



Universidade de Brasília

Instituto de Artes – IdA

Departamento de Artes Cênicas – CEN

**DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES ORGANIZACIONAIS POR
MEIO DE JOGOS TEATRAIS E SENSIBILIZAÇÃO:**

uma proposta para o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios

LUCIANA ALIPAZ RODRIGUES ALCAZAR

Brasília-DF, dezembro de 2013.



Universidade de Brasília

Instituto de Artes – IdA

Departamento de Artes Cênicas – CEN

DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES ORGANIZACIONAIS POR MEIO DE JOGOS TEATRAIS E SENSIBILIZAÇÃO:

uma proposta para o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios

LUCIANA ALIPAZ RODRIGUES ALCAZAR

Monografia apresentada à Comissão Examinadora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado em Artes Cênicas, sob orientação da Prof.^a Ms. Fabiana Marroni Della Giustina.

Brasília-DF, dezembro de 2013.

**DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES ORGANIZACIONAIS POR
MEIO DE JOGOS TEATRAIS E SENSIBILIZAÇÃO:**

uma proposta para o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios

Monografia apresentada à Comissão Examinadora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof.^a Ms. Fabiana Marroni Della Giustina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor José Mauro Ribeiro

Universidade de Brasília – Instituto de Artes – Departamento de Artes Cênicas

Professora Doutora Luciana Hartmann

Universidade de Brasília – Instituto de Artes – Departamento de Artes Cênicas

Professora Mestre Fabiana Marroni Della Giustina

Universidade de Brasília – Instituto de Artes – Departamento de Artes Cênicas

Brasília/DF, 09 de dezembro de 2013.

À **Altair** (*in memorian*), **Neusa** (*in memorian*) e
Nancy (*in memorian*), por desbravarem os
caminhos.

À **Suzana**, por pavimentá-los.

À **Raquel**, por trilhá-los sempre ao meu lado.

À **Helena**, por iluminar a jornada!

Agradecimentos

Helena, minha filha, tudo isso é por você, é para você! Obrigada por me proporcionar o melhor papel da minha vida!

Agradeço ao meu grande amor, Thiago Cianni de Lara Resende, pela felicidade semeada e colhida em cada dia de nossas vidas compartilhadas! Príncipe, o seu amor me dá coragem para seguir sempre em frente!

Aos meus familiares (minha mãe; meus irmãos Raquel, Diogo e Felipe; meu afilhado Lucas; minha *mãedrasta* Ângela Agresta e meu pai; as tias e tios Ana, Schima, Lili, Heraldo e Gê; as primas e primos Luiza, Duda, Aninha, Dani e Feri), à família com que o Universo me presenteou (Arlene, Maurício, Zé, Carol e todos os queridos Lara Resende) e a todos os meus amigos e amigas: vocês são muito mais do que eu mereço! Muito obrigada por tudo!

Toda a minha gratidão às equipes do SERGED (Carol, Edcarlos, Felipe, Kelly, Roberta e Sandro), do SERDIG (Wanda, Ale Loyola, Lalinha e Gal) e da SUGIP (Luciana Varella e Marisa Goés), e também ao Celso Duarte, exemplo de gestor e de conselheiro. Sem o apoio desses personagens do TJDFT este projeto não teria sido possível.

Aos mestres José Mauro Ribeiro (porque me ensinou a serena disposição de olhar e realmente ver, de ouvir e verdadeiramente escutar. A ele toda a minha admiração, afeto e respeito. Sou-lhe grata!), Mônica Mello (construtiva e precisa, exemplo de espontaneidade moreniana), Luciana Hartmann (paciente, competente, comprometida: a melhor coordenadora que eu poderia ter tido nesta reta final) e, principalmente, à minha orientadora, Fabiana Marroni (a sensibilidade com que se conduz na profissão e a delicadeza de fazer vicejar flores em meio às pedras: isso me inspira!): obrigada por contribuírem de forma tão determinante para a minha formação, não apenas como profissional, mas também como ser humano! Foram exemplos como o de vocês que sustentaram meu desejo de me tornar professora e me proveram forças para persistir!

Um agradecimento especial à Vitória, por me ajudar a fortalecer as pernas para a caminhada, me acolhendo com profissionalismo, mas também com todo carinho: muito obrigada pelo incentivo e por acreditar em mim!

À Jocely Drummond e à Valéria Drummond, por tornarem meu sonho possível! E também a toda a turma do Coaching com Psicodrama, por partilharem *insights*!

Deixo para o fim o mais importante: dou graças a Deus por cada trecho sombreado da estrada, mas também por todos os percalços do caminho. Obrigada, meu Deus, por guiar meus passos até aqui!

“Ora, comunicação é educação. Nada se comunica sem que os dois agentes em comunicação – o que recebe e o que comunica – se mudem ou se transformem de certo modo. Quem recebe a comunicação tem uma nova experiência que lhe transforma a própria natureza. Quem a comunica, por sua vez, se muda e se transforma no esforço para formular a sua própria experiência. Há, assim, uma troca, um mútuo dar e receber. Neste sentido, toda relação social que seja realmente vivida e participada é educativa para os que dela partilham.”

John Dewey

RESUMO

A publicação do Decreto N. 5.707 pelo Governo Federal em 2006 orientou que os órgãos públicos adotassem, preferencialmente, a política de gestão por competências para o desenvolvimento dos servidores públicos federais. No Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios – TJDF, a implantação desse modelo de gestão iniciou-se em 2009. O conceito de competências baseia-se tradicionalmente nas dimensões conhecimentos, habilidades e atitudes (Durand *apud* Brandão; Guimarães, 2001, p. 10). Já o modelo de gestão em tela visa identificar as lacunas de competências da organização a fim de promover o planejamento e a execução de ações que possam suprimi-las (Ienaga *apud* Brandão; Guimarães, 2001, p. 11). Apurou-se que, no TJDF, o atributo atitudes não vem sendo alvo de ações sistemáticas de capacitação, o que pode comprometer o desenvolvimento integral dos servidores. Amparada por uma análise acurada da legislação relativa à gestão de pessoas no âmbito do serviço público federal, esta monografia apresenta a metodologia de jogos teatrais e de sensibilização como uma possibilidade para a supressão das lacunas de desenvolvimento de atitudes organizacionais no TJDF, fundamentando e relacionando as atividades propostas às exigências e especificidades de capacitação em ambientes organizacionais.

PALAVRAS-CHAVE: gestão por competências, servidores públicos, desenvolvimento de atitudes, metodologia de jogos teatrais e de sensibilização.

ABSTRACT

The Decree number 5,707 published by the Brazilian federal government in 2006 established that state agencies should preferably adopt a competence-based management policy for their civil servants. In the Justice Court of the Federal District and Territories (Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios – TJDF), implementation of this management model began in 2009. The notion of competence has been based on the dimensions of knowledge, skills, and attitudes (Durand *apud* Brandão; Guimarães, 2001, p. 10). This management model seeks to identify competence gaps in the organization, in order to promote the planning and implementation of redressive actions (Ienaga *apud* Brandão; Guimarães, 2001, p. 11). In the TJDF, it was found that the attribute « attitude » has not been approached by means of systematic capacity-building actions, and that this may compromise the full development of its personnel. Based on an accurate analysis of the legislation on people development in the federal public service, this monograph presented the methodology of theater games and sensibilization as an alternative for approaching the gap of organizational attitude development in the TJDF, grounding and relating the activities proposed to the demands and specificities of capacity-building in organizational environments.

KEYWORDS: competence-based management; civil service; attitude development; theater game and sensibilization methodology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: As três dimensões da competência.....	12
Figura 2: Ciclo de Aprendizagem Vivencial	27
Figura 3: Caixa-convite	36
Figura 4: O Jogo do Eu.....	37
Figura 5: Leitura de comunicação não verbal (sem expressão facial).....	62
Figura 6: Inferência de expressão facial após análise de expressão corporal.....	63
Figura 7: Modelo de Átomo Social	64
Figura 8: Fitas.....	65
Figura 9: Jogo de cartas “Histórias: conte a sua!”	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Jeitos de ver e viver o jogo da vida	27-28
Tabela 2: Atividades, objetivos e relações com o CAV	39-42
Tabela 3: Plano de ensino	54-56
Tabela 4: Fases da matriz e formação de grupo, conduta e técnicas a serem utilizadas.	69-70
Tabela 5: Competências gerenciais mapeadas para o TJDFT.	72-74
Tabela 6: Formulário de avaliação de competências gerenciais sem preenchimento.	75-76
Tabela 7: Perfil de Competências (resultado da avaliação).....	77
Tabela 8: Exemplo de Avaliação de Reação usada no TJDFT.....	78-79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. APRESENTANDO O CENÁRIO.....	15
1.1. O contexto do Serviço Público.....	15
1.2. Gestão de Pessoas no TJDFT.....	18
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
2.1. Ponderações iniciais.....	22
2.2. Inspiração.....	24
2.3. Transpiração.....	26
2.4. Sensibilização.....	31
3. PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	34
4. AVALIAÇÃO DE RESULTADOS.....	43
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48
APÊNDICE.....	53
PLANO DE ENSINO.....	53
DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NO PLANO DE ENSINO.....	58
ANEXO I.....	72
Competências mapeadas para gestores no TJDFT.....	72
ANEXO II.....	75
Avaliação de Competências Gerenciais do TJDFT.....	75
ANEXO III.....	78
Avaliação de Reação do TJDFT.....	78

INTRODUÇÃO

“Diz-se que o teatro tem o ‘poder’ de transformar aqueles que dele fazem sua prática – muito mais do que aqueles que o tomam como espectadores.”

(Gilberto Icle)

Fiz teatro amador durante todo o período do ensino básico, em Minas Gerais. Ao concluir o 3º ano do ensino médio, eu e um amigo fomos contratados como instrutores de teatro pelo colégio em que estudávamos, para ministrar oficinas no turno contrário ao das matérias regulares. Posteriormente, tivemos a ideia de oferecer orientação para apresentação de trabalhos orais não apenas aos alunos matriculados nas oficinas, mas a todos os estudantes da escola. O projeto foi muito bem sucedido! Algo se inquietou dentro de mim e resolvi guardar a semente. Pouco tempo depois prestei concurso público em Brasília e, aprovada, mudei-me para essa cidade de céu e horizonte imensos.

Em 1998 tomei posse no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios – TJDF e acabei me distanciando do teatro. Como servidora pública, minhas primeiras experiências profissionais foram pautadas pela sensação de que, embora detivesse as habilidades e os conhecimentos técnicos necessários para atuar com máxima eficiência, nunca obtinha o reconhecimento almejado. Minhas dificuldades decorriam da inadequação que sentia em relação à formalidade do ambiente, o que me levava a, frequentemente, equivocarme em minhas relações profissionais. Assim como em grande parte das profissões, o serviço público possui um código de conduta formal, mas também um que não é explícito e que, no entanto, deve ser incorporado à rotina laboral para que se possa alcançar o êxito profissional. Entretanto, eu ainda não havia compreendido a nova linguagem que aquele universo me propunha e não percebia que, para decifrá-la, bastaria apenas que eu me dispusesse a jogar.

No ano de 2007, lotada no Serviço de Capacitação e Desenvolvimento de Pessoal do Tribunal, fui indicada para um treinamento sobre gestão por competências e tive o primeiro encontro com o que seria o catalisador para uma mudança na antiga perspectiva. Vi então germinar a semente que, no passado, o ensino do teatro já lançara em mim e dei-me conta de que os estudos voltados à docência em teatro precisavam voltar para a minha vida, pois, finalmente, eu encontrara um problema!

Competências podem ser definidas como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que são necessários para o alcance de um objetivo, como demonstra a Figura 1. Aprimorar os três atributos de forma equilibrada é fundamental para o desenvolvimento integral dos servidores. Não basta que se detenha o conhecimento (saber) sobre um assunto. É necessário, também, que se promovam as habilidades (saber fazer) e se estimulem as atitudes (querer fazer) necessárias à instrumentalização e à efetivação desse conhecimento (Durand, 2000, *apud* Brandão; Guimarães, 2001, p. 10).

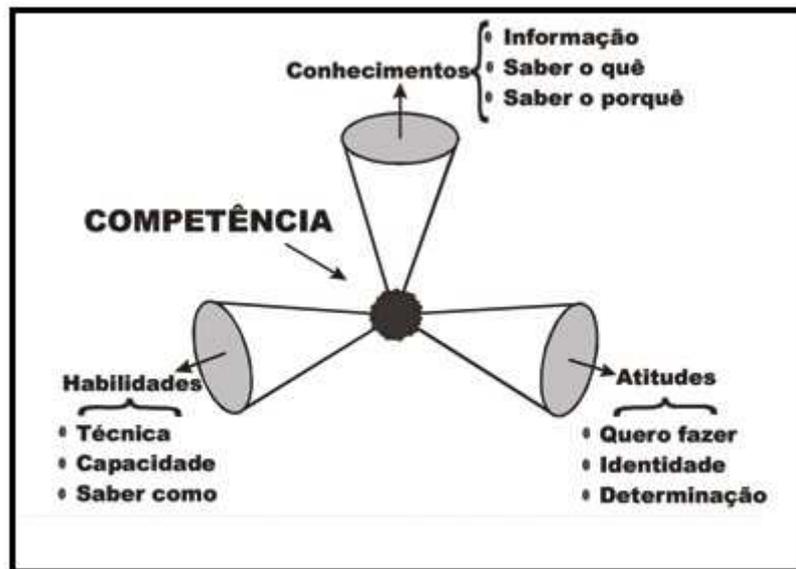


Figura 1: As três dimensões da competência

Fonte: Durand *apud* Brandão; Guimarães, 2001, p. 10.

O TJDFDT iniciou a implantação do modelo de gestão por competências em 2009, no intuito de mapear e avaliar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes esperadas dos servidores, a fim de estabelecer critérios objetivos para o direcionamento das ações de desenvolvimento da força de trabalho da instituição (Ienaga *apud* Brandão; Guimarães, 2001, p. 11). Esse modelo permite que os requisitos estipulados para a atuação ideal do servidor não fiquem restritos a um universo de subjetividades, em que sejam possíveis exigências arbitrárias por parte dos gestores. Nesse contexto, cabe ao servidor buscar seu aperfeiçoamento nos aspectos que estejam deficitários, tornando-se apto a desempenhar suas funções de acordo com as competências mapeadas para o seu cargo. À Administração cabe disponibilizar os treinamentos necessários ao desenvolvimento dos servidores.

Atualmente, embora o foco da oferta de capacitação ainda seja o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, percebe-se que o Tribunal vem buscando soluções para

promover também o desenvolvimento de atitudes. Ao desenvolver atitudes positivas, não apenas no que tange aos aspectos profissionais, mas também no que se refere às relações interpessoais de forma mais ampla, o servidor torna-se mais produtivo e comprometido com a organização. Por esse motivo, ações educacionais voltadas a essa conquista podem ter valor estratégico para os ambientes institucionais.

No entanto, tendo em vista que as atitudes relacionam-se à subjetividade dos indivíduos, a contratação de capacitações que considerem não apenas a subjetividade, mas também a alteridade, e que, ao mesmo tempo, atendam às especificidades relativas à educação de adultos em ambientes corporativos, apresenta-se ainda como um desafio para as áreas de treinamento e desenvolvimento.

Acredito que o teatro atenda com propriedade a essa demanda de capacitação. Este trabalho, portanto, apresenta-se como uma proposta para o desenvolvimento de atitudes organizacionais no TJDFT. A implantação de oficinas de desenvolvimento de competências por meio das metodologias de jogos teatrais e de sensibilização pode proporcionar ao servidor um espaço para conscientização de si e do outro, para a autoexpressão e para a ampliação dos recursos necessários à comunicação eficaz. Sobre o jogo, Gramigna (1993, p. 3) nos explica o seguinte:

Antes de atividade lúdica, o jogo é um instrumento dos mais importantes na educação em geral. Por meio deles, as pessoas exercitam habilidades necessárias ao seu desenvolvimento integral e, dentre elas, autodisciplina, sociabilidade, afetividade, valores morais, espírito de equipe e bom senso. Durante os jogos as pessoas revelam facetas de seu caráter que normalmente não exibem por recear sanções. Devido ao ambiente permissivo, as vivências são espontâneas e surgem comportamentos assertivos e não-assertivos, trabalhados por meio de análise posterior ao jogo. As conclusões servem de base para reformulações ou reforço de atitudes e comportamentos.

O jogo é como um exercício que prepara o indivíduo para a vida.

Para Spolin (2008, p. 29), “um jogo é um conjunto de regras que o jogador aceita compartilhar. As regras não restringem o jogador, elas fazem com que o jogador permaneça no jogo”. A atitude do servidor em relação ao trabalho é um dos fatores que determinam como as regras implícitas e explícitas pertinentes à instituição serão compreendidas, aceitas e compartilhadas. O jogo exige ação, exige um posicionamento diante de instruções. Além disso, os jogos teatrais são cooperativos, não competitivos; estimulam a espontaneidade, a autodisciplina, a autorresponsabilidade e a atuação em grupo; auxiliam no desenvolvimento de atenção focada, criando oportunidades para a introspecção e a autorreflexão; promovem a expressividade e o autoconhecimento; sensibilizam o jogador para o convívio com o outro, favorecendo o respeito à alteridade.

Em uma oficina de jogos teatrais, o foco sempre residirá na própria pessoa, que terá a possibilidade de desenvolver sua capacidade de jogar (Ryngaert, 2009), compreendendo melhor os papéis em que atua e estabelecendo conexões mais produtivas com os demais protagonistas. Nesse sentido, qualquer mudança de atitudes decorrente da realização deste trabalho no TJDFT que seja positiva para a vida do servidor será bem-vinda, ainda que não esteja necessariamente relacionada com o trabalho. Afinal, é preciso que as Instituições deixem de implantar ações com objetivos meramente utilitaristas, passando a “proporcionar a formação crítica, criativa e autônoma do indivíduo, desenvolvendo-o como conteúdo cultural” (Maciel, 2009, p. 21).

No primeiro capítulo deste trabalho será apresentado o contexto do serviço público, tanto de forma genérica quanto em relação às especificidades do Tribunal. Os conteúdos abordados nas obras de Augusto Boal, Jean-Pierre Ryngaert, Fábio Otuzi Brotto, Gilberto Icle e Jacob Levy Moreno, entre outros, são apresentados no segundo capítulo como as fontes que proveram a fundamentação teórica para a construção da presente proposta. No terceiro capítulo, tratarei da proposta pedagógica e do planejamento de curso, desenvolvidos para fins demonstrativos. Por fim, discorrerei sobre a aplicabilidade desta abordagem pedagógica em ambiente corporativo, expondo minhas conclusões.

É importante destacar que a oficina, inicialmente agendada para o início de novembro de 2013, não pôde ser realizada devido à sobrecarga de atividades administrativas da área de gestão de pessoas, que passa por um processo de reestruturação de atribuições. Entendemos que, ainda assim, este trabalho cumpre com seus propósitos, ao analisar a legislação referente ao desenvolvimento de pessoas no âmbito do serviço público federal; identificar lacuna, no TJDFT, no que se refere ao desenvolvimento de atitudes organizacionais; e, por fim, apresentar a metodologia de jogos teatrais e de sensibilização como uma possibilidade para a supressão dessa lacuna, fundamentando e relacionando as atividades propostas às exigências e especificidades de capacitação em ambientes organizacionais, como veremos a seguir.

1. APRESENTANDO O CENÁRIO

“As atitudes e comportamentos são os objetivos prioritários, e só há uma forma de encarar os indivíduos capazes de produzi-los: como pessoas, não como recursos.”

(André Luiz Fischer)

1.1. O contexto do Serviço Público

A progressão na carreira no âmbito do setor público tem peculiaridades que tornam imprescindível o estabelecimento de políticas de gestão de pessoas especialmente desenvolvidas para essa realidade. No serviço público, a instituição da estabilidade funcional é considerada o maior diferencial em relação à iniciativa privada, onde a manutenção dos empregos depende do desempenho e da capacidade de produção do funcionário. A Lei N. 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos, estabelece que a estabilidade somente deverá ser adquirida ao fim do estágio probatório.

Durante esse período e, em muitos casos, também até que atinja o final da carreira, o servidor é constantemente avaliado. No entanto, ainda que os deveres do servidor sejam regulamentados por legislação específica, dentre as quais o artigo 116 da Lei N. 8.112/90 e o Decreto N. 1.171/94, que estabelece o Código de Ética Profissional do Servidor Público, o exercício desses deveres muitas vezes não é passivo de fiscalização efetiva. Como nos afirma Santos (2011, p. XIII), verifica-se que:

A existência de raríssimos casos de demissão no serviço público demonstra a fragilidade da administração em coibir comportamentos incompatíveis com o Ministério Público. Além disso, a aprovação no estágio probatório tornou-se mera formalidade, pois, tão escassas quanto as demissões, as exonerações nessa fase de experiência e demonstração da vocação para servir ao público dependem de registros e atitudes gerenciais que, via de regra, são abafados pelo paternalismo e corporativismo característicos da administração pública brasileira.

Além disso, podemos afirmar que, embora o servidor seja acompanhado e avaliado por algum tempo, geralmente não há orientação para que possa, segundo Tozzi (2010), “desenvolver novas habilidades, solucionar problemas comportamentais e até reavaliar seu plano de carreira”. Isso se deve ao modelo de gestão tradicionalmente adotado pelo setor público, de inspiração taylorista, que não costuma dar margens para uma atuação criativa e autônoma, restringindo o servidor a tarefas meramente operacionais, como nos explica Schikmann (2010, p. 13):

Elementos da tradição legalista e formal da administração pública, combinados com traços culturais como o patrimonialismo e o individualismo, quando contrastados com os atributos idealizados de uma burocracia profissional como a impessoalidade e o mérito, entre outros, culminam na geração de um ambiente complexo e desafiador para a gestão de pessoas nas organizações públicas.

Essa herança forjou um estilo gerencial com traços autoritários, permeado de relações por vezes excessivamente formais e, paradoxalmente, carentes de padronização. Nesse contexto organizacional, em nome da eficiência, assume destaque um arranjo mecanicista ao estilo taylorista em que aqueles que realizam atividades operacionais pouco são estimulados a pensar formas alternativas de gestão, provocando com isso uma cisão entre o operacional e o intelectual. Além disso, as barreiras à mobilidade funcional e as estruturas organizacionais rígidas reforçam a forma de funcionar que não mais responde ao imperativo de uma realidade complexa e multifacetada, tanto no que diz respeito às demandas sociais quanto àquelas advindas do concerto dos servidores públicos, notadamente no que concerne a carreiras, realização e reconhecimento profissional.

Nesse contexto, fenômenos disfuncionais extremos podem por vezes emergir, [...] configurando expressões de clientelismo, déficits meritocráticos e de transparência na gestão de pessoas. A exacerbação desses traços é capaz de promover um mecanismo que opera na contramão da busca por resultados. Isso porque não enfatiza o desempenho e nem incentiva a busca de aprimoramento e a aquisição de competências a serem aplicadas na organização com o propósito de alcançar seus objetivos e metas estratégicas.

Essa situação tende a se agravar quando, ao atingir o final da carreira, o desenvolvimento profissional do servidor deixa de ser acompanhado e avaliado. Além disso, as chances de obter uma remuneração melhor passam a depender da ocupação cargos de confiança ou da atribuição de funções comissionadas, que costumam ser escassas. De acordo com Schikmann (2010, p. 15), os mecanismos de remuneração que dissociam o vencimento do desempenho tendem “a provocar a inércia e a falta de comprometimento dos funcionários”.

Somado a esse quadro, percebe-se que a ampliação das políticas de estabelecimento de metas, não apenas pelos próprios órgãos, mas também por instituições externas de promoção de controle e fiscalização, ampliam a pressão para o alcance de resultados, levando frequentemente à sobrecarga de trabalho. Em alguns casos, podem acontecer episódios de assédio moral, que muitas vezes “aparece como uma estratégia de

defesa psíquica diante das múltiplas exigências, pressões e seduções organizacionais” (Soboll, 2008, p. 23).

Em geral, esses procedimentos tendem a elevar os índices de estresse ocupacional, podendo resultar em reações psicológicas (raiva, ansiedade, frustração, ansiedade), físicas (tontura, dor de cabeça, taquicardia, problemas estomacais e doenças como as coronárias e câncer) e comportamentais (Spector, 2010, p. 432). O estresse pode influenciar negativamente na satisfação, envolvimento e desenvolvimento do servidor no que tange ao trabalho e no comprometimento organizacional, podendo provocar desgaste emocional, intenção de abandonar o emprego, sintomas na saúde e absenteísmo (Ibid., p. 440). A motivação dos trabalhadores também costuma ser afetada (Ibid, p. 447). Esses sintomas geralmente produzem uma redução da eficácia e da produtividade no trabalho e dificuldades de relacionamento com os colegas e os superiores imediatos, o que representa prejuízos tanto para os servidores quanto para a Administração Pública.

Todas essas questões impactam diretamente no clima organizacional das instituições, comprometendo ainda mais a obtenção dos resultados que devem ser alcançados. O construto clima organizacional trata da maneira com que as experiências dos indivíduos em relação a diversos aspectos do trabalho interferem na percepção que compartilham acerca das políticas e as práticas da organização, orientando e regulando “os comportamentos individuais de acordo com os padrões determinados por ela” (Koys e DeCotiis, 1991, *apud* Puente-Palacios, 2010, p. 312). Em outras palavras, a percepção dos servidores no tocante ao padrão de comportamento da organização interfere diretamente em seus próprios comportamentos.

Comportamentos são as ações objetivamente observáveis praticadas pelos indivíduos. Já as atitudes referem-se à forma como um indivíduo avalia alguma coisa, quer seja positiva ou negativamente (Robbins, 2009, p. 24). De acordo com Robbins (Ibid., p. 27), “as atitudes de uma pessoa determinam o que ela faz”. Ainda segundo esse autor, atitudes positivas em face do trabalho traduzir-se-ão em percepções e comportamentos igualmente positivos, bem como em um nível mais elevado de satisfação (Ibid, p. 24). Por fim, na medida em que “a qualidade de vida refere-se ao grau em que as pessoas valorizam os relacionamentos e demonstram sensibilidade e preocupação pelo bem-estar dos demais” (Ibid., p. 21), podemos inferir que mesmo esse aspecto depende da atitude do indivíduo diante de seus relacionamentos com os pares, os superiores e o público em geral.

Dessa forma, torna-se imprescindível a adoção de políticas que considerem os servidores não apenas como meros instrumentos de produção, mas também como seres providos de conteúdo “filosófico, ético, político e cultural, [...] dotados de uma vida interior,

fruto de sua história pessoal e social” (Davel; Vergara, 2009, p. 50), possibilitando que se desenvolvam atitudes positivas não apenas em relação ao trabalho, mas também no que toca à subjetividade e à alteridade.

1.2. Gestão de Pessoas no TJDFT

Empenhado no desenvolvimento de novas políticas de gestão de pessoas, o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios – TJDFT realizou, no ano de 2009, pesquisa de clima organizacional junto aos servidores e magistrados pertencentes àquele Órgão. Constatou-se que, apesar de comprometidos com a Instituição, de estarem alinhados com as práticas e valores do órgão em tela, de estabelecerem conexões positivas com colegas e superiores e de terem o suporte (número de equipamentos, espaço físico, mobiliário e condições físicas) necessário à realização de suas atividades, os participantes da enquete demonstravam, em alto nível, sentimento de desvalorização no tocante às diretrizes e práticas adotadas na gestão de pessoas e à capacitação (TJDFT, 2009).

Tendo em vista o Decreto N. 5.707, de 23/02/2006, que instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, no mesmo ano de 2009 o referido Órgão iniciou a implantação modular do Projeto Institucional Gestão de Pessoas por Competências, com a intenção de definir e diagnosticar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessários ao cumprimento dos objetivos estratégicos da Instituição, buscando suprir as lacunas entre as competências essenciais para a conquista daqueles objetivos e as competências efetivamente apresentadas pelos servidores (Ienaga *apud* Brandão; Guimarães, 2001, p. 11). Para Bitencourt (2001, p. 230), competências podem ser entendidas como:

[...] o processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes onde o indivíduo é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento) a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, familiar e/ou em grupos sociais (escopo ampliado), tendo em vista o aprimoramento da sua capacitação, podendo, dessa forma, adicionar valor às atividades da organização da sociedade e a si próprio (autorrealização).

Ainda em 2009, realizou-se o levantamento das Competências Gerenciais Gerais do TJDFT e, no ano seguinte, foram designados os comportamentos observáveis que as identificam. Já as Competências Técnicas Gerais dos Servidores, mapeadas de acordo com as áreas e subáreas de atuação e agrupadas segundo similaridade de atividades desenvolvidas, foram estabelecidas no segundo semestre de 2011, sendo validadas e avaliadas no primeiro semestre de 2012. As competências dos servidores foram descritas em forma de seus atributos – conhecimentos, habilidades e atitudes (Durand *apud* Brandão; Guimarães, 2001, p. 10).

A compreensão do Tribunal de que somente por meio da capacitação e da valorização dos servidores poderá cumprir a missão de “proporcionar à sociedade do Distrito Federal e dos Territórios o acesso à Justiça e a resolução dos conflitos por meio de um atendimento de qualidade, promovendo a paz social” acabou por suscitar, também em 2012, a publicação da Portaria Conjunta 58, que trata do Programa de Reconhecimento dos Servidores do TJDFT e tem por princípios a valorização dos servidores e do trabalho em equipe, a transparência no processo de reconhecimento, o estímulo ao cumprimento das metas institucionais, o foco no desempenho profissional e o incentivo ao desenvolvimento profissional do servidor.

É importante salientar que as ações de valorização não se ativeram apenas aos programas relacionados aos setores responsáveis pela Gestão de Pessoas. Em outubro de 2012, a Instituição em tela regulamentou o Programa de Qualidade de Vida no Trabalho – PRÓ-VIDA, sob a coordenação da área de saúde, que tem como objetivo principal a promoção do bem-estar coletivo, do desenvolvimento socioprofissional e do exercício da cidadania na função pública. Tal programa tem, como um de seus subprogramas, o “incentivo à Cultura, ao Lazer e ao Combate ao Estresse, que compreende ações voltadas para o estímulo de atividades recreativas, de relaxamento, de consciência corporal e para a valorização das manifestações culturais individuais, em especial as de natureza artística” (TJDFT, 2012b).

Diante da regulamentação de políticas com vistas à valorização do servidor, faz-se necessária a instituição de ações que possam viabilizá-las. Para tanto, é de suma importância que a gestão de competências esteja integrada aos processos de treinamento e desenvolvimento, a fim de que, realizado o levantamento das lacunas de competências, promovam-se eventos educacionais capazes de supri-las.

Nesse sentido, identificou-se que o Tribunal ainda não estabelece um vínculo pragmático entre os objetivos das ações educacionais ofertadas e as competências específicas que precisam ser desenvolvidas, o que possibilitaria aos servidores maior autonomia no que diz respeito à busca por autodesenvolvimento. No entanto, as informações constantes dos

planos instrucionais dos cursos podem fornecer alguns indícios dessas relações, tendo sido possível verificar, no cronograma de cursos a serem realizados durante o exercício de 2013, uma preponderância na oferta de treinamentos voltados para a supressão de lacunas referentes a competências técnicas, relacionadas aos atributos *conhecimento e habilidade*.

Verificou-se, ainda, que os cursos voltados ao aperfeiçoamento do atributo *atitudes*, quando ofertados, costumam compor o Programa de Líderes, criado para atender à necessidade de formação de lideranças no âmbito do TJDFT, com ações direcionadas exclusivamente aos gestores dessa Instituição. Dada a importância do desenvolvimento de atitudes positivas em face do trabalho, podemos entender que a participação em ações dessa natureza seriam relevantes não apenas para os gestores, mas também para todos os servidores de forma ampla e irrestrita. Entretanto, podemos aventar as seguintes explicações para que a oferta ainda se restrinja apenas aos gestores:

- a) O desenvolvimento de comportamentos gerenciais é expressamente regulamentado. Os parágrafos 3º, 4º e 5º do Art. 5º da Lei N. 11.416/2006, que dispõe sobre as Carreiras dos Servidores do Poder Judiciário da União, estabelecem a obrigatoriedade de participação dos titulares de funções comissionadas de natureza gerencial em cursos de desenvolvimento gerencial a cada 2 (dois) anos. Além disso, a Portaria Conjunta N. 03/2007, do STF, regulamenta, em seu Anexo III, o desenvolvimento gerencial como parte do Programa Permanente de Capacitação para as referidas carreiras, prevendo que sejam contempladas “no mínimo ações de capacitação em **liderança, negociação, comunicação, relacionamento interpessoal, gestão de equipes ou correlatos**” (STF, 2007, grifo nosso);
- b) As competências gerenciais requeridas para o Tribunal, por estarem mapeadas desde 2009, já representam um campo de atuação efetivo e plenamente consolidado. Isso quer dizer que as avaliações realizadas geram informações suficientes para que seja feito um planejamento adequado com vistas a contratações direcionadas ao desenvolvimento das competências em que tenham sido identificadas lacunas;
- c) O investimento no desenvolvimento de lideranças como forma de promover mudanças no comportamento dos gestores, a fim de influenciar o incremento do atributo *atitude* também nos liderados, interferindo positivamente no clima organizacional e na qualidade de vida dos servidores.

Em análise mais aprofundada dos conteúdos abordados na capacitação de líderes, verificou-se a prevalência das atividades teóricas em detrimento das práticas. Essas últimas,

quando ocorrem, limitam-se ao reforço dos conhecimentos apreendidos, a fim de instrumentalizá-los, sem, contudo, promover uma reflexão do sujeito sobre si mesmo.

No que concerne à aferição dos resultados do treinamento, Abbad, Gama e Borges-Andrade nos apresentam os três níveis mais tradicionais (2000, p. 26):

Entende-se por **reações** o nível de satisfação dos participantes com a programação, o apoio ao desenvolvimento do curso, a aplicabilidade, a utilidade e os resultados do treinamento. [...] **Aprendizagem** [...] refere-se ao grau de assimilação dos conteúdos ensinados no treinamento, medido em termos de escores obtidos pelo participante em testes ou provas aplicadas pelo instrutor no final do curso. A variável **impacto do treinamento no trabalho** é aqui definida como a auto-avaliação feita pelo próprio participante acerca dos efeitos mediatos produzidos pelo treinamento em seus níveis de desempenho, motivação, auto-confiança e abertura a mudanças nos processos de trabalho. Reconhece-se que essa avaliação também pode ser feita por outras pessoas, como o supervisor, colegas, ou clientes daquele participante. (grifo nosso)

Nos planos instrucionais das capacitações ofertadas pelo Tribunal, foi possível identificar a aplicação não compulsória da Avaliação de Reação em todas as ações. Há, também, referências à aplicação da Avaliação de Aprendizagem. No entanto, Abbad, Gama e Borges-Andrade afirmam que pesquisas indicam que há casos em que “um participante, apesar de demonstrar satisfação (reação favorável) com o treinamento e de obter bons escores nas avaliações de aprendizagem, não transfere para o trabalho as novas habilidades aprendidas no treinamento” (Ibid., p. 27). Para que se verifique a “aplicação correta, no ambiente de trabalho, de conhecimentos, habilidades ou atitudes adquiridas em situações de treinamento” (Lacerda; Abbad, 2003, p. 80) é necessário realizar a avaliação de impacto de treinamento, o que ainda não ocorre no TJDFT.

O baixo índice de oferta de treinamentos em que a prática se coadune com a possibilidade de autopercepção, bem como a ausência de instrumentos que avaliem efetivamente a mudança de comportamento no âmbito do TJDFT, são aspectos a serem fortalecidos por esse órgão. O investimento em treinamentos vivenciais apresenta-se como um caminho possível para a instauração de espaço em que se promovam o autoconhecimento e a sensibilização no que toca à convivência com os demais protagonistas desse enredo, proporcionando o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao trabalho e às relações interpessoais perpetradas nesse ambiente.

No próximo capítulo, explicitaremos as principais referências teóricas que fundamentaram a proposta de utilização da metodologia de jogos teatrais, devidamente ajustada ao universo corporativo, para fins de desenvolvimento de atitudes organizacionais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

“É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação.”

(Jorge Larrosa Bondía)

2.1. Ponderações iniciais

Conforme visto anteriormente, o comportamento pode ser entendido como um conjunto de ações praticadas pelos indivíduos, objetivamente observáveis. De acordo com Borghi (2008, p. 34), muitas são as dificuldades para que a aprendizagem se reflita em mudanças efetivas de comportamentos. Segundo a autora:

Primeiramente, os treinandos não podem mudar um comportamento a menos que encontrem oportunidade para fazê-lo. Em segundo lugar, é impossível prever quando uma mudança de comportamento irá acontecer. Em terceiro lugar, as “recompensas” pelas mudanças de comportamento no trabalho podem ser boas ou ruins, ou seja, as sensações que o treinando pode experimentar ao colocar em prática seu aprendizado vão determinar sua mudança, ou não, de comportamento.

Podemos dizer que as mudanças de comportamento envolvem mais do que a apreensão de conteúdos e que uma Avaliação de Reação positiva em face de um treinamento não pressupõe que a conquista dos objetivos propostos tenha sido efetiva. Da mesma forma, apenas o conhecimento intelectual quanto aos comportamentos esperados não pode ser tido como um indicador da capacidade para atuar em conformidade com a teoria e nem mesmo como um parâmetro da capacidade de se perceber em ação e de se situar em relação aos demais. Em outras palavras, para que ocorram mudanças de comportamento é necessário que se esteja motivado para produzir essas mudanças.

Em pesquisa realizada sobre a aprendizagem no trabalho, Antonello e Pantoja constataram que “somente os métodos tradicionais de ensino não se ajustam ou são suficientes à aprendizagem, mas também o pensamento reflexivo e crítico, a autoavaliação, o autoconhecimento e a resolução de problemas” (2010, p. 95). Diante disso, as autoras indicam

a aprendizagem na ação como uma estratégia formativa capaz de promover a mobilização das competências no âmbito do setor público, da seguinte forma (Ibid., p. 92):

A possibilidade de agir com um determinado sentido sobre a situação é um dos componentes fundamentais da aprendizagem experiencial: reforça o contato direto, a relação sujeito-objeto e favorece o ambiente de reflexividade (elemento reflexão) e de releitura da experiência (elementos: autonomia e responsabilidade). Nesse contexto, torna-se pertinente à realização de um empreendimento, uma ação, um projeto que aposte no compartilhar de experiências e vivências (elemento diálogo-compartilhar), no confronto de processos e de resultados, instituindo espaços de trabalho coletivo.

Trata-se de induzir um retorno à experiência, que visa a sua transformação em saber formalizado, em que a presença dos pares se converte em mediação social (comunicação), essencial para fazer evoluir o saber da experiência [...].

Ante o exposto, determinamos alguns aspectos que foram considerados para definição da presente proposta pedagógica:

- a) A metodologia de ensino deve atender às especificidades da educação de adultos em ambiente corporativo. Ao discutir sobre alguns dos métodos mais frequentemente usados em treinamentos organizacionais, Spector (2009, p. 257-260) nos apresenta a modelagem e o *role-playing*. O primeiro método implica em “fazer com que os *trainees* observem alguém fazer uma tarefa e, então, pedir que eles repitam o que viram”. O autor explica que pesquisas sobre a modelagem validaram sua habilidade em treinar pessoas nas relações interpessoais, citando a comunicação e a capacidade de dar *feedbacks* como exemplo. O autor afirma que o *role-playing* também costuma ser empregado para treinamentos que envolvam habilidades interpessoais e que pode ser entendido como uma parte do procedimento de modelagem, mas com a diferença de dispensar a observação prévia de uma pessoa realizando uma tarefa. Ainda segundo esse autor, “o *role-playing* é um tipo de simulação em que o *trainee* finge estar realizando uma tarefa”.
- b) As atividades devem ser construídas de forma a proporcionar espaço para reflexão, criando condições para que o participante perceba a maneira como atua em seu cotidiano e estabeleça uma relação causal entre o comportamento que apresenta e as reações decorrentes desse comportamento, bem como quanto às suas próprias reações em face do comportamento do outro.
- c) Tendo em vista que habilidades sociais são situacionais (Del Prette; Del Prette, 2011, p. 43), o treinamento deve possibilitar o desenvolvimento de atitudes positivas em face dos

comportamentos espontâneos, oferecendo ao participante a aquisição de recursos que viabilizem flexibilidade para atuar de acordo com a demanda de cada circunstância, além de auxiliá-lo na identificação e criação de oportunidades para agir de acordo com as habilidades adquiridas.

- d) O treinamento deve considerar os aspectos emocionais nas relações humanas, promovendo a sensibilização do participante para ampliar sua percepção do outro e possibilitar que a compreensão e o respeito à alteridade sejam adotados como um valor pertinente à cultura organizacional.

O presente capítulo foi dividido em três sessões secundárias. O subcapítulo “Inspiração” relaciona os princípios filosóficos que influenciaram a adoção desta concepção pedagógica. A escolha dos jogos que a compõem estruturou-se em torno da teoria e da prática dos autores relacionados no subcapítulo “Transpiração”. Por fim, a sessão “Sensibilização” apresenta os conceitos que justificam e fundamentam a realização de atividades que possibilitem ao participante o exercício da empatia, promovendo o encontro do indivíduo com as emoções, dele e dos outros. De maneira geral, o que se pretende demonstrar nesta sessão é que todos os aspectos relacionados neste subcapítulo foram contemplados na proposta que será apresentada a seguir.

2.2. Inspiração

Inicialmente, ressaltamos a filosofia de John Dewey como princípio norteador de todo o trabalho, na medida em que propõe uma valorização da experiência como instrumento para a constituição do saber. Para Dewey, pessoas “aprendem mediante o enfrentamento de situações problemáticas que surgem no curso das atividades que merecem seu interesse” (Westbrook, 2010, p. 15). A educação, segundo o autor, deve considerar os seguintes aspectos: ser experimental, ou seja, promover o levantamento de hipóteses e levá-las à experimentação, a fim de viabilizar a identificação de soluções possíveis; ser ativa e não considerar o educando como um ser passivo, mas como alguém capaz de participar

ativamente da construção de seus conhecimentos; ser significativa, apresentando atividades contextualizadas à realidade dos educandos como forma de promover seu engajamento; e ser democrática, com regras constituídas de forma consensual e não impositiva.

O destaque à vivência coletiva e cooperativa também está presente em Dewey, uma vez que, para esse autor, “as pessoas conseguem realizar-se, utilizando seus talentos peculiares, a fim de contribuir para o bem-estar de sua comunidade” (Ibid., p. 19). Nesse sentido, a educação segundo a proposta de Dewey deve ser guiada pelo pensamento reflexivo, orientado para a busca de solução, e capacitar os educandos mais para a transformação social do que para a sua mera reprodução. Essa proposta vem ao encontro da necessidade de se promover o autoconhecimento e a conscientização das relações interpessoais no ambiente laboral como uma via de superação de culturas organizacionais direcionadas mais aos processos do que às pessoas, valorizando a autonomia e a autorresponsabilidade como fatores essenciais para o autodesenvolvimento.

Ainda no tocante à relação entre autoconhecimento e vida em comunidade, destacamos as proposições de Foucault no tocante ao *cuidado de si* e às *artes da existência*, definidas por Santos (2010, p. 98) da seguinte forma:

Se o *conhecimento de si* se articula à necessidade de melhor *cuidar de si* para melhor cuidar dos demais, vemos que há uma trama em que se conectam o *cuidado de si*, o *conhecimento de si* e a *alteridade*. No diálogo de *Alcíades* vemos que Sócrates situa o sentido inicial do *conhecimento de si* como conhecimento de seus limites para melhor *cuidar-se* e consequentemente melhor cuidar dos demais. [...] O *conhecer-se a si mesmo* [...] tem a dupla função de defrontar-nos com nossas limitações, por um lado, e de possibilitar o autodomínio, o autogoverno, que conecta com o Bem Maior - o Bem da cidade através de seu bom governo -, por outro. Esta função relativa ao contato com nossas limitações e que conecta com o nosso autogoverno é o que concerne ao *cuidado de si*, que é, portanto, também, um cuidado do outro, dos demais, da alteridade, e faz-se na relação com o outro. Dessa maneira, o *conhecimento de si* não representaria um movimento solipsista, que remete continuamente o *sujeito* a si mesmo, mas um conhecimento *para o* outro e *com o* outro. Restabelecer essa origem no sentido genealógico tal qual entende Foucault seria repensar também a relação do *cuidado de si* com a *alteridade* e conectar a invenção de nossas próprias *subjetividades* à *imanência*.

Tal proposição dialoga com a ideia de que “a aprendizagem é um processo de natureza social, emancipatória, tácita que envolve a representação interna do indivíduo (autoconhecimento, interesse e motivação em aprender) e sua ação social (conhecimento do outro)” (Antonello; Pantoja, 2010, p. 56). O autoconhecimento surge, então, como elemento imprescindível para o desenvolvimento de “profissionais reflexivos, que possam refletir criticamente sobre a própria prática funcional” (Ibid., p. 56). Nesse contexto, o conhecimento

do outro se manifesta como resultado dessa reflexão, uma vez que é somente a partir da ação e da interação social transformada que se verificará a adequada apropriação dos conteúdos.

A proposta pedagógica construída para o TJDFT é inspirada e permeada por esses princípios, uma vez que assume que o processo de aprendizagem na ação possibilita ao sujeito a percepção de si e de suas relações com o outro e com a alteridade, contribuindo para a conquista da autonomia e do senso de autorresponsabilidade, qualidades essenciais para o desenvolvimento de atitudes positivas em face do trabalho e das relações interpessoais perpetradas nesse ambiente.

2.3. Transpiração

A princípio, definiu-se a metodologia de jogos teatrais como princípio norteador de todas as atividades práticas. Para Ryngaert (2009, p. 41), “o jogo coloca-se acima do teatro e acima da terapia, como uma experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo, no âmago do campo cultural”. Já para Boal (2009, p. 87), “os jogos (...) tratam da receptividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, são extroversão”. Gramigna (1993, p. 61) também nos afirma que:

O jogo não é um fim em si mesmo. É, antes de tudo, um dos meios para atingir objetivos maiores, e um instrumento riquíssimo nos programas de desenvolvimento. Serve como ponto de partida para elaboração de conceitos e reformulação de atitudes. A partir do diagnóstico extraído pelo próprio grupo e após trabalhadas todas as facilidades e dificuldades vivenciadas, o processo de conscientização da necessidade de mudanças se estabelece entre os participantes.

Gramigna (2007) também nos apresenta o Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV) em cinco etapas. A primeira fase diz respeito à vivência em si, à participação no jogo. A segunda etapa é o momento em que os participantes compartilham sentimentos, reações e emoções experimentados durante o jogo (fase de relato). Na fase do processamento os participantes “têm oportunidade de analisar o ocorrido durante o jogo, avaliando sua atuação e estabelecendo relação com o resultado obtido” (Ibid., p. 4). A fase de generalização proporciona que o grupo compare o jogo com o cotidiano organizacional. A quinta e última

etapa refere-se à aplicação, devendo ser criadas condições para que o participante se comprometa com mudanças e resultados desejáveis. A autora esclarece, ainda, que os modelos de treinamento que incorporam essas etapas ampliam as chances de que a aprendizagem seja alcançada.



Figura 2: Ciclo de Aprendizagem Vivencial

Disponível em: <http://www.praxisbusiness.com.br/wp-content/uploads/2013/07/graf.33.jpg>

Todos os jogos foram selecionados de forma a não estimular competitividade entre os participantes. A competição, conforme nos diz com Maturana (*apud* Correia, 2006, p.3), “é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui na negação do outro”. A tabela a seguir apresenta três perspectivas de atuação em face dos jogos que se refletem na forma de relacionar-se com o outro:

VIVER VER	OMISSÃO (Individualismo)	COOPERAÇÃO (Encontro)	COMPETIÇÃO (Confronto)
Visão do jogo	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficiência; • É impossível; • Separação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suficiência; • Possível para todos; • Inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escassez; • Possível só para um; • Exclusão.
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Ganhar sozinho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ganhar... juntos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ganhar... do outro.
O outro	<ul style="list-style-type: none"> • “Quem?” 	<ul style="list-style-type: none"> • Parceiro, amigo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adversário, inimigo.
Relação	<ul style="list-style-type: none"> • Independência; • “Cada um na sua”; • Indiferença. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interdependência; • Parceria; • Confiança. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dependência; • Rivalidade; • Desconfiança.
Ação	<ul style="list-style-type: none"> • Jogar sozinho; 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogar COM; 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogar contra;

	<ul style="list-style-type: none"> • Não jogar; • “Ser jogado”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Troca e criatividade; • Habilidades de relacionamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ataque e defesa; • Habilidade de rendimento.
Clima do jogo	<ul style="list-style-type: none"> • Monótono; • Denso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ativação, atenção e descontração; • Leve. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tensão, estresse e contração; • Pesado.
Resultado	<ul style="list-style-type: none"> • Ilusão de vitória; • Individual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sucesso compartilhado; • Bem-estar pessoal e grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vitória a custas dos outros.
Consequência	<ul style="list-style-type: none"> • Alienação; • Conformismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vontade de continuar jogando. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acabar logo com o jogo.
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Isolamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Amor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Medo.
Sentimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Solidão; • Opressão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alegria e realização para todos; • Satisfação, cumplicidade e harmonia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversão para alguns; • Realização para poucos; • Insegurança, raiva, frustração.
Símbolo	<ul style="list-style-type: none"> • Muralha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ponte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obstáculo.

Tabela 1: Jeitos de ver e viver o jogo da vida

Fonte: Brotto, 2001, p. 5.

Nas relações profissionais estabelecidas entre servidores públicos, ainda mais do que entre funcionários vinculados à iniciativa privada, é fundamental que se estabeleça uma cultura em que prevaleça a cooperação e a mentalidade *ganhar-ganhar*. Pensando em *ganhar-ganhar* devemos considerar a realidade, as necessidades e os desejos das pessoas com quem nos relacionamos, demonstrando interesse genuíno por elas e buscando alternativas para que as conquistas sejam de todos os envolvidos (Covey, 1989). Brotto (2001, p. 5) afirma que “podemos vivenciar os Jogos Cooperativos como uma prática re-educativa, capaz de transformar nosso Condicionamento Competitivo em Consciência Cooperativa para realizar desafios, solucionar problemas e harmonizar conflitos”.

A cooperação entre os indivíduos somente poderá se estabelecer a partir do momento em que esses tomem consciência da forma como atuam no mundo. A proposta de Icle no que tange à pedagogia teatral como cuidado de si apresenta-se como uma possibilidade de se promover o autoconhecimento mediante um olhar reflexivo, tanto do indivíduo sobre si mesmo quanto no que tange aos demais. Segundo esse autor (2007, p. 5):

Na preocupação de Stanislavski se revela uma atitude na qual o cuidar de si mesmo se caracteriza como uma função crítica sobre si [...]. Eis a ética stanislavkiana: a atenção a si, ao corpo, ao universo interior, à disciplina, ao companheiro, [...], implica uma transformação de si, contudo, com a finalidade de melhor exercitar a função de ator. Na Pedagogia Teatral contemporânea essa função irá se dispersar ao pretender a transformação do ser humano por intermédio da prática teatral: uma espécie de inversão do projeto stanislavskiano.

Para definição dos jogos considerou-se que o público alvo das oficinas é formado por um grupo de não atores, em ambiente institucional e, no entanto, em espaço de desenvolvimento desvinculado de um treinamento formal. Segundo Antonello e Pantoja (2010, p. 61), a aprendizagem informal e situada “contrasta com a maioria das atividades em sala de aula, que envolvem conhecimentos abstratos, totalmente descontextualizados de situações concretas”. As autoras também ressaltam a interação social como “um componente crítico” desse tipo de aprendizagem.

Podemos relacionar essa perspectiva com a ideia defendida por Ryngaert (2009, p. 43) de que os objetivos de uma oficina de teatro em ambiente institucional não pretendem desenvolver os recursos profissionais de um ator, mas, sobretudo, estimular a capacidade de jogo, que pode ser entendida da seguinte forma:

A capacidade de jogo de um indivíduo se define por sua aptidão de levar em conta o movimento em curso, de assumir totalmente sua presença real a cada instante (...). Essa capacidade se apoia na disponibilidade e no potencial de reação a qualquer modificação, ainda que ligeira, da situação. (RYNGAERT, 2009, p. 54-55).

Essa capacidade de se fazer presente e disponível surge também na teoria psicodramática de Jacob Levy Moreno (1983, p. 86), que define a espontaneidade como “a resposta do indivíduo a uma nova situação, ou uma nova resposta a uma situação antiga, de modo adequado”. De acordo com Drummond; Boucinhas; Bidart-Novaes (2012, p. 89), “o indivíduo espontâneo é receptivo à realidade como ela se apresenta no momento presente (...), pode mudar de atitude passando do dogma à experimentação, para modificar suas teorias e se adaptar às percepções atuais”. Para esses autores, a espontaneidade pode ser desenvolvida mediante treinamento, sendo necessário, para tanto, que o indivíduo seja frequentemente exposto a novas situações. Os autores afirmam, ainda, que:

Nos esportes e nas artes, aperfeiçoar a habilidade até automatizá-la é a base de onde pode brotar a espontaneidade. Eis um dos paradoxos da espontaneidade: a familiaridade com certo tema aumenta a capacidade do indivíduo de brincar e de improvisar com ele. Qualquer improvisação é uma expressão de espontaneidade. Quando se inicia uma profissão ou um cargo, a tendência é imitar o modo de ser de antigas pessoas-referência. Ao treinar a função, vai colocando o seu jeito de atuar, pela espontaneidade.

As técnicas que compõem a poética do oprimido também agem nesse mesmo sentido, uma vez que, na proposta de Boal (2008, p. 182), “o espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis”. O autor defende a ideia de que ao ensaiar possibilidades, o indivíduo se prepara para a ação real, sendo estimulado a colocar em prática os atos ensaiados.

Boal (2009, p. 88) ressalta, ainda, que “todas as imagens mentais, todas as emoções se revelam fisicamente”. É necessário, portanto, que o corpo esteja preparado para “emitir e receber todas as mensagens possíveis” (Ibid., p. 89). Para esse autor, os exercícios promovem uma “uma reflexão física sobre si mesmo” (Ibid., p. 87), que contribuem para o despertar dos sentidos (sentir, escutar, ver), trazendo-os à consciência.

Neste trabalho, procuramos enriquecer os jogos de improvisação com alguns métodos do psicodrama. Uma das técnicas empregadas é o espelho: separados em grupos, os participantes preparam e apresentam cenas que reproduzam uma determinada situação. Ao término da apresentação, aqueles que observaram são convidados a repetir a cena, imitando a representação o mais fielmente possível. Essa prática permite que os indivíduos observem-se a si mesmos, auxiliando-os a refletir sobre suas ações (Drummond; Boucinhas; Bidart-Novaes, 2012, p. 195).

A técnica do duplo assemelha-se à do espelho. No entanto, de acordo com Drummond; Boucinhas; Bidart-Novaes (2012, p. 194), quando se pratica o duplo, procura-se reproduzir, simultaneamente à ação do participante, não apenas a “sua postura, fala, gestos, tom de voz e ritmo da respiração”, mas também “sensações, sentimentos e pensamentos” que ele não consiga perceber ou verbalizar. Outros exemplos de métodos do psicodrama são a inversão de papéis, o solilóquio e a interpolação de resistências. Os autores explicam que “inverter papéis é literalmente colocar-se no lugar do outro para poder entendê-lo” (Ibid., p. 197). Já a técnica do solilóquio traz a tona o subtexto oculto nas ações, dando voz aos protagonistas a fim de que a cena possa ser vista sob a perspectiva de todos os envolvidos (Ibid, p. 195-196).

A interpolação de resistências é um jogo com regras em que a contracena é alterada durante a atividade, estimulando que os participantes encontrem novas respostas para a situação (Ibid, p. 196). Esse método remete à improvisação, definida por Pavis como a “técnica do ator que interpreta algo imprevisto, não preparado antecipadamente e inventado no calor da ação” (1999, p. 205).

A metodologia de jogos teatrais, conjugada à poética do oprimido e ao psicodrama, não apenas cria oportunidades para que o participante observe-se em ação, como também permite que apreenda novas possibilidades e vislumbre novos caminhos ao observar a atuação do outro. Dessa forma, possibilita-se ao indivíduo que “analise a sua corresponsabilidade nos resultados dessas ações, podendo agir e não somente reagir diante das circunstâncias” (Drummond; Boucinhas; Bidart-Novaes, 2012, p. 42). Ryngaert (2009, p. 61) corrobora essa proposta, na medida em que afirma que:

Numa perspectiva de formação, a aptidão para o jogo é uma forma de abertura e de capacidade para comunicar. Ela desenvolve a conscientização de novas situações e um potencial de respostas múltiplas, ao invés de um recuo a terrenos familiares e da aplicação sistemática de estruturas preexistentes.

Além da ênfase em atividades que promovam a cooperação e o autoconhecimento, a sensibilização é outro aspecto a ser priorizado, na medida em que favorece o desenvolvimento de empatia, elemento indispensável em uma cultura que valorize o respeito à alteridade. É o que veremos a seguir.

2.4. Sensibilização

A origem do termo empatia está relacionada à “palavra alemã *einfihlung*, cujo significado, no contexto da teoria da estética do século XIX, referia-se a uma projeção da predisposição interna de um observador, em resposta à percepção de um objeto estético”. (Falcone et al., 2008, p. 321). A palavra “estética” é derivada do grego “*aisthétikos*” e significa percepção sensorial, sendo utilizada, desde o Século XVIII, para “explicar as razões, os modos e os alcances da percepção artística” (Aquino, 2012). Percebe-se, na etimologia das palavras “empatia” e “estética”, a intrínseca relação entre ambas e a arte.

Na atualidade, a empatia é entendida como uma habilidade social que “corresponde à capacidade de compreender, de forma acurada, bem como de compartilhar ou considerar sentimentos, necessidades e perspectivas de alguém, expressando este entendimento de tal maneira que a outra pessoa se sinta compreendida e validada” (Falcone et al., 2008, p. 323). Esse fenômeno apresenta os seguintes aspectos: a) cognitivo, uma vez que

requer tomada de perspectiva, o que depende da inter-relação que se estabelece entre o eu (autoconsciência) e o outro (consciência do outro); b) afetivo, pois se relaciona à preocupação verdadeira com o bem-estar do outro; e c) comportamental, que pode ser demonstrado de forma verbal e/ou não verbal e que diz respeito às estratégias sensíveis adotadas para confortar, habilidade fundamental para que o outro se sinta verdadeiramente compreendido (Ibid. p. 322).

Entretanto, para que a empatia se desenvolva, é preciso que o indivíduo tenha uma atitude positiva em face do outro e da alteridade. A necessidade de sensibilizar os gestores para o reconhecimento dos processos emocionais como parte indissociável das suas relações interpessoais e como instrumento para ampliar sua percepção quanto à cultura e ao clima organizacionais é enfatizada por Rouleau (2009, p. 235), que nos afirma:

O gestor deve ser capaz de reconhecer como vive e como assume sua realidade para enfrentar a incerteza e a perda de controle formal. (...) Por outro lado, o gestor deverá também ser capaz de reconhecer como se atua e desata a expressão das emoções em sua organização. Tal opção necessita de uma escuta ativa da evolução e das mudanças nos humores, no clima de afetividade e nas motivações que guiam as pessoas a seu redor. Entre outras coisas, trata-se de ser sensível à emergência e à manutenção de zonas de emoções e sensibilidade que caracterizam a empresa.

A importância de sensibilizar os gestores também é assumida por Robbins (2009, p. 268), que apresenta a proposta de treinamento de sensibilidade como estratégia para se promover o desenvolvimento organizacional, termo que diz respeito às intervenções que são planejadas para melhorar a eficácia da instituição e o bem-estar dos funcionários. Essa metodologia pretende reunir um grupo em um ambiente livre e aberto, a fim de que discutam “seus processos interativos e a si mesmos”. Segundo o autor, o facilitador deve criar oportunidades para que os participantes expressem suas ideias, convicções e atitudes. Esse autor esclarece, ainda, que:

Esse treinamento visa oferecer aos participantes uma melhor consciência de seu próprio comportamento e de como ele é percebido pelos outros, reforçar a sensibilidade para com o comportamento dos outros e aumentar a compreensão dos processos em grupo. Os resultados específicos esperados abrangem a capacidade de empatia com os outros, a melhoria da capacidade de ouvir as pessoas, uma maior abertura, o aumento da tolerância em relação às diferenças individuais e um aperfeiçoamento das habilidades de solução de conflitos.

A proposta de sensibilização desenvolvida para este trabalho partiu da necessidade de criar oportunidades para que o participante se conecte com suas emoções e possa perceber, aceitar e conviver com o outro e com as diferenças de forma harmoniosa. De acordo com Bondía (2002, p. 5):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar: parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Para tanto, uma das estratégias de sensibilização adotada foi a utilização de Objetos Intermediários, que, de acordo com Castanho (1995, *apud* Schmidt, 2006) “é qualquer objeto que funcione como facilitador do contato entre duas ou mais pessoas”. De acordo com um estudo realizado por Schmidt (2006) sobre o psicodrama organizacional, comprovou-se que a utilização desse recurso facilita que os trabalhadores se manifestem de forma subjetiva. Para Drummond, Boucinhas e Bidart-Novaes (2012, p. 206), “o objeto intermediário possibilita aparecer o imaginário por meio do simbólico e facilita, amplia ou modifica a comunicação entre as pessoas”. Dessa forma, propôs-se a utilização dessa categoria de objetos tanto para favorecer a autorreflexão e a comunicação entre os participantes quanto para promover oportunidades para a exteriorização das percepções dos indivíduos no tocante aos jogos e atividades selecionados para compor esta proposta de atuação pedagógica.

No próximo capítulo, exporemos o processo de elaboração do plano de ensino, destacando a motivação para a escolha de cada atividade.

3. PROPOSTA PEDAGÓGICA

“A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária: uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.”

(Edgar Morin)

O desenvolvimento de atitudes organizacionais é um conceito muito amplo, que envolve a criação de oportunidades para que uma avaliação negativa sobre aspectos do trabalho seja vista a partir de uma nova perspectiva, no intuito de modificar esse julgamento, transformando-o em algo positivo. Uma vez que este trabalho não objetiva promover a aceitação completa e irrestrita de todas as esferas do trabalho pelos indivíduos, foi necessário delimitar a temática a ser abordada.

Dessa forma, a fim de se definir um recorte para o aprofundamento destes estudos, promoveram-se reuniões com a Subsecretaria de Gestão Integrada de Pessoas - SUGIP, com o Serviço de Diagnóstico e Gestão por Competências - SERDIG, com o Serviço de Gestão de Desempenho Funcional - SERGED e com a Coordenadoria de Assistência Multidisciplinar - CAM do TJDF, sendo determinado que o treinamento-piloto teria como objetivo principal a aplicação de jogos teatrais voltados ao desenvolvimento de comportamentos relativos à comunicação não violenta, essencial para o desempenho eficaz das competências gerenciais *Gestão de Pessoas, Relacionamento Interpessoal e Comunicação*, conforme tabela das Competências Gerenciais Gerais do TJDF (Anexo I, Tabela 5, p. 72-74). Essa escolha deve-se ao fato de que o bom desempenho dos gestores no que toca a essas três dimensões interfere diretamente na qualidade de vida dos subordinados, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes positivas em ambos os grupos.

Nosso próximo passo foi definir o tipo de treinamento a ser construído. Tendo em vista que o enfoque deverá ser muito mais prático do que teórico, optamos pela realização de uma oficina, modelo que remete à ação, à execução de atividades. Em seguida, por se tratar de

oficina institucional, que poderá ser ministrada durante o horário de expediente, determinamos como parâmetros gerais o seguinte:

- a) As atividades não devem exigir dos servidores o uso de vestimentas especiais, de forma que esses estejam aptos para retornar ao trabalho ao término do programa sem a necessidade de quaisquer ajustes.
- b) Os espaços disponíveis podem não ser adequados para a execução de atividades que necessitem amplitude de movimentos e/ou deslocamento intenso.
- c) Deve-se considerar com cautela as atividades que envolvam contato físico, a fim de minimizar as chances de resistência aos jogos propostos e evitar constrangimentos entre os participantes.
- d) As atividades devem ser estruturadas de forma a propiciar um envolvimento emocional gradual tanto no que diz respeito aos relacionamentos interpessoais quanto no que toca a participação e ao engajamento do participante na oficina.

A oficina foi estruturada de forma a incluir atividades de sensibilização, a fim de que o participante possa refletir sobre suas práticas cotidianas, encontrar-se consigo mesmo, compartilhar experiências e perceber o outro, compreendê-lo e aceitá-lo com tudo o que os torna únicos, no entanto iguais porque humanos.

Para tanto, construímos um programa que procurará estabelecer, desde o primeiro contato com o servidor, um tempo fora do tempo, um espaço em que o extraordinário se sobreponha às ações e aos pensamentos cotidianos. Isso não quer dizer que exporemos os participantes ao desconforto do desconhecido, mas que desenvolveremos as atividades de forma a conectá-los com o prazer de jogar que algum dia possam ter experimentado.

O local escolhido para a realização da oficina, o Hall do Memorial do TJDF, favorece essa experiência, devido à ambientação intimista, que oferece poltronas em couro dispostas em círculo, iluminação suave e pouco ruído. O local comporta confortavelmente doze pessoas e esse foi um dos motivos pelo qual definimos esse número de participantes. Por se tratar de um trabalho que envolverá exposição subjetiva optamos por realizá-lo com um grupo reduzido, de forma a favorecer a espontaneidade.

A preparação para a vivência se iniciará na semana que antecederá o primeiro encontro. O serviço de mensageria do TJDFT entregará aos participantes uma pequena caixa preta (Figura 3). Dentro dela, um espelho e um convite: “Olá, (nome do participante)! Você está convidado(a) para um encontro consigo mesmo(a)! No dia (data do primeiro encontro), às (horário), leve pessoalmente esta caixa ao (local da oficina). Até breve!”.



Figura 3: Caixa-convite

Disponível em: <http://goias24horas.com.br/wp-content/uploads/2013/04/caixa-preta.jpg>

A caixa preta faz alusão a um componente dos aviões que registra voz e dados relativos ao voo. De forma similar, o participante colecionará, nessa caixa, memórias de algumas das atividades desenvolvidas. O que pretendemos com isso é que o participante construa, ao longo dos encontros, uma trilha poética que o auxilie a resgatar os momentos compartilhados na oficina. Tanto a caixa preta quanto os demais objetos produzidos e colecionados durante as atividades podem ser considerados como Objetos Intermediários.

No que toca aos jogos e atividades, procuramos estruturá-las num crescente de complexidade, de forma a proporcionar conforto emocional aos participantes. Uma das estratégias adotadas para realizar essa proposta foi aumentar a carga horária a cada encontro. Outra maneira foi iniciar a oficina com conteúdo com o qual os participantes possam estar mais familiarizados. O Plano de Ensino da Oficina de Desenvolvimento de Competências com Foco em Atitudes, com o tema Comunicação (Tabela 3, p. 54-56), bem como a descrição completa dos jogos e atividades propostos, podem ser visualizados no Apêndice deste trabalho (p. 53-71).

O primeiro encontro, portanto, aborda a comunicação verbal e apresenta jogos que favoreçam a descontração e não exijam o compartilhamento de nenhuma informação pessoal/emocional mais significativa. Exercitar a fala de forma espontânea e lúdica, sem, no entanto, perder a objetividade e a clareza, é o principal desafio do dia. São estimuladas também as situações de jogo que levem o participante a perceber a importância de estar atento à fala do outro, ou seja, a praticar a escuta ativa. Além disso, as atividades que envolvem o improviso são adequadas para o desenvolvimento da capacidade de jogar. Propõe-se que os participantes sorteiem uma tarefa do Jogo do Eu¹, conjunto de cartas contendo instruções do tipo “fique só”, “registre de alguém que já faleceu” ou “fotografe”. A tarefa deverá ser executada até o encontro seguinte. Essa é uma maneira de buscar o comprometimento dos participantes com a reflexão e o autoconhecimento mesmo fora do contexto educacional. Outra atividade que busca o comprometimento dos participantes também no intervalo entre um encontro e outro é o jogo do amigo secreto, que somente será revelado no último dia.



Figura 4: O Jogo do Eu

¹ Escrito em 1998 por R. D. Silva e também distribuído pelo autor. Disponível em: <http://www.jogodoeu.com.br/?Abertura>

O segundo encontro trata da comunicação não verbal, que também está bastante presente na vida cotidiana. No entanto, procuramos introduzir, a partir desse encontro, um conteúdo subjetivo, abordando a interpretação das emoções não verbalizadas e presentes nas expressões faciais e corporais. As atividades de sensibilização são introduzidas nessa etapa como uma estratégia para promover a reflexão, com possibilidades de despertar o participante para a observação de si e do outro, visando ao autoconhecimento e ao desenvolvimento de qualidades empáticas. A oportunidade de compartilhamento da experiência de realizar a tarefa proposta no encontro anterior estimula o desenvolvimento de cumplicidade entre os participantes. A parte final da oficina conta com o auxílio de cartões contendo expressões faciais diversas como forma de facilitar aos participantes a identificação das emoções vivenciadas durante esse dia.

No terceiro encontro, propomos aos participantes uma reflexão introspectiva no tocante às relações interpessoais que experimentam no ambiente profissional. Inicialmente, solicitamos que os participantes desenhem seus átomos sociais², técnica de psicodrama utilizada, nesse caso, para auxiliar a percepção dos vínculos sociais estabelecidos no ambiente laboral, bem como da importância de cada um desses vínculos para o indivíduo. O jogo das fitas, realizado a seguir, tem como objetivo promover a vivência e a conscientização de que a forma com que nos relacionamos no trabalho, aproximando ou mantendo afastados os outros atores desse contexto, pode interferir na qualidade de vida dos envolvidos e nos resultados profissionais a serem alcançados individual e coletivamente.

A sensibilização está presente em grande parte das atividades do terceiro encontro. A apresentação das fotografias da infância é uma oportunidade para que os participantes desenvolvam empatia, na medida em que percebam que todos os demais presentes já foram crianças um dia. A atividade que envolve a realização de *feedback* também é uma forma de se promover o autoconhecimento e a empatia, atentando para a importância dessa prática no ambiente organizacional.

Todo esse encontro deve ser conduzido com delicadeza, pois exige autorreflexão do participante, bem como acessar e, em alguma medida, expor pensamentos, sentimentos e emoções. É muito importante estimular os participantes a compartilhar suas impressões acerca das atividades, como forma de fazê-los processar a experiência.

² “Para Moreno o átomo social é o núcleo de todos os indivíduos com quem uma pessoa está relacionada emocionalmente ou que, ao mesmo tempo, estão relacionadas com ela” (Lessa, 1997).

Por fim, após toda a jornada, esperamos que, no quarto encontro, os participantes tenham estabelecido um vínculo de segurança entre si, que permita o compartilhamento de experiências vivenciadas no trabalho. Preliminarmente, as fases da matriz e formação de grupo, demonstradas na Tabela 4 (Apêndice, p. 69-70), são apresentadas aos participantes, que, divididos em grupos, compartilham entre si dificuldades anteriormente vivenciadas, buscando associá-las à teoria. Cada grupo elegerá uma situação para execução de cena. Durante a apresentação, os participantes dos demais grupos são convidados a demonstrar técnicas de psicodrama descritas no subcapítulo 2.3 (espelho, duplo, inversão de papéis e solilóquio). Essas técnicas auxiliam os participantes em cena a refletirem e perceberem o conteúdo implícito e explícito na fala, no tom de voz e na linguagem corporal utilizada. Essa percepção pode auxiliá-los em outros contextos de conflito, bem como oferecer estratégias para enfrentamento das fases apresentadas na teoria.

A última atividade da oficina diz respeito à forma com que os participantes se comprometerão com seu autodesenvolvimento a partir das questões percebidas ao longo dos encontros. A atividade de *feedback* que antecede essa etapa é utilizada como uma maneira de auxiliar na formação das duplas de acompanhamento. Definidos os parceiros, os participantes compartilharão com as duplas as dificuldades que identificaram em seus comportamentos e atitudes na oficina. Em seguida, utilizarão as questões levantadas para preencher um termo de compromisso, em que se comprometerão a auxiliar um colega e ser acompanhado em seus progressos por outro. Essa atividade serve como aprendizado para a realização de ações semelhantes dos gestores com seus subordinados.

Em relação ao Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV), os jogos e atividades da oficina correspondem às seguintes etapas:

Encontro	Atividades	Objetivos principais	Etapas do Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV)
PRIMEIRO ENCONTRO	Árvore contratual	Levantamento de expectativas	Primeira etapa: vivência.
	Jogo do guia	Desenvolver a fala objetiva, a espontaneidade da fala, escuta ativa, a confiança em si e no outro e a capacidade de jogar.	
	Jogo dos três fatos		
	Desenhe a minha fala (com cartões postais)		
	Conte uma história (com cartões postais)		
	Continue a história (com cartões postais)		
	Tarefa de casa: Jogo do Eu	Preparação para a atividade.	
	Sorteio amigo secreto	Preparação para a atividade.	

SEGUNDO ENCONTRO	O líder designado (Boal, 2009, p. 210)	Exercício de aquecimento. Promover no grupo um estado de alerta, de atenção focada.	Primeira etapa: vivência.
	O olhar é subjetivo (com reproduções de pinturas consagradas)	Realizar leitura de imagens. Provocar a reflexão, com vistas ao autoconhecimento. Promover a percepção da alteridade.	
	Desenhar o próprio corpo (Boal, 2009, p. 164)	Realizar leitura de imagens. Provocar a reflexão, com vistas ao autoconhecimento. Sensibilizar.	
	Quais as cinco diferenças? (Boal, 2009, p. 211)	Despertar nos participantes a consciência do outro, com olhar focado (ver tudo o que se olha), por meio da leitura de imagens.	
	Jogo das máscaras (com sacos de pão)	Realizar leitura de imagens. Sensibilizar.	
	Jogo do SIM (proposto por Fabiana Kami, em oficina do Grupo de 4 é Melhor)	Promover no grupo um estado de alerta, de atenção focada. Sensibilizar.	
	Compartilhamento sobre a experiência com o Jogo do Eu (relato espontâneo)	Provocar a reflexão, com vistas ao autoconhecimento. Promover o compartilhamento entre os participantes. Sensibilizar.	
Reflexão sobre as atividades do dia	Identificar sentimentos e reações experimentados durante o encontro com o uso de cartões contendo smileys e emoticons. Provocar a reflexão, com vistas ao autoconhecimento. Instigar a verbalização espontânea (compartilhamento) por meio de perguntas dirigidas.	Segunda etapa: relato. Terceira etapa: processamento.	
TERCEIRO ENCONTRO	Texto Clarice Lispector	Sensibilizar.	Primeira etapa: vivência.
	Átomo social	Sensibilizar. Promover oportunidade para reflexão no que toca aos relacionamentos interpessoais e as dificuldades que possam interferir na comunicação assertiva no ambiente de trabalho.	

	Jogo das fitas	Sensibilizar. Provocar a reflexão, com vistas ao autoconhecimento. Promover oportunidade para a consciência da necessidade da autorresponsabilidade no que toca aos relacionamentos interpessoais.	
	Fotografias da infância: carta e imagem.	Sensibilizar. Provocar a reflexão, com vistas ao autoconhecimento.	Primeira etapa: vivência. Segunda etapa: relato.
	Reflexão sobre as atividades do dia	Utilizar o recurso de chuva de ideias como estratégia para promover a análise da participação no encontro (Gramigna, 2007, p. 6). Provocar a reflexão, com vistas ao autoconhecimento. Instigar a verbalização espontânea (compartilhamento) por meio de perguntas dirigidas.	Segunda etapa: relato. Terceira etapa: processamento.
	Validação (exibição de vídeo)	Sensibilização.	Primeira etapa: vivência.
	Jogo dos envelopes	Praticar técnica de <i>feedback</i> .	Primeira etapa: vivência. Segunda etapa: relato.
QUARTO ENCONTRO	Introdução de teoria	Compreender as fases da matriz e formação de grupo.	Abordagem teórica.
	Associação da teoria com situações laborais (em grupos)	Relacionar as fases da matriz e formação de grupo com situações já vivenciadas em ambiente laboral.	Quarta etapa: generalização.
	Apresentação de cenas, com intervenções	Conhecer e praticar técnicas do teatro do oprimido e do psicodrama.	Primeira etapa: vivência.
	Reflexão sobre as atividades do dia (técnica de colagem em mural)	Identificar sentimentos e reações experimentados durante o encontro com o uso da técnica de colagem em mural (Gramigna, 2007, p. 4). Provocar a reflexão, com vistas ao autoconhecimento. Instigar a verbalização espontânea (compartilhamento) por meio de perguntas dirigidas.	Segunda etapa: relato.
	Revelação do amigo secreto	Descontrair. Promover vínculos entre os participantes. Sensibilizar.	Primeira etapa: vivência.
	Encerramento com feedback	Praticar técnica de <i>feedback</i> .	Segunda etapa: relato.

	Comprometimento (jogo “Quem sou eu? O que eu quero?”, Boal, 2009, p. 228)	Realizar autoavaliação, listando as dificuldades de comunicação identificadas no decorrer da oficina. Definir metas para a superação das dificuldades. Estabelecer parceria para o alcance dos resultados.	Terceira etapa: processamento. Quinta etapa: aplicação.
--	---------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------

Tabela 2: Atividades, objetivos e relações com o Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV)

Diante da necessidade de acompanhamento dos participantes no que toca ao desenvolvimento de atitudes, sugere-se que seja possível uma abordagem comparativa entre os perfis iniciais e os obtidos após a capacitação. No próximo capítulo, apresentaremos opções para o levantamento desses dados, bem como para a avaliação de resultados em contexto organizacional, considerando as especificidades de treinamentos voltados ao desenvolvimento de atitudes.

4. AVALIAÇÃO DE RESULTADOS

Neste trabalho, sugerimos avaliar o desenvolvimento dos participantes em várias etapas. Inicialmente, tendo em vista que os treinamentos de natureza vivencial são incomuns no TJDFT, faz-se necessário promover um levantamento de expectativas logo no primeiro momento da oficina. O que os participantes entendem por “oficina vivencial”? O que esperam encontrar nesta oficina? De qual tipo de atividades gostariam de participar? Quais são as atividades que temem experimentar?

A partir desse levantamento, deve-se estabelecer um acordo – claro, formal e objetivo – entre os participantes e a mediadora, sobre o que será ou não abordado nos encontros, como serão trabalhadas as temáticas e o quanto poderão ser aprofundadas no grupo. O objetivo desse acordo é possibilitar que os participantes sintam-se seguros e confortáveis desde o início, minimizando-se, assim, resistências que possam ocorrer devido ao receio de serem expostos de forma invasiva.

Todas as atividades devem ser discutidas após a conclusão, a fim de possibilitar que o participante reflita sobre sua atuação. A utilização de Objetos Intermediários nesses momentos é válida para facilitar a expressão de conteúdos subjetivos. A mediadora pode contar com uma série de imagens previamente escolhidas para propor aos participantes que as associem com as impressões e os sentimentos advindos da atividade.

Quanto aos resultados, é preciso lembrar que, ainda que o tema da oficina seja específico (comunicação), não se pretende avaliar o grau de apreensão dos conhecimentos teóricos quanto aos conteúdos, mas sim a mudança de atitudes, que somente pode ser verificada com a observação do comportamento dos indivíduos. Nesse sentido, deve-se procurar não restringir os resultados a serem observados simplesmente aos que foram previstos nos objetivos. De acordo com Rowntree (1977, *apud* Cabral, 2002, p. 2), “os atos melhor intencionados podem produzir resultados diversos dos pretendidos (...), nós deixamos de compreender o fenômeno estudado se nos preocuparmos apenas com os objetivos pré-identificados e desconsiderarmos os efeitos secundários”.

É importante salientar que as mudanças de comportamentos requerem, muitas vezes, um tempo de maturação dilatado, não sendo possível prever se a oficina produzirá imediatamente resultados que possam ser observados e mensurados. É indicado, portanto, que os participantes possam ser acompanhados, a fim de possibilitar a avaliação de seu desenvolvimento. O acompanhamento pode acontecer na forma de encontros de validação periódicos, nos quais os servidores possam compartilhar suas experiências, obter reforços positivos para mudanças de comportamento positivas e encontrar suporte para lidar com as dificuldades identificadas no cotidiano. A receptividade dos servidores para participarem de novos jogos nesses encontros poderá determinar, em alguma medida, a aceitação ou a rejeição à metodologia ora proposta.

Para fins de registro e acompanhamento, a mediadora adotará as anotações em diário de bordo, do qual constarão as transcorrências de cada encontro. Segundo André e Darsie (2008, p. 31), “esse tipo de avaliação fornece ao professor várias informações sobre o andamento do processo educativo, permitindo emitir juízo sobre o desenrolar de seu trabalho e, de acordo com esse juízo, modificá-lo para adequá-lo às características, capacidades e necessidades de seus alunos”.

Além disso, caso haja acordo junto aos participantes, a mediadora produzirá imagens de momentos de jogo e de materiais produzidos, que poderão compor a “caixa preta” do participante, colaborando para a avaliação que fará de si mesmo ao término do treinamento. Tais imagens também poderão ser usadas como Objeto Intermediário em encontros de validação posteriores, auxiliando no resgate de momentos vivenciados.

Uma forma para verificar o impacto do treinamento no trabalho e acompanhar o desenvolvimento dos gestores após a participação na oficina é a aplicação da avaliação de competências gerenciais (Anexo II, Tabela 6, p. 75-76). Essa verificação consiste em pontuar, numa escala que contém as alternativas “Não apresenta”, “Apresenta poucas vezes”, “Apresenta medianamente”, “Apresenta muitas vezes” e “Apresenta sempre”, a frequência com que os gestores manifestam comportamentos relativos às competências gerenciais mapeadas. Um aumento na média obtida em avaliação posterior à participação na oficina indica que a chefia e/ou os subordinados observaram alterações no comportamento do gestor, que pode estar relacionada à mudança de atitude. O TJDFT oferece, na internet, a maneira com que se obtêm os resultados da avaliação (Anexo II, Tabela 7, p.77):

A avaliação é realizada em ciclos anuais. [...] O resultado das avaliações de um gestor ou servidor compõe o **Perfil Individual de Competências**. As médias são apresentadas com um gráfico comparativo entre o grau obtido pelo servidor e o grau requerido pelo TJDFT. A média é obtida no caso dos gestores titulares pela:

AUTOAVALIAÇÃO + AVALIAÇÃO PELA CHEFIA IMEDIATA + AVALIAÇÃO DE PELO MENOS 50% DOS SUBORDINADOS; no caso dos gestores substitutos e dos servidores pela: AUTOAVALIAÇÃO + AVALIAÇÃO PELA CHEFIA IMEDIATA. (grifo do autor)

Também realizaremos a Avaliação de Reação padronizada pelo TJDFT (Anexo III, Tabela 8, p. 78-79). Esse levantamento indicará a satisfação dos servidores no que toca ao treinamento, além de determinar aspectos a serem modificados, aprimorados ou eliminados. Essa análise é importante para que se perceba, em alguma medida, se a aprendizagem foi favorável. Afinal, ainda que uma reação positiva não pressuponha necessariamente que os objetivos da oficina tenham sido alcançados, reações negativas podem interferir diretamente na apreensão dos conteúdos compartilhados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Boal afirma que “o domínio de uma nova linguagem oferece, à pessoa que a domina, uma nova forma de conhecer a realidade, e de transmitir aos demais esse conhecimento” (2008, p.180). Este trabalho propõe que a apreensão da linguagem relativa aos jogos teatrais pode sensibilizar os gestores do TJDFT para perceberem-se a si mesmos e ao outro a partir de novas perspectivas. Pretende-se que, ao desenvolver relacionamentos mais empáticos, os participantes do treinamento venham a experimentar uma mudança de atitudes em face de aspectos do trabalho. A presente proposta aborda as atitudes relacionadas à comunicação, mas poderá interferir também na gestão de pessoas e nos relacionamentos interpessoais.

O processo aqui proposto não deve ser encarado como algo encerrado. Muito pelo contrário. Inicialmente agendada para o início de novembro de 2013, a oficina teve que ser adiada devido à realização de pesquisa de clima organizacional no TJDFT e à reestruturação de atribuições no âmbito da Subsecretaria de Gestão Integrada de Pessoas, que acolheu o projeto. Optou-se, então, por realizá-la em 2014, em data ainda a ser definida. A ausência de uma validação prática apresenta-se como uma limitação a este trabalho. Contudo, é importante salientar que os resultados não poderiam ser obtidos em curto prazo, uma vez que a mudança de atitudes deve ser observada por períodos mais extensos, como algo incorporado aos comportamentos dos indivíduos.

Outro aspecto a ser destacado é que os treinamentos vivenciais não são comumente realizados no Tribunal. Os servidores poderão rejeitar a ideia de participar da oficina, apresentando receio e ansiedade diante do que desconhecem. O fato de se tratar de uma instituição em que a formalidade é uma regra também poderá inibir os servidores a participar de atividades lúdicas.

Robbin (2009, p. 48) descreve a motivação “como a disposição para fazer alguma coisa, que é condicionada pela capacidade dessa ação de satisfazer uma necessidade do indivíduo”. Parece legítimo apresentar a qualidade de vida no trabalho, a ser conquistada por meio de processos de comunicação mais assertivos e relacionamentos interpessoais mais

afetivos, como algo almejado pelos trabalhadores. Predispor os servidores a obtenção do atributo qualidade de vida pode ser considerado um fator de motivação para a participação espontânea em treinamentos vivenciais voltados para o desenvolvimento de atitudes. Entretanto, é provável que essa motivação não seja verificável *a priori*, mas que surja e se afirme no decorrer da oficina, sendo importante estar atento para o acompanhamento da evolução do envolvimento dos participantes. Trata-se de estabelecer esses trabalhos como parte da cultura organizacional, o que pode levar algum tempo.

Embora tenhamos usado várias referências do campo da psicologia, este trabalho não pretende adentrar essa área. Apenas procuramos nos apropriar de alguns elementos, relacioná-los a conteúdos da metodologia de ensino de artes cênicas, promovendo as adaptações necessárias para a construção de uma proposta que atendesse uma demanda de capacitação ainda não explorada de forma pragmática. De qualquer forma, é preciso esclarecer que a oficina proposta não tem objetivos terapêuticos, ainda que os resultados da participação do servidor possam apresentar esses efeitos.

Faz importante lembrar que os exercícios propostos não esgotam as possibilidades de desenvolvimento das mais variadas oficinas de jogos teatrais, podendo-se sempre focar num dos aspectos aqui apresentados, aprofundando-o; expandir a vivência das competências sugeridas especificamente para a presente oficina com a criação ou a adaptação de novos jogos; e mesmo explorar as possibilidades de desenvolvimento das demais competências mapeadas ou de outras competências que venham a ser definidas.

Antonello e Pantoja afirmam que “somente os métodos tradicionais de ensino não se ajustam ou são suficientes à aprendizagem, mas também o pensamento reflexivo e crítico, a autoavaliação, o autoconhecimento e a resolução de problemas” (2010, p. 95). A proposta pedagógica aqui exposta oferece uma possibilidade de obtenção desses atributos por meio da metodologia de jogos teatrais, revelando, assim, que o desenvolvimento de competências organizacionais no âmbito do serviço público pode ser uma área de atuação a ser conquistada pelos profissionais licenciados em artes cênicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIVROS

ANDRÉ, Marli; **DARSIE**, Marta Maria Pontin. *Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças?* In: **ANDRÉ**, Marli (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. 9.ed. Campinas: Papirus, 2008. 152 p. P. 27-45.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 303 p.

_____. *Jogos para atores e não-atores*. 13.ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2009. 368 p.

COVEY, Stephen R. *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva: lecciones magistrales sobre el cambio personal*. Barcelona: Editorial Paidós, 1997. 420 p.

DAVEL, Eduardo; **VERGARA**, Sylvia Constant (Org.). *Gestão com Pessoas e Subjetividade*. 3.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009. 313 p.

DRUMMOND, Joceli; **SOUZA**; Andréa Claudia. *Sociodrama nas Organizações*. São Paulo: Ágora, 2008. 180 p.

_____. **BOUCINHAS**, Maria de Fátima; **BIDART-NOVAES**, Marcos. *Coaching com psicodrama: potencializando indivíduos e organizações*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 242 p.

FISCHER, André Luiz. *O conceito de modelo de gestão de pessoas – Modismo e realidade em gestão de Recursos Humanos nas empresas brasileiras*. In: **DUTRA**, Joel Souza. *Gestão por Competências*. São Paulo: Editora Gente, 2001. 130 p.

GRAMIGNA, Maria Rita Miranda. *Jogos de Empresa*. São Paulo: MAKRON Books, 1993. 138 p.

MACIEL, Marcos G. *Lazer corporativo: estratégias para o desenvolvimento dos recursos humanos*. São Paulo: Phorte, 2009. 125 p.

MORENO, Jacob Levy. *Fundamentos do Psicodrama*. 2.ed. São Paulo: Summus, 1983.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. 118 p.

- PAVIS**, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008. 483 p.
- ROBBINS**, Stephen P. *Fundamentos do Comportamento Organizacional*. 8.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.
- ROULEAU**, Linda. *Emoção e repertório de gênero nas organizações*. In: **DAVEL**, Eduardo; **VERGARA**, Sylvia Constant. *Gestão com Pessoas e Subjetividade*. 3.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009. 313 p. P. 219-238.
- RYNGAERT**, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2009. 280 p.
- SANTOS**, Paulo. *Introdução*. In: **LEME**, Rogério (Org.). *Gestão por Competências no Setor Público*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2011. 178 p.
- SOBOLL**, Lis Andréa Pereira. *Assédio moral/organizacional: uma análise da organização do trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. 238 p.
- SPECTOR**, Paul E. *Psicologia nas Organizações*. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- SPOLIN**, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva: 2008.
- TJDFT**. Relatório Executivo. Pesquisa de Clima Organizacional, de dezembro de 2009.

LINKS

- ABBAD**, Gardênia; **GAMA**, Ana Lídia Gomes; **BORGES-ANDRADE**, Jairo Eduardo. *Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação de aprendizagem e de impacto no trabalho*. Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 4, n. 3, Set./Dez. 2000, p. 25-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v4n3/v4n3a03.pdf>>. Consultado em: 24/11/2013.
- ANTONELLO**, Cláudia Simone; **PANTOJA**, Maria Júlia. *Aprendizagem e o desenvolvimento de competências*. In: **PANTOJA**, Maria Júlia; **CAMÕES**, Marizaura Reis de Souza; **BERGUE**, Sandro Trescastro (Org.). *Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público*. Brasília: ENAP, 2010. 346 p. Disponível em: <<http://www.enap.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=260>>. Consultado em: 27/08/2013.
- AQUINO**, Victor. *Estética, de múltiplos significados e rara precisão*. Revista Eletrônica Estética, n. 8, Jan. 2012, art. 1. Disponível em: <<http://200.144.182.150/estetica/index.php/artigo-1-revista-8>>. Consultado em: 25/11/2013.
- BITENCOURT**, Cláudia Cristina. *A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional*. 2001. 319 p. Tese (Doutorado). Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2001. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1793>>. Consultado em: 19/02/2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas. Tradução de João Wanderley Geraldi. Publicada em julho de 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf>. Consultado em: 15/10/2013.

BORGHI, Layla D'lla Kássia Grecchi. *Avaliação de resultados do treinamento: uma análise das metodologias disponíveis e sua aplicação em empresas brasileiras*. 2008. 105 p. Dissertação (Mestrado Profissionalizante). Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração e Economia, Faculdade de Economia e Finanças Ibmec, Rio de Janeiro/RJ, 2008. Disponível em: <http://www2.ibmecrj.br/sub/RJ/files/dissert_mestrado/ADM_laylaborghi_set.pdf>. Consultado em: 02/09/2013.

BRANDÃO, Hugo Pena; **GUIMARÃES**, Tomás de Aquino. *Gestão de Competências e Gestão de Desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?* In: RAE – Revista de Administração de Empresas, v. 41, n. 1, São Paulo, jan-mar 2001, p. 8-15. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n1/v41n1a02.pdf>>. Consultado em: 24/11/2013.

BRASIL. Decreto N. 1.171, de 22 de junho de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1171.htm>. Consultado em: 23/02/2013.

BRASIL. Decreto N. 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>. Consultado em: 23/02/2013.

BRASIL. Lei N. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm>. Consultado em: 23/02/2013.

BRASIL. Lei N. 11.416, de 15 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11416.htm>. Consultado em: 23/02/2013.

BROTTO, Fábio Otuzi. *Jogos cooperativos: criando organizações onde todos podem VenSer... Juntos!* Projeto Cooperação. São Paulo: SESC/SP, 2001. 9 p. Disponível em: <http://api.ning.com/files/Y9EXEAE6NALMB4BGou**D2QzPKBBFdgX8AxyfHrF*1tOopBF12jKGaFMt4QjfGrGMiasWet66fsLHz0jn-Gjpeex28bZOWmD/JogosCooperativosnasOrganizaesFbioBrotto.pdf>. Consultado em: 11/11/2013.

CABRAL, Beatriz A. V. *Avaliação em Teatro: implicações, problemas e possibilidades*. Revista Sala Preta, vol. 2, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/113>>. Consultado em: 17/06/2013.

CORREIA, Marcos Miranda. *Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na educação física escolar*. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 27, n. 2, p. 149-164, jan. 2006. Disponível em: <<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/99>>. Consultado em: 13/11/2013.

DEL PRETTE, Almir; **DEL PRETTE**, Zilda A. P. *Enfoques e modelos do treinamento de habilidades sociais*. In: **DEL PRETTE**, Almir; **DEL PRETTE**, Zilda A. P. (Org.). *Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

Disponível em: <<http://www.casadopsicologo.net/casadopsicologo/media/custom/upload/File-1337956438.pdf>>. Consultado em: 16/09/2013.

FALCONE, Eliane Mary de Oliveira et al. *Inventário de Empatia (I.E.): desenvolvimento e validação de uma medida brasileira*. Avaliação Psicológica, v. 7, n. 3, Dez. 2008, Porto Alegre, p. 321-334. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000300006&lng=pt&nrm=iso>. Consultado em 24/11/2013.

GRAMIGNA, Maria Rita. *Ciclo de aprendizagem vivencial*. 2007. 12 p. Disponível em: <http://cpbo.sites.ufms.br/files/2012/12/3_circulo_aprendizagem_vivencial.pdf>. Consultado em: 25/11/2013.

ICLE, Gilberto. *Pedagogia teatral como cuidado de si: problematizações na companhia de Foucault e Stanislavski*. In: Reunião Anual da ANPED (30.:2007:Caxambu) ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social: [anais] Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/30266>>. Consultado em: 19/02/2013.

LACERDA, Érika Rodrigues Magalhães; **ABBAD**, Gardênia. *Impacto do treinamento no trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas predictoras*. Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 7, n. 4, Out./Dez. 2003, p. 77-96. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65522003000400005&lng=en&nrm=iso>. Consultado em: 24/11/2013.

LESSA, Maria Bernadete Medeiros Fernandes. *Técnicas do Psicodrama aplicadas à Ludoterapia na Abordagem Fenomenológico-Existencial*. In: Revista Fenômeno Psi, Rio de Janeiro, ano 1, v. 0, Jun./1997. Disponível em: <<http://www.ifen.com.br/site/revistas/revista%20IFEN%2021%20x%2028cm-3colu-3-v6%20LUDOTERAPIA%20PDF.pdf>>. Consultado em: 17/11/2013.

PUNTE-PALACIOS, Katia; **VIEIRA**, Rafaella de Andrade; **FREIRE**, Raphael Andrade Nunes. *O impacto do clima no comprometimento afetivo em equipes de trabalho*. Avaliação Psicológica, Porto Alegre, v. 9, n. 2, ago. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000200015&lng=pt&nrm=iso>. Consultado em: 02/11/2013.

SANTOS, Maria Fernanda Cardoso. *A ontologia do presente e as artes da existência em Foucault*. In: Saberes Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação. N. Especial: 2010, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/index.php/saberes/article/view/879/811>>. Consultado em: 30/06/2013.

SCHIKMANN, Rosane. *Gestão Estratégica de Pessoas: bases para a concepção do Curso de Especialização em Gestão de Pessoas no Serviço Público*. In: **PANTOJA**, Maria Júlia; **CAMÕES**, Marizaura Reis de Souza; **BERGUE**, Sandro Trescastro (Org.). *Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público*. Brasília: ENAP, 2010. 346 p. Disponível em: <<http://www.enap.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=260>>. Consultado em: 27/08/2013.

SCHMIDT, Maria Luiza Gava *A utilização do objeto intermediário no psicodrama organizacional: modelos e resultados*. Psicol. Am. Lat., México, n. 8, nov. 2006. Disponível

em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000400012&lng=pt&nrm=iso>. Consultado em: 14/11/2013.

STF. Portaria Conjunta N. 3, de 31 de maio de 2007. Disponível em: <http://siabi.trt4.jus.br/biblioteca/direito/legislacao/atos/federais/prc_stf_2007_3.pdf>. Consultado em: 03/02/2013.

TJDFT. *Cronograma de cursos da Escola de Administração Judiciária Instituto Ministro Luiz Vicente Cernicchiaro.* Disponível em: <<http://tjsw20v/consultas/consultaCronograma.asp>>. Consultado em: 02/09/2013.

TJDFT. *Gestão por Competências.* Disponível em: <<http://intranet2.tjdft.jus.br/gente-da-casa/gestao-por-competencias>>. Consultado em: 03/02/2013.

TJDFT. *Missão.* Disponível em: <<http://intranet2.tjdft.jus.br/institucional>>. Consultado em: 03/02/2013.

TJDFT. *Portaria Conjunta N. 58, de 10 de outubro de 2012.* Disponível em: <http://www2.tjdft.jus.br/administrativo/2012/publ_portarias_gpr_2012.asp>. Consultado em: 20/02/2013.

TJDFT. *Portaria GPR N. 1434, de 30 de outubro de 2012.* Disponível em: <http://www2.tjdft.jus.br/administrativo/2012/publ_portarias_gpr_2012.asp>. Consultado em: 20/02/2013.

TOZZI, Elisa. *Orientação desde cedo. Você S/A*, Edição 0139, 05/01/2010. Disponível em: <<http://vocesa.abril.com.br/desenvolva-sua-carreira/materia/orientacao-cedo-523677.shtml>>. Consultado em: 20/02/2013.

WESTBROOK, Robert B., TEIXEIRA, Anísio. *John Dewey.* Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136 p. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>>. Consultado em: 10/09/2013.

APÊNDICE

PLANO DE ENSINO

I. Curso

Oficina de Desenvolvimento de Competências com Foco em Atitudes

II. Tema

Comunicação

III. Informações gerais

- a) **Número de vagas:** 12 vagas.
- b) **Data:** a ser definida.
- c) **Horário:** variável entre 14h e 17h, de acordo com a carga horária de cada encontro.
- d) **Local:** Hall do Memorial TJDFT – Espaço Desembargadora Lila Pimenta Duarte.
- e) **Carga horária:** 10 horas/aula.
- f) **Público alvo:** gestores titulares e substitutos da SUGIP e da CAM.
- g) **Docente:** Luciana Alipaz.
- h) **Modalidade:** presencial.

IV. Justificativa:

O novo modelo de Gestão de Pessoas no TJDFT, sob a coordenação da Secretaria de Recursos Humanos – SERH, que se encontra em fase de implantação, visa ao alinhamento das ações de capacitação ao desenvolvimento das competências necessárias aos objetivos da organização. Para isso ampara-se no projeto “Gestão de Pessoas por Competências”.

Tendo em vista que as competências são caracterizadas pela integração e pela coordenação de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, torna-se fundamental o desenvolvimento desses três atributos de forma equilibrada. Não basta que se detenha o conhecimento (saber) sobre um assunto. É necessário, também, que se promovam as habilidades (saber fazer) e se estimulem as atitudes (querer fazer) necessárias à instrumentalização e à efetivação desse conhecimento.

Atualmente, o TJDFE vem priorizando ações educacionais voltadas ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades em detrimento das atitudes. A fim de suprir essa lacuna, a SUGIP vem pesquisando treinamentos que possibilitem o autoconhecimento e a sensibilização no que toca à convivência com o outro e a alteridade. A presente oficina apresenta-se como fruto desses esforços. Com essa primeira turma, pretendemos obter validação para a metodologia empregada, realizando as adequações necessárias para oferecê-la como um produto que possa atender a essa demanda específica de capacitação.

V. Objetivo geral

Participar de jogos voltados para a conscientização das estratégias de comunicação assumidas por cada participante, bem como no tocante às reações em face das formas de comunicação adotadas pelo outro.

VI. Conteúdo

Conteúdo	Objetivo específico	Atividades programadas	Carga horária diária
<p>Comunicação verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> - A fala e a forma da fala; - Ruídos na comunicação verbal; - Escuta ativa: escutar é diferente de ouvir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de jogos voltados para o desenvolvimento das habilidades expressivas e para a percepção dos processos de comunicação verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Árvore contratual: identificando expectativas e estabelecendo um acordo (15 minutos); • Aquecimento com jogo do guia (20 minutos); • Três fatos que não conhecemos sobre você: exercitando a escuta e o <i>feedback</i> (15 minutos); • Jogo em dupla: desenhe a minha fala (20 minutos); • Conte uma história (15 minutos); • Continue a história (15 minutos); • Escolha de carta do Jogo do Eu (15 minutos); • Dinâmica do amigo 	2 horas

		secreto (5 minutos).	
<p>Comunicação não-verbal</p> <p>- O corpo como elemento de expressão;</p> <p>- Ruídos na comunicação não-verbal;</p> <p>- Dimensões da visão: ver, olhar e enxergar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar a comunicação não verbal (tons de voz e linguagem corporal) mediante participação em exercícios de expressão corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento com o jogo “O líder designado” (15 minutos); • Abertura: o olhar é subjetivo (20 minutos); • Jogo “Desenhar o próprio corpo” (15 minutos); • Jogo “Quais as cinco diferenças?” (15 minutos); • Jogo das Máscaras: o que o corpo pode nos dizer (30 minutos); • Jogo do SIM (15 minutos); • Vamos falar sobre nós: reflexão sobre a tarefa de casa e sobre as atividades do dia (30 minutos); • Tarefa para o próximo encontro: fotografias da infância (enviar por e-mail). 	2 horas e 20 minutos
<p>Relacionamento interpessoal e comunicação</p> <p>- Átomo social: identificando conflitos interpessoais como geradores de problemas na comunicação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Examinar, mediante participação em jogos adaptados de técnicas de psicodrama, as relações interpessoais no ambiente de trabalho, buscando identificar possíveis conflitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de texto de Clarice Lispector (10 minutos); • Átomo social: estamos todos conectados (30 minutos); • Jogo das fitas (20 minutos); • Fotografias da infância: sensibilização (20 minutos); • Vamos falar sobre nós: compartilhamento sobre a experiência com o amigo 	2 horas e 40 minutos

		secreto e reflexão sobre as atividades do dia (30 minutos); <ul style="list-style-type: none"> • A importância da validação: exibição de vídeo (20 minutos), seguida de atividade de <i>feedback</i> (30 minutos); • Tarefa de casa: lembrar situações difíceis que tenha enfrentado no trabalho. 	
Compartilhamento - Técnicas de suporte aos processos de comunicação.	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar situações em que se tenha vivenciado conflitos laborais e, mediante realização de exercícios do arsenal do Teatro do Oprimido, experimentar possibilidades de ação que possam sugerir novas atitudes frente aos mesmos problemas; • Compreender e aplicar conceitos e técnicas do psicodrama, utilizando-os como estratégia de mediação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreendendo as fases do grupo diante das mudanças (20 minutos); • Associando a teoria a experiências já enfrentadas (20 minutos); • Fazendo cena: técnicas do teatro do oprimido e do psicodrama (60 minutos); • Vamos falar sobre nós: reflexão sobre as atividades do dia, revelação dos amigos secretos e compartilhamento sobre essa experiência (30 minutos); • <i>Feedback</i> final (20 minutos); • Comprometimento: em duplas (30 minutos). 	3 horas

Tabela 3: Plano de ensino

VII. Metodologia

- Jogos teatrais direcionados aos processos de comunicação;
- Jogos cooperativos;

- c) Técnicas de psicodrama;
- d) Técnicas do teatro do oprimido;
- e) Sensibilização, com vistas ao estímulo de processos de autoconhecimento e de percepção do outro e da alteridade.

VIII. Recursos instrucionais

- a) Diariamente: quadro branco; pincel para quadro branco; apagador; flip chart; pincel atômico marcador em cores variadas; equipamento de som com caixas acústicas; papel A4; canetas hidrocor em cores variadas; canetas esferográficas em cores variadas; pranchetas; corda de varal para exposição de trabalhos; pregadores de roupa.
- b) No primeiro encontro: papel cortado em formato de folha, em diversas tonalidades de verde e marrom; desenho da árvore contratual; cartões postais variados; obstáculos para o jogo do guia em formatos e tamanhos variados; Jogo do Eu; recipiente para sorteio de amigo secreto.
- c) No segundo encontro: reproduções de pinturas renomadas digitalizadas; projetor; tela para projeção; sacos de pão em tamanho grande; cartões contendo smileys e emoticons.
- d) No terceiro encontro: fitas coloridas; fotos da infância (enviadas por e-mail pelos participantes e impressas pela mediadora); jogo de cartas “Histórias: conte a sua”; cartões contendo frases incompletas; projetor; tela para projeção; envelopes contendo instruções para jogo de *feedback*; caixa de bombons.
- e) No quarto encontro: projetor; tela para projeção; revistas para recorte; papel kraft; cola; termo de compromisso; lantejoulas coloridas.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NO PLANO DE ENSINO

PRIMEIRO ENCONTRO

Árvore contratual

1. Distribuir para cada participante uma caneta e uma folha de papel sulfite.
2. Solicitar que todos contornem suas mãos, direita e esquerda, utilizando a frente e o verso da folha de papel.
3. Pedir que escrevam no contorno da mão esquerda suas expectativas (positivas e/ou negativas) em relação ao trabalho e, na mão direita, o tipo de contribuição que podem oferecer.
4. No flip chart, desenhar uma grande árvore. Pedir que os participantes leiam para o grupo suas expectativas e contribuições para o trabalho e, para cada uma delas, “carimbe” uma folha na copa da árvore. Quando todos se apresentarem, mediadora se comprometerá com cada pessoa no grupo, também carimbando suas folhas.
5. Apresentar o produto final como a “árvore da vida do nosso grupo” (com a mão direita nós plantamos, com a mão esquerda regamos e esperamos para colher os frutos).
6. Encerrar a atividade explicando que o conteúdo da oficina já estava programado, mas que poderão ser feitos ajustes para atender da melhor maneira possível às expectativas. Caso alguma dessas expectativas fuja muito à proposta, explicar que poderão ser realizadas outras oficinas que venham a contemplá-las.

Adaptado de:

http://dij.ceeak.ch/dinmicas_de_grupo/dinmicas_de_integraco_e_aquecimento/mozinhas/index.html

Jogo do Guia

Este jogo ajuda a desenvolver habilidades de comunicação verbal e destaca a importância de instruções precisas. Configure uma pista de obstáculos simples, usando cadeiras, caixas de sapato e outras coisas que exijam pisar em torno e sobre. Coloque os participantes em pares e venda um membro de cada equipe. Quem não estiver vendado deverá guiar o seu parceiro através do labirinto usando apenas comandos verbais como "Vire à direita e dê dois passos" ou "abaixe e ande para frente." Reorganize o labirinto para cada dupla.

Disponível em: http://www.ehow.com.br/jogos-desenvolver-habilidades-comunicacao-criancas-info_44620/

Três fatos que não conhecemos sobre você

Cada participante conta aos demais três fatos breves sobre si que não sejam relacionados ao trabalho. Depois que todos falarem, os participantes devem trocar de lugar. Em seguida, cada participante deverá tentar acertar três fatos sobre pessoas diferentes, que não poderão ser repetidos pelos demais.

Desenhe a minha fala

Novamente em pares. Usar os cartões postais e pedir que um membro da dupla descreva o que vê para que o outro desenhe.

Conte uma história

Espalhar os cartões postais pela sala e pedir que cada participante escolha uma imagem. Pedir que contem a história da imagem escolhida.

Continue a história

Embaralhar e redistribuir os cartões postais. A imagem deve ser mostrada aos colegas, mas quem a segura somente poderá vê-la quando chegar a sua vez. Um participante começa contando uma história sobre a imagem que segura e os outros em sequência devem continuar essa história de forma coerente a partir de suas próprias imagens.

Amigo secreto

Os participantes sorteiam um parceiro dentre os membros do grupo. Enquanto durar a oficina, deverão tentar surpreendê-lo positivamente sem se revelar.

SEGUNDO ENCONTRO

29 O líder designado

Eu gosto que todos acreditem em mim, mas não de maneira cega, pois posso estar errado naquilo que digo ou penso. Por isso, gosto de fazer este exercício. Os atores se colocam em círculo (ou em mais de um se são muitos), fecham os olhos; o diretor avisa que passará duas vezes atrás de todos os atores de cada círculo e, numa delas, tocará apenas uma pessoa, só uma, em cada círculo – esse será o líder designado. Em seguida, todos devem abrir os olhos e, sem falar, apenas observando-se, descobrir quem é o líder. Seria simples: todos estarão sinceramente tentando descobrir quem está mentindo, e o líder, mentindo, estará fazendo de conta que também procura. Depois de alguns minutos, o diretor pede que todos levantem o braço e, a um sinal, apontem na direção daquele que creem ser o líder. O jogo se faz duas vezes, e, na segunda vez, sempre, inevitavelmente, todos os atores se comportam de uma forma muito diferente. O diretor pede que os atores apontados como líderes não revelem a verdade, se o são ou não. No fim da segunda vez, o diretor pergunta porque escolheram este ou aquele, e todos darão as suas razões para suspeitar que o mentiroso era um ou outro. Na verdade, é aí que está o truque, o mentiroso é o próprio diretor: na primeira vez, ele não tocará ninguém, não haverá nenhum líder, e na segunda tocará todos, e todos serão líderes.

Este exercício é ótimo: como se trata da quarta categoria (“Ver Tudo que se Olha”), garanto que em nenhum outro os atores veem tanto daquilo que olham como neste. E, ao mesmo tempo, passam a prestar maior atenção ao que diz o diretor e não apenas a obedecer mecanicamente.

(Boal, 2009, p. 210-211)

O olhar é subjetivo

Distribuir canetas e papel em branco aos participantes. Exibir na tela uma sequência de dez pinturas renomadas e pedir que os participantes associem duas palavras a cada imagem, sendo que uma delas deve ser um adjetivo e a outra uma emoção. Após a exibição, pedir que cada um escolha uma imagem, diga o motivo de tê-la escolhido e a que momento de sua vida pode associá-la. Suscitar reflexão sobre como a subjetividade interfere na interpretação daquilo que vemos.

15 Desenhar o próprio corpo

Os atores deitam-se confortavelmente no chão, fecham os olhos e pensam nos seus corpos como uma tonalidade, e em cada uma das suas partes: dedos, cabeça, boca, língua, pés, sexo, olhos, cabelos, umbigo, pernas, pescoço, cotovelos, ombros, vértebras etc. Devem movimentar a parte em que estiverem pensando, quando isso for possível.

Após alguns minutos de concentração, o diretor dará a cada ator uma folha de papel em branco (todas do mesmo tamanho) e um lápis ou caneta (da mesma cor). Pedirá que cada um desenhe seu próprio corpo, mantendo os olhos bem fechados, assinando seu nome nas costas do desenho. Feito isto, recolherá os desenhos e os colocará no chão, numa ordem qualquer, e só então os atores poderão ver sua obra. O diretor perguntará o que mais impressiona nos desenhos: os corpos estão nus ou vestidos? deitados ou em pé? descansando ou trabalhando? relacionados com outros objetos ou isolados? com detalhes importantes como os olhos ou o sexo, ou somente em linhas gerais?

Finalmente os convidará a identificar seus próprios desenhos.

Esse exercício sensibiliza bastante o grupo. Primeiro, porque cada um terá de pensar no seu próprio corpo, em cada parte dele; depois, porque terão que reproduzir, em desenho, aquilo que sentiram; por último, porque depois do exercício passarão a prestar mais atenção em si mesmos, nos seus movimentos, na maneira de sentar, de se dirigir aos outros etc. O exercício torna os atores conscientes de que, antes de tudo, somos um corpo. Se são capazes de ter as ideias abstratas mais profundas, e criar as coisas mais maravilhosas, é necessário ter, antes de tudo, um corpo – antes de ter um nome, nós habitamos um corpo! E raramente pensamos no nosso corpo como fonte fundamental de todos os prazeres e todas as dores, de todo conhecimento e toda procura, de tudo.

(Boal, 2009, p. 164-165)

Adaptações: os participantes realizarão o exercício sentados. Podemos colocar uma música instrumental suave ao fundo. Ao invés de expor os desenhos no chão, podemos fazê-lo pendurando-os no varal de exposição.

31 Quais as cinco diferenças?

Dois ou três atores se mostram ao resto do grupo; saem por uns instantes e voltam com cinco (ou mais) diferenças na indumentária. Os demais devem descobrir quais são essas diferenças.

(Boal, 2009, p. 211)

Jogo das máscaras

Apresentar as seis emoções universais: felicidade, surpresa, medo, tristeza, raiva e desagrado. Em seguida exibir diversos retratos em que o corpo inteiro expresse uma dessas emoções. Distribuir os sacos de pão e pedir que os participantes façam furos nos olhos e os vistam como máscaras. Em seguida, pedir que, um a um, escolham e interpretem usando o corpo uma das emoções básicas vistas anteriormente. Sem dizer nada, os demais se revezarão para desenhar a expressão que ele parecia demonstrar, para que o participante, ao retirar a máscara, confirme se a emoção que pretendia comunicar era a mesma que foi desenhada.



Figura 5: Leitura de comunicação não verbal (sem expressão facial).

Disponível em: <http://deixakieto.files.wordpress.com/2010/07/vergonhas.jpg>.



Figura 6: Inferência de expressão facial após análise de expressão corporal.

Disponível em: <http://i723.photobucket.com/albums/ww231/scrapsmil/fotografias/saco-de-pao.jpg>.

Jogo do SIM

Todos espalhados pelo espaço, sem formar uma roda. A pessoa escolhida para iniciar o jogo deve olhar para um colega, que, retribuindo o olhar, fará um gesto de “**SIM**”. A pessoa que obteve a afirmativa, então, deve se deslocar para assumir o lugar da pessoa que disse “sim”. Essa última, por sua vez, logo depois que disser “sim” (imediatamente), passa a buscar com o olhar alguém que lhe dê a afirmativa, para fazer seu deslocamento até ela e assim por diante. Importantíssimo: atenção e escuta. Reflexão: um “sim” não pode ser arrancado da equipe. Você até pode obter um sim por meio de coerção, mas provavelmente o grupo não estará disposto a “vestir a camisa”. Para obter um “sim” é preciso que se exponha, que se comunique com clareza e transparência, que busque a adesão voluntária da equipe ao projeto.

TERCEIRO ENCONTRO

Leitura de texto

A escritora Clarice Lispector trocou dezenas de correspondências com amigos, marido e irmã, desde a década de 1940 até pouco antes de morrer, em 1977. Uma seleção dessas cartas está no livro “Correspondências” (organização de Teresa Montero, ed. Rocco). Em uma delas, ela aconselha a irmã, Tânia Kaufmann, a mudar, mas sem perder a própria essência.

"Berna, 6 de janeiro 1948 (...)

Tânia, não pense que a pessoa tem tanta força assim a ponto de levar qualquer espécie de vida e continuar a mesma. Até cortar os próprios defeitos pode ser perigoso, nunca se sabe qual é o defeito que sustenta nosso edifício inteiro. Nem sei como lhe explicar, querida irmã, minha alma. Mas o que eu queria dizer é que a gente é muito preciosa, e que é somente até certo ponto que a gente pode desistir de si própria e se dar aos outros e às circunstâncias. Depois de uma pessoa perder o respeito de si mesma e o respeito de suas próprias necessidades, depois disso fica-se um pouco um trapo. Eu queria tanto, tanto estar junto de você e conversar, e contar experiências minhas e de outros. Você veria que há certos momentos em que o primeiro dever a realizar é em relação a si mesmo. (...) Para me adaptar ao que era inadapável (...) tive que cortar meus agulhões, cortei em mim a força que poderia fazer mal aos outros e a mim. E com isso cortei também minha força. (...) Não pude deixar de querer lhe mostrar o que pode acontecer com uma pessoa que fez pacto com todos, e que se esqueceu de que o nó vital de uma pessoa deve ser respeitado. Minha irmãzinha, ouça meu conselho, ouça meu pedido: respeite a você, mais do que aos outros, respeite suas exigências, respeite mesmo o que é ruim em você – respeite sobretudo o que você imagina que é ruim em você – pelo amor de Deus, não queira fazer de você uma pessoa perfeita – não copie uma pessoa ideal, copie você mesma – é esse o único meio de viver."

Clarice Lispector

Desenho do átomo social

Pedir que todos desenhem seu átomo social. Dar exemplo com meu átomo.

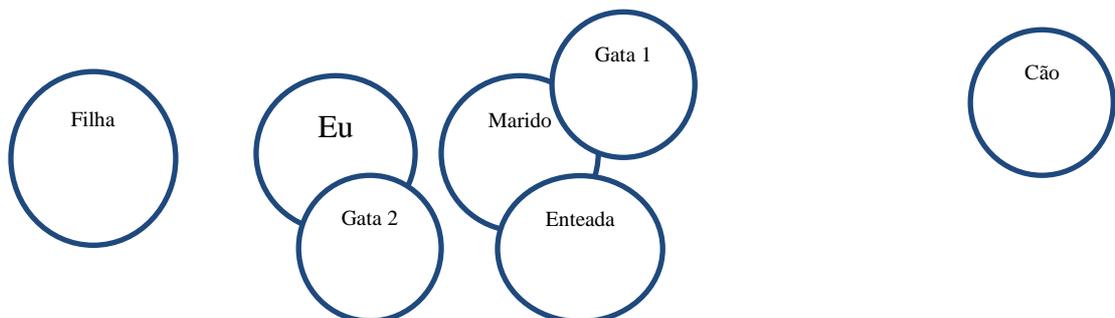


Figura 7: Modelo de Átomo Social

Explicar que os participantes não precisam escrever os nomes das pessoas, basta que desenhem o esquema do átomo. Em seguida, pedir que eles tentem associar cada pessoa a uma qualidade. Para a(s) pessoa(s) que estiver(em) representada(s) afastada(s), refletir sobre o porquê desse distanciamento e escrever qual é o fator que o mantém afastado dela (“provavelmente essa pessoa, se fizesse o átomo, também te colocaria a distância, mas com esse átomo é seu, não procure pensar nos motivos dela, mas nos seus próprios motivos. O que te incomoda nesse pessoa? Qual defeito você percebe nela que torna difícil a aproximação?”). Agora, quanto à pessoa mais próxima, pense se você percebe algum defeito nela (“por que é mais fácil tolerar os defeitos de quem está próximo de nós?”).

Jogo das fitas

Todos em círculo, cada um receberá um pedaço de fita de gorgurão ou cetim de cores diferentes. Os participantes deverão segurar a ponta de suas fitas durante todo o jogo. A cada vez que alguém lhe entregar uma fita, deverá segurá-la onde a distância foi estabelecida por quem a entregou, prosseguindo com a distribuição. Os participantes deverão seguir os seguintes comandos:

- 1) Imagine que essa fita te dá o poder de manter as pessoas próximas ou afastadas de você.
- 2) Entregue sua fita para a pessoa que simboliza, em distância, aquela que você representou mais distante em seu átomo social.
- 3) Se não recebeu nenhuma fita, pule a vez. Se recebeu, segure o ponto que te mantém distante de quem a entregou e passe-a para a pessoa que representa a distância de quem está mais próximo de você em seu átomo.
- 4) Se alguém ficar de fora na rodada anterior, todas as fitas deverão ser distribuídas entre essa(s) pessoa(s). Essa(s) pessoa(s) deverá(ão) distribuir as fitas tentando reproduzir o melhor possível seu(s) átomo(s) social(is).
- 5) Se ninguém ficou de fora na rodada anterior, entreguem as fitas à pessoa que representa a distância de alguém que não está tão próximo em seu átomo, mas que você gostaria de conhecer melhor.
- 6) Observem o desenho formado pelas fitas.
- 7) Agora tentem se movimentar sem desfazer ou afrouxar o desenho.
- 8) Abrir espaço para relato e processamento.



Figura 8: Fitas

Fotografias da infância

Esta é a tarefa de casa dada aos participantes no encontro anterior. Todos deverão selecionar uma fotografia de sua primeira infância (bebês) e encaminhá-la ao mediador por e-mail até dois dias antes deste encontro. As fotografias, impressas, serão expostas numeradas no mural. Após colocar uma música instrumental suave ao fundo, a mediadora convidará os participantes a visitarem a exposição e observarem as fotografias uns dos outros. Não é permitido falar ou indicar a quem pertence cada uma das fotografias. A mediadora pedirá então que se sentem, fechem os olhos e procurem imaginar suas vidas como um filme (Qual é a sua recordação mais antiga? Onde você estava? O que estava fazendo? Quem estava ao seu lado? Qual é o gosto da sua infância? Qual é o cheiro? O que trouxe da infância como um aprendizado para toda a vida? O que você sonhava ser quando se tornasse adulto? O que as pessoas a sua volta diziam desse seu desejo? Quando você se tornou um jovem, esse desejo se alterou? Por quê? O que você passou a desejar então? O que aprendeu na juventude que ainda faz parte da sua vida? E hoje em dia? Realizou seus sonhos de infância e de juventude? Substituiu-os por novos sonhos? Agora, amadurecido, quando você olha para trás no tempo, o que sente pela criança que você foi um dia? O que diria ao jovem que era você? Levante-se e recolha a sua fotografia. Olhe atentamente para esse pequeno ser. Você ainda percebe algum traço em comum com ele? Se você pudesse embalar esse bebê nos braços, o que faria? Escolha um momento de sua vida (infância ou juventude) e escreva um bilhete para a pessoa que você foi naquele momento. Procure contar a ela o que você realizou. Se não pôde atender aos sonhos dela, explique o motivo e, se achar necessário, peça desculpa. Não se preocupe com a forma, apenas seja sincero. Sinta-se livre para escrever o que quiser. O conteúdo desse bilhete somente será compartilhado se você desejar.).

Após a escrita, mediadora entregará aos participantes as cartas do jogo “Histórias: Conte a Sua”³ (Figura 9) para presentear a criança que ele foi um dia. Em seguida, os participantes deverão mostrar suas fotografias e a imagem com que se presentearam. Caso desejem, poderão ler o bilhete ou fazer comentários sobre a atividade.



Figura 9: Jogo de cartas “Histórias: conte a sua!”

³ HIRSCHFELD, Y. Produto licenciado sob a permissão de Cocktailgames. Disponível em: <<http://www.galapagosjogos.com.br/loja/index.php/historias.html>>.

Exibição de vídeo “Validação: o poder do elogio, bom humor e entusiasmo”

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=IhNJ0hpn7Ok>. Consultado em: 15/09/2013.

Jogo dos Envelopes

- 1) Embale uma caixa de bombons para oferecer como presente. Disponha 12 (doze) envelopes contendo cartões com mensagens em uma pilha.
- 2) Explica que o presente vai ser entregue para o integrante mais extrovertido do grupo. Os participantes indicam o escolhido para ganhar o presente. Essa pessoa recebe o embrulho e o primeiro envelope.
- 3) A pessoa lê o bilhete em voz alta para todo o grupo e segue entregando o pacote e o próximo envelope para outra pessoa do grupo conforme a instrução do seu bilhete, até que o presente tenha passado pelas mãos de todas as pessoas do grupo.
- 4) No final, o presente deve compartilhado entre todos.

Envelope 1

Parabéns! Você foi a pessoa escolhida para iniciar o jogo, por ter demonstrado muita **EXTROVERSÃO**. Agora ofereça o presente junto com o envelope 2 a uma pessoa **TÍMIDA**.

Envelope 2

Ser uma pessoa tímida tem suas vantagens: permite tirar maior proveito da observação, pois o fato de manter-se mais reservada, dá-lhe oportunidade de prestar muita atenção em tudo. Ofereça o presente junto com o envelope 3 a uma pessoa com atitudes **PERSEVERANTES**.

Envelope 3

Uma atitude perseverante traz sempre bons resultados pois nos leva a transcender as limitações. Siga transpondo cada vez mais os obstáculos e entregue o presente junto com o envelope 4 para uma pessoa com uma atitude **COMUNICATIVA**.

Envelope 4

A comunicação é algo presente a todo momento. Poder usar a comunicação de forma positiva e amorosa ajuda muito nossos relacionamentos. Entregue, portanto, o presente junto com o envelope 5 para uma pessoa com a atitude **AMOROSA**.

Envelope 5

Uma atitude amorosa pode curar e transformar as pessoas ao redor e os obstáculos no caminho da auto-realização. Com sua amorosidade, entregue o presente junto com o envelope 6 a uma pessoa com atitude **OTIMISTA**.

Envelope 6

A verdadeira atitude de otimista não se aliena dos desafios e aventuras que precisam ser encarados e vividos. Tem a capacidade de transformá-los em impulsos criativos que atraem melhores situações. Entregue o presente junto com o envelope 7 para uma pessoa com atitudes **CRIATIVAS**.

Envelope 7

Quando usamos nossa energia criativa para atrair e olhar para as situações de uma forma diferente estamos abrindo um leque de opções para uma ação muito melhor. Nesse momento uma boa dose de sensibilidade pode ser de grande ajuda. Entregue o presente junto com o envelope 8 a uma pessoa **SENSÍVEL**.

Envelope 8

Uma atitude sensível é estar atento ao que nos une a tudo e a todos através dos pensamentos e sentimentos que emitimos. Entregue o presente junto com o envelope 9 a uma pessoa com atitudes **COOPERATIVAS**.

Envelope 9

A atitude cooperativa é aquela que enfatiza os pontos de convergência dentro de um grupo ou relacionamento para criar solidariedade e parceria. Seja solidário e passe o presente junto o envelope 10 para uma pessoa **PARTICIPATIVA**.

Envelope 10

Uma atitude participativa nos estimula a compartilhar com o “todo maior” o significado único da nossa singularidade, adicionando valor e qualidade de consciência ao meio em que vivemos, isso nos traz grande alegria. Entregue o presente junto com o envelope 11 a uma pessoa com atitudes **DECIDIDAS**.

Envelope 11

A atitude decidida nos convida a abandonar a condição passiva de ficar apenas “desejando”, dando-nos um impulso para a ação. Experimentar conscientemente um ato de vontade é dar expressão á capacidade de autodeterminação que carregamos na alma. Expresse, e entregue o presente junto com o envelope 14, a uma pessoa com atitudes **GENEROSAS**.

Envelope 12

Tudo na natureza é espontaneamente generoso. Podemos ser generosos na ação, no sentimento e no pensamento. Quando agimos generosamente, partimos de uma consciência de prosperidade e abundância, na qual a ênfase está na qualidade e não na quantidade. Quando sentimos generosamente, nossa doação é espontânea. Quando pensamos generosamente, compreendemos que a alegria de dar e a capacidade plena de receber são partes de uma única dádiva. Vamos todos receber este presente (o participante deve compartilhar espontaneamente o presente com o grupo).

OBS.: As sugestões de frases apresentadas foram inspiradas pela obra “O Livro das Atitudes”, de Sônia Café, com ilustrações de Neide Innecco, da Editora Pensamento.

Dinâmica compartilhada por Roni Chittoni em 13/02/2007. Disponível em: <http://www.aglo.com.br/dinamicas/?p=245>. Consultado em: 27/11/2013.

QUARTO ENCONTRO

Exibição de teoria sobre as fases da matriz e formação de grupo

Apresentar conteúdo do psicodrama descrito na tabela a seguir e pedir que os participantes associem essas fases a dificuldades que já tenham experimentado no trabalho.

Fase	Emoção básica	Caracterização da fase	Conduta dos gestores	Técnicas
CAOS	<p>MEDO O pensamento não é exposto (não se fala o que se pensa).</p> <p>Todos são sociais, para não desagradar o outro.</p> <p>Se há conflitos, as pessoas ainda não explicitam.</p>	<p>Desconhecimento, muitas expectativas e necessidades referenciais.</p> <p>A necessidade básica do grupo é o afeto; aconchego para adquirir confiança e espontaneidade.</p>	<p>Administrar expectativas e orientar as dificuldades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar informações claras e precisas para esclarecer a situação. • Ter calma, dialogar, procurar entender o outro. • Ter disponibilidade e estar na relação com espírito de ajuda e proteção. 	<p>Duplo (auxilia na exposição de expectativas e na racionalização dos sentimentos).</p> <p>Objetos intermediários que auxiliem os indivíduos a expressar a auto-imagem.</p>
ESTRANHAMENTO	<p>RAIVA, pois não há o “colo idealizado”.</p> <p>A palavra predominante é o NÃO, pois há necessidade de contrapor para ganhar identidade.</p> <p>Há insegurança e a autonomia ainda não existe.</p>	<p>Aparecem dúvidas e desconfianças, resistências, questionamentos.</p> <p>O grupo começa a ganhar autonomia.</p> <p>Necessidade do grupo: liberdade com limites, mantendo-se o contato afetivo.</p>	<p>Esclarecer e explicar vantagens e desvantagens.</p> <p>Auxiliar nas dificuldades.</p> <p>Propor reflexão individual e grupal.</p>	<p>Espelho (“eu me vejo no outro”).</p>
DIFERENCIAÇÃO	<p>TRISTEZA (separação do outro).</p> <p>Já não se coloca a culpa no outro. Assim vem a sensação de solidão (“só dependendo de mim”).</p> <p>Iniciam-se os conflitos.</p>	<p>Compreensão e percepção do que ocorre.</p> <p>Justificar ou culpar os outros pelos fatos já não é suficiente para a liberdade desejada.</p> <p>Há menos resistência a mudanças.</p> <p>Necessidade do grupo: limites negociados, respeito, porto seguro.</p>	<p>Administrar conflitos.</p> <p>Solicitar mais reflexão.</p> <p>Pedir esclarecimentos, soluções e alternativas.</p> <p>Papel de orientador.</p>	<p>Solilóquio (falar consigo mesmo): estimular a percepção de situações, sentimentos; auxiliar na verbalização dos pensamentos e emoções.</p>
JOGO	ALEGRIA	<p>Experimentação de novas respostas.</p> <p>Descobrimto do novo.</p> <p>Empolgação.</p> <p>Teste de capacidades.</p>	<p>Acompanhar de perto, orientar, ajudar, corrigir os rumos.</p> <p>Criar novas situações.</p> <p>Desprendimento.</p>	<p>Interpolação (ir além do esperado, mudar o rumo improvisação): a contracena é alterada para estimular o surgimento de novas respostas.</p>

		Necessidades do grupo: proteção reduzida (mais liberdade, no entanto ainda com limites).		
INVERSÃO DOS PAPÉIS	AFETO	<p>Inovação, evolução, criação própria, segurança, busca do domínio de si mesmo.</p> <p>Pouca proteção, limites reduzidos e grande liberdade.</p> <p>As necessidades do grupo não estão mais centralizadas no gestor, mas no próprio grupo, que oferece proteção.</p>	<p>Supervisionar, estimulando a apreensão de novos conhecimentos.</p> <p>Autoconfiança e capacidade para delegar, permitindo mais liberdade de ação e criatividade.</p>	Inversão de papéis: assumir o papel do outro.

Tabela 4: Fases da matriz e formação de grupo, conduta e técnicas a serem utilizadas.

Fonte: Adaptada de Drummond; Souza, 2008, p. 52-53.

Montagem e apresentação de cenas

Intervenções com técnicas do psicodrama e do teatro do oprimido.

Feedback com lantejoulas

A mediadora distribuirá aos participantes lantejoulas em cores variadas. A primeira instrução é que os participantes não poderão dar mais de uma lantejoula a mesma pessoa. A ordem de distribuição pode ser escolhida pelo participante. Apenas a lantejoula transparente ou prateada deverá ficar para o final e será dada após a revelação dos amigos secretos, devendo ser entregue nesse momento. O participante que foi surpreendido deverá resumir muito brevemente os acontecimentos e as atitudes de seu amigo secreto e dar um *feedback* público a ele. As cores das demais lantejoulas dizem respeito ao seguinte:

- Lantejoula amarela: elogiar;
- Lantejoula vermelha: se desculpar;
- Lantejoula azul: agradecer;
- Lantejoula lilás: “conte comigo”;
- Lantejoula cor-de-rosa: “conto contigo”.

Comprometimento

7 Quem sou eu? O que eu quero?

Muito simples, mas terrivelmente difícil. Cada pessoa escreve em um pedaço de papel três definições sobre ela mesma, mas sem declinar o seu nome. Primeira definição: “Quem sou eu?” Um homem, um professor, um pai, um marido, um amigo, um brasileiro, um escritor, um diretor, um dramaturgo, um viajante, um político? Cada participante escolhe uma palavra e a escreve no papel. Depois responde à segunda pergunta: “O que eu quero?” Ser feliz, viajar, ser rico, ganhar as eleições, nadar, fazer as pessoas felizes, interpretar, o quê? Em seguida, responde à terceira pergunta que o define: “O que é que impede o meu desejo?” O diretor coletará todos os pedaços de papel e os analisará sistematicamente, revelando os conteúdos ao grupo sem identificar ninguém.

(Boal, 2009, p. 228)

Adaptação: os papéis serão discutidos em duplas. Os participantes deverão compartilhar entre si qual(is) foi(ram) a(s) maior(es) dificuldade(s) identificadas no próprio comportamento ao longo da oficina. Os participantes preencherão seus termos de compromisso, que serão assinados por ele e pelos colegas a quem ele distribuiu as lantejoulas lilás e cor-de-rosa.

O participante deverá acompanhar o colega a quem ofereceu a lantejoula lilás (“conte comigo”), comprometendo-se a encaminhar por correio eletrônico, durante um trimestre, semanalmente, mensagens com conteúdo motivacional que o sensibilize a persistir para superar suas dificuldades.

O colega a quem o participante entregou a lantejoula cor-de-rosa (“conto contigo”) deverá acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas.

ANEXO I

Competências mapeadas para gestores no TJDFT

Competências	Descrição / Peso	Comportamentos
1ª Gestão de Pessoas	Capacidade de mobilizar esforços individuais e da equipe para o alcance dos objetivos organizacionais, contribuindo para o estabelecimento de um clima motivador e participativo no ambiente de trabalho.	Mobiliza esforços individuais e da equipe para o alcance dos objetivos organizacionais
		Promove , entre os servidores, um clima motivador no ambiente de trabalho.
		Incentiva a participação dos servidores nas discussões das questões relativas ao trabalho da unidade.
		Considera a opinião dos servidores nas questões relativas ao trabalho da unidade.
Peso: (1) auto (1) chefia (2) subordinado		
2ª Resolução de Problemas	Capacidade de diagnosticar as necessidades e os problemas no ambiente de trabalho, implementando soluções adequadas, com a participação da equipe.	Identifica as necessidades e os problemas no ambiente de trabalho
		Planeja , em conjunto com a equipe, ações corretivas adequadas para os problemas identificados.
		Implementa , com a participação da equipe, as soluções identificadas.
Peso: (1) auto (1) chefia (2) subordinado		
3ª Atendimento ao Público	Capacidade de prestar atendimento tempestivo e eficaz aos usuários externos e internos, com base em suas necessidades, de forma respeitosa e ética.	Orienta a equipe para o atendimento ao usuário de forma respeitosa e ética.
		Presta atendimento de qualidade ao usuário que serve de referência para a sua equipe.
Peso: (1) auto (1) chefia		

4ª Gestão de Processos de Trabalho	Capacidade de gerenciar os processos de trabalho de sua unidade, visando à execução ágil e eficaz de todas as suas etapas, com foco nos resultados.	Coordena as atividades da sua unidade com foco no alcance dos resultados
		Distribui as tarefas de acordo com as capacidades individuais de trabalho, levando em conta as demandas da unidade.
		Orienta a sua equipe para a execução ágil e eficaz das atividades da sua unidade.
		Propõe melhorias nas etapas de execução das atividades da sua unidade.
Peso: (1) auto (2) chefia		
5ª Gestão da Informação e do Conhecimento	Capacidade de adquirir e compartilhar conhecimentos e técnicas necessários ao desempenho das atividades da equipe de forma precisa e oportuna às demandas de sua unidade e unidades relacionadas.	Compartilha informações e conhecimentos necessários ao desempenho das atividades da equipe.
		Compartilha métodos e técnicas necessários ao desempenho das atividades da equipe.
		Coordena o fluxo das informações na unidade
		Disponibiliza as informações, conhecimentos e técnicas para as unidades relacionadas
Peso: (1) auto (1) chefia		
6ª Gestão Estratégica	Capacidade de coordenar a equipe para agir em conformidade com a missão, visão, valores e objetivos estratégicos do TJDFT, orientando-a sobre o papel e a contribuição da unidade para o alcance das metas estratégicas.	Coordena a equipe para agir em conformidade com a missão, visão, valores e objetivos estratégicos do TJDFT.
		Orienta a sua equipe sobre o papel e a contribuição da unidade para o alcance das metas estratégicas.
Peso: (1) auto (2) chefia		
7ª Relacionamento Interpessoal	Capacidade de criar oportunidades de interação que contribuam para uma convivência harmoniosa e	Cria oportunidades de interação para a equipe no ambiente de trabalho.

	promovam um clima organizacional cooperativo.	Mantém um relacionamento cordial e respeitoso com os membros de sua equipe.
		Incentiva a cooperação entre os membros da equipe.
Peso: (1) auto (1) chefia (2) subordinado		
8ª Comunicação	Capacidade de expressar-se de forma clara e objetiva, agilizando o fluxo das informações internas e externas à sua unidade.	Comunica-se verbalmente com clareza e objetividade.
		Comunica-se , por escrito, de forma clara e objetiva
		Divulga , as informações de sua unidade, com agilidade, de acordo com as normas do TJDFT
		Repassa , tempestivamente, as informações internas e externas para a equipe.
Peso: (1) auto (1) chefia (2) subordinado		

Tabela 5: Competências gerenciais mapeadas para o TJDFT.

ANEXO II

Avaliação de Competências Gerenciais do TJDFT

 <b style="font-size: 2em; font-weight: bold;">TJDFT	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS SECRETARIA DE RECURSOS HUMANOS - SERH SUBSECRETARIA DE GESTÃO INTEGRADA DE PESSOAS - SUGIP SERVIÇO DE DIAGNÓSTICO E GESTÃO DE COMPETÊNCIAS - SERDIG AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS					
Avaliador: FERNANDO BALDRESCA VINHADELI LAMBERT Avaliado: FERNANDO BALDRESCA VINHADELI LAMBERT						
AutoAvaliação						
Gestão de Pessoas	Capacidade de mobilizar esforços individuais e da equipe para o alcance dos objetivos organizacionais, contribuindo para o estabelecimento de um clima motivador e participativo no ambiente de trabalho.	Não apresenta	Apresenta poucas vezes	Apresenta medianamente	Apresenta muitas vezes	Apresenta sempre
1	Mobiliza esforços individuais e da equipe para o alcance dos objetivos organizacionais.					
2	Promove, entre os servidores, um clima motivador no ambiente de trabalho.					
3	Incentiva a participação dos servidores nas discussões das questões relativas ao trabalho da unidade.					
4	Considera a opinião dos servidores nas questões relativas ao trabalho da unidade.					
Clique nas células acima para avaliar						
Resolução de Problemas	Capacidade de diagnosticar as necessidades e os problemas surgidos no ambiente de trabalho, implementando soluções possíveis e adequadas, com a participação da equipe.					
1	Identifica as necessidades e os problemas surgidos no ambiente de trabalho.					
2	Planeja, em conjunto com a equipe, ações corretivas possíveis e adequadas para os problemas identificados.					
3	Implementa, com a participação da equipe, as soluções identificadas.					

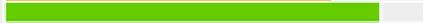
Atendimento ao Público	Capacidade de prestar atendimento tempestivo e eficaz aos usuários externos e internos, com base em suas necessidades, de forma respeitosa e ética.	Não apresenta	Apresenta poucas vezes	Apresenta medianamente	Apresenta muitas vezes	Apresenta sempre
1	Orienta a equipe para o atendimento ao usuário de forma respeitosa e ética.					
2	Presta atendimento de qualidade ao usuário que serve de referência para a sua equipe.					
Gestão de Processos de Trabalho	Capacidade de gerenciar os processos de trabalho de sua unidade, visando à execução ágil e eficaz de todas as suas etapas, com foco nos resultados.					
1	Coordena as atividades da sua unidade com foco no alcance dos resultados.					
2	Distribui as tarefas de acordo com as capacidades individuais de trabalho, levando em conta as demandas da unidade.					
3	Orienta a sua equipe para a execução ágil e eficaz das atividades da sua unidade.					
4	Propõe melhorias nas etapas de execução das atividades da sua unidade.					
Gestão da Informação e do Conhecimento	Capacidade de adquirir e compartilhar conhecimentos e técnicas necessários ao desempenho das atividades da equipe de forma precisa e oportuna às demandas de sua unidade e unidades relacionadas.					
1	Compartilha informações e conhecimentos necessários ao desempenho das atividades da equipe.					
2	Compartilha métodos e técnicas necessários ao desempenho das atividades da equipe.					
3	Coordena o fluxo das informações na unidade.					
4	Disponibiliza as informações, conhecimentos e técnicas para as unidades relacionadas.					

		Não apresenta	Apresenta poucas vezes	Apresenta medianamente	Apresenta muitas vezes	Apresenta sempre
Gestão Estratégica	Capacidade de coordenar a equipe para agir em conformidade com a missão, visão, valores e objetivos estratégicos do TJDFT, orientando-a sobre o papel e a contribuição da unidade para o alcance das metas estratégicas.					
1	Coordena a equipe para agir em conformidade com a missão, visão, valores e objetivos estratégicos do TJDFT.					
2	Orienta a sua equipe sobre o papel e a contribuição da unidade para o alcance das metas estratégicas.					
Relacionamento Interpessoal	Capacidade de criar oportunidades de interação que contribuam para uma convivência harmoniosa e promovam um clima organizacional cooperativo.					
1	Incentiva a cooperação entre os membros da equipe.					
Comunicação	Capacidade de expressar-se de forma clara e objetiva, agilizando o fluxo das informações internas e externas à sua unidade.					
1	Comunica-se verbalmente com clareza e objetividade.					
2	Comunica-se, por escrito, de forma clara e objetiva.					
3	Repassa, tempestivamente, as informações internas e externas para a equipe.					

Tabela 6: Formulário de avaliação de competências gerenciais sem preenchimento.

Perfil de competências

 TJDFT		TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS SECRETARIA DE RECURSOS HUMANOS - SERH SUBSECRETARIA DE GESTÃO INTEGRADA DE PESSOAS - SUGIP SERVIÇO DE DIAGNÓSTICO E GESTÃO DE COMPETÊNCIAS - SERDIG CICLO DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DOS GESTORES E DOS SERVIDORES - 2013		Envie Comentários e Sugestões	
Servidor:					
					Média
Gestão de Pessoas					4,72
1	Mobiliza esforços individuais e da equipe para o alcance dos objetivos organizacionais.				4,63
2	Promove, entre os servidores, um clima motivador no ambiente de trabalho.				4,75
3	Incentiva a participação dos servidores nas discussões das questões relativas ao trabalho da unidade.				4,75
4	Considera a opinião dos servidores nas questões relativas ao trabalho da unidade.				4,75
Resolução de Problemas					4,25
1	Identifica as necessidades e os problemas no ambiente de trabalho.				4,38
2	Planeja, em conjunto com a equipe, ações corretivas adequadas para os problemas identificados.				4,13
3	Implementa, com a participação da equipe, as soluções identificadas.				4,25
Atendimento ao Público					4,75
1	Orienta a equipe para o atendimento ao usuário de forma respeitosa e ética.				4,5
2	Presta atendimento de qualidade ao usuário que serve de referência para a sua equipe.				5
Gestão de Processos de Trabalho					4,09
1	Coordena as atividades da sua unidade com foco no alcance dos resultados.				4,67
2	Distribui as tarefas de acordo com as capacidades individuais de trabalho, levando em conta as demandas da unidade.				4
3	Orienta a sua equipe para a execução ágil e eficaz das atividades da sua unidade.				3,67
4	Propõe melhorias nas etapas de execução das atividades da sua unidade.				4
Gestão da Informação e do Conhecimento					4
1	Compartilha informações e conhecimentos necessários ao desempenho das atividades da equipe.				4
2	Compartilha métodos e técnicas necessários ao desempenho das atividades da equipe.				4
3	Coordena o fluxo das informações na unidade.				4
4	Disponibiliza as informações, conhecimentos e técnicas para as unidades relacionadas.				4
Gestão Estratégica					4,67
1	Coordena a equipe para agir em conformidade com a missão, visão, valores e objetivos estratégicos do TJDFT.				4,67
2	Orienta a sua equipe sobre o papel e a contribuição da unidade para o alcance das metas estratégicas.				4,67
Relacionamento Interpessoal					4,04
1	Cria oportunidades de interação para a equipe no ambiente de trabalho.				4,63
2	Mantém um relacionamento cordial e respeitoso com os membros de sua equipe.				5
3	Incentiva a cooperação entre os membros da equipe.				4,00
Comunicação					4,30
1	Comunica-se verbalmente com clareza e objetividade.				4,25
2	Comunica-se, por escrito, de forma clara e objetiva.				4,63
3	Divulga as informações de sua unidade, com agilidade, de acordo com as normas do TJDFT.				4,25
4	Repassa, tempestivamente, as informações internas e externas para a equipe.				4,30

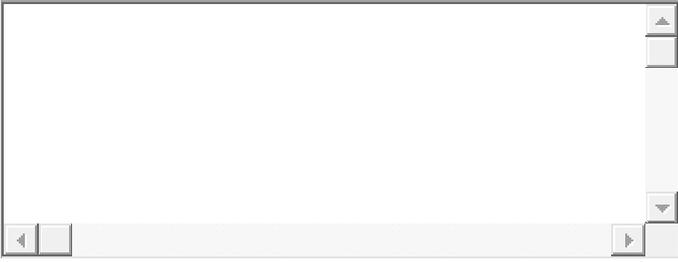
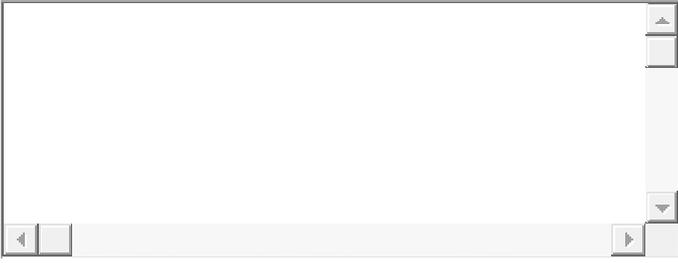
Competências Gerenciais - Ciclo 2013		Grau Requerido	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
1	Gestão de Pessoas	Grau Obtido									
2	Resolução de Problemas										
3	Atendimento ao Público										
4	Gestão de Processos de Trabalho										
5	Gestão da Informação e do Conhecimento										
6	Gestão Estratégica										
7	Relacionamento Interpessoal										
8	Comunicação										

Prioridades de Capacitação e Desenvolvimento		Média
Legenda	Alta	1,0 a 2,9
	Média	3,0 a 4,4
	Baixa	4,5 a 4,9
	Sem necessidade	5,0

Tabela 7: Perfil de Competências (resultado da avaliação)

ANEXO III**Avaliação de Reação do TJDFT**

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DE REAÇÃO					
AÇÃO EDUCACIONAL: Curso de ____					
PERÍODO DE REALIZAÇÃO: __/__/2013 a __/__/2013					
Caro(a) participante,					
A Escola de Administração Judiciária, no intuito de monitorar e aprimorar a qualidade de suas ações educacionais, convida-o a responder este formulário.					
Para cada item, atribua um valor, utilizando a escala abaixo:					
1	2	3	4	5	N
Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Não se aplica
Itens de Avaliação					
Nível de satisfação com a ação educacional					<input type="text"/>
Pertinência dos conteúdos para o desempenho de suas atribuições					<input type="text"/>
Relevância dos conteúdos da atividade para o cumprimento da missão institucional do TJDFT					<input type="text"/>
Possibilidade de aplicação no trabalho, a curto prazo, dos conhecimentos (ou habilidades) adquiridos na ação educacional					<input type="text"/>
Utilização, pelo(s) docente(s), de exemplos referentes à realidade do TJDFT					<input type="text"/>
Alcance do(s) Objetivo(s) Instrucional(ais)					
Definir clima organizacional, enquanto atributo da empresa apontando as suas principais características					<input type="text"/>
Descrever a evolução do conceito de clima organizacional e as principais mudanças sofridas por ele					<input type="text"/>
Apontar atributos que fazem parte do construto clima					<input type="text"/>
Descrever análises estatísticas que podem ser adotadas em um diagnóstico de clima assim como as intervenções que elas oportunizam					<input type="text"/>

<p>Comente o(s) aspecto(s) solicitado(s)</p> <p>Programação da ação educacional (carga horária, qualidade do material didático e outros aspectos que julgar pertinentes)</p>

<p>Desempenho didático do(s) docente(s) (disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas, domínio do conteúdo, atualização e outros que julgar pertinentes)</p>

<p>Atendimento das suas necessidades de aprendizagem</p>

<p>Expectativas</p> <p>Suas expectativas quanto à ação educacional foram:</p>
<p><input type="checkbox"/> Superadas</p> <p><input type="checkbox"/> Atendidas</p> <p><input type="checkbox"/> Parcialmente atendidas</p> <p><input type="checkbox"/> Não atendidas</p>
<p>Comentários e sugestões:</p>


Tabela 8: Exemplo de Avaliação de Reação usada no TJDFT