem; essas pessoas fizeram o curso em outra turma.)

- FAIXA ETÁRIA: entre 25 e 58 anos. Seus cargos variavam entre engenheiros, técnicos, gerente, supervisores, pessoal de apoio.
- ESCOLARIDADE: primeiro grau (2 pessoas), segundo grau (11 pessoas), graduação (8 pessoas) e Pós-graduação (4 pessoas).

### 3.2.2 Desenvolvimento

Como foi visto no capítulo anterior, quanto aos pressupostos da teoria do Grupo-T, uma das características naturais desse método é a falta relativa de estrutura. No Grupo-T e no Laboratório de Sensibilidade se originam fatos relacionados com os aspectos de normas culturais do grupo, o processo de organização social, a dinâmica do comportamento do grupo, as relações interpessoais, as percepções e motivações individuais, mais os valores individuais e grupais em uma proporção muito grande.

O relato que se segue é uma descrição de como isso pode ocorrer, dependendo, naturalmente, de cada grupo e de como é processado esse fenômeno.

*Primeiro encontro, realizado em 12 e 13 de julho de 1999.* No primeiro contato com o grupo, o trabalho se iniciou com uma atividade não estruturada. A tarefa do grupo era estudar e discutir seu próprio comportamento à medida que ele ocorresse, ocasião em que vieram à tona os aspectos de dependência e luta-fuga a maior parte do tempo. O grupo entra em crises gigantescas de luta e confronto direto com a figura de autoridade. Testam a coordenação de forma dramática, com crises emocionais. Criam fantasias quanto a sentimentos pessoais, de outras pessoas e da coordenação, para justificar a fuga da tarefa como, por exemplo “estamos sendo avaliados”, “estamos com medo”. De igual modo busca de “bode expiatório”, para servir de depositário do sentimento de frustração, agressividade e ansiedade do grupo, por exemplo: “ela deveria explicar o que é para fazer”, “ela fica aí sentada e não faz nada?”, “ela não explicou direito, não temos como fazer”, “e estes que não falam? tem gente que não fala, não querem se expor”, “qual é a tarefa? Vamos ficar aqui sem fazer nada? Não foi dito o que é para fazer”. Outro participante diz: “a tarefa é estudar, discutir o comportamento, mas o que é comportamento? Eu acho que estamos nos comportando muito bem”. Desqualificam a

coordenação e o grupo buscando justificativas para o mal-estar que experimentam. Alternam os movimentos de dependência e contradependência (luta, fuga e emparelhamento). Alguém diz: “acho que poderíamos requerer a retirada ‘dessa senhora’ do recinto, o que ela veio fazer aqui?”. Outro disse “ ‘ela’ não faz diferença, vamos fechar um círculo e deixá-la fora”. Fecham um círculo e deixam a cadeira da pesquisadora para fora. Passaram a conversar algumas coisas soltas, não conseguem engrenar uma conversa, passam a cochichar, riem e por fim ficam calados por algum tempo e muito irrequietos, alguns participantes passam a dar olhadas furtivas para a pesquisadora, e continuam a conversar baixinho. Uma participante diz: “ela está dando rumo ao grupo, quando ‘ela’ diz: ‘o grupo está fugindo da tarefa!’ ‘ela’ está direcionando o grupo. É como se ‘ela’ estivesse dizendo: ‘gente, não é por aí’ ”. Há um prolongado silêncio e retomam suas posições, incluindo a cadeira da pesquisadora no círculo. Aparentavam um pouco atrapalhados com esse movimento, houve risos e intelectualizações do tipo: liderança, o papel do líder no grupo, qual a diferença de grupo e equipe, estilos de liderança, personalidade do líder. Fazem esse movimento durante algum tempo a despeito do mal-estar geral do grupo, como se estivessem se dando conta de que estavam envolvendo-se nessa intelectualização mas sabendo que não era essa a tarefa. Alguns passam a olhar para a pesquisadora, como que pedindo para que houvesse uma intervenção. Como não foi correspondida essa expectativa, um participante denuncia: “nós estamos fugindo do assunto, ela não disse ainda, mas a qualquer momento ela vai tocar o ‘trombone’ ”. Risos e posteriormente um silêncio prolongado.

Nos quinze últimos minutos passam a realizar a tarefa solicitada.

### 3.2.3 Análise do processo

Abre-se a oportunidade para que o grupo fale sobre a experiência. Há risos, o que alivia a tensão e passam a falar de suas percepções e sentimentos. Sequência dos depoimentos:

“achei muito difícil”, “fiquei irritado”, “decepcionado”, “desapontado”, “desprezado”, “agoniado”, “julgada”, “culpada”, “com medo”, “sem saída”, “sem saber o que fazer”, “perdido”, “ansiosa”, “atolado”.

Neste primeiro momento, segundo os propósitos da Teoria do Grupo-T, fica ilustrado como cada pessoa na extensa rede de relacionamentos grupais e de uma mistura de culturas, exigindo esforço e capacidade para adaptar-se e utilizar recursos próprios para o crescimento, muitas vezes lida com forças e interesses conflitivos. Com isso, têm uma adaptação parcial ao seu mundo, deixando que suas habilidades se atrofiem. Desenvolve uma compreensão inadequada de si mesma. Por um equilíbrio precário de suas relações internas e externas, não enxerga com clareza oportunidades para tomar consciência de si mesmos.

BRADFORD (1964), ao detalhar o método de laboratório em grupo descreve bem a situação vivida neste grupo em questão. Ao participarem de uma situação experimental na qual não há uma estrutura formal, visto que a pesquisadora não assume os papéis de liderança habituais de uma discussão de grupo, apenas define o seu papel, como o de ajudar o grupo para examinar seu comportamento. Houve uma espera pelos outros para começar. Isso criou uma sensação de vazio quanto a funções de liderança, como fixar direção, policiar, instruir e fixar normas de comportamento. Nessa ansiogênica situação de vazio, os participantes têm pequena escolha psicológica para prover os componentes perdidos de liderança. Como os participantes interagem, o comportamento de cada indivíduo está exposto para observação pelos outros membros. Periodicamente a pesquisadora ajudava o grupo a examinar a sua luta

para formar um comportamento individual efetivo, em um clima de confiança e de maneira não reativa. Cada membro pôde se ver nos olhos de outros e assim pôde ver o impacto do seu comportamento nos outros, como ele ouve as suas reações para os seus valores e convicções. Os participantes tiveram a oportunidade de revisar a sua efetividade como um membro de grupo e aprender a respeito das muitas “tarefas” e “funções de manutenção” que precisam ser providas pelos membros para fazer um grupo efetivo. O caráter pessoal de pertencer a um Grupo-T provê a energia e a motivação para uma aprendizagem de profundidade considerável.

Retome-se a experiência do grupo. Após serem trabalhados profundamente aspectos pertinentes à teoria do Grupo-T, com a ajuda de insumos cognitivos, informações e fundamentos teóricos para permitirem sistematização e elaboração de “mapas cognitivos” individuais, MOSCOVICI (1998), ficou clara a aplicabilidade do módulo àquele primeiro evento com a finalidade de ampliar a compreensão dos processos do grupo. Foram levados em conta os objetivos de: a) aprender a aprender; b) aprender a dar ajuda; e c) aprender a conviver em equipes interdependentes. Como visto, os experimentos com grupos desenvolvidos na Inglaterra por BION (1975), trazem à atenção como todo grupo opera em duas dimensões. Na dimensão tarefa, que consiste na parte concreta da tarefa, planejamento, ações etc., todos os participantes têm facilidade em trabalhar. Na dimensão sócio-emocional, que trata de aspectos subjacentes, no campo do inconsciente, como foi vivenciado, não é tão fácil, pois não se está acostumado a explorar essa dimensão dos grupos. São sentimentos que ocorrem e que podem facilitar ou impedir a realização da tarefa, tais como estrutura versus autoridade, não-uso da liberdade, frustração, busca de culpados como depositários da agressividade e ansiedade do grupo. Nessa análise, o grupo confirma alguns aspectos da teoria com a experiência vivida por eles.

Ao tomarem contato com os aspectos levantados sobre os objetivos, os participantes puderam entender os diversos momentos que o grupo viveu. A partir desses esclarecimentos, o grupo foi capaz de identificar cada situação, seus sentimentos e como se auto-perceberam em situações concretas no seu dia-a-dia, fazendo esses movimentos descritos na teoria. O próprio grupo foi revivendo cada momento descrito. Comentavam os depoimentos, apresentados anteriormente como exemplos, e comparavam com o que falaram e com o que sentiram na vivência. O grupo se mostra intrigado e entusiasmado: “Carmem, você não copiou aqui o que falamos?”; “Isto foi gravado, para estar aqui tão literal”; Alguém disse: “Eu pensava que o gerente sabia de tudo, fiquei na expectativa dele fazer alguma coisa”. Essa fala, parece evidenciar a formação de fantasias, os aspectos da dependência de uma figura de autoridade, como isso persiste no dia-a-dia, as expectativas que são criadas sobre os papéis dos outros, atribuindo poder a outros e não assumindo a própria responsabilidade. Com isso delega-se para outro aquilo que pode-se realizar por conta própria.

#### 3.2.4 Depoimentos e Reflexão dos Participantes

A análise dos depoimentos no ANEXO II, ilustra o modo como pode ocorrer a aprendizagem na atmosfera criada pelo Grupo-T. À medida que os participantes vão tomando contato com sua experiência vão tendo *insights* significativos quando comparam os aspectos teóricos com os sentimentos vivenciados no laboratório. Os participantes foram fazendo correlações com as situações práticas no trabalho e na vida. Os fatos foram lembrados e analisados por meio de um trabalho de grupo. Esses fatos não foram trazidos de fora, nem interpretados pela pesquisadora. A experiência demonstra que a aprendizagem é uma tarefa empreendida em conjunto, na qual a pesquisadora não nega aos participantes a experiência de

criar e manter seu próprio grupo, ainda que tenha provocado ansiedade, a motivação para aprender surge do alto grau de compromisso emocional dos participantes.

Fica evidenciado pelos depoimentos e a análise do processo, o sentimento de surpresa diante do extraordinário investimento de compromisso e energia que ali se exterioriza, e os *insights* ocorrem livremente. Depois da sessão, as pessoas sentiam-se extenuadas, mas ansiosas por continuar. Uma das causas de tal compromisso emocional é a situação de ambigüidade criada pela falta de estrutura inicial, que produz tensões relacionadas com a identidade individual e com a sobrevivência do grupo.

Ficou entendido pelos membros do grupo que não poderiam ter entrado em contato com tanta informação no nível de compreensão que tiveram se a pesquisadora tivesse chegado e explicado apenas no nível cognitivo como são as interações grupais. Eles confirmaram: “jamais, é muito mais efetiva a experiência como foi feita” (sic), disse um dos participantes. O grupo pôde constatar que a aprendizagem pela vivência usa mais de uma dimensão humana além da cognição, a saber, sentimentos e emoções, e por isso a aprendizagem é mais significativa.

Segundo BRADFORD (1964), isso ocorre porque em um grupo sem estrutura, através do feedback do comportamento individual e exame cuidadoso do comportamento do grupo, os participantes podem aprender mais do que de modo cognitivo, uma grande porção sobre eles mesmos, as suas reações, as reações dos outros, as partes que cada um joga em um grupo e o efeito do grupo sobre o grupo. Essa aprendizagem vem pela ajuda que emerge igual para todos. A aprendizagem experimentada no “aqui-e-agora” pode ajudar os empenhos de uma pessoa para fazer mudanças apropriadas no seu comportamento, valores, habilidades e crenças, como também refletir sobre um comportamento prévio, sem passar pelo processo mais longo de cavar profundamente no seu inconsciente ou no passado. Esse processo provê

uma oportunidade para mudança que afetará o seu comportamento em situações do cotidiano. Por sua vez, a aprendizagem é estendida às organizações e grupos sociais dos quais o indivíduo é uma parte e assim encoraja mudanças ao seu redor.

Analisando os dados do ANEXO II, pode-se destacar uma seqüência de falas do grupo para verificar como pode resultar o processo reflexivo: “O meu choro veio de uma forma que não pude segurar, (...) veio a imagem da minha mãe durona que não ligava muito para mim”; “Eu me sentia sem importância, ignorada”; Outro participante destaca: “Está aqui no texto. De novo... trata dos fantasmas e fantasias que criamos e como isso nos impede de fazermos o que é preciso!”; Outro afirma: “são as coisas da nossa infância que ficam nos acompanhando para o resto da vida e agimos como crianças perdidas”; Entra outra fala: “isto nos leva a agir como se o outro quisesse nos humilhar, nos maltratar, porque nos remete a épocas que não tínhamos poder para nos defender”; A pesquisadora intervém: “E aqui-agora, o que podemos fazer para entender esse sentimento? Não somos mais pequenos indefesos, do que precisamos nos defender ainda?”; Conclui outro participante: “Não precisamos, mas é mais cômodo. Colocamos a culpa no outro e nos livramos da responsabilidade, a culpada aqui era a Carmem”; A pesquisadora pergunta: “e no dia-a-dia em quem colocamos a culpa?”; O grupo fica pensativo, refletindo em silêncio prolongado. Aparecem por fim, diversas falas demonstrando a conclusão a que o grupo chegou: “Ou nos sentimos como vítimas e também não assumimos responsabilidade”; “Nós somos pessoas de ótimo nível e como pudemos ser tão dependentes? Nós queríamos que a Carmem viesse nos ensinar, e quando ela não fez isto, como eu fiquei com raiva!”. “Eu achei que estava perdendo tempo, me arrependi de ter vindo, achei que tinha coisas mais importantes para fazer do que ficar aqui sem fazer nada. Com isso estava fugindo da tarefa”; “e como fugimos!!!, e como atacamos!!!, nós fomos ridículos”.

Essa reflexão realizada pelo grupo, e suas conclusões, remetem à obra de Dewey. Acredita-se que ele procurou criar uma epistemologia fundamentada no conceito de experiência com ênfase na reflexão, na interação e na transição entre as situações, como ficou demonstrado nesse movimento do grupo. Os agentes e os processos de mútuas readaptações possibilitadas pelo desenvolvimento de experiências, no qual o pensamento percebe relações e continuidade anteriormente não percebidas. Para Dewey, o essencial em todo o processo de transformação é a capacidade reflexiva do sujeito que toma a experiência e a examina criticamente, conectando-a com outras experiências, examinando-a e reexaminando-a à luz de suas próprias experiências e das dos demais, gerando assim uma nova construção em que passado, presente e futuro estão inter-relacionados.

Assim, essa vivência criou condições para o grupo experimentar, alguns aspectos das fases de desenvolvimento de um grupo, isto é, dependência, contra-dependência, (luta-fuga e emparelhamento), tratados por Bion. A finalidade foi despertar o potencial dos membros do grupo para participação mais efetiva; relação com figuras de autoridade internalizadas; desenvolver a auto e hetero-percepção; desenvolver a maturidade e autonomia no desempenho do papel de membro responsável de grupo; formar líderes para promoção de mudanças.

Através da análise dos depoimentos constantes no ANEXO III, pode-se acompanhar as aprendizagens e conclusões tiradas pelo grupo. Transcrevem-se algumas falas que ilustram as percepções do grupo: “No início fiquei agoniada, nervosa, agora me sinto mais calma”; “Estou me sentindo uma pessoa tranqüila, tive sentimentos de curiosidade, depois aprendi algo a mais que vou levar para a empresa e para casa, colocando em prática no di-a-dia”; “Estou muito interessado em aprender mais sobre grupos. Esta experiência me abriu a mente para o tanto que preciso aprender”.

Os depoimentos comprovam a idéia de que tais sentimentos são involuntários, automáticos e inevitáveis e são úteis para esclarecer algum comportamento do grupo. Certamente, há muita coisa a sugerir que essas “suposições básicas” não podem ser encaradas como estados de espírito distintos e estanques e nem que elas explicam toda a conduta no grupo.

BION (1975, p. 153) torna isso claro ao afirmar que

cada estado, mesmo quando é possível diferenciá-lo com razoável certeza dos outros dois, tem em si uma qualidade que sugere ser ele, de algum modo, o dual ou recíproco de um dos dois, ou, talvez, simplesmente outra visão daquilo que se pensou ser uma suposição básica diferente. Por exemplo, a esperança, a esperança messiânica do grupo de acasalamento possui uma certa semelhança com a divindade grupal do grupo de dependência. Pode ser difícil perceber porque o tom emocional apresentado é tão diferente. Ansiedade, medo, ódio, amor, todos, como disse, existem em cada grupo de suposição básica. A modalidade que os sentimentos sofrem em combinação no respectivo grupo de suposição básica pode surgir porque o “cimento”, por assim dizer, que os une uns aos outros é a culpa e a depressão no grupo de dependência, a esperança messiânica no grupo de acasalamento e a ira e o ódio no grupo de luta-fuga.

A seguir, são apresentados depoimentos dos sujeitos envolvidos na experiência no final do dia, demonstrando a importância que esse grupo atribuiu ao aprendizado realizado: “De alma lavada”; “tirei um peso de minhas costas”; “muito agradável”; “parabéns”; “obrigada”; “que Deus te ajude pela ajuda que nos deu”; “feliz”; “ótimo”; “muito bom”; “aprendizagem”; “compreensão”; “sabedoria”; “abertura”; “revelação”; “surpresa e feliz”; “valeu, pudemos tirar as máscaras”; “compartilhar”; “transformação”; “experiência”; “ansiosa para que chegue amanhã”; “expectativa”; Uma pessoa não falou no momento, depois disse: “assino abaixo de todas as palavras ditas”.

O trabalho com esse grupo prosseguiu, a agenda programada foi cumprida. A seguir no próximo sub item passa-se a analisar o sexto e último encontro desta fase que ocorreu em 12, 13 e 14 de junho de 2000.

### 3.2.5 Mudanças nas Relações Interpessoais, Auto-Estima, Cooperação: Antes e Depois

Neste evento, foram apresentadas dinâmicas vivenciais que levaram o grupo a refletir e perceber seu comportamento integrativo e cooperativo na prática do trabalho em equipe voltada para resultados e promover o comprometimento para a ação.

Em determinado momento foram retomados alguns dados colhidos no segundo encontro realizado em 20, 21 e 22 de setembro de 1999. Para atender os objetivos naquela ocasião, foi realizado junto ao grupo um levantamento dos problemas e conflitos percebidos pelos participantes.

Passa-se agora a analisar aquela realidade, apontada pelo grupo, para efetuar uma comparação com a percepção do grupo, no sexto encontro. O instrumento utilizado foi um levantamento dos “Problemas e Sentimentos”, em que os pesquisados deveriam atribuir notas de 1 a 10 para cada problema da tabela. As notas atribuídas foram assim categorizadas: de 1 a 4 = zona 1, que significa a percepção de não-existência do problema, notas de 5 a 7 = zona 2, que apresenta problemas com necessidade de atenção; notas de 8 a 10 = zona 3, demonstram a existência de sérios problemas.

Estes dados constam do ANEXO I. A seguir processa-se a análise de alguns itens para averiguar o grau de percepção dos participantes quanto a existência ou não de sentimentos e conflitos. Para efeito desta análise utilizou-se os dados obtidos nos três grupos, totalizando sessenta e dois respondentes.

### 3.3 SÍNTESE DOS PROBLEMAS E SENTIMENTOS POR ZONAS<sup>1</sup>

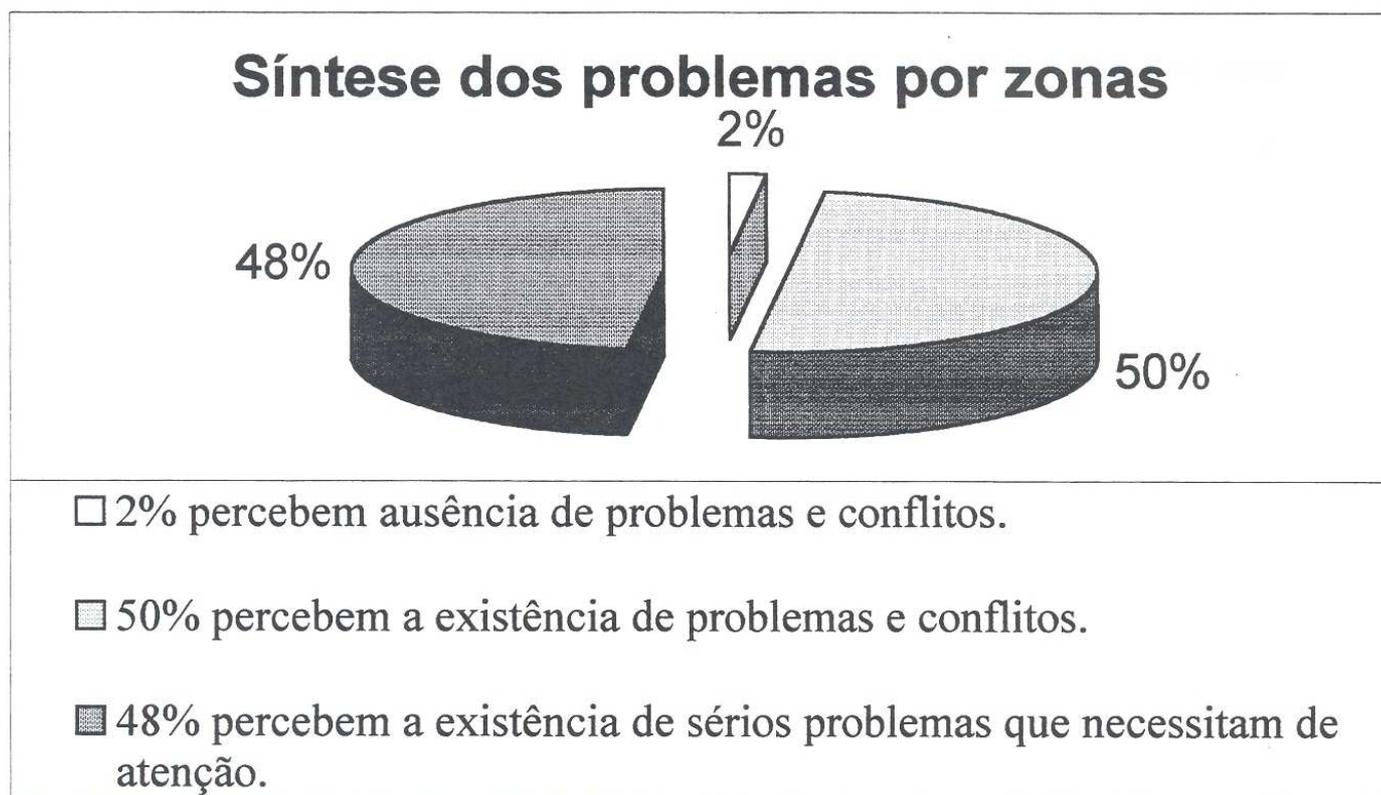


FIGURA 1

Na época, foram feitas as análises do que significavam os números apontados pelo próprio grupo. Constataram-se a existência de conflitos e insatisfações não reveladas (51,61%); cultura do erro e busca de culpados (59,68%); comunicação deficiente (48,39%); e formulação de boatos (59,68%). Apresentavam, assim, um comportamento organizacional defensivo e conflituoso, contra-indicado para o trabalho em equipe.

Durante a análise do processo no segundo encontro, um participante disse: “não acho que os números sejam assim, acredito que o pessoal fez confusão na hora de preencher, não temos assim tantos problemas” (sic). Outro participante disse “veja, não podemos nos iludir, (pegando uma folha contendo a conceituação teórica sobre sinais de defensividade que fora estudada com o grupo) não aprendemos quando negamos, nos defendemos e nos justificamos,

<sup>1</sup> Dados levantados em 20, 21 e 22 de setembro de 1999.

conversamos sobre isso hoje aqui no curso. Eu acho que é até pior, ainda há alguns “na zona 1” que não responderam com sinceridade até por medo de se expor” (sic).

Na percepção da pesquisadora, sem entrar no mérito da questão, comentários como esses, mostram que no grupo havia alguém pensando sobre o assunto e com disposição para falar sobre isso, além de demonstrarem que estava havendo *insights* dos participantes.

Utilizando conceituações de MOSCOVICI (1994A, p. 35), os participantes foram levados a se conscientizar da necessidade de encontrar as forças propulsoras do grupo e utilizá-las para transformar o acordo mórbido em acordo de vida. Prosseguiu-se com os encontros subseqüentes, trazendo ao grupo vivências que puderam ajudá-los a se experimentarem e se auto perceberem.

Foi exigida abertura e empenho de todos para escolherem transformar seu auto-desenvolvimento útil para si mesmos e para o grupo. Todos precisaram compreender seus papéis e responsabilidades nas escolhas. Fez-se uma profunda análise do texto “Acordo Mórbido”, que trata das relações paradoxais entre as pessoas: comunicam de forma contrária ao que se pretende efetivamente realizar. Fazendo a aplicação para a empresa, os participantes puderam ver as conseqüências danosas que podem acarretar, pois com base em informações e comunicações falsas, tomam decisões.

A partir desse diagnóstico do próprio grupo, trabalharam-se em cada encontro as questões levantadas. Foram disponibilizadas uma série de oportunidades e condições para vivenciarem situações que os habilitassem a atuarem em um ambiente de trabalho ágil, que propiciasse a iniciativa, comprometimento, criatividade, inovação, comunicação, melhoria contínua para resultados da unidade e da empresa.

Trabalhou-se de forma consistente, pondo em prática tudo o que se tem estudado e experienciado, dando ao grupo um forte embasamento teórico sobre os aspectos abordados,

não havendo preocupação em ser ‘simpática’ com o grupo, nem trabalhando superficialidades. Tendo, contudo, respeito para com o momento e a prontidão perceptiva do grupo para aprender.

Os participantes tiveram a oportunidade de discutir sobre suas atitudes e comportamentos, bem como avaliar a necessidade de mudanças para fazer frente aos desafios presentes. Por procurar alcançar maior grau de maturidade, aprendendo a lidar com os conflitos ao invés de negá-los, a desenvolverem autonomia e responsabilidade pelo que fazem ou deixam de fazer. Embora tenha havido recaídas e esquecimentos, o que é característico do homem, o grupo investiu em seu próprio crescimento gradativo.

Chegou-se ao sexto encontro um ano depois e muitas experiências até aqui foram vividas em grupo com forte emoção, compartilhamento de sentimentos e compreensão dos insumos teóricos fornecidos. Houve momentos de grande tensão e sofrimento ao encararem suas virtudes e fraquezas, mediante seções de feedback muitas questões foram esclarecidas, às vezes precisando de força interior para encará-las. A cada encontro foram reforçados os compromissos de mudanças individuais.

No último encontro a maioria dos participantes havia desenvolvido atitudes mais cooperativas e conscientes dos seus respectivos papéis, com exceção de um dos três grupos que ainda apresentava sinais de dificuldades de comunicação e individualismo. Mesmo assim, os participantes dos três grupos suportaram com bravura e vontade seu crescimento intrapessoal, refletindo no trabalho em equipe.

Soube-se que um grande número de pessoas voltou a estudar, entretanto não há estatística oficial a respeito. No final da pesquisa-ação foram colhidos depoimentos dos participantes para que fossem aquilatadas as percepções do grupo quanto ao seu crescimento como equipe. Algumas categorias foram escolhidas, para avaliar, a partir desses depoimentos,

o grau de aproveitamento do programa até a presente data. Os depoimentos foram distribuídos em categorias respeitados os números do sujeito. As expressões apresentados nos depoimentos, são fruto de apenas uma pergunta: “O que acha que mudou, para você e para seu trabalho, o programa Vivendo Mudanças?”

### 3.3.1 CATEGORIAS:

- Aspectos grupais e interpessoais - ANEXO 4
- Aspectos pessoais - ANEXO 5
- Liderança - ANEXO 6
- Comunicação - ANEXO 7
- Aspectos gerais e satisfação com as gerências – ANEXO 8

Foi colhido um extenso material que possibilita uma série de análises. Mantêm-se os dados em estado bruto nos anexos, para que o público interessado possa aquilatar o contexto desta pesquisa-ação.

Ficou explicitado que as interações sociais se fundiram de tal maneira neste grupo que, semelhante a um “tubo de ensaios”, conforme definido pela teoria do Grupo-T, resultou em aprendizagem. Os dados da pesquisa confirmaram que os membros dos grupos proporcionam os fatos para sua própria aprendizagem e que o papel da pesquisadora foi fornecer estímulos ao grupo para experimentar novas formas de comportamento.

Para exemplificar, analisou-se a categoria Aspectos Interpessoais ANEXO 4. Dos cinquenta e cinco respondentes, trinta e três apontaram mudanças para melhor. Esses aspectos trouxeram reflexos na comunicação, resolução de conflitos e cooperação entre os membros da equipe, facilitando o trabalho e o clima do grupo, obtenção de prêmios da qualidade e outros reconhecimentos públicos apontados por alguns participantes.

### 3.4 COMPARATIVO ENTRE ASPECTOS DA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO NÃO UNIVERSITÁRIO ASSEMELHADOS AO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

A seguir, passam-se a tecer algumas comparações de aspectos desta experiência com pontos assemelhados ao contexto universitário. Por exemplo, em sua complexa rede de relações interpessoais, o contexto universitário constitui uma realidade em que, usando como foco a Teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade, podem-se perceber fenômenos de percepção psicossocial. A Teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade estuda os fatores que influem na internalização que se faz da outra pessoa. As idéias preconcebidas podem afetar a percepção do outro.

Na universidade ocorrem, a cada momento, percepções do aluno pelo professor e vice-versa. O ideal a ser procurado, segundo aconselha RODRIGUES (1983, p. 46)

é que o professor, ao lidar com seus alunos, perceba as disposições subjacentes a seu comportamento da maneira mais fiel possível. A psicologia social nos ensina, todavia, que isso é extremamente difícil, devido a interferências de fatores subjacentes que tendem a mascarar a realidade. Faz-se mister, pois, que o professor tome conhecimento dos fatores que tendem a dificultar uma percepção objetiva de seus alunos a fim de que possa acautelá-los contra sua influência distorcida.

Por isso, o professor precisa fazer um estudo desses fatores para desenvolver a capacidade de aprender a lidar com seus próprios aspectos subjacentes, seus próprios sentimentos e como lidar com eles, como é sua relação com sua própria figura interna de autoridade e tantos outros aspectos que vêm à tona conforme o caso, pois é desta fonte que aparecem problemas na relação professor-aluno.

Para exemplificar, pode-se citar um tipo comum de problema: rotulação do aluno por parte do professor. Não se está falando aqui do juízo natural de valor acadêmico que um professor possa fazer de um aluno pelo seu desempenho, mas o quanto podem estar embutidos atitudes e preconceitos do professor. Ele pode, por exemplo, ter predisposição a considerar os alunos da noite com rendimento melhor que os da manhã, as meninas mais capazes do que os

meninos, alunos provenientes do interior melhores que os da capital. Esse e tantos outros constituem problemas para o qual os conhecimentos do fenômeno psicossocial de percepção podem fornecer subsídios bastante úteis, pois conduzem o professor a, através de um esforço honesto de introspecção e auto-avaliação, evitar rotular *a priori* os seus alunos, impedindo assim que seus preconceitos, estereótipos, experiências passadas e demais fatores que interferem no processo perceptivo venham a desempenhar papel distorcido em sua percepção de seus alunos.

No contexto universitário, o professor também deve fazer frente à tarefa de estimular seus alunos e, em determinadas ocasiões, ajudá-los a propiciar os fatos relevantes em quantidade suficiente, para que escrevam seu próprio livro à medida que o lêem e a utilizar os resultados da leitura para experimentar novas formas de comportamento. O Grupo-T cumpre o objetivo substancial e metodológico de desenvolver sensibilidade e técnicas. Através da análise da dinâmica do grupo, se aprende sobre o processo do grupo, seu comportamento e sua evolução. Por isso, o processo de desenvolvimento do grupo, com todos os problemas concomitantes de mudança individual, constitui, em si mesmo, uma parte do conteúdo da aprendizagem na universidade.

#### 3.4.1 A Relação de Poder Dentro do Contexto não-Universitário Comparada com a Relação de Poder Professor-Aluno e Professor e seus Pares

Outra análise que a experiência com este grupo permite fazer, comparando com o contexto universitário, é a questão do poder, uma posição teórica bem trabalhada em Educação de Laboratório. Ficou muito nítida no processo do grupo, a questão do poder, tanto do grupo em relação à pesquisadora quanto o do grupo em relação ao gerente que estava presente. Pelos depoimentos descritos pode-se constatar com clareza a dependência em que o

grupo ficou, à espera de ser alimentado e nutrido pela figura da coordenação e depois pelo gerente, presente no grupo.

Cabem aqui algumas conceituações sobre poder, baseadas em MOSCOVICI (1985, p. 102-105), pois

(...) a noção de poder está implícita no processo de influência social que caracteriza a relação interpessoal. O poder consiste na capacidade de uma pessoa influenciar outra pessoa ou grupo nos seus pontos de vista ou ações. São os próprios influenciados que atribuem poder ao influenciador, pelo processo da percepção, em decorrência de fatores cognitivos e emocionais. A autoridade é o poder legitimado socialmente (incumbência legal/formal). O poder está intimamente relacionado ao processo de influência social. O estilo de liderança será exercido em função das bases utilizadas.

Há seis principais bases de poder, na classificação de FRENCH e RAVEN, citado por CARTWRIGTH (1975), IN MOSCOVICI:

- *Legítimo*: (autoridade) atribuído pela organização formal, em estrutura hierárquica.
- *De coerção*: capacidade de aplicar sanções ou ameaças e punições (p. ex.: ameaças de retirada de afeto ou de reconhecimento, diminuição de atenção, demissão).
- *De recompensa*: capacidade de atribuir recompensas ou prometê-las (p. ex.: elogios, abraços, aumento de salário).
- *De referência* (de identificação ou carisma): expressa uma relação psicológica de identificação com o modelo social.
- *De reconhecimento* (de perito): é a influência do especialista cujas opiniões e diretivas são respeitadas e acatadas.
- *De informação*: influência através de retenção total ou transmissão parcial de informações às quais outras pessoas não têm acesso.

### 3.4.2 Fontes e formas de poder

No quadro a seguir são agrupadas modalidade, fonte e característica do poder, conforme apresentado por MOSCOVICI (1985)

MODALIDADE	FONTE	CARACTERÍSTICA
Poder formal	Posição na estrutura organizacional/social	- Exercido pela autoridade que é formalmente atribuída e pelas possibilidades de uso da coerção e recompensa. - É unilateral, delegável, distribuível e expresso em atividades.
Poder pessoal	Características pessoais	- Exercido sob forma de influência social, a partir de características pessoais carismáticas, de referência de conhecimento, de apoio/afeto e de competência interpessoal. - É multidirecional, não distribuível, não delegável e expresso em atitudes.

Adaptado de MOSCOVICI (1985, p. 104-105).

Cabe aqui pontuar a eficácia da utilização destas bases de poder segundo pesquisas em organizações norte americanas: MOSCOVICI (1985).

*Mais eficazes:* as bases informais de poder de referência e de perito.

*Posição intermediária:* legítimo e de recompensa.

*Menos eficaz:* coerção.

A vantagem do poder de referência é que a internalização da influência é exercida mesmo na ausência do influenciador porque se reconhece conhecimento especializado naquela pessoa e seguimos suas determinações no assunto em que é especialista. Entendemos a razão de ser do que nos foi solicitado e achamos que devemos, de fato, proceder como nos foi sugerido por aquela pessoa.

O poder de referência é definido deste modo por OLIVEIRA (1997, p. 59)

é o resultado de valores criados nos grupos em suas relações afetivas e emocionais. Cada grupo ou organização cria naturalmente, ao longo de sua história, valores peculiares que são internalizados por

seus membros. Esses valores apresentam predominantemente componentes afetivo-emocionais, ao passo que o poder legal e o pericial são nitidamente de ordem racional. Por não conhecerem os fenômenos da dinâmica dos grupos, os gerentes não percebem a importância fundamental desse tipo de poder. É através do poder de referência que os outros poderes se legitimam. Historicamente, as elites tiveram medo da força dos grupos e tentaram impedir a organização dos grupos de referência em todas as suas dimensões: sindicatos, associações de classe, órgãos estudantis, etc. Atualmente, deve-se procurar valorizar os grupos de referência. Esses, quando bem trabalhados, podem ser um poderoso instrumento gerencial, pois influenciam profundamente o comportamento humano, mesmo em nível inconsciente. A tendência histórica tem sido canalizar o potencial dos grupos de referência em vez de criar obstáculos à sua formação. A legitimidade do poder ocorre pela integração do poder de referência, ou seja, no nível afetivo-emocional.

Seguindo essa linha de pensamento, segundo OLIVEIRA (1997, p.59)

(...) a melhor maneira de utilizar o poder em todas as suas formas e em toda a sua extensão é o professor aprender a tomar decisões em grupos. Isso permite a utilização de todas as formas de poder : o da recompensa em termos de realização pessoal, o de punição pelos mecanismos naturais de controle e censura da dinâmica social, o de perícia na medida em que as opiniões mais técnicas são amplamente discutidas, e o de referência pois os valores culturais poderão ser vivenciados em todas as suas dimensões. OLIVEIRA (1997).

O fundamento dos modelos participativos segundo OLIVEIRA “consiste na passagem da autoridade individual para autoridade legitimada, ou seja, a que representa a opinião dos membros das equipes. Substituímos um sistema individualista e autoritário por um processo democrático de grupos” (1997, p. 59).

Essa passagem torna-se essencial – os tempos atuais exigem a coragem de criar. A tradição autoritária tentou condicionar as pessoas ao medo e à submissão ao poder. Uma das características dessa época é a busca de liberdade da dominação e de uma maior participação social. É importante que as empresas e a universidade invistam na reeducação de seus membros. O êxito do profissional de hoje depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa.

No pensar de GÓMEZ in NÓVOA (1992, p.102)

Na realidade, o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a forma de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto....

RODRIGUES (1983, p. 75) recomenda, pois, que os professores utilizem preferencialmente

a influência oriunda do poder da informação e evite a utilização de influência baseada no poder de coerção. O poder de perícia é adequado para questões acadêmicas e o poder de referência parece ser eficaz quando o professor necessita obter a cooperação do aluno para determinada tarefa. O poder legítimo é invocado pelos alunos como razão para sua anuência à determinação do professor em todos os domínios com razoável frequência. Em nenhum domínio, todavia, esta base de poder foi mais frequentemente indicada como razão para a anuência verificada do que a referente ao poder de informação.

### 3.4.3 Situação de cooperação : desejáveis em programas de desenvolvimento no contexto empresarial e universitário

Toma-se como ponto de análise os depoimentos colhidos na pesquisa dentro da categoria aspectos “grupais e interpessoais”, ANEXO IV. São aspectos que trazem bem à tona a cooperação, isto é, aquela situação na qual uma pessoa só pode alcançar seu objetivo se todos os indivíduos alcançarem os seus, como ficou demonstrado pelos resultados da pesquisa. O ambiente cooperativo melhorou o desempenho, aumentou a auto-estima, diminuiu as atitudes preconceituosas e aumentou a atração interpessoal.

Tais efeitos são desejáveis em programas de desenvolvimento de professores. GARCIA in NÓVOA (1991, p. 72), ao descrever as vantagens de utilização de determinado recurso no aperfeiçoamento de professores, sublinha a necessidade de “desenvolver hábitos de colaboração entre os professores. (...) numa lógica cooperante de resolução de problemas, de modo a que os sujeitos se habituem a partilhar os seus conhecimentos e a desenvolver estratégias de análise conjunta de situações.”

Ao analisar os dados constantes do ANEXO 2, pode-se verificar na seqüência das falas dos participantes e das intervenções realizadas pela pesquisadora, a utilização do princípio da indagação-reflexiva e como o grupo é conduzido a um processo reflexivo. Ao utilizar o conteúdo que o próprio grupo traz para discussão, o mesmo é levado a fazer sua reflexão

sobre os fatos aqui-e-agora, e ocorrem as aprendizagens, mediante insights. O grupo aprende muito mais do que poderia ser ensinado.

Esta perspectiva de análise de situações problemáticas é tratada por GARCIA in NÓVOA (1992, P.55): “A indagação reflexiva pode ser uma estratégia a utilizar com os professores em formação e em exercício, facilitando uma tomada de consciência dos problemas da prática de ensino (ROSS & HANNAY, 1986). A indagação reflexiva analisa as causas e conseqüências da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula.”

GARCIA in NÓVOA (1992), ao comentar sobre o pensamento de SCHÖN, postula que:

Este autor propôs o conceito de reflexão-na-ação, definindo-o como o processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. A importância de Schön consiste no fato de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

GARCIA, garante que “...a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação”.

### 3.5 CONCLUSÕES TIRADAS DESTA EXPERIÊNCIA

Ao final do trabalho houve troca de amabilidades. As pessoas compartilharam seus sentimentos com apertos de mãos e trocas de abraços. Demonstraram muita satisfação pela forma como os assuntos foram conduzidos e se declararam muito recompensados pela experiência.

Nas avaliações, os participantes solicitaram a continuidade do programa e aumento da carga horária, especificando os assuntos que querem aprofundar mais.

A pesquisadora, ao interagir com o grupo, percebeu-se agindo com objetividade, fazendo as amarrações com o grupo, dos aspectos trabalhados anteriormente e conduzindo

harmoniosamente o grupo para a identificação das ações que possam tomar para consolidar seu desejo de mudança, conforme os princípios da teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade.

Procurou-se explicitar neste capítulo o alcance de utilização do conhecimento oriundo da Teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade no contexto não universitário, e levanta-se a questão de como ficaria a aplicação destes princípios se utilizados no contexto universitário. Será que as situações assemelhadas dentro do contexto universitário ao contexto não universitário seria passível de intervenções baseadas nos mesmos princípios da Teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade?

Sem pretender pensar que exista apenas uma solução para os trabalhos de desenvolvimento pessoal do professor, intenta-se apenas apresentar exemplos de como a teoria tem recursos que podem ser considerados para contribuir com o trabalho do desenvolvimento. Convém salientar que, ao considerar um caso concreto na universidade, a exemplo do que é feito nas organizações não-universitárias, a metodologia apresenta-se como um bom caminho. É necessário, então, diagnosticar o caso e procurar resolvê-lo invocando os conhecimentos existentes fornecidos pela teoria do Grupo-T, que vai mais além quando se trata de resolver problemas concretos que a realidade apresenta.

Por essa razão, o capítulo seguinte passa a apresentar um projeto de desenvolvimento de competências do professor, para responder ao problema desta pesquisa, já formulado: Como a Teoria do Grupo-T e o Laboratório de Sensibilidade podem ser utilizados no desenvolvimento pessoal do professor universitário, no sentido de ser encorajado a experimentar comportamentos diferentes do seu padrão costumeiro de interação com outras pessoas em grupos e facilitar sua adaptação diante dos desafios de mudança e renovação de seu trabalho impostos pela sociedade?

## CAPÍTULO IV

### **4 PROPOSTA DE PESQUISA VISANDO A FORMULAÇÃO DE UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PSICOSSOCIAIS DO PROFESSOR**

Com metodologias calcadas na criatividade em sala de aula, o aluno terá como desafio ações diferenciadas, como saber pensar, aprender a aprender, apropriar-se dos conhecimentos disponíveis pelos múltiplos recursos inovadores e adquirir competência crítica, reflexiva e criatividade para produzir novos conhecimentos (BEHRENS, 1996, p. 49).

Tendo em mente a exposição feita sobre os pressupostos da teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade, o relato da experiência de campo, que colocou em prática essa teoria no desenvolvimento de um grupo em uma organização não universitária, seguida das considerações sobre aspectos assemelhados do contexto universitário e não universitário foi possível despertar o interesse em pesquisar como ficaria a aplicação dos conhecimentos oriundos da Teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade a situações de desenvolvimento pessoal de professores universitários.

O propósito é transpor, à medida do possível, os princípios e métodos demonstrados na referida pesquisa de campo, bem como a experiência acumulada no decorrer do trabalho da pesquisadora em tantos outros grupos não universitários, ao longo dos anos, para o âmbito da universidade. O conteúdo do programa visa o desenvolvimento pessoal do professor no sentido de serem encorajados a experimentar comportamentos diferentes do seu padrão costumeiro de interação com outras pessoas em grupo e facilitar sua adaptação diante dos desafios de mudança e renovação de seu trabalho impostos pela sociedade.

Inicialmente, tratar-se-ão de alguns aspectos que envolvem o papel do coordenador de Laboratório de aprendizagem. MOSCOVICI orienta “Em desenvolvimento interpessoal, como em outros processos educacionais, uma peça crítica é o coordenador, que não pode ser improvisado. A coordenação de laboratórios (...) exige formação especializada, a nível de pós graduação, com sólido *background* e um esforçado tempo de estudos, experiências e amadurecimento. Requer, também, condições pessoais de aptidão para tal e valores ético-morais congruentes com a filosofia da Educação de Laboratório”. (1998 p.22, )

Além desses aspectos técnicos, é preciso segundo MOSCOVICI, que tal profissional acumule mais algumas qualificações:

... profissionais qualificados que tiveram formação especializada, segundo pressupostos teóricos básicos, com estudos profundos de comportamento humano e tecnologia de mudança psicossocial, aliados à experiência com grupos e que buscam constante atualização teórico-prática. Além de competência técnica, (...) apresenta competência, interpessoal, flexibilidade perceptiva, atitude experimental, capacidade de assumir riscos e, principalmente, padrões éticos de exercício profissional. A responsabilidade ética é inalienável quando se tomam decisões que irão afetar profundamente outras pessoas. Não há justificativa moral para a inexperiência, a ignorância ou a irresponsabilidade, mesmo inocentes ou inintencionais, que não avaliam as conseqüências danosas e, muitas vezes, irreversíveis, de atividades ou técnicas que são empregadas com seres humanos. (1998, p. 23)

Para efeito desta consideração, tome-se por base a questão apontada por MOSCOVICI na citação acima: flexibilidade perceptiva. A cada momento, ocorrem percepções do aluno pelo professor, e vice-versa, e a elas se segue a interação social entre professor e aluno. Cabe ao professor, ao lidar com seus alunos, perceber as disposições subjacentes a seu comportamento da maneira mais fiel possível. O estudo da Teoria do Grupo-T e Laboratório de Sensibilidade revela, todavia, que isso é extremamente difícil, devido a interferências de fatores subjacentes que tendem a mascarar a realidade. Faz-se mister, pois, que o professor tome conhecimento dos fatores que tendem a dificultar uma percepção objetiva de seus alunos a fim de que possa acautelar-se contra influência distorcida, como, por exemplo, a rotulação do aluno por parte do professor, respostas que se assume como verdade única, entre outras.

Cabe aqui atentar às considerações de RODRIGUES (1983, p. 63)

O estudo do fenômeno de percepção social constitui-se num dos tópicos fundamentais da psicologia social. Com efeito, é através da percepção que temos dos outros, de suas características, de suas ações e das disposições que a eles atribuímos, que nós reagimos e entramos em interação com os outros. Sem percepção social não poderia haver aquilo que se constitui na essência da psicologia social, ou seja, a interação humana. O que mais interessa no estudo da percepção social são os fatores que influem na internalização que fazemos da outra pessoa.

Nesse processo intervêm a nossa experiência passada e os nossos condicionamentos, estereótipos, preconceitos, atitudes, valores, formas de fazer atribuição de causalidade, etc. a internalização resultante do estímulo externo depois de filtrado pela interferência destes fatores e dos demais que a situação apresenta, determina a resposta à ação de outrem por parte do percebedor.

Outro aspecto que se deseja ressaltar é o que MOSCOVICI aponta como ‘responsabilidade ética’. Pensa-se que somente com a abertura para o debate e a crítica com honestidade, o repúdio à utilização dos “profissionais improvisados”, aplicadores de técnica pela técnica sem os conhecimentos científicos indispensáveis. Tratando sobre a questão da ética, moral e pesquisa, SANT’ANNA (2000, p.37) comenta:

É necessário ... que a ética, para um pesquisador em ciências sociais, esteja balizada por um conhecimento profundo e honesto do campo a ser estudado e por uma consciência treinada, que seja capaz de superar no cotidiano da pesquisa a relativização absoluta e egoísta, que hoje se evidencia no campo moral. Uma investigação ética, certamente, será de mais profundo valor do que um trabalho que almeje, meramente, o desenvolvimento da técnica

Mediante a comparação constante com resultados obtidos por meio de outras tentativas, pode-se resguardar contra o risco de manipulação de pessoas ao aplicar os conhecimentos das pesquisas em ciências sociais a situações práticas da vida em sociedade.

Para sustentar esse pensamento, leia-se RODRIGUES (1983, p. 50)

(...) garantir que os princípios que norteiam nossa ação decorram do consenso existente de que eles são, de fato, os que melhor atendem a sociedade no momento atual. A abertura à crítica, ao debate, a resistência a extremismos, a contínua avaliação dos resultados obtidos, são medidas indispensáveis ao estabelecimento de finalidades que sejam, de fato, benéficas às pessoas. Finalidades assim estabelecidas devem, então, ser postas em prática através da utilização do conhecimento existente que as tornará mais viáveis de serem atingidas.

(...) a utilização do conhecimento científico pode servir para a manipulação de pessoas por parte dos inescrupulosos. Espera-se, porém, que os que assim se comportam constituam a minoria e que a maioria se conscientize dos inconvenientes e malefícios da manipulação e para eles não contribua. A valorização da discussão e do estabelecimento de princípios éticos que norteiam uma sociedade deverá favorecer a aceitação por todos da imoralidade da manipulação leviana das pessoas.

A ciência descobre a realidade; o tecnólogo, o aplicador de conhecimentos científicos a situações concretas, utiliza o conhecimento descoberto para atingir as finalidades que estabelece. Ao fazê-lo ele assume total responsabilidade pelas conseqüências de sua atividade.

Portanto, em Educação de Laboratório, tomando-se as recomendações de MOSCOVICI (1998, p. 23)

um coordenador incompetente ou indigno traz danos irreparáveis à metodologia e à própria aplicação de ciências comportamentais à área de desenvolvimento de recursos humanos.

O coordenador de laboratório é, acima de tudo, um educador. Sua tarefa prioritária é criar condições tais que os treinandos possam aprender e crescer como pessoas, confiando em si e nos outros como recursos valiosos para a aprendizagem. Isso é possível quando o educador expressa expectativas positivas de que cada treinando é capaz de aprender com os outros se fornecer informações e *feedback* útil, numa atmosfera apropriada de grupo, o que depende de todos e de cada um.

O educador manipula o ambiente, jamais as pessoas, em sua função de propiciar condições favoráveis para criar uma situação genuína de aprendizagem, onde seja possível a ocorrência de sucesso psicológico e funcionamento eficaz de grupo: objetivos grupais congruentes com necessidades dos membros, atenção aos processos de grupo. Normas de individualidade, preocupação com os outros, confiança recíproca e liderança compartilhada.

Todas essas condições se reforçam mutuamente, num processo circular. Se as pessoas decidirem participar nesse ambiente criado pelo educador, encontrarão oportunidade de definir seu próprio objetivo de aprendizagem, desenvolver seus caminhos para alcançá-lo, relacionar objetivo e caminhos à sua motivação central e experimentar o desafio que consiste em alcançar esse objetivo e ampliar sua competência como pessoas. MOSCOVICI (1998, p.23)

Hoje, indiscutivelmente, cabe aos educadores fazer a leitura do seu contexto e tomar por base as circunstâncias concretas; participar de sua coletividade buscando alternativas que articulem o processo de trabalho escolar com os demais processos de construção de saberes, pois a educação tem de ser vista como compromisso de todos, visto que ocorre em todos os espaços sociais, independente da instituição escolar.

Dentre os desafios da docência podem-se mencionar: buscar em todas as áreas do conhecimento as ferramentas para construir categorias de análise que permitam aos docentes apreender e compreender as concepções e práticas pedagógicas que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época; transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos, que possam ser trabalhados com formas metodológicas diferenciadas; construir formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades de ensino e,

nesse fazer, participar como autores de projetos educativos que expressem as necessidades da sociedade.

Para a concretização desses fundamentos, KUENZER (1998), em texto disponível na INTERNET, afirma que o profissional da educação deverá :

- estar capacitado para compreender a nova realidade, apoiando-se nas distintas áreas do conhecimento, para produzir ciência pedagógica, que permita orientar as novas práticas educativas, sempre dinâmicas, que privilegiem os conteúdos necessários, as adequadas formas metodológicas, os atores, os espaços, as formas de avaliação e de críticas, na perspectiva dos fins da educação, enquanto utopia construída pela vontade coletiva;
- ser capaz de transformar a teoria pedagógica em prática pedagógica escolar, através da construção coletiva de formas pedagógicas que tomem a transdisciplinaridade como princípio;
- ser capaz de buscar articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas através de procedimentos metodológicos apoiados em bases epistemológicas adequadas.

Dado o exposto, outro desafio que se apresenta é o de a universidade formar profissional comprometido, capaz de enfrentar problemas referentes à prática educativa, cujo conhecimento gere e difunda novas tecnologias e inove o trabalho educativo além do espaço escolar. Em síntese, que seja um profissional que investigue e produza conhecimentos sobre a natureza e as finalidades da educação numa sociedade contextualizada, servindo-se de meios apropriados à formação humana dos indivíduos.

Tendo feito as considerações sobre a complexa rede de relações interpessoais que constitui a realidade de uma sala de aula, e a necessidade de um professor segundo

MOSCOVICI (1998, p. 17) “com maior capacidade de observação e reflexão, de sensibilidade aos processos de grupo, de tolerância à ambigüidade, a novas informações e a estresse, de controle emocional, de eficiência na comunicação, principalmente sabendo ouvir, dando e recebendo *feedback* de forma hábil”, passa-se a construir um programa de desenvolvimento pessoal do professor, objeto deste capítulo.

## 4.1 A FORMULAÇÃO DO PROJETO

### 4.1.1 Tema

DESAFIOS DA DOCÊNCIA: TEORIA DO GRUPO-T E LABORATÓRIO DE SENSIBILIDADE UM RECURSO ALTERNATIVO PARA DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.

### 4.1.2 Problema

Como a Teoria do Grupo-T e o Laboratório de Sensibilidade podem ser utilizados no desenvolvimento pessoal do professor universitário, no sentido de ser encorajado a experimentar comportamentos diferentes do seu padrão costumeiro de interação com outras pessoas em grupos e facilitar sua adaptação diante dos desafios de mudança e renovação de seu trabalho impostos pela sociedade?

### 4.1.3 Objetivo Geral

Prover desenvolvimento e formação vivencial teórico-prática a professores universitários, nos moldes da Sociedade Brasileira de Dinâmica dos Grupos, entidade científica sem fins lucrativos que estuda e pesquisa a ciência dos grupos no Brasil,

investigando a possibilidade de importar este modelo do contexto não universitário para a prática docente no Ensino Superior agregando-o aos programas de desenvolvimento pessoal do professor universitário.

#### 4.1.4 Programa

##### 4.1.4.1 Ciclo Básico

MÓDULO I: VIVENCIAL,

MÓDULO II, FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA,

MÓDULO III: TECNOLOGIA DE TREINAMENTO DE GRUPO

#### 4.1.5 Metodologia

O presente projeto de pesquisa utilizará os pressupostos da Educação de Laboratório, dentro das orientações da Sociedade Brasileira de Dinâmica dos Grupos - SBDG, uma sociedade científica sem fins lucrativos, voltada para a pesquisa da ciência dos grupos.

O programa será desenvolvido em três módulos, conforme visto anteriormente.

No primeiro módulo, o grupo será levado “a estudar seu próprio funcionamento ao vivo, suas relações interpessoais e grupais”, com a ajuda da pesquisadora, cujo papel “será ajudar o grupo a explorar a situação e examinar os eventos, objetiva e subjetivamente, para que cada membro possa aprender com a experiência, isto é, passe a observar e compreender os eventos ocorridos no processo de grupo”. MOSCOVICI (1998, p.10,11)

Nos módulos II e III, serão realizadas mini-preleções; demonstrações/vivências; leituras e reflexões individuais; apresentações individuais de textos selecionados para discussão; sessões de debates, em sub-grupos e grupo-plenário; sistematização dos temas tratados pelo grupo; correlação com a experiência vivida pelo grupo; Prática supervisionada (pré-estágio):

observação e coordenação de duas sessões do grupo, por participante, sendo uma no módulo II e outra no módulo III.

Espera-se contar com um grupo de no máximo 23 participantes, que se reunirão uma vez por mês, quando serão realizadas as vivências, realizações de seminários para estudo da literatura relacionada à ciência dos grupos e Educação de Laboratório, pré-estágios, coordenação e observações numa tarefa comum que permita maior clareza sobre a direção teórico-metodológica que deverá ser imprimida nas etapas programadas. A apresentação de conteúdos/conclusões será feita durante as sessões ordinárias, de acordo com o planejamento do grupo.

A tarefa de conscientizar para ações de mudança psicossocial e desenvolver habilidades para as soluções dos problemas auto diagnosticados pelo grupo, encaminha os procedimentos metodológicos e, por isso, opta-se pela linha de pesquisa qualitativa, em especial do tipo pesquisa-ação, por suas características descritiva e de interação explícita entre a pesquisadora e as pessoas implicadas na situação investigada, conforme fundamentação teórica apresentada na Introdução item 2.3, nesta dissertação.

#### Segundo CUNHA:

As inúmeras pesquisas qualitativas que desenvolvem no Brasil, em especial na área de educação de professores, mostram que a teorização sobre esta metodologia vem crescendo, acompanhada de uma significativa prática investigatória.(...) Já é tempo, entretanto, de que os pesquisadores que se dedicam ao processo de investigação qualitativa reflitam sobre sua própria experiência e a façam acompanhar das trajetórias da investigação... (1998, p. 37)

Essa é a intenção ao incluir nesta pesquisa o recurso metodologia das narrativas, para garantir consistência à pesquisa. Fará parte do contrato com o grupo o requisito de elaboração de relatórios escritos de sua experiência pessoal e interpessoal, após cada encontro, dos três Módulos, contendo suas reflexões, críticas, sentimentos, aprendizado, etc., encaminhados à pesquisadora/coordenadora, via internet, ou no encontro imediatamente consecutivo ao da vivência, de modo a possibilitar o registro sistemático de sua observação (nos níveis pessoal,

interpessoal e grupal) elaboração e processo durante o programa de formação e desenvolvimento, para sistematização de sua vivência e referência futura.

Segundo CUNHA, ... “as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão preñes de significados e reiteraões.” BERGER & LUCKMANN, (1985, p.109), citado por cunha (1998) explicitam que: “As análises têm particular importância para a sociologia do conhecimento porque revelam as mediações existentes entre universos macroscópicos de significação, objetivados por uma sociedade, e os modos pelos quais estes universos são subjetivamente reais para os indivíduos”.

Ainda no pensar de CUNHA:

O fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos. (...) Tanto nas situações de ensino como nas de pesquisa, é preciso estar atento a este aspecto. Dependendo dos objetivos do investigador, discutir com os sujeitos das narrativas o perfil de sua narração pode ser um exercício intensamente interessante, capaz de explorar compreensões e sentimentos antes não percebidos, esclarecedores dos fatos investigados.

FERRER (1995, p.166), citado por CUNHA (1998) alerta que “a narração do conhecimento outorga compreensão da realidade (...) pois o escrito explica a vida”. CUNHA ressalta : “a importância das narrativas escritas uma vez que elas são mais disciplinadoras do discurso, muitas vezes, a linguagem escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nas determinações e limites”. (1998, p.38)

Continuando ainda com o pensamento de CUNHA:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.(...) Trabalhar com narrativas nas pesquisa ... é partir para a desconstrução das próprias experiências, tanto ... do pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós.

(...) Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas idéias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática.

(...) A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este

pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviezadamente afetivos presentes na caminhada, a por em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo.

Usar narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um expediente bem sucedido. Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história. O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo ((1998, p.39,40,41)

CUNHA trás a atenção que:

A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos. Para o educador esta perspectiva é fatal, porque não só ele se torna vítima destes tentáculos, como não consegue estimular seus discípulos a que se definam a si mesmos como indivíduos. (1998, p.42).

O programa de pesquisa e desenvolvimento do professor ora proposto, dentro da metodologia apresentada, não trata apenas de um conhecimento implícito na atividade prática. Trata-se, segundo CUNHA (1998, p.42) “de um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nesta e sobre estas vivências. É a idéia da reflexão-ação, (...) que pode tornar-se num dos melhores instrumentos de aprendizagem. O discurso construído sobre esse diálogo é que torna possível transformá-lo numa situação profundamente pedagógica. A linguagem, aí, é uma poderosa aliada da formação”.

Sendo assim, estabelece-se que os parâmetros da pesquisa qualitativa são apropriados para este projeto, e define-se que a disposição e compromisso de cada participante em analisar criticamente a si próprio, e as narrativas, na forma de relatórios dos participantes, passam a ser a principal matéria prima deste trabalho.

#### 4.1.6 Materiais e Equipamentos a Serem Utilizados

- Flipchart, folhas de papel e pincéis, quadro de giz, papel, caneta
- Reprodução de conteúdos teóricos a ser distribuído
- Pasta simples com prendedor para arquivo do material fornecido (uma para cada participante)
- Aparelho de som para fita K7 e CD
- TV e Vídeo

#### 4.1.7 Qualificação dos participantes:

- Conclusão do curso superior;
- Experiência profissional com grupos (preferencialmente estar desenvolvendo trabalho com grupos) intensiva ou extensiva, em atividades de educação, treinamento, terapia, orientação, aconselhamento, etc.
- Preferencialmente estar passando por ou já ter vivenciado processo terapêutico (individual e/ou grupal).

#### 4.1.8 CRONOGRAMA: Março de 2001 a novembro de 2002.

4.1.9 LOCAL: ambiente livre de interrupções, sala ampla, acarpetada com cadeiras de braço e de fácil movimentação.

#### 4.1.10 Avaliação

Após cada encontro serão analisados os relatórios/narrativas dos participantes, contendo as observações de sua experiência pessoal e interpessoal, reflexões, críticas, sentimentos, aprendizados. A partir da análise desta matéria prima e das observações da

pesquisadora será avaliada a situação vivida pelo grupo. Porém, não se trata apenas de pesquisa descritiva comum, é um dos pontos de partida para o trabalho de investigação e de ação. A perspectiva adotada não se limita a observar ou medir os aspectos aparentes da situação. Haverá um considerável interesse no que diz respeito à ação dos participantes em função do nível de crescimento e maturidade demonstrada pelas suas colocações, decisões, comunicação e interação grupal. Com a parceria de uma didata credenciada pela SBDG, haverá uma troca constante de suas respectivas percepções e observações em momentos diferentes do grupo. (O grupo será coordenado um mês pela pesquisadora e outro mês pela didata). O objetivo é avaliar se os atores estão conseguindo transformar o que pretendem. Se isto não estiver sendo conseguido os objetivos da investigação são redefinidos. A avaliação destas questões determinam a montagem do programa e os conteúdos dos módulos seguintes levando em conta as dificuldades a serem trabalhadas e as mudanças planejadas. Conforme sustenta THIOLENT, “Seria paradoxal conceber uma investigação visando a transformação de uma situação dentro de um contexto no qual nada pudesse ser mudado. (...) Quando os atores não conseguem transformar o que pretendem, o objetivo da investigação é redefinido em função do estudo das condições deste fato. (1996, p. 100).

## CAPÍTULO V

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria do Grupo\_T e Laboratório de Sensibilidade fornecem uma parcela de conhecimentos que o professor, através de sua criatividade e do recurso de outras áreas do conhecimento, achará necessário para trabalhar em prol da nova educação – uma educação verdadeiramente transformadora. Não se deseja deixar a impressão de que tal orientação substitui as outras.

Essa teoria aplicada em organizações não universitárias apresentou resultados, conforme depoimentos de um gerente:

Quando definimos (...) nossa visão de Recursos Humanos nos baseamos em princípios de valorização do colaborador como indivíduo e profissional, confiança, estímulo ao talento, motivação e clima organizacional adequados ao comprometimento na busca de resultados, buscávamos a valorização do ser humano, a sua participação e seu desenvolvimento foram considerados fundamentais para o sucesso do nosso negócio.

Para tanto, disponibilizamos uma série de oportunidades e condições para capacitarmos todos os nossos colaboradores a atuarem em um ambiente de trabalho ágil, que propicie a iniciativa, criatividade, inovação, melhoria contínua e alto desempenho. (...) percebemos a necessidade de um treinamento que reforçasse estes conceitos, de uma forma contínua e que efetivamente levasse ao comprometimento da equipe com os Resultados da Empresa A .

Ao contratarmos a consultoria da Carmem Maria Sant'Anna, buscamos propiciar atividades de sensibilização e conscientização de todos os colaboradores, possibilitando aos mesmos discutirem sobre suas atitudes e comportamentos, bem como avaliarem a necessidade de mudanças para fazerem frente aos desafios futuros. A mudança que estava ocorrendo na sociedade e, em especial na Empresa A, necessitava de um comportamento mais aberto e comprometido de todos. O trabalho em equipe, o comprometimento individual e a participação exigem um alto grau de maturidade da equipe.

O ganho principal ocorreu com o desenvolvimento dos módulos a partir das próprias experiências do grupo, sendo trabalhadas as dificuldades momentâneas percebidas pelo grupo e/ou por mim e a Consultora. O desenvolvimento de técnicas de feed-back (...). A centralização da maioria dos módulos em compromissos de mudança e, principalmente em aceitar receber e dar feed-back, criou uma equipe de alta maturidade que está bem mais preparada para as mudanças que novamente estão ocorrendo na Empresa, como a (...).

A criação de um grupo de Facilitadores de Gestão de Pessoas, eleitas pelos demais colaboradores fez com que as ações nesta área fossem sempre discutidas por este grupo de pessoas e melhor aceitas pelos demais. Este grupo elaborou planos de ações com compromissos assumidos por cada membro, bem como distribuindo funções aos demais.

Entendo que a conquista do Prêmio XYZ, a classificação como finalista do Prêmio YZ de Qualidade no Trabalho e a excelente pontuação no Programa de Avaliação e Reconhecimento da Excelência da Empresa A, foram frutos dos investimentos efetuados nas pessoas que aqui trabalham, em especial neste ano em que tivemos o acompanhamento e aconselhamento da Consultora Carmem Maria Sant'Anna. Estamos sendo reconhecidos por diversas Unidades de outras localidades da Empresa A, bem como por outras empresas que nos visitam, pelo Programa de Gestão de Pessoas.

Talvez nós ainda não tenhamos percebido a importância dos trabalhos realizados até aqui pelo Projeto Vivendo Mudanças, pois quanto mais aprendemos e crescemos, mais exigentes ficamos, mas com certeza haveremos e saberemos reconhecer os benefícios recebidos. (sic) ACG

Quanto a experiência na área da educação no âmbito da universidade, notadamente em programas de desenvolvimento pessoal do professor, tem-se a consciência de que não é tarefa fácil, não existe fórmula mágica para lidar com seus desafios e trata-se de uma área que promove inspiração por suas perspectivas. Diferenças culturais, estruturais e de objetivos exigem profundo processo de reflexão e aprendizado prático.

O quadro conceitual aqui proposto pode ser um ponto de partida para que novas pesquisas sejam realizadas com o objetivo de aprofundar o nível de compreensão do fenômeno dos grupos dentro da universidade para serem aplicados na formação do professor. A proposta de pesquisa a ser realizada, em caráter experimental, deverá representar uma perspectiva inovadora da formação vivencial teórico-prática para o desenvolvimento do professor em Educação de Laboratório. É uma experiência a ser testada no contexto universitário em Curitiba e seus resultados certamente indicarão novos rumos para a formação continuada do professor universitário, exigência fundamental do tempo presente.

## REFERÊNCIAS

- ARGYRIS, Chris. **Enfrentando defesas empresariais: facilitando o aprendizado organizacional.** Rio de Janeiro : Campus, 1992.
- \_\_\_\_\_. **A Educação de laboratório refletindo-se em uma teoria de perspectiva de ação.** The Journal of Applied Behavioral Science, v. 15, n. 3, 1979. Acesso em 20.01.99. Disponível em : [http:// www.sbdg.org.br](http://www.sbdg.org.br)
- \_\_\_\_\_. **Aprendizado de duas voltas.** HSM Management, São Paulo, v. 3, n. 17, p.12-20, nov./dez. 1999.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação na instituição educativa.** Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1985
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica.** Curitiba : Champagnat, 1996.
- BENFARI, Robert C. **Mudando seu estilo gerencial : como avaliar e desenvolver sua performance na empresa moderna.** Rio de Janeiro : Objetiva, 1995.
- BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** Petrópolis : Vozes, 1985. In CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara : JM Editora, 1998.
- BÍBLIA. O livro de Ezequiel. Português. Bíblia Sagrada. Tradução do Novo Mundo. Cesário Lange, SP : Ed. Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 1990
- BION, W. R. **Experiências com grupos: os fundamentos da psicoterapia de grupo.** 2 ed. Rio de Janeiro : Imago, 1975
- BOGDAN, R. E BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education.** Boston, Allyn na Bacon, 1982.
- BOYETT J. ; BOYETT J. **O guia dos gurus: os melhores conceitos e práticas de negócios.** São Paulo : Campus, 1999.
- BRADFORD, Leland P.; GIBB, Jack R.; BENNE, Kenneth D. **T-Group theory and laboratory method. Innovation in Re-education.** New York : John Wiley, 1964.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação : A ciência, a sociedade e a cultura emergente.** São Paulo : Cultrix, 1988.
- CARTWRIGHT, D.; ZANDER, A . **Dinâmica de Grupo : pesquisa e teoria.** 3ª ed. São Paulo : E.P.U. Editora Pedagógica e Universitária. 1975.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos.** Edição compacta. São Paulo : Editora Atlas. 1997.

- COLE, Martin & WALKER, Stephen (eds.). **Teaching and stress**. Milton Keynes : Open University Press, 1989. In. NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992.
- CONTRERAS, José. **La autonomia del profesorado**. Madid : Morata, 1997. In CONTRERAS, José. **El docente como profesional reflexivo**.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas : Papirus, 1989. In. CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara : JM Editora, 1998
- \_\_\_\_\_. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara : JM Editora, 1998
- DELORS, Jacques. **Educação : um tesouro a descobrir – Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI**. São Paulo : Cortez, 2000.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**; Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo, Editora Nacional. 1971.
- \_\_\_\_\_. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Cómo pensamos**. Barcelona : Paidós, 1989. In NÓVOA, Antonio (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1992.
- ELIAS, Marisa Del C. e FELDMANN, Marina G. In. FAZENDA, Ivani. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo : Cortez, 1999.
- FÁVERO, Osmar et. alii. **Políticas educacionais no Brasil : desafios e propostas**. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (83) : 3-86, nov.1992.
- FERRER CERVERÓ, Virginia. **La crítica como narrativa de las crises de formación**. In LARROSA, Jorge (org). **Déjame que te cuento**. Barcelona :Editorial Laertes, 1995. In CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara : JM Editora, 1998.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Profissionalização e formação de professores**. In: NÓVOA, Antonio (org), **Os professores e sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992.
- GIBB, Jack R. y otros. **Teoria y practica del grupo-T**. Buenos Aires : Editora Paidós, 1975.
- GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor**. In: NÓVOA, Antonio (org), **Os professores e sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992.
- GONZÁLEZ, M.Pilar. **Orientaciones teóricas fundamentales en psicología de los grupos**. Barcelona : EUB, 1995.

- ISKANDAR, Jamil Ibrahim. **Normas da ABNT : comentadas para trabalhos científicos.** Curitiba : Champagnat, 2000.
- KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **A formação dos profissionais da educação : proposta de diretrizes curriculares nacionais.** Fórum de diretores de faculdades de educação da ANPED/98 e ANFOPE. Disponível em: [www.ced.ufsc.br/licenciatura/anped/98.html](http://www.ced.ufsc.br/licenciatura/anped/98.html)
- LEWIN, Kurt. **Field theory in social science.** New York : Harper & Row, 1951.
- \_\_\_\_\_. **The Research Center for group dynamics at Massachusetts Institute of Technology Sociometry,** v.8, p.126-136, 1945. Disponível em: <http://www.sbdg.org.br>
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação : abordagens qualitativas.** São Paulo : EPU, 1986.
- MAILHIOT, B. **Dinâmica e gênese dos grupos.** Madrid : Maroba, 1991.
- MASETTO, Marcos Tarcisio. **O professor universitário em aula : prática e princípios teóricos.** São Paulo : MG ed. Associados, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Pós graduação e formação de professores para o 3º grau .**São Paulo (mimeo), 1994
- \_\_\_\_\_. (org.). **Docência na universidade.** Campinas, SP : Papyrus, 1998.
- MATTA, João Eurico. **Dinâmica de grupo e desenvolvimento das organizações.** São Paulo : Pioneira. 1975.
- MORIN, Edgar. **O método III : o conhecimento do conhecimento.** Portugal : Europa-América, vol 1. 1987.
- \_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo : Cortez, 2000.
- MOSCOVICI, Fela. **Laboratório de Sensibilidade : um estudo exploratório.** Fundação Getúlio Vargas : Rio de Janeiro, 1965.
- \_\_\_\_\_. **Desenvolvimento interpessoal.** 3. ed. Rio de Janeiro : LTC Livros Técnicos e Científicos Editora, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Equipes dão certo : a multiplicação do talento humano.** Rio de Janeiro : José Olympio, 1994A.
- \_\_\_\_\_. **Renascença organizacional : a revalorização do homem frente à tecnologia para o sucesso da nova empresa.** 4. ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 1994.

- \_\_\_\_\_. **Desenvolvimento Interpessoal**. 8. ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 1998.
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Milton. **Energia emocional**. São Paulo : Makron Books, 1997.
- PAIVA, Vanilda. **O novo paradigma de desenvolvimento : educação, cidadania e trabalho**. Educação & Sociedade, Campinas, 1993.
- PASSOS, A . Melo. **Os recursos Audiovisuais e a teoria prática**, In. Tecnologia Educaional, 21 (104), jan./fev. 1992.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre : Artes Médicas, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Revista de Educação da USP**. Julho/Dezembro. 1999.
- PRAHALAD. C.K. **Aprendendo a esquecer**. In : HAMEL, Gary. Competindo pelo futuro : estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã. Rio de Janeiro : Campus, 1995.
- RODRIGUES, Aroldo. **Aplicações da psicologia social: à escola, à clínica, às organizações, à ação comunitária**. Petrópolis : Vozes 1983.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciencia y acción sobre la practica como liberacion profecional de los profesores. Comunicação apresentada às jornadas sobre “Modelos y estratégias en la formacion permanente del profesorado en los paises de CEE. Barcelona, 1990.
- SANT’ANNA, Carmem Maria. **A ética e a pesquisa nas ciências sociais**. In : \_\_\_\_\_. Apontamentos III – linha de pesquisa : Filosofia e História da Educação no Brasil. Curitiba : Champagnat, 2000.
- SCHUCK, Maria Helena. **O grupo em transformação**. Porto Alegre, 1999. No prelo.
- SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo : um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE DINÂMICA DOS GRUPOS.  
[www.sbdg.org.br/formação/principal.htm](http://www.sbdg.org.br/formação/principal.htm). Disponível em 15/12/200.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo : Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa ação nas organizações**. São Paulo : Editora Atlas, 1998.
- ZAINKO, Maria Amélia. **Planejamento, universidade e modernidade**. Curitiba : Allgraf/Augm, 1998.

\_\_\_\_\_. **A gestão do Ensino Superior e os desafios da sociedade do conhecimento, da informação e da educação.** In : \_\_\_\_\_. Apontamentos I – linha de pesquisa : Administração da Educação Superior. Curitiba : Champagnat, 1999.

\_\_\_\_\_. Et. al. **Formação de professores para a escola básica no Brasil : novos rumos, nova prática?** Artigo da Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca. (no prelo). Espanha, 2000.

## OBRAS CONSULTADAS

- ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos T.. **O professor universitário em aula : prática e princípios teóricos.** São Paulo : MG Ed. Associados, 1990.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Matodologia do ensino superior : da prática docente a uma possível teoria pedagógica.** Curitiba, IBPEX Autores Associados, 1998.
- ANDRE, M.E.D, LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo : EPU, 1986.
- ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos.** Campinas, SP : Papirus, 1998.
- BACHELARD, Gaston. **A epistemologia de Gaston Bachelard.** IN REALE, Giovanni. **História da filosofia : do ramantismo até nossos dias.** São Paulo : Paulus, 1981.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Curitiba : Champagnat, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Educação : caminhos e perspectivas.** Curitiba : Champagnat , 1996
- BENNE, Kenneth. **O processo de re-educação : uma avaliação da concepção de Kurt Lewin.** The International Journal for Group Facilitators, v.1. n.1, 1976. Acesso em 20.01.99. Disponível em: Internet. [http:// www.sbdg.org.br](http://www.sbdg.org.br)
- CASTANHO, Sérgio, CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (orgs.). **O que há de novo na educação superior : do projeto pedagógico à prática transformadora.** Campinas, SP : Papirus, 2000.
- CIRIGLIANO, Gustavo F.J. **Dinámica de grupos y educación.** Buenos Aires. Hamanitas, 1967.
- CREMA, Roberto. V Congresso sul brasileiro de qualidade na Educação. Joinville, 1998.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro. F. Alves, 1981.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo : Atlas, 1995.
- DEWEY, Jonh. **Como pensamos: Como se relaciona o pensamento reflexivo como processo educativo: uma reexposição.** São Paulo : Editora Nacional 1971.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas SP : Papirus, 1997.

- \_\_\_\_\_. **Um desafio para a didática : Experiências, vivências, pesquisa.** São Paulo : Loyola, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Novos enfoques da pesquisa educacional.** São Paulo : Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A academia vai à escola.** Campinas SP : Papyrus, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.
- FERRY, Gilles. **A prática do trabalho em grupo uma experiência de formação de professores.** Porto Alegre : Globo, 1974.
- GAMBOA, Silvio. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo : Cortez, 1994.
- ISKANDAR, Jamil Ibrahim. **Normas da ABNT : comentada para trabalhos científicos.** Curitiba : Champanhath, 2000.
- KLEIN, Maline. **Contribuciones al psicoanalises.** Buenos Aires. Paidós, 1965.
- KNOWLES, Malcolm. **Intrudocução a dinâmica de grupo.** Rio de Janeiro : Lidador. 1967.
- LAKATOS, E.M. ; MARCONI, M. A . **Sociologia geral.** 7. ed. São Paulo : Atlas, 1999.
- LEWIN, Kurt. **Problemas de dinâmica de grupo.** São Paulo : Cultrix, 1948.
- MASQUERA, Juan José Mouriño. **O professor como pessoa.** Porto Alegre: Sulina, 1978.
- McLAREN, Peter. **A vida nas escolas : Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2ª ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** Campinas SP : Papyrus, 1997.
- OSORIO, L. C. **Grupos : teorias e práticas acessando a era da grupalidade.** Porto Alegre : Artes Médicas, 2000.
- POSTIC, Marcel. **Para um estratégia pedagógica do sucesso escolar.** Lisboa : Porto, 1995.
- ROGERS, Carl R. **Um jeito de ser.** São Paulo : EPU, 1983.
- ROSENFELD, A . **O pensamento psicológico.** São Paulo : Perspectiva, 1984.
- ROSSETTI, Fabrizia. **História e cinema : as concepções dos alunos.** Curitiba, 2000, Monografia – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre : Artmed, 1998.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo : Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DE AVEIRO. Centro integrado de Formação de Professores. **Linhas de rumo em Formação de Professores.** 1º Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas. Coordenação de José Tavares), fev. 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de bibliotecas. **Citações e notas de rodapé.** Curitiba : Ed. UFPR, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de bibliotecas. **Referências.** Curitiba : Ed. Da UFPR, 2000.

WHYTE ,W.F. **Street corner society** : the social structure of an Italian slum, Chicago, III.: The University of Chicago Press, 1943.

WOOD, Thomaz. **Mudança organizacional** : aprofundando temas atuais em administração de empresas. São Paulo : Atlas, 1995.

ZAINKO, Maria Amélia S. **Planejamento, universidade e modernidade.** Curitiba : Allgraf/Augm, 1998.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos psicanalíticos** : teoria e clínica – uma abordagem didática. Porto Alegre : Artmed, 1999.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

## PROBLEMAS E CONFLITOS

PROBLEMAS E CONFLITOS	Zona 1	%	Zona 2	%	Zona 3	%
1-As pessoas sentem mágoa, frustração, impotência ao lidar com o problema.	2	3,23	35	56,45	25	40,32
2-Há muito conflito não revelado entre as pessoas	-	0,00	28	45,16	32	51,61
3-As pessoas concordam particularmente, como indivíduos, quanto à natureza do problema e também quanto às soluções	-	0,00	22	35,48	34	54,84
4-Há uma forte tendência a culpar os outros pela situação em que todos se encontram.	1	1,61	24	38,71	37	59,68
5-As pessoas reúnem-se com amigos de confiança para compartilhar boatos, queixas, fantasias ou estratégias que resolvem o problema.	2	3,23	23	37,10	37	59,68
6-Em situações coletivas (reuniões), as pessoas não conseguem comunicar acuradamente suas opiniões e desejos aos outros.	1	1,61	31	50,00	30	48,39
7-Freqüentemente pode-se até comunicar o oposto do que se pensa, pelo receio de falar claro.	2	3,23	40	64,52	20	32,26
8-Na base dessas informações errôneas e não válidas, as pessoas tomam decisões contrárias ao que pessoal e coletivamente desejam de fato.	2	3,23	30	48,39	30	48,39
9-Como resultado, as pessoas sentem ainda maior frustração, irritação e insatisfação com a organização e com os outros.	-	0,00	34	54,84	24	38,71
10-Podem ocorrer, então, ações variadas para evitar mais tensão e aborrecimentos, tais como faltas, viagens, ocupação exagerada com outras tarefas ou reuniões muito importantes para a mesma ocasião em que o problema será discutido, etc.	1	1,61	38	61,29	23	37,10
	11	2,00	305	50,0	292	48,0

Levantamento realizado em 20, 21, 22/9/99

## ANEXO 2

## ANÁLISE DO PROCESSO

SUJEITOS -S	DEPOIMENTOS E REFLEXÕES
PESQUISADORA- P	
S	-“ele e nós também, ficamos desamparados”, “nós esperávamos uma coisa e aconteceu outra”.
P	-“que fase o grupo esteve vivendo neste momento?”
S	- “dependência”. “O grupo fica reclamão, não é?”. “O grupo quer receber tudo mastigadinho”.
P	-“não sendo atendido em sua expectativa, o que ocorre no grupo?”
S	-“a gente quer arranjar um substituto para tomar o lugar da professora”, “a gente começa a se sentir maltratado, e quer dar o fora”, “fica com uma raiva tremenda da professora e quer se livrar dela”. “nós pensamos em colocar você fora da sala”.
P	-“o que aconteceu quando o grupo disse que ‘ela’ não faz diferença, vamos fechar o círculo e deixá-la fora?”.
S	- “gente, nós chegamos a efetivar nosso desejo de ignorar a instrutora!!!”
P	- . Que movimento é este?.
S	- “é guerra!!!”.
P	- Quando o grupo fecha o círculo, que sentimento está acontecendo?
S	-“é confronto e rebelião é luta”
P	-“O grupo acha que poderíamos usar isto para refletir um pouco mais sobre relação de poder/autoridade?”
S	-“Claro! Por ele... (apontando para o gerente). Ficamos na fiúza dele, atribuímos um poder a ele que estava na nossa cabeça”.
S	-“É claro que para ele ficou muito difícil não ter conseguido corresponder à nossa expectativa, sentiu-se perdido”. “Nós achávamos que ele achava que era peixinho da professora, estava ligado com o poder”.
S	- “e cada um individualmente, como lida com a figura introjetada de autoridade?” Os participantes foram falando isoladamente: “achamos que são opressores”, “nos privam da liberdade, são aproveitadores”.
P	-“aqui agora, como foi usada a liberdade?”
S	- “ficamos nos batendo”, “ficamos nos implicando com a professora e não fizemos o que era para fazer”.
P	-“e na empresa?” (ficaram se olhando, rindo, e falando algumas coisas que não ouvi muito bem, riram muito entre eles. Absteve-me de intervir e deixei o grupo refletindo um pouco. Depois de um momento prolongado de silêncio, a participante que chorou disse:)
S	-“O meu choro veio de uma forma que não pude segurar, quando eu olhava para a Carmem aí tão indiferente, veio a imagem da minha mãe durona que não ligava muito para mim”.
P	-“que sentimento lhe ocorreu?” ela respondeu: “me senti sem valor”, continuei indagando: “o que mais?”
S	-“eu me sentia sem importância, ignorada”,
P	- “o grupo acha que esses sentimentos ocorrem no nosso dia-a-dia? Que tipo de medos temos?”
S	-“está aqui no texto, de novo... trata dos fantasmas e fantasias que criamos e como isso nos impede de fazermos o que é preciso!”.

S	-“são as coisas da nossa infância que ficam nos acompanhando para o resto da vida e agimos como crianças perdidas”.
S	-“isto nos leva a agir como se o outro quisesse nos humilhar, nos maltratar, porque nos remete a épocas que não tínhamos poder para nos defender”.
P	-“e agora, o que podemos fazer para resolver esse sentimento? Não somos mais pequenos indefesos, do que precisamos nos defender ainda?”.
S	-“Não precisamos, mas é mais cômodo: colocamos a culpa no outro e nos livramos da responsabilidade, a culpada aqui era a Carmem”. (Risos, silêncio prolongado.)
P	-“e no dia-a-dia em quem colocamos a culpa?”. (O grupo pensou um pouco, alguns riram e nada falaram, depois de um prolongado silêncio, outro participante disse:)
S	-“Ou nos sentimos como vítimas e também não assumimos responsabilidade.”
S	-“Nós somos pessoas de ótimo nível e como pudemos ser tão dependentes? Nós queríamos que a Carmem viesse nos ensinar, e quando ela não fez isto, como eu fiquei com raiva!”. “Eu achei que estava perdendo tempo, me arrependi de ter vindo, achei que tinha coisas mais importantes para fazer do que ficar aqui sem fazer nada. Com isto estava fugindo da tarefa”.
S	-“e como fugimos!!!”, e como atacamos!!!, nós fomos ridículos”. (O grupo estava mais descontraído, se demonstrava alegre e pareciam interessados com a consideração do texto.)
S	-“a maneira mais estranha de iniciarem um curso e ao mesmo tempo a mais proveitosa e inesquecível”.

## ANEXO 3

## PERCEPÇÕES DO GRUPO

SUJEITOS	DEPOIMENTOS
1	-“No início fiquei agoniada, nervosa, agora me sinto mais calma”; -“Estou me sentindo uma pessoa tranqüila, tive sentimentos de curiosidade, depois aprendi algo a mais que vou levar para a empresa e para casa, colocando em prática no dia-a-dia”;
2	-“agora estou me sentindo bem, gostei, estou satisfeita”; “estou satisfeita pela lição de vida que tive”; “após essa análise me sinto calma, descontraída, feliz por ter passado pela experiência, durante o Tavistock me senti com raiva, medo e frustração”;
3	-“me sinto mais aliviada, mais sincera para trabalhar em equipe, aprendi a ser mais compreensiva e realista”; “durante, estava nervosa pois eu me sentia como se eu tivesse cometido um crime e estava sendo julgada. Agora me sinto bem, porque todos conversamos e debatemos o mesmo assunto, e vejo que tem um objetivo. Acho que a hora passou rápido”;
4	-“estou me sentindo menos tensa, tranqüila e confiante, durante o processo me senti nervosa, angustiada e ansiosa. Aprendi a conhecer melhor a mim e meus colegas”;
5	-“agora me sinto tranqüila e realizada”;
6	-“durante, senti raiva, nervosa, irritada, impaciente, agora ainda me sinto um pouco irritada, mas entendendo muito mais”;
7	-“aprendi que devo procurar controlar meus sentimentos e trabalhar dentro dos meus objetivos
8	-“me sinto mais leve, aprendi como é possível lidar com situações inseguras”;
9	-“durante, revoltada por não saber o que fazer e senti sono. Depois aprendi que nosso grupo não sabia o que fazer, lançou várias idéias até chegar ao objetivo, senti o grupo igualado”;
10	“durante: curioso, desgastado e apreensivo, depois mais auto gerenciável, não tão dependente”; “durante me senti aflito, sem ação e reação, depois, mais conhecedor das pessoas que trabalham comigo, pois esta reunião nos aproximou mais intimamente dos colegas, agora me sinto mais tranqüilo, a tarefa concluída, e também por saber mais de mim”;
11	- “Estou muito interessado em aprender mais sobre grupos. Esta experiência me abriu a mente para o tanto que preciso aprender.”
12	- “Se nós agimos assim, o que podemos esperar do nosso pessoal menos preparado?” .

## ANEXO 4

## “ASPECTOS GRUPAIS E INTERPESSOAIS”

SUJEITO	DEPOIMENTOS
01	As mudanças que houveram nas pessoas que participaram dá para sentir em nosso dia-a-dia no desenvolvimento de nossas atividades
02	(...) hoje trabalho muito bem com equipes.
03	Acho que a partir de agora nossa responsabilidade aumentou, pois o nosso comprometimento influenciará no desempenho profissional de cada um de nós. Trazendo mudanças internas visíveis, melhorando e aprimorando o nosso relacionamento entre pessoas e grupos. Hoje nos sentimos mais confiantes para trabalhar em equipe, aprendendo a respeitar o colega. O desempenho de cada um foi fundamental para o crescimento da equipe.
06	Este curso mudou muito o meu pensar, viver em equipe de trabalho, na vida pessoal, na comunidade, na casa.
07	Quando tudo começou tinha muita curiosidade para saber como seria, foi como uma semente ela foi desabrochando e hoje estamos surpresos com os seus desenvolvimentos. Teve momentos de surpresas, de brincadeiras, de alegrias, momentos emocionantes, tensos, enfim, uma mistura de sentimentos que mexeram com todos que participaram.
08	Todos os encontros para mim foram muito bons por que consegui ver as minhas falhas e os meus erros, pois gostei foi ótimo meu comentário seria isso.
09	“Vivendo mudanças” é um processo que nos conduz a buscarmos a realidade de nosso íntimo. Os módulos desenvolveram habilidades e talentos escondidos e que são indispensáveis para o crescimento pessoal e profissional dos participantes.
10	Os conteúdos apresentados foram de extraordinária valia para mim, me auxiliou a reconhecer processos nos grupos de trabalho. Auxiliou na busca de algo que sempre estive buscando que é o conhecimento mais elaborado, mais completo. Aprendi que o relacionamento que me assustava (por ser desconhecido por mim) tanto era por saber que existiam mecanismos muito fortes, que me davam medo, receio e por vezes não enfrentava e deixava que pessoas ocupassem meus espaços. Após este aprendizado realizado em conjunto com carinho da instrutora ajudou no meu processo de crescimento.
12	O programa “Vivendo Mudanças” foi ministrado em 6 etapas. Cada etapa estimulando mudanças de atitudes que estavam enraizadas nas pessoas. Cada etapa foi amarrada na proposta “Trabalho em equipe” e sempre buscando o primeiro encontro como ponto de partida baseado no comprometimento. Esse programa atingiu o objetivo que foi de mudar para melhor em virtude da dedicação, esforço, conhecimento e competência da consultora. A consultora demonstrou-se envolvida profundamente com o processo e comprometida com o objetivo. As pessoas que participaram, com certeza, não são as mesmas antes do treinamento. As técnicas utilizadas, com a habilidade da consultora são diretamente aplicáveis. Parabéns Carmem pelo teu sucesso e muito obrigada pela oportunidade e segurança que você me proporcionou.
16	A amizade entre os empregados fica mais verdadeira e muitos problemas acabam se resolvendo, isto é ótimo para o dia a dia.
19	...O grupo está chegando numa fase de amadurecimento. 1. Observei que as pessoas passaram a conviver com os colegas de trabalho e participar de objetivos comuns. 3. As ações desenvolvidas nos grupos do seminário de sensibilidade está modificando de forma compacta o ambiente de trabalho para melhor. 5. O evento despertou no grupo um conjunto de valores sociais, profissionais, onde as pessoas se comprometeram com diversos projetos. Observamos um grande índice de pessoas que se comprometeram e voltaram a estudar e o que mais chamou a atenção as mudanças que aconteceram.
21	... mas ouvindo depoimentos dos colegas, que estes encontros foram muito proveitos para a melhoria da empresa como um todo, já que, levando em consideração o que falam, antes não havia cooperação e companheirismo.

22	<p>Notamos que a medida que os grupos de empregados foram sendo convidados a participar dos programas voltados a relações humanas, de modo geral e incluindo os trabalhos desenvolvidos pela Carmem, a “Empresa A” erradicou antigos e maus comportamentos comuns a leveza do ser.</p> <p>Atualmente prevalece um clima de cooperação, comprometimento e preocupação de uma pessoa com a outra. Observamos que é necessário reunir periodicamente a todos para trocar idéias, buscar a convivência sem isolamento das 4 paredes do trabalho diário, sob o risco de perdermos a harmonia conquistada.</p>
23	<p>Também da importância que as pessoas, o grupo, tem em nossa vida, de como devemos encarar os desafios e perseguir nossos sonhos. Estes momentos despertaram no grupo maior intimidade, união, companheirismo e confiança, contribuindo para nossa maturidade..</p> <p>Todas as etapas foram positivas e gratificantes. Muito obrigada.</p>
24	<p>... pois o relacionamento, entre as pessoas foi além do que eu esperava.</p> <p>A gente tem que ser otimista, no que faz e, passar o que aprendeu aqui para outras pessoas, e o respeito com os colegas é essencial para nos unirmos e tocar o barco em frente. Houveram mudanças. Mudanças para melhor.</p>
27	<p>Aprendi que o trabalho em equipe depende da colaboração de todos e que eu sou muito importante para a equipe.</p>
28	<p>Foram bem claras as questões do trabalho em equipe, onde comunicação, comprometimento, amor verdade, respeito e auto estima são essenciais ao crescimento maduro de uma equipe.</p>
30	<p>Para mim, um laboratório sem descrição no aprendizado. Parabéns.</p>
33	<p>Mostrou-me as vantagens de vivenciar em equipe e a necessidade de compartilhar idéias, tarefas, sucessos e fracassos.</p>
34	<p>Foi de grande valia, pois quando começamos os trabalhos em equipe, não tínhamos a maturidade e o comprometimento para atingirmos ou alcançarmos um objetivo comum. Cada um pensava em si próprio. Depois de seis encontros fico admirado com o grau de maturidade que conseguimos. O respeito com as opiniões dos colegas, pois as tarefas que nos são atribuídas, tornaram-se tão fáceis, que parece mais brincadeiras.</p>
35	<p>Os conflitos diminuíram, aumentou consideravelmente o comprometimento de todos.</p>
36	<p>Nos trouxe um enriquecimento profundo, no que diz respeito ao comportamento humano, comunicação, reações e outros. Durante estes últimos seis encontros de vivencial a equipe cada vez mais esteve comprometida. O interesse individual foi mútuo visto nos trabalhos em grupo. Houve algumas discussões o que é essencial para se chegar em acordos, o que foi chegado com êxito.</p>
37	<p>Profissionalmente todos os vivenciais foram muito bons me incentivaram a trabalhar melhor as minhas atividades, ouvir mais, ser mais simpático para com os companheiros, ser mais companheiro. Enfim gostei muito.</p>
39	<p>...grande ênfase para o trabalho de equipe e de como se lidar com pessoas, como se comportar em equipe como trabalhar em equipe só trouxe benefício para aqueles que tiveram a oportunidade e a felicidade dele participar.</p>
41	<p>Tenho aprendido a me relacionar com mais facilidade com as pessoas à minha volta, seja no trabalho, em casa, com os amigos.</p> <p>O método de laboratório tem ótima aplicabilidade e nos dá boa bagagem para trabalhar em grupos, equipes, etc.</p>
42	<p>Tudo o que aprendi, com vários treinamentos que tivemos, foi relacionar melhor com meus companheiros de trabalho. Aprendi a encarar com mais coragem as dificuldades encontradas no dia a dia tanto no trabalho como em casa, melhorar sempre para crescer, ser mais criativo, participar mais, ser comunicativo, Ter confiança nas pessoas que estão sempre trabalhando na mesma equipe.</p>
43	<p>... percebi a facilidade de resolver várias situações, quando existe comunicação e o trabalho em equipe.</p>
44	<p>De quanta valia, foi-nos apresentado nos processos que passamos, que devemos ser pessoas decididas e com poder, tanto individual quanto em grupo.</p>
46	<p>Antes de iniciar este método os empregados não tinham uma comunicação verdadeira. Ao iniciar esses encontros “Vivendo Mudanças” isto foi mudando gradativamente. Do terceiro encontro, com as atividades desenvolvidas isto melhorou acentuadamente desde vários comportamentos que existiam entre nós.</p> <p>- Hoje nós estamos adolescentes, para modificar nossas atitudes com problemas que surgiram e até na rua com nossos colegas. Isto deve continuar para que possamos atingir nossos objetivos.</p>

47	... começando a me enturmar mais com o grupo e a participar mais também. O trabalho mudou o relacionamento com os colegas.
52	Apreendi muito como dominar os bloqueios e trabalhar em grupo.
53	As experiências de viver em grupo, equipe, trouxe nova vida para mim, tanto profissional como familiar, ... espírito de equipe, atitudes entre outras, beneficiando desta forma conquistas, como prêmio AB, e CD, e principalmente a nossa conquista profissional.
54	O grupo de maneira geral, melhorou e tem muito a melhorar, porque nada no que se refere a pessoas é estático.

Dos cinquenta e cinco respondentes, trinta e três lembraram-se de mencionar as melhoras nas relações grupais interpessoais.

## ANEXO 5

## “ASPECTOS PESSOAIS”

SUJEITO	DEPOIMENTOS
01	Eu estou sentindo em mim. Passei a dar mais valor às pequenas coisas, a dar valor a mim. E mais, saber que os outros se preocupam com o meu bem estar. Antes destes cursos eu achava que só eu me preocupava com os outros e fui ver que as coisas são bem diferentes. Minha vida pessoal mudou totalmente, e profissional também, para melhor.
02	Eu era uma pessoa que marcava as pessoas que tinham alguma desavença comigo. Quando as mesmas precisavam de auxílio, eu em algumas vezes deixei de dar o meu apoio. (...)Não foi uma nem duas vezes que eu guardava dentro do meu coração, raiva, que prejudicava o meu relacionamento com os colegas e na minha produtividade. Mas em uma determinada época surgiu o comentário que iríamos participar de um Workshop, todos esses treinamentos foram mudando minha vida de uma certa forma. (...) Eu digo que minha vida mudou completamente, tanto no lado profissional, como no pessoal. Agradeço a Carmem que ajudou na minha mudança de vida e comportamento. Muito obrigado e meu desejo é que esse trabalho seja realizado em outras empresas que outras pessoas tenham essa oportunidade, que só terão a ganhar.
03	Então aconteceram os demais encontros e em cada um fomos adquirindo mais confiança tanto para o lado profissional como pessoal.
04	Para mim todos estes eventos tem sido como se fosse um curso de aprender a viver. Pois no inicio achei perda de tempo. No decorrer do tempo de vivencial verifiquei que tudo isso foi necessário não só para mim e sim para todos. Agradeço muito minha empresa, ao Sr. X, por Ter dado essa chance para mim e para meus companheiros nessa aprendizagem. As vivências são ótimas. Carmem você é ótima profissional e ótima amiga. Foi muito proveitoso.
05	Vivendo Mudanças, mudou a minha vida, me fez ver muito além do lado profissional .Me tornou mais observadora, mais humana, mais dedicada e comprometida com a empresa.
06	Este curso mostra claramente como devemos atuar para que levemos uma vida digna no relacionamento entre as pessoas para que sintamos em paz interior e uma paz com as pessoas. Este curso nos leva a Ter uma nova mentalidade, e uma abertura para si e para outras pessoas para o futuro, para a empresa e para o Brasil.
07	Teve muitas mudanças de relacionamento, de atitudes enfim todos se comprometeram a melhorar. Existem falhas e problemas mas sabemos como lidar com eles pois foi-nos passado uma carga de conhecimentos que se soubermos usar podemos nos surpreender com nós mesmos. Só temos a agradecer pela sua ajuda e conhecimento e desejar muitas felicidades.
09	... assim como para uma melhor produtividade da empresa (equipe).
11	Agora todo o nosso grupo está preparado para as mudanças que estão acontecendo. Só depende de cada um para botar em prática tudo de bom que aprendemos em “Vivendo Mudanças”. Estamos bem preparados para o que der e vier.
13	O programa “Vivendo Mudanças” foi muito proveitoso para todos, eu mesma percebi nos meus colegas de trabalho mudanças incríveis. Eu acho que nós melhoramos muito, mas ainda tem muito que se aprender. Eu espero que o nosso gerente não pare por ai, trazendo muito mais treinamentos e cursos para os funcionários. Por que isso não só beneficia a empresa como também os nossos clientes que eu acho que é o ponto principal que nós queremos chegar. Satisfação do cliente em primeiro lugar.
14	Hoje eu tenho metas no trabalho e objetivo a atingir na vida pessoal e profissional.
17	Eu participei de todos os eventos com a senhora Carmem como nossa instrutora. Gostei muito, aprendi bastante com todos estes nossos cursos. Aprendi mais a conviver com outras pessoas compreender mais sobre trabalho amizade com todos.
18	Antes de nos termos esses cursos nos não sabíamos quem éramos. Minha amiga Carmem, eu hoje sou feliz e grato de tudo aquilo que aprendi. Para mim foi ótimo. Espero que Deus ilumine todos os seus dias pelo que fez por nós na “Empresa A”. Sei que com todo esse espírito, saio daqui cheio de alegria porque aprendi a ser mais humilde e conduzir minha vida pessoal, no trabalho e no dia a dia ser mais criativo.
19	Participei durante esses 6 meses de toso os programas “Vivendo Mudanças”. Acredito que os

	<p>objetivos foram atingidos.</p> <p>4. Alguns dos nossos colegas confidenciaram que resistiam a participar, a partir do momento que aqui passaram a vivenciar atribuíram o evento como uma oportunidade de se encontrar consigo mesmo, ou seja as pessoas relaxam, atingem um equilíbrio emocional que tem afetado diretamente o ambiente de trabalho.</p> <p>- Inicialmente eu não acreditava que o evento viesse proporcionar alguma diferença no dia a dia do grupo. Finalmente, o amadurecimento que ocorreu se apresenta num estágio que as pessoas estão motivadas a buscar melhorar como pessoa e como empregado.</p>
20	<p>Para mim valeu muito a pena e está valendo viver mudanças. Nós precisamos cada dia de um motivo para viver e buscar a maneira ideal para alcançarmos os objetivos com a satisfação de estar podendo também ser útil dentro da sociedade, dentro de um grupo.</p> <p>Eu aprendi muito, que precisamos estar envolvidos, comprometidos com aquilo que estamos fazendo, sempre respeitando a idéia de cada um, e procurando ajudar da melhor forma possível a nosso ideal.</p> <p>Melhorei também na área afetiva, procurando corresponder as expectativas e projetos traçados, participando mais dos eventos, sabendo sempre que isso leva ao crescimento tanto social quanto profissional. Gostei muito, foi muito legal.</p>
21	<p>Participei dos três últimos encontros e me foram muito importantes pois pude transformar em ação (no colégio, na empresa, em casa) o que aprendi aqui.</p>
23	<p>Contribuí de maneira especial para meu crescimento pessoal e profissional, pois durante as etapas trabalhamos nossos pontos fracos, dificuldades e emoções que não conseguíamos resolver e expor.</p>
24	<p>Sobre os vivenciais que participei, no começo fiquei meio confuso, mas no decorrer dos mesmos, fui analisando e vendo que é muito bom</p>
25	<p>Foi surpreendente, o nível que atingimos, porque eu tinha aversão quando se falava que teria um curso, uma palestra, um vivencial. Eram todos muito fracos, as vezes me sentia como crianças retardadas de tão sem sentido eram as 'brincadeiras' (vivências de grupos).</p> <p>Com a Carmem todas as atividades tinham um objetivo, uma finalidade e me surpreendia com o resultado que atingíamos depois de cada vivencial. O nível foi bom, bem comandado e direcionado para um determinado objetivo que todos sem discriminação de nível de instrução conseguíamos atingir, com a colaboração e ajuda dos outros, quando alguém tinha dificuldade.</p> <p>Cresci muito, amadureci mais e com certeza muitos pontos positivos vou levar para o resto da vida, foi um sopro de ânimo de valorização humana e impulso para a vida. Sou muito agradecido. Parabéns!</p>
26	<p>Primeiramente o medo do novo gera uma certa preocupação. – a medida que foi aplicado curso mudou-se muitas coisas, modo de pensar, agir até interpretar, e eu pude avaliar que não houve mudança, houve sim o aproveitamento das qualidade que cada u de nós tínhamos em nós mesmos, e que abolimos o medo de mudar.</p> <p>- Houve sim o aproveitamento do ser humano, como se fosse um brilhante bruto que precisava ser lapidado para que nos déssemos o devido valor. – Vivo um momento muito importante no que julgo Feliz-Insatisfeito. Feliz: por Ter me dado a chance de aprender a mudar a cada minuto que passa na vida. Insatisfeito: por estar constantemente me permitindo a buscar novos desafios, novas oportunidade e novas amizades.</p>
27	<p>Essa fase foi de extrema valia com todos os conhecimentos que passei a Ter sobre mim mesma e sobre as pessoas que me cercam, aprendi a compartilhar experiência e a assumir a responsabilidade pelo meu eu, pela minha vida. Aprendi também que tudo o que eu quero depende única e exclusivamente de mim.</p> <p>- Essa experiência vai valer para o resto da vida, e só tenho a agradecer a você Carmem ao nosso gerente Sr. X e a “Empresa A”, por Terem tornado isso possível. Obrigado do fundo do coração.</p>
29	<p>Participando destes treinamentos, pude ver que tenho potencial e capacidade para conseguir os meus objetivos, basta querer e acreditar, lutando para ultrapassar os obstáculos, sabendo levantar-me e continuar, quando parecia que não havia mais condições. Conhecendo a mim mesmo e aos outros, podendo mudar os caminhos a serem seguidos, porém sem desviar dos objetivos propostos.</p>
31	<p>Eu aprendi muito e estou adorando estar junto com meus amigos. Há 2 anos atrás eu não tinha conhecimento de nada. Hoje graças ao “Vivendo Mudanças” eu já sei algumas coisas sobre mim e sei que vou aprender mais.</p>
32	<p>Para mim tive muito orgulho de participar dos encontros foi muito gratificante e bom, porque</p>

	<p>no princípio eu me opus. Mas gostei. Quando tive vontade de falar dos meus sentimentos, das minhas aflições do meu eu e pude falar. No primeiro encontro foi muito estranho porque eu era muito diferente desses últimos. Eu era muito áspero. No segundo fui ficando melhor porque comecei a me soltar mais. Mesmo assim eu continuava inseguro. No terceiro eu já estava mais familiarizado com os companheiros e com a coordenadora já me sentia melhor. No quarto já comecei a falar e dialogar mais com colegas de outras funções. O quinto eu não posso falar porque não participei, mas acho eu que foi muito gratificante a todos. Bem no sexto encontro já estou bem mais descontraído e a Carmem ela é uma pessoas iluminada por Deus e tudo que eu aprendi, tudo mesmo, devo a ela e a Deus. Obrigada por tudo.</p>
33	<p>Sem dúvida o curso colaborou muito para meu crescimento individual e coletivo.</p> <p>- Despertou-me a vontade de aprender mais e apontou-me caminhos para conseguir atingir meus ideais. – Ensinou-me a enxergar as coisas com mais beleza, simplicidade e ternura. Acho que valeu. Foi muito bom participar, com certeza muitos frutos surgirão.</p>
35	<p>Antes para mim, vir para o trabalho era penoso demais, eu não suportava quando amanhecia o dia, e só permaneci na empresa, porque precisava continuar e tive apoio de alguns “verdadeiros amigos”.</p> <p>Hoje eu gosto muito de estar aqui, gosto muito do meu trabalho, me sinto comprometida e com muita vontade de aprender mais e mais. Acho que todo esse investimento em cursos está sendo muito benéfico para todos nós. O “Vivendo Mudanças” me fez crescer muito tanto profissionalmente como pessoalmente. Me mostrou o quanto eu posso e preciso mudar. Acredito que o conhecimento adquirido, a troca de experiências e vivências fez e continuará fazendo grandes diferenças em nossas vidas. Obrigada.</p>
36	<p>Podemos dizer que estamos todos felizes por ter passado por todas as etapas deste treinamento sendo-nos sensibilizados pelas descoberta do eu desconhecido, nossos diferentes estilos de atuação, as ações que tomamos diante de nossos compromissos e tarefas. Foi um grande prazer ter você Carmem conosco e esperamos que não falem oportunidades para novamente nos encontrarmos.</p>
37	<p>Eu passei a ser uma pessoa mais atenciosas para com a minha família, ser mais paciente, mais compreensivo, enfim na minha vida particular foi muito bom.</p> <p>- Apesar de ser uma pessoa que fala pouco, mas foi muito bom mesmo. Na minha opinião eu me tornei uma outra pessoa profissionalmente. Menos tímida. Passei a acreditar em mim, na minha capacidade e ter menos medo de certas atividades como por exemplo falar em público, dar explicações das minhas atividades aos nossos clientes.</p>
38	<p>A medida que fui passando pelos treinamentos, comecei a desenvolver um processo de auto análise muito curioso e interessante, comecei a perceber as minhas falhas e ver o quanto podia e posso melhorar, muitas vezes cheguei a pensar que os treinamentos ou melhor os encontros não me faziam bem pois geralmente eu ficava triste, frustrada comigo mesma e com a equipe, mas essa frustração fazia com que eu voltasse para mim mesma e analisasse o que estava errado, identificando assim as minhas falhas.</p> <p>Despertei e percebi que estou apenas no começo de uma ,longa caminhada, pois tenho muito que aprender, muito a desenvolver.</p> <p>Aprendi a ouvir as pessoas com atenção, aprendi o valor de ouvir as pessoas. Aprendi a traçar metas e objetivos, fixar datas para eles e lutar para torná-los realidade. Hoje no último encontro, que deveria representar o fim, sinto que é apenas o começo de uma nova etapa da minha vida, uma etapa em que pretendo aplicar os conhecimentos adquiridos e aperfeiçoá-los.</p>
39	<p>Foi muito bom para a minha vida pessoal e profissional, pois abriu meus olhos e emente, e com o treinamento ministrado pela prof. Carmem Sant”Anna com vários assuntos voltados para o nosso dia adia...</p>
40	<p>Mesmo participando de metade do programa, os ensinamentos serão de grande valia, porque sobretudo eu mesmo encontrei pontos em meu comportamento os quais deverão receber um tratamento.</p> <p>- Daqui para diante só depende de mim, o empenho para que cada dia haja uma busca da perfeição, mesmo ela estando tão distante.</p>
41	<p>Esse método foi de grande proveito, pois eu tenho conseguido assimilar os conteúdos na vida prática.</p>
43	<p>Como a maioria dos trabalhadores, passo a maioria do meu tempo no trabalho. Convivendo com vários tipos de pessoas. No fim de cada jornada de trabalho, no percurso entre meu trabalho e minha casa, lá me encontrava eu me avaliando como meu dia, muitas das vezes pensando no que fiz e deixei de fazer por ser pouco comunicativo e pouco aberto a troca de</p>

	idéias. Após passar pelas seis etapas do curso “Vivendo Mudanças”, aprendi como lidar com todos os tipos de situações principalmente o fato de ficar mais comunicativo.
44	Apesar de não ter participado de todas as etapas do “Vivendo Mudanças”, eu tive oportunidade de adquirir novos conhecimentos, e conhecer-me melhor, fazendo coisas que não imaginava fazer.
45	Eu quando comecei o curso “Vivendo Mudanças” falava pouco, tímido. Não gostava de falar, mas depois desses cursos comecei a falar e participar mais nos encontros.
46	... até eu mudei minhas atitudes dentro da “Empresa A” e com os meus colegas.
47	A partir daquele dia as mudanças realmente começaram, a partir de mim que sempre foi tímido.
48	Durante o tempo que estivemos juntos neste treinamento distribuído em seis módulos, posso dizer que foi muito proveitoso tanto na área profissional, familiar e religiosa. Tendo em vista que muitas coisas vistas neste período eu já tinha conhecimento, mas não sabia a maneira correta de aplicar no dia a dia.
49	Primeiramente quero ressaltar que é a primeira vez que participo desse evento Sou sincera em dizer que foi uma experiência muito boa que eu participei, aprendi bastante coisas, foi um dia diferente mas muito produtivo, pois juntos nós compartilhamos de vários assuntos que fazem parte do nosso dia a dia aqui na empresa, e até mesmo em nossas vidas pessoais. O interessante de tudo isso é que de uma forma descontraída todos participavam com suas opiniões, sempre expressando seus sentimentos, os exercícios que foram dados, todos se empenharam em demonstrar a criatividade e seus talentos. O tempo passou muito rápido para mim, para falar a verdade sinto de não ter participado de outros encontros. Muitas coisas que eu vivenciei neste curso colocarei em prática no meu dia a dia.
50	.Com estes cursos durante um ano eu aprendi coisas muito importantes para a minha vida pessoal, empresarial e familiar. Antes destes vivenciais eu posso dizer que eu era um cara quase que impossível de se compreender, tanto em meu trabalho como em minha família. Aprendi coisas que eu acho que foram úteis para a minha vida. Posso dizer que a minha cabeça não pensa mais como pensava antes. A transformação foi tantas que até pessoas que não me viam a tempos até estranharam, pois hoje posso dizer que sei mais ouvir antes de discutir, sei reconhecer meus erros antes de brigar, sei pedir desculpas sem nem um medo de não ser aceitas, sei perdoar antes de achar que só eu sou dono da razão. Bom como você já viu Carmem você foi uma das responsáveis pela minha mudança radical. Posso te dizer que eu sempre irei lembrar dos seus conselhos.
51	Estes seis eventos para mim foram altamente importantes, na medida em que me fizeram rever várias atitudes e mudá-las, atitudes que comprometiam meu relacionamento com as pessoas, atitudes na maneira de desempenhar o meu trabalho. Hoje depois destes eventos me acho uma pessoas melhor e eme conheço mais.
52	Gostei muito de passar horas junto com a professora Carmem. Gostaria que tivessem mais cursos destes.
53	A alguns anos atrás, vivia preocupado, desinteressado nos estudos, pensava somente em mim mesmo, o relacionamento interpessoal não era agradável, vivíamos em pequenos grupos, são tantas coisas para enumerar, porém uma coisa é certa, estou trabalhando muito para alcançar o meu objetivo. Através dos encontros em seis “Vivendo Mudanças”, aprendi que o meu EU, não era tão grande quanto imaginava. Após Quatorze anos sem pensar em retornar as aulas, e depois do quarto “Vivendo Mudanças”, e apoio (incentivo) da empresa é que retornei aos estudos, estou praticando novas técnicas ao trabalho, em casa, estou conseguindo conciliar família e trabalho, coisa que não conseguia antes. - Eu tenho a certeza que tenho crescido e que posso crescer mais.
54	Nessa caminhada de vivenciais, houve pontos positivos e negativos, e o aprendizado veio, na minha opinião ,mais nos pontos negativos, porque é quando erramos, que temos a chance de aprender muito mais.
55	Estou muito orgulhoso de ter aproveitado tão grande chance de participar do vivencial “Vivendo Mudanças”. Todos os seis. Eu descobri que eu tenho um tesouro dentro de mim que estava escondido que eu mesmo não sabia.

Dos cinquenta e cinco respondentes, quarenta e quatro mencionaram que melhoraram suas atitudes como pessoas.

**ANEXO 6****“LIDERANÇA”**

SUJEITO	DEPOIMENTOS
02	Sei liderar uma equipe, trabalhar com conflitos e o principal controlar minha raiva, e quando estou diante de um conflito (briga), não sinto paz enquanto não resolver. Consigo reconhecer o meu erro, pedir perdão e perdoar, sem guardar rancor.
14	(...) liderança, contribuindo com o trabalho em equipe, onde a empresa está ganhando nos resultados e nos empregados na satisfação e bem estar, trazendo a motivação, sentimento de orgulho de fazer parte desta equipe.

## ANEXO 7

## “COMUNICAÇÃO”

SUJEITO	DEPOIMENTOS
01	Trocas de feedback .
02	Sou totalmente aberto, para dar e aceitar feedback, sem levar para o lado pessoal.
03	Após o primeiro encontro já notamos as mudanças com algumas resistências. Aprendemos que somente com ‘amor verdade’ conseguimos ser sinceros, através do feedback vamos nos tornando mais maduros.
14	Desde o primeiro encontro quando houve aquele choque. Do “amor verdade” a transformação foi inevitável, trazendo o respeito, comprometimento, ética.
19	2. As pessoas passaram a dar ‘feedback’ e receber sem contragosto.
23	Um dos fatores que irão contribuir grandemente para que eu seja mais realizada e feliz, é poder dar e receber feedback o que chamamos de “oportunidades de melhoria”, mas fica a consciência de que devo e posso melhorar.

Das cinquenta pessoas respondentes, seis lembraram-se de mencionar a melhora na comunicação.

## ANEXO 8

## “ASPECTOS GERAIS E DE SATISFAÇÃO COM AS GERÊNCIAS”

SUJEITO	DEPOIMENTOS
15	Bem assim como em outros encontros foi alcançado o objetivo de atingir as pessoas que participam dos eventos, pois como nos anteriores, os materiais fornecidos e as matérias têm a capacidade de dominar as pessoas que nele participam. Assim nos encontros todos podem aprender e colocar em prática o que foi desenvolvido e podem oferecer as coisas novas que a cada dia se aprende.
16	É importante que continue a acontecer os encontros, pois dessa forma a empresa fica cada vez mais forte. (...) Vale a pena o investimento que a Gerência está fazendo.
21	Por não ter participado da primeira metade dos encontros, não tenho muito o que falar. (...) O ideal seria que as pessoas não mais precisassem ouvir palestras, não mais precisassem de alguém que apontasse os pontos negativos e as melhoras para aprenderem a viver em comunidade. Espero que, para ninguém aqui, os aprendizados caiam no esquecimento.
30	Carmem, como instrutora: temos que enfatizar o seu comprometimento, seriedade e domínio do assunto. Como pessoa: as palavras não conseguem traduzir o real significado dessa amiga, carinhosa, alegre e fina, de atitudes sábias e polidas. Como ‘mestra’- conseguiu mudar comportamentos, e atitudes, transformando-as em um ganho para todos os participantes. Quero agradecer ao Gerente Sr. X, por tornar isto possível para nós em (nome da cidade)...
35	Com as mudanças ocorridas na estrutura da Empresa X, iniciou-se todo o processo de mudanças, e qualquer mudança gera um certo grau de insegurança e desconforto no princípio. Com o curso “Vivendo Mudanças”, essas mudanças foram absorvidas com mais facilidade e naturalidade.
36	No decorrer deste treinamento foi praticado metodologia de laboratório, através de aulas práticas auxiliadas por materiais didáticos.
39	Um agradecimento especial aos Gerentes X e Sr. Y, pela oportunidade que nos deram para podermos participar desse evento, pois com certeza ele nos ajudou na conquista dos prêmios de qualidade conquistados pela Empresa X. Muito obrigado
40	Isto através das atividades e trabalhos desenvolvidos pelos participantes e apresentados pela instrutora, que com grande profissionalismo levou a um grande grupo de pessoas a refletir sobre suas vidas, tanto profissional como pessoal, demonstrando a importância deste tipo de trabalho para qualquer empresa. - Vale aqui ressaltar a escolha da gerência por permitir esse aprendizado, sabendo com certeza que alcançarão no futuro melhoras significativas em seu crescimento e qualidade.
42	Agradeço a gerência da Unidade xyz por ter contratado uma pessoa tão competente quanto é a Carmem.
44	Agradeço as pessoas que não medem esforços para que estes treinamentos sejam realizados: Obrigado Sr. X. nosso gerente.
46	Agradeço pela decisão da chefia em, conceder estes espaços de tempo. Isto foi um avanço para nós e para a empresa.
47	No início, apenas mais um curso, mais um dia para ficar sentado, quase dormindo ouvindo alguém falar, essa era a minha idéia. Chegamos em uma sala e alguém chamada Carmem colocou alguns papéis no centro da sala e falou que poderíamos começar a trabalhar. Foi um espanto para todos, pois nunca tínhamos feito algo assim. Boa semente foi jogada em terra fértil, os frutos já começaram a aparecer e com certeza muitos frutos ainda vão aparecer.
48	Carmem, não existem palavras para os meus agradecimentos a quem nos proporcionou tal treinamento, e sim pedir a Deus que abençoe a você e continue te dando essa maneira tão meiga de ministrar estes módulos.
49	Graças a nossa gerência, tivemos o apoio necessário para mudar com mais segurança. Obrigada pela oportunidade.
50	Vivendo Mudanças com o método de laboratório com a Carmem durante um ano. Quero agradecer principalmente a duas pessoas por esta iniciativa ao Sr. X Sr.Y. E também em especial a Deus por colocar estas pessoas no meu caminho. Obrigado e que Deus abençoe você Carmem em todos os dias de sua vida.

51	Agradeço a instrutora, ao nosso gerente e aos colegas. Posso dizer que estes eventos mudaram a minha vida.
53	<p>Tenho hoje que agradecer o incentivo do Gerente da Unidade xyz Sr. X, de investir no ser humano, proporcionando para mim e para todos a vivermos uma mudança no nosso comportamento.</p> <p>- Parabéns ao nosso Gerente Sr. X ... pela inovação em nossas vidas, trabalho e estrutura, através do curso "Vivendo Mudanças" com a consultoria da Carmem que nos proporcionou tudo isso. Se isso não tivesse acontecido, talvez ainda seríamos como 'brancos', individualistas, etc.</p> <p>- Tenho a certeza que, de quem não participou, não deu importância, essa pessoa não cresceu, ficou para trás.</p>
54	<p>Os gerentes foram muito felizes ao investir nas pessoas, pois é um tesouro que jamais será esquecido ou perdido.</p> <p>- A instrutora atingiu o seu objetivo porque todas as vezes que ministrou um encontro, sempre se colocou como sendo um membro do grupo. Conquistou a admiração de todos, em particular a minha. Continue assim Carmem, colocando acima de tudo o seu semelhante. Obrigado.</p>
55	Agradeço ao Sr. X que me deu esta oportunidade de crescimento pessoal.

## ANEXO 9

### GLOSSÁRIO

**ACORDO MÓRBIDO:** É aquela situação em que indivíduos ou organizações agem em contradição com o que realmente deveria fazer e, por isso, frustram os seus propósitos. É uma disfuncionalidade. Subjacente ao problema do acordo mórbido pode-se encontrar o medo. Este é um produto da cultura organizacional, do clima criado e mantido através de fantasias negativas. Uma expressão comum consiste em fantasiar as conseqüências de discordâncias com superiores ou pessoas poderosas. MOSCOVICI (1994,p.35)

**APRENDIZAGEM.** É o que se entende-se por aquela capacidade, construída pelo próprio indivíduo, de ser capaz de uma elaboração própria sobre determinado assunto estudado. Que o indivíduo seja capaz de se expressar em outro conhecimento – da ciência, da filosofia – a partir de uma reflexão pessoal, como sujeito ativo, e que, ao se relacionar com seu objeto de estudo, seja capaz de elaborar análises e sínteses a partir do contexto em que vive, numa perspectiva de visão de mundo cada vez mais elaborada e vinculada à comunidade a que pertence

**AQUI-E-AGORA:** Estar em contato com o momento presente e aprender a conceituar a partir da sua experiência pessoal. (ênfase no interpessoal e grupal, fazendo a conexão de acontecimentos ocorridos e que estão ocorrendo com o processo de desenvolvimento do grupo. SCHUCK (1999, p. 23)

**FEEDBACK:** É geralmente utilizada nas relações interpessoais para significar a reação que uma pessoa provoca nos outros. Fornecer feedback é exprimir a outro a maneira como o estou percebendo e sendo afetado por ele. O termo é importado da engenharia, é usado na cibernética e tem sido incorporado pelas ciências humanas e biológicas.

**GESTALT:** Do alemão, significa estrutura, forma. A escola psicológica que leva este nome propõe apreender os fenômenos em sua totalidade sem querer dissociar os elementos do conjunto em que eles se integram e fora do qual nada significam. De início, aplicada à percepção, esta teoria estendeu- à toda a psicologia. MAILHIOT (1991, p. 47)

**GENERALIZAÇÃO:** Na aprendizagem é a etapa de conexão, em que se fazem correlações com o real, comparando-se aspectos teóricos com situações práticas de trabalho e vida em geral. Cada participante elabora suas conclusões e generalizações para o futuro, estima perspectivas pessoais e riscos de aplicação das novas aprendizagens e exercita sua criatividade ao planejar táticas de inovação de procedimentos. (...) o participante busca a mudança, experimentando e testando outras formas de conduta. MOSCOVICI (1985, p.9)

**GRUPO-T:** No verão de 1946, Lewin “ descobre o *Training-Group*, graças ‘a curiosidade dos alunos de um laboratório de treinamento para a transformação pessoal, que queriam ouvir e comentar o que a equipe de observação e pesquisa achava dos seus comportamentos; Segundo as palavras de Bradford a reação dos estagiários aos dados relativos aos seus próprios comportamentos foi comparável a “uma formidável descarga elétrica...”. BARBIER (1985, p. 40).

Conserva-se a expressão inglesa T-Group, usada em várias línguas, equivalente ao português Grupo-T.

**INSIGHT:** Ato de perceber, de maneira súbita, a solução de um problema, a natureza de uma figura, de um objeto. Segundo a psicanálise, do ponto de vista da enciclopédia Larousse, é a aptidão de um sujeito em reconhecer seu próprio inconsciente.

**LÁ-E-ENTÃO:** Terapia, ênfase no intrapessoal. Processo que implica cavar profundamente no seu inconsciente ou no passado. Trabalhado em lugar específico com profissional com formação apropriada. SCHUCK (1999, p. 23)

**MAPA COGNITIVO:** Quadro de referência intelectual, conceitualização. Refletir sobre as experiências, discutir, comparar e organizá-las em conceitos que formem um quadro de referência intelectual constituem recursos indispensáveis para a fundamentação dos conhecimentos empíricos. Através dessa conceitualização, ou mapa cognitivo, a experiência vivida se torna compreensível e, conseqüentemente, aplicável ou transferível a outras situações. MOSCOVICI (1985, p. 7)

**VALÊNCIA:** Termo da Química. Utilizado para retratar situações de interações sociais, para entender metaforicamente o ambiente psicológico ou comportamental. É o que a pessoa percebe e interpreta acerca do seu ambiente externo. Mais do que isto, é o ambiente relacionado com suas atuais necessidades. Objetos, pessoas ou situações podem adquirir valências do ambiente psicológico, determinando um campo dinâmico de forças psicológicas. A Valência é positiva quando os objetos, pessoas ou situações podem prometer satisfazer, necessidades presentes do indivíduo e é negativa quando pode ou prometem ocasionar algum prejuízo ou dano.

Os objetos, pessoas ou situações carregados de valência positiva tendem a atrair o indivíduo enquanto os de valência negativa tendem a causar-lhe repulsa e fuga. A atração é a força ou vetor dirigido para o objeto, para a pessoa ou para a situação, enquanto a repulsa é a força ou vetor, que o leva a afastar-se tendendo a escapar do objeto, pessoa ou situação. Um vetor tende sempre a produzir uma locomoção em certa direção. Quando dois ou mais vetores atuam ao mesmo tempo sobre uma pessoa a locomoção é uma espécie de resultante de forças. Algumas vezes, a locomoção produzida pelos vetores pode ser impedida ou completamente bloqueada por uma barreira (impedimento ou obstáculo). De modo geral a locomoção pode ser de aproximação ou de fuga. Cada indivíduo tem preferências (valências) para determinados resultados finais, lembrando a teoria de campo. Uma valência positiva indica um desejo de alcançar determinado resultado final enquanto uma valência negativa implica um desejo de fugir de determinado resultado final. CHIAVENATO (1997, p.79-94).