

O Desenvolvimento de Competências: uma experiência baseada na proposta andragógica e na aprendizagem vivencial

Autoria: Lídia Tassini Silva Mancia, Claudia Cristina Bitencourt, Claudio Gonçalo

RESUMO

As limitações observadas nos treinamentos tradicionais, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e atitudes, é um fator crítico tanto para as organizações quanto para o meio acadêmico que buscam, cada vez mais, uma formação integral e uma atuação co-responsável do profissional/estudante. Este artigo apresenta uma proposta de metodologia de ensino baseada em estudos relacionados à aprendizagem vivencial, dinâmica de grupo e andragogia para o desenvolvimento de competências, principalmente no que se refere às questões relacionais. Trata-se de uma experiência piloto desenvolvida em uma turma de pós-graduação em gestão de serviços, tendo em vista a importância dos ativos intangíveis e o atendimento ao cliente nesta área. Os resultados sugerem reflexões sobre uma maior integração entre as áreas educacional e profissional. Destacam a importância de práticas que promovam o autodesenvolvimento, trabalhem as competências relacionais e sejam conduzidas tendo como base o estímulo a reflexões e criações do grupo durante o próprio desenvolvimento das atividades.

1 Introdução

Para acompanhar e gerar as mudanças requeridas no contexto competitivo, as formas tradicionais de treinamento e desenvolvimento parecem não atender às expectativas e necessidades atuais. Assim, observa-se a necessidade de desenvolver um modelo mais abrangente que considere tanto a organização quanto o indivíduo num contexto político, econômico e cultural.

Os programas de treinamento e desenvolvimento tendem a

“gerar um *gap* entre o potencial de recursos desenvolvidos nestes programas (conhecimentos e habilidades) e aquilo que é efetivamente apropriado como competências nos ambientes de trabalho. Na maioria dos casos, os participantes destes programas não conseguem, de maneira isolada e sem um apoio metodológico específico, apropriar em suas atividades as enormes potencialidades geradas entre os conteúdos, exercícios e dinâmicas tratados no ambiente de treinamento” (Ruas, 1999, p. 15).

Resgatando essas críticas, no ambiente acadêmico entende-se ser fundamental (re)pensar a formação dos alunos frente a este cenário desafiador. Portanto, as estratégias tradicionais de ensino, ainda que representem um importante papel na formação acadêmica, precisam ser complementadas com práticas que estimulem a formação de novas habilidades no que concerne ao perfil do aluno, futuro integrante do mercado de trabalho ou mesmo, já inserido nele.

Para se trabalhar de uma forma mais dinâmica e condizente com a nova realidade social e organizacional, deve-se buscar práticas coerentes a essas propostas que possam ser trabalhadas em sala de aula, ou mesmo em momentos mais oportunos escolhidos pelos alunos.

Neste contexto, acredita-se que um ambiente mais dinâmico e interativo seja fundamental ao estímulo dessas novas competências centralizando-se, sobretudo no autodesenvolvimento. Ou seja, o aluno deve exercer um papel mais ativo na sua própria educação sendo mais autônomo, responsável e consciente dessa necessidade e importância.

Além dessa carência que pode ser observada em vários segmentos industriais, destacam-se as especificidades do setor de serviços. Neste sentido, a questão da competência relacional

é o ponto central nesta área. O atendimento representa o fechamento do negócio e implica o êxito ou fracasso de todas as operações realizadas até esse momento. Assim, um diferencial competitivo fundamental nas organizações de serviços localiza-se nos relacionamentos externos e internos da organização, ou seja os seus ativos intangíveis.

Este artigo analisa uma experiência desenvolvida em uma turma de pós-graduação na área de gestão de serviços apresentando uma experiência piloto que busca desenvolver não apenas as competências técnicas (conhecimentos básicos) mas habilidades e atitudes voltadas às questões relacionais. Para tanto, propõe-se, inicialmente, a discutir a gestão de serviços e a importância dos ativos intangíveis na organização destacando a atuação das pessoas; em seguida apresenta a aprendizagem vivencial como experiência fundamental para a formação do indivíduo enfatizando a competência em ação; a dinâmica de grupo e a andragogia são discutidas como metodologias possíveis de serem trabalhadas neste contexto; e, por fim, apresenta-se o relato da experiência vivenciada com a turma de gestão de serviços.

2 A Administração de Serviços e o Valor do Intangível

O valor de mercado, em uma organização cuja estratégia seja promover o conhecimento, envolve a soma de seus ativos tangíveis e intangíveis. Na realidade, qualquer organização deve ser assim avaliada, no entanto, naquelas em que o conhecimento é o diferencial competitivo é mais intensa a percepção do valor do intangível para o sucesso do negócio.

Os ativos intangíveis nas ‘organizações do conhecimento’ podem ser avaliados a partir de três dimensões (Sveiby, 1998): relacionamentos externos, relacionamentos internos e a competência das pessoas. Os relacionamentos externos podem posicionar a empresa no mercado sejam através da marca, dos contatos com os clientes, instituições, parceiros ou fornecedores. Os relacionamentos internos posicionam a empresa como um conjunto específico de ações cognitivas representadas, entre outros elementos, pelo modelo gerencial, processos e métodos, cultura ou perfil de liderança.

Em uma organização cujo foco estratégico é a prestação de serviços, o valor do ativo intangível surge como um fator preponderante, senão fundamental, para se buscar maior competitividade. A estratégia de diferenciação desse tipo de negócio está baseada fundamentalmente em criar ativos intangíveis que sejam percebidos como serviços particulares, especiais e exclusivos.

As principais características da administração de serviços (Gianesi e Corrêa, 1994; Schmenner, 1999) abrangem:

- a ‘intangibilidade’;
- a presença e a participação do cliente no processo, e
- a simultaneidade entre a produção e o consumo dos serviços.

Um serviço excelente é valorizado pela natureza intangível daquilo que está sendo fornecido, ao invés dos aspectos físicos associados. Como os serviços são intangíveis, o cliente recebe algo que não pode ‘tocar’, vivenciando experiências de relacionamento com a empresa. Devido à participação do cliente durante o processo de prestação de serviços, o desempenho das pessoas têm um papel preponderante para a eficácia da organização. Os serviços não podem ser estocados como um produto para ser consumido no futuro, não permitem controles de qualidade durante o processo, e demandam flexibilidade no desempenho organizacional.

Na prestação de serviços observa-se que há sempre a ‘hora da verdade’, que significa instantes em que o cliente se depara com o processo do serviço oferecido através das pessoas que o representam. O cliente, nestas oportunidades, avalia se irá comprar o serviço e se manterá um relacionamento futuro com a empresa.

As operações de serviços quando divididas em ‘palco’ e ‘bastidor’, possibilitam separar as operações de muito contato com o cliente (palco) das operações de baixo contato com o cliente (bastidor). As operações de bastidor, que englobam processos e estruturas necessárias para a prestação de serviços, têm um menor índice de variabilidade com maior possibilidade de padronização e controle. Nas operações de palco, a participação do cliente cria um alto índice de variabilidade do resultado do processo de atendimento, dependendo fortemente da habilidade das pessoas em ‘entender’ e se ‘relacionar’ com o cliente, criando e/ou flexibilizando alternativas de soluções.

A diferença entre o valor percebido pelo cliente e o preço é igual ao valor fornecido ao cliente. No quadro 1, observa-se os elementos que influenciam o valor percebido pelo cliente: produtos, serviços, pessoas e imagem. No que tange às pessoas, a competência engloba, entre outros fatores, cortesia, comunicação, credibilidade e confiabilidade.

Quadro1- O Valor Percebido pelo Cliente

PRODUTOS	SERVIÇOS	PESSOAS	IMAGEM
Desempenho Recursos Confiabilidade Estética	Distribuição Instalação Treinamento ao cliente Consultoria	Cortesia Credibilidade Confiabilidade Comunicação	Símbolos Propaganda Atmosfera Eventos

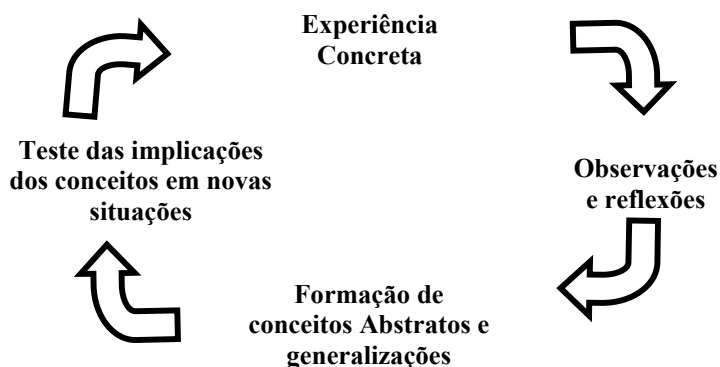
Fonte: Giancesi e Corrêa, 1994, pág. 22.

Este trabalho enfatiza a necessidade de promover o desenvolvimento de competências, no que diz respeito à influência das pessoas no valor percebido pelo cliente. Quanto maior for este nível de desempenho, maior será a capacidade de agregar valor intangível, indispensável ao serviço prestado. Neste contexto, considera-se fundamental as situações vivenciais que são possibilidades de desenvolver competências de maneira reflexiva, construtiva e possivelmente duradoura.

3 A Importância das Situações Vivenciais para Estimular o Aprendizado

A proposta de (re)pensar questões relacionadas à formação resgata a necessidade de aproximar os conceitos ou teorias das práticas organizacionais. A abordagem desenvolvida por Kolb (1971) centraliza-se no desenvolvimento do Ciclo de Aprendizagem Vivencial e busca, justamente, aproximar esses dois eixos. O autor apresenta uma visão processual no que se refere à aprendizagem e formação de competências, destacando a importância da ação e reflexão num processo contínuo que visa equilibrar as ações e abstrações caracterizadas neste ciclo.

Figura 1 – Modelo de aprendizagem vivencial



Fonte: Adaptado de Kolb (1971)

O Modelo de Aprendizagem Vivencial apresenta dois objetivos: o de aprender sobre um determinado tema, e o de descobrir as próprias forças e fraquezas como aprendiz – aprender a aprender pela experiência. Kolb (1971) considera a aprendizagem como um ciclo quadrifásico onde as pessoas aprendem através da experiência concreta como “alicerces” para a tradução em conceitos, os quais são usados como “guias” para a aplicação em novas experiências.

Segundo Kolb, Boyatzis e Mainemelis (1999), há duas dimensões básicas no processo de aprendizagem: a dimensão concreto/abstrato e a dimensão ativa/ flexiva, onde as pessoas exercitam a função de ator e observador. Elas possuem habilidades diferentes frente ao conflito entre ser ativo/reflexivo ou concreto/abstrato, e desenvolvem um estilo próprio de aprendizagem. Por exemplo, um matemático pode dar grande ênfase a conceitos abstratos, enquanto que um poeta pode dar maior valor a uma experiência concreta; um gerente pode se envolver mais com a aplicação ativa de idéias, enquanto que um biólogo pode desenvolver a aprendizagem muito mais através de sua capacidade de observação.

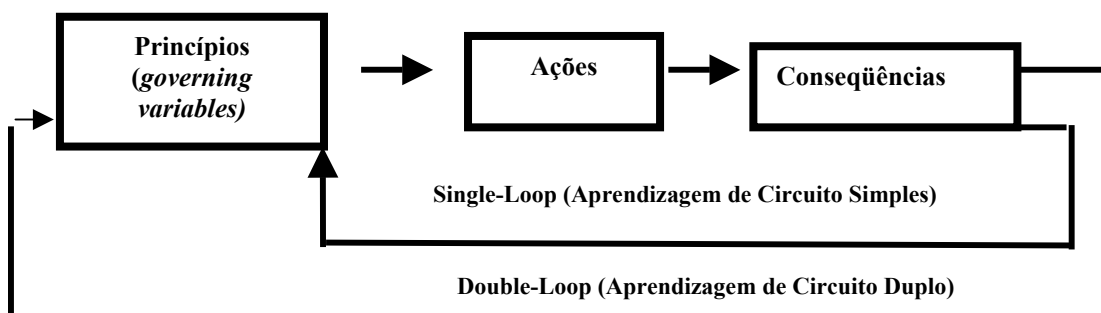
O ciclo vivencial de aprendizagem pode ser estimulado através de práticas em sala de aula ou mesmo através de metodologias de ensino mais inovadoras, como a apresentada neste artigo. Cabe ao professor propor a dosagem entre teoria e prática e aos alunos gerenciar o seu autodesenvolvimento, questionando, pesquisando, enfim, buscando estar em constante processo de aprendizagem. A aprendizagem, neste sentido, extrapola as paredes da sala de aula e começa a fazer parte da realidade do aluno nos mais diversos meios onde ele interage.

Referindo-se à questão da reflexão e ação, ou melhor, teoria e prática, Argyris (1992) traz a sua contribuição à discussão apresentando o *gap* observado entre a teoria assumida e a aplicada. A teoria assumida consiste no conjunto de crenças e valores que as pessoas possuem para conduzir as suas vidas. A teoria aplicada, por sua vez, é a utilizada quando as pessoas agem, utilizando regras reais para gerenciar as suas crenças e valores.

Neste momento, ressalta-se a necessidade de tratar as competências enquanto práticas observadas no ambiente de trabalho e estudo, fato esse que as diferenciam do conceito de potencial. Destaca-se ainda, a urgência de se tratar as questões de habilidades e atitudes quando se fala da formação das competências dos alunos e não apenas o conhecimento.

Argyris (1992) destaca, ainda, a Aprendizagem de Circuito Duplo baseada na importância de se conhecer os princípios que geram as ações e os seus resultados. A ênfase na visão processual estimula a reflexão e o questionamento e contribui para a construção de uma aprendizagem significativa, pois considera-se o ambiente no qual o aluno está inserido, as suas necessidades e a busca de sentido para essas questões.

Figura 2 – *Single e Double-Loop Learning*



Fonte: Adaptado de Argyris (1992)

A aprendizagem tratada neste contexto, apresenta três perspectivas que trazem consigo o potencial de contribuição para a gestão de competências:

a) Perspectiva Social – refere-se à questão da formação integral em que experiências vivenciadas ao longo da trajetória pessoal e profissional representam potencial oportunidade para aprender a aprender. Em outras palavras, valendo-se da diversidade de experiências, observa-se a atuação e/ou solução de problemas tendo como base as vivências anteriores.

b) Perspectiva Dinâmica – voltada ao desenvolvimento contínuo, ilustra a importância da visão processual e construção de novas situações que promovem a formação e aplicação de competências.

c) Perspectiva Estratégica – resgata a importância em articular as diretrizes da empresa com a visão estratégica da gestão de competências no intuito de sistematização de práticas mais efetivas.

Considerando-se a diversas abordagens sobre o tema competências, critica-se a busca de formação de um perfil genérico composto por uma listagem de atributos, sem sentido e inviáveis de serem construídos, tendo em vista a sua amplitude e complexidade das organizações. Portanto, cada vez mais, fala-se em desenvolver competências coletivas complementares que valorizam a interação entre as pessoas, não apenas no sentido de preencher lacunas no que se refere as competências não observadas, mas o próprio estímulo à formação de novas competências construídas a partir dessa interação entre as pessoas. Dessa forma, a construção de um perfil ambicioso cede espaço ao desenvolvimento de competências mais consistentes, relevantes e gerenciáveis pelo próprio estudante/profissional.

Resgata-se finalmente, a importância de se tratar as competências não apenas a partir do ambiente educacional, mas essas práticas devem estimular a construção mais integrada de competências a partir da vivência de cada aluno. Essa possibilidade estimula o aprender a aprender no momento em que o aluno é o sujeito da aprendizagem e apropriando-se desta pode aplicá-la em diferentes realidades. Assim, observa-se a prática do auto-conhecimento no qual o aluno promove o seu autodesenvolvimento e, ao mesmo tempo, abstrai novos conhecimentos concretizando-os em situações diferenciadas.

4 Dinâmica de Grupo e Andragogia

Uma das possibilidades de potencializar o desenvolvimento das competências relacionais e coletivas pode se dar através da integração da Dinâmica de Grupo com a abordagem andragógica.

A Dinâmica de Grupo é o campo de estudo que objetiva a leitura, compreensão e intervenção dos movimentos do grupo a fim de que seus membros possam entender seus próprios processos e a partir daí, decidam ou não sobre suas mudanças (Shaw, 1981).

É possível identificar o grupo como um dispositivo de aprendizagem coletiva e individual, pelo fato de que os processos relacionais acontecidos no seu interior funcionam, segundo Osório (1997) como uma “sala de espelhos” onde cada membro vê parte de seu eu projetado nas atitudes do outro. A relação intersubjetiva que é desenvolvida entre seus membros oportuniza ao grupo construir também subjetivamente o que Bion (1970) identificou como mentalidade grupal. Esta mentalidade grupal serve como mecanismo de estímulo ou de resistência às mudanças. Por isso, a intervenção a partir da Dinâmica de Grupo, possibilita trabalhar a mentalidade grupal a partir da atitude de consciência e comprometimento com os fatos, a aprendizagem e a mudança em um grupo.

No entanto, a atitude de consciência e comprometimento, metodologicamente falando, podem ser desenvolvidas de diferentes formas. No caso em questão, optou-se por atuar a partir da tecnologia andragógica de educação, proposta por Knowles (1989), que considera a co-responsabilidade do adulto como o ponto-chave para o sucesso no seu processo de aprendizagem.

A andragogia privilegia as diferenças individuais, respeitando conhecimentos, vivências e habilidades do adulto, de maneira a diagnosticar e suprir as áreas de carência,

tendo como base o contexto em que o adulto se insere. Ao mesmo tempo, associado à Dinâmica de Grupo estimula o aprendizado coletivo à medida em que a instituição cria condições para se promover um ambiente de troca, hoje o grande desafio para as escolas e empresas no campo da gestão de pessoas.

No atual cenário empresarial, o conceito andragógico no desenvolvimento de pessoas diferencia-se dos conceitos e práticas tradicionais, pelo fato de:

- o diagnóstico de necessidades ser um autodiagnóstico e ser compartilhado com a chefia;
- a formulação de objetivos ser desenvolvida em conjunto, compatibilizando os desafios pessoais e os objetivos organizacionais;
- o planejamento de autodesenvolvimento ser compartilhado e contratado entre as partes (empresa e colaborador);
- o *design* do plano de desenvolvimento utilizar diferentes estratégias de aprendizado;
- o princípio da aprendizagem ser gradual e focalizado na prática, concentrando-se em soluções de problemas;
- finalmente, a avaliação também ser compartilhada, possibilitando novos diagnósticos.

Na proposta Andragógica, o exame permanente do “aprender a aprender” proposto por Knowless (1989) passa a ser o foco de preocupação de facilitadores e aprendizes em processo de mútua interação.

Desta maneira, o desenvolvimento de competências é um processo educativo que, a partir de uma aprendizagem significativa, que integra conhecimento, vivência e prática, tem a capacidade de extrapolar os limites de uma sala de aula e fazer-se presente como um diferencial que o sujeito carregará por toda a vida.

5 Procedimentos Metodológicos

Após três edições de curso de pós-graduação em administração de serviços, de 360 horas-aula, constatou-se uma freqüente sugestão dos alunos: criar uma alternativa pedagógica para desenvolver competências baseadas na relação com o cliente. Na quarta edição deste curso, ao longo do ano de 2002, implementou-se a experiência relatada neste artigo.

O presente trabalho apresenta a dinâmica desenvolvida como atividade complementar oferecida em um curso de pós-graduação no intuito de desenvolver competências voltadas às habilidades de relacionamento e comunicação a partir do auto-conhecimento, fundamentais para quem trabalha com atendimento a clientes (internos e externos). A turma, composta por 18 alunos, contou com a participação voluntária de 8 pessoas. Considerando a natureza da proposta de Dinâmica de Grupo, não caberia propor uma atividade ‘obrigatória’ ao grupo.

A proposta metodológica de intervenção procurou integrar três vertentes:

- 1) o Modelo Vivencial de Kolb, que desenvolve competências a partir do ciclo vivencial;
- 2) a Dinâmica de Grupo para a intervenção no funcionamento do pequeno grupo,
- 3) a Andragogia, como tecnologia educativa de comprometimento dos adultos com seu processo de aprendizagem.

Para tanto, são relatadas as atividades desenvolvidas nos sete encontros vivenciais previstos, bem como as situações que estimularam o desenvolvimento das competências em questão. Para melhor compreensão, preferiu-se apresentar recortes significativos, explicitados nos diálogos que serviram como pontos de referência para as intervenções na dinâmica de grupo, com base na leitura subjetiva do processo. Portanto, a metodologia segue a mesma

característica da atividade proposta, ou seja, enfatiza o processo em detrimento a descrição de métodos de ensino destacando a contextualização em que as atividades se desenvolveram.

Além dos relatos, conta-se com a avaliação dos alunos que participaram dessa atividade, podendo dessa forma, se ter uma idéia mais clara sobre o impacto e validade de uma abordagem vivencial em um curso, tradicionalmente focalizado no conhecimento técnico.

6 A Dinâmica do Grupo

Por se tratar de uma atividade de grupo de natureza vivencial no sentido de desenvolver competências relacionais e de comunicação, portanto, uma atividade de natureza comportamental e atitudinal, decidiu-se por caracterizá-la como uma atividade optativa no curso, realizada em dias e horários diferentes dos convencionais dias de aula. Entretanto, a opção pelo trabalho de grupo implicaria que o participante se comprometesse em estar presente a todos os encontros e não apenas contar com presenças eventuais.

A estrutura curricular previu sete encontros vivenciais, que aconteceram em intervalos de 40 a 60 dias.

Nesta seção, serão apresentadas as vivências desenvolvidas, acompanhado de relatos e experiências significativas.

1º. Encontro

Apenas este encontro foi desenvolvido no dia e horário de aula, com a presença de cerca de 90% dos alunos. Teve como objetivo, esclarecer e reforçar detalhes da contratação, no que consistiria o foco deste trabalho, sua forma de desenvolvimento e responsabilidades individuais e grupais para com o processo, bem como riscos e benefícios desta atividade de grupo.

Por ser uma atividade optativa, os alunos tiveram tempo, entre este encontro e o próximo, para decidir sobre sua participação. Aparentemente a reação do grupo foi de expectativa e acolhida frente ao trabalho, mostrando entender a importância do mesmo.

Reforçar as metas e os propósitos deste trabalho na estrutura curricular do curso foi uma forma de oferecer ao grupo mais subsídios para que pudessem optar pela participação de maneira consciente e voluntária. Além disso, o estabelecimento de metas no início de um grupo ou em encontros preliminares é uma estratégia eficiente para se estimular uma aprendizagem eficaz.

2º. Encontro

Um grupo de 8 alunos esteve presente. O foco deste encontro voltou-se para a contratação e o reconhecimento das pessoas no grupo a partir do processo de inclusão. Como usualmente nos grupos de trabalho, as pessoas se apresentam considerando o papel que exercem, foi proposto algo que extrapolasse a faceta conhecida de estudante/profissional, resumido por um *curriculum* ou por informações de caráter objetivo como cargo, local de trabalho, idade, etc. Por isso, solicitou-se que formassem duplas e conversassem entre si, procurando conhecer aspectos que “transpusessem o rótulo do crachá” e em seguida apresentassem o colega ao grupo.

O objetivo foi de possibilitar o hétero conhecimento de maneira não convencional, e, promover um clima descontraído que pudesse integrar o grupo. Também foi possível identificar características importantes no grupo, como: bom humor, colaboração, habilidade e interesse de ouvir atentamente ao colega.

Como foi gerado um clima propício, princípio básico da andragogia, introduziu-se uma segunda atividade vivencial com o objetivo de explorar aspectos subjetivos latentes ao grupo. Solicitou-se que se dividissem em 3 grupos e discutissem, identificando numa folha de *flip chart*, o que gostariam que acontecesse ao grupo nestes encontros e o que não gostariam que

acontecesse, conforme demonstra o quadro 2. Com isso, aspectos relevantes do contrato psicológico puderam ser trabalhados, como por exemplo os desejos latentes do grupo em relação ao seu desenvolvimento, bem como a identificação dos limites da intervenção que foi planejado para o aprendizado individual e coletivo.

A dinâmica de um grupo em sua fase inicial, geralmente, é caracterizada por um sentimento de expectativas objetivas e subjetivas, sobre como este grupo irá funcionar, quem serão seus participantes e, sobretudo, de que maneira se dará o nível de interação (Shaw, 1981). Por isso, a importância de que o grupo se reconheça como tal, a partir do conhecimento mútuo de seus participantes, como também se reconheça em suas expectativas objetivas e subjetivas, que nortearão a complexidade das intervenções.

Quadro 2 – Expectativas dos alunos (contrato de trabalho)

O QUE DESEJAMOS	O QUE NÃO DESEJAMOS
Informalidade Auto-conhecimento Comunicação: autenticidade e transparência Participação e contribuição	Que se formem panelinhas Sair dos encontros sem ter aprendido a ouvir

Fonte: Construção dos alunos

A discussão mostrou que o grupo possuía um desejo em investir no aprendizado com base na troca de idéias e sentimentos. Também desejavam unir forças e conseguir aplicar o que foi desenvolvido na prática. Além disso, desejavam crescer como pessoa e se auto-conhecer e que as pessoas fossem sinceras no grupo. Por outro lado, explicitaram que não desejavam a “formação de panelinhas”, prática comum em muitos cursos. Também não gostariam de sair do curso sem ter aprendido a ouvir.

Esta colocação parece ter uma influência do *feedback* recebido no primeiro encontro, onde todos queriam falar ao mesmo tempo mas pareciam não conseguir se escutar. Entrevistouse, levantando a hipótese de que, “se temos dificuldades de ouvir a nós mesmos, como estará nossa competência em ouvir um cliente, na qualidade de gestores de serviços?”

Esta reflexão serviu como um norteador para ser trabalhado nos encontros subsequentes.

3º. Encontro

Após dois meses de aulas, os alunos pareciam mais eufóricos. Como naturalmente desenvolvem mais suas habilidades cognitivas, procurou-se ampliar a visão para um aspecto subjetivo do processo individual e grupal referente à relação com o cliente.

Para isso, propôs-se a leitura do artigo ‘Competência Interpessoal’ (Moscovici, 1994), como “aquecimento” para que se entrasse no tema.

Partiu-se da premissa de que se escutassem a si próprios, poderiam dar expansão à habilidade de escutar mais efetivamente aos seus clientes. Por isso, priorizou-se neste encontro, o auto-conhecimento, onde cada participante procurou estabelecer relações entre os aspectos mais significativos da competência interpessoal nas atividades de relacionamento com o cliente. Como um dos objetivos estava vinculado a trabalhar estas habilidades no plano individual e grupal, focalizou-se, a partir da discussão apresentada pelo grupo, reflexões cognitivas de caráter intra-pessoal, como por exemplo: “como você se percebe nas relações interpessoais que estabelece no dia-a-dia?” Como resultado, o grupo trouxe reflexões como: “a gente corre tanto no dia-a-dia do trabalho que às vezes nem pára pra pensar sobre isso”; “eu não tenho muita paciência pra lidar com pessoas muito detalhista”; “na minha atividade eu tenho obrigação de ouvir as pessoas, independente de sua posição e como lido com muita gente na minha equipe, às vezes eu tenho vontade de sumir e penso por que as pessoas complicam tanto?”.

O encontro foi finalizado com reflexões sobre a importância do auto-conhecimento como um fator essencial na relação com o cliente. Neste período, o nível de interação já se torna mais freqüente, permitindo maior discussão sobre questões críticas que possam afetar a competência relacional do grupo. Ao remeter para a dinâmica de um grupo, Bion (1970) aponta para o que denominou de “supostos básicos de dependência”, caracterizado pelo comportamento inconsciente de um grupo quanto ao desejo de mudança, que em seu imaginário, será promovida por alguém externo ao grupo, ou seja: um professor, um coordenador ou um líder. A necessidade de desenvolver sua competência relacional a partir do auto-conhecimento é um fator conhecido pelo grupo, porém, a forma com que isso se dará, ainda é algo que no imaginário grupal não implicará uma “desacomodação” de papéis e posições individuais.

4º. Encontro

Buscou-se resgatar as elaborações cognitivas do encontro anterior e propôs-se uma atividade vivencial. Sugeriu-se, então, que cada participante trabalhasse com os olhos vendados, como uma forma de desestimar o controle sobre o meio e, de alguma maneira, os distanciarem de possíveis racionalizações.

Vendados, ao som de uma música, solicitou-se que formassem consecutivamente, duas rodadas de duplas, uma rodada de trios, uma rodada de quartetos e finalmente, que todo o grupo se integrasse.

A cada rodada deveriam conversar sobre uma questão pré-definida:

- Quando um grupo novo começa, como me sinto?
- O que mais me incomoda quando estou num grupo é...
- O que mais me deixa satisfeito quando estou trabalhando num grupo é...
- Como imagino que o cliente se sente quando não é escutado?
- Neste grupo, aqui e agora, como estou me sentindo?

Após esta técnica, que durou 1 hora e 30 minutos, o grupo foi convidado, já sem vendas, a analisar a vivência e seus impactos no processo de desenvolvimento individual e grupal.

Num primeiro momento, o grupo referiu-se a dificuldade de ter que realizar uma tarefa sem enxergar, gerando um sentimento de empatia e solidariedade com as limitações humanas. Na sequência, identificaram semelhanças nos discursos das pessoas, em todas as rodadas. A desqualificação, “as panelinhas” e a discriminação eram fatores que os impedia de serem espontâneos em grupo; enquanto que a informalidade, o respeito às idéias e a sinceridade eram características que os faziam se sentir mais incluídos. Puderam abstrair como se sente um cliente quando não é ouvido. Esta situação gerou o *insight* sobre “o quanto era gostoso estar num grupo acolhedor e respeitoso”, afinal, entendiam que “estavam todos no mesmo barco e a ajuda mútua era muito importante”. Havia um movimento permanente do grupo em focalizar questões externas ao grupo, todas as vezes que se percebiam expressando espontaneamente seus sentimentos. A Dinâmica de Grupo tem mostrado que esse comportamento é comum a diferentes tipos de grupos. A hipótese é a de que, por não ser comum lidar com os sentimentos nas relações de trabalho, a tendência é a fuga para algo fora do grupo, como forma de “aliviar o contato íntimo consigo mesmo”, afinal, “o que faremos com isso depois?”. Isto aconteceu ao final do encontro quando trouxeram a frustração pela ausência de outros colegas do curso nesta atividade. Citaram exemplo de três colegas que entendem serem “distantes de todos na relação” e que estes encontros fariam “um bem enorme a eles”, porque poderiam se desenvolver mais como pessoa. Ao identificar que o grupo estava tentando fugir do foco em si, falando dos ausentes, foi feita uma intervenção, demonstrando compreensão pelo que estavam dizendo, mas mostrando ao grupo o caráter optativo da atividade. Sugeriu-se que olhassem para “as pessoas presentes” ao encontro e aprofundassem como se percebiam em suas competências relacionais entre si e com o grupo.

Voltar o foco para o próprio grupo foi uma estratégia para que elaborassem a relação entre suas competências e suas ações (Teoria Assumida *versus* Aplicada).

O encontro estava no final e parecia que falar de quem não estava ali, naquele momento, tornava-se mais fácil do que falar de si. Porém, como não falavam de si, uma hipótese é que talvez ainda existissem barreiras a serem transpostas.

Encerrou-se o encontro convidando o grupo a fazer essa reflexão ao longo do mês.

A prática do ciclo de aprendizagem vivencial de Kolb (1971) pode gerar o contato com situações atípicas, que por sua vez podem também elevar o nível de ansiedade do grupo. Este encontro colocou-os diretamente com uma situação vivencial de maneira que pudessem abstrair idéias a partir dos sentimentos gerados frente a situação vivida. Para Bion (1970) esta etapa se caracteriza pelo “suposto básico de luta e fuga” em que o grupo apresenta resistências inconscientes em lidar com situações que gerem ansiedade como também em no que diz respeito à apropriação de seu processo de mudança. Por isso o comportamento típico de lutar (conflito interno) contra as variáveis que possam representar a mudança ou, de outra maneira, fugir, se ausentando emocionalmente do comprometimento frente ao processo de mudança.

Neste encontro, constatou-se que o grupo tendia a fuga, sempre que remetia a problemática apresentada na discussão para algo ou alguém externos ao grupo.

5º Encontro

Resgatou-se a hipótese do encontro anterior sobre a existência de barreiras a serem transpostas. Para o grupo, estas barreiras estariam localizadas numa parte do grupo de ausentes. Propôs-se trabalhar com o foco nas barreiras simbólicas, como forma de “aquecimento” para o grupo refletir sobre seu próprio funcionamento. Esta hipótese refere-se ao fato de que a “lacuna” que os “ausentes” promoviam nos “presentes”, era um possível mecanismo reativo para não trabalharem as lacunas que estavam latentes nos participantes presentes.

Com isso, iniciou-se uma técnica de relaxamento solicitando-se que cada pessoa pensasse num objetivo de vida prioritário que gostaria de realizar e considerasse que para atingi-lo teria que transpor um muro que estava imaginariamente colocado à sua frente. Durante o relaxamento, cada participante, foi convidado a descrever, identificar, reconhecer, apropriar-se e relacionar-se com este muro, como se ele representasse as dificuldades de não realizar o objetivo pretendido.

Após o relaxamento, o grupo compartilhou seus sentimentos, expressando suas experiências pessoais referentes a como se percebem frente a alguns desafios nos quais não se sentem capacitados para superá-los. Surgiram manifestações como: “a barreira parece maior do que realmente é, pois já realizei coisas bem mais difíceis”.

O movimento de olhar para suas competências pessoais e grupais, de alguma forma, os ajudou a clarear as suas formas de se colocarem diante dos fatos da vida. Além disso, compartilhar sobre suas barreiras pessoais, permitiu examinar as barreiras internas do próprio grupo.

Sob o ponto de vista do relacionamento com o cliente, foi possível identificar que as barreiras colocadas na relação, podem estar ligadas ao plano inconsciente, dificultando a solução de problemas. Por vezes estas barreiras podem estar ligadas ao paradigma pessoal de como o sujeito enfrenta suas próprias dificuldades.

A partir daí, o grupo focalizou a discussão na relação com o cliente, restringindo-se a possibilidade de continuar examinando seu próprio funcionamento. Compreende-se que, a tentativa de relacioná-los aos clientes não foi a mais adequada, pois os estimulou a falar exclusivamente “dos outros” ou de “olhar para fora”, como um mecanismo de resistência. O movimento dialético é rompido por uma visão parcial do grupo.

O grupo foi capaz de estabelecer relações entre o vivido, a experiência adquirida e futuras experiências, na medida em que relacionou a aprendizagem vivencial com suas atitudes frente aos clientes, experimentando com isso todo o ciclo de Kolb (1971). No entanto, também foi possível identificar que o contato com o auto-conhecimento ainda parecia ser algo complexo para um cenário acadêmico. Examinar a relação com o cliente é uma possibilidade no ciclo vivencial de aprendizagem. No entanto, fixar a discussão apenas neste tópico pode ser uma tendência do grupo, nesta etapa, de não estar preparado para examinar sua relação interna (Bion, 1970).

6º. Encontro

O grupo iniciou comentando sobre o curso, os trabalhos, os prazos, os grupos de estudo, etc.. Junto aos temas surgiu uma insatisfação sobre uma viagem de estudo, contratada pelo curso, e que estava na iminência de ser cancelada por um problema administrativo da universidade. O grupo queixou-se do fato associando-o a uma discrepância entre discurso e prática e que isso depunha contra o curso. Estavam frustrados e “brabos” com a coordenação. Trabalhou-se estas reações questionando-os de que maneira estavam tentando resolver o problema. Aproveitou-se o tema para perguntar ao grupo como reagem quando suas expectativas não são atendidas. Aos poucos foram falando de si e conscientizando-se de que embora as reações tenham suas nuances, a maioria dos participantes reagiu de maneira intolerante. Então, perguntou-se: “e entre vocês, como reagem quando um colega não corresponde às suas expectativas?” Relembrou-se a reação de frustração que apresentaram a partir das queixas sobre “os colegas ausentes” e sobre suas atitudes em relação àquelas pessoas que ali presentes. Neste momento, o grupo começou a brincar, como uma forma de amenizar o impacto da pergunta, e diziam: “ah... nós aqui somos todos amigos”. Concordeu-se: “é verdade! Mas amigo se incomoda com amigo e vocês parecem não se incomodar....” E eles brincavam dizendo: “é que nós somos muito compreensivos”. Entrevistou-se: “compreensão em excesso para disfarçar a intolerância?”. “Não profi, é pra não encarar o problema de frente!” Respondeu-se: “quem sabe começamos pontuando que dificuldades de funcionamento vocês acham que enfrentam como grupo atualmente?”.

Aos poucos foram pontuando de uma maneira genérica: “é que tem gente que às vezes está aqui, mas parece que está tão distante de nós e são pessoas bacanas...”, ou: “às vezes a gente não quer dizer as coisas pros mais próximos para não magoar”, ou ainda: “o objetivo do grupo é maior e por isso a gente supera pequenas diferenças”.

Com base nestas reflexões, foi mostrado ao grupo que “tangenciavam” o problema. “Como pensavam em aproximar a relação com um cliente se as relações cotidianas eram pautadas em receio frente ao confronto e em lidar com as diferenças?”. Percebeu-se que este era o momento do grupo aprofundar e desenvolver sua competência relacional, fazendo um exercício de compreensão do quanto esta habilidade poderia ajudá-los nas relações fora deste contexto. Foram desencorajados a realizar generalizações e estimulados a serem diretos e sinceros com os colegas que estavam tendo algum desconforto. Inicialmente demonstraram um certo receio, sinalizado por um longo silêncio. Em seguida um dos participantes iniciou dizendo: “eu queria dizer pra “X” o quanto sinto falta de vê-la como pessoa... Não sei dizer, mas é como se eu estivesse vendo sempre sua atitude como uma atitude educada, porém plástica, sem a espontaneidade que sinto que tem. Estás sempre correndo e nas horas que ficamos juntos nos *happy hour* tu nunca podes estar conosco. Eu imagino como que tu não nos quisesse. Parece que tem uma barreira...”

O grupo foi mostrando aderência à esta idéia e, incentivados por todos, iniciou-se um momento de *feedback* referente às relações dos próprios participantes. Variáveis importantes surgiram como, por exemplo, o grupo ter mostrado para um dos colegas que ele fazia falta nos encontros de trabalhos extra-classe. Mostraram também a outro colega o quanto sua

prolixidade os fazia, por vezes, “se desligarem” do que estava falando, dando a impressão de que suas idéias não eram acolhidas. Mostraram o quanto essa característica poderia limitar sua atividade profissional. A outro, foi mostrado o quanto estava se desenvolvendo no curso e que muitas vezes se colocava, como no início, com reservas demonstrando uma baixa auto-estima.

Após trabalhado a importância do *feedback* como um instrumento de gestão e desenvolvimento de competências relacionais, solicitou-se que explicitassem numa palavra, como se sentiram no encontro naquela noite. Comentários como: “aliviado, renovado, me questionando, reflexivo, feliz”, foram os mais citados.

Perguntou-se como gostariam de terminar o último encontro. O grupo decidiu que gostaria de fazer a atividade ao ar livre, junto ao lago da universidade. Considerou-se a sugestão, afinal, era um jeito deste grupo “fazer diferente”.

O feedback é uma ferramenta de desenvolvimento da competência interpessoal e, somente é possível apropriar-se dela, a partir de um nível de abertura e confiança na relação com o outro (Moscovici, 1994).

O Ciclo de Kolb, experimentado pelo grupo nos encontros anteriores, permitiu o desenvolvimento de uma mentalidade grupal e um nível de maturidade nos participantes que demonstraram uma apropriação de sua aprendizagem como sujeitos do processo, facilitando o exercício do desenvolvimento da competência interpessoal.

7º. Encontro

O lago escolhido para a atividade, foi substituído por uma sala em função da chuva. A maioria compareceu e pareciam estar eufóricos. Por um lado, é natural, como último encontro, que estivessem neste nível de euforia e, por outro, houve um fato novo significativo para o grupo: a visita técnica que estava na iminência de não acontecer, aconteceu!

O grupo relatou o quanto esta visita técnica os uniu mais (inclusive aqueles que rotulavam como ausentes). O local, um *resort* em Santa Catarina, onde também ficaram hospedados, favoreceu ainda mais às atividades de lazer. Após terem extravasado toda a alegria frente à viagem, aproveitou-se como mote “viagem” para trabalhar o último encontro, associando-o a ser o “o fim de uma viagem”. Conduziu-se o grupo a um relaxamento, solicitando que fizesse uma analogia com a viagem que este grupo fez há nove meses atrás, quando o curso iniciou. Todos entraram no “mesmo ônibus e após percorrer uma estrada desconhecida, o grupo chega ao final desta estrada”. Como se sentem? O que representou ser parte deste grupo?

Disponibilizou-se papel pardo, têmperas, pincéis, etc. e solicitou-se, após o relaxamento, que o grupo conversasse e explicitasse essa percepção no papel pardo.

O relato do grupo pode ser observado através da figura 3 que ilustra a seguinte história: “era uma vez um grupo de pessoas que se reuniu para um curso e que não se podia dizer sequer que era um bando, pois parecia uma fauna. O tempo foi passando e, aos poucos perceberam que havia diferenças nesta fauna, que por sua vez foi-se diferenciando a partir dos momentos de alegria, felicidade e trabalho. A fauna percebeu que poderia integrar seus conhecimentos e habilidades e se tornar um grupo. Mas isso exigiu deles, a vivência de situações que geraram muita emoção. Alguns não conseguiam se mostrar, outros porém fizeram destes momentos uma forma de agregar mais amigos à sua rede pessoal. Isso pode ser reforçado pelos *happy hour* e no chopp de sexta feira, onde uma parte do grupo vivia momentos de descontração além da sala de aula. Aos poucos, este grupo se sentia um grupo de verdade e com isso sentiram-se encorajados a unir suas forças e continuar a trajetória, marcada de muito estudo (representado pelo livro no centro do desenho). O ponto alto deste grupo deu-se durante a viagem que fizeram juntos e que revelou facetas escondidas de seus membros, mas identificadas como necessárias e de grande valia para todos. Este grupo terminou sua viagem, com uma bagagem repleta de conhecimento e reconhecimento de

habilidades e competências que jamais teriam identificado, se não fosse a vivência destes encontros, do grupo e do apoio da facilitadora durante o ano”.

Figura 3 – Foto da Avaliação dos Encontros



Fonte: Alunos da turma de pós-graduação em gestão de serviços, 2002

O último encontro caracterizou-se por um momento de reflexão e apropriação de conceitos, situações e sentimentos vividos durante o processo do grupo. Pode-se dizer que foi um momento avaliativo do processo.

O fato de terem se apropriado do processo como adultos que entendem suas reais necessidades, possibilitou que as trocas fossem equilibradas tanto em nível emocional quanto intelectual, ajudando-os a praticarem com mais segurança, os princípios andragógicos em suas práticas educativas e de trabalho.

7 A Avaliação dos Participantes

Esta seção tem como objetivo avaliar a efetividade dos encontros descritos anteriormente sob a ótica dos alunos que integraram o grupo.

Para tanto, apresenta-se um quadro sintético que relata as expectativas iniciais dos alunos em relação aos encontros, a capacidade de aplicação da experiência desenvolvida em atividades de trabalho (ilustrada através de exemplos), a metodologia proposta e sugestões de melhorias.

Destaca-se que os principais pontos avaliados pelos alunos foram:

1. Expectativa inicial e percepção após a conclusão das atividades;
2. Nome para os encontros (como chamar essa atividade?);
3. Aplicação no ambiente do trabalho (relação com o cliente);
4. Opinião sobre a forma como foi desenvolvida a proposta;
5. Aspectos positivos e restritivos;
6. Exemplos na rotina de trabalho ou na vida pessoal.

As respostas foram tabuladas e analisadas considerando apenas as mais significativas, apontadas no quadro síntese a seguir.

Quadro 3 – Síntese das Avaliações

Expectativa inicial	Capacidade de aplicação (depoimentos)	Metodologia dos encontros	Sugestões
<ul style="list-style-type: none"> - Palestra; - auto-ajuda; - análise por psicólogos; - satisfação dos clientes; - discussão sobre os conteúdos do curso; - trabalho para melhorar o relacionamento com os colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Transforma um pouco a relação com o cliente, em algo mais efetivo, mais humano, menos forma (...). Entende mais as reações suas e do próprio cliente”; - “Entender o cliente como ele é, não fazer conclusões sem primeiro conhecê-lo bem. (...) Consigo me concentrar mais naquilo que estou buscando”; - “Fiquei mais calma para poder entender melhor qual era a solicitação que o cliente estava fazendo, consegui entender melhor as suas necessidades; - “Preciso acreditar em mim em primeiro lugar e nos produtos com os quais trabalho, para então, transmitir isso aos clientes”; - “Ver o cliente como um todo. Com suas expectativas, vivências próprias, com desejos únicos”. - “Não realizar pré-julgamentos das pessoas. (...) Essa mudança nos aproxima mais dos clientes (internos e externos)”; - “Não dar ouvidos aos ‘feitiços’, para simbolizar conceitos que temos sobre nós desde a infância e que acabam nos limitando em algumas atividades porque nos julgamos incapazes”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descontração; - ambiente agradável e tranquilo; - interação; - relevância dos temas; - resultados alcançados; - auto-conhecimento e conhecimento das outras pessoas; - integração do grupo; - autoconfiança; - amadurecimento pessoal; - ver o ser humano sob uma ótica mais social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior divulgação dos encontros; - tempo e periodicidade (maior oferta); - carga horária maior; - <i>feedback</i> individual; - encontros ao ar livre.

Fonte: Depoimento dos alunos

Considerando os depoimentos analisados, destaca-se que a questão da descontração foi citada por quase todos os alunos quando questionados sobre a metodologia aplicada. Como sugestões de melhoria a carga horária e a periodicidade dos encontros também foram os elementos que tiveram a incidência maior.

Por fim observa-se a relação que os alunos fizeram entre a questão do relacionamento com o cliente e a importância do autoconhecimento. A partir do conhecimento intrapessoal é possível aprimorar as práticas voltadas ao relacionamento interpessoal, em última instância, o relacionamento com o cliente.

8 Considerações Finais

Este artigo buscou levantar reflexões sobre a importância de se desenvolver competências de maneira mais dinâmica e interativa, principalmente tendo em vista as características da área de serviços, foco da análise.

Neste sentido, as práticas de dinâmica de grupo, inspiradas pelos princípios da andragogia e da aprendizagem vivencial parecem ser estratégias de ensino que podem contribuir para uma maior interação entre as pessoas, enfatizando a aprendizagem coletiva e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a co-responsabilidade pelo auto-desenvolvimento, onde a ênfase é o indivíduo. Este movimento indivíduo-grupo é fundamental para se desenvolver uma visão mais abrangente sobre a questão das competências que extrapolam as paredes da organização e da universidade. Portanto, a abordagem social parece favorecer esse aspecto, além de estimular o desenvolvimento de competências relacionais, um dos fatores essenciais na gestão de serviços tendo em vista o atendimento ao cliente (interno e externo), seja no “palco” ou nos “bastidores”.

A dinâmica observada nos encontros e os “momentos vivenciais e conceituais” também são fundamentais para essa proposta. Assim, as pessoas passam por fases mais concretas (vivências) e abstratas (generalização e conceitualização). Isso sem uma pré-definição dos passos a serem seguidos na sala de aula que são construídos em conjunto com o grupo dependendo das respostas e expectativas levantadas em cada encontro. O que se tem como roteiro são as competências que merecem destaque, como as competências relacionais, e o contrato firmado no primeiro encontro que detalha as expectativas dos alunos.

Embora não seja uma abordagem contemporânea, a aprendizagem vivencial ainda é algo novo tanto para professores quanto para estudantes. Isto pode explicar a participação de 30% do grupo na proposta em questão.

Mesmo com a preocupação de se fazer um contrato psicológico claro, notou-se que as expectativas iniciais foram bastante diferentes das finais. O imaginário dos participantes entendeu o trabalho como algo mais próximo a uma “cadeira formal” do que propriamente um trabalho de aprendizagem vivencial, grupal e andragógico. Foram percebendo esta modalidade a partir das vivências de grupo e do campo de forças gerado a partir do objetivo individual que era comum e focalizava o desejo das pessoas de se desenvolverem (Shaw, 1981). A partir da prática vivencial e do campo de força cuja valência, pode-se dizer que foi positiva, a dinâmica do grupo construiu o que Bion, (1970) identificou como “mentalidade grupal”, ou seja: um sentimento geral de pertença, considerado um ponto chave para qualquer grupo apresentar resultados em sua tarefa.

Um grupo que constrói esta “mentalidade grupal” oferece condições favoráveis para uma construção coletiva. Neste sentido o desenvolvimento de competências com base nos fundamentos andragógicos, na aprendizagem vivencial e considerando o próprio processo grupal parecem ser a possibilidade de um aprendizado permanente.

No entanto, este processo espelha com frequência os *gaps* entre teoria assumida e aplicada apresentada por Argyris (1992). O comportamento do grupo em questão durante os encontros apresentava um discurso teoricamente coerente com seus desejos e com a visão de serviços. Já a prática mostrava que as “regras permitidas” ainda faziam parte de um mundo de “faz de conta”, necessário às defesas de ansiedade do grupo. Isto pôde ser evidenciado na maioria das vezes em que o grupo se defrontava com situações vivenciais de caráter emocional e reflexivo que envolviam o auto-conhecimento. Sua tendência era de “racionalizar, teorizar ou intelectualizar” suas atitudes, fugindo do “aqui e agora”, sugerido por Moscovici (1994) quando se trabalha o desenvolvimento de competências relacionais. Este comportamento, também considerado um mecanismo de defesa, assume um caráter ainda mais “aceitável como norma grupal” (Cartwright e Zander, 1967; Shaw, 1981) nos ambientes de aprendizagem acadêmica, cujo objetivo estão ligados apenas ao aprendizado cognitivo e desenvolvimento teórico/intelectual excluindo aprendizagem integral.

A partir da identificação e confrontação destes *gaps*, apresentados nas intervenções onde se mostrava a incoerência entre discurso e prática, parecia que o clima interno se tornava mais favorável a expressão de pensamentos e sentimentos mais genuínos.

Este ambiente interno é fundamental para o trabalho andragógico porque estabelece confiança para que o adulto assuma a condução de seu aprendizado. Neste sentido, o grupo pareceu apropriar-se mais de seu processo, especificamente a partir do terceiro encontro. Neste momento, apropriaram-se também, enquanto grupo, dos objetivos básicos da Aprendizagem Vivencial proposta por Kolb (1971), o de aprender sobre um determinado tema, descobrindo as próprias forças e fraquezas como aprendizes (aprender a aprender pela experiência). Foram nestes momentos que o grupo conseguiu estabelecer relações de caráter concreto/abstrato e ativa/reflexiva, apropriando-se de suas experiências pessoais para construção de novas reflexões, pensamentos e atitudes e, possivelmente, servindo de suporte

para novas experiências, fechando o ciclo quadrifásico da aprendizagem vivencial (Kolb, 1971).

Os relatos dos alunos mostraram o quanto a experiência foi considerada positiva. No entanto, sob a ótica da dinâmica do grupo, o processo intragrupal instalado caracterizou-se, de certa forma, por uma mentalidade grupal idealizada, pois o desenvolvimento de competências coletivas pressupõe que o nível de abertura e *feedback* entre seus participantes.

Por se tratar de um processo de grupo cuja atividade num curso acadêmico era de caráter optativo, este estudo apresentou algumas limitações que servirão de orientações para estudos e práticas futuras, tais como:

- a) O número de encontros e carga horária disponibilizada para esta atividade foi considerado insuficiente, frente a dimensão da proposta. Por se tratar da primeira atividade desta natureza nos cursos de especialização da Universidade, optou-se por correr o risco de trabalhar com esta limitação, à excluir esta atividade da grade curricular;
- b) Por não se tratar de uma disciplina e sim de encontros vivenciais, trouxe provavelmente uma compreensão distorcida da proposta, o que possivelmente justifica a adesão de 30% do grupo e não da sua totalidade;
- c) Por ser um curso, as relações interpessoais tendem a ser mais pontuais e de contato limitada. A tendência de grupos desta natureza é a de buscar, de alguma maneira, uma forma de coesão para que viabilize os objetivos individuais (concluir o curso). Por isso, os níveis de interação e conflito não são comparados a um grupo de trabalho. No caso dos grupos de alunos, a tendência é a valorização dos aspectos positivos em detrimento dos restritivos.

Apesar destas limitações, as avaliações apresentadas mostram que a experiência inicial foi bastante positiva e deixa novos desafios a serem desvendados em novas turmas e cursos que forem inspirados pela inovação e necessidade de promover competências pessoais de forma integral para desenvolver uma relação com o cliente construtiva e duradoura.

Referências Bibliográficas

- ARGYRIS, C. **On Organizational Learning**. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1992.
- BION, W.R. **Experiências com grupos**. Rio de Janeiro, Imago, 1970.
- BOTERF, G. Construire la Competence Collective de L'éntreprise. **Gestion**, vol.22, nº 3, Automne, 1997.
- CARTWRIGHT, D., ZANDER, A. (org.) **Dinâmica de grupo**. São Paulo: EPU, 1967.
- GIANESI, I. e CORRÊA, H. **Administração Estratégica de Serviços: Operações para a Satisfação do Cliente**. São Paulo, Atlas, 1994.
- KNOWLESS, M. **Apostle of Andragogy**. text reprinted with permission (www.sbdg.org.br) from article by Robert Carlson. *Vitae Scholasticae*, 8:1, Spring 1989.
- KOLB, D.; BOYATIZIS, R.; MAINEMELIS, C. Experiential Learning Theory: previous research and new directions. **Working Paper Series**. Department of Organizational Behavior, Case Western Reserve University, August, 1999.
- KOLB, D. Individual Learning Styles and the Learning Process. **Working paper** nº 535-71, MIT Sloan School, 1971.
- MOSCOVICI, Fela. **Equipes Dão Certo**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1994.
- OSÓRIO, L.C. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- RUAS, R. **Competências Gerenciais e Aprendizagem nas Organizações: uma relação de futuro?** Seminário Internacional de Competitividade Baseada no Conhecimento, São Paulo: Agosto, 1999.
- SHAW, M. **Group Dynamics**. New York, McGraw-Hill, 1981.
- SCHUMENNER, R. **Administração de Operações em Serviços**. São Paulo, Futura, 1999.
- SVEIBY, K. E. **A Nova Riqueza das Organizações – gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento**. Rio de Janeiro, Campus, 1998.