

DINÂMICAS, JOGOS E VIVÊNCIAS: FERRAMENTAS ÚTEIS NA (RE)CONSTRUÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DO AMBIENTE EDUCACIONAL

Sandra Coelho Barreto Silva; Mônica Hoehne Mendes

RESUMO – Este artigo se predispôs a apontar a relevância dos jogos, dinâmicas e vivências, geralmente utilizados pela área de recursos humanos, como ferramentas adaptáveis ao campo da educação e úteis na intervenção psicopedagógica institucional. Além disso, foram abordados a importância do bom ambiente de trabalho e o papel do psicopedagogo institucional na gestão de conflitos. A realização do trabalho deu-se por meio de um levantamento bibliográfico referente a alguns conceitos relacionados à área de recursos humanos que poderiam servir de auxílio ao trabalho do psicopedagogo institucional, como diversidade das pessoas, motivação e conflitos. Autores como Gramigna, Chiavenato e Robbins serviram como base para o referencial teórico deste estudo, possibilitando um enriquecimento de informações para a área psicopedagógica. Com fundamento nos conceitos analisados optou-se pela linha de trabalho que trata das técnicas vivenciais como uma abordagem mais satisfatória de intervenção, visando aproveitar o lado positivo das situações de conflito e alcançar as mudanças desejadas. Após a realização do levantamento chegou-se à conclusão que, tanto as dinâmicas, como os jogos e as vivências, quando bem elaborados e aplicados, são atividades que propiciam resgate do lúdico e que, portanto, permitem maior espontaneidade, resultando em maior envolvimento com os objetivos propostos.

UNITERMOS: Psicopedagogia. Motivação. Dinâmicas de grupo. Jogos experimentais. Docentes.

Sandra Coelho Barreto Silva – Pedagoga, professora da rede municipal de São Paulo, pós-graduada em Administração de Recursos Humanos (FAAP), pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.
Mônica Hoehne Mendes – Mestre em Psicologia pela Universidade São Marcos, docente nos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

Correspondência

Sandra Coelho Barreto Silva
Av. Mercedes, 249 – Alto da Lapa – São Paulo, SP,
Brasil – CEP: 05081-060
E-mail: pedago.sp@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Atualmente, as organizações estão passando por transformações que são o reflexo das mudanças sociais, da globalização e da revolução das tecnologias de informação entre outros aspectos¹. Diante de tantas demandas, as organizações começaram a enxergar o capital humano como agregador de conhecimento, componente crucial para qualquer organização crescer e evoluir. Conforme continua Nascimento¹, “*são as pessoas as detentoras do conhecimento da organização*”, tal saber é construído pelos colaboradores, vindo deles e criado por eles nas relações do dia a dia, portanto, uma boa administração das pessoas tornou-se ponto fundamental para as organizações modernas. Porém, quando surge um conflito entre os objetivos individuais e os objetivos da organização, inicia-se um processo de distanciamento, que pode ser prejudicial para os dois lados¹. Portanto, o capital humano, como detentor da aprendizagem organizacional, torna-se um diferencial, incitando a necessidade de cada vez mais se desenvolver os conhecimentos (Fleury; Oliveira Júnior *apud* Nascimento¹). Dessa forma, traz-se à tona a importância da gestão do conhecimento como um diferencial para as organizações, com isso, demanda-se a figura de um novo profissional, habilitado para trabalhar com as questões da aprendizagem dentro desses ambientes: o psicopedagogo institucional¹.

De acordo com Bossa², a Psicopedagogia é a área que estuda questões referentes ao processo de aprendizagem e suas respectivas dificuldades. Ela pode se ramificar em três vertentes: a clínica, a institucional e a hospitalar. Segundo a autora, a vertente institucional pode apresentar duas naturezas: uma que trata do objetivo em desenvolver junto a um grupo de alunos um trabalho de adaptação ou integração (estruturando questões afetivas, analisando bloqueios e trabalhando deficiências cognitivas, entre outros), e a outra que aponta para o trabalho realizado junto a pedagogos, coordenadores, professores e outros profissionais da área de educação. Ainda seguindo o pensamento de Bossa², essa ação junto aos profissionais visa esclarecer

questões pertinentes tanto à relação professor-aluno (âmbito pedagógico) quanto à relação do próprio corpo docente e administrativo (âmbito organizacional).

A Psicopedagogia, se ocupando da questão da aprendizagem, ou melhor, das dificuldades do “processo” da aprendizagem, é uma área condicionada a inúmeros fatores decorrentes desse andamento: como se aprende, como esse aprendizado se desenvolve, quais são as situações de interferências no processo, como reconhecer dificuldades, tratar ou prevenir². O trabalho desenvolvido pelo psicopedagogo institucional considera a própria escola seu objeto de estudo, definindo aquela determinada instituição como um espaço físico e psíquico da aprendizagem, que sofre interferências internas e externas, possuindo dinâmica institucional particular.

Conforme relata Bossa², o trabalho realizado dentro das instituições, pode se apresentar em três níveis de prevenção. O primeiro nível trata da atuação do psicopedagogo nos processos educativos, tendo o objetivo de diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem (aqui o trabalho é focado nas questões sobre didática, metodologia, formação e orientação de professores). O segundo nível preventivo visa diminuir e tratar de problemas de aprendizagem já existentes, avaliando a grade curricular junto aos professores e realizando alterações necessárias. E, por fim, o terceiro nível de prevenção apregoa a eliminação dos problemas por meio de intervenções baseadas em diagnósticos realizados. O caráter preventivo se dá em função da eliminação de um transtorno, evitando o surgimento de outros².

Nascimento¹ também comenta sobre três etapas de atuação do psicopedagogo: a de formação profissional (preparo da pessoa para uma determinada profissão), a de desenvolvimento profissional (aperfeiçoamento para a carreira) e a de treinamento (que é o preparo para determinado cargo) (Souza *apud* Nascimento¹). Dentro dessa terceira possibilidade de atuação do psicopedagogo é que se pode discutir sobre a questão da gestão do conhecimento, enfocando competências, habilidades e atitudes exigidas

e vinculadas aos objetivos da organização. A autora¹ ainda continua baseada em Souza: para cada estilo de treinamento e desenvolvimento (sejam eles de transmissão de informação, de desenvolvimento de habilidades, de desenvolvimento de atitudes ou de desenvolvimento de conceitos) existe uma forma diferenciada de atuação do psicopedagogo, que deverá em seu trabalho levar em conta, entre outros fatores, elementos como objetivos da organização, cultura e clima organizacional. De acordo com cada situação, o psicopedagogo deverá, a partir de estudos acerca da própria organização, definir o conteúdo de seu trabalho, verificar qual metodologia se encaixa melhor ao programa (seminário, curso, etc) e quais técnicas poderão ser aplicadas (conferência, debate, painel, estudos de caso, dramatizações etc)¹.

De um modo geral, existem duas vertentes de treinamento e desenvolvimento: a tradicional (geralmente realizada em sala de aula, com um foco mais teórico) e a vivencial (com um objetivo mais direcionado ao desenvolvimento emocional, comportamental e atitudinal) (Souza *apud* Nascimento¹). A escolha por uma linha ou outra dependerá do objetivo específico a ser alcançado, bem como das características da organização em questão.

Com relação à aprendizagem vivencial, pode-se dizer que esta é uma consequência do envolvimento das pessoas, pois a partir do momento da experimentação cria-se a oportunidade de analisar criticamente o processo, extraindo dessa análise alguma observação e aplicando-a em seu cotidiano³. Gramigna³, que pesquisa jogos e técnicas, toma esse pressuposto da aprendizagem vivencial e afirma que um jogo bem escolhido, aplicado de forma correta e avaliado conforme a metodologia prevista, gera resultados no público, como maior autoconhecimento, conscientização das necessidades e sinalização dos rumos individuais para o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Nesta pesquisa será comentado, à luz da importância do capital humano nas organizações, o quão relevante podem ser as diferenças no

ambiente de trabalho (com suas motivações e conflitos), qual o papel do psicopedagogo como mediador nas situações divergentes e como algumas ferramentas vivenciais podem auxiliar esse profissional no processo de intervenção no meio docente.

A IMPORTÂNCIA DO BOM AMBIENTE DE TRABALHO

As pessoas são diferentes

Um dos grandes desafios enfrentados pelas organizações atualmente é a diversidade da força de trabalho, ou seja, como lidar com as diferenças entre as pessoas⁴.

Apesar da importância do comportamento das pessoas na configuração do ambiente de trabalho, até poucas décadas atrás as organizações se caracterizavam por buscar tratar todas as pessoas de maneira homogeneizada. O direcionamento atual, porém, busca valorizar as diferenças, tratando a diversidade como fator potencial para o desenvolvimento da criatividade e da inovação⁵. Levando-se em conta que cada organização é diferente da outra, a diversidade individual também deve ser respeitada no âmbito profissional, pois as diferenças fazem com que cada pessoa tenha sua própria personalidade, suas aspirações, seus valores, suas atitudes e suas motivações⁵. Tantas diferenças no ambiente de trabalho proporcionam um ambiente rico, com variedade muito maior de pontos de vista, o que pode resultar em criatividade e inovação⁶.

Em meio a tanta diversidade, cada pessoa pode ser considerada um fenômeno multidimensional e sofrer incontáveis influências, com inúmeras variáveis. Segundo Chiavenato⁵, o termo cognição refere-se à maneira pela qual um indivíduo percebe e interpreta a si mesmo e ao seu meio. A cognição funciona como um filtro que ajuda o indivíduo a construir um comportamento derivado de seu conhecimento e suas opiniões a respeito de si e do mundo⁵. Diante dessa colocação, Chiavenato⁵ aponta duas teorias importantes relacionadas à compreensão do comportamento das pessoas: a teoria de campo

de Lewin e a teoria da dissonância cognitiva de Festinger.

A teoria de campo de Lewin, segundo cita Chiavenato⁵, desenvolve que o comportamento humano é derivado da totalidade dos fatos e eventos e que esses dois fatores apresentam-se em um campo dinâmico, o que permite inter-relações entre eles, influenciando e deixando-se influenciar. Chiavenato⁵, ainda citando Lewin, considera que esse ambiente dinâmico de inter-relações pode ser definido como campo psicológico (que é um padrão de percepções que auxilia o indivíduo a ajustar sua maneira de perceber o ambiente externo). Dentro desse campo existe o ambiente psicológico, que é *“o que a pessoa percebe e interpreta a respeito de seu ambiente externo”* (Lewin *apud* Chiavenato⁵). Portanto, perante a ótica da teoria de campo, o comportamento humano é o resultado da interação entre a pessoa e seu meio ambiente, sendo que esse indivíduo é determinado segundo características recebidas geneticamente e também características adquiridas através da aprendizagem derivada do contato com seu meio⁵.

De acordo com a teoria da dissonância cognitiva de Festinger, cada pessoa procura um estado de equilíbrio consigo mesma, porém, caso exista uma situação de desequilíbrio entre as cognições que essa pessoa faz de si ou do ambiente no qual ela está inserida, ocorre um estado de dissonância cognitiva (Festinger *apud* Chiavenato⁵). Esse desequilíbrio é uma das principais causas de incoerências comportamentais. De um modo geral, as pessoas não aceitam esse tipo de inconsistência e buscam a resolução do conflito (dissonância). Desse ponto de vista, a cognição é uma crença ou opinião que o indivíduo tem de si mesmo ou do ambiente ao seu redor⁵. Quando essa relação apresenta-se conflituosa, a pessoa tende a procurar solucionar de três formas: mudando o seu comportamento interno, mudando o ambiente externo ou passando a conviver com o conflito⁵.

Levando em consideração a teoria de campo de Lewin e teoria da dissonância cognitiva de Festinger, pode-se dizer que o comportamento de uma pessoa está mais baseado em suas per-

cepções do que em fatos concretos existentes na realidade. Dessa forma, o que leva maior peso é a interpretação pessoal da realidade e não a realidade em si⁵. O autor ainda conclui que o comportamento das pessoas, dentro dessas duas visões, não é em função da realidade, mas sim em função da maneira como ela é percebida.

Outro aspecto, além da cognição (forma pela qual o indivíduo enxerga a si próprio e ao mundo), que influencia o comportamento das pessoas tornando-as diferentes é o fator personalidade. Robbins⁴ lembra que a definição de personalidade mais frequentemente utilizada foi criada por Allport, que a estruturou como sendo: *“a organização dinâmica interna daqueles sistemas psicológicos do indivíduo que determinam seu ajuste específico ao ambiente”* (Allport *apud* Robbins⁴), porém, considera para seus estudos de comportamento organizacional a personalidade como sendo *“a soma total das maneiras como uma pessoa reage e interage com as demais”*⁴.

Robbins⁴ relata que muitas pesquisas referentes à personalidade tentam definir se esta é resultado da hereditariedade ou do ambiente externo. Contudo, o que se verifica é que, além da personalidade sofrer influências das duas partes, há ainda um terceiro fator determinante que é a situação⁴. A abordagem que trata da hereditariedade como fator de formação para a personalidade considera as características transmitidas pelos progenitores, ou seja, afirma que, grande parte da explicação da personalidade de um indivíduo se encontra na estrutura cromossômica⁴. Outro fator determinante da personalidade de uma pessoa é o ambiente e isso inclui a cultura onde a pessoa foi criada, as condições de vida na infância, as normas de convivência no grupo familiar e no grupo social e outras influências vivenciadas ao longo da vida⁴. Para Robbins⁴, o ambiente ao qual um indivíduo está exposto tem papel de extrema importância na formação da personalidade deste. Ele, porém, alerta para o cuidado de se observar que, apesar de parecerem ter o mesmo “peso” na determinação da personalidade de uma pessoa, a hereditariedade apenas determina os limites,

enquanto que o fator ambiente, por meio de seus ajustes às demandas externas, é que determinará o potencial do indivíduo⁴.

Um terceiro fator, denominado situação, pode promover alterações de personalidade em uma pessoa, ainda que esta seja estável e coerente⁴. Demandas variáveis trazem à tona diferentes aspectos de personalidade de um indivíduo e certas situações são mais relevantes que outras, trazendo à tona reações mais limitadas ou não⁴.

Apesar de generalizações serem possíveis no âmbito da personalidade, existem algumas diferenças que são significativas. Os traços de personalidade são *"características marcantes que podem descrever o comportamento de uma pessoa"*⁴. A partir de estudos realizados visando afunilar os traços de personalidade, dois modelos são amplamente utilizados dos Estados Unidos. Um deles é o Indicador de Tipos Myers-Briggs, que é essencialmente um teste com 100 perguntas relacionadas a como as pessoas agem ou se sentem em determinadas situações⁴. O outro modelo utilizado é o Big Five, baseado em um número considerável de pesquisas, que relata cinco dimensões básicas que fundamentam todas as outras dimensões e englobam as variações mais significativas da personalidade humana⁴. Esses cinco fatores são: extroversão, amabilidade, consciência, estabilidade emocional e abertura para experiências⁴. A extroversão trata de pessoas gregárias, afirmativas e sociáveis; a amabilidade refere-se às pessoas cooperativas e receptivas; a consciência retrata o grau de responsabilidade, organização, confiabilidade e persistência; já a estabilidade emocional descreve as pessoas calmas, autoconfiantes e seguras; e, por último, a abertura para experiências é a dimensão que trata dos interesses por novidades, refere-se a pessoas criativas, curiosas e sensíveis⁴.

Conforme cita Robbins⁴, a pesquisa sobre as cinco grandes dimensões da personalidade encontrou também resultados importantes sobre a relação com o desempenho de trabalho. De acordo com o estudo, que abrangeu diversas profissões, os resultados demonstraram que a

consciência foi um preditor de desempenho de todas as carreiras, pois indivíduos confiáveis, capazes de planejar, organizados e persistentes entre outros aspectos, costumavam apresentar excelente desempenho no trabalho⁴.

A satisfação profissional (motivação)

Dentre os diversos fatores que influenciam o comportamento, a motivação é um deles. Motivo é um impulso que leva à determinada ação, podendo sua ação ser interna ou externa⁵. Chiavenato tomando por base Krech, Crutchfield e Ballachey explica que os atos de um indivíduo são guiados por sua cognição (suas crenças e pensamentos), porém, quando se analisa o motivo de determinadas crenças, entra-se para o campo de estudos da motivação, que pode ser explicada de maneira simples como força propulsora, desejo (Krech, Crutchfield e Ballachey *apud* Chiavenato⁵).

Em virtude das pessoas serem diferentes, elas também não são iguais no quesito motivação. Cada indivíduo tem necessidades diferentes que produzem padrões de comportamento diferentes, valores diferentes e capacidades e habilidades para alcançar resultados também diferentes⁵.

A atitude geral de uma pessoa frente a seu trabalho pode ser definida como o grau de satisfação profissional dela. Robbins⁴ cita que o trabalho de uma pessoa não se encerra apenas em suas funções (organizar, atender, dirigir, etc), ele vai além, pois se trata também da convivência desta com seus colegas e superiores, da aceitação das regras organizacionais, das metas a serem alcançadas, das condições de trabalho abaixo das expectativas e outros.

Existem duas abordagens que tratam de mensurar o grau de satisfação do funcionário com seu trabalho⁴. A primeira delas trata apenas de uma simples abordagem sobre o quanto o indivíduo se considera satisfeito com seu trabalho, onde o profissional marca com notas de um a cinco suas considerações, que vão de "extremamente satisfeito" ao "extremamente insatisfeito". A segunda abordagem é mais complexa e trata também de uma somatória de avaliações, onde o funcionário

informa sua opinião sobre diversos tópicos, como natureza do trabalho, remuneração, supervisão e relacionamento com os colegas. De acordo com Robbins⁴, tanto uma abordagem quanto a outra são eficientes do mesmo jeito para se avaliar a questão da satisfação com o trabalho, pois, por se tratar de um conceito tão amplo, até uma única pergunta poderia captar sua essência.

Geralmente, as pessoas fazem parte de uma organização esperando ter a satisfação de algumas necessidades pessoais⁵. Por um lado, as expectativas mais comuns que as pessoas possuem em seus locais de trabalho são: oportunidade de crescimento na carreira, reconhecimento e recompensa (salário, benefícios), liberdade e autonomia, qualidade de vida na instituição, alegria e satisfação. Por outro lado, as empresas esperam de seus funcionários foco nos objetivos da organização, trabalho em equipe, comprometimento e dedicação, aprimoramento constante e ética entre outros (Chiavenato *apud* Chiavenato⁵). Quando existe reciprocidade nas expectativas, tanto indivíduo quanto empresa se sentem atendidos, o relacionamento entre pessoa e organização caminha perfeitamente, porém, quando ocorre algum desequilíbrio nesse processo de reciprocidade, ocorre uma alteração dentro do sistema⁵.

A percepção do relacionamento é determinada em função da satisfação dos objetivos individuais. Nesse contexto, uma pessoa se sente satisfeita ao perceber que as suas recompensas foram maiores do que as demandas recebidas. Em contrapartida, a empresa acolhe o funcionário esperando que o indivíduo contribua mais do que ela lhe oferece⁵. Seguindo essa ideia, o conceito de clima organizacional surge como decorrência da motivação individual, interferindo diretamente sobre os relacionamentos entre pessoas e organizações. Quando há alta motivação entre os funcionários, há também um clima organizacional favorável, gerando interesse, colaboração e satisfação, porém, quando a motivação é baixa em decorrência a frustrações ou dificuldades em satisfazer as necessidades individuais, o clima organizacional se caracteriza

por estados de desinteresse, apatia e insatisfação⁵. Dessa forma, percebe-se a influência do clima organizacional no estado motivacional das pessoas, ou seja, há uma influência ambiental sobre a motivação do grupo⁵.

Estruturação dos conflitos

Crema⁷, com base em Freud, afirma que *“o homem civilizado mudou de uma parte de felicidade possível por uma parte de segurança”*. A autora observa que, nessa busca, a sociedade se constitui sob repressão e renúncia, resultado disso é que as instituições, definidas como conjuntos culturais, simbólicos e imaginários, visam imprimir um “selo” no corpo, no pensamento e na psique de seus membros⁷. As instituições são culturais, porque oferecem uma cultura (valores, normas, etc), condicionando a conduta de seus participantes; são simbólicas, porque oferecem também um sentido à ação de seus funcionários e, por fim, são imaginárias, porque garantem uma projeção frente às angústias primárias⁷. Com essas premissas pode-se afirmar que as instituições cobrem carências, preenchem vazios e satisfazem necessidades sociais⁷. Como cada instituição está investida de desejos e expectativas, tais aspectos, em determinados momentos, podem entrar em conflito. Crema⁷ continua seu pensamento afirmando que cada integrante de uma instituição, ao se vincular a ela, estabelece inconscientemente um contrato pelo qual por meio da identificação com a instituição e de algumas renúncias pessoais ele tem respondida sua necessidade de pertinência a algo, de estar incluído em um vínculo que sustenta o eu. No momento em que as renúncias pessoais geram sofrimento ou quando se rompe o vínculo sustentador do eu, começam a aflorar os conflitos interpessoais, intergrupais e até interinstitucionais⁷.

Conflito é a existência de ideias, sentimentos ou interesses antagônicos que podem chocar-se⁵. O conflito não é algo casual ou acidental, mas é inerente à vida organizacional. Além disso, todo conflito traz em sua bagagem forças construtivas, que podem levar a inovações e mudanças e também forças destrutivas, que podem dire-

cionar a situação aos desgastes e às oposições⁷. Um conflito se estrutura quando um indivíduo, grupo ou organização percebe que outra parte (seja indivíduo, grupo ou organização) pretende frustrar ou já frustrou seus objetivos ou interesses. O conflito somente existe quando há uma interferência deliberada da outra parte, seja por atitude ativa (quando há alguma ação de interferência), ou por atitude passiva (quando há omissão). Desse ponto de vista, o conflito é mais que um choque de interesses, é uma interferência deliberada na tentativa de sucesso da outra parte⁷.

Em seu artigo "Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação", Chrispino⁸ afirma que conflito é toda opinião que diverge ou é uma maneira diferente de interpretar algum acontecimento. Portanto, todo indivíduo que convive em sociedade experimenta, interna ou externamente, situações de conflito que se iniciam na infância e perduram ao longo da vida⁸. As situações de conflito que se encontram no nível pessoal se detêm em aspectos como dúvidas em relação ao ir ou não ir a algum lugar, fazer ou não fazer determinada coisa, falar ou não falar o que acha, etc. Porém, nos casos de conflitos interpessoais, as questões divergentes envolvem e afetam outras pessoas, como, por exemplo, questões de separação familiar, guerras entre economias distintas ou desentendimentos no ambiente escolar (Chrispino *apud* Chrispino⁸). O conflito, portanto, é elemento integrante na vida de um indivíduo, seja ele um conflito interno ou uma divergência em ambiente de convívio social. Chrispino⁸ ainda complementa que o conceito de conflito se origina na diferença (seja ela entre interesses, desejos ou aspirações) e não se detém na questão do estar certo ou errado, mas sim, e apenas, se caracteriza pela diversidade de pontos de vista.

As pessoas, de um modo geral, apresentam dificuldades em lidar com situações de conflito. Uma dessas dificuldades transparece na falta de percepção da circunstância geradora do mesmo⁸. No ambiente escolar, as divergências podem surgir nas diferenças de pontos de vista

entre os alunos e professores, entre os próprios alunos e entre os próprios professores. Em todos esses casos, um fator determinante para que o conflito se estabeleça é a dificuldade de comunicação. Chrispino⁸ também afirma que, quanto mais diversificado o perfil de um determinado público, maiores são as chances dos conflitos se estabelecerem. Apesar de alguns ambientes ainda serem "treinados" para inibirem conflitos (pois a diversidade gera uma falta de controle social), o mito da figura negativa do conflito está sendo transformado. Ao se mostrar como uma manifestação natural e necessária às relações, o conflito revela, em sua inevitabilidade, características positivas, como cita Chrispino⁸:

- possibilidade de ver o mundo pela perspectiva do outro;
- reconhecimento das diferenças, não como ameaça, mas como oportunidade de amadurecimento, crescimento;
- melhor definição de identidade das partes divergentes envolvidas (clareza);
- racionalização das estratégias.

Outro mito em relação ao conflito que está sendo também superado é o de se acreditar que sua natureza atenta contra a ordem. Chrispino⁸ chama a atenção para o fato que "*na verdade, o conflito é a manifestação da ordem em que ele próprio se produz e da qual se derivam suas consequências principais*". Para o autor, a ordem é uma normatização de conflitos e somente por meio da compreensão das relações inseridas em uma ordem é que se pode haver o entendimento completo das divergências.

Robbins⁴ discorre sobre três escolas de pensamento com visões distintas sobre a questão do conflito. A primeira delas, com uma visão tradicional, argumenta que o conflito, quando surge, é indicador de que algo não está indo bem e que, portanto, deve ser evitado. Já a segunda escola, que desenvolve a postura de relações humanas, defende que o conflito é algo natural e inevitável dentro de um grupo, não sendo algo necessariamente negativo, mas pelo contrário, podendo trazer uma força positiva no desempenho das pessoas. Já a terceira escola

afirma abertamente que o conflito pode ser uma força positiva e que existir algum conflito é algo absolutamente necessário para a eficácia do desempenho do grupo⁴.

Matias⁹, em sua dissertação sobre a mediação de conflitos nas instituições de ensino superior, analisa que, apesar das consequências nem sempre serem positivas, as situações de conflito são essenciais para o crescimento do homem, devendo, a partir desse ponto de vista, se buscar a administração do conflito e não sua total eliminação. Muitos gestores educacionais procuram simplesmente sufocar o conflito, não enxergando as diversas possibilidades da situação e como revertê-la a um acontecimento positivo.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL NA REORGANIZAÇÃO DE UM AMBIENTE CONFLITUOSO

Para Noffs¹⁰, enquanto a Pedagogia foca o processo de ensino aprendizagem dentro da relação professor-aluno, a Psicopedagogia institucional se diferencia ao estudar o mesmo processo de ensino-aprendizagem desencadeado pela instituição escolar.

Nascimento¹ cita que são as pessoas as responsáveis pela construção do conhecimento dentro de uma organização. Essa construção está presente nas próprias pessoas e nas suas relações do dia a dia, o que torna a administração do capital humano algo crucial para as organizações. Em seu artigo "A psicopedagogia e a aprendizagem organizacional: a importância da gestão do conhecimento na administração de recursos humanos", a autora aborda o fenômeno do surgimento dos conflitos a partir do momento em que as pessoas começam a ter seus objetivos pessoais divergentes dos objetivos organizacionais. A autora¹ ainda menciona Davenport & Prusak, esclarecendo que a relação indivíduo e organização deve, para sobreviver, ser ao mesmo tempo eficiente (atingindo aos objetivos da organização) e eficaz (satisfazendo aos objetivos do indivíduo) (Davenport & Prusak *apud* Nascimento¹). Levando em conta essa relação, suas possíveis divergências e a importância da

aprendizagem e da construção do conhecimento é que as organizações começaram a demandar um profissional qualificado para lidar com esses aspectos: o psicopedagogo organizacional¹.

Para se entender um processo institucional a distância perceptual se faz necessária ao campo de trabalho do psicopedagogo institucional, caso contrário a aproximação emocional poderá distorcer a compreensão da situação atual¹¹. Se a aproximação é prejudicial por um lado, por outro a neutralidade também oferece alguns riscos, impedindo que se estabeleçam relações simbólicas entre o que se vê e o que já se sabe. Butelman¹¹ conclui que a aproximação emocional exagerada por parte do profissional pode perturbar a coleta e análise de informações, mas também o aumento da distância nem sempre é positivo, pois pode se transformar em indiferença ou ignorância, tornando as conclusões universalizadas e produzindo diagnósticos inadequados¹¹. Cabe ao psicopedagogo institucional, utilizando-se da observação, da escuta e do distanciamento propiciado por seu conhecimento e ética, repassar aos que o procuram a compreensão da situação sob a forma de explicação, orientação e indicação de recursos para solucionar tais conflitos¹¹. Apesar de parecer redundante, o psicopedagogo institucional descreve o que as pessoas dizem estar acontecendo, porém, de maneira específica, fazendo-se entender de outra forma, pois a situação descrita pertence ao campo dos fenômenos (onde as pessoas vivenciam) e, com isso, o profissional, a partir de seu olhar externo, cria o espaço real funcionando como um "organizador situacional"¹¹.

A presença de um psicopedagogo em uma escola gera efeitos diversos⁷. Alguns docentes o percebem como um colaborador que o auxiliará em suas tarefas do dia a dia, outros já o enxergam como uma figura persecutória que os julgará. Contudo, o psicopedagogo que tiver uma formação pedagógica sólida terá a vantagem de compreender melhor o processo de aprendizagem, porém, deverá ter o cuidado para não assumir o papel de assessor no campo didático pedagógico, invadindo um terreno que não lhe cabe⁷. Cabe ao psicopedagogo não es-

timular a fantasia no professor de que ele está no ambiente para supervisionar o trabalho no lugar da direção pedagógica, evitando conflitos e competições. Crema⁷ considera que, para se desenvolver um trabalho eficiente na escola é fundamental que o psicopedagogo converse antes com aqueles que são as autoridades escolares e definam quais são as expectativas que a escola tem do trabalho do psicopedagogo, até onde vai a sua autonomia e a quem responderá hierarquicamente. Independente das resistências que possam surgir durante o processo, ter o objetivo claro e comunicar sobre a função do psicopedagogo na escola são atitudes de grande valia para uma abordagem mais tranquila⁷. A partir daí a atenção do psicopedagogo deve se voltar a questões que vão desde a influência da dinâmica grupal na situação atual e o como o conflito é atravessado por outros processos dentro da instituição⁷.

Em atividades de intervenção com grupos existem alguns requisitos básicos dirigidos ao facilitador – pessoa que conduz as atividades de um grupo¹², requisitos estes que, conforme o objetivo deste trabalho, também podem ser incorporados pelo psicopedagogo institucional: saber ouvir; interpretar e sintetizar; ter sensibilidade quanto aos rumos que o grupo está tomando; fazer com que o grupo traga e mantenha comentários adequados ao contexto vivenciado; manter a comunicação clara e objetiva; estar aberto às opiniões contrárias; conhecer previamente as características e o contexto do grupo, etc. Além disso, os autores também enfatizam que o facilitador deve evitar aplicar a “técnica pela técnica”, ou seja, atentar para que toda dinâmica, vivência ou jogo tenha seu significado e que suas consequências podem ou não desencadear situações de impacto emocional¹². Os autores definem que ser facilitador é transformar a comunicação, o conhecimento e a integração em algo fácil, é favorecer os relacionamentos dentro do grupo, enfim, ser um mediador, um conciliador. E enquanto educador, o facilitador também deve orientar o grupo na construção do processo de aprendizagem¹².

Talvez o profissional responsável por uma intervenção tenha dificuldades ao pesquisar alguma técnica de dinâmica de grupo que se encaixe às suas necessidades. Nesse caso, o profissional deve adaptar ou criar novas técnicas, porém, devem-se estabelecer algumas etapas para que objetivo seja alcançado¹³. Ainda, segundo a autora, o primeiro passo nesse processo de adaptação ou elaboração de novas dinâmicas de grupo consiste em responder às perguntas abaixo:

- Por que: indica o objetivo da tarefa, o motivo pelo qual ela está sendo solicitada;
- O que: diz respeito ao conteúdo que será trabalhado (o que é preciso saber, observar, auxiliar a desenvolver, etc);
- Quem: refere-se ao grupo, quem é o público-alvo, quem são as pessoas com as quais o profissional irá trabalhar (sexo, faixa etária, nível de escolaridade, tempo de empresa, cargo ocupado, cursos já realizados, expectativas quanto à intervenção, etc);
- Onde: indica o local onde serão realizadas as dinâmicas, o processo de intervenção (localização, tamanho, recursos como multimídia, sanitários, espaço para café, acústica, etc);
- Quando: são as informações referentes à duração do trabalho (duração total do projeto, tempo previsto para coleta de informações e análises, duração das dinâmicas, tempo previsto para avaliações, etc);
- Quanto: informações relativas a verbas e custos.

Durante o processo de trabalho, onde as dinâmicas são apresentadas, Failde¹³ aponta a importância de todo projeto ter começo, meio e fim, assim como as dinâmicas em si.

Quando bem estruturada, uma intervenção psicopedagógica na escola pode auxiliar o professor no desenvolvimento de sua autonomia, de sua postura crítica e na sua autoria de pensamento¹⁴. O processo de avaliação psicopedagógica institucional deve utilizar-se de dados levantados por meio de documentos, entrevistas

e observação direta, entre outras ferramentas. Um ponto fundamental que Porto¹⁴ apresenta é a necessidade do psicopedagogo *“mergulhar no campo e observar, segundo a perspectiva dos membros integrantes da ação”*. Além disso, a autora também observa a importância da análise das construções não-verbais, compreendendo-se aí as expressões faciais, as entonações, os gestos, etc, sempre lembrando que durante o mapeamento institucional (análise da instituição) o psicopedagogo deverá manter a postura isenta, visando uma avaliação fidedigna¹⁴.

FERRAMENTAS VIVENCIAIS: O QUE SÃO E PARA QUE SERVEM

As dinâmicas de grupo surgiram em meados da década de 1930, nos Estados Unidos, decorrente de pesquisa realizada por Elton Mayo, que estudava a relação entre as condições de trabalho e a fadiga em operários de uma empresa¹³. O estudo concluiu que a fadiga não provinha apenas de problemas físicos ou relacionados às condições de trabalho (iluminação, por exemplo), mas também estava correlacionada às questões interpessoais, principalmente nas relações com os cargos de chefia. A partir desse momento, ficou comprovada a importância do papel do líder no desempenho de um grupo¹³. Ainda na mesma década, Kurt Lewin iniciou seus estudos referentes à formação dos grupos, que posteriormente serviu de base para sua teoria de campo. A partir de então surgiram as primeiras “dinâmicas de grupo” desenvolvidas no contexto organizacional e dando ênfase à importância dos grupos nas relações humanas¹³. Failde¹³ também menciona que, no Brasil, esses estudos se iniciaram na década de 1960, quando o psicólogo francês Pierre Weil chegou ao país, criando o Laboratório de Sensibilidade Social. Mais tarde, outros estudiosos desenvolveram trabalhos de treinamentos de grupo, como Fela Moscovici, no Rio de Janeiro, Francisco e Edela Lanzer, em Porto Alegre, e João Eurico Matta, em Salvador, todos eles sendo auxiliados por professores da Universidade da Califórnia, em Los Angeles. Com isso, as escolas de administração,

nesse período, foram as primeiras a abordarem o tema referente às dinâmicas de grupo, pois até então se desconsiderava a influência do capital humano no desenvolvimento das organizações¹³.

Trazendo para o contexto atual, Failde¹³ cita a psicóloga Débora Tereza Mansur Silva, em uma ilustração da aplicação das dinâmicas de grupo (Silva *apud* Failde¹³):

“Para os adultos, os jogos são excelente ferramenta, que constrói e exercita a paciência, ameniza a ansiedade, promove o respeito e a tolerância no trato dos diferentes pontos de vista das pessoas com quem convivemos. Desinibem os mais tímidos. Jogando jogos apropriadamente escolhidos, as pessoas podem negociar sem medo de errar. Colocar e ouvir diferentes pontos de vista, com espontaneidade. Aprende-se a recriar “leis”, mudando as regras do jogo, e a respeitá-las de forma “motivada” e não por “imposição”. Estimulam-se a cooperação e a renovação de regras, fazendo nascer uma verdadeira constituição!”

Yozo¹⁵, em seu livro “Cem jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas”, recorda que, em seus estudos, J. L. Moreno observou que as pessoas, em sua grande maioria, se preocupavam tanto em seguir regras e valores que acabavam perdendo sua capacidade de se mostrarem espontâneas e criativas (Moreno *apud* Yozo¹⁵). Seguindo esse raciocínio, a criatividade surge de maneira mais fértil e rica em ambientes onde o lúdico e a espontaneidade são incentivados. Daí a importância dos jogos como ferramenta de resgate da espontaneidade e do autoconhecimento do indivíduo. Yozo¹⁵ cita alguns autores que refletem sobre a estrutura e importância dos jogos: para Regina F. Monteiro *“jogo é uma atividade que propicia ao indivíduo expressar livremente as criações de seu mundo interno, realizando-as na forma de representação”* e Júlia M. C. Motta descreve que *“jogo é a ação da realidade suplementar, onde a unidade criativa pode estar presente”* (Monteiro; Motta *apud* Yozo¹⁵). Apesar

de não serem muitas as referências teóricas na literatura que discorrem sobre jogos dramáticos especificamente, a gama de conceitos (que se diferenciam ou se complementam) sobre jogos é muito ampla¹⁵. O jogo dramático, quando direcionado a um grupo que trabalhe em meio a regras e valores determinados (por exemplo, uma escola), pode ser utilizado como uma atividade que permite avaliar e desenvolver os níveis de espontaneidade e criatividade nos indivíduos¹⁵. Enquanto no jogo vivenciado pela criança ela lida facilmente com o conflito (alterando regras, saindo do jogo ou propondo outra brincadeira), a questão do jogo dramático vai mais além. Para Yozo¹⁵, enquanto a criança joga pelo prazer (esse é seu objetivo), o jogo dramático (diferente do jogo dramático experimentado no teatro pelos atores) possui sim o lado lúdico, mas também se propõe a trabalhar os conflitos através do dramático¹⁵. Os jogos dramáticos podem, nesse contexto organizacional, permitir que dificuldades aflorem, servindo como uma ferramenta extremamente eficiente e com inúmeros recursos¹⁵. Como um dos objetivos do jogo dramático é criar, Yozo, tomando por base a teoria de J. L. Moreno, cita literalmente o próprio autor a respeito do conceito de espontaneidade dentro do trabalho do jogo com os participantes, que seria *"a resposta de um indivíduo ante uma situação nova e a nova resposta a uma situação velha"* (Moreno *apud* Yozo¹⁵). Em função de bloqueios e regras, o indivíduo acaba ficando impedido, no decorrer de sua vida, de criar. Desse ponto de vista, o jogo dramático leva o indivíduo a soltar-se, a liberar sua espontaneidade e, conseqüentemente, sua criatividade¹⁵.

Geralmente, nas organizações, o primeiro contato com um grupo gera um campo de tensão em virtude das expectativas. Nessas situações, Yozo¹⁵ sugere que sejam aplicados jogos infantis adaptados, de apresentação ou de sensibilização com o objetivo de criar um campo relaxado, propício à liberdade de ação e de atuação dos participantes, resgatando a espontaneidade criativa. O autor completa afirmando que o trazer de volta do lúdico oferece ao grupo uma predisposição

para o jogar, diminuindo as resistências para o desenvolvimento do trabalho.

Kurt Lewin, conforme citam Aubry & Saint-Arnaud¹⁶, iniciou seus estudos referentes ao trabalho em equipe e à necessidade de melhorar a produtividade dos grupos por volta de 1930. Posteriormente, pesquisadores deram continuidade ao trabalho de estudos, envolvendo a organização e a documentação de material para estudar a psicologia dos grupos, denominando, então, essa nova área de "dinâmica de grupo". Paralelamente a esses estudos científicos, várias técnicas para intervenção em grupos foram elaboradas, visando melhorar os resultados de produtividade, para esse conjunto de intervenções dá-se o nome também de "dinâmica de grupo"¹⁶. Em decorrência às pesquisas e à elaboração das técnicas de intervenção, surgiu uma nova concepção de grupo, onde, por um lado estruturasse o respeito ao outro e, por outro, trabalha-se a questão da divisão das responsabilidades de cada um. Desse ponto de vista, "dinâmica de grupo" também pode ser designada como uma concepção, um pensamento que impulsiona o trabalho. Nesse aspecto, a expressão "dinâmica de grupo" possui tripla significação, pois envolve ciência, conjunto de técnicas e pensamento. Pressupondo que não basta reunir um aglomerado de pessoas para se determinar esse conjunto como um grupo, necessita-se que haja um objetivo em comum para este ser tratado como tal. Outra característica dos grupos são os múltiplos intercâmbios que as pessoas estabelecem entre si, sem essa interação psicológica não existe o conceito de grupo (Krech; Crutchfield *apud* Aubry & Saint-Arnaud¹⁶).

Cada grupo tem um dinamismo próprio (problemas, sucessos, fracassos, etc), a saída ou a chegada de um membro pode alterar profundamente sua estrutura, abalando ou reforçando as inter-relações. Ainda segundo Aubry e Saint-Arnaud¹⁶, um grupo formado por adultos objetivos e maduros não garante que a estrutura grupal seja também adulta, objetiva e madura. Pelo contrário, para que um aglomerado de pessoas se transforme em um grupo é primordial a

consciência da busca de um objetivo comum e uma inter-relação autêntica. Para que isso aconteça é necessário que os membros do conjunto aceitem o trabalho comum, participem responsabilmente do projeto e empreguem esforços para que o trabalho se concretize. Sendo assim, Aubry & Saint-Arnaud¹⁶ conceituam grupo como:

“uma entidade moral, dotada de finalidade, existência e dinamismo próprios, distinta da soma dos indivíduos que a constituem, mas intimamente dependente das relações que se estabelecem entre esses diferentes indivíduos”.

De acordo com os objetivos, os grupos podem ser divididos em grupos de trabalho (com o foco totalmente direcionado à questão profissional), de formação (que busca a conscientização social e emocional dentro do próprio grupo) e misto (que busca a eficiência com a experiência psicológica). Ainda segundo Aubry & Saint-Arnaud¹⁶, dois fatores influenciam o dinamismo de um grupo: as circunstâncias nas quais o grupo se formou e as relações que são estabelecidas internamente. Um grupo pode ser formado de maneira espontânea, onde a inter-relação ocorre naturalmente; pode também ser formado com uma estrutura onde um regente possui uma responsabilidade, mas os demais membros se articulam ainda de maneira a conservar um pouco a naturalidade e, por fim, um grupo pode ser formado pela imposição nas inter-relações. Nesse terceiro caso, os membros tendem a ser mais passivos e colocam a responsabilidade pela solução de conflitos, pela organização e coordenação dos trabalhos no indivíduo centralizador dos comandos.

Outro fator importante na organização dos grupos é o papel que cada indivíduo mantém na inter-relação com os demais. Aubry & Saint-Arnaud¹⁶ afirmam que existem duas situações fundamentais nas relações dentro de um grupo: a primeira delas é quando um membro assume a direção e a responsabilidade total, gerando uma relação de submissão e dependência dos demais membros. Nessa situação, o pensamento do grupo é submetido ao ritmo do membro centra-

lizador. Já a segunda situação, referente às inter-relações dentro de um grupo, trata da hipótese do membro chefe agir de modo a incentivar aos demais para que assumam coletivamente responsabilidades. Essa situação permite que iniciativas livres sejam constantemente requeridas.

Levando em consideração as inter-relações dentro de um grupo, Gramigna³ cita que o processo de aprendizagem que leva um grupo a se desenvolver passa por estágios que vão desde as dificuldades individuais, como obtenção de informações ou de conhecimento, até os conflitos próprios do grupo, como resistência a mudanças. Um dos fatores que inibem a criatividade nos grupos, segundo Gramigna³, é que cada indivíduo contribui para o “fechamento” do sistema, levando um pouco de sua bagagem, tolhendo a criatividade em função da rigidez de normas e da burocracia excessiva. Para a autora, a palavra “não” tem uma importância considerável na história de vida de cada um. As primeiras condicionantes que uma criança recebe logo na infância e que são incorporadas ao longo da vida são os comandos de “não chore”, “não corra”, “não grite”, “não perca”, “não reparta”, etc. Tomando os paradigmas do não chorar, não perder, não errar e não dividir, pode-se constatar a falta de saúde dentro da maioria das organizações atuais, onde há uma dissociação entre discurso e práxis. Nesse campo, observam-se posturas como a exigência de criatividade indo de contrapartida a padrões que são previamente determinados; espera-se a proatividade dos membros do grupo, porém atitudes inovadoras são tolhidas; dissemina-se a cultura da participação enquanto o poder de decisão realmente se concentra em determinados membros³. Gramigna³ observa que muitos fatores, tais como alto índice de desmotivação no trabalho, falta de sentido para a vida, apatia, depressão e descrença em melhorias são alguns dos motivos do alto percentual de doenças psicossomáticas em funcionários de organizações que apresentam a dicotomia discurso *versus* práxis. Visando à quebra de paradigmas, Gramigna³ afirma que a melhor aprendizagem é a vivencial, passando por

cinco fases: a vivência propriamente dita (jogo atividade); o relato das emoções; a avaliação do desempenho e o *feedback* recebido; as analogias (os "*insights*") e o compromisso com as atitudes de mudança. Quando uma atividade é planejada para um determinado grupo e respeita essas fases, estimula-se o acionamento do hemisfério direito, nas fases de vivência e relato, e o hemisfério esquerdo, nas fases de avaliação, análise e analogias. Com esse trabalho de equilíbrio entre os dois hemisférios, busca-se a harmonia que propicia um comportamento pautado pelo compromisso não somente de forma racional, mas também emocional.

Gramigna³ também aborda a questão da aprendizagem vivencial, que seria uma oportunidade dos participantes experimentarem determinada situação e analisá-la de forma crítica, trazendo o aprendizado para seu cotidiano. Tendo por base o Manual de Exercícios Estruturados de Pfeifer e Jones (volumes I e II), Gramigna³ apresenta o Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV), que pode servir de base para a aplicação dos jogos de empresa e das técnicas vivenciais e pode ser dividido em cinco etapas e resumido da seguinte forma (Pfeifer; Jones *apud* Gramigna³):

- **Vivência:** é o fazer algo, construir (experiência individual ou em grupo). A atividade deve estar de acordo com o objetivo do programa de intervenção e ser atrativa, lúdica e interessante;
- **Relato:** é o momento de expressar sentimentos e emoções. Os relatos poderão ser individuais ou coletivos, utilizando-se de diversas estratégias: relatos verbais, utilização de mural com registros individuais, discussão livre (intermediada pelo facilitador), utilização de figuras, símbolos ou cores para expressar sentimentos, etc;
- **Processamento:** é a hora da análise de desempenho, feita pelo grupo. Aqui os participantes avaliam questões de liderança, organização, planejamento, comunicação e administração de conflitos. Podem-se utilizar analogia, questionários individuais,

levantamento de dificuldades e facilidades com roteiros pré-estabelecidos, etc.

- **Generalização:** é o momento da comparação entre o jogo e a realidade da organização. Aqui se podem introduzir temas, informações técnicas, referenciais teóricos, etc, sempre levando em consideração critérios como clareza, objetividade, atratividade e delimitação do tempo.
- **Aplicação:** etapa para planejamentos. Gramigna³ lembra que não adianta passar por todas as etapas anteriores e não encerrar o ciclo de aprendizado com uma reflexão e comprometimento com a mudança. Nesse momento, o participante tem a oportunidade de estabelecer seu papel como corresponsável na busca de melhorias. Nesse sentido, o facilitador orienta na elaboração dos planos individuais de desenvolvimento, nas metas, no "contrato psicológico", etc.

Gramigna³ refere-se à vivência como o momento vivido por um grupo durante as atividades propostas e semelhantes ao cotidiano dos participantes. Isso permite maior participação e comprometimento. Ainda segundo a autora, todo jogo implica em uma vivência, porém nem toda vivência pode ser um jogo. Tanto o jogo quanto a vivência implicam em terem sido planejados a partir de situações reais, ambos necessitam de uma participação efetiva do grupo, podendo gerar ou não emoções singulares. Além disso, jogos e vivências estimulam o contato entre os participantes, acionam os dois hemisférios do cérebro, podem gerar tensão e têm regras estabelecendo normas e limites a serem respeitados³. A diferença entre jogo e vivência está na determinação das regras: jogo implica em pontuação, definindo ganhadores e perdedores, já a vivência não exige e nem estimula à competição. Gramigna³ observa que, ao se estruturar um programa de intervenção, é interessante mesclar atividades de jogos e vivências, não sobrecarregando o grupo com tarefas competitivas que podem dificultar o ambiente de aprendizado.

Ainda sobre as ferramentas vivenciais, Fail-de¹³ comenta: as dinâmicas de grupo podem estimular comportamentos e atitudes (como liderança, relacionamento interpessoal, iniciativa, etc) que dificilmente viriam à tona em atividades individuais. As dinâmicas de grupo possibilitam, por meio de atividades lúdicas, exercícios corporais, jogos e simulações de casos, uma maior facilidade em relação à tomada de atitudes, ampliando a visão de uma situação e estimulando a mudança¹³.

As ferramentas que seguem a linha participativo-vivencial oferecem diversas vantagens, dentre elas: maior compreensão dos conceitos, o resgate do lúdico e a descoberta de novas possibilidades³. Gramigna³, em seu trabalho direcionado às técnicas vivenciais, organizou as atividades em cinco agrupamentos: vivências para abrir eventos, jogos para a fase intermediária, jogos e vivências vitalizadoras, vivências harmonizadoras e jogos e vivências de encerramento. A autora explica que as vivências para abrir eventos são aquelas utilizadas para dinamizar o primeiro contato, onde os participantes estão inseguros e com medo de errar ou não agradar³. Os jogos sugeridos para a fase intermediária devem ser aplicados após a familiarização do grupo, onde começam a surgir as lideranças, questionamentos quanto às normas explícitas (horários, direitos e deveres, etc). Aqui a autora³ recomenda tarefas onde o grupo possa exercer seus controles, mas que ao mesmo tempo tenham autonomia nos processos decisórios. Para os momentos onde há queda do tônus muscular, aparente desinteresse ou nível de desmotivação baixo, Gramigna³ sugere jogos e vivências vitalizadoras, que têm como objetivo "levantar" o grupo. Geralmente essas atividades têm um tempo de duração curto, são descontraídas, divertidas, inusitadas, porém estão diretamente ligadas ao tema central do programa. Já as vivências harmonizadoras buscam baixar o tônus muscular, deixando as pessoas mais sensíveis aos próximos estímulos. Por fim, os jogos ou vivências para encerramento de eventos servem para valorizar um processo de finalização e permitem momentos de *feedback* e demonstrações de afetividade no grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o levantamento teórico, conceitos importantes para o meio organizacional foram escolhidos de forma a nortear uma linha de pesquisa que pudesse ser aproveitada pela área da Psicopedagogia. Ideias relevantes a respeito da diversidade, da cognição, da personalidade, dos conflitos que se estabelecem nos grupos e a utilização de ferramentas vivenciais como instrumentos de intervenção foram abordadas de maneira objetiva, a fim de contribuir com o meio educacional.

Atualmente, no ambiente organizacional, há uma preocupação mais direcionada ao capital humano e suas particularidades. Chiavenato⁵ aborda a questão da valorização das diferenças em prol do enriquecimento do ambiente de trabalho e da maior oportunidade de processos criativos. Porém, o autor⁵ faz uma reflexão sobre a cognição e de como ela pode afetar o comportamento de um indivíduo em um grupo a partir do momento em que ele (indivíduo) baseia sua visão de mundo mais em suas percepções do que na realidade concreta. Robbins⁴ também contribui com o estudo trazendo a questão da personalidade, que é outro fator relevante ao processo de formação e de conflitos no grupo. Critérios como hereditariedade e ambiente são importantes nos estudos de personalidade, porém o fator situação pode influenciar e alterar comportamentos antes considerados lineares, trazendo à tona reações inesperadas, conforme alerta Robbins⁴.

Nesse contexto de reorganização de grupos e de descortinamento de conflitos, Nascimento¹ refere-se ao profissional de Psicopedagogia como uma nova e importante figura no contexto organizacional. Figura essa, conforme Bossa², capacitada para lidar com as mais diversas questões envolvendo a aprendizagem: como ela ocorre, quais as interferências que surgem no meio do processo e como prevenir ou tratar essas distorções. Seguindo a linha de raciocínio que aborda a aprendizagem organizacional como fator importante no bom ambiente, Gramigna³ enfatiza que a aprendizagem vivencial pode auxiliar nas mais diversas intervenções, tenham elas as finalidades de formação, de treinamento

ou de desenvolvimento. Para isso, as técnicas a serem utilizadas devem ser criteriosamente escolhidas, estudadas e aplicadas, gerando resultados positivos, como resgate do lúdico, maior comprometimento, maior potencial criativo e descobertas de novas possibilidades. O que se conclui com este levantamento é que as pessoas cada vez mais influenciam e se deixam influen-

ciar pelo ambiente de trabalho. Em função disso, o papel do psicopedagogo institucional é o de sinalizar as dificuldades e proporcionar ao grupo uma (re)organização consciente e madura. Com a utilização das ferramentas vivenciais o que se espera é que o grupo quebre paradigmas, se conheça e vivencie experiências marcantes e geradoras de mudanças.

SUMMARY

Dynamics, games and experiences: useful tools in psychopedagogical (re) construction of educational environment

This article was predisposed to point out the importance of the games, dynamics and experiences, often used by human resources, as adaptable tools to the educational field and useful in pedagogical institutional intervention. Moreover, we addressed the importance of a good working environment and the role of institutional psychopedagogists in conflict management. This paper happened through a survey regarding some theoretical concepts related to human resources which could aid the psychopedagogists, concepts such as diversity of people, motivation and conflicts. Authors like Gramigna, Chiavenato and Robbins based the theoretical framework of this study allowing information enrichment for the educational area. Based on the concepts discussed, the line of work that addresses the experiential techniques as a more satisfactory approach to intervention, was chosen to show the advantage of the conflict positive sides and achieve the desired changes. After conducting the survey it came to the conclusion that the dynamics, games and experiences, when properly developed and applied, are activities that provide a ransom of playful and therefore allow greater spontaneity resulting in greater involvement with the proposed objectives.

KEY WORDS: Psychopedagogy. Motivation. Group dynamics. Games, experimental. Teachers.

REFERÊNCIAS

1. Nascimento CT. A psicopedagogia e a aprendizagem organizacional: a importância da gestão do conhecimento na administração de recursos humanos. 2008. Disponível no URL: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1027>
2. Bossa NA. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições através da prática. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2000.
3. Gramigna MRM. Jogos de empresa e técnicas vivenciais. São Paulo: Makron Books; 1997.
4. Robbins SP. Comportamento organizacional. 9ª ed. São Paulo: Prentice Hall; 2002.
5. Chiavenato I. Recursos humanos: o capital humano nas organizações. 8ª ed. São Paulo: Atlas; 2003.
6. Milkovich GT, Boudreau JW. Administração de recursos humanos. São Paulo: Atlas; 2000.

7. Crema M. A psicopedagogia institucional na escola: algumas considerações teóricas e práticas. In: Butelman I, org. Pensando as instituições: teorias e práticas em educação. Porto Alegre: Artmed; 1998. p.137-56.
8. Crispino A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Revista Ensaio: Aval Pol Públ Educ. 2007; 15(54):11-28. Disponível no URL: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>
9. Matias EAN. O papel do gestor na mediação de conflitos em instituições de ensino superior [Dissertação de mestrado]. Brasília: Universidade Católica de Brasília; 2008.
10. Noffs NA. Psicopedagogo na rede de ensino: a trajetória institucional de seus atores-autores. São Paulo: Elevação; 2003.
11. Butelman I. Espaços institucionais e marginalização: a psicopedagogia institucional, sua ação e seus limites. In: Butelman I, org. Pensando as instituições: teorias e práticas em educação. Porto Alegre: Artmed; 1998. p.11-33.
12. Militão A; Militão R. Jogos, dinâmicas e vivências grupais: como desenvolver sua melhor "técnica" em atividades grupais. 13ª reimp. Rio de Janeiro: Qualitymark; 2011.
13. Failde I. Manual do facilitador para dinâmicas de grupo. 3ª ed. Campinas: Papirus; 2010.
14. Porto O. Psicopedagogia institucional: teoria e assessoramento psicopedagógico. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak; 2011.
15. Yozo RYK. Cem jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas. 13ª ed. São Paulo: Ágora; 1996.
16. Aubry JM, Saint-Arnaud Y. Dinâmica de grupo: iniciação a seu espírito e algumas de suas técnicas. São Paulo: Edições Loyola; 1978.

Trabalho realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

*Artigo recebido: 30/11/2012
Aprovado: 18/12/2012*

