

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

**VIVÊNCIAS GRUPAIS NA APLICAÇÃO DO JOGO DE EMPRESAS LÍDER:  
AÇÃO E SIMULAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM VIVENCIAL**

**TATIANA PAULA DOS SANTOS SOUZA**

Dissertação submetida ao  
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção  
da Universidade Federal de Santa Catarina  
para a obtenção do grau de Mestre em Engenharia



0.273.798-9

UFSC-BU



Florianópolis, 1997.

**TATIANA PAULA DOS SANTOS SOUZA**

**VIVÊNCIAS GRUPAIS NA APLICAÇÃO DO JOGO DE EMPRESAS LÍDER:  
AÇÃO E SIMULAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM VIVENCIAL**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de “Mestre”, Especialidade em Engenharia de Produção, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.



---

Prof Ricardo Miranda Barcia, Ph.D. - Coordenador do Programa

Banca Examinadora:



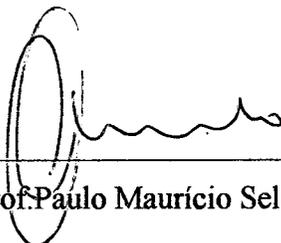
---

Prof. Bruno Hartmut Kopittke, Dr. - Orientador



---

Prof. Álvaro Lezana, Dr.



---

Prof. Paulo Mauricio Selig, Dr.

**“Nós somos prisioneiros de nossos modelos, nossas teorias, nossas expectativas,  
nossas experiências passadas e nossos padrões de comunicação.  
Mas somos prisioneiros ao modo de Pickwick, de Dickens,  
Se tentarmos, podemos extrapolá-las a qualquer momento.”**

**K. Popper**

## Agradecimentos

Este trabalho não poderia se concretizar sem o apoio e a colaboração das seguintes pessoas e instituições, as quais merecem meu agradecimento:

- Como de praxe, à instituição CNPq, pela disponibilidade de recursos financeiros para a elaboração do trabalho.
- Ao Prof. Bruno, não apenas pelas conversas e trocas de idéias, pela disposição e paciência em orientar-me neste trabalho. Mas pela sua amizade, sua singularidade e alegria. E, ainda, por tentar buscar compreender e integrar ao seu grupo de pesquisa, idéias e propostas muitas vezes diversas de sua formação.
- Às minhas colegas Cristina, Regina, pelo apoio durante a parte prática deste trabalho.
- Aos colegas, que aqui ficam no anonimato, não em função de importância mas pela impossibilidade de citar todos sem parecer um livro-texto.

Além destas pessoas que com certeza merecem meu agradecimento, existem aquelas que merecem além de agradecimentos, todo meu afeto, reconhecimento, orgulho e apreciação de ser parte de suas vidas.

- Meus pais, Paulo e Yara, por seu desmedido amor e confiança. Por terem sido meus principais modelos de ética pessoal e profissional. Por terem me ensinado um inigualável gosto pela vida e pela oportunidade de aprender.
- Gilberto, por ter sido minha âncora em momentos dispersos e revoltos.
- Meus sogros, Giba e Ione, por compartilhar, com entusiasmo e ponderação, de conquistas e dificuldades. Por seu carinho e amizade.
- Minhas irmãs, cunhadas e cunhado pelo interesse e disposição em querer ouvir sobre teorias, pessoas e processos nem sempre tão interessantes.
- Meus amigos, pela permanência, compreensão e motivação com que me presentearam durante todas as etapas deste trabalho.
- Sofia, pela nossa amizade, conflitos e divergências. Pela nossa paciência e humor naqueles momentos em que matar ou morrer seria uma solução ótima. Pelas ponderações, insistências e conquistas pessoais testemunhadas.

## **Dedicatória**

Gil,

Por compartilhar do meu entusiasmo com o  
nosso presente e construção do nosso futuro.

## Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>1.1 OBJETIVO GERAL</b>	<b>4</b>
<b>1.2 OBJETIVOS CORRELATOS :</b>	<b>4</b>
<b>1.3 METODOLOGIA</b>	<b>5</b>
<b>1.4 LIMITAÇÕES</b>	<b>6</b>
<b>1.5 DESCRIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO</b>	<b>7</b>
<b>2. JOGOS E VIVÊNCIAS GRUPAIS</b>	<b>9</b>
<b>2.1 JOGOS: DA BRINCADEIRA À PROFISSIONALIZAÇÃO</b>	<b>10</b>
2.1.1 Jogos Educacionais	12
2.1.2 Jogos Empresariais	13
<b>2.2 O JOGO DE EMPRESAS LIDER</b>	<b>18</b>
2.2.1 Objetivos do Jogo LIDER	19
2.2.2 Contexto de Aplicação	20
2.2.3 Dinâmica de Aplicação do Jogo de Empresas LIDER	22
<b>2.3 EXPECTATIVAS DIFERENCIADAS DOS ATORES DO JOGO LIDER</b>	<b>26</b>
2.3.1 Expectativas do “projetista” do Jogo de Empresas	26
2.3.2 Expectativas dos animadores do Jogo de Empresas	27
2.3.3 Expectativas dos jogadores do Jogo de Empresas	29
<b>2.4 APRENDER ATRAVÉS DE JOGOS</b>	<b>31</b>
2.4.1 Epistemologia: A natureza do conhecimento	32
2.4.2 Estrutura da Aprendizagem	34
<b>2.5 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA</b>	<b>36</b>
2.5.1 Modelo de Kurt Lewin	38
2.5.2 Modelo de Jean Piaget	40
2.5.3 Modelo da Aprendizagem Vivencial	43

<b>2.6 VIVÊNCIAS GRUPAIS</b>	<b>47</b>
2.6.1 Objetivos das Vivências Grupais	48
2.6.2 Contexto de Aplicação	49
<b>2.7 A COMPOSIÇÃO DE VIVÊNCIA E SIMULAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO</b>	<b>51</b>
<b>3. A INTEGRAÇÃO DE VIVÊNCIAS GRUPAIS NA APLICAÇÃO DO JOGO DE EMPRESAS LÍDER</b>	<b>53</b>
<b>3.1 APLICAÇÃO DAS VIVÊNCIAS GRUPAIS</b>	<b>54</b>
<b>3.2 COMPOSIÇÃO DE APLICAÇÕES NO JOGO DE EMPRESAS LIDER</b>	<b>57</b>
<b>3.3 ESTRUTURAÇÃO DO MODELO DE APLICAÇÃO</b>	<b>64</b>
3.3.1 Tempo de duração do Jogo	65
3.3.2 Rodadas de Aplicação do Jogo	67
3.3.3 Escolha das Vivências Grupais	67
3.3.4 Material da Apoio para Simulação e para as Vivências	69
<b>3.4 VIVÊNCIAS GRUPAIS PROPOSTAS</b>	<b>69</b>
3.4.1 Vivência # 1 - A História Rotulada	70
3.4.2 Vivência # 2 - Necessidades Individuais no Trabalho	77
3.4.3 Vivência #3 - Brinquedo Artesanal	84
3.4.4 Vivência # 4 - Fábrica de Embalagens	89
<b>3.5 RESULTADOS RELEVANTES NA APLICAÇÃO DO JOGO</b>	<b>95</b>
3.5.1 Resultados Individuais	97
3.5.2 Resultados Grupais	100
<b>3.6 ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM</b>	<b>109</b>
3.6.1 Desempenho através do Ranking de Classificação das Empresas	112
3.6.2 Observação Grupal	113
3.6.3 Assembléia Geral: apresentação do desenvolvimento do Jogo e análise grupal	114
3.6.4 Auto-avaliação: reflexão individual como referência na avaliação de si, do grupo e do instrumento facilitador	116

<b>3.7 O ANIMADOR COMO CONFIGURAÇÃO SIMBÓLICA E REAL NA APLICAÇÃO DO JOGO DE EMPRESAS</b>	<b>118</b>
3.7.1 O Papel do Animador na Aplicação - Responsabilidades e Limitações	119
3.7.2 Formação Específica ou Instrumento "multidisciplinar"?	120
3.7.3 Cuidados Éticos e Profissionais na Aplicação	121
<b>4. UMA APLICAÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>122</b>
<b>4.1 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO</b>	<b>123</b>
4.1.1 Perfil do Grupo	124
4.1.2 Perfil dos Animadores	126
4.1.3 Descrição da Aplicação das Vivências Grupais	127
4.1.4 Descrição das jogadas do LIDER	140
<b>4.2 A INTEGRAÇÃO DE VIVÊNCIAS GRUPAIS E O JOGO DE EMPRESAS</b>	
<b>LIDER: RESULTADOS</b>	<b>142</b>
4.2.1 O Processo de Acompanhamento da Aprendizagem	142
4.2.2 Análise do Processo de Aprendizagem	146
<b>5. CONCLUSÕES</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO</b>	<b>162</b>

## Lista de Figuras

<i>Figura 1. Tempo e dificuldade envolvidos na realização de mudanças.</i>	16
<i>Figura 2. Dinâmica de aplicação do jogo de empresas LIDER.</i>	25
<i>Figura 3. Modelo de Aprendizagem de Kurt Lewin</i>	39
<i>Figura 4. Modelo de desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem de Jean Piaget.</i>	42
<i>Figura 5. Ciclo de Aprendizagem Vivencial</i>	44
<i>Figura 6. Dinâmica de aplicação de vivências grupais</i>	56
<i>Figura 7. Dinâmica de aplicação do jogo LIDER (1o. dia de jogo).</i>	61
<i>Figura 8. Dinâmica de aplicação do jogo LIDER (2o. e 3o. dia de jogo).</i>	62
<i>Figura 9. Dinâmica de aplicação do jogo LIDER (4o. dia de jogo).</i>	63
<i>Figura 10. Dinâmica de aplicação do jogo LIDER (5o. dia de jogo).</i>	64
<i>Figura 11. Formulário de auto-avaliação.</i>	76
<i>Figura 12. Formulário de Necessidades Individuais no Trabalho.</i>	83
<i>Figura 13. Cartaz de pontuação e critérios de qualidade.</i>	95
<i>Figura 14. Perfil do grupo participante do jogo - por sexo.</i>	124
<i>Figura 15. Perfil do grupo participante do jogo - por titulação.</i>	125
<i>Figura 16. Perfil do grupo participante do jogo - por formação profissional.</i>	125

## Lista de Tabelas

<i>Tabela 1. Convergência e divergência de expectativas frente aos resultados do jogo LIDER</i>	31
<i>Tabela 2. Tipos de conhecimento.</i>	33
<i>Tabela 3. Correlação entre as dimensões da aprendizagem e o ciclo de aprendizagem vivencial.</i>	35
<i>Tabela 4 Etapas do ciclo de aprendizagem vivencial..</i>	46
<i>Tabela 5. Parâmetros para análise individual de manejo de conteúdo.</i>	98
<i>Tabela 6. Parâmetros para análise individual de mudanças atitudinais e motivacionais.</i>	100
<i>Tabela 7. Uniformidade de categorias de observação dos trabalhos em grupos.</i>	103
<i>Tabela 8. Categorias de observação do trabalho em grupo, no item Coesão e Comunicação.</i>	105
<i>Tabela 9. Referências para observação dos grupos - Coesão e Comunicação</i>	106
<i>Tabela 10. Categorias de observação do trabalho em grupo - Negociação e Tomada de Decisão.</i>	108
<i>Tabela 11. Referências para observação dos grupos - Negociação e Tomada de decisão.</i>	109
<i>Tabela 12- Critérios selecionados para análise das empresas no jogo LIDER.</i>	113
<i>Tabela 13. Objetivos específicos da assembléia geral do jogo LIDER.</i>	115
<i>Tabela 14. Critérios de análise da assembléia geral do jogo LIDER.</i>	115

## Resumo

A maneira de estudar os grupos, conhecida como dinâmica de grupo, foi estritamente um desenvolvimento do século XX. Este trabalho enfoca a dinâmica de grupo como um conjunto de técnicas aplicadas a um jogo de empresas, visando a aquisição e a prática de conceitos de liderança e motivação. Para não confundir com outras concepções da dinâmica de grupo, foi denominada vivências grupais.

A aplicação isolada de jogos de empresas e de vivências grupais não é, em si, uma situação inovadora. Este trabalho pretende estruturar uma composição de simulação empresarial e vivências grupais como estratégia inovadora no que diz respeito a um instrumento de aprendizagem vivencial. A utilização desta composição, para um aprendizado de habilidades gerenciais através da experiência alia intuição, análise, motivação e interação interpessoal.

Baseado nos princípios da aprendizagem vivencial, o modelo pretende auxiliar no processo de aquisição e aplicação de conhecimentos de liderança e motivação bem como de eliciar um processo de mudança atitudinal e, quiçá, comportamental. Para tanto, foi realizado um estudo de caso, de uma aplicação prática do modelo proposto, que beneficiasse a interação grupal, a participação em atividades lúdicas; o debate e a confrontação entre o real e o virtual.

*Palavras-chaves:* Aprendizagem Vivencial; Vivência Grupal; Jogos de Empresas

## Abstract

The study of groups known as Group Dynamic was an aim research of the Twentieth century. This work focus on the group dynamic as a set of techniques applied to a simulation game, searching the acquirement and practice of leadership skills and motivation. In order to avoid any mistake for other definitions of group dynamic, we shall call it Group Training.

The business games and the sensitive group training applied by itself, it means, each one isolated, it is not an original condition. This work expects to create a business game and group training composition as an original approach concerning experiential learning. The handle of this setting joins intuition, analysis, motivation and group skills, for management ability, through experiential learning.

Based in the experiential learning approach, the model intends to support the knowledge acquisition and transferring process of leadership and motivation as well to elicit an attitudinal and behavior change process. To do so, a practical case was worked on that improve the group cohesion, the active interest in games' activities, debate and the reciprocity between virtual and real environment.

*Key Words:* Experiential Learning; Group Training; Business Game

# 1. INTRODUÇÃO

Novas tecnologias, atitudes e políticas estão transformando mercados, produtos processos e, conseqüentemente, o ambiente gerencial. Na ávida necessidade de açambarcar os princípios científicos, tecnológicos e racionais, o conceito de processo/abordagem de aprendizagem foi distorcido pelo racionalismo e pelo comportamentalismo clássico (Chia, 1996).

Perdemos contato com nossa própria experiência, com nossas emoções e percepções como fonte de aprendizado e desenvolvimento pessoal. Como nossa época encaminha-se para mudanças tecnológicas, científicas e sociais rápidas e transformadoras do nosso cotidiano, aprender é uma crescente ocupação para todos.

Para manter-nos atualizados e flexíveis (na verdade, menos resistentes) a essas rápidas mudanças é nos requisitado muito mais de nosso tempo e energia. Kolb diz que “tanto para indivíduos como para organizações, aprender à adaptar-se às ‘novas regras do jogo’ está tornando-se tão importante quanto ter uma boa performance nas antigas regras do jogo” (Kolb, 1984, p.2) É o que ele chamou de “futura sociedade de aprendizagem”.

As novas regras do mercado profissional desafiam a validade dos diplomas/certificados tradicionais e testes de qualificação como avaliadores de habilidades e conhecimentos. Claro que as organizações tem responsabilidades em antecipar-se à isso e reconstruir novas maneiras de revitalizar suas estruturas e seus componentes - as pessoas. Porém, esta ‘futura sociedade de aprendizagem’ representa, acima de tudo, um desafio pessoal para adultos que descobrem-se no meio deste processo, não mais como um processo de reciclagem profissional mas como instrumento para desenvolvimento pessoal e alavancagem profissional dentro de valores sociais e como pessoas transformadoras da atual composição organizacional.

Através da implantação de programas de qualidade total nas empresas, instrumentos administrativos são aplicados aos funcionários como forma de avaliação, análise, acompanhamento de suas funções e desempenhos. Esses instrumentos costumam privilegiar o trabalho em grupo, a autonomia e a criatividade dos indivíduos.

Parece necessário traduzir estas necessidades de transformação individual, social e organizacional com novas formas de trabalho. Um trabalho, de educação e formação de adultos, que reconheça o caráter complexo e ao mesmo tempo lúdico da tarefa coletiva, permitindo às pessoas utilizar-se de todo seu potencial lógico e emocional sem barreiras formais que inibam um processo de envolvimento intelectual e afetivo. Ou seja, reformular atividades de treinamento, a partir de um nova significação do que seja trabalho, aprendizado e resultados.

Apesar de muito estigmatizada, as atividades de treinamento em uma empresa são fundamentais na aprendizagem e educação de tarefas, habilidades, costumes e valores de todos seus integrantes (Gayotto, 1995). O treinamento é estigmatizado porque manteve um significado pejorativo no sentido de adestramento, de alienação de atividades aprendidas. No entanto, apesar das críticas, ainda é atividade que proporciona resultados em prazos relativamente curtos.

Os participantes, quando convocados a reunirem-se em um treinamento, apresentam-se desmotivados, com baixíssimas expectativas, uma atitude passiva de resistência frente ao conteúdo e ao instrutor. Outros, chegam motivados, com expectativas boas porém o conteúdo e o direcionamento do curso acabam por não corresponder às expectativas iniciais. Em ambos os casos, em uma metodologia tradicional, na qual o planejamento do curso está concebido em uma rígida estrutura e o poder está claramente centrado no instrutor, é difícil corrigir o direcionamento do curso para as reais necessidades dos participantes (Wefort *et al.*, 1993).

O surgimento de novas tecnologias educacionais na Pedagogia (educação para crianças) e na Andragogia (educação para adultos) trouxeram modificações à metodologia utilizada e principalmente aos conceitos de aprendizagem.

É equivocado imaginar que a introdução de novas tecnologias de ensino cumprem apenas uma função motivadora para os alunos. É certo que, através da inovação de técnicas didáticas, é possível motivar os alunos para uma prática mais participativa e mais envolvente. No entanto, a utilização de tecnologias, como a dinâmica de grupo, objetivam contrapor um papel passivo do aluno na aprendizagem (leitura, repetição de exercícios, abstração lógica não precedida da operacionalização concreta e análise da tarefa) a um papel atuante (simulação, dramatização, coordenação das discussões e resolução de problemas).

Quando se acusa a escola de “intelectualismo” deve-se entender que a acusação se faz ao excesso de verbalização de conteúdos frente às carências de vivenciação dos mesmos (Freire, 1987). Contrapondo à verborragia desenfreada dos processos didáticos, a proposta é substituir a verbalização por ação real, isto é, por atividades cooperativas em que estejam presentes, em quantidade adequada e na ocasião oportuna, processos que levem à logicização, internalização de valores e comunicação.

Duas opções de treinamento, que buscam sustentar tais características, utilizados, atualmente, em ambientes empresariais e acadêmicos são os jogos de empresas e as vivências grupais. Os jogos de empresas são um sistema no qual as situações complexas da vida real, nas organizações são simuladas. É um instrumento de treinamento, normalmente dirigido para o desenvolvimento de habilidades na tomada de decisão e solução de problemas, possibilitando medir através de suas atividades de construção, de reprodução de modelos, de montagem de estratégias, de negociação, de decisão e de criatividade a eficácia do grupo no que diz respeito ao desempenho da tarefa e sua interação grupal.

✓ A outra opção, bastante utilizada são as vivências grupais. Estas também se caracterizam por ter sido planejadas tendo como referência situações reais pressupondo participação ativa do grupo e ação em um cenário simulado. É um instrumento de treinamento normalmente dirigido para o desempenho de papéis, discussões, observações e feedback dos processos coletivos, para a percepção e mudança de atitudes e comportamentos. ✓

A utilização destas técnicas tem sido feita de forma isolada, ou seja, ora aplica-se a simulação computacional ora aplica-se uma atividade grupal, com objetivo, dentre outros, de estimular a transferência da aprendizagem e mudança para diferentes tipos de problemas da realidade profissional. ✓ Unir estas duas estratégias de ensino em uma só metodologia visa potencializar estas possibilidades de aprendizagem e mudança, possibilitando uma oportunidade de análise e reflexão, aos jogadores, acerca de seus próprios comportamentos e atitudes. ✓ O objetivo deste trabalho é coadunar o aprendizado, através da diversificação e integração de técnicas de ensino de forma não excludente.

Inovar o contexto de ensino aprendizagem, através do uso de vivências grupais combinado ao jogo de empresas possibilita interferir nos eventos cognitivos

personais e grupais aliando aquisição de conhecimento à intuição, interação e auto-percepção. Esta possibilidade de expressão e crescimento pessoal e grupal através da ludicidade da ação concreta e análise coletiva motiva e constitui o objeto deste trabalho.

## **1.1 OBJETIVO GERAL**

O objetivo geral deste trabalho constitui-se em propor uma metodologia de aplicação do Jogo de Empresas LÍDER, através da inserção de vivências grupais. Tal metodologia pretende possibilitar, aos jogadores, uma análise e elaboração conceitual da Teoria de Liderança Situacional, buscando gerar mudanças de atitudes e comportamento através de um processo de dinâmica de grupo.

## **1.2 OBJETIVOS CORRELATOS :**

- Apresentar as características, objetivos e contexto de aplicação de técnicas grupais tais como jogos de simulação e vivências grupais, como alternativas de aprendizagem e mudança conceitual, de atitude e de comportamento.
- Apresentar a fundamentação teórica da abordagem da aprendizagem vivencial contemporânea, como uma das formas de conceber o fenômeno educativo, privilegiando a ação antes da exposição verbal e da leitura.
- Propor a integração de vivências grupais na aplicação do jogo de empresas LIDER, estruturando todo o seu procedimento de aplicação, análise e finalização das atividades de acordo com o ciclo de aprendizagem vivencial.
- Propor e desenvolver a inclusão de novas formas de avaliação e acompanhamento das respostas obtidas, na aplicação dos jogos de empresa, levando-se em consideração suas variáveis psicológicas inerentes à existência de grupos.
- Acompanhar, através de um estudo de caso, o processo de modificação de ordem, conceitual, atitudinal e comportamental dos indivíduos e grupos participantes durante a aplicação dos jogos de empresa, relacionado-os com a teoria de aprendizagem vivencial.

### 1.3 METODOLOGIA

A estruturação, análise e discussão de resultados deste trabalho foi realizado através de uma abordagem da pesquisa qualitativa (Lüdke e André, 1986; Triviños, 1987; Martins e Bicudo, 1989). Uma vez que o objeto de estudo é o processo de aprendizagem vivencial através de jogos de empresas e dinâmica de grupo, a estratégia de pesquisa adotada foi o estudo de caso.

O estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Segundo Triviños (1987), existem vários tipos de estudo de caso. Eles se dividem em: estudos de casos histórico-organizacionais; observacionais e história de vida. Este trabalho caracteriza-se pelo estudo de caso observacional, o qual “é uma categoria típica, poderíamos dizer, de pesquisa qualitativa. A técnica de coleta de dados mais importante dela é a observação participante, que às vezes aparece como sinônimo de enfoque qualitativo” (Triviños, 1987, p. 135).

A utilização de estudo de caso leva em conta o contexto em que o problema a ser pesquisado se insere. Ou seja, para compreender melhor a manifestação geral da aprendizagem através da experiência e da atividade em grupo, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem.

Através do estudo de caso, é possível recorrer a uma variedade de dados, coletados em situações variadas e com diversas fontes de informações. “Com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipótese alternativas” (Lüdke e André, 1986, p. 19.).

“O estudo de caso não é o nome de um pacote metodológico padronizado, isto é, não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo” (André, 1984, p.53). “O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico ou complexo e abstrato. (...) O caso é bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (Lüdke e André, 1986, p. 17.). “O estudo de caso deve ser um retrato vivo da realidade educacional em suas múltiplas dimensões e complexidade própria. O pesquisador tem

assim uma certa obrigação de apresentar as interpretações diferentes que diferentes indivíduos ou grupos desenvolvem sobre uma mesma situação e deve fazê-lo de tal forma que possibilite uma variedade de interpretações da mesma situação. Outra exigência seria a explicitação dos métodos e procedimentos utilizados pelo pesquisador de modo que, se os próprios interessados no assunto quisessem continuar o estudo eles saberiam que caminho seguir. (André, 1984, p.53).

O enfoque metodológico utilizado neste trabalho tem estas duas pretensões. Uma de analisar o ciclo da aprendizagem vivencial através da inserção de vivências grupais no jogo de empresas LIDER; outra de permitir, através da explicitação de métodos e procedimentos utilizados, a continuação de outros focos de pesquisa.

#### **1.4 LIMITAÇÕES**

A estruturação do modelo e os resultados obtidos durante a aplicação prática foram suficientes para justificar tanto a aceitação do modelo adotado quanto da continuidade da pesquisa. No entanto, é necessário mencionar algumas limitações decorrentes deste tipo de modelo (qualitativo e subjetivo).

O primeiro elemento a ser considerado refere-se à não exaustão e máxima profundidade com que as diversas abordagens do processo de ensino-aprendizagem foram analisadas. Os referenciais teóricos aqui apresentados não pretendem esgotar as informações acerca de todas as discussões e análises realizadas dos conceitos destas abordagens psicológicas e pedagógicas.

Outro ponto a ser considerado é o de que, apesar da construção dos instrumentos de coletas de dados (e suas respectivas categorias) ter implicado em uma validação conjunta do modelo, devido ao tipo de metodologia de pesquisa adotada, e de sua precisão e resultados ter sido bem melhor do que as normalmente encontradas em tais circunstâncias, o modelo não garante (e nem pretende garantir) resultados semelhantes e constantes no que diz respeito à aprendizagem e mudança individual/grupal. A complexidade de contingências influenciando uma situação de

interação, aprendizagem e mudança é muito grande para almejar tal padronização de resultados.

A possibilidade de ter-se realizado um estudo de caso, baseado em uma única aplicação do modelo também é uma limitação a ser pontuada. O teste de modelos ainda em fase de experimentação em instituições públicas e privadas ainda é um obstáculo para os pesquisadores. Isso é particularmente verdadeiro quando se trata de consolidar um modelo envolvendo pessoas. No entanto, isto não prejudicou o andamento do trabalho, apenas evidenciou-se a necessidade de continuar a pesquisa tanto para testar a robustez do modelo como para validá-lo em grupos com perfis diversos do que um grupo acadêmico.

A aplicação do modelo em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação trouxe muitas vantagens para a averiguação do modelo, no entanto, observou-se que as possibilidades de otimizar sua utilização e de acompanhamento do ciclo de aprendizagem vivencial acabou minimizada pelas divergências de objetivos dos participantes com os objetivos da disciplina. É importante realizar aplicações em grupos com uma história de trabalho e de objetivos comuns para comparação de resultados.

Dentre várias técnicas disponíveis de dinâmica de grupo, apenas quatro foram escolhidas e adaptadas para a consolidação deste trabalho. Isso não significa que elas são as únicas ou as melhores disponíveis, mas que foram adequadas até o momento. O importante é destacar a combinação de vivências grupais aos jogos por computador, ou seja, a partir do referencial teórico de aprendizagem vivencial, dinâmica de grupo e de jogos simulados é possível flexibilizar o modelo para outras aplicações do jogo.

## **1.5 DESCRIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO**

Além deste primeiro Capítulo introdutório, o trabalho está dividido em quatro capítulos. O Capítulo 2 contextualiza o assunto tratado através de uma discussão sobre jogos empresariais e processos de aprendizagem. Inicia uma exposição do

processo de aprendizagem através da experiência e sua utilização em jogos e vivências grupais.

O Capítulo 3 traz toda a estruturação de um novo modelo de aplicação do Jogo de Empresas LIDER. Discute, inicialmente, detalhadamente todos os procedimentos necessários à estruturação do mesmo, tais como planejamento, resultados a serem alcançados e como avaliar estes resultados. Além disso, discute-se o redimensionamento da função do animador no jogo.

O Capítulo 4 relata um caso prático, ou seja, uma aplicação do Jogo de Empresas LIDER, no qual busca-se descrever todos os procedimentos de aplicação do modelo, além da elaboração de uma análise e discussão dos resultados obtidos. O Capítulo 5 apresenta as conclusões do trabalho e sugestões de continuidade do mesmo.

No anexo há um roteiro de aplicação, bastante estruturado, para que possa ser utilizado por qualquer animador do jogo LIDER. Apresenta-se como uma síntese, um constructo final das discussões anteriores a ser apresentado de forma breve e simples ao animador

## 2. JOGOS E VIVÊNCIAS GRUPAIS

A modernização da sociedade modifica o sentido do trabalho. O trabalho não mais faz parte da totalidade do indivíduo; o trabalho é uma abstração racional. Ou seja, “de um lado, ele representa uma categoria filosófica, econômica e sociológica; de outro, ele é utilizado também com uma constância desconcertante no cotidiano de todos os homens” (Kurz, 1997).

O sentido de lazer também foi modificado. O que antes era dicotomizado em hobbies, esportes e artes como manifestação individual e isolada do indivíduo fora do ambiente organizacional, hoje há o espaço de expressão e interação na organização (Katz e Kahn, 1987).

Também o sentido de escola, estudo e aprendizagem tem se modificado. Em uma sociedade de aprendizagem (Kolb, 1984) ou em organizações de aprendizagem (Senge, 1995), os conceitos e contextualizações de trabalho, aprendizagem e prazer unem-se em suas diferenças e buscam objetivos e sentidos comuns para a existência humana.

Buscar um sentido de existência própria e coletiva perpassa uma aquisição de novos valores no mundo do trabalho. É o concebimento do Homem como ser uno e não mais fragmentado. É conceber o trabalho como parte do lazer, do árduo, do frustrante, do estimulante e do realizador. Fazer do aprendizado da vida, um jogo, e do aprendizado das técnicas gerencias um jogo de empresas. Marechal de Caillièrre dizia em 1661: “Não será impossível provar que (o jogo) pode ser mais útil do que prejudicial se for acompanhado das circunstâncias que lhe são necessárias” (apud Ariés, 1986, pg. 94).

Este capítulo traz uma breve contextualização histórica de como os jogos tornaram-se, de brincadeiras coletivas comuns a crianças e adultos, instrumentos profissionalizados de trabalho e de ensino (Seção 2.1). As Seções 2.2 e 2.3 apresentam o Jogo de Empresas LIDER, seus objetivos e contexto de aplicação situando-o como um dos focos do trabalho. A seguir, na Seção 2.4 e 2.5, busca-se esclarecer qual é a natureza do conhecimento, qual o processo de aprender, como início de um

direcionamento teórico à aprendizagem vivencial. A Seção 2.6, apresenta o conceito e aplicação das vivências grupais, relatando sua diferenciação dos jogos e seu caráter complementar a eles. Finalmente, a Seção 2.7, traz uma síntese da importância de integração de jogos de empresas e vivências grupais como estratégia de ensino para adultos.

## 2.1 JOGOS: DA BRINCADEIRA À PROFISSIONALIZAÇÃO

Estamos acostumados a definir que “a atividade do adulto denomina-se trabalho, a da criança denomina-se jogo. O jogo é o trabalho da criança e o trabalho é o jogo do adulto (todo trabalho deveria ser estimulante como um jogo)” (Lima, *et al.*, 1981, p.61).

Os jogos nem sempre mantiveram esta dicotomia do que seria atividade de adulto e atividade de criança. “Parece, portanto, que no início do século XVII não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos.” (Ariés, 1986, p.88).

É difícil imaginar a importância dos jogos e das festas na sociedade antiga: Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum; não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século (Kurz, 1997). Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida.

“Alguns deles (dos jogos) nasceram do espírito de emulação das crianças, que as leva a imitar as atitudes dos adultos, reduzindo-as à sua escala. (...) Outras brincadeiras parecem ter tido uma outra origem, que não o desejo de imitar os adultos. (Ariés, 1986, p.88). Gramigna (1993) confirma esta noção de que nos jogos infantis, as crianças tentam imitar os adultos em seus rituais, cerimônias e atos do cotidiano.

Estes jogos quase sempre imitam as tarefas da mãe, do pai, dos avós e dos irmãos mais velhos. Eles reproduzem os rituais do trabalho e os rituais dos momentos de lazer. Apesar destas imitações constituírem-se em brincadeiras que se repetem por horas e que se misturam, as crianças aprendem que há uma diferença entre trabalho e lazer. Através da imitação, as crianças inserem sua própria individualidade. Simulam situações mas ao serem exercidas, a simulação não mais se transforma em uma cópia fiel da ação real ou uma atividade dirigida para o futuro: a brincadeira se transforma e extrapola a imitação, torna-se a prática e a consolidação de valores. “Quando as crianças jogam imitando atividades realizadas por adultos, não estão se preparando para o futuro. No momento do jogo, as crianças (e também os adultos quando jogam) são apenas o que a atividade representa: um jogo” (Verden-Zöllner e Maturana, 1994, p.151).

As crianças imprimem um sentido de realidade, de seriedade ao jogar. Quando jogam, alheiam-se ao mundo ao redor e ficam entretidas com o aqui e agora. Similarmente, os adultos encaram seus jogos e brincadeiras com um igual senso de realidade e compromisso. Ao observarmos adultos jogando, especialmente em momentos de conflitos, comemoração e esforço coletivo, é comum ouvir comentários de ‘parecem crianças!’. “Quanto ao divertimento dos adultos, não se pode dizer realmente que fossem menos infantis do que as diversões das crianças. Pois se eram os mesmo!” (Ariés, 1986, p.93).

A espontaneidade que aflora através do jogo, deixou de ser considerado simples fonte de relaxamento e diversão e passou a ser considerado como objeto de estudo de professores. A Escola vislumbrou a possibilidade em tornar o brinquedo, instrumento didático e de tornar os conteúdos eliciados pelas brincadeiras em preparação do indivíduo para a vida (Gramigna, 1993).

Porém, isso não ocorre apenas com a participação nos jogos e brincadeiras. Isso ocorre através de análise posterior ao jogo. Através de um processo de expressão da espontaneidade (jogo), sentimentos (relatos), conclusões (análise), reformulações (generalização) e exercícios (transferência) obtidos por meio dos jogos.

Essa possibilidade de educação através de jogos é controvertida. Conforme esclarece Verden-Zöllner e Maturana (1994), “o jogar nada tem a ver com o futuro, jogar não é uma preparação para nada, jogar é fazer o que se faz em sua total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade” (p.144). Por outro lado,

outros autores, não negam que a espontaneidade faça parte do jogo, mas os comportamentos, sentimentos e atitudes provocadas permitem que se estabeleça um vínculo maior que a espontaneidade - um vínculo de crescimento coletivo (Gramigna, 1995; Senge, 1995; Lima *et al.*, 1981).

Como possibilidade os jogos passaram a ser desenvolvidos e aplicado de acordo com seu caráter: educativo e empresarial. É difícil optar por classificá-los desta maneira, no entanto isso foi feito como forma de diferenciar os jogos utilizados em sua concepção mais ampla daqueles que se desenvolveram com claros objetivos empresariais.

### 2.1.1 JOGOS EDUCACIONAIS

Os jogos educacionais são formas espontâneas e motivadas de explorar as possibilidades de operação física e mental que a criança está adquirindo. Os pedagogos, de forma geral, consideram que toda atividade, com fim pedagógico que não parece, à criança, um jogo, viola a maneira de ser da criança.

Para as crianças e adolescentes o jogo é sempre gratuito (mesmo quando ocorre sob competitividade) e vale menos pela eficiência do que pelas possibilidades que a situação apresenta para variar as formas de operatividade física e mental. Por isso, o jogo deve sempre conter um elemento surpresa.

Em nossa sociedade, o trabalho visa o êxito, a racionalização. É o caminho de se obter a verdade. Jogos educativos, segundo Lima *et al.* (1981) visam à “exploração das possibilidades da própria ação, deixando em plano secundário (mas, presente) o êxito e a verdade”(p.61). Ou seja, visa o como agir, como chegar às possibilidades de ação muito mais do que visa o seu produto.

Historicamente, as brincadeiras possuíam um forte caráter coletivo e carregada de simbolismo religioso (existia uma estreita relação entre a cerimônia religiosa comunitária e as brincadeiras que compunham os ritos essenciais). No entanto, com o decorrer do tempo o jogo se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profano e individual. Neste processo, ele foi cada vez mais reservado às crianças, cujo “repertório de brincadeiras surge como

repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas.” (Ariés, 1986, p.89).

Estabeleceu-se um compromisso que anunciava a atitude moderna com relação aos jogos, fundamentalmente diferente da antiga. Um testemunho de um novo sentimento da infância: uma preocupação antes desconhecida de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhes os jogos então reconhecidos como bons. Os jogos passaram a ser considerados educativos e direcionados como formadores de crenças e valores pessoais.

### **2.1.2 JOGOS EMPRESARIAIS**

O desenvolvimento de jogos de empresas modernos iniciou-se na década de 50, com o jogo Top Management Decision Game, desenvolvido nos EUA. “Esse jogo transferiu o conhecimento dos jogos existentes na área militar e o adaptou ao ambiente empresarial” (Fries apud Hermenegildo, 1996, p.09).

Assim como no treinamento e exercício de atividades militares, os jogos empresariais “são um exercício estruturado e seqüencial de tomada de decisões em torno de um modelo de operação de negócios, no qual os participantes assumem o papel de administrar a operação simulada” (Carson, apud Hermenegildo, 1996, p.11).

Os jogos empresariais também podem ser chamados de jogos simulados por tratar-se de uma atividade previamente facilitada pelo animador, na qual os jogadores são convidados a enfrentar desafios que reproduzem a realidade de seu dia a dia. Estes jogos são, em sua maioria, utilizados com fins educacionais em escolas superiores e algumas empresas. O modelo, reproduzido pelo jogo, pode ser uma representação simplificada, abstrata ou mais complexa do cotidiano empresarial (Ruohomäki, 1995).

Sua utilização tem mostrado que trata-se de um poderoso instrumento de ensino de habilidades empresariais, permitindo aproximar-se de um contexto real através de sua competitividade, regras bem definidas, ludicidade, possibilidade de identificar vencedores e perdedores, conflitos e envolvimento. Ou seja, jogos empresariais “são utilizados para criar um ambiente simulado dentro do qual mudanças

comportamentais e aprendizagem podem ocorrer e no qual o comportamento gerencial pode ser observado” (Keys, 1990, p. 309).

Estes jogos, geralmente, permitem uma aferição numérica de resultados, devolvendo aos jogadores, em forma de feedback, sua performance geral. Estes resultados, logicamente, dependerão dos objetivos almejados. Segundo Hermenegildo (1996), podem existir distintos objetivos “como por exemplo: educação e treinamento; capacitação ou de repasse de conteúdo e de pesquisa” (p. 08).

Há também uma classificação dos jogos que, segundo Kopittke (1991), Hermenegildo (1996) e Teixeira (1996), variam de acordo com a modelagem privilegiada em sua confecção. Gramigna (1993) também estabelece uma classificação dos jogos, mas alerta que não há um único referencial metodológico quanto à classificação. Para maiores detalhes dos tipos de jogos, ver os trabalhos de Hermenegildo (1996), Teixeira (1996), Maldonado (1990), Salvatierra (1990) e Keys (1990).

Os aspectos mais importantes a serem salientados neste trabalho, acerca de jogos de empresas são suas características e sua utilização como potencial de aprendizagem e mudança.

### ***Características dos Jogos de Empresas***

Um jogo de empresas caracteriza-se, dentre outros fatores específicos a cada tipo de jogo, pela possibilidade de modelar uma situação de maneira muito próxima à realidade. O cenário é constituído como se os participantes fizessem parte de uma empresa e tivessem que tomar decisões acerca do planejamento, da produção, do setor financeiro-contábil de uma organização. Isso desencadeia situações similares à vida real e auxilia no estabelecimento de avaliações e análises relacionadas ao cotidiano do grupo participante.

Outra característica, é a existência de papéis diferenciados no jogo. O modelo é desenvolvido com uma estrutura de papéis a serem desempenhados pelos jogadores. Estes papéis podem ser previamente estruturados, semi-estruturados ou desestruturados. Em jogos com papéis estruturados, os jogadores recebem orientação sobre as características detalhadas do comportamento a ser adotado. Assim, deverão

montar sua personagem nos parâmetros previamente indicados. Em jogos com papéis semi-estruturados, as orientações são genéricas e os jogadores podem montar sua personagem de maneira mais livre. No caso de papéis desestruturados, o grupo avalia o quê, quem e como irá assumir o papel, sem interferências externas, valendo-se de total espontaneidade (Gramigna, 1995).

Todo jogo de empresas possui regras e critérios para procedimentos e avaliação. Estas regras norteiam os jogadores de quais comportamentos são permitidos e proibidos durante o jogo; os critérios são parâmetros de avaliação dos procedimentos para a execução das tarefas contidas no jogo. É importante que o animador esclareça quais as regras do jogo. Todos os jogadores precisam compreender o que está sendo solicitado a eles.

É, também, característico de um jogo de empresas a motivação, envolvimento e participação criadas por ele. O jogo deve ser projetado de forma a estimular a participação de todos. O nível de envolvimento e participação não depende, claro, unicamente do jogo, mas do modo como o animador apresenta seu cenário. O animador tem uma importante tarefa de estimular os jogadores através da apresentação e acompanhamento do jogo. Caso o jogo não desperte a participação, dificilmente alcançará seus objetivos.

### ***Potencial de Aprendizagem e Mudança através de Jogos de Empresas***

O crescimento de uma teoria de aprendizagem baseada na experiência muito contribuiu para o desenvolvimento de jogos de empresas. A metodologia de aprendizagem através da experiência cria um ambiente que requer dos jogadores um significativo envolvimento nas atividades. Permite que os jogadores apliquem seus princípios e conhecimentos teóricos enquanto desenvolvem um forte compromisso ao experienciar um senso de responsabilidade pelo êxito ou fracasso de suas decisões (Keys, 1990).

O ambiente ou cenário proporcionado pelo jogo, permite que os indivíduos analisem e apliquem conceitos e conhecimentos em uma situação simulada como se fosse uma transição para o mundo real. Cria uma oportunidade de testar princípios técnicos e pessoais, e enfrentar as conseqüências destes, com um alto nível

de segurança das reais situações e suas conseqüências: “(...) fazendo experiência com objetos de transição em micromundos, as crianças descobrem princípios e desenvolvem habilidades que são de grande importância na vida real, fora das brincadeiras” (Senge, 1995, p.278).

A atuação nestes micromundos, tal como Senge (1995) conceituou as simulações empresariais, geralmente objetivam mudanças. Em se tratando de jogos de empresas, há a possibilidade de que estes contribuam para mudanças comportamentais. Hersey e Blanchard (1986), focalizaram as possibilidades de mudança nas pessoas relacionando o tempo e grau de dificuldade presentes em cada nível desejado. Ou seja, podem ocorrer mudanças pessoais a nível de conhecimento; de atitude; de comportamento individual e comportamento grupal. A probabilidade de ocorrer mudança está diretamente relacionado ao tempo disponível e grau de dificuldade relativo a cada nível (Figura 1).

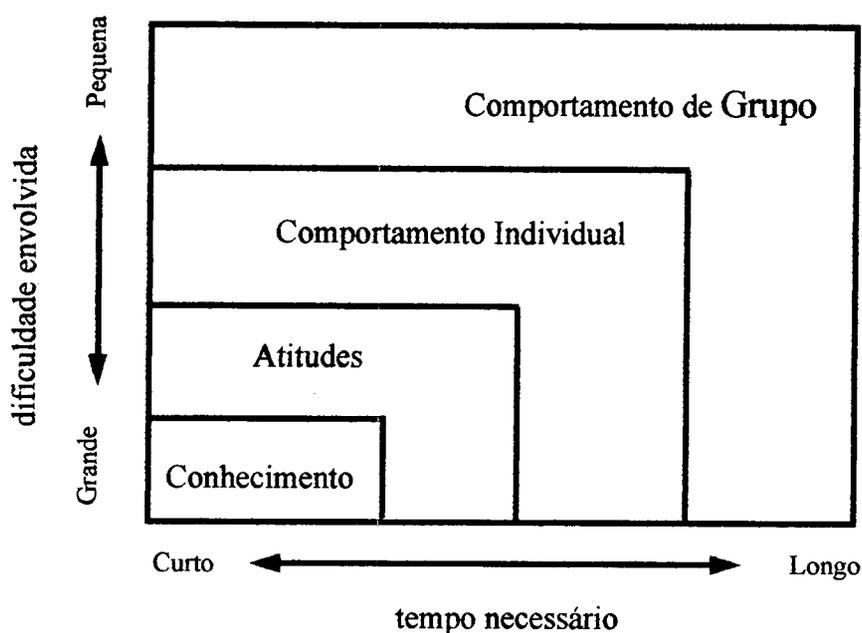


Figura 1. Tempo e dificuldade envolvidos na realização de mudanças (Hersey e Blanchard, 1986, p.03).

Cada nível de mudança acima citado implica em uma aprendizagem. E uma aprendizagem de habilidades técnicas, sociais e pessoais. A criação de jogos complexos, de aplicação não manual e sim através do computador (Maldonado, 1990) permite atingir diversos níveis de mudanças nos indivíduos. Em se tratando do jogo LIDER e do modelo de aplicação aqui proposto, almeja-se mudanças de conhecimento,

de atitudes e quiçá de comportamento individual, principalmente em função do tempo disponível e do perfil do grupo a participar do jogo. “Além dos micromundos tradicionais, surgiu um novo tipo de micromundo, criado por intermédio do microcomputador, o qual possibilita a integração da aprendizagem de interações complexas da empresa com a aprendizagem de interações complexas da equipe. Esses novos micromundos proporcionam aos grupos, a oportunidade de analisar, expor, testar e aperfeiçoar os modelos mentais nos quais eles se baseiam ao tentar resolver problemas complicados. Eles servem de cenário para forjar objetivos e experimentar uma grande variedade de estratégias e diretrizes que poderão ser usadas para alcançá-los” (Senge, 1995, p.279).

Outro fator importante nos jogos é o seu caráter lúdico e das possibilidades de aprendizagem que podem ocorrer em função disto: “(...) das possibilidades do brinquedo, da brincadeira. Ao falar de adultos, caracteriza jogos como sendo seus brinquedos. Conceitua o brinquedo como um objeto portador de significados e a brincadeira como uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo. Vê a brincadeira como um processo de relações interpessoais, portanto viabilizadora da aprendizagem social. É um espaço à margem da vida comum que obedece a regras criadas pelas circunstâncias e oferece a ocasião de tentar combinações de condutas, que sob pressões funcionais não seriam tentadas. É um espaço de inovação e criação”(Brougère apud Sinzato, 1997).

Os jogos de empresas são especialmente confeccionados para serem utilizados por adultos. Implicitamente ocorre uma mudança de metodologia de ensino, “trata-se de uma ação educativa aplicada a adultos, intitulada Andragogia” (Hermenegildo, 1996, p.18). A metodologia de ensino deve levar em consideração que “as propostas de ensino para adultos devem diferir, em natureza, das atividades pedagógicas destinadas a crianças, embora as diretrizes e procedimentos se identifiquem em muitos aspectos, dadas algumas características até certo ponto universais do processo de aprendizagem” (Macian, 1987, p.19).

O caráter lúdico, espontâneo e complexo do jogo permite, às pessoas, utilizar-se de todo o potencial lógico e emocional sem barreiras formais que inibam um processo de envolvimento. Isto favorece atitudes gerenciais mais empreendedoras, podendo auxiliar assim a aprendizagem.

## 2.2 O JOGO DE EMPRESAS LIDER

O jogo de empresas LIDER faz parte de uma série de simulações empresariais desenvolvidas pelo Laboratório de Jogos de Empresas, do Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenado pelo Prof. Bruno Hartmut Kopittke. Ele foi desenvolvido entre os anos 1990 e 1994.

É um instrumento de treinamento, normalmente dirigido para o desenvolvimento de habilidades na tomada de decisão e solução de problemas. “Os fundamentos do jogo de empresas estão baseados na simulação. A vantagem destes jogos é a possibilidade de treinar habilidades em um contexto virtual no qual os erros não causam danos nem prejuízos reais a organização. É possível estruturar os participantes em equipes que irão competir umas contra outras. “O ambiente empresarial que sustenta um jogo de empresas, é criado através de um modelo matemático. Neste modelo as inter-relações entre diversas áreas funcionais de uma empresa, são trazidas em relações matemáticas, e assim torna-se possível avaliar a atividade de uma área em termos de seu impacto numa outra área. Independe do grau de complexidade de um modelo, pois este sempre será uma aproximação da realidade” (Hermenegildo, 1996, p.13).

Cada equipe deverá gerenciar sua própria empresa; “recebe informações detalhadas de certos aspectos na operação de sua organização, tais como dados sobre as finanças, custos, grau de maturidade, grau de insatisfação das necessidades. Cada equipe deve organizar-se, isto é, assinalar as várias responsabilidades e tarefas a seus membros e proceder com a administração dos problemas que envolvem a empresa” (Maldonado, 1990, p. 02).

Através destes mecanismos, o jogador pode aplicar conceitos de liderança e de gerenciamento de recursos humanos em um ambiente simulado, seguro das conseqüências reais do cotidiano empresarial.

## 2.2.1 OBJETIVOS DO JOGO LIDER

O jogo de empresas LIDER foi concebido a partir de objetivos bem definidos nos trabalhos de Salvatierra (1990), Maldonado (1990) e Lopes (1994). A idéia de proporcionar um instrumento eficaz de treinamento de habilidades gerenciais ficava além de um treinamento teórico ou de estudos de casos.

A proposta de Salvatierra (1990) era desenvolver um jogo de empresas voltado à área de Recursos Humanos, cuja principal intenção é a de propiciar um meio eficaz e ameno no treinamento de habilidades de liderança na prática gerencial. Salvatierra (1990) vislumbrava, através da utilização de jogos e simulações, uma ampla possibilidade de extrapolar os limites tradicionais do treinamento. Especialmente, para gerentes e profissionais que vêm no treinamento, um método desmotivador, ineficiente e pouco eficaz.

O trabalho de Maldonado (1990) foi desenvolvido em paralelo ao trabalho de Salvatierra (1990). O principal objetivo, em desenvolver projetos paralelos, era o de auxiliar a desenvolver uma simulação empresarial na área comportamental. Isso foi feito através da “ caracterização do modelo matemático, referente aos fatores no desenvolvimento de recursos humanos e a implantação computacional na forma modular deste modelo, possibilitando assim a ligação com outros sistemas desenvolvidos de forma similar como é o caso do trabalho desenvolvido por Edwin Salvatierra” (Maldonado, 1990).

Mais tarde, Lopes (1994) desenvolveu um trabalho de aperfeiçoamento do jogo de empresas RELAÇÕES HUMANAS de Salvatierra (1990) e Maldonado (1990). Seu principal objetivo era o de operacionalizar o jogo, isto é, viabilizar a sua utilização. Lopes (1994) aprimorou o jogo de empresas em vários aspectos, dando coêrencia à sua estrutura. Depois de desenvolvido, nomeou-o LIDER. As dissertações de mestrado subsequentes ao trabalho de Lopes (1994), e referentes ao jogo de empresas LIDER visaram aprimorar ou aprofundar seu modelo.

## 2.2.2 CONTEXTO DE APLICAÇÃO

A aplicação dos Jogos de Empresa, muitas vezes, tem sido realizada sem o acompanhamento sistemático das equipes. A manutenção desse tipo de metodologia na aplicação dos Jogos de Empresa garante um mínimo de retorno para os animadores e para os participantes dos jogos, no que diz respeito a uma mudança no nível cognitivo e emocional: aprendizagem. “A condição prévia de qualquer aprendizagem é a averiguação realista dos fatos e sua avaliação: quando não podemos julgar se uma ação nos fez avançar ou regredir, quando não temos critério para avaliar a relação entre esforço e realização, nada há que nos impeça de tirar conclusões erradas e de encorajar hábitos errados de trabalho” (Lewin, 1970, p. 216.).

Sem a observação desses critérios avaliativos, os jogos de empresa correm o risco de perder posição importante no âmbito educacional. As sofisticadas simulações empresariais propiciam, através do encontro grupal, farto material para acompanhamento dos processos sócio-técnicos do grupo. No entanto, “não pode haver aprendizagem num campo onde faltam padrões objetivos de consecução” (Lewin, 1970, p. 216); a inclusão de um instrumento de acompanhamento dos processos sócio-técnicos do grupo pode proporcionar melhor aproveitamento dos recursos disponíveis, além de agregar valor à sua comercialização, por ser oferecido um produto eficaz de seleção e treinamento de pessoal.

O acompanhamento dos grupos, que participam da aplicação dos jogos de empresa como aprendizagem vivencial, deve ser feita por animadores que, de posse de um instrumento de acompanhamentos e treinado para observar a dinâmica dos grupos, possa auxiliar na introdução da situação de jogo aos participantes. De preferência, ressaltando a importância na definição de objetivos; observando os grupos durante a vivência das jogadas; acompanhando e favorecendo feedback nos relatos do desempenho de tarefas e do processo de manutenção do grupo; preparando o grupo para o exercício de comparações e analogias do jogo com o cotidiano empresarial; oportunizando os participantes a analisar o ocorrido durante o jogo, e avaliando as atuações das equipes e estabelecendo relações com o resultado obtido.

Uma aplicação da abordagem face a face no processo decisório, supõe, desde que se queira evitar a burocratização<sup>1</sup>, “um refinamento constante dos métodos de decisão coletiva” (Lapassade, 1983, pg. 87). Ou seja, uma análise sócio-técnica do grupo exigiria uma modificação na dinâmica de aplicação do jogo, tal como é hoje, tornando-a mais intensiva e centrada nos movimentos de tomada de decisão.

A utilização de jogos de empresa nos processos de treinamento técnico e de desenvolvimento de habilidades gerenciais tem obtido relativo sucesso e aprovação dos profissionais das áreas de recursos humanos. Apesar de sua comprovada eficácia, no treinamento de habilidades gerenciais, a aplicação dos jogos de empresa pode alcançar resultados abaixo do desejável se for considerado como um fim em si mesmo, ao invés de salientar seu papel de facilitador do processo de aprendizagem.

A transmissão de aprendizagem não ocorre automaticamente: é preciso que seja favorecida e estruturada. O jogo, enquanto facilitador do processo de aprendizagem, permite acompanhar, através da observação e avaliação de seus participantes, o processo de aquisição de habilidades técnicas e interpessoais (Corey et al. et al., 1983).

Dentro desta perspectiva, o jogo mantém-se dentro de uma adequada função de instrumento lúdico, possibilitando medir, através de suas atividades de construção, de reprodução de modelos, de montagem de estratégias, de negociação, de decisão e de criatividade (Gramigna, 1994), a eficácia do grupo no que diz respeito ao desempenho de tarefas (questões de conteúdo) e uma avaliação de como o grupo atua na tomada de decisão (questões de processo).

As duas fases mais importantes no acompanhamento de grupos são o início e o término de suas atividades. A fase inicial é considerada importante por ser o momento em que se estabelece o tom do grupo, seu ritmo, seus objetivos são definidos. Igualmente importante é o término das atividades do grupo, por ser o momento no qual ocorre a consolidação da aprendizagem (Corey et al., 1983). Pretendendo-se o jogo como facilitador de aprendizagem, é preciso construir um instrumento de acompanhamento, tanto das questões de conteúdo quanto das questões de processo do grupo, para analisar os resultados obtidos pelo grupo durante a aplicação do jogo.

---

<sup>1</sup>aqui entendida como ineficiência por esforços dispersos nas discussões de grupo.

Além disso, é preciso salientar que no contexto de aplicação do jogo, existem expectativas diferenciadas que influenciam na dinâmica de aplicação e em seus conseqüentes resultados. Também, o tempo disponível, a transferência e generalização do conhecimento adquirido são fatores importantes neste contexto de aprendizagem.

### **2.2.3 DINÂMICA DE APLICAÇÃO DO JOGO DE EMPRESAS LIDER**

O jogo de empresas LIDER já é aplicado, com bastante sucesso, em empresas e em universidades (Lopes, 1994). Sua atual dinâmica de aplicação é simples porém tem sido bastante efetiva com seus participantes.

Portanto, a reestruturação não é uma correção a ser feita no modelo computacional ou de sua aplicação, mas uma oportunidade de ampliar seus benefícios pedagógicos para os participantes.

Antes de compor uma aplicação envolvendo atividades lúdicas<sup>2</sup> do jogo e de vivências grupais, foi preciso estabelecer como ocorria cada uma separadamente (Seções 2.2.2 e 2.6.2). Só então foi possível equacionar um modelo de aplicação adequado a esta composição.

O modelo descrito no Capítulo 3, é o resultado e a escolha final de vários modelos estruturados anteriormente. A possibilidade de estruturar mais de um modelo de aplicação está ligada às condições estabelecidas de jogo (tempo, número de animadores, local e número de participantes fundamentalmente). Essa constatação é mais um benefício do que uma limitação, já que todo trabalho com grupos exige uma flexibilidade de atuação.

Assim, o modelo a ser aplicado é uma estudo de caso adaptado à determinada aplicação, nos moldes da pesquisa qualitativa (Souza, 1995). Levando em consideração a estrutura do modelo, o animador deve flexibilizá-lo de acordo com suas necessidades e as dos jogadores.

A aplicação do jogo LIDER ocorre através da utilização de um software desenvolvido em linguagem Pascal, simulando um ambiente fabril ou de serviços, no

---

<sup>2</sup> Lúdico: referente a, ou que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos (Fonte: Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa, 1995).

qual os jogadores devem gerenciar seus funcionários através de uma política de recursos humanos adequada aos interesses da empresa (lucro e produtividade) e aos interesses dos funcionários (desenvolvimento profissional e pessoal). O modelo computacional processa as decisões tomadas pelos jogadores relativas à produção, estilos de poder e de liderança e política de benefícios, gerando relatórios subsequentes à essas decisões.

O animador pode recorrer a mecanismos de animação para criar novas situações durante o jogo, de modo a não torná-lo constante e previsível. “Nos jogos de empresa, os mecanismos de animação são formas de aproximar o animador do jogador, fazendo “com que cada aplicação seja diferente da próxima e que não haja, portanto, uma receita de como ganhar o jogo” (Kopittke, apud Lopes, 1994, p. 31.).

No aperfeiçoamento do Jogo Relações Humanas, Lopes (1994) introduziu novos mecanismos de animação, além de sugerir “atividades paralelas para reafirmar os conceitos teóricos” (p.63).

Os mecanismos de animação introduzidos e aperfeiçoados por Lopes (1994) referem-se à recursos do software para torná-lo um jogo com dificuldades, progressos e recuos como na realidade. Com isso, ele definiu uma situação inicial para o jogo. Foi importante contextualizar a empresa, criando um passado e presente organizacional e definindo parâmetros de rendimentos para justificar a própria condição inicial do jogo.

“Portanto, é a partir desta situação e com estes parâmetros definidos que os novos proprietários, ou seja, os próprios jogadores, tentarão a recuperação de suas empresas específicas, tentando, é claro, alcançar melhores resultados que seus concorrentes “ (Lopes, 1994,p.66).

Outro mecanismo de animação introduzido por Lopes foram os jornais, nos quais os jogadores são informados sobre perturbações externas no processo. O animador também, interfere no processo do jogo promovendo demissões espontâneas dos funcionários (personagens) da empresa; promoções automáticas de funcionários para uma nova gerência de outro setor produtivo (podendo as equipes se subdividir em novas empresas), premiações das equipes pela melhor colocação geral e em cada critério de avaliação, ao final do jogo.

O jogo de empresas LIDER, no que se refere ao seu conteúdo teórico, pode ser aplicado de maneiras distintas: “seguido de um detalhado curso sobre as

teorias envolvidas no jogo, ou apresentando-se apenas rapidamente estas teorias, ou ainda com a omissão total das teorias por ele abordadas” (Lopes, 1994, p.74).

A dinâmica de aplicação do jogo LIDER, como mostra a Figura 2, inicia com um rapport<sup>3</sup> inicial do animador sobre os objetivos do jogo, breve histórico; a utilização de jogos de empresas para fins educativos. Logo após, o manual do jogador é entregue aos participantes contendo todas as regras e funcionamento do jogo. Neste manual, há um questionário sobre as principais regras e funcionamento do jogo que será respondido pelos jogadores, antes do início do jogo.

O preenchimento individual deste questionário possibilita levantar dúvidas e questionamentos gerais quanto às normas e procedimentos do jogo LIDER, antes das jogadas definitivas. O objetivo é que o jogador ganhe familiaridade com o seu manual (saiba aonde encontrar determinados itens) e menos ansiedade com a perspectiva de competição inter e intragrupal.

As equipes podem ser formadas antes ou após o preenchimento do questionário. Com a formação das equipes dá-se início à simulação. São entregues, às equipes, as folhas de decisões, os jornais e os relatórios da situação inicial. A partir do preenchimento da folha de decisão das equipes, faz-se o input das decisões e gera-se os relatórios subsequentes. O animador pode intervir com situações externas perturbadoras e divulgar situações de crises através do jornal. O jornal, ainda, pode ser fonte para o animador manter um feedback com as equipes a respeito do desempenho geral.

Como atividade complementar às jogadas, o animador pode reforçar os conteúdos teóricos ou discutir sobre as decisões tomadas pelas equipes. Este pode ser um mecanismo de feedback e acompanhamento das equipes no jogo.

A cada jogada, as decisões são digitadas no sistema computacional que gera novos relatórios subsequentes. O número de jogadas previstas durante a aplicação também é outro ponto importante. Segundo as aplicações iniciais do Jogo LIDER por Lopes (1994) foram realizadas uma média de 8 rodadas por aplicação, nível difícil. O tempo médio de aplicação do jogo foi o de 20 horas. “Essa dinâmica de aplicação se repete de modo que são simulados vários trimestres da administração de um a empresa

---

<sup>3</sup> rapport: termo utilizado em psicologia para definir um ambiente confortável e empático entre, neste caso, o animador e os jogadores para contextualizar as bases de relacionamento durante a atividade proposta. (Chaplin, 1985).

em um intervalo de horas” (Hermenegildo, 1996, p. 37). No caso do LIDER, são simulados vários meses.

O término não deve ser antecipado para evitar estratégias de fim de jogo (Hermenegildo, 1996), o animador pode, então, discutir, com as equipes, as principais estratégias utilizadas, podendo entregar certificados de desempenho geral e específico para as equipes com melhores desempenhos.

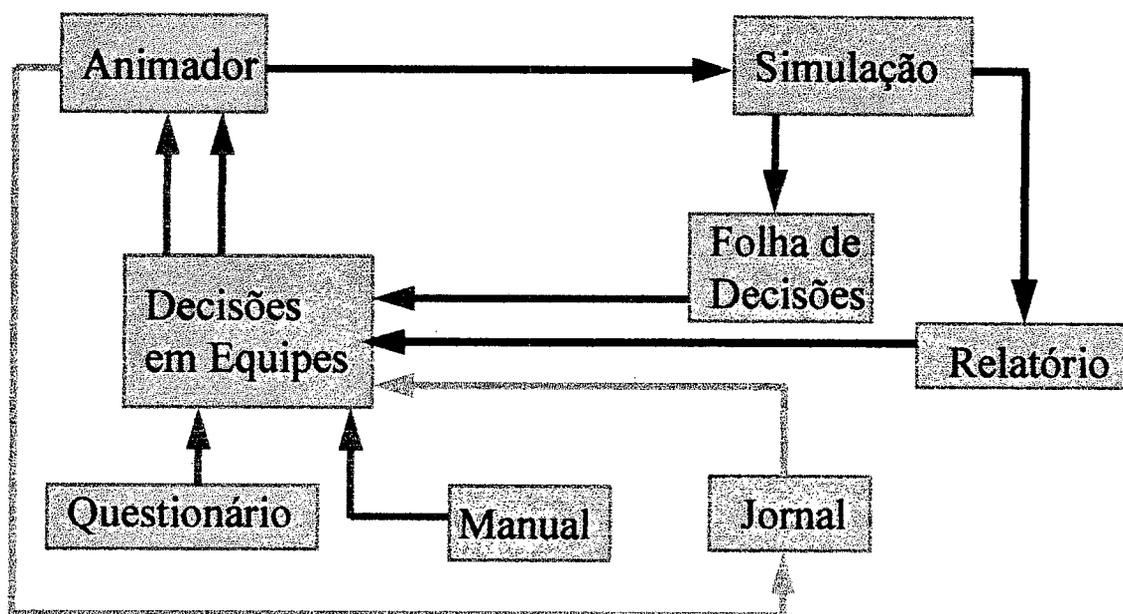


Figura 2. Dinâmica de aplicação do jogo de empresas LIDER.

Esta dinâmica de aplicação do jogo tem se demonstrado parcialmente eficaz em seus objetivos até o momento. Ainda que se revele pequenas dificuldades quando da aplicação de jogo em módulos intensivos, não se demonstrou grande prejuízo para o desempenho dos jogadores e o sucesso da simulação.

No entanto, por parte dos animadores, ainda persiste uma parcela de ansiedade quanto ao que fazer com os jogadores no intervalo da jogadas (enquanto as decisões estão sendo processadas). Como otimizar o tempo em benefício dos jogadores de forma a não ser uma aplicação enfadonha (com longos intervalos ociosos) e restrita ao uso do modelo? Como estabelecer um ciclo de aprendizagem no qual haja espaço para testar e praticar conceitos (na simulação) e refletir e ampliar questões teóricas/práticas emergentes com o jogo?

O restabelecimento de um ciclo completo de aprendizagem através da inserção de vivências grupais durante a aplicação, mantendo o caráter lúdico e interativo do jogo LIDER é uma alternativa proposta neste trabalho.

## **2.3 EXPECTATIVAS DIFERENCIADAS DOS ATORES DO JOGO LIDER**

Em aplicações anteriores do Jogo foi possível identificar expectativas diferenciadas quanto ao Jogo de Empresas LIDER (Kopitke *et al.*, 1996). São expectativas que convergem quanto ao resultado final de uma aplicação, porém acabam por divergir no processo de desenvolvimento e aplicação do Jogo de Simulação. O jogo de empresas envolve, no mínimo, três atores em todo seu processo: o “projetista” do jogo/simulação, o animador e os jogadores. Todos eles tem papéis distintos na aplicação de uma simulação empresarial como o Jogo LIDER.

### **2.3.1 EXPECTATIVAS DO “PROJETISTA” DO JOGO DE EMPRESAS**

No início deste processo, há as expectativas do projetista, por assim dizer, do software. Há um cuidado em desenvolver e aprimorar um modelo que ganhe complexidade e realidade em um ambiente virtual. O motivo deste cuidado nada mais é do que proporcionar um ambiente virtual apropriado para o desenvolvimento de algumas habilidades relativas ao gerenciamento e desenvolvimento de pessoas em uma organização.

No entanto, a prática de pesquisa e desenvolvimento do jogo em laboratório pode afastar o projetista de seus objetivos finais e detê-lo, mais do que o recomendado, no software e suas peculiaridades. A partir deste momento, as expectativas do projetistas parecem divergir do animador do jogo e dos próprios jogadores.

A preocupação e o cuidado em desenvolver um instrumento de aprendizagem, o qual proporcione um macroexercício de habilidades comportamentais,

gera expectativas de desenvolvimento tecnológico no projetista. Educadores, programadores, estudantes, dentre outros profissionais sabem que a integração entre a tecnologia da informação o ambiente de sala de aula pode auxiliar no aprendizagem e na capacidade das pessoas de aplicar o conhecimento na resolução de problemas, na liderança e questões motivacionais (Alavi, 1994). “Um instrumento destes pode ensinar estudantes a pensar, criar, explorar, analisar e compreender seu próprio processo de aprendizado, favorecendo futuras explorações sobre o tema” (Karlsson, 1993, p.228)

Os projetistas de um jogo não, necessariamente, são aqueles que se dedicam apenas à criação de técnicas. A criação de um jogo de simulação computacional sem dúvida irá refletir pedagogicamente na aplicação do jogo, já que adequa o jogo às necessidades dos jogadores. Existe, de fato, como já mencionado anteriormente, uma convergência de expectativas nos atores do jogo, o que se pontua é o afastamento entre as finalidades de um jogo de empresa (fim) e o desenvolvimento de seus recursos (meio).

### **2.3.2 EXPECTATIVAS DOS ANIMADORES DO JOGO DE EMPRESAS**

Os animadores de um jogo de empresas são aquelas pessoas que coordenam a aplicação do jogo. Muitas vezes os papéis de animador e o de projetista estão na mesma pessoa, ou seja, aquele que desenvolveu o jogo incumbe-se da tarefa de aplicá-lo.

O animador tem uma função de facilitador da aprendizagem, assim como facilitar o uso do jogo em si (o instrumento) ele também ocupa um papel de facilitar o processo de aprendizagem. O animador, através da aplicação, deve orientar os jogadores e introduzi-los ao mundo virtual proporcionado pelo jogo: deverá explicar quais as regras do jogo; como funciona um jogo de simulação; que tipo de atividades e papéis os jogadores deverão desenvolver; quais os resultados a serem obtidos; qual é o seu papel neste processo.

Dentro deste escopo, as expectativas geradas no animador são expectativas de ser facilitador de um processo pedagógico. Ou seja, no caso específico de um jogo de empresas, a ação do facilitador deve ser compreendida de maneira diferente da convencional, no sentido de ser o portador de conhecimentos a serem

transmitidos aos jogadores. Na concepção de aprendizagem implícita ao uso de jogos e simulações, cabe ao jogador um papel essencialmente ativo. A atividade a ser desenvolvida, e como ele irá desenvolvê-la é a forma de funcionamento cognitivo, emocional e comportamental do indivíduo/grupo. Assim, a interferência do animador passa a ser de muita sensibilidade pessoal e profissional para respeitar as necessidades do indivíduo/grupo; organizando sua percepção a partir da necessidade imediata, fazendo o possível para não interferir na sua estruturação (Ribeiro, 1994).

O animador não imporá ao indivíduo/grupo sua percepção de quais são as necessidades prioritárias, mas ele a comunica ao grupo e solicita uma confirmação/desconfirmação, podendo assim coordenar discussões e análises adequadas às necessidades reais, e não somente as percebidas do grupo. “Caberá ao professor criar situações, propiciando condições onde possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo” (Mizukami, 1986,p.77).

O que dizer das expectativas geradas quando os papéis de projetista e animador fundem-se em uma só pessoa?

É muito comum que isto ocorra, e não deve ser objeto de normatização ou de julgamento em termos de certo, errado, apropriado, inapropriado. Deve-se levar em consideração, que pessoa alguma representa dois papéis simultaneamente. Ora, representa um, ora representa outro.

O fato de relevância aqui deveria ser como será a observação e a interferência do animador perante o grupo (por que neste caso, o papel formal é o de animador, o de responsável pela aplicação do jogo). Parece óbvio que a atuação do animador-projetista dependerá muito das necessidades relevantes no momento do jogo, ou seja, ele poderá atuar muito mais como projetista relegando alguns importantes fenômenos pedagógicos em função do funcionamento do sistema, ou poderá estar atuando muito mais como animador, auxiliando o processo de aprendizagem dos jogadores. Animadores-projetistas com maior experiência poderão dosar estes papéis de forma mais comedida, porém as expectativas do animador-projetista podem começar a se distanciar das expectativas dos jogadores em função de um desequilíbrio de papéis em momento não oportuno (a aplicação do jogo).

Da mesma forma, o animador que focaliza apenas no funcionamento do sistema (geração de relatórios, resultados de produtividade e de lucros) do jogo em si mesmo e no envolvimento emocional dos jogadores e não focalizar também no seu

papel de facilitador, estará se distanciando das expectativas de jogadores e de projetistas.

### **2.3.3 EXPECTATIVAS DOS JOGADORES DO JOGO DE EMPRESAS**

Ao participar de um jogo, uma simulação empresarial os jogadores chegam carregados de expectativas distintas. Suas expectativas iniciais são geradas em parte pela divulgação do que seria o jogo e quais os resultados a serem obtidos (propaganda), em parte por suas próprias “fantasias” do que é participar de uma simulação empresarial em grupo.

Podemos dizer que as expectativas iniciais são expectativas fundamentalmente individuais. Cada jogador, a partir de suas necessidades e desejos, gera expectativas próprias de cunho pessoal e profissional. Ao ingressar no grupo de jogadores, somam-se expectativas compartilhadas (quando conhecidas) - grupais às individuais. Embora as expectativas individuais não possam ser esquecidas, o animador deve considerar as expectativas grupais como prioritárias.

De modo geral, os jogadores envolvem-se no jogo de empresas para o desenvolvimento de habilidades explícitas e implícitas ao modelo proposto pela simulação. No caso do LIDER, as habilidades explícitas são: compreensão e aprendizado de habilidades referentes à liderança, à motivação e ao desenvolvimento de pessoas. Implicitamente ao modelo simulador, as expectativas referem-se ao saber trabalhar em equipe; comunicação, negociação e tomada de decisão.

A idéia de participar em um jogo de empresas, assim como a de aprender, está ligado a uma adaptação ativa e criativa à realidade, a partir do que é real/virtual numa relação rica e mútua entre grupo e ambiente. O grupo torna-se uma estrutura de interação, o que o torna unidade básica de trabalho, de investigação e de mudanças (Ribeiro, 1994, p.43)

Neste ideal de aprendizagem e mudança, onde as expectativas de jogador, projetista e animador convergem, está calcada sua divergência. As expectativas de aprendizagem geradas pelos jogadores afastam-se das outras expectativas pela inabilidade do aluno em empreender um papel mais ativo em seu próprio processo de aprendizagem. Por sua vez, projetista e animador podem restringir suas ações à

atividade, à experiência de jogar e não dar continuidade ao processo de aprendizagem vivencial implícito na estrutura do jogo.

Com isto, os três atores do jogo vivem uma situação de convergência e divergência de necessidades e expectativas (Tabela 1) no qual, caso haja um resultado insatisfatório, as responsabilidades de cada um na proposta de aprendizagem vivencial não está claro e surgem problemas na discussão e aplicação do conteúdo teórico do jogo; feedback das jogadas; dificuldade em trabalhar em equipe (Kopittke *et al.*, 1996).

Por outro lado, fica a dúvida se a satisfação provém de uma efetiva participação aprendiz ou apenas de um forte envolvimento emocional nas simulações com insatisfatórios resultados em avaliação posterior, mais baseada em uma aprendizagem aleatória.

Longe de ser paradoxal, as divergências surgem a partir de suas próprias convergências em um processo de “tese-antítese-síntese”. Conflitos são pontos de crescimento grupais (Moscovici, 1985). Por isso, estruturar um suporte pedagógico ao Jogo LIDER para ordenar e compreender convergências e divergências de expectativas e necessidades agrega valor humano e pedagógico ao jogo, oportunizando um mecanismo de avaliação qualitativa de aprendizagem a partir das necessidades dos jogadores (e não a partir das necessidades dos animadores e projetistas); um apoio mais amplo no feedback através das vivências grupais.

<b>EXPECTATIVAS GERADAS EM RELAÇÃO AO JOGO DE EMPRESAS/SIMULAÇÃO</b>			
<b>Ator</b>	<b>Expectativa</b>	<b>Convergência</b>	<b>Divergência</b>
Projetista	expectativa de desenvolvimento tecnológico	oportunidades de aprendizado real e pontual, do ponto de vista acadêmico e profissional,  auxiliar na aprendizagem e na capacidade das pessoas de aplicar o conhecimento na resolução de problemas, na liderança e questões motivacionais	excessiva ênfase no produto (construção e aprimoramento do jogo) do que no processo
Animador	expectativa de facilitador do processo pedagógico	facilitar o processo de aprendizagem	acompanhamento dos recursos do jogo (geração de relatórios, funcionamento do software),  resultados quantitativos (classificação das equipes no ranking do jogo); acompanhamento do envolvimento emocional dos jogadores
Jogador	expectativa de aprendizagem (generalização e transferência de conhecimento)	saber trabalhar em equipe; comunicação, negociação e tomada de decisão. Compreensão e aprendizado de habilidades referentes à liderança, à motivação e ao desenvolvimento de pessoas	postura passiva de aprendiz; preocupação em atender apenas as expectativas individuais; pouca disponibilidade pessoal para a simulação

Tabela 1. Convergência e divergência de expectativas frente aos resultados do jogo de empresas LIDER

## 2.4 APRENDER ATRAVÉS DE JOGOS

Ao falar de aprendizagem através do lúdico, considera-se que é uma alternativa (e muito significativa) de aprender e transformar conhecimento, atitudes e comportamentos. Sempre que falamos de uma mudança de significação, estamos falando de uma mudança da estrutura cognitiva. É certo que pode ocorrer uma mudança na estrutura cognitiva nos casos de experiência repetida, mas é importante considerar

que “a repetição em si não é essencial para a aprendizagem e sim a mudança na estrutura cognitiva”. (Lewin, 1965, p.85).

Participar de simulações e dramatizações não é apenas repetir alguns procedimentos, divertir-se e comprometer-se com outras pessoas. É, acima de tudo, colocar a própria experiência como fonte de análise, reflexão e transformação. “(...) Os seres humanos aprendem melhor por experiência própria.” (Senge, 1995, p.277).

Esta seção visa esclarecer como é o processo de aprender; de qual natureza é o conhecimento que se busca na formação de líderes e integrantes de organizações modernas.

#### **2.4.1 EPISTEMOLOGIA: A NATUREZA DO CONHECIMENTO**

A epistemologia é a teoria do conhecimento. Estuda o conhecimento como objeto universal e procura desvendar o que está envolvido no processo de conhecer. A partir de questionamentos tais como “Existe alguma coisa em comum no ato de conhecer?” O conhecimento é um ato mental?; busca-se compreender como as pessoas pensam, sentem e aprendem. Kneller (1982) conceitua cinco tipos de conhecimento (Tabela 2).

Visto que a ciência, em sua maioria, é empírica, a sua metodologia está estreitamente ligada ao conhecimento empírico. As teorias ou hipóteses são comprovadas através de experiências para descobrir qual delas explica melhor um determinado fenômeno. O êxito depende de inúmeras variáveis tais como a cuidadosa compilação de dados, controle de variáveis, etc. Ainda assim, nunca se espera que a conclusão de uma experiência prove ou reprove absolutamente uma hipótese. Pode apenas apresentar resultados como mais ou menos prováveis. Portanto, o conhecimento empírico não é, necessariamente, o mais digno de confiança, mas ocupa o seu lugar ao lado de outros tipos de conhecimento para a compreensão da realidade (Kneller, 1982).

Tipo de Conhecimento	Características
Conhecimento Revelado	Limita-se às religiões e seitas; é considerado a verdade divina revelada por Deus. Não pode ser provado nem reprovado empiricamente. Aceita-se na base da fé.
Conhecimento Autoritário	É o conhecimento aceito como verdade por que provém de especialistas; aceita-se sem discussão as fórmulas e axiomas.
Conhecimento Intuitivo	É o meio mais pessoal de saber; está intimamente ligado aos sentimentos e contrasta com os processos lógicos usualmente aceitos.
Conhecimento Racional	É uma fonte de conhecimento da qual derivamos juízos válidos e coerentes entre si; o intelecto interpreta e organiza fragmentos e parcelas de informação, convertendo-os no que chamamos em um conhecimento idôneo e significativo. Possui limitações importantes: tende a ser abstrato.
Conhecimento Empírico	É o conhecimento que provém dos sentidos; vendo, ouvindo, sentindo e provando formamos nossa imagem do mundo. E o conhecimento compõem-se de idéias formadas de acordo com os fatos vividos.

Tabela 2. Tipos de conhecimento. (Kneller, 1982).

Além dos tipos de conhecimento que pode existir, existem várias maneiras de concepção do conhecimento. São as filosofias de educação. O que a filosofia da educação tem a ver com jogos de empresas e vivências grupais? Para compreendermos os pilares pedagógicos do conhecimento, é preciso compreender quais são seus pressupostos. As teorias educacionais de John Dewey, Kurt Lewin e, em certa medida, de Jean Piaget tem origem no Pragmatismo.

O Pragmatismo sustenta que “a própria realidade não é exterior ao Homem, mas algo criado pela interação do organismo humano com o seu meio circundante; a realidade é a soma total daquilo que experimentamos. Portanto, o Homem e o meio estão coordenados” (Pinto, 1979, p.18).

Se, como os pragmáticos, acreditarmos que a transformação e a interação é a essência da realidade, os meios e os fins da educação devem ser flexíveis e abertos a constantes revisões. A escola deve usar situações da vida real, em lugar de depender, sobretudo, dos estudos formais e acadêmicos. Deve-se considerar a mente algo exploratório e ativo, em vez de receptivo e passivo. “O Homem não se limita a receber conhecimento: fá-lo” (Dewey apud Kneller, 1982, p. 68).

O professor pragmático constrói, então, situações de aprendizagem em torno de determinados problemas, que ele considere verdadeiramente significativos para os seus alunos e com probabilidades de acarretar melhor entendimento mútuo e do meio em que se situam.

A partir destes pressupostos do conhecimento, é igualmente importante conhecer a estrutura da aprendizagem. Em que ela se fundamenta e como é o processo da aprendizagem vivencial.

#### **2.4.2 ESTRUTURA DA APRENDIZAGEM**

A investigação da estrutura da aprendizagem requer algumas limitações. Primeiro, é delimitar que se trata, aqui, da aprendizagem através da experiência. Segundo, que esta abordagem a ser relatada, traça um modelo estrutural de como ocorre a aprendizagem idealmente e não sob diversas variáveis.

Aprendizagem é o processo no qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência (Kolb, 1984). Ou seja, resulta de uma combinação de

compreender a experiência e transformá-la. O processo de aprendizagem vivencial pode ser descrito em ciclo composto de cinco estágios (Seção 2.5.3). A partir destes (Tabela 3), pode-se notar quatro dimensões da aprendizagem: experiência concreta; conceituação abstrata; experimentação ativa e observação reflexiva.

<b>Dimensões da Aprendizagem</b>	<b>Ciclos da Aprendizagem Vivencial</b>
experiência concreta	vivência e relato
observação reflexiva	análise
conceituação abstrata	generalização
experimentação ativa	transferência

Tabela 3. Correlação entre as dimensões da aprendizagem e o ciclo de aprendizagem vivencial.

O interessante é que Kolb (1994) classifica, didaticamente, estas quatro dimensões da aprendizagem em apreensão e transformação da experiência. Apreende-se a experiência pela experiência concreta (vivência) e conceituação abstrata (generalização) e a transformamos pela observação reflexiva (análise) e experimentação ativa (transferência). Isto acaba resultando em quatro formas diferentes e interdependentes de conhecimento.

Não basta a experiência sozinha, tampouco o racionalismo abstrato, para constituir-se de fato uma aprendizagem significativa. É necessário tanto uma manipulação ativa do mundo externo quanto uma interpretação conceitual.

Apesar da aprendizagem sugerir dimensões genéricas, os seres humanos não aprendem da mesma maneira. Aparentemente, estruturas fisiológicas e sociais tendem a direcionar o estilo de aprendizagem em algumas dimensões mais do que outras. Isso é muito importante para termos noção de como os indivíduos aprendem individualmente e como o grupo pode ser utilizado como técnica de estudo.

## 2.5 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA

As teorias de aprendizagem que se baseiam na experiência, na ação antes da reflexão, diferem radicalmente daquelas abordagens de ensino tradicionais que privilegiam a exposição verbal e a leitura antes da experiência. “Há várias formas de se conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é uma realidade única e acabada (...) é um fenômeno humano, histórico e multidimensional”(Mizukami, 1986,p.01).

Para aprender pela experiência, o indivíduo tem que agir sobre seu meio, seu objeto primeiro, para depois, então, refletir à luz da atividade realizada e concretizar um aprendizado. De forma geral, os teóricos que concebem a aprendizagem pela experiência tem uma visão de desenvolvimento humano interacionista, isto é, a formação psico-bio-social do indivíduo é um produto da interação do indivíduo com seu meio (Kolb, 1984). Por isso, os modelos de aprendizagem de Kurt Lewin e Jean Piaget refletem o desenvolvimento humano desde sua infância até a idade adulta. É a constante interação com o meio, em um processo de transformação e auto-transformação que nos permite desenvolver habilidades distintas e próprias a cada fase de nossa vida.

Por outro lado, os empiristas concebem o desenvolvimento humano e o conhecimento como uma “cópia de algo dado na realidade exterior” (Mizukami, 1986, p.02), no qual toda aprendizagem restringe-se a uma assimilação passiva dos objetos através de verbalizações, leituras, recursos audiovisuais que são transmitidos aos alunos. O foco da aprendizagem é o professor, uma vez que ele possui o conhecimento a ser transmitido e o processo é individualista, não possibilitando trabalhos em conjunto e interações mais duradouras e reais.

A noção de construção, estruturação e avaliação do conhecimento está relacionada à maneira de conceber a relação Homem-Objeto. Nas metodologias de apoio à decisão (resolução de problemas) como afirma Montibeller Neto (1996), torna-se referencial identificar como se dá o conhecimento do objeto; como aproximar-se do objeto, conhecê-lo e transformá-lo.

Similarmente aos estudos pedagógicos, as metodologias de apoio à decisão classificam o sentido do conhecimento através de três vias: a via do realismo; a via axiomática e a via do construtivismo. Assumir o sentido do conhecimento através da

via do realismo é assumir o conhecimento como uma descrição objetiva de como o mundo realmente é, exteriormente. “Consideram-nas, portanto, independentes do tempo e dos diferentes atores envolvidos no processo decisório. As imperfeições de seu conhecimento são atribuídas unicamente à insuficiência das informações (...) ou falta de uma análise inicial mais detalhada” (Montibeller Neto, 1996, p.11) A via axiomática, nos remete à uma normatização do conhecimento no qual “tão logo nós aceitemos certos conceitos, princípios ou regras como nosso ponto de partida, então um dado modelo (...) surgirá desses princípios, um dado procedimento terá de ser seguido e um dado resultado se tornará a verdade” (Roy, apud Montibeller Neto, 1996, p.11).

Finalmente, ao assumir a via do construtivismo, concebemos a construção do conhecimento como um processo “que é, na realidade, um processo de assimilação e reestruturação no grupo, no ato conjunto de descoberta, de diálogo” (Pichon-Riviére, 1991, p.59)

O aprendizado concebido através do jogo reside na via do construtivismo, pelo diagnóstico da situação gerada no próprio grupo. “...Antes de ser uma atividade lúdica, o jogo é um dos instrumentos importantes na educação de crianças e adultos”(Gramignea, 1993, p.22). É conceber Homem e Mundo em permanente transformação; conceber o “ato de ensinar e de aprender com o ato de inquirir, indagar, investigar, analisar, agir e retomar a este ciclo novamente; como uma contínua e dialética<sup>4</sup> experiência de aprendizagem em espiral, onde em um clima de plena interação, descobrem e redescobrem, aprendem e ‘se ensinam’.” (Pichon-Riviére, 1991, p.96.)

Neste sentido, compreender os modelos de aprendizagem de Kurt Lewin (2.5.1) e Jean Piaget (2.5.2) na construção do conhecimento torna-se fundamental, assim como contextualizar a influência destes dois autores na formação da aprendizagem vivencial (2.5.3).

---

<sup>4</sup> Dialética: (filosofia) desenvolvimento de processo gerados por oposições que provisoriamente se resolvem em unidades. (Fonte: Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa, 1995)

### 2.5.1 MODELO DE KURT LEWIN

O trabalho de Kurt Lewin teve profunda influência na Psicologia Social, atingindo também o comportamento organizacional. Desenvolvendo trabalhos em uma ampla área (desde de liderança à contribuições matemáticas na Teoria de Campo), suas pesquisas em dinâmica de grupo e metodologia em pesquisa-ação alcançou notório significado nas Ciências Humanas e Sociais.

Os grupos de treinamento (T-Grupo) tem tido uma profunda influência na prática da educação de adultos, treinamento e desenvolvimento organizacional. Especificamente, foi o fundamento para focos de desenvolvimento que são de central importância para a aprendizagem vivencial: desenvolvimento de valores e desenvolvimento de tecnologias - ressaltando comprometimento, responsabilidades e valores humanísticos.

O trabalho de Argyris e Schon (apud Kolb, 1984) mantém a idéia de que o aprendizado através da experiência é essencial para uma eficácia individual e organizacional e que este tipo de aprendizagem só pode ocorrer em situações em que valores (individuais) e normas (organizacionais) apoiam a ação, baseadas em informações, decisões e comprometimento.

A base comum destas tecnologias educacionais é uma ação simuladora criada para gerar experiências aos aprendizes, que sirvam para iniciar seus próprios processos de questionamento e compreensão. "Fazendo experiências com objetos de transição em micromundos, as crianças descobrem princípios e desenvolvem habilidades que são de grande importância na vida real, fora das brincadeiras" (Senge, 1995, p.278)

Nos escritos de Lewin, torna-se difícil definir o que é a aprendizagem. Porém evidencia-se a estreita relação entre aprendizagem e mudança. "Dentro do que é denominado aprendizagem, devemos distinguir pelo menos os seguintes tipos de modificações: 1) aprendizagem como uma mudança na estrutura cognitiva (conhecimento), 2) aprendizagem como uma mudança de motivação (aprender a gostar ou a não gostar), 3) aprendizagem como uma modificação no grupo a que pertence ou ideologia (este é um aspecto importante do crescer numa cultura), 4) aprendizagem no sentido de controle voluntário da musculatura do corpo (este é um aspecto importante na aquisição de habilidades, como falar e auto-controle)" (Lewin, 1965, p.76)

O modelo de aprendizagem de Lewin é concebido como um ciclo composto de quatro fases (ver Figura 3). É um processo integrado no qual se inicia com uma atividade (experiência concreta), seguida pela observação e reflexões de eventos relevantes da atividade. Os eventos são analisados (formação de conceitos e generalizações por abstração) e as conclusões destas análises são utilizadas pelos indivíduos para mudanças de comportamento ou novas escolhas (como formas de aplicação dos conceitos em novas situações). É um processo retroalimentador de si mesmo.

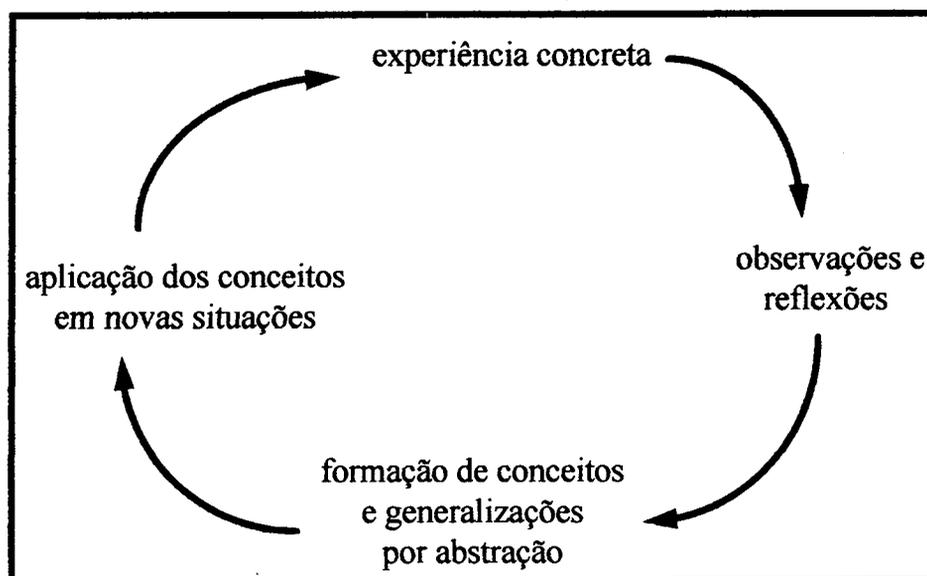


Figura 3. Modelo de Aprendizagem de Kurt Lewin (Kolb, 1984, p.21)

Neste modelo, dois aspectos são notadamente válidos. A ênfase na experiência aqui-e-agora para vivenciar conceitos abstratos. “A experiência imediata, a vivência imediata representam o momento de entrada na realidade; (...) nada tem a ver com o imediatismo irresponsável, e sim como uma responsabilidade engajada na totalidade do presente. É um processo totalizador que colhe no imediato todas as possibilidades do agir humano” (Ribeiro, 1994, p.22)

E a ênfase no processo de feedback, no qual auxilia a avaliar e acompanhar o processo de aprendizagem. Lewin afirmava que “quando seres humanos dividem uma mesma experiência, eles podem compartilhá-la concreta e abstratamente” (apud Kolb, 1984, p.21.).

### 2.5.2 MODELO DE JEAN PIAGET

Difícil definir Piaget como sendo um biólogo, um psicólogo, um pedagogo ou um filósofo do conhecimento. “Piaget designa-se a si mesmo como ‘epistemologista genético’, um rótulo que pode funcionar como lembrete de suas prioridades intelectuais. Ele é um biólogo e filósofo (mais estritamente um epistemologista) em primeiro lugar, e um psicólogo do desenvolvimento só em segundo” (Boden, 1983, p. 15).

Como psicólogo do desenvolvimento, Piaget focalizava suas investigações no processo cognitivo de desenvolvimento, na natureza da inteligência e como esta se desenvolve. Na verdade, Piaget utiliza suas investigações do processo de desenvolvimento na infância como chave para compreensão do conhecimento humano.

Discordando das tradicionais abordagens psicométricas de ‘testagem’ da inteligência, Piaget interessou-se mais em como as crianças resolviam os problemas sugeridos pelos testes (processo) do que as respostas que elas forneciam a respeito dos mesmos (produto). Através da experimentação e observação, Piaget notou que havia uma similaridade entre idade e formas de raciocínio na resolução de problemas. Deste modo, relacionou estágios de desenvolvimento adequados a cada faixa etária, mostrando que crianças não davam respostas “erradas” mas solucionavam os problemas de forma inteiramente diversa do que crianças em outras faixas etárias (Boden, 1983; Kolb, 1984).

A teoria de Piaget descreve como a inteligência é moldada pela experiência. Para Piaget, “inteligência não é uma característica interna do indivíduo, mas surge de um processo interacionista entre o indivíduo e o seu ambiente” (Kolb, 1984, p.12), e a experiência, a ação é a chave deste processo. “A base de todo processo pedagógico é o jogo (a atividade típica das crianças), de modo que o trabalho escolar confunde-se com uma ‘festa’ permanente para as crianças. O jogo é, precisamente, a atividade em que a composição de novas estratégias é a melhor maneira de alcançar o objetivo (êxito). Ora, o desenvolvimento da inteligência consiste, estritamente, na complexificação das estratégias de ação (motora, verbal, mental). Todos os jogos tradicionais da humanidade são introduzidos na escola na hipótese de que foram testados, exaustivamente, como elementos estimuladores” (Lima, 1981, p.19).

Para Piaget, o desenvolvimento da infância à idade adulta ocorre de uma visão concreta à uma visão abstrata do mundo; de uma perspectiva egocêntrica à uma perspectiva mais socializadora (Elkind, apud Piaget, 1968).

O processo de aprendizagem pelo qual o desenvolvimento humano ocorre é um ciclo interativo entre pessoas e ambiente similar ao modelo de Lewin (ver seção 2.5.1). A aprendizagem consiste em um processo interacionista de “assimilar o mundo externo em conceitos ou esquemas já construídos, e em reajustar estes esquemas como uma função de sutil transformação - acomodá-los” (Piaget, 1969, p.08).

Os estágios de desenvolvimento identificados por Piaget emergem do nascimento até a idade de 14-16 anos. No primeiro estágio, o estágio sensório-motor (0-2 anos), a criança é predominantemente ativa e seu estilo de aprendizagem é orientado através do concreto da manipulação dos objetos. No segundo estágio, estágio simbólico - intuitivo (2-6 anos), a criança mantém sua orientação concreta de aprendizagem mas inicia a desenvolver uma orientação mais reflexiva, internalizando ações e convertendo-as em imagens, símbolos.

No terceiro estágio (7-11 anos), estágio operacional concreto, a criança inicia um grande poder de abstração. Aprendizagem, neste estágio, é conduzida pelas relações causais, lógica; ela se baseia em teorias e conceitos para dar forma final às suas experiências. No quarto e último estágio, estágio operatório abstrato (12-16 anos), o adolescente move-se dos processos simbólicos baseados em operações concretas ao processo simbólico baseada na representação lógica (processo hipotético-dedutivo). O adolescente retorna à uma postura mais ativa, de experiência, mas é uma experiência modificada pela reflexão e abstração que a precedeu (Boden, 1983; Kolb, 1984; Lima, 1981).

A abordagem cognitivista de desenvolvimento humano foi estruturada da infância à adolescência. Embora a descrição dos estágios de desenvolvimento terminem na adolescência, o conceito de que há estágios regulares e identificáveis no desenvolvimento estende-se até a maturidade. “As etapas de desenvolvimento seguem rigorosamente uma seqüência imutável, mas não obedecem, necessariamente, a durações fixas. O mesmo fenômeno pode aparecer com diferenças de vários anos em crianças de meios diferentes. Os fatores hereditários são elementos necessários, mas não suficientes para explicar o desenvolvimento” (Lima, 1969,p.321).

O modelo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo sugere, também, uma dinâmica evolutiva de construção do conhecimento que emerge de um fenomenalismo concreto a um construcionismo abstrato; e de um egocentrismo à cooperação (Figura 4). Ou seja, a partir da ação (fenomenalismo concreto), o indivíduo apreende a experiência. Em um segundo momento, ele mantém-se orientado à ação, mas desenvolve uma orientação mais reflexiva (reflexão internalizada) e internaliza estas ações através de símbolos (aprendizagem por ícones). Com a possibilidade de abstração, a aprendizagem é orientada através da lógica e das relações causais (construcionismo abstrato), conduzindo-a para uma aprendizagem hipotética-dedutiva, na qual são as representações lógicas que reconduzem o comportamento orientado à ação, agora modificado pelas operações reflexivas que o precedeu. Este comportamento será guiado pelo egocentrismo ou pela cooperação.

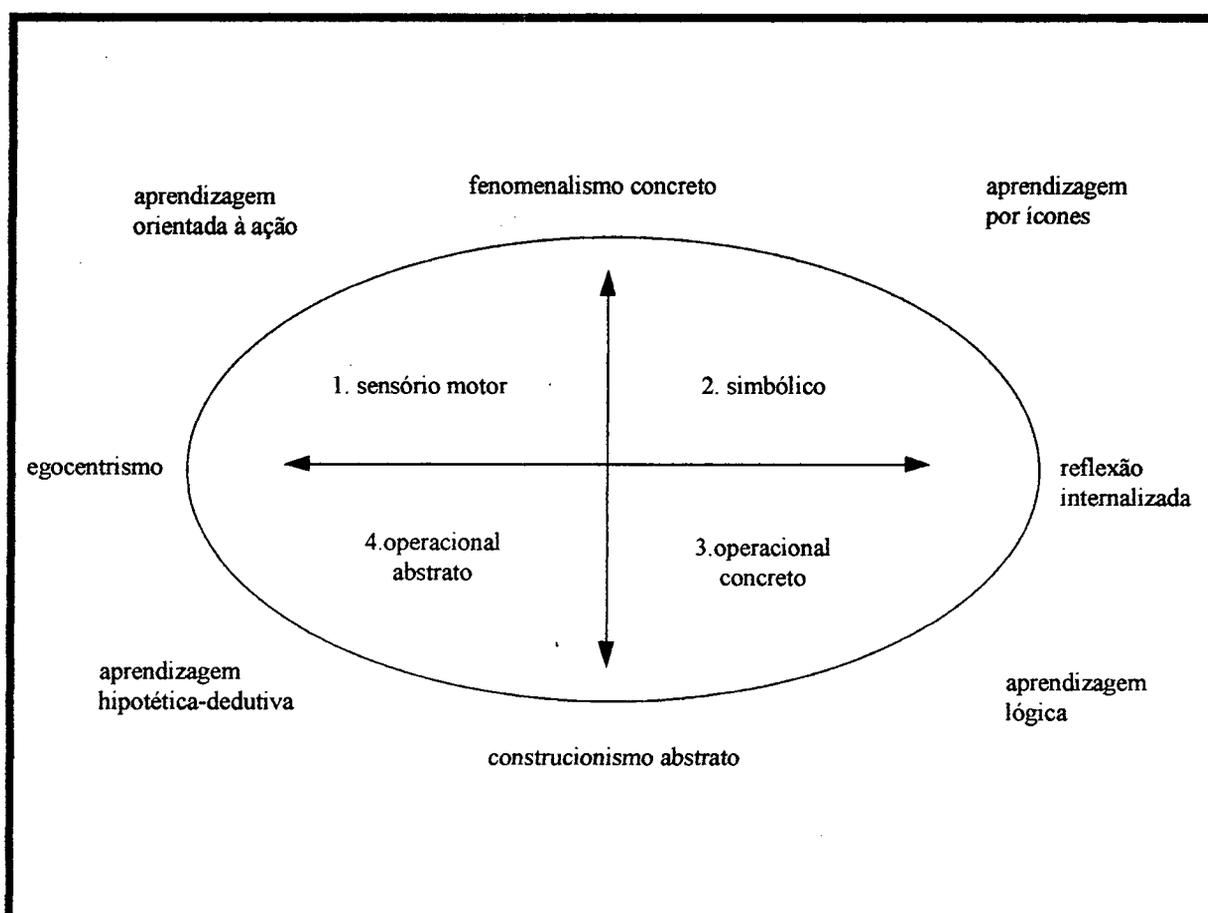


Figura 4. Modelo de desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem de Jean Piaget. (Kolb, 1984, p. 25)

### 2.5.3 MODELO DA APRENDIZAGEM VIVENCIAL

As concepções de aprendizagem e desenvolvimento presentes na teoria de aprendizagem vivencial muito contribuíram para impulsionar o desenvolvimento dos jogos e simulações empresariais (Ruohomäki, 1995; Keys, 1990).

Há muita similaridade entre o modelo de aprendizagem vivencial e os modelos de Lewin e Piaget (seções 2.5.1 e 2.5.2). Isso por que estes modelos levam em conta a experiência vivida, percepção, cognição e comportamento. “Seguir as experiências do passado é um meio de aprender pela experiência. Entretanto, frequentemente, deve-se aprender a não seguir o mesmo procedimento usado anteriormente; deve-se aprender a ser guiado por alguma coisa semelhante a uma análise teórica da situação presente. Uma das razões do lento progresso na vida social é que, no campo da política, as pessoas são mais aptas a seguir o caminho da tradição e a não seguir o segundo procedimento” (Lewin, 1965, p.80)

Para Gramignea (1993, p.24), aprendizagem vivencial “é a consequência do envolvimento das pessoas em uma atividade na qual, além de vivenciá-la, elas têm a oportunidade de analisar o processo de forma crítica, extrair algum *insight*<sup>5</sup> útil desta análise e aplicar o aprendido em seu cotidiano.

Baseia-se em uma abordagem cognitivista de aprendizagem, implicando em uma leitura interacionista contínua e dinâmica (Mizukami, 1986) do desenvolvimento humano. O ponto fundamental da aprendizagem passa a ser como se aprende, como se constrói o raciocínio lógico (processo), deixando para segundo plano o quê se aprende (qual o produto deste processo).

O aluno possui um papel essencialmente ativo. É a partir de seu estágio de desenvolvimento, de seus interesses e possibilidades que as atividades são estruturadas. Ele é o ator principal, o animador é coadjuvante. “Experiências de aprendizagem mostram que a manipulação de objetos pode acelerar as etapas do desenvolvimento, mas não pode fazer saltar as etapas da seqüência de embriologia da maturação. Os exercícios devem, pois, corresponder, rigorosamente, às etapas do

---

<sup>5</sup> Insight: Na resolução de problemas e situações de aprendizagem, uma solução ou esclarecimento repentino caracterizada por compreensão, retenção e transferência de conhecimento (Chaplin, 1985).

desenvolvimento. Há uma relação direta entre a maturação interna e a capacidade de aprender por exercitação” (Lima, 1969, p.321).

O modelo de aprendizagem vivencial é concebido como um processo contínuo no qual o conhecimento é gerado através da experiência. O uso deste modelo é relevante em simulações empresariais já que é possível acompanhar, através de um “experiência controlada” todo o processo de aprendizagem pelos cinco estágios (Figura 5).

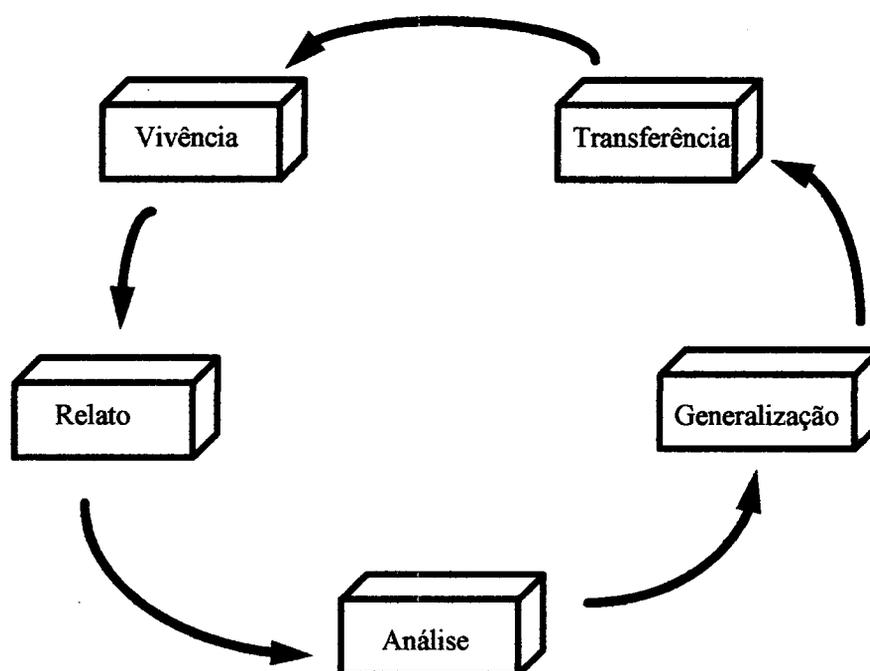


Figura 5. Ciclo de Aprendizagem Vivencial (Gramignea, 1993, p.20)

As etapas do ciclo de aprendizagem vivencial (Pfeiffer e Jones, 1980) geram processo emocionais e cognivos que levam o grupo a diversos estágios de atuação grupal que, por sua vez culminam em um processo grupal inquiridor (ver Tabela 4). Estas etapas podem ser definidas como segue:

- **Vivência:** a etapa inicial é a etapa geradora de dados do exercício estruturado. É uma etapa onde, frequentemente são realizados jogos, simulações ou outras atividades práticas. É uma etapa essencial, mas não pode ser a única de todo o processo, ou todo o aprendizado seria relegado ao acaso e a função pedagógica do jogo ficaria incompleta.

As atividades propostas mais comuns neste estágio são: a fabricação de produtos; criação de objetos de arte; elaboração de piadas ou histórias; dramatização; solução de problemas; feedback; comunicação não-verbal; análise de estudos de casos; competição, etc.

- Relato: Na segunda etapa do ciclo, as pessoas vivenciaram uma atividade, e agora estão, presumivelmente, prontas para compartilhar o que viram e/ou como se sentiram durante o evento. A intenção aqui é tornar disponível para o grupo, a experiência de cada indivíduo. Envolve a descoberta do que aconteceu, durante a atividade, a nível cognitivo e afetivo. Para facilitar o relato dos jogadores pode-se fazer rápidas associações livres de imagens e sentimentos; listas de sentimentos; entrevistas rápidas e sistemáticas nos subgrupos, etc.

Este momento é importante, pois se o animador proporciona algum tempo para que os jogadores expressem seus sentimentos, estas emoções poderão ser compartilhadas e liberadas, capacitando o grupo a entrar em um processo mais reflexivo.

- Análise: Considerado como essencial no processo de aprendizagem, esta etapa é a sistematização das experiências compartilhadas, na qual os jogadores reconstroem, principalmente os padrões de comportamento e as interações da vivência. É importante que esta etapa esteja bem planejada e que o animador tenha sempre seus objetivos em mente para facilitar o processo grupal neste momento. Isso pode ser feito através de relatórios de observação; discussão temática; feedback interpessoal, etc.

O animador deve manter o grupo na análise da atividade, do aqui-agora. Os jogadores muitas vezes se antecipam fazendo generalizações externas ao grupo. Porém, primeiro é preciso ver o que aconteceu com cada um e com o grupo como um todo antes de partir para a próxima etapa.

- Generalização: Nesta etapa, os jogadores estão prontos para chegar ao âmago da atividade a partir de situações específicas para o mundo real. Devem concentrar em situações pessoais e/ou organizacionais similares àquelas que vivenciaram. Devem, também, fazer relações com teorias e conceitos estudados.

- Transferência: Esta etapa final é facilitada quando a atividade proposta é realizada em grupos com uma continuação assegurada (empresas; famílias; escolas secundárias). É o propósito final da aprendizagem vivencial: transferir as generalizações para as

situações cotidianas de cada indivíduo/grupo. É dar atenção ao planejamento de procedimentos para utilização do aprendizado gerado durante a vivência.

Lima (1969) propõe um modelo similar de aprendizagem no qual toda aprendizagem percorre estágios que vão do sincrético ao sintético, passando pelo analítico. Estes estágios praticamente correspondem ao ciclo de aprendizagem vivencial. Através deles o indivíduo/grupo defronta-se com um evento a ser solucionado; a partir do primeiro contato com o evento, o indivíduo inicia um processo de reconhecimento, manipulação, investigação do evento - é o estágio sincrético. No estágio de análise do evento, já experienciado constitui em um esforço em sistematizar as experiências compartilhadas com os outros. E finalmente, o estágio sintético que é a generalização e transferência da aprendizagem para outras situações fora do grupo e a perspectiva de mudança e conscientização de si em relação aos outros.

ETAPAS DE APRENDIZAGEM	PROCESSO EMOCIONAL E COGNITIVO ENVOLVIDO	ATUAÇÃO GRUPAL	PROCESSO GRUPAL
1. Vivência	Ação	Fazer	*&!#@^*>!!!
2. Relato	Emoção	Sentir	O que aconteceu?
3. Análise	Reflexão	Pensar	E daí?
4. Generalização	Reflexão	Logicizar	E agora?
5. Transferência	Reflexão/Ação	Fazer	O que eu quero levar comigo?

Tabela 4 Etapas do ciclo de aprendizagem vivencial. (Baseado em Pfeiffer e Jones, 1980)

A utilização de jogos de empresas com fins comportamentais e pedagógicos está, desde seu estágio embrionário de concepção, ligado ao processo de aprendizagem humana. Ao expor, sucintamente, os modelos de aprendizagem de Lewin, Piaget e a teoria de aprendizagem vivencial, assume-se conceitos de desenvolvimento e interações humanas que podem ocorrer durante a aplicação de um jogo de empresas.

A preparação de uma aplicação do Jogo de empresas deve ser realizada de forma a promover o aprendizado aos seus jogadores, respeitando cada estágio deste ciclo de aprendizagem (Figura 5). Este cuidado pedagógico reforça os recursos da simulação e propicia, aos jogadores, extrapolar os conceitos praticados no modelo de simulação para seus próprios padrões de comportamento.

Para que os jogos de empresas obtenham maior aproveitamento em seus objetivos lúdicos e pedagógicos, eles devem estar inseridos nas concepções interacionistas de desenvolvimento e fazer parte de um processo mais amplo de aplicação do jogo. Neste processo, a aplicação deveria ser planejada para 'conduzir' os jogadores pelos estágios de aprendizagem. (Ruohomäki, 1995).

## 2.6 VIVÊNCIAS GRUPAIS

O conceito de vivência utilizado por Gramigna (1995) é de "momento vivido pelo grupo em atividades simuladas, semelhantes à sua realidade, que permitem ampla participação e forte comprometimento com o aqui e agora" (p. 13). Assim como os jogos de empresas, as vivências grupais se caracterizam por terem sido planejados tendo como referência situações reais; pressupõem participação ativa do grupo e têm regras que estabelecem o cenário simulado, sinalizando o que é permitido e o que é proibido.

No entanto, as vivências grupais se diferenciam dos jogos pela determinação das regras e critérios. Em um jogo existem vencedores e perdedores; em uma vivência grupal isso não existe. Não há um caráter de competição mas um caráter de ação e reflexão coletiva.

Utilizado como técnica de ensino em outros países, o Psicodrama pedagógico é aplicado fundamentalmente nas seguintes situações: para compreender um conhecimento já adquirido mediante técnicas tradicionais; para avaliar um tema e repassar conceitos esquecidos. (Bustos *et al.*, 1982).

"A hipótese didática é que através de um treinamento específico, é possível levar o grupo a trocas (simpatia, prestígio, consideração, coesão e liderança) de

caráter cada vez mais formalizado e mais operatório, o que equivale dizer que, através do treinamento o grupo pode aumentar sua funcionalidade de regras, afetividades e aumentar os níveis de compreensão. (Lima, 1969, p.28)

Ao planejar um programa de atividades, é necessário mesclar vivências grupais e jogos, evitando sobrecarregar o grupo com um clima de competição e possibilitando que o mesmo tenha oportunidade de analisar e refletir acerca de seus próprios comportamentos e atitudes.

### **2.6.1 OBJETIVOS DAS VIVÊNCIAS GRUPAIS**

O interesse em conhecer a natureza dos grupos; os comportamentos humanos vêm interessando os estudiosos há muito tempo. A mais antiga literatura filosófica de que se tem conhecimento contém muita sabedoria sobre a natureza dos grupos e as relações entre indivíduos e grupos. Apresenta, também, uma série de especificações sobre as 'melhores' maneiras de organizar a vida coletiva. Entre século dezesseis e o século dezenove, criou-se na Europa uma significativa literatura a respeito da natureza do homem e de seu lugar na sociedade. Nessa literatura pode-se encontrar a maioria das principais tendências ou hipóteses que orientam as atuais pesquisas e reflexões sobre grupos.

A maneira de estudar os grupos, conhecida como 'dinâmica de grupo', é estritamente um desenvolvimento do século XX e difere significativamente da forma de estudo dos séculos anteriores.

Segundo Cartwright e Zander (1975), a expressão 'dinâmica de grupo' popularizou-se desde a Segunda Guerra Mundial, mas com a maior divulgação seu sentido ficou mais impreciso. "Segundo um emprego freqüente, a dinâmica de grupo refere-se a um tipo de ideologia política, interessada nas formas de organização e direção dos grupos. Essa ideologia acentua a importância da liderança democrática, a participação dos membros nas decisões e as vantagens tanta para a sociedade quanto para os indivíduos, das atividades cooperativas em grupos. Um segundo emprego da expressão dinâmica de grupo refere-se a um campo de pesquisa dedicado a obter conhecimento a respeito da natureza dos grupos, das leis de seu desenvolvimento e de suas interrelações com os indivíduos, outros grupos e instituições mais amplas. (...)

Outro conhecido emprego da expressão dinâmica de grupo refere-se a um conjunto de técnicas, tais como o desempenho de papéis, discussões, observações e feedback de processos coletivos, muito empregado em programas de treinamento planejados para o desenvolvimento de habilidades em relações humanas” (Cartwright e Zander, 1975, p.06).

Este trabalho enfoca a dinâmica de grupo como um conjunto de técnicas aplicadas a um jogo de empresas, visando a aquisição e a prática de conceitos de liderança e motivação. Para não confundir com outras concepções da dinâmica de grupo, foi conveniente denominar “vivências grupais”.

Este tipo de metodologia é muito aplicada para questionar e modificar, com sucesso, algumas atitudes e comportamentos, possibilitando que os participantes obtenham compreensão das reações e sentimentos próprios e dos demais relativos a eventos vivenciados em comum e observados nos grupos.

Os principais objetivos que pretende-se alcançar, através de vivências grupais, dizem respeito a valores fundamentais que são comunicados através de um treinamento experiencial. São eles: um maior compromisso com um espírito de indagação e uma atitude diagnóstica diante de situações interpessoais e organizacionais; um compromisso com o valor da comunicação franca e sincera sempre que adequado e; compreender e agir nos processos de um grupo, não apenas o conteúdo daquilo que está sendo trabalhado (Schein, 1982).

## **2.6.2 CONTEXTO DE APLICAÇÃO**

A aplicação de vivências grupais em grupos de treinamento tem sido muito utilizado em treinamentos e cursos escolares. Como forma de participação e motivação dos membros dos grupos, as vivências grupais tornam-se opção para aqueles que vêm no ensino tradicional, uma passividade e acomodação negativa aos objetivos do ensino e aprendizagem.

Todo bom trabalho de grupo inicia-se na fase de preparação. A definição de objetivos e da metodologia de trabalho exercem poderosa influência na atitude dos participantes do grupo. Há uma probabilidade de que os participantes venham com uma clareza e disposição de trabalhar que irão ajudar no período inicial.

O período inicial (estágio amorfo - ver Seção 3.5.2) é particularmente crítico, pois é neste período que se forma a identidade, a confiança e firma-se o compromisso grupal.

A disposição física do ambiente é fundamental para o trabalho em grupo. O coordenador deve preocupar-se com a privacidade do grupo e com a isenção de fatores externos que possam distrair o grupo. “Como a ambiência física é importante, é necessário um certo grau de proximidade física entre os participantes” (Corey *et al.*, 1983, p.95). Outras condições também devem ser observadas: a disposição dos assentos. Todos devem ficar em uma posição que possam ver e ser vistos. Deve ser um ambiente confortável, mas não ao ponto de deixar todos apáticos.

A consideração destes pontos, no período inicial é importante, no entanto além destes, como toda atividade, é preciso que o grupo tenha objetivos iniciais em comum (para que possa estabelecer outros no decorrer do curso) e que seja um grupo voluntário. Apesar de haver pesquisas, com grupos que não escolheram participar livremente da atividade, relatando resultados positivos (Zander, 1987), é importante que as pessoas tenham escolhido integrar-se ao grupo por objetivos individuais semelhantes, com forte interesse pela metodologia e seu conteúdo.

O período de transição (estágio conflitual - ver Seção 3.5.2) é caracterizado pelo conflito e pela expressão de sentimentos negativos, é típico do desenvolvimento do grupo. O problema inicial de travar conhecimento, estabelecer confiança cede lugar à expressão de sentimentos negativos. Os membros questionam os outros membros, a finalidade do grupo e o líder.

O período seguinte, que é um período de trabalho efetivo (estágio integrado - ver Seção 3.5.2) se caracteriza pela capacidade de trabalhar no aqui e agora. As pessoas aprenderam a falar sobre o que vivenciam (experimentam, sentem, percebem) ao invés de recusarem-se a trabalhar ou a falar de forma genérica e distante de si mesmos.

Muitas vezes, os coordenadores de um grupo anunciam que o grupo está chegando ao fim e não fazem nenhuma tentativa de finalizar (fechar) o trabalho iniciado. É importante terminar as atividades, consolidando tudo que foi visto em conjunto e fazendo uma auto-avaliação final.

As vivências grupais ocorrem em um contexto muito semelhante aos jogos de empresas. O trabalho em/de grupo propicia essas identificações de estágios

grupais e possibilita um acompanhamento do grupo. É certo que seus objetivos são distintos (o jogo está voltado ao conteúdo e as vivências ao processo interpessoal) mas são também complementares.

A integração do jogo de empresas LIDER e as vivências grupais surge como estratégia privilegiada de ensino. Uma aplicação em que seja possível reunir ambos, é uma composição produtiva e inovadora.

## **2.7 A COMPOSIÇÃO DE VIVÊNCIA E SIMULAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO**

Como já foi afirmado anteriormente, a aplicação isolada de jogos de empresas e de vivências grupais não é, em si, uma situação inovadora. Porém, uma composição de simulação empresaria e vivências grupais pretende ser uma estratégia inovadora no que diz respeito a instrumentos de aprendizagem. Ambos são estratégias ou, melhor, instrumentos de ensino muito produtivos sob o ponto de vista do animador e dos participantes.

A oportunidade de estruturar um modelo de aplicação envolvendo preocupações e considerações concernentes ao aprendizado através dos jogos é resultado de um trabalho de pesquisa, observação e participação dos animadores e projetistas do jogo, assim como do feedback proporcionado pelos jogadores (Kopitke *et al.*, 1996).

Além disso, os jogos simulados são adequadas estratégias de ensino para adultos (também o são para adolescentes mas seu enfoque modifica-se em função do desenvolvimento de crianças e adolescentes). Na educação de adultos ou Andragogia, os enfoques são determinados nas premissas reconhecidas (Hermenegildo, 1996; Macian, 1987, Moscovici, 1985) como características a serem respeitadas. Estas premissas significam que é uma educação voltada para uma autodireção crescente (os adultos tem seus objetivos melhor definidos e sabem do que necessitam); suas experiências são fontes de aprendizagem; a aplicação do conhecimento é imediata e a aprendizagem é centrada na solução de problemas.

Segundo, Abt (1974) “os jogos simulados estimulam, recompensam e julgam as intuições de acordo com padrões mais pragmáticos do que doutrinários. (...) A estratégia ideal de solução de problemas que aparece à maioria dos jogadores combina intuição e análise - análise usada para controlar a intuição e intuição usada para estender a análise além de limites familiares” (p. 29). Esta combinação de análise e intuição aliadas à um fator motivador e de interação interpessoal agregam uma função de eficácia que pode levar à determinadas mudanças atitudinais e de comportamento.

“A motivação superior de alunos em jogos de simulação educacional é amplamente reconhecida. (...) Mas os benefícios educativos dos jogos de simulação diferentes dos motivacionais são vagamente compreendidos. O treino que os jogos proporcionam, por exemplo, na formação da intuição, na solução de problemas e o comportamento social é de valor incalculável.” (Abt, 1974, p.17).

É a particularidade de inovação, no uso de vivências grupais combinado com jogos de empresas que possibilita aliar dois níveis de aprendizagem: o nível operacional e o nível conceitual (Kim, 1993) A utilização desta composição, para um aprendizado de habilidades gerenciais através da experiência alia intuição, análise, motivação e interação interpessoal. Todo o processo de integração de vivências grupais com o jogo de empresas LIDER foi realizado e contextualizado, de acordo com as necessidades levantadas em trabalhos paralelos como poderá ser acompanhado no Capítulo 3.

### **3. A INTEGRAÇÃO DE VIVÊNCIAS GRUPAIS NA APLICAÇÃO DO JOGO DE EMPRESAS LÍDER**

A necessidade de integrar vivências grupais na aplicação do jogo partiu da oportunidade, gerada após a participação e acompanhamento em aplicações anteriores, de restabelecer um completo processo de aprendizagem a partir da própria dinâmica de aplicação do Jogo LIDER.

A utilização de vivências grupais durante a aplicação do jogo é uma reafirmação dos objetivos propostos pelo jogo LIDER, porém enfatizando seus objetivos pedagógicos. Não se trata, portanto, de reiterar ou aprimorar o software, que por si só tem se mostrado muito valioso nos objetivos propostos pelos seus “projetistas”.

Pode parecer estranho que se parta de uma proposta prescritiva de aplicação de um jogo/simulação empresarial que tenha pretensões construtivistas de aprendizagem. No entanto, é a preocupação em expandir e habilitar os atores do jogo a utilizá-lo acabou norteando a estruturação de um modelo de aplicação considerando a proposta de uma aprendizagem vivencial.

A inserção de vivências grupais nas atividades regulares do jogo, sob ponto de vista deste autor, é apenas uma pequena parcela de um todo maior no que se refere à aprendizagem vivencial. Por isso, foi necessário estruturar uma aplicação que contextualizasse o animador em seu papel.

Este capítulo traça um caminho de contextualização da aprendizagem vivencial nos jogos de empresas a um modelo de aplicação. Foi considerado, importante discorrer como funcionará a inserção de vivências grupais (Seção 3.1) e, finalmente, como compô-las em uma só aplicação (Seção 3.2).

A modificação na dinâmica de aplicação, implica modificações no planejamento do jogo. Então, na Seção 3.3 há uma estruturação no tempo de duração do jogo; escolha das vivências grupais e quais os materiais de apoios serão necessários para a aplicação.

A seção 3.4 traz todas as vivências grupais escolhidas no modelo de aplicação do jogo LIDER. A seção relaciona, detalhadamente, todos os objetivos, procedimentos de aplicação, análise e fechamento de cada vivência.

Nas seções 3.5 e 3.6 há uma importante discussão sobre o estabelecimento de parâmetros para alcançar resultados relevantes para os atores do jogo. Trata-se da avaliação do jogo: O quê avaliar? Que tipo de avaliação é mais pertinente em uma simulação e em atividades grupais que visam construir um conhecimento próprio, além do proposto pelos animadores? Além disso, sugere-se formas alternativas de avaliação. Como avaliar um grupo de 30 a 50 pessoas que engajam-se em um processo de aprendizagem através de atividades no aqui e agora? Os parâmetros são sugeridos aos animadores, que devem compartilhá-los com os jogadores, por serem eles os responsáveis por seus processos de aprendizagem.

Finalmente, o papel do animador neste “novo” contexto de aprendizagem é colocado na Seção 3.7, na qual leva-se em consideração suas responsabilidades e limitações; a necessidade de uma formação adequada para tornar-se um agente educador; e principalmente os cuidados éticos e profissionais a se ter na aplicação do jogo.

### **3.1 APLICAÇÃO DAS VIVÊNCIAS GRUPAIS**

Em um ambiente de sala de aula, de laboratório de treinamento, de terapia, empresarial, a utilização de técnicas participativas expressam valores e pressupostos filosóficos de como atingir determinados objetivos em um ambiente organizacional configurado para trabalhos em conjunto (Butler, 1996; Moscovici, 1985).

Estes objetivos estão muito relacionados a uma necessidade organizacional de aprendizagem. Os indivíduos/grupos, pertencentes a uma organização devem mudar seus parâmetros de assimilação e percepção da realidade, estabelecendo um padrão dinâmico e cooperativo de aprendizagem. Há uma urgência geral, em acadêmicos e empresários de que as pessoas precisam aprender a aprender; aprender a

dar ajuda, e a ter uma participação eficiente em grupo (Senge, 1995; Chiat, 1996, Moscovici, 1985).

A utilização de técnicas participativas que propiciem buscar e conseguir informações e recursos próprios para solucionar problemas através da experiência, estabelecendo um contato com o outro para crescimento pessoal em conjunto e a interação com outras pessoas. No caso deste trabalho, o conceito de técnica de Corey *et al.* (1983) é adequado para o trabalho complementar de vivências grupais à aplicação do jogo LIDER: “usamos o termo técnica, em geral, para nos referirmos a casos em que o líder faz uma solicitação explícita e diretiva a um membro, para fins de focalizar o material, aumentar ou exagerar o afeto, praticar comportamentos ou solidificar a compreensão interna (insight)” (p.21).

Dada a pressuposição que as técnicas são meios e não fins, temos, naturalmente, algumas preocupações sobre o modo como os livros de técnicas, disponíveis no mercado, contribuem para o problema de que o animador e participantes serem excessivamente voltados para a técnica. Irão os instrutores decorar recursos específicos e utilizá-los de maneira insensível, em vez de tratarem as técnicas como um meio de aprofundarem sua própria criatividade e julgamentos profissionais?

As técnicas podem ser fontes poderosas de descarga emocional e gerar uma energia tremenda no grupo. Mas podem facilmente mascarar a relação entre o animador e os jogadores. Quando amaina a tempestade, quaisquer insights adquiridos são facilmente descartados pelo jogador como tendo sido provocados por algo estranho a seus próprios recursos: o poder de um ambiente especial ou a habilidade do animador. No outro extremo, em função do impacto catártico<sup>6</sup>, o jogador pode agarrar-se à falsa crença de que a questão já foi trabalhada e está concluída. A catarse pode ser excitante mas alimentar um falso sentimento de produtividade. O animador excessivamente ávido em produzir uma aplicação de intensa movimentação pode usar técnicas para gerar um aparente dinamismo, sem mostrar-se sensível à necessidade de elaborar o conteúdo e de adquirir alguma compreensão sobre seus significados e implicações (Corey *et al.*, 1983).

---

<sup>6</sup> Catarse: a liberação de tensões e ansiedades promovida pela participação (ou lembrança) em uma atividade de extrema intensidade emocional para o indivíduo (Chaplin, 1985).

A dinâmica de aplicação de vivências grupais é similar ao ciclo de aprendizagem (Figura 6). Há um cuidado em definir o trabalho a ser realizado, em verificar os valores e concepções que envolvem o tema a ser trabalhado. Então, o grupo é envolvido em uma situação concreta (vivência) que é caracterizada pelo desafio, engajamento, ameaça e até recusa em participar.

Depois da situação concreta trata-se de sair da 'fantasia', trata-se de falar sobre o objeto em questão, seguindo-se para um processo mais racional de análise, de reformulação de conceitos e comportamentos. Este é um momento de dispor de feedback; de defensividade e crise do grupo para recebê-lo; de conscientização do que ocorreu.

Na reformulação de conceitos pessoais (conceituação), há a possibilidade de reconstruir crenças e valores, mas por ser um momento de reformulação também surge a negação, a rigidez e as defesas perante as possibilidades do novo. Mas, só então é possível uma conexão com o real, uma avaliação do processo na busca de mudança e no reconhecimento de resistência à mudança, o que leva à novas experimentações e vivências (Ribeiro, 1994).

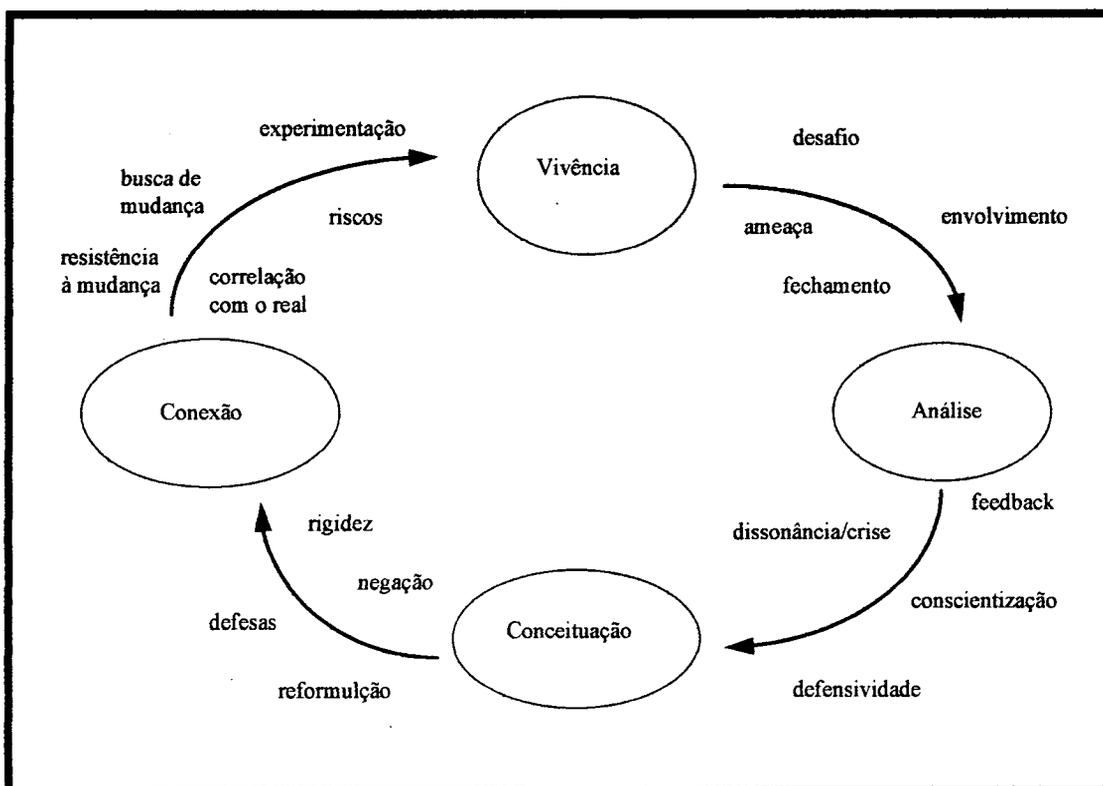


Figura 6. Dinâmica de aplicação de vivências grupais (Moscovici, 1985, p.10).

A utilização de vivências grupais concomitantemente à aplicação do jogo LIDER exige uma reestruturação na aplicação do jogo de tal maneira que não seja uma enxurrada de técnicas e animações mais atrapalhando e sobrecarregando os jogadores e o animador do que auxiliando-os na construção do conhecimento.

A composição das duas aplicações deve ser harmônica e uníssona com os objetivos gerais da simulação empresarial e flexível para redirecionamentos no jogo a partir das necessidades e limites do grupo.

### **3.2 COMPOSIÇÃO DE APLICAÇÕES NO JOGO DE EMPRESAS LIDER**

O trabalho de compor aplicações diferenciadas em um único jogo deve seguir referências teóricas assim como o bom senso de não preparar um modelo de aplicação rígido e excessivamente exaustivo.

É imprescindível iniciar a aplicação com uma explanação do que seja o jogo e de como se prosseguirá sua aplicação. Quais serão os papéis dos jogadores, do animador, como será a avaliação e o acompanhamento das jogadas. Situações de competição, de trabalho em grupo e de desempenho de papéis costumam gerar ansiedade, portanto, “é sempre desejável começar uma sessão de desempenho de papéis com uma seqüência principalmente esclarecedora. Isso evita preocupações sobre as incapacidades pessoais e permite que a espontaneidade se desenvolva. (...) uma vez iniciado o trabalho, o grupo se diverte tanto que até discute a utilização de outras técnicas (...) mas até lá será necessário superar a relutância e para isso o melhor é insistir no objetivo esclarecedor, não terapêutico das atividades” (Klein, 1974, p.162).

A composição de simulação e vivência permite ao grupo experienciar dois processos distintos de interação e aprendizagem. Um referente à simulação empresarial, no qual o grupo poderá utilizar-se do jogo para aplicar o gerenciamento e desenvolvimento de pessoal segundo a Teoria de Liderança Situacional; poderá desta maneira desenvolver habilidades de liderança na prática gerencial (Maldonado, 1990). É um ambiente propício também para negociação, tomada de decisão e estruturação de trabalhos em equipe.

O outro processo promovido pela vivência grupal que permite ao grupo, sair do modelo computacional e experienciar os principais conceitos teóricos pertinentes ao jogo no próprio grupo. Poderão analisar e discutir sobre seus próprios comportamentos nos estilos de liderança e poder; na negociação; no diagnóstico do ambiente, de suas necessidades e das necessidades de seu grupo.

Ou seja, o jogo extrapola os limites do modelo computacional e remete os jogadores às suas próprias atitudes, conceitos, valores e comportamentos diante das teorias de liderança e motivação anteriormente lidas e discutidas de uma maneira racional. Um tipo de aprendizagem é ler, debater, discutir o que ocorre nas organizações; sobre as práticas de liderança para a Qualidade Total; sobre a importância de equipes sinérgicas nas atuais organizações. Outra modalidade de aprendizagem é reunir-se com pessoas para participar de um jogo empresarial, tomando e corrigindo decisões a respeito de funcionários fictícios com determinado grau de maturidade e necessidades em aberto. Finalmente, também pode-se aprender participando de vivências grupais nas quais é preciso agir, falar, refletir, analisar e identificar correlações com teorias e práticas empresariais, a partir do próprio comportamento do jogador, em situações de liderança, negociação, comunicação, tomada de decisão.

A aplicação do jogo LIDER em composição com vivências grupais engloba estes três momentos de aprendizagem. Há um forte componente emocional envolvido quando nos vemos refletidos no espelho da prática gerencial. Há, também, uma forte dose de racionalismo ao lermos e discutirmos sobre as teorias de liderança e há, ainda um componente lúdico fundamental proporcionado pela situação de jogo.

A aplicação do jogo deve ter um modelo de animação bem estruturado para evitar que o animador se desvie dos objetivos principais ou perca a noção das atividades a serem desenvolvidas. Sempre que possível o encadeamento de atividades é realizado de modo a não sobrecarregar os jogadores de atividades tampouco atropelar suas necessidades de análise e generalização de conceitos.

É possível antecipar uma programação como possibilidade de aplicação do jogo LIDER neste contexto de aprendizagem vivencial. Quanto maior o grupo mais simplificado deverá ser a disposição de atividades para que cada etapa do ciclo de aprendizagem possa ser bem trabalhada. Além disso, é importante que o animador forneça o feedback necessário quanto às dúvidas e questionamento do jogo

A composição da simulação e das vivências grupais, exposta anteriormente, permite que o animador realize atividades diversificadas, porém convergentes em seu objetivo educativo. O animador pode transformar esta estrutura de aplicação de acordo com a disponibilidade de tempo, local, etc..

O primeiro dia do jogo ( Figura 7) deve ser dedicado principalmente para esclarecimento do jogo de empresas (se possível e/ou pertinente com o perfil dos jogadores, realizar uma breve contextualização da utilização de jogos e outros instrumentos lúdicos na educação de crianças e adultos). O segundo passo é discutir (tirar dúvidas se necessário) o questionário do manual do jogador.

Dá-se início à primeira jogada das equipes. Provavelmente, as equipes precisarão de um apoio maior do animador quanto ao preenchimento das folhas de decisão; confirmação de regras e outras dúvidas quanto ao procedimento da jogada. Depois da entrega das folhas de decisão, o animador pode incentivar um breve relato de como foi experienciar esta primeira rodada em busca de problemas, sentimentos de participação; esclarecimento quanto ao papel de cada um.

Enquanto se inicia o trabalho de processamento das decisões, o animador pode dar um curto intervalo para dar início à vivência grupal. O tempo requerido para a vivência é relativo ao número de jogadores e ao tema central a ser trabalhado.

Ao final da vivência, o processamento da primeira jogada já terá terminado e o animador estará com os resultados das decisões para entrega às equipes. Antes de entregar os relatórios é importante analisar brevemente os resultados para verificar erros de preenchimento dos campos de decisão e outros erros comuns na ambientação do jogo. O animador pode fazer um feedback geral sobre as decisões tomadas nesta primeira jogada.

Os relatórios são, então, entregues às equipes para a segunda jogada. A aplicação do jogo foi estruturada para a realização de duas jogadas e uma vivência grupal diária, com exceção do quarto e quinto (último) dia.

Os 2o. e 3o. dias do jogo (Figura 8) possuem a mesma estrutura de aplicação. Inicia-se entregando os resultados da jogada anterior; um feedback geral sobre a situação atual das empresas e sua respectiva administração. Procede-se a mais uma jogada. Novamente, após o término desta, o animador dá um curto intervalo antes da aplicação da vivência. O recurso de intervalo antes da vivência permiti uma pausa antes de outra atividade exaustiva, uma vez que não é aconselhável interromper uma

vivência de grupo depois de iniciada. Se deixarmos para depois da vivência, os jogadores poderão estar muito cansados para aproveitar a atividade (lembre-se que a tomada de decisão em grupo, realizada na jogada é desgastante) proposta.

Depois da vivência, mais uma vez, o animador entregará os relatórios e as equipes farão outra jogada, antes de ir embora.

No quarto dia (Figura 9), as equipes iniciarão o dia com a última jogada da aplicação (os jogadores não devem ser avisados que será a última jogada). Após o intervalo, realiza-se a última vivência do grupo. Ao final, o animador entregará o resultado final das equipes (classificação no ranking) no jogo. É importante falar sobre o desempenho geral das equipes, como feedback imediato. O animador deve esclarecer como será a apresentação da equipe na Assembléia Geral do jogo (na verdade, é apenas uma ênfase do que já foi dito no primeiro dia). As orientações quanto à assembléia deverão ser a última atividade do dia.

Finalmente, o último dia do jogo (Figura 10) será dedicado às apresentações da Assembléia Geral (seção 3.6.3). Cada equipe terá um tempo previamente estipulado para apresentar sua 'empresa'. Após a assembléia, intervalo, o animador deve coordenar uma atividade de feedback grupal da participação do jogo, tanto no que diz respeito ao desempenho das equipes no jogo quanto à experiência de participar de um jogo empresarial. Além de um momento de auto-avaliação, por escrito, desta experiência (seção 3.6.4).

A rigidez de procedimentos de aplicação não é recomendável. Este modelo de aplicação é apenas um parâmetro que deve ser flexibilizado de acordo com as necessidades e limitações da situação. O que deve ser observado é a estrutura de funcionamento, intrínseca, de cada recurso educacional (simulação computacional e vivência grupal). Respeitando estas estruturas, em função de tempo, número de participantes, local de aplicação, o animador pode incluir ou omitir atividades.

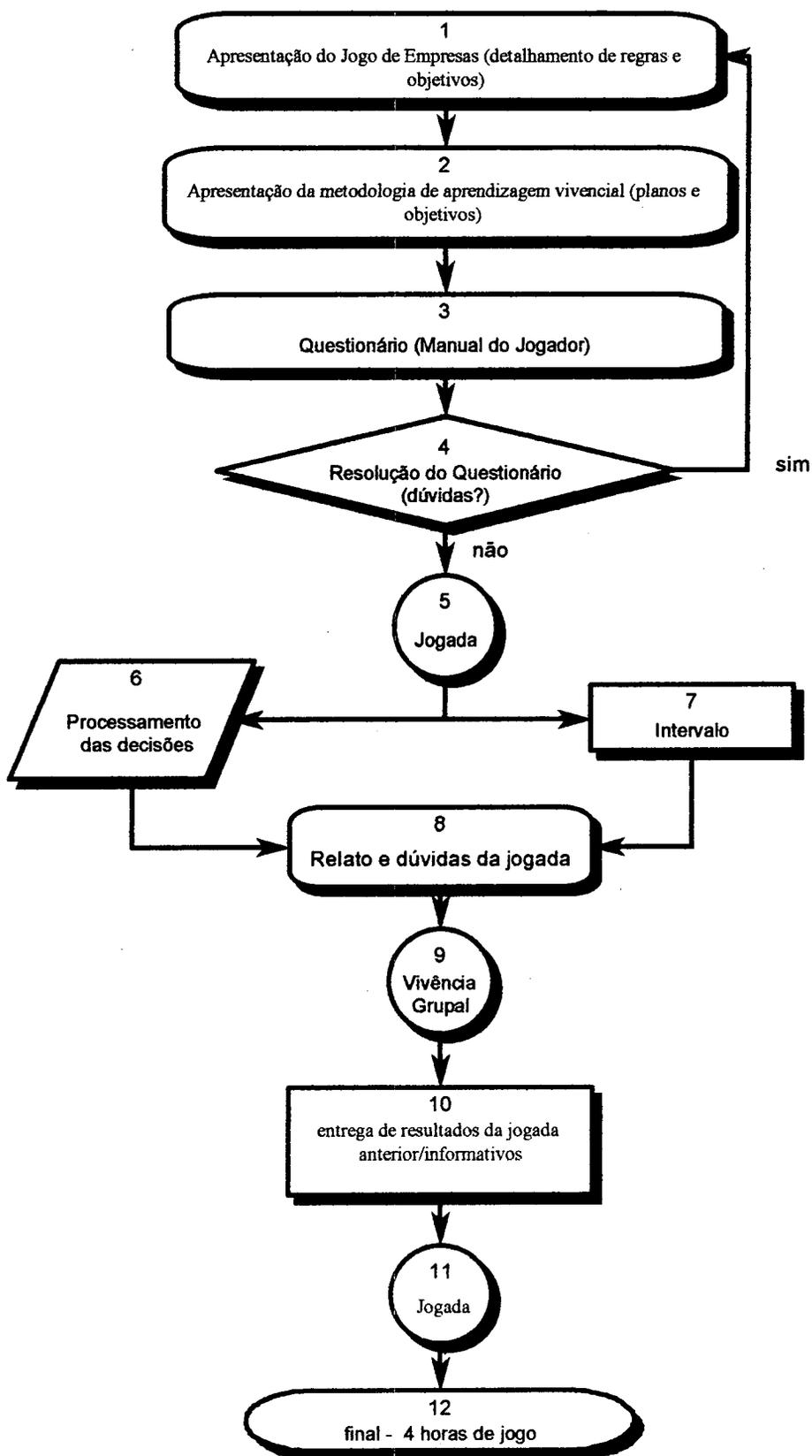


Figura 7. Dinâmica de aplicação do jogo LIDER (1o. dia de jogo).

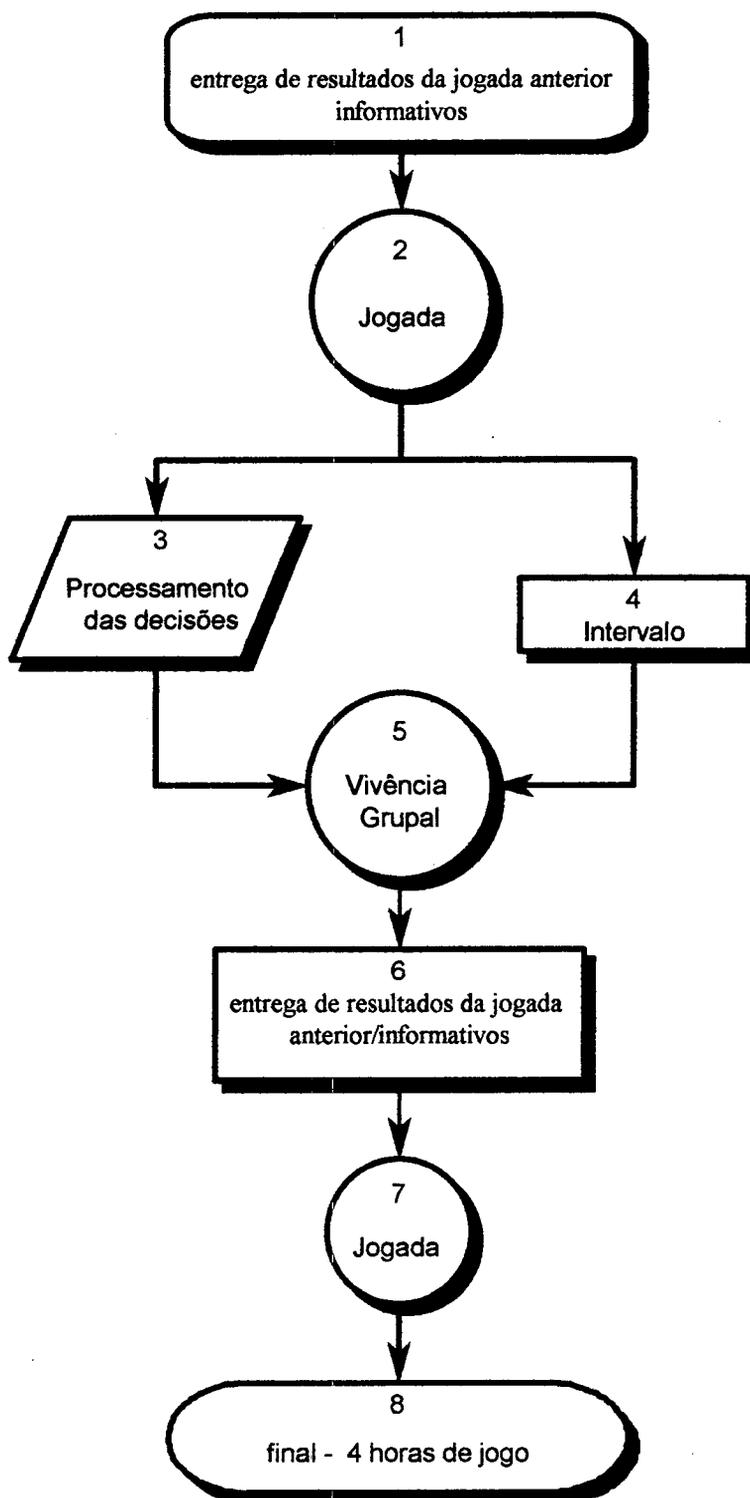


Figura 8. Dinâmica de aplicação do jogo LIDER (2o. e 3o. dia de jogo).

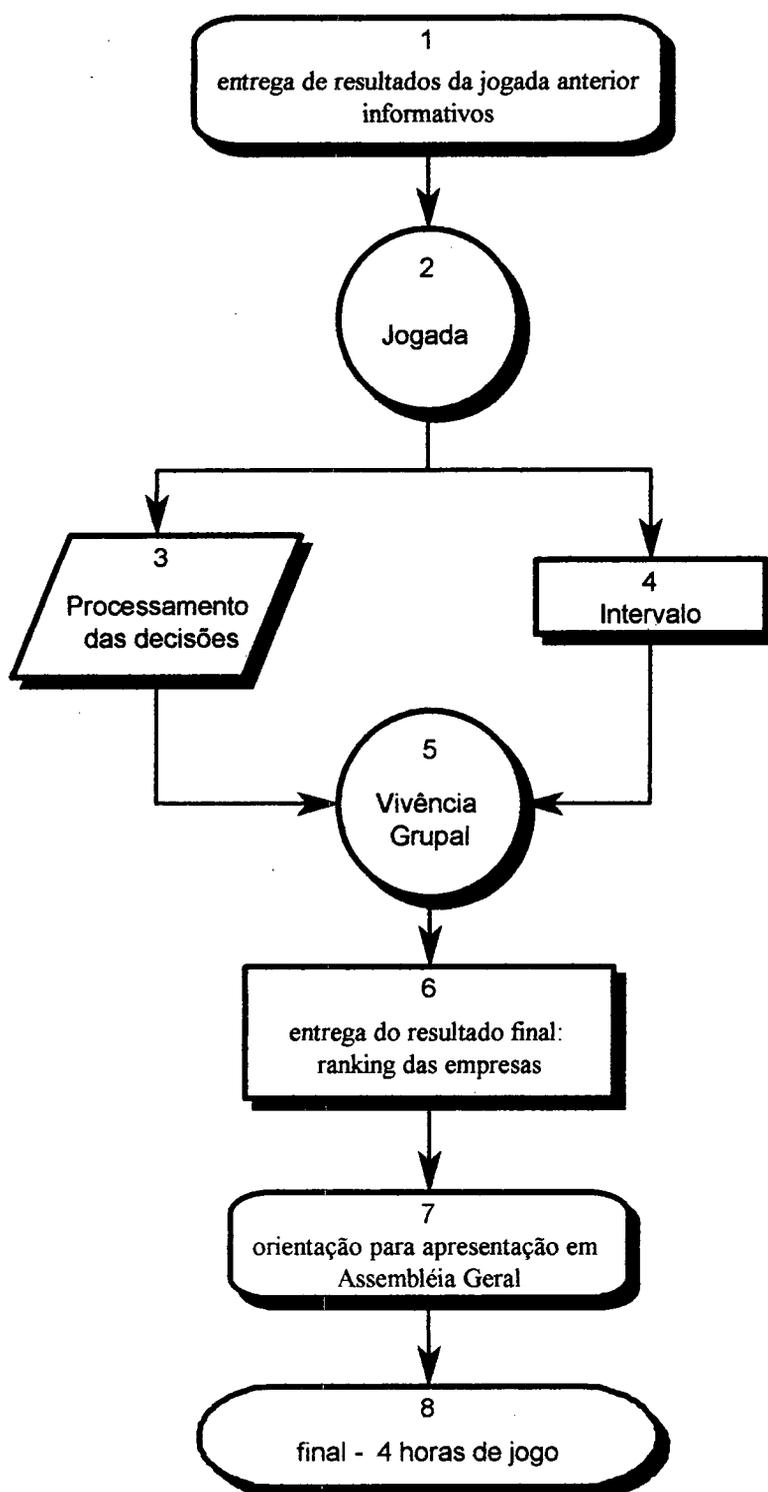


Figura 9. Dinâmica de aplicação do jogo LIDER (4o. dia de jogo).

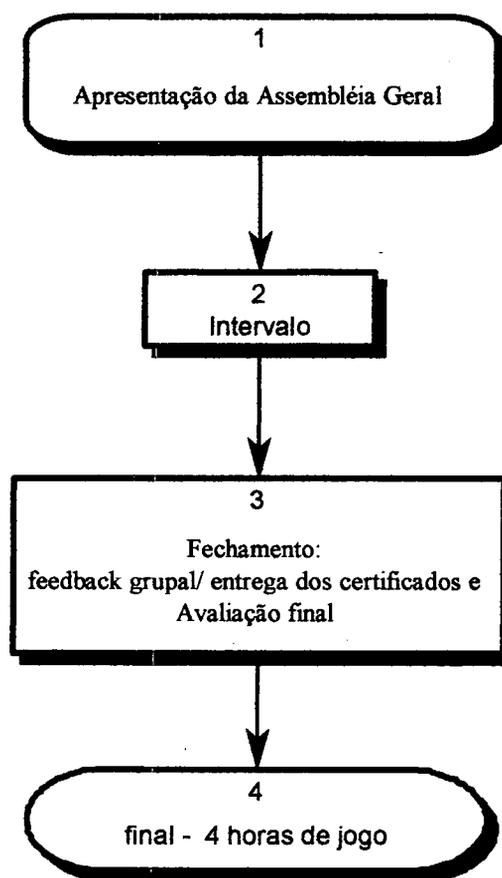


Figura 10. Dinâmica de aplicação do jogo LIDER (5o. dia de jogo).

### 3.3 ESTRUTURAÇÃO DO MODELO DE APLICAÇÃO

A confecção de um modelo de animação para um instrumento pedagógico que se pretende lúdico e dinâmico é sempre um risco e uma certeza. É parecer incongruente e prescritivista e desejar ser aberto e cauteloso.

Realizar atividades nas quais há um forte envolvimento emocional requer cuidado e flexibilidade. Ensinar a aplicar um jogo com estas características não é apenas ensinar a aplicar vivências grupais, mas ensinar o que elas podem significar para outras pessoas; que ela são um recurso e não um fim em si mesmas e muito menos um simples divertimento.

Por isso, a inserção de vivências grupais requer uma contextualização de seus objetivos (aprendizagem pela experiências); de suas limitações e de seus limites

éticos. Assim, podemos tornar o jogo um instrumento mais aberto a outros profissionais com uma compreensão de que o conhecimento é fruto de uma integração holística que combina experiência, percepção, emoção, cognição e comportamento (Kolb, 1984).

Ao invés de ficar excessivamente preso a um modelo preestabelecido, é preferível extrair pistas daquilo que os membros fornecem. No entanto, é importante termos uma linha mestra de nossos objetivos durante a aplicação do jogo.

Nesta seção, discute-se os principais pontos para estruturar um modelo de aplicação do jogo de empresas. O modelo está estruturado em função do tempo de duração do jogo (3.3.1); as rodadas do jogo (3.3.2); as escolhas das vivências (3.3.3), e o material de apoio a ser utilizado durante o jogo (3.3.4).

### **3.3.1 TEMPO DE DURAÇÃO DO JOGO**

O jogo previsto para uma aplicação de 20 horas, pode ser aplicado em módulos intensivos de 4 horas diárias, ou em módulos mais esparsos de duas horas diárias. Em ambos os casos, as aplicações podem ser consecutivas, sem ou com poucos intervalos entre os dias do jogo. Isso facilita a integração grupal e a motivação para o jogo.

Um jogo de longa duração, apesar de facilitar a disponibilidade de tempo do animador e/ou dos jogadores, corre o risco de tornar-se monótono e perder o 'pique' em relação à integração do grupo (é preciso dispensar um tempo muito maior reintegrando as equipes) e quanto à participação no jogo (as equipes ficam dispersas quanto às estratégias e tomada de decisão das jogadas).

Por outro lado, um jogo com duração muito breve, corre o risco de se tornar confuso por não garantir tempo suficiente para que os jogadores usem o modelo eficientemente ou que o usem sem uma adequada compreensão de seus objetivos e possibilidades. Além de abortar as possibilidades de análises e generalizações de conceitos e comportamentos.

A aplicação do jogo tem sido realizada para grupos em torno de 30 -60 pessoas simultaneamente. A definição do número de jogadores é importante para o planejamento da aplicação. Quanto maior o número de jogadores, maior cuidado o animador deverá ter ao planejar as vivências grupais e o tempo disponível para a

tomada de decisão. Com números reduzidos de participantes, o animador terá condições de explorar mais profundamente cada estágio do ciclo de aprendizagem.

O tempo médio de duração para cada jogada é de 30 minutos. Claro que quanto mais ao início do jogo, mais tempo os jogadores precisarão para tomar as decisões. Ao final, a familiarização com os procedimentos e com a proposta da simulação tende a abreviar este tempo.

Já a duração para uma vivência grupal depende de outros fatores além do número de jogadores. O tipo de tema central a ser trabalhado, o clima de trabalho do grupo e a experiência em condução de grupos do animador influenciam este tempo.

As temáticas de trabalho, desenvolvidas nas vivências, geralmente resultam em discussões e análises polêmicas e ambíguas quanto à sua conclusão. O trabalho com temas como liderança, motivação, trabalho em equipe causa grande envolvimento nos jogadores em função de expectativas individuais de aprendizado e desenvolvimento gerencial.

O nível de coesão e comunicação do grupo influencia na disponibilidade de participar das vivências e, conseqüentemente, no tempo a ser despendido nelas. Um grupo coeso e com uma comunicação mais fluida tem maior probabilidade em despende mais tempo nas etapas de relato, análise e generalização (Seção 3.5.2) do que um grupo com fraco nível de coesão e uma comunicação tortuosa.

A experiência do animador na condução de grupos pode ter ascendência sobre o tempo gasto nas vivências uma vez que ele deverá auxiliar o grupo a ‘percorrer’ as etapas do ciclo de aprendizagem de acordo com a maturidade e as necessidades do grupo. Para isto, contam a capacidade de diagnóstico e de julgamento para acelerar ou deter-se mais demoradamente em alguns tópicos.

Diante destes fatores, estima-se que o tempo médio de cada vivência chegue a 2 horas ininterruptas. No entanto, a facilidade/dificuldade do grupo em trabalhar e participar das vivências nortearão este prazo. Se o grupo demorar-se ou acabar suas atividades antes do tempo estipulado, o animador deve registrar tal fato sem necessidade de forçar o grupo a ‘cumprir’ o cronograma. Nem por isto, o animador deverá permitir abusos quanto ao horário, sob risco de prejudicar a aplicação como um todo.

### 3.3.2 RODADAS DE APLICAÇÃO DO JOGO

O número médio de jogadas realizadas nas aplicações do jogo LIDER é oito jogadas por aplicação. No entanto, já foram realizadas aplicações com cinco jogadas (Lopes, 1994). O modelo deste trabalho prevê a aplicação de seis rodadas por jogo. Com isso, manteríamos a média utilizada por Lopes (1994) e adequaríamos o jogo às inserções de vivências grupais.

Apesar de não haver nenhuma menção explícita nos estudos realizados sobre os jogos de empresas do Laboratório de Jogos de Empresa<sup>7</sup>, a aplicação do jogo deve ser realizada em um ambiente propício à formação e interação de equipes: “... a modificação espacial do cenário de aprendizagem, que implicava o abandono do modelo escolar, fez surgir a exigência de adquirir uma identidade como indivíduo e como grupo, em função de uma tarefa. (...) A disposição semicircular foi adotada definitivamente tanto para as aulas como para as reuniões grupais” (Pichon-Riviére, 1991, p.118)

### 3.3.3 ESCOLHA DAS VIVÊNCIAS GRUPAIS

Há diversos livros e cursos que ensinam e divulgam diversas técnicas e mostram como utilizá-las para o trabalho com grupos, sejam eles terapêuticos ou não. Porém, que base tem o animador para escolher uma técnica e não outra para seu trabalho?

Em primeiro lugar, é condição *sine qua non* o animador ter seus objetivos muito claros e definidos. A partir de seus objetivos, do que ele deseja atingir através das técnicas pode-se escolher e criar vivências adequadas ao jogo. “A tarefa é o caminho do grupo para o seu objetivo, é um caminho dialético para uma finalidade, é uma práxis e uma trajetória” (Pichon-Riviére, 1991, p.158).

---

<sup>7</sup> O jogo LIDER, dentre outros, foi desenvolvido no Laboratório de Jogos de Empresas, do Departamento de Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, sob coordenação do Prof. Bruno Kopittke.

Apesar do fator emocional envolvido durante o jogo, da ludicidade e da interação de algumas equipes, não é interessante optar por vivências que trabalhem aspectos muito pessoais como afetividade; valores básicos e conscientização corporal.

Um dos problemas em dar ênfase a estes aspectos é que isto pode despertar reações diversas e negativas para o grupo e para o propósito que se pretende atingir com o jogo. O jogo não é um espaço terapêutico, portanto ao enfatizar estes aspectos o animador estará permitindo que algumas pessoas tentem fazer uso do jogo como terapia pessoal ou estará proporcionando sentimentos desconfortáveis de invasão de intimidade para aqueles que não querem um espaço terapêutico. Ambos os casos são perigosos. Primeiro por que nem o animador nem os outros jogadores estão em condições (e disposição) de lidar com questões pessoais à nível terapêutico e as conseqüências disto podem ser nefastas. Segundo, por que pessoas invadidas em sua intimidade podem reagir agressivamente contra os outros. Quaisquer destas possibilidades inviabiliza e prejudica a utilização do jogo de empresas.

A escolha de técnicas também está ligada à população que irá participar do jogo. O perfil do grupo deve nortear a escolha de técnicas, através de sua formação escolar (são indivíduos com segundo grau completo? incompleto? possuem curso superior? fazem pós-graduação? são práticos?); de sua área de atuação e objetivo profissional com o jogo (teórico ou prático?).

As técnicas devem ser criadas ou adaptadas de acordo com o perfil do grupo. A linguagem utilizada, o nível de análise e a capacidade de operacionalizar conceitos devem ser levados em conta.

A postura teórica do animador é outro fator de influência na escolha das vivências. Profissionais atuantes na área da administração, psicologia, sociologia, serviço social, dentre outras, enquadrarão suas vivências e seus objetivos de acordo com sua base teórica. Uma teoria é um mapa cognitivo, mas não um mapa fixo. Nossas teorias sobre a maneira como trabalhamos estão abertas a modificações baseadas na experiência (Corey *et al.* 1983). Isso significa dizer que ele verá a situação de acordo com sua perspectiva profissional.

### **3.3.4 MATERIAL DE APOIO PARA SIMULAÇÃO E PARA AS VIVÊNCIAS**

Assim como o modelo computacional, as vivências têm um caráter lúdico de construção do conhecimento. Para preservar esta característica é importante que o animador possa utilizar-se de alguma vivência que envolva a construção de protótipos, de objetos.

Desta maneira, a criatividade estará permeando todo o processo de aprendizagem de uma maneira simples e eficaz. Chia (1996) argumenta que a cultivação de uma imaginação empresarial é uma das mais importantes contribuições que as escolas (superiores e técnicas) podem proporcionar à comunidade empresarial (p.411). Ora, ler e discutir a respeito de imaginação, criatividade e flexibilidade de pensamento é quase tão problemático quanto fazer um trabalho sobre o tema. O que realmente conta é o processo prático (De bono, 1995).

Os materiais de apoio na utilização das vivências deveriam ser, sempre que possível, coloridos, práticos, reaproveitados de sucatas, para possibilitar que o grupo exerça sua imaginação e criatividade.

Para apresentação da assembléia geral, o animador poderá incentivar as equipes a criar modos diferentes de apresentação mas, sempre dentro dos objetivos previamente estipulados. Estamos acostumados a utilizar os recursos audiovisuais disponíveis da mesma maneira: uma massificação de transparências e multimídia. O incentivo à imaginação durante as vivências pode ser muito proveitoso para todos os atores do jogo.

## **3.4 VIVÊNCIAS GRUPAIS PROPOSTAS**

As escolhas das vivências seguiram uma referência de ludicidade (o quão criativas e prazerosas de serem realizadas elas poderiam ser ao grupo); de praticidade (o quão simples e adaptáveis elas poderiam ser ao serem aplicadas a grandes grupos - de 40 a 50 pessoas); e de adequação (o quão ilustrativa e adaptável elas poderiam ser para trabalhar conceitos teóricos utilizados no Jogo de Empresas LIDER).

Fica claro, portanto, que cada animador tem liberdade para modificá-las, ampliá-las, e até trocá-las de acordo com seus objetivos e com os objetivos dos participantes. Mais uma vez, as vivências aqui relacionadas servem como um roteiro para auxiliar o processo de aprendizagem através da experiência e não para imobilizá-lo.

### 3.4.1 VIVÊNCIA # 1 - A HISTÓRIA ROTULADA

A História Rotulada foi escolhida, para ser aplicada no primeiro dia do jogo, para auxiliar o trabalho em equipe. Perceber que tipos de comportamentos influenciam a produtividade de um grupo é importante tanto para um bom desempenho no jogo LIDER quanto para a reflexão e compreensão de quais comportamentos costumam ajudar/prejudicar a formação de equipes nas organizações.

- **Nome:**

História Rotulada<sup>8</sup>

- **Tema Central:**

Trabalho em Equipe

Outros Indicadores:	
comportamento sob pressão;	clima de trabalho;
comunicação;	tolerância à frustração;
cooperação/integração	tomada de decisão;
planejamento;	iniciativa;
	criatividade.

---

<sup>8</sup> *Vivência adaptada de FRITZEN, Silvino. Exercícios práticos de dinâmica de grupo. 21o edição. Petropolis, Vozes, 1995. e de GRAMIGNEA, M.R. Jogos de Empresas e Técnicas Vivenciais. São Paulo: Makron Books, 1995*

**Objetivo Geral:**

Levar os integrantes do grupo a perceberem o efeito de determinados comportamentos no funcionamento do grupo.

**Objetivos Específicos:**

- perceber a influência de determinados comportamentos na produtividade de uma equipe;
- identificar comportamentos que contribuam e que dificultem a execução de uma tarefa;
- compreender o significado que determinados comportamentos exercem no funcionamento do grupo

**• Material Necessário**

- ◆ rótulos (previamente preparados)
- ◆ papel, lápis e borracha para os grupos.

**• Tempo Aproximado:**

Total: 2 horas

- 30 minutos para orientação e distribuição de rótulos
- 20 minutos para a execução da tarefa
- 15 minutos para reorganização
- 20 minutos para refazer a tarefa
- 35 minutos para análise e fechamento

## **Desenvolvimento da Vivência**

- **Fase I:**

Informar o grupo sobre:

- **cenário:**

“Vamos imaginar que fazemos parte de uma pequena editora de livros infanto-juvenis. Vocês já pensaram como é gostoso escrever estórias para crianças que estão descobrindo o mundo através dos livros?”

“Nossa empresa está passando por uma crise. As vendas de livros caíram e para recuperá-las e competir no mercado temos de lançar um produto diferente e criativo. Para isto, vamos promover um torneio entre as equipes de produção.”

- **divisão do grupo:**

As pessoas devem formar subgrupos de 5 integrantes.

Caso o número exceda pode haver equipes com número reduzido (no mínimo 3 pessoas)

- **papéis (caracterização dos participantes)**

Afixar na testa dos participantes os rótulos com os dizeres diversificados:

<b>Rótulos 1:</b>	<b>Rótulos 2:</b>
- preciso de atenção;	- discorde de mim;
- concorde comigo;	- não me dê atenção;
- ouça-me;	- ria de minhas idéias;
- respeite-me;	- interrompa-me;
- converse comigo.	- ignore-me.

Obs. Note-se que os rótulos foram distribuídos de forma que no grupo 1 há um peso maior em dizeres “positivos”; no grupo 2, em dizeres “negativos”. Com isto, pretende-

se depois verificar se haverá diferenças significativas nos resultados. O animador pode distribuí-los de outra forma ou criar novos dizeres de acordo com seus objetivos.

- **tarefa**

“A empresa de vocês terá um tempo de 20 dias (20 minutos) para escrever uma pequena estória infanto-juvenil para a editora - cliente. A editora - cliente (os próprios animadores) farão a avaliação se a estória de vocês está em condições de ser publicada.

Como provavelmente, os grupos não conseguirão terminar a tarefa de acordo com as regras, o animador estipulará um novo prazo para a execução da tarefa. Este novo prazo será de mais 20 dias (20 minutos) improrrogáveis!

Entre uma etapa e outra há uma revisão do processo de trabalho pelos grupos. Questiona-se o que pode ser melhorado para que as equipes consigam cumprir a tarefa. Assim que surgirem sugestões de melhoria, marque o tempo e proceda à seqüência do jogo.

As equipes podem questionar tanto o seu processo de trabalho quanto as regras do jogo. Permita que elas flexibilizem tudo o que acharem necessário para concretizar a tarefa, exceto o tempo disponível. É também importante a retirada dos rótulos para a segunda etapa. Caso ninguém sugira isto, o animador deverá fazê-lo e apurar resultados após os 20 minutos.

- **regras:**

é proibido revelar os dizeres dos rótulos;

cada pessoa deve agir, no grupo, de acordo com os rótulos de seus colegas;

a estória criada deve ser consenso da equipe;

é proibida copiar idéias de outra equipe (ambas serão penalizadas).

É importante que o animador faça um cartaz, transparência ou escreva em um quadro estas regras e critérios abaixo, para conhecimento de todo o grupo.

- **critérios:**

É considerada tarefa realizada a equipe que apresentar uma estória:

- dentro do prazo estipulado;

- com no mínimo dois personagens;
- coerente (com início, meio e fim);
- condizente com a faixa etária (até 12 anos);
- com, no mínimo, 20 linhas;
- criativa

### **Análise da Vivência**

- **Fase II. :**

- **Fase do Relato:**

O animador poderá lançar ao grupo as seguintes questões:

- a) Como foi a produtividade do grupo?
- b) Que comportamentos foram percebidos como positivos e negativos para a produtividade do grupo?
- c) Como cada integrante se sentiu quanto ao tratamento recebido e fornecido durante o exercício?

- **Fase da Análise**

Para realizar uma análise da atividade realizada, o animador deve coordenar o grupo para discutir os dois momentos de realização da vivência. Fazer uma análise comparativa entre os dois momentos, considerando a interferência dos rótulos e dos comportamentos gerados nos processos de clima de trabalho; cooperação; integração, comunicação, tomada de decisão; planejamento; criatividade; eficácia; satisfação na realização da tarefa; outros indicadores que o grupo possa levantar.

Sempre que possível, manter o grupo na análise do aqui-agora, da vivência realizada, evitando racionalizações do que acontece “lá fora” e não do que aconteceu com cada equipe.

- **Fase da Generalização**

Com base na análise anterior, estabelecer uma comparação com a realidade da sua equipe LIDER e/ou (dependendo do interesse desenvolvido pelo grupo) estabelecer ligações sobre o trabalho em equipe nas Organizações. Ilustrando que o trabalho em equipe sofre interferência de “rótulos invisíveis” através de nossas percepções distorcidas, preconceitos e excesso de normatização.

- **Fase da Transferência**

Se o jogo for aplicado em um ambiente empresarial (curso para grupo fechado) o animador pode auxiliar o grupo a listar alternativas para o autodesenvolvimento e o desenvolvimento de equipes para proporcionarem percepções mais realísticas das pessoas e situações na empresa.

No caso de aplicação em um ambiente aberto (jogadores provenientes de várias empresas e universidades), o animador pode auxiliar o grupo a desenvolver melhores condições de trabalho para as próximas rodadas do jogo (neste caso, a aplicação deverá ser feita nas rodadas iniciais do jogo). Pode auxiliar às equipes a identificar padrões de comportamento e “rótulos” que podem interferir nos indicadores analisados nas etapas anteriores; também, acompanhando o desenvolvimento da equipe durante as próximas jogadas.

### ***Fechamento***

O animador pode fazer uso de breve exposição, abordando os fatores que influenciam nossa percepção sobre outras pessoas e que podem dificultar relações interpessoais mais genuínas e mais favoráveis ao trabalho em equipe.

Como opção de atividade de fechamento, o animador pode entregar uma folha de auto-avaliação para cada jogador( ). O objetivo é que cada um reflita sobre sua participação na equipe. Como em grupos muito grandes, o nível de coesão e comunicação é mais baixo e o tempo disponível é limitado, os jogadores sentem-se mais à vontade realizando-a posteriormente. Porém, o animador deve colocar-se à disposição para atender quaisquer dúvidas ou indagações.

Este roteiro de auto-avaliação é somente uma referência, o animador poderá modificá-lo de acordo com seus objetivos e/ou com o perfil do grupo em atividade

<b><i>UFSC/EPS - Pós - Graduação em Engenharia de Produção Jogo de Empresas LÍDER</i></b>
<b>Meu desempenho na atividade</b>
Atividade: História Rotulada
Data: ___ / ___ / ___
Equipe:
<p>Avalie como foi seu desempenho durante a atividade. Reflita se ele interferiu na execução da mesma; se está se tornando um padrão de comportamento também durante as jogadas do LIDER e em outros ambientes fora do curso.</p> <p>Se achar mais enriquecedor discuta seu desempenho com seus colegas ou com os responsáveis pelo curso.</p>
<input checked="" type="checkbox"/> Não participei muito
<input checked="" type="checkbox"/> Senti-me cordial com os outros membros
<input checked="" type="checkbox"/> Concentrei-me no trabalho
<input checked="" type="checkbox"/> Tendia a trabalhar isolado
<input checked="" type="checkbox"/> Não me sentia a vontade
<input checked="" type="checkbox"/> Estava bem humorado
<input checked="" type="checkbox"/> Participei ativamente
<input checked="" type="checkbox"/> Estive impaciente e irritado
<input checked="" type="checkbox"/> Disputei/dividi a liderança com outros membros

Figura 11. Formulário de auto-avaliação. Baseado em Moscovici (1985).

### 3.4.2 VIVÊNCIA # 2 - NECESSIDADES INDIVIDUAIS NO TRABALHO

Este exercício foi escolhido para ser aplicado no segundo dia de jogo como forma de identificação, por parte dos membros da equipe, de suas necessidades individuais no trabalho e de necessidades em comum no grupo de trabalho.

- **Nome:**

Necessidades Individuais no Trabalho

- **Tema Central:**

Identificação das Necessidades Pessoais no Trabalho\*

Outros Indicadores	
relacionar necessidades pessoais com as teorias do curso	flexibilidade
	negociação

**Objetivo Geral:**

Levar o grupo à identificar as necessidades pessoais relativas ao trabalho e perceber sua importância no estabelecimento de objetivos pessoais e organizacionais.

**Objetivos Específicos:**

- identificar valores e sentidos pessoais no trabalho
- estabelecer consenso grupal e preservação de valores individuais

---

\*Vivência adaptada de MOSCOVICI, F. *Desenvolvimento Interpessoal*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1985.; e de FRITZEN, Silvino. *Exercícios práticos de dinâmica de grupo*. 21ª edição. Petrópolis, Vozes, 1995

- compreender o significado das necessidades individuais e grupais nas ações e estratégias organizacionais

- **Material Necessário:**

- 1 formulário de 'Necessidades Individuais no Trabalho' para cada jogador;
- cartaz ou transparência com um formulário (ampliado).
- lápis;
- borracha

- **Tempo Aproximado:**

Total: 1 hora e 40 minutos

- 10 minutos para o preenchimento do formulário individual
- 20 minutos para o preenchimento do formulário em cada equipe
- 30 minutos para um consenso com todo o grupo
- 40 minutos para análise

### ***Desenvolvimento da Vivência***

- **Fase I:**

Informar o grupo sobre:

- **cenário:**

“A tarefa que vocês irão realizar a seguir é uma boa oportunidade para refletirmos sobre as teorias motivacionais, que relacionam necessidades individuais com as da organização, com nossos próprios parâmetros de motivação individual e grupal no ambiente de trabalho.”

“O objetivo da atividade não é o consenso, este pode existir ou não, o importante é propiciar a relação entre as suas necessidades (individuais e grupais) e as oportunidades em satisfazê-las.”

- **divisão do grupo:**

O grupo deve dividir-se em equipes de cinco pessoas. No entanto, a primeira parte da atividade será realizada individualmente. Depois, estas equipes irão discutir em conjunto. Se o número de jogadores e o tempo permitir, poderá haver uma terceira parte da atividade, na qual a discussão ocorrerá no grande grupo (todos os jogadores).

- **papéis (caracterização dos participantes):**

Nesta atividade não há uma caracterização específica dos jogadores, uma vez que um dos objetivos é conscientizar cada jogador de suas necessidades individuais, relacioná-las com as do grupo e com as de uma organização.

- **tarefa:**

O animador deve solicitar aos jogadores que hierarquizem os itens do formulário, respondendo à seguinte pergunta: “O que você espera com o seu trabalho/profissão?”:

“ Vocês terão 10 minutos para responder de forma hierárquica (da mais importante para a menos importante) de 1 a 10, o formulário que lhes será entregue ( Figura 12). Isto deve ser feito individualmente.”

A seguir, o animador deve orientar os jogadores que discutam em suas equipes acerca dessas necessidades básicas no seu trabalho/profissão atual. Cada equipe deve tentar chegar em um acordo e fazer nova hierarquização dos itens (mantendo-se a hierarquia individual).

“Agora, vou pedir para que vocês discutam os itens do formulário com sua equipe e cheguem a um acordo sobre a hierarquia das necessidades individuais no trabalho. Ordenem os itens na coluna da direita do mesmo modo como fizeram anteriormente. Vocês terão 20 minutos para terminar a atividade.”

Caso haja tempo suficiente e a organização do grupo permitir, peça para que todas as equipes estabeleçam um consenso para o grupo todo. O animador pode conduzir esta atividade ou pedir que representantes das equipes o façam.

Obs.: Muitas equipes podem não chegar a um consenso, mas elas devem ser orientadas a terminar a tarefa mesmo assim. Caso a atividade esteja gerando um conflito mais sério, já que diz respeito a valores individuais, flexibilize este critério

deixando a atividade sem terminar. No entanto, é importante que você retorne a este ponto na Fase de Relato e na Fase de Análise da Vivência).

- **regras:**

a tarefa deve ser terminada mesmo que não haja consenso na equipe.

- **critérios:**

É considerada tarefa realizada a equipe que terminá-la no tempo estabelecido.

(O fato de existir algumas equipes que não conseguiram terminar a atividade deve ser debatido na Fase da Análise)

### **- Análise da Vivência**

- **Fase II.**

- **Fase do Relato:**

O animador pode lançar ao grupo as seguintes questões:

- a) Ficaram todos satisfeitos com a hierarquia de necessidades no trabalho?
- b) Foi possível estabelecer um consenso e preservar valores pessoais, considerados muito importantes?
- c) A partir do conhecimento do que é importante para os integrantes do grupo (neste momento), é possível estabelecer estratégias de liderança adequadas para o grupo?

- **Fase da Análise:**

Para realizar uma análise, o animador deve coordenar o grupo para discutir os dois momentos da vivência. Fazer uma análise comparativa entre os dois momentos, salientando a maior dificuldade em coadunar necessidades/valores individuais em uma equipe.

Além disso, o animador pode levantar quais os itens que mais trouxeram controvérsia ao debate e quais foram melhor negociáveis nas equipes.(Podendo

remarcar a diferenciação e importância destes valores individuais, pontuando as dificuldades encontradas por aquelas equipes que não conseguiram terminar a tarefa.

- **Fase da Generalização**

Com base na análise anterior, o animador poderá aplicar as necessidades individuais com a Pirâmide de Necessidades de Maslow, a partir de um mapeamento:

1. Necessidade de Auto-realização	1. auto-realização 2. prazer 3. autonomia 4. competência 5. dever
2. Necessidade de Estima	6. prestígio 7. poder
3. Necessidade Social	8. amor
4. Necessidade de Segurança	9. constância
5. Necessidade Fisiológica	10. dinheiro

- **Fase da Transferência**

Se o jogo for aplicado em um ambiente empresarial (curso para grupo fechado) o animador pode auxiliar o grupo a contrastar as necessidades das pessoas com as da empresa.

Introduzir ao grupo a noção de um contrato psicológico (entendimento não-formal) entre os jogadores e a empresa, para tentar encontrar oportunidades de satisfação de ambas necessidades.

No caso de aplicação em um ambiente aberto (jogadores provenientes de várias empresas e universidades), o animador pode auxiliar o grupo a identificar quais as expectativas que as organizações possuem dos seus integrantes, de uma forma geral (e de cada um especificamente).

## **Fechamento**

O fechamento desta vivência pode ser mais moderado e harmonizado, uma vez que a discussão e negociação baseada em valores individuais é muito extenuante e provocativa.

Permita que os jogadores encerrem esta atividade dando um feedback positivo uns aos outros da equipe. Cada jogador deve revelar uma percepção positiva a respeito da necessidade individual do colega.

“Para fecharmos este exercício, eu gostaria que cada um em sua equipe dissesse ao colega o quão importante é a sua necessidade. Para isso vocês terão 5 minutos para escolher a necessidade 1 do colega e dar um feedback positivo. Vocês poderão usar a seguinte frase:

“- Eu percebi que a sua necessidade de \_\_\_\_\_ é muito importante para \_\_\_\_\_.”

Além disso, o animador pode fazer uma breve exposição das implicações organizacionais quando se discute valores, necessidades e objetivos pessoais, grupais e organizacionais. E que a geração de conflito surge não como um desvio das relações de trabalho mas como consequência natural e necessária do desenvolvimento humano e organizacional

### NECESSIDADES INDIVIDUAIS NO TRABALHO

Respondendo à seguinte pergunta: “O que você espera com o seu trabalho/profissão?”, hierarquize em ordem decrescente, dando o número 1 para o mais importante. Depois, discuta a hierarquização com sua equipe até conseguirem um resultado aceitável e satisfatório para todos.

EU	VALORES	EQUIPE
_____	AMOR	_____
_____	AUTO-REALIZAÇÃO	_____
_____	PODER	_____
_____	AUTONOMIA	_____
_____	DINHEIRO	_____
_____	DEVER	_____
_____	PRESTÍGIO	_____
_____	CONSTÂNCIA	_____
_____	PRAZER	_____
_____	COMPETÊNCIA	_____

Figura 12. Formulário de Necessidades Individuais no Trabalho. Baseado em Moscovici (1985).

### 3.4.3 VIVÊNCIA #3 - BRINQUEDO ARTESANAL

O Brinquedo Artesanal - a fabricação de pipas foi escolhida para ser aplicada no terceiro dia de jogo como recurso de percepção e compreensão dos estilos de liderança e poder preconizados na Teoria de Liderança Situacional.

Através desta vivência, os participantes podem perceber a importância de uma orientação adequada a cada grau de maturidade e compreender qual o papel do líder na execução de uma tarefa em grupo. Além disso, o grupo poderá ajustar seus estilos de liderança e poder de acordo com as maturidades técnicas e profissionais dos funcionários do jogo LIDER.

- **Nome:**

Brinquedo Artesanal - Pipas

- **Tema Central:**

Estilos de Liderança e Estilos de Poder

<b>Outros Indicadores:</b>	
• organizar o processo produtivo;	• planejamento;
• comunicar de forma efetiva;	• liderar;
• criatividade;	• trabalho em equipe; • reação a feedback.

**Objetivo Geral:**

Levar os integrantes do grupo a perceber o efeito de uma orientação adequada, ao grau de maturidade, para a execução de uma tarefa.

### **Objetivos Específicos:**

- diagnosticar o grau de maturidade dos integrantes do grupo, para a execução da tarefa;
- orientar adequadamente cada integrante do grupo de acordo com suas necessidades;
- compreender o papel do líder no desenvolvimento de seus liderados.

- **Material Necessário:** (para cada grupo de trabalho)

- ◆ 4 folhas de papel de seda (cores ◆ 04 varetas japonesas ou de bambu; variadas);

- ◆ 1 vidro de cola plástica;

- ◆ linha n. 10;

- ◆ tesoura

- ◆ lápis; régua

- **Tempo Aproximado:**

Total: 2 horas

- 40 minutos para orientação e distribuição dos materiais por equipe
- 40 minutos para execução da tarefa
- 40 minutos para análise e fechamento.

### **Desenvolvimento da Vivência**

- **Fase I:**

Informar o grupo sobre:

- **cenário:**

“ Um brinquedo que faz muito sucesso nas crianças e adolescentes é a pipa. Popular em todo país, ela possui variados sinônimos como papagaio, pandorga, arraia, califa, quadrado, dentre outros.

É um brinquedo simples, que consiste em uma armação de varetas de bambu ou de madeira leve, coberta de papel fino, e que, por meio uma linha se

empina, mantendo-se no ar. Pode também tornar-se mais sofisticado, obtendo-se várias formas e tamanhos.

O mais excitante em empinar pipa (além de derrubar as pipas alheias) é que a brincadeira começa a partir da sua confecção. Depois de planejar, buscar materiais, executar a confecção do brinquedo, é hora de brincar e exibir à todos sua “obra”.

Por isso, fomos convocados à participar de uma campanha de incentivo ao brinquedo artesanal. Vamos ensinar como construir e empinar uma pipa. Como nem todos sabem fazê-lo, formaremos facilitadores neste grupo. Nosso objetivo é que cada um possa aprender (ou aperfeiçoar-se) a fazer uma pipa.”

- **divisão do grupo:**

Equipes de, no máximo, 5 membros e no mínimo, 3 membros.

- **papéis:**

Cada equipe terá um líder para orientar a confecção da pipa. Os outros integrantes serão seus liderados. O animador deverá solicitar voluntários para liderar as equipes (“Quem ainda se lembra como fazer pipas? Eu gostaria que as pessoas que sabem fazer pipas levantassem a mão. Eu preciso de X voluntários. Não é preciso ser “fera” mas que tenha a lembrança/noção de como se faz uma pipa”). Normalmente, muitas pessoas não se voluntariam por inibição ou por acharem que nossa exigência é muita alta.

Cada líder deve formar sua equipe, respeitando o número de integrantes permitidos. Distribua o material aos líderes (eles devem ser responsáveis por todo o processo de confecção do brinquedo).

É importante instruir que o líder deverá orientar sua equipe sem realizar nenhum tipo de execução da tarefa.

- **tarefa:**

“O grupo de vocês terá um tempo de 40 minutos para confeccionar uma pipa. Cada pipa deverá ter uma logomarca/nome de identificação da equipe O líder será responsável pela equipe e deverá realizar o trabalho de orientação de seus integrantes sem participar da execução da pipa. Os diretores da campanha ‘Brinquedo Artesanal’

(os próprios animadores) avaliarão se as equipes poderão participar da campanha (conseguiram cumprir a tarefa).”

Para facilitar a observação dos líderes (no caso de um grupo grande) durante a tarefa, entregue, a cada um, uma etiqueta de identificação.

As equipes conseguem realizar a tarefa embora, normalmente, a pipa confeccionada não alce vôo.

- **regras:**

respeitar o tempo preestabelecido;

cada pipa deve ter uma logomarca/nome de identificação da equipe;

o líder deve apenas orientar, não executar.

É importante que o animador faça um cartaz, transparência ou escreva em um quadro estas regras e critérios abaixo, para conhecimento de todo o grupo.

- **critérios:**

É considerada tarefa realizada a equipe que confeccionar sua pipa com a logomarca de identificação.

(não há penalização para as equipes; o animador não precisa penalizar uma equipe caso o líder participe da execução. Ver Fase da Análise.)

### ***Análise da Vivência***

- **Fase II.**

- 

- **Fase do Relato**

O animador poderá lançar ao grupo as seguintes questões:

a) O animador poderá lançar ao grupo as seguintes questões:

b) Como cada líder avalia seu trabalho? (facilidades e dificuldades)

c) Como cada membro do grupo se sentiu com a orientação do líder?

- **Fase da Análise**

Para realizar uma análise da atividade, o animador deve coordenar o grupo para discutir o processo de elaboração da pipa. Deve ouvir separadamente os líderes e os outros participantes.

Aos líderes: questionando à eles como foi participar da equipe sendo líder; não podendo executar o processo; tendo pessoas de diferentes maturidade técnicas e psicológicas na equipe; coordenando o material disponível e o projeto. Se considera realizada sua tarefa; se ficou satisfeito com o resultado; se houve (e quais) problemas; como os enfrentou; se diversificou os estilos de liderança e poder; foi capaz de identificar que tipo de orientação deveria ser dada aos integrantes de sua equipe.

Aos outros participantes: questionando como foi ser liderado pelo X; se o líder cumpriu as regras; se soube diagnosticar e orientar adequadamente cada um deles (respeitando seu nível da maturidade); se ficaram satisfeitos com o estilos de liderança e poder utilizados; se houve definição de metas e objetivos; se eles contribuíram para o padrão de liderança adotado; se consideram realizada sua tarefa; se ficaram satisfeitos com o trabalho; se consideram que adquiriram ou aperfeiçoaram habilidade na confecção de pipas.

*Importante:* Esta vivência é muito rica para discutir e analisar a capacidade de diagnóstico e aplicação de estilos de liderança dos jogadores. O animador deve sempre auxiliar a análise com suas próprias observações. Durante a tarefa, o animador deve estar atento aos líderes e aos integrantes. Não deve interferir durante a tarefa, mas dividir com o grupo o que observou (se havia pessoas com maturidades diferentes; se o líder cumpriu as regras; o nível de comunicação, etc.) durante o processo.

- **Fase da Generalização**

Com base na análise anterior, estabelecer uma comparação com a realidade da sua equipe LIDER e/ou (dependendo do interesse desenvolvido pelo grupo) estabelecer ligações sobre liderança de equipe nas Organizações. Ilustrar como cada um realiza diagnósticos diferenciados; possui uma predominância de estilos de liderança e poder; como reagem ao feedback realizado pelo grupo/equipe.

- **Fase da Transferência**

Se o jogo for aplicado em um ambiente empresarial (curso para grupo fechado) o animador pode auxiliar o grupo a identificar falhas e acertos encontrados, por áreas como: organização; planejamento; comunicação; liderança ocorridos no dia a dia da organização.

No caso de aplicação em um ambiente aberto (jogadores provenientes de várias empresas e universidades), o animador pode auxiliar o grupo a refletir sobre seus próprios padrões de comportamento na equipe; no seu ambiente empresarial e se estes refletem na tomada de decisão no modelo do LIDER.

### ***Fechamento***

O animador pode fazer uso de breve exposição, abordando os principais pontos levantados durante a vivência (síntese informativa). Lembre-se de ressaltar os pontos positivos, principalmente no que se refere à integração e cooperação, como forma de reforçar coesão e comunicação do grupo.

#### **3.4.4 VIVÊNCIA # 4 - FÁBRICA DE EMBALAGENS**

A Fábrica de Embalagens foi escolhida para ser o último exercício grupal para os jogadores do LIDER, por exigir uma sinergia grupal para aplicar todos os conceitos utilizados no jogo de empresas.

É um exercício mais longo e que demandar intensa participação e organização dos jogadores e animador. É considerado um excelente trabalho para encerrar um programa de aprendizagem através da experiência.

- **Nome:**

Fábrica de Embalagens<sup>9</sup>

- **Tema Central:**

Auto-gestão de processos e produtos

**Outros Indicadores:**

- tomada de decisão;
- planejamento;
- organizar e administrar o processo produtivo;
- comunicação efetiva;
- estilos de liderança;
- agir de forma integrada.
- administração do tempo;

**Objetivo Geral:**

Levar o grupo a experimentar um processo de auto-gestão, no planejamento e execução de tarefas.

**Objetivos Específicos:**

- perceber os aspectos que podem interferir em uma implantação de grupos auto-gerenciáveis.
- perceber a influência do comportamento do líder na implantação de grupos auto-gerenciáveis
- perceber a influência das maturidades dos outros membros do grupo na implantação de grupos auto-gerenciáveis
- compreender o significado da auto-gestão no crescimento pessoal e profissional.

---

<sup>9</sup> Vivência adaptada de GRAMIGNEA, M.R. Jogos de Empresas. São Paulo: Makron Books, 1993.

- **Material Necessário:**

- 04 folhas de cartolina (cores variadas)
- 05 folhas de papel fantasia (cores variadas)
- sobras de papel laminado; de presente; crepom;
- tesouras; colas; régua; barbante; varetas; guache; canetas hidrocor; sucatas em geral;
- cartazes ou transparências com as regras do jogo; critérios.

- **Tempo aproximado:**

Total: 2 horas.

- 30 minutos para orientação e distribuição dos materiais
- 60 minutos para execução da tarefa
- 30 minutos para análise.

### ***Desenvolvimento da Vivência***

- **Fase I.**

Informa o grupo sobre:

- **cenário**

“Nossa empresa vai lançar embalagens no mercado. Eu, como acionista, estarei fora durante o processo de redefinição da empresa. Preciso de um profissional para ocupar a vaga de coordenador do grupo enquanto eu estiver fora. O grupo deve escolher a pessoa que coordenará as atividades da empresa. Esta terá plena autoridade para administrar a produção, sem minha interferência nas decisões tomadas.”

No momento em que o líder tenha sido escolhido, o animador entrega todas as regras e o material para ele e avisa que o tempo já está em contagem. Anota a hora de início dos trabalhos e mantém-se à parte das atividades até o prazo estabelecido para as tarefas.

Normalmente, a primeira reação do líder é de surpresa. Dependendo do grupo, a discussão de como deveria ser a organização da tarefa pode demorar até mais

de vinte minutos ou ocorrer rapidamente. Não há forma única de comportamento neste jogo. Ele traz reações e modelos de organização diferentes e imprevisíveis. O estilo do líder e o nível de maturidade das pessoas para o trabalho em equipe direcionam o movimento das ações.

- **divisão do grupo**

Esta vivência é realizada com todos os jogadores, em um único grupo. Cabe ao líder da tarefa decidir as subdivisões de equipes-tarefas, de acordo com habilidade e interesse dos jogadores.

- **papéis (caracterização dos participantes)**

Nesta atividade, apenas o líder tem papel pré-definido. Ele será o responsável pela organização de toda a atividade. Os demais jogadores terão seus papéis definidos de acordo com a organização do grupo.

- **tarefa**

O grupo, de acordo com a coordenação do líder, deverá confeccionar 08 (oito) embalagens diferenciadas umas das outras. Sugerir um nome, uma logomarca e um slogan para a empresa.

Deverá, ainda, criar um “jingle” para veiculação na mídia. No final da produção, o grupo deverá apresentar seus produtos para os acionistas da empresa (animadores).

- **regras**

Todos devem participar das atividades;  
É permitido buscar recursos fora da empresa;  
Comunicar-se de todas as formas possíveis.

- **critérios**

É considerada tarefa realizada se o grupo:

respeitar o tempo estabelecido;  
todos no grupo participarem da atividade;  
alcançar a pontuação mínima nos critérios de qualidade ( );

Após a apresentação das tarefas, o facilitador solicita que o líder pontue cada tarefa, segundo os critérios de qualidade estabelecidos pela empresa.

É normal que ele seja pressionado pelo grupo e avalie de forma paternalista, o que pode ser discutido na Fase de Análise.

### **Análise da Vivência**

- **Fase II.**

- **Fase do Relato**

O animador poderá lançar ao grupo as seguintes questões:

- a) Vocês consideram que autogeriram a fábrica de embalagens? Por que?
- b) Qual foi a influência do líder?
- c) Qual foi a influência dos outros membros?
- d) Como se sentiram responsáveis pela tarefa considerando a existência de limitações (regras, critérios e tempo)?

- **Fase da Análise**

Como esta vivência levanta muitos fatores significativos a serem analisados, o animador pode abordar alguns itens para discussão do grupo:

- avaliação do planejamento e organização da produção;
- nível de participação do grupo nas decisões;
- avaliação das formas de divisão de tarefas;
- feedback ao líder do grupo;
- relacionamento interpessoal;
- discussão sobre o clima de trabalho.

- **Fase da Generalização**

Com base na análise anterior, o animador tem um conteúdo básico para estabelecer uma relação entre o ocorrido e a realidade de trabalho. O animador deverá

trabalhar com os principais itens levantados pelo grupo, mas não deve esquecer algum fator predominante (e que não foi levantado pelo grupo) durante sua observação.

- **Fase da Transferência**

Se o jogo for aplicado em um ambiente empresarial (curso para grupo fechado) o animador pode solicitar ao grupo a identificação de aspectos que precisam ser mudados, aperfeiçoados, implantados e/ou reforçados para desenvolver um processo de auto-gestão. Isso é particularmente rico no caso de grupos compostos com diversas chefias. Naturalmente, o processo de identificação, e até mesmo de proposição, de mudanças terá um caráter de curto e médio prazo.

No caso de aplicação em um ambiente aberto (jogadores provenientes de várias empresas e universidades), o animador pode auxiliar o grupo a identificar e discutir quais aspectos interferem em uma implantação de grupos auto-gerenciáveis.

### ***Fechamento***

Sem repetir tudo o que o grupo já discutiu, o animador poderá reforçar pontos importantes para o empreendimento de uma ação em equipe voltada para a qualidade total.

**Fábrica de Embalagens**  
**Cartaz de Pontuação e Critérios de Qualidade**

<b>PONTUAÇÃO E CRITÉRIOS DE QUALIDADE</b>	
<b>Pontos</b>	<b>Critérios</b>
<b>10</b>	<b>Nome</b> - criativo, bonito, de fácil memorização
<b>10</b>	<b>Jingle</b> - curto, criativo, ligado ao nome da empresa; alguém deverá cantá-lo
<b>20</b>	<b>Logomarca</b> - atrativa, criativa, ligada ao nome e ao jingle
<b>20</b>	<b>Slogan</b> - atrativo, criativo, ligado ao nome e ao jingle
<b>40</b>	<b>Embalagens</b> - bonitas, úteis, criativas (5 pontos cada uma)

Figura 13. Cartaz de pontuação e critérios de qualidade. Baseado em Gramigna, 1993.

### 3.5 RESULTADOS RELEVANTES NA APLICAÇÃO DO JOGO

O jogo de empresas LIDER foi criado a partir de objetivos bem definidos. Salvatierra (1990) pretendia o “desenvolvimento de um jogo de empresas voltado para a área de recursos humanos, cuja principal intenção é a de propiciar um

meio eficaz e ameno no treinamento de habilidades de liderança na prática gerencial” (p. 06). Do mesmo modo, Lopes (1994) propôs o aperfeiçoamento e desenvolvimento de uma simulação empresarial (baseada no jogo *RELAÇÕES HUMANAS* de Salvatierra (1990)) na área comportamental, criando condições de treinamento das habilidades requeridas na liderança.

A viabilização do jogo extrapolou seus objetivos originais e pôde proporcionar, também, que os jogadores desenvolvessem a capacidade e sensibilidade de conduzir um processo grupal através da negociação e tomada de decisão (Schein, 1982). Concomitante a isso, os jogadores necessitavam de habilidades de comunicação e esforços para obter um mínimo de coesão grupal.

Portanto, os resultados alcançados através do jogo vão além do ensino de habilidades gerenciais. Eles objetivam resultados individuais e grupais neste processo.

Os resultados a serem alcançados estão relacionados com os objetivos de Desenvolvimento Gerencial. Devem propiciar o desenvolvimento de habilidades perceptivas e de diagnóstico de problemas de comunicação efetiva e de liderança, além da participação em grupo (Moscovici, 1985).

Um curso, segundo a aprendizagem vivencial é, ao mesmo tempo, um esforço didático para levar os indivíduos ao pensamento lógico-formal (operatório) e uma situação que propicia levar os indivíduos a se relacionarem (Lima, 1969).

Ao reestruturar a aplicação do jogo, em um processo de aprendizagem vivencial, quais seriam seus objetivos de aprendizagem?

A pré-determinação de quais objetivos de aprendizagem teriam que ser alcançados ao final do jogo, supõe que existiriam determinados padrões de resposta (comportamento e atitudes) estabelecidas pelo animador e que teriam que ser emitidas (aprendidas) pelos jogadores. (Mizukami, 1986).

Em se tratando de aprendizagem de teorias motivacionais e de liderança; de comportamentos grupais e atitudes pessoais, a determinação de padrões de comportamento e de conceitos como sinônimo de aprendizagem passa a ser um contra-senso. E isto é, especialmente, verdadeiro ao analisarmos o que é aprendizagem à luz da aprendizagem vivencial. A qual enfatiza que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado, não uma entidade que possa ser adquirida e transmitida imutavelmente.

Ao invés de denominar objetivos de aprendizagem, o que pressupõe uma mensuração rígida e muitas vezes falaciosa do conhecimento, melhor será denominarmos resultados a serem alcançados pelos indivíduos/grupo. Não se trata apenas de uma conformidade de linguagem mas uma adequação entre a teoria de uma aprendizagem vivencial e a prática requerida de animador e coordenador formal do processo.

Esta seção pretende estabelecer quais resultados seriam relevantes, como forma de avaliar a função do jogo na aprendizagem dos participantes. Que tipos de resultados os indivíduos poderiam obter? (Seção 3.5.1) Como o jogo traria resultados par o grupo participante? (Seção 3.5.2).

### **3.5.1 RESULTADOS INDIVIDUAIS**

Os resultados a serem alcançados no âmbito individual estão relacionados aos objetivos propostos pelos idealizadores do Jogo de Empresas Líder, ou seja, a aquisição de habilidades de liderança na prática gerencial, através da operacionalização de um instrumento lúdico e eficaz (Salvatierra, 1990; Lopes, 1994).

Baseado nestes objetivos, pretende-se investigar quais os resultados alcançados em termos cognitivos, atitudinais e motivacionais (Ruohomäki, 1995). Ou seja, através da simulação e das vivências, levar os participantes à “verificar as múltiplas conseqüências das decisões empresariais em termos de lucratividade, produtividade, desenvolvimento dos funcionários; estilo de liderança e poder; movimento das necessidades humanas” (Hermenegildo, 1996, p.33; Lopes, 1994). Além de levá-los a identificar e perceber seu interesse em participar de uma atividade em grupo, comportamento competitivo ou cooperativo em atividade intra/intergrupos e comportamentos de liderança na tomada de decisões (Ruohomäki, 1995).

## **Cognitivos**

A necessidade de integrar os conhecimentos de diferentes áreas, como ocorre na situação do jogo, cria situações de tomada de decisão e análise de informações em que é preciso combinar conceitos, argumentar logicamente, ter pensamento crítico e divergente e capacidade de análise. Estas habilidades cognitivas podem ser avaliadas através da análise de seus processos operatórios (decisões e participação das vivências) (Ruohomäki, 1995).

O animador poderá, através dos mecanismos de acompanhamento do processo de aprendizagem (Seção 3.6), verificar o aproveitamento dos jogadores em termos cognitivos. Os parâmetros para acompanhar este processo referem-se à análise dos métodos de trabalho e análise dos processos operatórios (pensamento hipotético-dedutivo) dos jogadores. Ou seja, Lima (1969) propõe uma análise do manejo de conteúdo pelos participante, porém alerta que estes parâmetros devem ser usados por grupos que possuam nível superior (p.248).

Esta observação seria preconceito ou limitação do modelo? Na verdade, a utilização destes parâmetros (Tabela 5), para análise do manejo do conteúdo, diz respeito à capacidade de utilizar-se do pensamento hipotético-dedutivo ou operatório (que caracteriza-se pelos processos lógicos de reciprocidade e associatividade de pensamento e argumentação) muito próprio de pessoas com certo grau de desenvolvimento bio-psicossocial. Enquanto isso, o pensamento intuitivo (partindo da percepção, consiste em meras afirmações) necessitaria de outros parâmetros de acompanhamento adequados ao seu estágio de desenvolvimento, para pessoas mais novas ou que não desenvolveram o pensamento operatório através da educação formal (Lima, 1969; Piaget, 1968).

<b>Resultados Individuais - Habilidades Cognitivas</b>
⇒ capacidade de obter informações a partir de fatos;
⇒ capacidade de combinar conceitos, fazendo sínteses gerais e parciais;
⇒ capacidade de argumentação, descobrindo contradições e incongruências;
⇒ capacidade de análise e pensamento crítico.

Tabela 5. Parâmetros para análise individual de manejo de conteúdo.

O ideal para o acompanhamento destes resultados individuais seria fracionar estes parâmetros para uma melhor análise de manejo de conteúdo, porém o grande número de participantes e a eventualidade de um animador com pouca experiência em dinâmica de grupo inviabiliza tal procedimento. Além disso, não é objeto de enfoque do jogo minuciar estes processos de aprendizagem a tal fracionamento de operações.

### ***Atitudinais e Motivacionais***

A participação em um jogo de simulação produz efeitos sob aspectos muito pessoais e subjetivos como a motivação e mudança de atitudes frente aos temas envolvidos. É necessária disponibilidade para um real engajamento nas atividades.

O jogo pode levar o indivíduo a perceber atitudes e comportamentos, a nível motivacional, frente ao trabalho de grupo. Isto envolve um processo de auto-análise no qual a identificação e compreensão destes processos subjetivos influencia o grupo como todo, ou seja, a atitude e a motivação do jogador é reveladora quanto à influência que ele exerce sobre o grupo.

Além da auto-análise, o animador pode auxiliar este processo de percepção, pontuando comportamentos individuais durante o processo grupal. A observação realizada pelo animador é fundamental para os indivíduos e para o grupo como um todo.

A utilização de parâmetros (Tabela 6) para acompanhar mudanças atitudinais e motivacionais em relação ao jogo e as teorias envolvidas no mesmo, buscam uma expressão comportamental efetiva destes resultados e não uma inferência externa.

<b>Resultados Individuais - Atitudinais e Motivacionais</b>
⇒ expressão de interesse em contribuir/participar no grupo;
⇒ expressão de seu envolvimento nas tomadas de decisão;
⇒ expressão de comportamentos competitivos ou cooperativos intragrupos;
⇒ expressão de sentimentos em participar de um jogo de empresas, neste modelo;
⇒ expressão de continuidade de estudos no assunto trabalhado no jogo.

Tabela 6. Parâmetros para análise individual de mudanças atitudinais e motivacionais.

Deve-se buscar um equilíbrio na animação do jogo, evitando um excesso de individualismo ou um nivelamento prejudicial ao aprendizado pela massificação dos grupos.

As técnicas vivenciais devem alternar-se entre o trabalho individual com vistas ao trabalho em grupo e o trabalho em grupo com vistas à motivação e ação individual: o indivíduo aprende do grupo e o grupo aprende do indivíduo (Lima, 1969).

### 3.5.2 RESULTADOS GRUPAIS

Atualmente, há uma forte tendência a estimular o trabalho de grupo em organizações. Estruturas organizacionais baseadas em equipes querem um solução por melhoria contínua e flexibilidade (Ruohomäki, 1994). “O aprendizado em grupo é vital por que a unidade fundamental de aprendizagem nas organizações modernas é o grupo, não os indivíduos”(Senge, 1995, p.19).

As universidades, também, tem incentivado a formação de equipes como forma de lidar com a extrema competitividade e rapidez de mudanças na organizações (Katzenbach e Smith, 1994; Cohen e Ledford, 1994). O incentivo ao trabalho em grupo é importante em virtude da constatação no meio empresarial e acadêmico, que o trabalho solitário não mais é possível atualmente. “É preciso ‘somar’ conhecimentos através da criação e integração de especialidades em projetos comuns e globalizadores, uma vez que cada jogador proporciona ao grupo um enfoque (sobre o problema) que corresponde à sua experiência/especialização” (Lima, 1969, p. 346).

Os jogos de empresas são muito utilizados para desenvolver habilidades grupais tais como comunicação, tomada de decisão, resolução de problemas e negociação (Ruohomäki, 1994). A natureza de suas atividades, em sua maioria de caráter grupal, favorece trabalhar conceitos organizacionais através de uma análise global do grupo. O jogo é o melhor modelo de verdadeira interação. É o contexto adequado para aprender vivencialmente a trabalhar em grupo e utilizar-se das habilidades necessárias para isto (Gramignea, 1995).

No espectro de um vasto assunto como o de processo grupal, o que deveria ser enfatizado no desenvolvimento de habilidades interpessoais? A escolha de categorias básicas (Lüdke e André, 1986) como comunicação, cooperação, negociação e tomada de decisão expressam com certa amplitude e flexibilidade a maior parte dos dados a serem coletados durante o jogo. No entanto, para Lüdke e André(1986) essa categorização inicial não pretende esgotar a análise, à medida que cada aplicação vai ocorrendo e o animador vai coletando dados, é possível que novas categorias se unam às primeiras estabelecidas ou que estas se reformulem (p.49).

Os parâmetros para análise global do grupo baseiam-se em estágios a serem observados durante todo o jogo. “Usada como principal método de investigação, associada à outras técnicas de coleta de dados, a observação permite a experiência direta com o fenômeno a ser estudado; (...) e pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado” (ibidem, 1986,p.26).

Os estágios grupais a serem observados são categorias escolhidas, para o registro dos fenômenos em andamento, no processo grupal. São estágios considerados evolutivos, caso haja uma apropriada maturação do grupo, porém não são estanques nem inevitáveis em seu desenvolvimento. As observações devem identificar as transições destes estágios ou a estagnação em um deles, apontando as condutas referentes a cada um (Lima, 1969).

O grupo não é um ente acabado, vive em estágios transitivos que progridem e regridem, e nos quais podem ocorrer uma estagnação em seu desenvolvimento. Todo grupo inicia seu processo de constituição e desenvolvimento em uma situação de anarquia, anomia e amorfo. A partir da definição de tarefas, o grupo começa a se estruturar em direção aos outros estágios (Lima, 1969).

As categorias/estágios de desenvolvimento grupal utilizadas possuem interesse específico de investigação de habilidades interpessoais. É crítica comum que as observações realizadas não mantêm uma uniformidade e que isto atrapalha as conclusões acerca do resultado do grupo. A técnica de observação é um processo pessoal, se partirmos do pressuposto que as percepções acerca dos fenômenos tem limitação subjetiva. No entanto, cada aplicação do jogo, deveria ser considerada um estudo de caso, uma vez que os participantes não são fenômenos constantes e tampouco suas expectativas e estilos de aprendizagem.

Por outro lado, como o jogo será aplicado por animadores diversos, é possível manter uma focalização de objetivos, na observação, através de uma convergência de categorias comuns a serem observadas.

Os enfoques considerados relevantes para observação foram agrupados nas seguintes categorias preestabelecidas: coesão e comunicação; negociação e tomada de decisão. A escolha destas categorias, por sua vez, segue uma uniformidade de observação do trabalho em grupo, nos jogos de empresas, como elaborado por Araújo *et al.* (1996). Em seu artigo, Araújo *et al.* (1996) definiu itens a serem observados como organização para montagem dos grupos/empresas; liderança; tomada de decisão; nível de participação e planejamento interno dos grupos (p.36.).

Estas categorias são similares, em termos de foco de observação, às categorias escolhidas neste trabalho (Tabela 7). Ambas representam interesses nos processo grupais envolvidos na tomada de decisão e no processo de estruturação grupal.

<b>Categorias de Observação</b>	
<b>Propostas por Araújo <i>et al.</i> (1996)</b>	<b>Propostas neste Trabalho</b>
Nível de participação Liderança Tomada de decisão	Negociação e Tomada de decisão
Organização para montagem dos grupos/empresas Planejamento interno dos grupos	Coesão e Comunicação

Tabela 7. Uniformidade de categorias de observação dos trabalhos em grupos, em jogos de empresas.

Para facilitar a observação, as categorias coesão e comunicação; negociação e tomada de decisão são divididas em subcategorias específicas descrevendo os comportamentos grupais relativos a cada uma delas. Assim, os observadores saberão acompanhar os estágios grupais e relatar como foi o processo de maturação ou cristalização grupal.

### **Coesão e Comunicação**

Esta categoria de observação grupal diz muito a respeito da organização e relacionamento grupal. A intenção é compreender como o grupo se relaciona e trabalha.

Como é o processo de formação grupal? Como são resolvidos os problemas? Como são encaradas as divergências de opiniões? Há marginais no grupo? Formaram-se subgrupos?

A coesão e a comunicação aparecem em primeira instância na participação do jogo. Os processos de negociação e tomada de decisão são posteriores a estes processos.

Neste aspecto, os estágios de desenvolvimento grupal devem apontar em quais condições os jogadores se estruturam como grupo. Suas subcategorias (resolução de problemas; conflitos; troca de idéias; expressão de opiniões pessoais e sentimentos; marginalidade; foco na tarefa e motivação) definem, em termos comportamentais, como é seu grau de coesão e sua possibilidade atual de comunicação. A Tabela 8 mostra detalhadamente estes momentos grupais que podem ocorrer durante o jogo.

A possibilidade de vir a tornar-se grupo, faz com que uma reunião de pessoas apesar de não caracterizar-se como grupo, torne-se um. Este é o que poderíamos denominar de estágio amorfo. Nele, os membros agem isoladamente. Não aparecem conflitos evidentes, por que não há uma forma de contato real para que se caracterize um conflito. Há um conflito latente, por que as pessoas não conseguem perceber o outro como membro e não se percebem como grupo. É um estágio de desagregamento. Não existem canais abertos de comunicação. Não há sentimento de filiação.

Em um segundo estágio de desenvolvimento, o grupo toma forma de estágio conflituoso. Isto ocorre quando dois ou mais membros do grupos posicionam-se em suas opiniões e atuações. Há um início de estruturação. Apesar de ser tempestuoso, também é sintoma de maturação (caso o grupo não fique estagnado neste estágio).

Quando o grupo atinge um estágio mais integrado, as atividades e os relacionamentos funcionam de maneira mais cooperativa. Este estágio resulta da solução de conflitos entre membros atuando no mesmo contexto.

<b>Categoria Grupal: Coesão e Comunicação</b>			
<b>Subcategorias</b>	<b>Estágios a serem observados</b>		
	<b>Amorfo</b>	<b>Conflitual</b>	<b>Integrado/Cooperativo</b>
<b>Resolução de problemas</b>	Os problema são resolvidos isoladamente. Cada membro do grupo tenta achar uma solução própria.	Os membros se mobilizam para resolver os problemas em conjunto. Cada membro tenta impor sua solução sobre as dos outros membros	Há uma forte convergência para resolução de problemas. Tenta-se resolvê-los em conjunto, somando-se soluções para extrair a mais apropriada para todos.
<b>Conflitos</b>	Não há conflitos evidentes. Os membros dos grupos ignoram existência de outros membros em um mesmo objetivo.	Há conflitos evidentes e marcantes. O conflito é sintoma de falta de regras comuns no grupo. Cada um tentando fazer seguir sua própria regra.	Cria-se regras/ordenação, uma situação em comum e chega-se a um estado de equilíbrio. Isto não significa que é um estado de harmonização mas que há como solucionar divergências em função do grupo e não do indivíduo.
<b>Troca de Idéias</b>	É um estágio de desagregamento. Não existem canais abertos de comunicação.	Abre-se um canal de comunicação através do conflito, do enfrentamento e da contiguidade de posições	Os membros abrem canais de comunicação para um trabalho em conjunto. Discutem idéias ouvindo e fazendo-se ouvir
<b>Expressão de opiniões pessoais e sentimentos</b>	Não há um contato interpessoal real que possibilite expor opiniões pessoais e sentimentos	Surge uma possibilidade de contato interpessoal, mas o clima conflituoso inibe a expressão de sentimentos e opiniões pessoais	Cria-se um espaço para expressar opiniões pessoais e sentimentos a respeito do trabalho do grupo e da interações em andamento.
<b>Marginalidade</b>	Os membros sentem-se marginais de seu próprio grupo. Não há sentimento de filiação.	Formam-se subgrupos com idéias convergentes. Marginalizam-se mutuamente	O grupo toma o cuidado para não marginalizar seus membros. Busca-se um forte sentimento de filiação.
<b>Motivação</b>	Comportamentos displicentes ou uma tênue motivação canalizada para si mesmo.	Comportamentos mais motivados para resolução da tarefa e de interação.	O grupo inicia um processo de automotivação. Quanto mais trabalham juntos mais recursos descobrem a partir de si.
<b>Foco no problema</b>	O foco é na tentativa de organizar o grupo, não na tarefa.	Não consegue concentra-se na tarefa, a existência de subgrupos dispersa o grupo. Ocorre quando não há uma ordenação e uma situação clara (em comum) a ser atingida	O grupo concentra-se na realização da tarefa, mas encontra tempo para discutir outros processos grupais como estabelecimentos de regras (autonomia).

Tabela 8. Categorias de observação do trabalho em grupo, no item Coesão e Comunicação.

Na observação do grupo, o animador pode levar em conta as seguintes indagações:

<b>Observação Grupal - Coesão e Comunicação</b>
Como são resolvidos os problemas?
Como são encaradas as divergências de opiniões?
O grupo discutiu o tema ou outro assunto foi preponderante?
Há marginais no grupo? formaram-se subgrupos?
O grupo discute as idéias em conjunto ou trabalha-se isoladamente?
O grupo estava motivado ou displicente?
Há espaço para exposição de opiniões, sentimentos?

Tabela 9. Referências para observação dos grupos - Coesão e Comunicação

Estas questões auxiliam o animador à observar o processo evolutivo no que diz respeito à coesão e comunicação. A observação revela o nível de maturação do grupo e permite um acompanhamento de seus estágios.

### ***Negociação e Tomada de Decisão***

Muito relacionado à condução e produtividade do grupo, esta categoria busca compreender qual o processo de condução das jogadas e sua influência na produtividade. Como ocorre a condução das atividades? Como são estabelecidos os objetivos grupais? Como ocorreu a formação de lideranças? É um grupo mais cooperativo ou competitivo? Trata-se de competição interna, intergrupala ou ambas?

Questionamentos deste tipos são referências para acompanhar o processo grupal do jogo. É importante que o grupo se encontre em situações onde liderança, negociação, tomada de decisão sejam fundamentais para produtividade.

A partir dos estágios de desenvolvimento grupal, envolvidos na categoria de Negociação e Tomada de decisão, animador pode observar o desempenho das subcategorias (liderança grupal; produtividade; negociação e tomada de decisão) expressas através do comportamento manifesto (Tabela 10).

Estes estágios, como já dito, anteriormente, fazem parte do desenvolvimento e estabelecimento de uma reunião de pessoas como grupo. No que diz respeito à liderança e ao estabelecimento de regras, os grupos partem de um estado de anomia, ou seja, de uma anarquia grupal na qual não regras, líderes. É uma fase de encontro; as pessoas tentam estruturar-se como grupo. Neste estado anárquico não há regras para estrutura-se, há muita confusão e dispersão. Caso o grupo mantenha-se neste estágio, sua produtividade é nula ou muito baixa, suas jogadas consistindo, no máximo, em preencher aleatoriamente a folha de decisão.

Ao superar este estágio, o grupo avança à heteronomia, ou seja, há uma estruturação grupal. Mas esta estruturação ocorre em função de regras externas (o grupo fica esperando que o animador o ordene ou segue regras ditadas por um líder interno, que por ventura tenha sido escolhido ou que se posicionou de tal maneira). A discussão das jogadas é uma tentativa de impor suas próprias regras, que serão acatadas mediante aceite do líder ou do animador. As decisões são melhor orientada, há uma compreensão da tarefa, mas ainda o grupo aguarda por 'dicas' do animador ou do líder. O grupo é muito dependente de uma ordenação externa a si próprio.

À que se estrutura de forma real, o grupo estabelece um estágio de autonomia, isto é, o grupo cria uma ordenação própria; discute suas próprias regras e é direcionado por lideranças internas emergentes. Consequentemente, aumenta seu grau de coesão e comunicação. O grupo obtém informações; combina conceitos; analisa e exerce o pensamento crítico em conjunto. Suas decisões possuem um caráter mais lógico e há um equilíbrio maior de poder.

<b>Categoria Grupal: Negociação e Tomada de decisão</b>			
<b>Subcategorias:</b>	<b>Estágios a serem observados</b>		
	<b>Anarquia/Anomia</b>	<b>Dominação/Heteronomia</b>	<b>Liderança emergente/Autonomia</b>
<b>Liderança Grupal</b>	Neste estágio não há líderes tampouco regras externas ou internas.  O grupo tenta estruturar-se.	A medida que o grupo se estrutura aparecem as normas - ordenação.  É comum que estas normas sejam ditadas por liderança externa ao grupo e/ou que se cristalice uma liderança dentro do grupo.	O grupo estabelece lideranças emergentes.  Há uma estruturação maior e mais coesa para criar regras internas.
<b>Negociação</b>	O primeiro contato dos indivíduos no grupo independe de regras	Os membros tentam impor suas regras como regras do grupo.  O grupo fica esperando o animador estabelecer regras.	O grupo negocia e cria suas próprias regras como sinal de maturação e indícios de produtividade.
<b>Produtividade</b>	O grupo 'chuta' as jogadas.	O grupo toma as decisões a partir de 'dicas' do animador ou por decisão de sua liderança.	O grupo obtém informações; combina conceitos; analisa e exerce o pensamento crítico em conjunto.
<b>Tomada de decisão</b>	Não há organização do grupo para discutir as jogadas.	Há dominação das discussões por parte de lideranças cristalizadas.  O grupo depende enormemente das 'dicas do animador.	Surge um maior equilíbrio na tomada de decisão.  Todos tentam contribuir com as discussões relativas às jogadas.

Tabela 10. Categorias de observação do trabalho em grupo, no item Negociação e Tomada de Decisão.

Como fonte de auxílio, na observação, o animador poderá ter em mente algumas perguntas para se fazer enquanto permanece com o grupo (Tabela 11). Elas auxiliam a filtrar os comportamentos desejados, focalizando a coleta de dados.

<b>Observação Grupal - Negociação e Tomada de decisão</b>
Como ocorre a condução das atividades?
Quem estabelece os objetivos? O grupo? Algum(ns) membro(s) em evidência?
Como ocorre a discussão das jogada? Havia dominação e focos ou o grupo estava equilibrado?
Havia mais cooperação ou competição intragrupal?
O grupo elegeu um coordenador ou trabalhou autônomo?
O grupo obteve produtividade ou nada resultou das discussões (“chutando” a jogada)?

Tabela 11. Referências para observação dos grupos - Negociação e Tomada de decisão.

Apesar da existências das subcategorias e seus respectivos comportamentos, o animador deve lembrar-se delas sempre como referência. Não pode deixar se imobilizar por estas referências e não acompanhar o real processo em andamento.

Além do quê avaliar em um jogo de empresas, que visa uma aprendizagem vivencial de conceitos de liderança e motivação. Outro ponto a ser discutido, na próxima seção, é como avaliar todos estes processos. Como organizar todos estes dados e transformá-los em referenciais de mudanças de atitudes e comportamentos?

### **3.6 ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

O uso de jogos e simulações preconiza uma alternativa de aprendizagem baseado na experiência, no contato com situações tais como as encontramos no ‘mundo lá fora’, porém em um ambiente ‘protegido’ e ‘seguro’ para testarmos nossos comportamentos e nossas decisões.

De igual maneira, nossa decisões e comportamentos ‘lá fora’ foram adquiridos através da experiência, porém sem um controle e uma previsibilidade de conseqüências e alcances nos indivíduos, nos grupos e nas organizações. “Aprendemos

mais por experiência, mas nunca sentimos as conseqüências de nossas mais importantes decisões...” (Senge, 1995, p.277).

Em se tratando de objetivos ligados à mudança de conhecimento, atitude e comportamento, a intenção de controlar e designar o quê as pessoas devem aprender é tão pretensiosa quanto em achar que determinados instrumentos de avaliação realmente vão indicar se elas aprenderam exatamente o que se esperava delas.

É certo que a “a avaliação deve focalizar sempre os objetivos propostos, pois dissociada deles, perde o sentido” (Macian, 1987, p.46), no entanto a avaliação deve considerar os estilos individuais de aprendizagem e o estabelecimento de regras grupais (quando esta aprendizagem ocorre em um ambiente em conjunto) para a convivência dos aprendizes (Kolb, 1984).

Isto não significa que o animador deveria construir instrumentos de avaliação tão personalizados que inviabilizem seu uso ou que deveria utilizar-se de instrumentos tão amplos que perderia o indivíduo como constituinte do grupo. “Modelos de instrumento de avaliação são importantes apenas como indicadores para orientar a produção do material específico para cada situação” (Macian, 1987, p.49).

Se estamos preocupados em mudanças de conhecimento, atitudinais e comportamentais, combinar diferentes instrumentos de coleta de informações para acompanhar este processo de mudança-aprendizagem seria o mais adequado. Principalmente, se estes instrumentos levarem em consideração o indivíduo e o grupo.

Nem todas as situações exigem, necessariamente, instrumentos formais de mensuração utilizados em uma abordagem tradicional de ensino (Mizukami, 1986). A utilização de jogos é uma delas, exatamente por propor uma alternativa de aprendizagem por experiência. É uma aprendizagem que englobe um complexo ambiente afetivo, cognitivo e comportamental (Kolb, 1984).

Em uma abordagem cognitivista, “o rendimento poderá ser avaliado de acordo com sua aproximação a uma norma qualitativa pretendida” (Mizukami, 1986, p.83). Assim como os parâmetros de avaliação são qualitativos e referenciais de algo para o animador, este deverá considerar soluções erradas, incompletas ou distorcidas dos alunos, pois não se pode deixar de levar em conta que a interpretação do mundo, dos fatos, da causalidade é realizada de forma qualitativamente diferente nos diferentes estágios de vida do ser humano.

Do mesmo modo, se a Teoria de Liderança Situacional não preconiza um ideal de eficácia e sim uma probabilidade de eficácia, e se a intervenção depende fundamentalmente do diagnóstico (e que depende, por sua vez, da percepção atual da situação, “não há pois, pressão no sentido de desempenho acadêmico e desempenhos padronizados, durante o desenvolvimento cognitivo do ser humano” (Mizukami, 1986, p.83).

Se durante a participação das atividades, o indivíduo tem um papel atuante, no momento da avaliação ele deverá ocupar este mesmo papel como forma de compreender e constatar que tipo de aprendizagem/mudança ocorreu durante sua participação; qual foi sua influência neste processo e se, em termos de expectativas, o jogo permitiu ir além ou aquém do que ele imaginava como crescimento pessoal e profissional.

É importante lembrar que as formas de avaliação ou acompanhamento da aprendizagem utilizadas nesta seção dizem respeito especificamente à aprendizagem vivencial oportunizada pelo jogo de empresas e pelas vivências grupais.

Assim como no Psicodrama Pedagógico (Bustos *et al.*, 1982), o animador tem uma função de diretor das atividades. Ele orientará os jogadores a acompanhar seu desempenho durante o jogo e a realizar sua avaliação no final do jogo. Cabe a ele, realizar uma observação grupal como coleta de dados (3.6.2).

Durante o jogo, há uma mensuração de desempenho através de um ranking das empresas (3.6.1). De acordo, com as tomadas de decisão de cada empresa o software emite relatórios específicos sobre eficácia na aplicação dos conceitos na simulação empresarial. Ainda durante o jogo, o animador observa o próprio grupo e acompanha seu desenvolvimento, segundo categorias qualitativas do processo grupal.

Ao final do jogo, os participantes realizam uma assembléia geral das empresas como forma de organizar, analisar e compreender os comportamentos e atitudes que influenciaram o desempenho de cada equipe (3.6.3). Desta forma, eles podem compartilhar com os outros diferentes estratégias e condução das atividades realizadas durante o jogo.

E, finalmente, é lhes dada uma oportunidade de reflexão individual sobre a experiência obtida ao longo do jogo (3.6.4). Qual o significado, para cada jogador, da participação em uma simulação empresarial considerando todos seus aspectos técnicos e interpessoais?

A análise de todas estas informações, coletadas por instrumentos diferenciados, permite ao animador avaliar todo o processo de aplicação do jogo; sua própria atuação como animador e corrigir/modificar procedimentos de aplicação do jogo de modo a flexibilizá-lo de acordo com as necessidades dos participantes.

A argumentação de que este novo modelo de aplicação resulta em um trabalhoso e exaustivo procedimento parece inadequada, se considerarmos que os procedimentos de aplicação e avaliação anteriormente detalhados já são, de certa forma, realizados informalmente. Porém, a proposta é de formalizar a aplicação do jogo de maneira a assegurar resultados positivos para animador e participantes através de planejamento, acompanhamento e feedback de aprendizagem.

### **3.6.1 DESEMPENHO ATRAVÉS DO RANKING DE CLASSIFICAÇÃO DAS EMPRESAS**

No objetivo de criar um instrumento que propiciasse desenvolver habilidades de liderança, o jogo LIDER permite que os jogadores sejam avaliados através de uma ordem de classificação baseada em seu desempenho no jogo.

Se o ambiente simulador é o de gerenciamento de pessoal e de recursos em uma empresa (do setor industrial ou de serviços), o desempenho da empresa não pode ser medido somente pelo lucro obtido ao final da gestão. Isso torna o lucro como o principal objetivo a ser atingido, relegando o desenvolvimento do funcionários ( e a conseqüente aplicação das habilidades gerenciais) para segundo plano.

Com esse tipo de preocupação, Lopes (1994) desenvolveu uma forma de avaliar o desempenho das empresas, que leva em conta outros fatores fundamentais na filosofia do jogo. Utilizando de uma metodologia de análise de multicritérios, denominada AHP (Analytical Hierarchy Process) (Saaty *apud* Lopes, 1994), permite que o ranking final das empresas seja analisado mais complexamente.

O ranking de classificação é fundamentado em mais de um critério (Tabela 12). Isso, além de atender às necessidades de analisar as empresas em aspectos diferenciados no jogo, aproxima o modelo da realidade organizacional. Com isso, o animador pode levar o grupo à acompanhar, através da emissão de relatórios específicos, seu desempenho no jogo segundo critérios de avaliação no uso do software.

<b>Análise do desempenho das empresas</b>	
<b>Lucro</b>	<b>Eficácia no estilo de poder e de liderança</b>
<b>Movimento das necessidades humanas</b>	<b>Grau de desenvolvimento (maturidade) dos funcionários</b>
<b>Produtividade da empresa</b>	<b>Novos projetos de produção</b>

Tabela 12- Critérios selecionados para análise das empresas no jogo LIDER (Lopes, 1994, p.57).

### **3.6.2 OBSERVAÇÃO GRUPAL**

As aplicações do jogo LIDER, anteriores ao modelo de aplicação aqui proposto, sempre levaram em conta a observação do trabalho do grupo como referencial de desempenho. O que diferencia do trabalho atual, é a proposição da formalidade do processo, ou seja, o que o caracterizava anteriormente era a informalidade e falta de referências teóricas previamente definidas.

A observação de um grupo de 40-50 pessoas trabalhando simultaneamente, pode ser uma atividade difícil, desgastante e inútil se não tivermos claro o quê e para quê realizar uma observação. Nem todos os fatos podem ser percebidos ou registrados. “A observação dos fatos em grupos depende de uma avaliação consciente e inconsciente da sua significação. Os esquemas de observação devem, portanto, basear-se sempre em teorias explícitas de acontecimentos em grupos. Igualmente, as teorias devem ser passíveis de verificação por meio de um esquema de observação adequado” (Klein, 1974, p.15).

Não é possível montar um esquema de observação (categorias e subcategorias; objetivos) e depois adequá-lo a uma teoria. O preparo de um esquema de observação é o inverso, nasce de uma noção de que certos acontecimentos são importantes e dignos de registro, ao passo que outros podem ser ignorados. Do comportamento total do grupo, que não é viável registra-lo todo, o animador abstrai o que considera importante para seus objetivos.

Ou seja, uma decisão teórica é tomada quanto aos fatos que podem ser considerados e analisados posteriormente. Isso facilita o mecanismo de registro e

focaliza o trabalho do grupo para aspectos relevantes da interação, do desenvolvimento de habilidades e mudança de atitudes.

Ao considerar as categorias para observação do grupo, o animador pode fazer uso dos parâmetros correspondentes para acompanhar o grupo e diagnosticar suas necessidades, dificuldades e progressos no jogo.

Para facilitar a tarefa de observação, foram criadas fichas de observação grupal (ver Anexo) para anotações durante e após cada dia de aplicação do jogo. A ficha de observação está organizada de acordo com as categorias estabelecidas para observação grupal.

### **3.6.3 ASSEMBLÉIA GERAL: APRESENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO JOGO E ANÁLISE GRUPAL**

O objetivo geral da assembléia é levar o grupo à analisar e discutir o seu desempenho, no jogo de empresas, quanto à produtividade grupal.

Tradicionalmente, o animador solicita aos jogadores que apresentem o desempenho de sua empresa como se estivessem prestando contas aos acionistas da mesma. Para isso, os jogadores precisam avaliar suas decisões, suas estratégias e seus resultados (tanto parciais, relativos a cada critério de avaliação de desempenho com o total, relativo à classificação finas no ranking empresarial) no jogo. Isso possibilita que as equipes compartilhem e tentem compreender o raciocínio de cada empresa e as formas de interação do grupo na tomada de decisão.

No entanto, foi evidenciado a partir dos próprios jogadores, uma necessidade de “definir a assembléia, no manual, e evidenciar um método de apresentação” (Teixeira, 1996, p.74). Os objetivos e procedimento pertinentes à realização da assembléia não ficavam claro, já que não havia um direcionamento explícito no manual e isto dependia do animador.

Ao redefinir e estabelecer pontos a serem apresentados, pretende-se clarificar objetivos e propiciar um momento de análise do desempenho e análise grupal das equipes participantes. De fato, a situação era de organizar o que era realizado e introduzir itens referentes aos resultados grupais.

Como mostra a (Tabela 13), era importante definir o que se pretendia com a realização de uma assembléia final e quais pontos eram importantes para alcançar estes objetivos (Tabela 14).

<b>Assembléia Geral</b>
• fazer uma síntese do processo grupal desenvolvido durante o jogo;
• perceber os padrões de comportamentos desenvolvidos pelo grupo;
• comparar o processo grupal de outros grupos e seu desempenho no jogo;
• perceber a influência de determinados comportamentos na produtividade de uma equipe;
• compreender o significado que determinados comportamentos exercem no funcionamento de um grupo.

Tabela 13. Objetivos específicos da assembléia geral do jogo LIDER.

<b>Assembléia Geral</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Produtividade da equipe:</b></li> <li style="padding-left: 20px;">a) negociação;</li> <li style="padding-left: 20px;">b) assimilação de conceitos;</li> <li style="padding-left: 20px;">c) aplicação dos conceitos na simulação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Trabalho em equipe:</b></li> <li style="padding-left: 20px;">a) liderança;</li> <li style="padding-left: 20px;">b) comunicação;</li> <li style="padding-left: 20px;">c) organização;</li> <li style="padding-left: 20px;">d) aproveitamento do tempo;</li> <li style="padding-left: 20px;">e) participação de todos.</li> </ul>

Tabela 14. Critérios de análise da assembléia geral do jogo LIDER.

É importante que o animador oriente o grupo no início do jogo e no dia anterior à assembléia, de tal maneira que as equipes tenham condição de acompanhar seu próprio desempenho e de preparar uma apresentação. Igualmente importante é esclarecer como será a metodologia da assembléia, ou seja, como será a organização da mesma. O animador pode estabelecer regras gerais para as apresentações.

O animador poderá estabelecer que as equipes terão, aproximadamente, 15 minutos para apresentação de sua empresa e que poderão utilizar-se de quaisquer recursos audiovisuais para apresentação. No entanto, deverão entregar ao animador uma cópia da apresentação.

Este é um momento muito rico em informações sobre o desempenho do grupo. E permite que as equipes interajam, mais uma vez, dando um fechamento voltado aos objetivos do jogo. Sob o ponto de vista grupal, animador e jogadores poderão avaliar os resultados esperados e inesperados proporcionados pela aplicação. “A medida antes dessa fase final é dividir essas exigências em participação, de um lado e observação, por outro” (Klein, 1974, p. 172).

Uma nota importante aos animadores, é o cuidado com a condução da assembléia. Ela deve manter-se, sempre que possível nas atividades propostas. Como salientou Hermenegildo (1996), “eventualmente, os participantes devem ter críticas e sugestões a fazer sobre a simulação e é interessante que o façam, mas o animador deve orientar para que isto ocorra após a conclusão da assembléia geral” (p.149).

#### **3.6.4 AUTO-AVALIAÇÃO: REFLEXÃO INDIVIDUAL COMO REFERÊNCIA NA AVALIAÇÃO DE SI, DO GRUPO E DO INSTRUMENTO FACILITADOR**

A utilização de métodos de auto-avaliação sempre evoca imagens de condescendência, falta de importância, falta de controle e de objetivos. À medida que nos condicionamos a uma educação que objetiva a heteronomia<sup>10</sup>, mais nos causa estranheza a nossa capacidade de nos avaliarmos (Freire, 1988) e tentarmos buscar uma autonomia<sup>11</sup> de expectativas e atitudes.

No entanto, a possibilidade de que o indivíduo faça uma avaliação de si mesmo, considerando seu comportamento, interesses; seu grupo e a própria simulação traz ao animador e ao próprio indivíduo uma conscientização do significado de todo processo do jogo.

Talvez a pergunta-chave, tanto para o animador quanto para o jogador é qual o significado de todo este envolvimento em um jogo de empresas? O que eu

---

<sup>10</sup> Heteronomia: a orientação de atitudes e comportamentos de um indivíduo por outro; permitir ser direcionado por crenças, valores e ordens que não as do próprio indivíduo ou grupo (Chaplin, 1985).

<sup>11</sup> Autonomia: a capacidade de auto-regular-se; auto-dirigir-se segundo seus próprios valores, crenças e regras (Chaplin, 1985).

consegui perceber de meus comportamentos e atitudes atuais e o que eu obti de mudança?

A reflexão individual é um momento único de afastamento e diferenciação do grupo. Pode auxiliar o jogador a dar-se conta, após todos os momentos de intensa participação e atividade, do que foi importante, do que poderia ser melhor aproveitado, etc.

É um momento em que costumam, surgir críticas e sugestões quanto ao jogo, à equipe e ao animador. E, há um processo de avaliação de si que pode ser explorado para o crescimento pessoal em função das atividades promovidas pelo jogo.

A sugestão de que esta auto-avaliação seja feita por escrito e sem necessidade de identificação é favorável em função do tamanho do grupo participante. Além de ser, para muitos, uma experiência nova e extremamente difícil (falar de si) procedendo a uma auto-avaliação. Sempre é mais fácil quando outros nos avaliam, podemos aceitar ou refutar a avaliação como comportamentos muito convenientes.

O estágio final do grupo apresenta uma oportunidade ideal para usar técnicas que facultem aos membros lembrar-se de aspectos específicos de sua experiência de grupo, refletir e buscar um arcabouço cognitivo para a lições que queiram levar do grupo, praticar novos comportamentos e lidar com a significação emocional do encerramento. Esse estágio é importante quando se pretende que o grupo seja mais do que uma experiência passageira; deve promover a consolidação, a generalização e a transposição da aprendizagem.

Durante toda a aplicação, do momento da ação e simulação à avaliação da mesma, fica claro que o protagonista principal é o jogador. Todo o planejamento e condução das atividades o tem como referência. No entanto, é preciso compreender que o animador é um co-protagonista desta experiência. O grupo, por si só, não possui condições (ao menos iniciais) de aplicar e jogar simultaneamente. O animador possui um papel real e simbólico no jogo. É a discussão desta configuração, que ora assume a relevância, ora volta-se para o segundo plano, que falaremos na próxima seção.

### **3.7 O ANIMADOR COMO CONFIGURAÇÃO SIMBÓLICA E REAL NA APLICAÇÃO DO JOGO DE EMPRESAS**

Com demasiada freqüência, as pessoas que lideram grupos buscam técnicas para qualquer ocorrência possível. Confiam excessivamente nas técnicas para tirá-las das situações difíceis, levar os grupos adiante ou mantê-los em movimento e, ao fazê-lo, transformam-se em facilitadores mecânicos.

Muito do que sai errado em muitos grupos e muito do que explica por que eles nunca atingem um estágio de trabalho eficaz se origina na falta de fundamentação suficiente. A preparação inclui a informação aos membros potenciais sobre a natureza do grupo, ensinar-lhes como poderão extrair o máximo da experiência grupal e estimulá-los a focalizarem as questões e preocupações específicas que desejam explorar, ou seja, fornecer oportunidades para consolidar a aprendizagem e praticar.

É o co-protagonista, ou o animador, que conduz todo este processo. Ele possui um papel simbólico de líder, coordenador e decisor das atividades do grupo, mas em realidade, os protagonistas são os jogadores.

A designação de configuração deve-se muito à forma com que o real e o simbólico convivem durante o jogo. Para que os jogadores sejam os protagonistas, é preciso que o animador tenha assumido este papel anteriormente (com suas orientações e contextualização do jogo), no entanto, ele precisa sair desta condição para dar lugar aos jogadores. Ou seja, jogadores e animador coordenam o grupo, com suas atribuições específicas e adequadas.

A proposta de inserir vivências grupais no jogo LIDER, redimensiona as implicações éticas, as responsabilidades e deixa explícito as limitações que este tipo de atividade impõe ao animador. Esta seção pretende discutir quais as responsabilidades e limitações do animador (3.7.1); quais os requisitos profissionais e pessoais para atuar como tal (3.7.2) e os consequentes cuidados éticos em relação ao grupo (3.7.3).

### 3.7.1 O PAPEL DO ANIMADOR NA APLICAÇÃO - RESPONSABILIDADES E LIMITAÇÕES

O primeiro encontro entre animador e jogadores é sempre importante e, de certa forma, emocionante para ambos. Fantasias, medos, incertezas, dúvidas, expectativas e a sensação de ser inadequado perpassam quase sempre na mente dos membros do grupo.

O animador, geralmente, fala inicialmente onde procura, em linhas gerais, explicar do que se trata o jogo, seus objetivos, sua metodologia, etc. Muitas vezes, dada a própria ansiedade inicial do grupo, este presta pouca atenção a estas explicações iniciais. É importante, porém, que o animador se encarregue de realizar estas explicações, pois “dá uma diretividade necessária, quando pessoas diferentes se encontram pela primeira vez, antes de encetarem o que podemos chamar de viagem ao desconhecido” (Ribeiro, 1994, p.89).

A proposta de aplicação do jogo formaliza as atividades do animador e o instrumentaliza para um acompanhamento dos resultados obtidos. Antes de confundir ou sobrecarregá-lo, o modelo é um referencial para a condução do grupo. As atividades já são organizadas e o grupo é o foco principal. Mantendo esta postura, o animador poderá, durante o jogo, valer-se de seu roteiro tal como o jogador utiliza seu manual.

De certo, que as responsabilidades para um aproveitamento das possibilidades que o jogo oferece são do animador. Ele deve cuidar para que o grupo tenha acesso aos materiais, aos espaços para se expressar e para aprender. Porém, não é ele o responsável pelo aproveitamento. O animador não pode responder pelo que o grupo aprendeu. Ele pode, e deve, responder pelas condições que propiciaram este aprendizado. Esta não é uma conclusão tão óbvia como possa parecer. As pessoas que se engajam em um processo de aprendizagem, normalmente, apontam o professor como responsável. O professor passa, então, a determinar o quê, como e porquê o indivíduo deve aprender. E, infelizmente, o professor aceita este papel.

Em se tratando de educação de adultos, isto é particularmente verdadeiro. Exigem, racionalmente, que seja estabelecido uma relação educador-educando baseada na participação, na independência de idéias e reflexões, no direcionamento para interesses do grupo, na iniciativa e na solução de problemas comuns. Contudo, agem como se fossem crianças em um rígido sistema educacional.

São passivos, não buscam interesse próprio nas atividades e mantêm-se dependentes do raciocínio do educador em troca de uma avaliação positiva.

O animador deve estar cômico destas responsabilidades e limitaões. O resultado final, diante do esclarecimento mútuo de papéis, é o crescimento pessoal e profissional tanto de jogadores quanto do animador.

### **3.7.2 FORMAÇÃO ESPECÍFICA OU INSTRUMENTO “MULTIDISCIPLINAR”?**

Estruturar um roteiro de aplicação veio, obviamente, como proposta de que este modelo não fique restrito a este autor. Só há sentido em desenvolver, aplicar e testar um modelo se ele também puder ser utilizado por outras pessoas. No entanto, a preocupação de quem o usaria, se o entenderia e compreendesse suas possibilidades é inevitável.

O roteiro de aplicação foi estruturado para que outras pessoas também o utilizem e possam organizar o jogo LIDER através dele. Trata-se de um instrumento que não precisa ficar limitado à psicólogos, pedagogos, administradores ou engenheiros. Estes profissionais têm condição de realizar um trabalho integrado, de compor suas formações educacionais para maximizar o aproveitamento do jogo por parte dos jogadores. Qualquer profissional que seja responsável por um trabalho de grupo, tal como é um jogo de empresas, precisa manter uma visão realista das limitaões de sua própria formação.

No entanto, é razoável que as pessoas que procedam à aplicação do jogo tenham um mínimo de conhecimento não apenas do modelo computacional e de sua modelagem teórica mas que tenham conhecimento sobre grupos e psicologia organizacional.

Isto não faz do jogo LIDER um jogo de simulação restrito. Exige apenas que o animador saiba sobre relacionamento grupal, coesão, poder e liderança nos grupos; problemas humanos nas organizações, motivação e participação (Schein, 1982). O conhecimento deste tipo de assunto enriquece o jogo em momentos de análise e generalização do conhecimento.

### 3.7.3 CUIDADOS ÉTICOS E PROFISSIONAIS NA APLICAÇÃO

O trabalho em grupo traz entusiasmo para todos que nele se engajam. Este entusiasmo pode e deve ser compartilhado por aqueles que vêm, no grupo, criatividade, espontaneidade e afetividade.

Há cuidados, contudo, a serem tomados na aplicação do jogo. E estes cuidados, referem-se não só ao modelo aqui apresentado mas a qualquer aplicação de jogos simulados.

O risco de fomentar o mito de que existe um corpo claro de técnicas, firmemente apoiadas numa doutrina científica que levam garantidamente a resultados altamente previsíveis, é grande. Assim como é o de desencorajamento por tornar as pessoas excessivamente rígida ou assustadas com o trabalho em grupo.

O objetivo desta seção é pontuar, novamente, sobre questões éticas quanto à preparação e às normas do grupo (fornecimento de informações sobre o animador, sobre a estrutura e função do grupo, sobre os planos básicos das atividades) e sobre as motivações e postura do animador (a má utilização das vivências, pressão indevida).

O animador deve fornecer todo tipo de informação necessária sobre o jogo, sua estrutura, a função do grupo e os procedimentos. Igualmente, tudo deve estar planejado antecipadamente (mudanças podem ocorrer e o animador tem que estar preparado para elas. “A improvisação, quando não danosa, é ao menos, perigosa” (Ribeiro, 1994, p.79).

Todas as vivências tem como objetivo os conceitos relativos ao jogo. “E somente se abarcam os papéis de animador-jogador, excluindo sempre os papéis restantes. É indispensável (...) que interiorize estes limites; desconhecê-los seria invadir aspectos que não competem à atividade educativa” (Bustos, 1982, p.131).

Mais uma vez, a conscientização destes aspectos éticos e profissionais faz parte da ação de um bom profissional. Demonstra zelo e profissionalismo consigo mesmo e com os outros.

## **4. UMA APLICAÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Cabe ao modelo computacional propiciar a aquisição de conhecimento e de aplicação do mesmo através do jogo. Cabe às vivências grupais propiciar a compreensão e resignificação das atitudes e comportamentos dos próprios jogadores em relação ao trabalho em equipe, às necessidades individuais no trabalho, aos estilos de poder e de liderança e à estruturação de um grupo auto-gerenciável.

Para testar o modelo de integração entre o jogo LIDER e as vivências grupais foi realizada uma aplicação de acordo com o modelo estruturado no Capítulo 3. Antes de chegar aos resultados de aprendizagem, propriamente ditos, é importante descrever todo o processo de aplicação do jogo LIDER (seção 4.1), segundo o modelo aqui proposto e todas as modificações que se fizeram necessárias assim como pequenas sugestões de futuras modificações nos procedimentos do modelo.

Em seguida (seção 4.2), é necessário analisar os instrumentos de coleta de dados, tanto os já existentes como os introduzidos ou modificados. Desta maneira pode-se avaliar sua eficácia em relação aos objetivos propostos além de alguma modificação a ser realizada.

Procede-se então, à análise dos resultados do processo de aprendizagem. Os resultados individuais e os resultados grupais serão analisados de acordo com suas categorias cognitivas e atitudinais; coesão e comunicação; negociação e tomada de decisão, respectivamente. Finalmente, apresentam-se os resultados e algumas conclusões na integração de vivências grupais e o Jogo de empresas LIDER.

## 4.1 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO

A primeira parte deste capítulo é descritiva. A descrição, segundo Godoy (1995a), ocupa lugar de destaque na pesquisa qualitativa. A descrição objetiva uma maior contextualização do fenômeno estudado. “A pesquisa qualitativa, com apoio teórico na fenomenologia, é essencialmente descritiva. (...) Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto”. (...) Busca as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as conseqüências que terão para a vida humana” (Triviños, 1987, p. 128).

A necessidade de descrever todo o fenômeno acaba por surgir em função de uma preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. Para mostrar como ocorre o fenômeno em estudo, pode-se descrever as situações em que eles acontecem ( e as variáveis implicadas na situação), utilizando-se, até, o próprio discurso dos sujeitos como ilustração (Godoy, 1995b) e “os dados são coletados através dos sujeitos” (Martins e Bicudo, 1989, p.47.).

“A descrição ou o ato de descrever é fundamentalmente importante ao desenvolvimento da pesquisa qualitativa” (Martins e Bicudo, 1989, p.44.). “O conteúdo da observações deve envolver uma parte descritiva e uma mais reflexiva” (Marli e André, 1986, p. 30). As anotações descritivas compreendem aquelas que registram o fenômeno como descrição dos sujeitos, diálogos, locais, eventos especiais, atividades. Os conteúdos reflexivos inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta. Estas podem registrar novas idéias, associações e relações entre temas, procedimentos metodológicos; dilemas éticos e conflitos, esclarecimentos. Nesta seção, será realizada, primeiramente, a descrição de todo o processo da aplicação do jogo, o tempo total e o planejamento das atividades assim como o perfil do grupo participante e dos animadores (4.1.1 e 4.1.2). Em seguida, apresenta-se a descrição das vivências grupais (4.1.3), os pontos principais da fase de desenvolvimento e de análise das vivências. E, por último, segue-se a descrição das jogadas do LIDER no que diz respeito à organização da equipes e tarefas (4.1.4).

Antes de conhecer os resultados e análises verificadas na aplicação do modelo, é importante conhecer: qual o universo de pessoas que participaram do jogo LIDER?; quem foram os animadores que conduziram todo este processo?; como acabou se efetivando dentro de uma programação estruturada anteriormente?.

#### 4.1.1 PERFIL DO GRUPO

De acordo com os dados levantados na apresentação do grupo, das 52 pessoas que participaram do jogo, 25 eram mulheres e 27 pessoas eram homens (Figura 14). Todos eles estavam diretamente ligados ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas da UFSC. A grande maioria estava cursando os créditos para desenvolver a dissertação de mestrado (44 pessoas); apenas 8 pessoas estavam fazendo Doutorado (Figura 15). O objetivo comum é que todos tinham interesse em participar da disciplina Liderança e Motivação para a Qualidade. Nesta disciplina, seccionada em duas etapas, uma teórica e outra prática, na qual referia-se à aplicação do jogo de empresas LIDER.

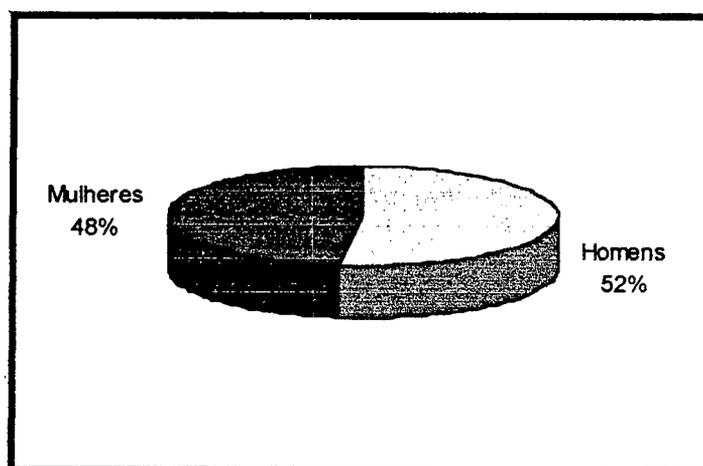


Figura 14. Perfil do grupo participante do jogo - por sexo.

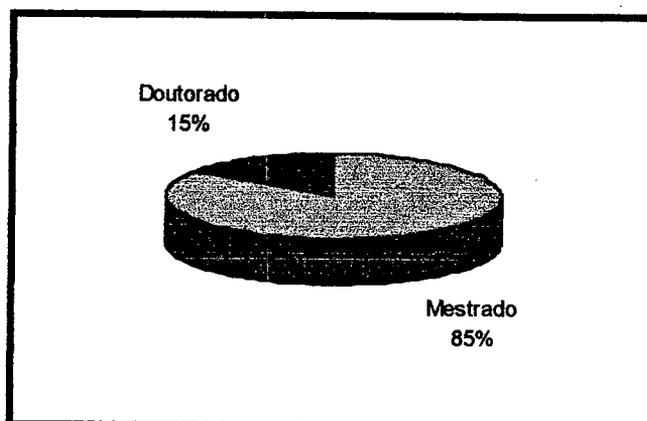


Figura 15. Perfil do grupo participante do jogo - por titulação.

É um grupo bastante heterogêneo, tratando-se de sua formação universitária. Em uma divisão mais ampla por áreas, 29 pessoas teriam sua formação concluída em Ciências Humanas; 20 pessoas em Ciências Exatas; 2 pessoas em Ciências Biológicas e apenas uma pessoa não teve sua formação universitária identificada (Figura 16). Este universo é mais heterogêneo do que possa parecer à primeira vista, haja vista, por exemplo, que classificar se Economia ou Administração é uma ciência humana ou exata é bem mais complicada do que possa parecer. Afinal, existem economistas com uma formação bem mais humanista do que outros, o mesmo acontecendo com os administradores.

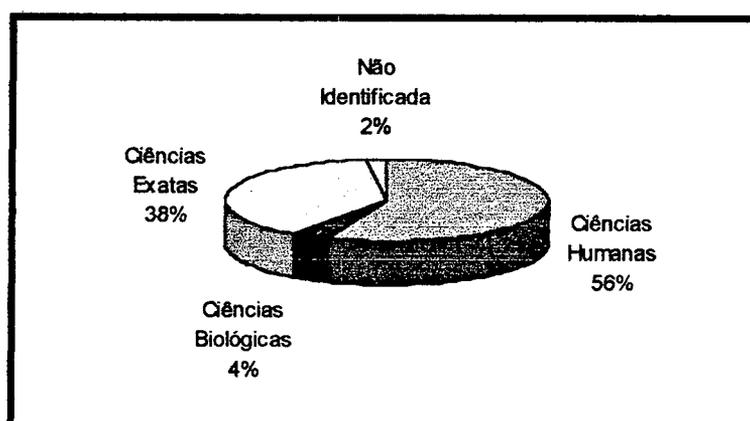


Figura 16. Perfil do grupo participante do jogo - por formação profissional.

Esta noção de heterogeneidade e de conjunto de objetivos individuais diferenciados se amplia muito mais quando investigamos as expectativas individuais

quanto à disciplina Liderança e Motivação para a Qualidade, que estava sendo oferecida a eles.

De todo modo, ficou evidenciado que a maioria (28 pessoas) dos participantes da disciplina tinha ido em busca de uma instrumentalização profissional de conceitos e práticas de liderança e motivação para serem aplicadas no próprio local de trabalho. Outras 24 pessoas tinham interesse em aprofundar conhecimento acadêmico. Pode-se dizer que, para alguns, fazia parte de um processo de formação docente, uma vez que 10 pessoas já eram professores universitários.

Cabe salientar que estas pessoas não se matricularam na disciplina com o intuito de participar de um jogo de empresas. Na apresentação da ementa da disciplina isso lhes foi apresentado como parte do programa. Houve algumas desistências em função da programação da disciplina, mas foram escolhas determinadas antes do início da mesma. Assim, apesar de ser um grupo com objetivos divergentes, seus interesses convergiam para o estudo da liderança e motivação. A importância desta observação aparece mais tarde em um contexto de estruturação grupal na aplicação do jogo.

#### **4.1.2 PERFIL DOS ANIMADORES**

Como parte integrante da investigação de pesquisa e aplicação de um modelo, caracterizado por um estudo de caso, os animadores tiveram um papel fundamental. Este trabalho, como já foi dito anteriormente, foi parte de uma disciplina oferecida no Programa de Pós-Graduação. Nesta disciplina, havia quatro pessoas envolvidas (três em processo de defesa da dissertação de mestrado e uma em processo de desenvolvimento de tese de doutorado) sob a orientação do responsável pela disciplina (Prof. Bruno Kopittke).

Duas mestrandas com formação em Psicologia, uma com formação em Contabilidade e uma doutoranda como formação universitária em Administração de Empresas. Neste contexto, a aplicação do modelo teve auxílio de diversas pessoas para acompanhar todo o processo de aprendizagem e participação.

A necessidade de quatro pessoas para a aplicação do modelo, deve-se a estas circunstâncias e não a uma imposição intrínca do jogo. Porém, ficou caracterizado a necessidade da presença de dois animadores para a aplicação do jogo. Um encarregado

de todo o processamento e análise das decisões a serem processadas; outro encarregado de acompanhar a turma durante o jogo. Esta necessidade enriquece o papel do animador, por proporcionar a troca de observações e discussão de idéias durante o jogo.

#### **4.1.3 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DAS VIVÊNCIAS GRUPAIS**

Cada vivência grupal possui uma estrutura própria, objetivos e procedimentos próprios. Por isso, é muito mais interessante que cada uma seja descrita e avaliada individualmente. Deste modo, pode-se apontar as modificações realizadas antes da aplicação, os procedimentos utilizados e sugestões para modificação.

##### ***Material Necessário***

A descrição deste item é relativa à adequacidade do material propostos de suas, quando for o caso, modificações.

- A) *Nome: História Rotulada*: Os rótulos utilizados foram impressos etiquetas especiais e afixados na testa dos jogadores. Cada tipo de rótulo tinha uma cor diferente (os de caráter positivo, azuis e os de caráter negativo, vermelhos).
- B) *Nome: Necessidades Individuais no Trabalho*: Cada jogador recebeu um formulário de NIT para preenchimento individual e utilizaram-se do mesmo para hierarquizar a lista de necessidades do grupo. Folhas de flip-chart foram utilizadas para que cada equipe expusesse o consenso final das necessidades. Se houvesse tempo, o grupo montaria sua própria hierarquização nestas folhas.
- C) *Nome: Brinquedos Artesanais - Pipas*: As equipes receberam folhas de papel de seda de variadas cores, varetas especiais para pipas (vergadas), cola, tesoura e linha. Como havia 42 pessoas participando desta vivência, o cuidado com uma distribuição mais eqüitativa de material foi maior. As equipes tiveram que dividir linha, durex

para a construção das pipas. Caso haja recursos, é melhor ter bastante material disponível, contudo, isto não foi prejudicial às equipes (no sentido de parar a atividade à espera do material).

D) *Nome: Fábrica de Embalagens*: Nesta atividade, o grupo tinha à disposição papel laminado, crepom, cartolina, tintas, pincéis, cola, fitas, etc. Nem todos utilizaram este material para fabricar embalagens; havia subgrupos para criar o nome; o jingle; slogan da empresa. Um dos membros da equipe já havia realizado um curso de embalagens, o que auxiliou muito a confecção das mesmas. O grupo não foi buscar recursos fora da empresa.

### **Tempo**

Este item é relativo ao tempo gasto na aplicação e na descrição/sugestão, sucinta, do planejamento de tempo despendido, de cada etapa.

A) *Nome: História Rotulada*: Foram 20 minutos para orientação da vivência e distribuição dos rótulos. Pode-se gastar mais tempo no esclarecimento das regras e critérios. O grupo era muito grande e demanda maior tempo para que todos compreendam como devem fazer a vivência. Foram 20 minutos para executar a tarefa, como previsto. E 10 minutos para reorganizar o grupo para a segunda parte da vivência (sem rótulos). Nestes 10 minutos, o grupo não se manifestou para a alteração das regras do jogo, manteve-se restrito às regras do animador. Apesar de verbalizarem, posteriormente, o desejo de retirar os rótulos, só o fizeram mediante solicitação do animador.

Foram 10 minutos para refazer a tarefa. O tempo, previamente calculado em mais 20 minutos, foi diminuído por solicitação dos participantes. 30 minutos para análise e fechamento da tarefa. A opção de fechamento (formulário) não foi utilizada em função do perfil do grupo (aberto e pouco integrado). Parece ser uma opção melhor para grupos fechados e com maior possibilidade de integração.

B) *Nome: Necessidades Individuais no Trabalho*: O tempo gasto, individualmente, para o preenchimento do formulário foi de 10 minutos. As equipes despenderam cerca de 35 minutos para realizar a segunda parte da tarefa. Nem todas as equipes conseguiram terminar a tarefa, mas em função do tempo, o animador insistiu em respeitar o prazo, previamente estipulado.

C) *Nome: Brinquedos Artesanais - Pipas*: O tempo, total, gasto nesta vivência foi de 1 hora e 15 minutos. Foi gasto 20 minutos para orientação e distribuição do material. Na verdade, havia um número menor de pessoas participando do jogo neste dia (42 pessoas), isto agilizou os procedimentos da vivência. As equipes gastaram 45 minutos para confeccionar a pipa (As equipes com membros que já sabiam fazer pipas levaram 30 minutos). Muitas equipes gastaram a maior parte do tempo discutindo o planejamento das pipas.

D) *Nome: Fábrica de Embalagens*: Foram gastos 20 minutos para orientação e distribuição do material. A execução da tarefa tomou pouco mais de uma hora de duração (70 minutos). Boa parte deste tempo foi gasto na organização da atividade, restando um tempo proporcionalmente curto para a execução. O tempo gasto na análise foram de 30 minutos.

### ***Divisão do Grupo***

A) *Nome: História Rotulada*: O grupo foi dividido em equipes de 4 pessoas, na verdade, manteve-se as mesmas pessoas da equipe do jogo como forma de facilitar a tarefa e reforçar a interação e coesão intragrupal. Ainda que havendo uma equipe desfalcada de participantes, foi mantido o procedimento acima, restando então uma dupla.

B) *Nome: Necessidades Individuais no Trabalho*: O grupo foi dividido, mais uma vez em função das equipes do jogo. Este procedimento tem se mostrado muito mais facilitado neste grupo em função da aproximação e da disponibilidade. Uma equipe não

participou e outras pessoas desfalcaram suas equipes por compromissos externos ao jogo.

C) *Nome: Brinquedos Artesanais - Pipas*: Nesta vivência, o grupo ficou constituído de equipes mais heterogêneas (não ficaram limitadas às equipes do jogo). Foi solicitado oito voluntários (que soubessem fazer pipas) para liderar as equipes. Eles escolheram livremente os integrantes das equipes, respeitando o número de participantes definidos pelo animador (cinco pessoas).

D) *Nome: Fábrica de Embalagens*: Foi solicitado ao grupo um voluntário para a atividade. Não foi revelado do que se tratava ou dos objetivos. Outra modo de obter um voluntário, é solicitar ao grupo que eleja um representante. A tendência foi subdividir o grupo em equipes para execução da tarefa. Os participantes dividiram-se de acordo com habilidades ou curiosidade em desenvolver determinada tarefa.

### ***Papéis***

A) *Nome: História Rotulada*: Cada grupo recebeu tanto rótulos positivos quanto rótulos negativos. A opção de misturar os conteúdos deve-se a necessidade de dinamizar a atividade realizada com um grupo tão grande e dificultar a identificação dos rótulos. Ainda assim, os participantes puderam identificar sem muita dificuldade o que havia escrito em cada rótulo. Foi sugerido uma maior diversificação dos rótulos para que dificultasse a identificação. Também há a possibilidade de utilizar características pessoais para desencadear comportamentos que influenciem no grupo (por ex. 'sou sensível'; 'sou explosivo'; etc..).

B) *Nome: Necessidades Individuais no Trabalho*: Neste tipo de vivência não há uma caracterização de papéis, já que um dos objetivos é identificar valores pessoais e não desempenhar valores de outrem.

C) *Nome: Brinquedos Artesanais - Pipas*: Nesta vivência, os únicos papéis assumidos foram os líderes de equipes. Foi mais produtivo para o grupo, antecipar o objetivo geral da vivência através da caracterização dos papéis.

D) *Nome: Fábrica de Embalagens*: Havia apenas um papel pré-definido. Antes do início da vivência, foi imaginado solicitar dois líderes para atuar em conjunto (o que dificultaria a atividade por um lado, mas facilitaria por outro) porém como só havia 35 pessoas, manteve-se apenas um líder como coordenador do grupo.

### ***regras e critérios***

Este item corresponde às modificações e sugestões em relação ao estabelecimento e orientação de regras e critérios das vivências grupais.

A) *Nome: História Rotulada*: Podem ser mais rígidos, de modo a fazer com que o grupo renegocie com o animador. Porém, ainda deve-se utilizar poucos critérios, evitando que as equipes se preocupem mais em obedê-los (e lembrá-los) do que executar a tarefa. Ou seja, para grupos deste tamanho é melhor simplificar as vivências grupais. O uso de transparências, apresentação em vídeo ou datashow são um bom recurso mas cartazes parecem ser melhores e podem ser visualizados simultaneamente.

B) *Nome: Necessidades Individuais no Trabalho*: É interessante que o animador deixe bem claro que a hierarquização das necessidades individuais dizem respeito ao valores pessoais e não aos conceitos teóricos já estudados ou idealizados; e que estas necessidades representam o momento atual de cada jogador. O jogador deve ater-se ao presente e não relacionar os valores com que ele esperava do trabalho/profissão ao ingressar no mesmo (passado) tampouco relacioná-los com o que ele deseja obter (futuro).

Muitas equipes tiveram extrema dificuldade em terminar a tarefa. O animador pode tranquilizá-los afirmando que não há necessidade de consenso em se tratando de valores pessoais.

C) *Nome: Brinquedos Artesanais - Pipas*: As equipes conseguiram terminar a tarefa no prazo estabelecido (40 minutos), exceto duas equipes que tomaram cinco minutos extras para finalização. As logomarcas criadas falavam muito a respeito de trabalho de equipe (uma simbolizava afetividade, amor e integração nas equipes; outra, denominada Mr. X, simbolizava cada integrante do grande grupo; havia uma que escolheu uma estrela de cinco pontas para simbolizar os integrantes e um triângulo para simbolizar a união; outra referenciavam o país e sua situação no mundo: 'Levanta Brasil' e 'Globalização'; dentre outros). Foram poucos os líderes que não participaram da execução da tarefa, muitos adotaram estilos bem diretivos para ensinar os integrantes do grupo, porém isto foi verbalizado como motivador.

D) *Nome: Fábrica de Embalagens*: As regras e critérios da tarefa foram considerados simples e bastante flexíveis para o grupo. No entanto, houve percepções de que nem todos trabalharam como poderiam. Houve dispersão das atividades, muitos participantes restringiram-se à fazer 'a sua parte' e concentraram-se em outra atividade externa à vivência. Todos acharam que o grupo superou as expectativas e executou a tarefa além de suas possibilidades; também o líder avaliou o grupo como excelente e manteve uma pontuação máxima nos critérios de qualidade.

### ***Fase do Relato***

As descrições desta seção referem-se aos comportamentos e condução do grupo durante esta fase:

A) *Nome: História Rotulada*: Cada grupo leu a história infanto-juvenil confeccionada e expressava como foi a produtividade do grupo naquelas circunstâncias; quais sentimentos foram marcantes quanto ao tratamento recebido e fornecido, de acordo com os rótulos. Dois grupos inovaram a forma de apresentação da história. Um deles realizou uma dramatização envolvendo não só sua equipe mas todos os outros participantes e animadores. Outro grupo, fez a apresentação através de desenhos, mostrando ao grupo o desenvolvimento de sua história. Foi um momento, ainda, de bastante descontração mas de interesse pelas histórias alheias.

B) *Nome: Necessidades Individuais no Trabalho*: As equipes listaram sua relação final de necessidades no trabalho em folhas de flip-chart, de modo que todos pudessem visualizar. Em seguida, um representante da turma relatou os itens de maior conflito e os mais consensuais que puderam ser discutidos. De modo geral, houve interesse em conhecer as listas das equipes e, principalmente, a maneira com foi realizada a discussão e as escolhas de hierarquização.

C) *Nome: Brinquedos Artesanais - Pipas*: Depois de terminada a tarefa, cada líder apresentou às outras equipes sua pipa, contando o que significava a logomarca, quem eram os integrantes. Foi um momento de bastante descontração, com muitos aplausos, comentários e piadas. Os líderes também relataram sobre sua atuação na equipe. Ficou evidente, que a heterogeneidade das equipes foi um desafio (por ter pessoas até então pouco conhecidas) e fator motivador (houve maior possibilidade de trocas e de orientação). De forma geral, a avaliação dos líderes, por parte dos integrantes das equipes, foi positiva. Demonstraram uma aprovação na maneira da condução do grupo, ainda que com interferências.

D) *Nome: Fábrica de Embalagens*: Depois da apresentação da 'fábrica', que foi realizada quase que inteiramente pelo líder (com exceção do jingle e do slogan), o relato foi iniciado pelo líder e seguido pelo resto do grupo. O que mais marca este grupo, é a dificuldade aparente em relatar sentimentos, poucas pessoas conseguem expressar o que significou participar de uma experiência como esta. É possível captar algumas percepções em um contexto de humor e comentários gerais, porém dificilmente estes são centrado na própria pessoa.

### **Fase da Análise**

As descrições desta seção referem-se aos comportamentos e condução do grupo durante esta fase:

A) *Nome: História Rotulada*: Foi solicitado ao grupo que evidenciasse diferenças entre os dois momentos da vivência (20 minutos com rótulos; 10 minutos sem rótulo). Para algumas equipes, ficou bem evidente as dificuldades encontradas na primeira parte da vivência para comunicar-se, planejar a história, consenso nas escolhas. Para essas equipes, a segunda parte da vivência proporcionou maior eficácia para escrever a história.

Outras equipes, no entanto, concluíram sua tarefa na primeira parte. Essas, em sua maioria, já haviam descoberto o conteúdo dos rótulos e trabalharam apesar disto.

Outras, ainda, concluíram sua tarefa sem seguir a regra (de agir de acordo com o rótulo do colega), e ficaram confusos quanto aos resultados da vivência. Ficaram preocupados com os rótulos e regras e desviaram-se da tarefa.

B) *Nome: Necessidades Individuais no Trabalho*: A solicitação de hierarquizar necessidades individuais no trabalho não era totalmente estranha ao grupo. Anteriormente, o grupo já havia realizado uma atividade que, indiretamente, solicitava um consenso de valores e princípios pessoais. No entanto, o grupo conseguiu identificar as principais diferenças entre esta vivência e a outra atividade. Houve uma análise, que neste momento já havia sido estabelecido um vínculo mínimo entre os participantes das equipes que permitiu um maior conhecimento do outro; uma melhor forma de abordar o problema (haja vista não ser a primeira vez que isto acontecia) e maior facilidade de não forçar um consenso quando este não era satisfatório.

A maioria das equipes (8 equipes de um total de 12 equipes) colocaram em primeiro lugar, na sua lista de valoração, a necessidade de auto-realização. Isto gerou uma certa ansiedade nas demais equipes na hora de apresentar a conclusão da tarefa. Muitos vieram pedir confirmação com o animador a respeito da qualidade da apresentação ; se eles se fizeram claros de suas justificativas. De fato, as equipes divergentes quanto ao resultado da maioria, tiveram a preocupação de realizar uma minuciosa explicação do porquê e como chegaram a este resultados, ressaltando que tratava-se de seus valores atuais. Como o restante do grupo não polemizou acerca das escolhas, não houve discussões nem contra-argumentações.

Outro ponto importante, foi a análise do porquê tantas equipes valorizavam a auto-realização como valor atual no trabalho/profissão. Ficou evidente que a oportunidade de participar de um programa de pós-graduação, de ter disponível

um tempo para si próprio estava por trás de tantas escolhas relativas à auto-realização e prazer.

Muitos participantes trouxeram boas contribuições e se identificaram com muitas equipes quanto à organização da discussão consensual. Como já haviam realizado atividade semelhante, muitas equipes optaram por não decidir pela maioria nem por uma resolução numérica, o que garantiu novos pontos de vista para a discussão do grupo.

C) *Nome: Brinquedos Artesanais - Pipas*: Foi solicitado, primeiramente, aos líderes que avaliassem o perfil do seu grupo em termos de níveis de maturidade (havia pessoas com maturidade baixa, alta); o desempenho e o envolvimento da equipe na execução da tarefa. Foi relatado por todos que as orientações iniciais do animador (dizendo que eram uma vivência de diagnóstico grupal) facilitaram o processo de liderança. Eles iniciaram um diagnóstico do nível de maturidade dos membros da equipe para a distribuição de tarefas. Os líderes focalizaram apenas a maturidade técnica, não demonstrando muita importância à maturidade psicológica, no entanto, o interessante é que seus liderados relataram uma mudança na maturidade psicológica em função da condução (estilo de liderança) da equipe.

Os participantes que estavam isolados no início da vivência, foram rapidamente envolvidos na tarefa após terem sido orientados diretamente. Pode-se afirmar que a maioria deles estava fazendo tarefas mais simples, como cortar papel, colar o rabo da pipa, auxiliar com nós e colagem da logamarca. Por outro lado, foi marcante o surgimento de lideranças emergentes ou informais nas equipes. Estas lideranças foram exatamente aquelas pessoas que já tinham algum conhecimento sobre pipas. (alguns se autodenominaram ‘assessores’) Apesar desta visível alternância de orientação, não houve conflitos evidentes. Um líder se avaliou como omissos, porém o feedback do líder informal foi imediato (‘Não houve omissão, mas espaço para participação e divisão de poder em momentos adequados’).

D) *Nome: Fábrica de Embalagens*: O grupo se deteve, no início, boa parte do tempo em definições e organização da tarefa. O líder aceitou diversas sugestões de organização, ouviu diversas pessoas mas no final foi a sua escolha que acabou por definir o rumo do grupo. Um dos membros do grupo relatou que o grupo estava preocupado com

resultados (produto) e não com processos (planejamento, organização e discussão). Por isso, foi importante uma atuação mais diretiva do líder no início do grupo. O grupo parecia imobilizado (estava quieto e silencioso) em relação à tarefa. O direcionamento do líder, permitiu algumas decisões, depois de decidido pontos importantes da fábrica (o ramo; como o grupo iria ser dividido) os subgrupos souberam executar suas tarefas sem interferências diretas do líder.

O líder (assim como o grupo) conceituou sua função como coordenador e supervisor de tarefas. Ficou explícito, no entanto, que anteriormente a esta fase de coordenação e supervisão, houve um momento de direção e controle total (organização do grupo).

A comunicação era outro ponto essencial de análise. Demonstrações de insatisfação com alguns resultados vieram a tona, na hora da análise. O subgrupo responsável pelo jingle não gostou da logomarca criada. Isto porque a logomarca sugeria um símbolo ligado ao humor, e eles já haviam criado uma música romântica ( a fábrica era de embalagens de lingerie). Outros subgrupos também relataram que as tarefas foram, inicialmente, realizadas isoladamente. E que isto prejudicou (atrasando ou refazendo) a produção de todos. Só mais tarde houve uma melhor comunicação nos subgrupos. Ainda assim, o subgrupo responsável pela fabricação das embalagens ficou à margem dos outros. E todos relataram que isto não interferiu no processo. A necessidade de comunicação ficou evidente somente para os outros subgrupos.

### ***Fase da Generalização***

As descrições desta seção referem-se aos comportamentos e condução do grupo durante esta fase:

A) *Nome: História Rotulada:* Após o relato, o grupo centrou-se em um processo de racionalização em como as pessoas agem em um trabalho de equipe. Foram muito marcantes as discussões sobre os rótulos que as pessoas impõem em outras e que isto pode derivar de uma resistência (sic) às pessoas, projetos e idéias novas.

Nesta vivência foi muito difícil uma reflexão a partir do comportamento da própria equipe do LIDER. Isto por que esta vivência foi realizada na primeira jogada e tinha um objetivo maior de integração e percepção de comportamentos individuais

que influenciassem o grupo. Além disso, é um grupo muito grande com pouco tempo e disponibilidade para interagir de maneira mais coesa.

Sem dúvida, eles perceberam que suas atitudes e comportamentos estão relacionados à produtividade da equipe do jogo LIDER mas o pouco e espaçado tempo que tiveram juntos (recém retornaram de um recesso de 15 dias) contribuem para que não haja uma identificação grupal.

B) *Nome: Necessidades Individuais no Trabalho*: Na fase de generalização, muitos jogadores debateram sobre o significado que o trabalho possa adquirir para as pessoas. Alguns participantes conseguiram perceber como as expectativas de que o trabalho traga auto-realização e prazer, acabaram por ser normatizados como ideal de vida para todos. E que nem sempre isto corresponde ou deva corresponder à realidade.

O grupo também soube identificar que estes valores correspondem ao momento atual de cada um e da equipe como um todo. E que estes valores são modificados de acordo com as modificações de nossas necessidades e projetos de vida futura que são e podem ser radicalmente alterados.

Além disso, um jogador iniciou uma discussão muito reveladora a respeito da grande procura de cursos de pós-graduação. Se na fase da análise foi identificado (para este grupo) um alto índice de auto-realização relacionado à participação em um curso de mestrado ou doutorados, nesta fase de generalização outra hipótese foi levantada. Se este levantamento de valoração atual das necessidades individuais no trabalho tivesse sido realizada com mestrandos/doutorandos oriundos de empresas, o item Poder poderia estar com um índice de hierarquização muito mais alto do que o colocado nesta atividade. Isto por que, muitos dos profissionais que buscam a pós-graduação não visam uma formação docente plena e o campo de pesquisa, mas uma melhor colocação e maior índice de empregabilidade no mercado, ou seja, poder na organização e no ambiente externo a ela.

C) *Nome: Brinquedos Artesanais - Pipas*: A etapa de generalização neste vivência privilegia os líderes das equipes, que se voluntariaram a participar. Este fato foi considerado na condução desta etapa, já que pessoas com iniciativa a participar de eventos novos (superam a insegurança e o receio inicial) conseguem tirar maior proveito de experiências vivenciadas do que aquelas que por inibição ou insegurança

tendem a não experimentar coisas novas, especialmente em grupo. Após o feedback dos liderados, os líderes fizeram uma comparação entre sua atuação na equipe e seus estilos de liderança na equipe de trabalho. Alguns conseguiram identificar alguns padrões de comportamento exercidos tanto no jogo quanto no trabalho, outros tiveram dificuldade em fazê-lo.

D) *Nome: Fábrica de Embalagens*: O grupo soube referenciar o seu comportamento com outros tipos de comportamentos muito comuns em organizações. Identificaram que o grupo organizou-se como uma empresa real, com diversos departamentos. E como tal, tiveram falhas e sucessos semelhantes. A comunicação foi confusa e desorganizada. Cada departamento preocupou-se em realizar a sua tarefa e depois juntar as partes para fazer o produto final. Segundo eles, isto traz descontentamento já que algum departamento tem que adequar o seu trabalho em relação aos outros.

Mais uma vez, a produção da empresa fica isolada da parte administrativa (representada pelo departamento de marketing e comercial) e não percebe-se nenhuma necessidade maior de integrá-la aos outros departamentos. A 'produção' é apenas informada do que está acontecendo.

### ***Fase da Transferência***

As descrições desta seção referem-se aos comportamentos e condução do grupo durante esta fase:

A) *Nome: História Rotulada*: Alguns participantes (nem todos tiveram a oportunidade de colocar-se no grande grupo) conseguiram relacionar o que aconteceu na vivência com o que aconteceu na jogada. Como foram as mesmas pessoas que participaram de uma e de outra, houve repetições claras como liderança e condução do grupo; distanciamento do foco da tarefa e receio em esclarecer-se mais sobre os procedimentos da vivência.

B) *Nome: Necessidades Individuais no Trabalho*: O processo de transferência de conhecimento ocorreu direcionado ao jogo LIDER. O conhecimento mútuo de valores ligados ao trabalho passa a ser muito importante para o esclarecimento e a conscientização de como cada um na equipe, como líder e detentor de poder para tomada de decisão, fundamenta seus objetivos, estratégias e ações. Os participantes puderam perceber que muitas decisões relacionadas às políticas de RH, tinham como parâmetros suas necessidades e seus valores e não as necessidades e conseqüentes objetivos de seus funcionários.

C) *Nome: Brinquedos Artesanais - Pipas*: Nesta vivência, ficou evidente que os processos de transferência ocorreram no âmbito pessoal. As pessoas relataram suas reflexões no que se refere ao respeito às limitações e inseguranças na vivência e de como o líder auxiliou a superá-las. Comparam isto ao desenvolvimento do jogo, à sua compreensão e articulação nas jogadas. O desenvolvimento grupal foi muito forte e auxiliou muito para aumentar a coesão, minimizando alguns conflitos tão característicos do dia anterior. A vantagem do grupo aberto, com ampla liberdade de ausentar-se, ficou demonstrada hoje. As pessoas mais desmotivadas e insatisfeitas não compareceram e, de certa forma, o grupo estava mais envolvido e menos sobrecarregado de conflitos. Isto também auxiliou por ter reduzido o número de participantes e ter propiciado uma maior integração.

D) *Nome: Fábrica de Embalagens*: Esta vivência teve um clima de trabalho de fechamento de jogo. Todos participantes já haviam realizado a última jogada do LIDER, e estavam aguardando o resultado final. Neste sentido, o processo de transferência de conhecimento para atividades do jogo não foi possível. Contudo, o grupo soube identificar a sua necessidade de liderança (partindo de um estilo mais voltado à tarefa a um estilo mais voltado as relações interpessoais) e seu progresso na execução da atividade, ou seja, soube relacionar o seu comportamento com os comportamento a ser obtido através da liderança situacional.

#### 4.1.4 DESCRIÇÃO DAS JOGADAS DO LIDER

##### *Tempo*

No primeiro dia, a primeira jogada levou em torno de 1 hora para ser feita. A pedido dos jogadores, o tempo da jogada foi aumentado para que houvesse uma maior familiarização com as folhas de decisão, os tipos de decisão e com o manual. Apesar de despender mais tempo que o planejado, considera-se que não foi um tempo exagerado e não interferiu no desenvolvimento da vivência grupal. Não esquecendo que os jogadores já dispuseram do manual antes do início do jogo e que já estavam compreendendo como seria as tomadas de decisão e a aplicação do jogo LIDER.

A segunda jogada durou cerca de 1 hora e vinte minutos. Este tempo é referente à segunda jogada. Não houve uma forte pressão por parte do animador, já que seria a primeira vez que a maioria das equipes receberia os relatórios acerca dos funcionários e da situação financeira da empresa. Lógico, esse tempo poderia ter sido menor, porém foi importante que as equipes tivessem tempo suficiente para familiarizar-se com os relatórios. Por causa do atraso na segunda jogada do LIDER, a vivência iniciou-se mais tarde ocupando boa parte do tempo disponível para a terceira jogada. Ainda assim, foi possível realizar a terceira jogada mesmo que alguns jogadores tenham reclamado do pouco tempo disponível. O animador permitiu que as equipes entregassem as decisões até um dia após para o processamento. A maioria preferiu realizar as jogadas em sala de aula.

A quarta jogada ocorreu em um período de 1 hora, no total. Efetivamente, porém, as equipes levaram menos tempo, uma vez que muitos participantes chegaram após 30 minutos do início do jogo. Desta vez, o animador estabeleceu um rígido horário de entrega das decisões (prazo de uma hora). As equipes tiveram tempo suficiente para entregar as decisões e muitos acharam melhor o estabelecimento de um prazo mais curto. Este procedimento auxiliou sobremaneira, a condução da vivência e da quinta jogada. Todas as atividades foram conduzidas com tranquilidade e os jogadores tiveram cerca de uma hora para realizar a quinta jogada.

A sexta e última jogada ocorreu em pouco mais de uma hora, as pessoas demonstraram ter o cuidado de realizar as últimas decisões. Nem todos membros das equipes estiveram presente neste dia. O horário estabelecido em uma hora parece ser o mais adequado para a tomada de decisão, no caso do jogo LIDER. No período final, após a vivência grupal, as equipes receberam os resultados finais e tiveram um pequeno período para preparar a Assembléia Geral.

### ***Processamento***

Para cada dia foram previstas duas jogadas. No entanto, por problemas de digitação (e não do sistema), não houve tempo para realizar a segunda jogada. Estima-se que o tempo de processamento com emissão de relatórios, sem considerar o tempo gasto de reprocessamento, foi de uma hora e quinze minutos.

No segundo dia do jogo, foi possível realizar as duas jogadas. O processamento neste dia foi o de uma hora. Como apenas um animador processa as decisões (digitando) calcula-se que este será o tempo médio, sem nenhum imprevisto.

No terceiro dia de jogo, o processamento ocorreu sem imprevistos (com cerca de uma hora de duração) e houve pleno tempo para os participantes realizarem suas decisões.

No quarto dia de jogo, ocorreu o processamento da última jogada, obtendo-se o ranking final das empresas. Manteve-se o tempo estabelecido de uma hora para processar todas as decisões.

### ***Equipes***

Em se tratando de um grupo aberto, na universidade, é difícil manter um controle sobre os horários de chegada, término da aula e das próprias atividades. Contudo, a maioria das equipes estava presente até meia hora após o início do jogo. À medida que as equipes iam chegando, os animadores distribuíam o material da jogada.

Desta maneira, as equipes que conseguiam estar no horário estipulado não eram prejudicadas na espera pela presença de todos.

As pessoas que ainda não tinham equipe para jogar, foram incorporadas em outras equipes, porém sempre respeitando o limite de quatro jogadores por equipe.

Compromissos externos ocorreram simultaneamente ao horário das jogadas e alguns jogadores ausentaram-se da sala. As equipes tem mantido um bom grau de comprometimento com as jogadas, mas continuam um tanto dispersivas quanto ao início das jogadas. Ainda no segundo dia de jogo, havia participantes que não tinham equipe e não haviam se inteirado do procedimento do jogo.

No terceiro dia do jogo, não mais havia problemas de formação de equipes. Neste dia houve um efetivo envolvimento com as jogadas, especialmente com a quinta jogada após a vivência. Os jogadores têm conhecimento do jogo, e focalizam apenas em suas estratégias de gerenciamento. O grupo demonstrou forte motivação e engajamento em todas as atividades realizadas. O grupo atingiu uma maior coesão e direcionamento comum de objetivos.

No quarto dia de jogo, havia um número reduzido de jogadores embora todas as empresas estivessem representadas. A notícia de ser a última jogada causou surpresa e decepção para alguns jogadores. Muitos relataram que suas estratégias eram de longo prazo (foram conservadoras nas decisões) e que esperavam um maior número de jogadas. Também disseram estar curiosas em relação à assembléia, para conhecer as estratégias de outras empresas concorrentes.

## **4.2 A INTEGRAÇÃO DE VIVÊNCIAS GRUPAIS E O JOGO DE EMPRESAS LIDER: RESULTADOS**

### **4.2.1 O PROCESSO DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM**

Todo o conteúdo descritivo e o conteúdo analisado deste trabalho deve-se ao acompanhamento da aprendizagem através dos instrumentos de coleta de dados. É

natural, portanto, realizar uma breve avaliação do uso e utilidade destes instrumentos. Em que medida eles são (e foram) apropriados para auxiliar este trabalho? Responder a tal pergunta é o objetivo desta seção. Afinal, “a coleta e a análise de dados são tão vitais na pesquisa qualitativa, talvez mais que na investigação tradicional, pela implicância delas no investigador” (Triviños, 1987, p. 137).

Na pesquisa qualitativa a aplicação destes instrumentos não se realiza exclusivamente, ou seja, é um processo que se realiza complementarmente. Um instrumento alimenta as possibilidades do outro. Por isso, torna-se importante investigar se os instrumentos utilizados foram complementares em seu uso.

A tarefa de “observar naturalmente não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais) algo especificamente, prestando atenção em suas características. Observar um fenômeno social significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado e seus atos, atividades, significados, relações, etc. (Triviños, 1987, p. 153).

A observação pode ser estruturada ou padronizada. quando se deseja colocar em relevo a existência ou a possibilidade de existência de alguns traços específicos do fenômeno que se estuda, buscando a verificação de hipóteses. Desde o primeiro momento de formação de equipes, o animador teve diante de si, o perfil do grupo, suas expectativas e pôde tratar algumas hipóteses de direcionamento e comportamento do mesmo.

A observação-participante direcionada para alguns aspectos de comportamento grupal mostrou-se valioso instrumento de coleta de dados. Permitiu ao animador, acompanhar e refazer as estratégias de aprendizagem oferecidas e disponíveis através do jogo, além de avaliar quais as equipes (e indivíduos) obtiveram uma mudança de atitude frente à questões como liderança, motivação e trabalho em equipe. Esta avaliação foi complementada pelas outras fontes de acompanhamento do processo de aprendizagem, referendando assim as percepções do animador e permitindo confrontá-la com as avaliações dos próprios jogadores.

Os comportamentos grupais observados refletiram, de algum modo, o resultado final de classificação das equipes no jogo. Para facilitar a simulação, formaram-se treze equipes divididas em dois grupos (seis equipes no Grupo1 e sete equipes no Grupo2). Por sugestão de um jogador, a classificação final foi distribuída em

um grande grupo. Ou seja, apesar de competirem em diferentes grupos, foi considerado, para efeito de apresentação na assembleia geral, uma classificação única do primeiro ao décimo-terceiro lugar.

Das treze equipes participantes, houve apenas um empate: duas empresas ficaram em quarto lugar. A apresentação da assembleia transcorreu em ordem de classificação - do primeiro ao décimo-terceiro lugar. Apesar deste procedimento não ter sido previamente estabelecido no modelo, muito auxiliou a acompanhar toda a argumentação e apresentação das equipes.

As equipes não demonstraram insatisfações quanto à sua classificação final. O ranking foi aceito como adequado ao envolvimento, motivação e entendimento do jogo. O comportamento das equipes (e de seus membros) refletiam suas argumentações na assembleia geral. As equipes com melhores posicionamento foram justamente aquelas com uma participação mais ativa, com maior motivação e interesse pela participação no jogo como um todo (vivências e jogadas). Isto não significa dizer que estas equipes foram 'exemplares' mas que havia um alto índice de coesão grupal, de frequência e disponibilidade. As equipes classificadas nas últimas posições foram aquelas com alto índice de absenteísmo, pouca participação e interesse na equipe e em compreender o funcionamento do jogo. Um ponto interessante é que estas equipes, frequentemente referiam-se à outras teorias e outros tipos de racionalização de argumentos para explicar as estratégias de decisão e o trabalho em equipe.

Todas as equipes realizaram críticas e sugestões ao jogo e ao seu modelo de aplicação. As principais críticas referiam-se ao modelo do jogo. Não aprovaram o modelo conceitual do jogo LIDER, ou seja, a Teoria de Liderança Situacional de Hersey e Blanchard, a teoria motivacional de Herzberg e de hierarquia de necessidades de Maslow. O argumento principal era que estas teorias clássicas não mais refletiam a realidade organizacional e as necessidades de formação conceitual e instrumental dos líderes destas organizações. Também argumentavam que o modelo poderia ser mais complexo e incluir interações entre as personagens do jogo.

Quanto ao modelo de aplicação, muitas equipes reclamaram do fim repentino do jogo e que a duração e o número de jogadas deveriam ter sido previamente estipulada. O tempo designado para a realização das jogadas foi considerado curto para alguns. Contudo, esta questão foi considerada um aspecto positivo por muitas equipes

por refletir a pressão e o pouco tempo para tomar as decisões, situação típica da realidade organizacional.

Outra crítica, que não apareceu de forma direta, mas que foi percebida nos argumentos de desempenho da equipe, foi a diferença de expectativas e objetivos quanto à disciplina e, a conseqüente falta de motivação em participar do jogo. Isso ficava evidente na apatia de alguns grupos e na falta de interesse na interação proporcionada pelo jogo.

A ênfase em pontos positivos diziam respeito, diretamente ao aproveitamento grupal e individual obtido durante a participação das jogadas. Ou seja, a experiência de tomada de decisão em conjunto, envolvendo a presença dos membros da equipe, a decisão de eleger uma liderança formal ou informal.

A pressão em tomar decisões em função do tempo reduzido foi um ponto de controvérsia. Uma única equipe teve a oportunidade de realizar uma jogada fora da sala de aula. Ressaltaram assim, a diferença entre a tomada de decisão com tempo restrito e com disponibilidade de tempo. Isso gerou discussão no grupo, pois algumas equipes avaliavam que a restrição do tempo era uma qualidade da simulação, outras avaliaram que a disponibilidade de tempo facilitava a aplicação dos conceitos na simulação. Vale pontuar que os membros das equipes que avaliaram a pressão do tempo como fator negativo, não possuíam muita experiência profissional em tomada de decisão no ambiente organizacional.

Outro aspecto positivo foi a possibilidade de trocar experiências profissionais e a extensa analogia com situações reais. Metade das equipes enfatizaram a oportunidade de confrontar e debater experiência individuais e coletivas e como isto enriquecia tanto as estratégias das jogadas como a interação grupal. A comunicação e a necessidade de entendimento e empatia com os outros membros das equipes, contribuíram para o aproveitamento da simulação. Inclusive naqueles casos, em que a comunicação e o relacionamento grupal não foi bem sucedido, trouxe uma forte mudança de atitude e de conscientização pessoal, por parte de alguns membros destas equipes.

Também foi considerada satisfatória a possibilidade de usar a simulação para 'experimentar' decisões. Ou seja, algumas equipes utilizaram-se do ambiente empresarial virtual para testar decisões, testar correlações conceituais de liderança.

É notável verificar que todo o processo de aprendizagem pôde ser acompanhado e analisado segundo diferentes percepções. Todos os instrumentos de coleta de dados demonstraram possuir uma positiva e importante relação de interdependência. Sem dúvida, a formalização dos itens a serem apresentados na assembléia geral, incitou as equipes a organizar, estruturar uma argumentação e debater os diversos processos cognitivos e atitudinais envolvidos durante o jogo LIDER. Da mesma forma, uma reflexão individual, como forma de auto-avaliação, permitiu uma diferenciação do grupo; da simulação, do animador para tentar focalizar em si mesmo.

#### **4.2.2 ANÁLISE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

A análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação de conteúdo simbólico das mensagens. Estas mensagens podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos. O enfoque da interpretação pode variar. Pode-se trabalhar os aspectos políticos, psicológicos, filosóficos, etc..

“O pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações” (Triviños, 1987, p. 138). Além disso, o pesquisador usa não somente o conhecimento formal, lógico mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas percepções, impressões e intuições.

Para documentar todo o processo de aprendizagem e mudança, além do uso da observação participante a qual privilegia a percepção do animador, “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke e André, 1986, p. 38). São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano (Phillips apud Lüdke e André, 1986, p. 38).

A análise documental buscou identificar informações fatuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Estes documentos podem ser cartas, memorandos, diários pessoais, jornais, revistas, livros, etc. Esta técnica

complementa as informações obtidas por outras técnicas de coleta (Godoy, 1995a), quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos.

A fase mais formal de análise inicia quando a coleta de dados está praticamente encerrada (Lüdke e André, 1986). O pesquisador, de posse de todo material coletado (observações, auto-avaliação, síntese da apresentação da assembléia e o ranking das empresas no jogo), começa a destacar os principais fenômenos registrados, fundamentado em suas pressuposições teóricas.

A partir desta fase inicial, de confrontação, reflexão e síntese, é averiguado como os processos cognitivos, emocionais, pessoais e coletivos estiveram envolvidos na dinâmica de aplicação do jogo LIDER.

Tratava-se de um grupo voltado à tarefa. À medida que eram necessárias decisões mínimas para a realização da jogada, o grupo conseguia focar mais na tarefa do que em sua própria organização. O fato de ser um grupo aberto (as pessoas não tinham um compromisso e objetivos comuns diretamente relacionado com o jogo de empresas) em um ambiente acadêmico propiciava que os participantes não estivessem presente todos no mesmo horário. Assim, algumas equipes iniciaram sua tarefa com somente um ou dois integrantes. Isso, logicamente, afetou a estruturação das equipes, e do próprio grupo, em direção a um coesividade maior já que o tempo necessário de 'aquecimento' não foi realizado em conjunto. Em função de atividades conjuntas realizadas anteriormente (na explanação da parte teórica do jogo), já existia um mínimo de conhecimento e integração grupal, porém muito incipiente.

Na primeira jogada, foi estabelecido um horário maior para a tomada de decisão (em torno de 1 hora e 30 minutos). Esse tempo foi requerido não só em virtude do caráter exploratório do funcionamento do jogo, mas muito foi debatido a partir de opiniões e estilos pessoais de gerenciamento. Havia uma tentativa de, através dos estilos e entendimentos gerenciais de cada membro, decidir quais estilos de liderança a serem utilizados e por que. Ou seja, havia uma maior preponderância de falar do que de ouvir, de achar parâmetros individuais do que uma síntese grupal.

Além de todo embasamento teórico conduzido antes da aplicação do jogo, com leituras e debates sobre os temas, foi fundamental a leitura e o entendimento do manual do jogo antes de seu início. O número de dúvidas e problemas no entendimento do jogo foi muito menor do que em aplicações em que os jogadores só

tiveram acesso ao manual no mesmo dia do início do jogo. Houve, portanto, mais tempo para realizar a tarefa e discuti-las do que compreender seu procedimento.

A solicitação da ajuda dos animadores ficou, por consequência, mais reduzida, limitando-se àquelas equipes que não leram o manual adequadamente ou não o tinham no momento. As equipes conseguiram um alto grau de concentração e discussão do assunto (considerando ser o primeiro dia). Algumas que terminaram a jogada antes, estabeleciam um processo de generalização de conceitos para sua realidade empresarial ou para suas leituras acadêmicas.

Os integrantes que chegaram ao jogo mais tarde, mostravam-se mais distantes e menos preocupados com as decisões. A evidência deste tipo de comportamento era a pouca atenção no colega quando este repassava o que tinha sido realizado até o momento.

Houve um claro desapontamento de membros das equipes como lideranças para conduzir o grupo. Estes, informalmente, conduziam as discussões através de uma organização dos dados, de encaminhamento de dúvidas e de gerente de produção (assumiam o papel de gerente, assinando a folha de decisão e encaminhando-a para o animador). Não houve conflitos evidentes nas decisões. O fato da tomada de decisão ter sido consensual (segundo os próprios jogadores) não demonstra que estabeleceu-se um clima de trabalho mais cooperativo. A pouca familiaridade do grupo com as tarefas e com a complexidade de análise dos dados não trouxe, ainda, uma necessidade de estabelecimento de regras.

As primeiras jogadas do dia necessitavam de um grande 'aquecimento'. Os membros das equipes não se reuniam havia uma semana, em média, e precisaram de um tempo mínimo para um contato pessoal e para tornar a se familiarizar com o jogo. Muitos grupos apresentaram indícios de reformulação em seus relacionamentos. Muitas não mais estavam à mercê de sua integração inicial, mas tentavam efetivamente mobilizar-se para execução das tarefas.

Ficou evidente, através das verbalizações de muitos jogadores, que os membros tentam iniciar uma resolução de problemas em conjunto, porém cada um tentando impor seu ponto de vista. O estágio conflitual, ousa-se afirmar, que em seu princípio, começa a estruturar-se através de uma abertura nas discussões, comportamentos mais motivados para a tarefa (demoraram-se mais tempo para as jogadas; muitas equipes insistiram em realizar outra jogada no mesmo dia) e conflitos

evidentes (ao ponto de algumas equipes chegarem a um impasse e optarem por não executar a atividade).

A característica de ser um grupo com uma formação não espontânea, com pouquíssimos objetivos em comum entre si e com o animador, interfere na maneira em que se estruturam e se organizam para a execução da tarefa. Porém, é um grupo organizado efetivamente para executar a tarefa. Como têm pouca possibilidade de uma interação efetiva, o fato de manterem-se as mesmas equipes para as jogadas contribuiu para uma coesão mínima, apoio e distribuição de tarefas. Aquelas equipes que permanecem mais dispersas, ocorreu uma maior formação de subgrupos (entre os que chegam antes e os que chegam depois).

O jogo começa a ser melhor entendido para as equipes e os primeiros resultados trouxeram feedback motivador para novas ações. As equipes começam a se preocupar em organizar melhor suas decisões (fazer planilhas, anotar decisões anteriores e fazer correlações entre os relatórios). Contudo, fica claro a existência de algumas lideranças cristalizadas ou uma forte dependência do animador (“- você não nos avisou que deveríamos fazer isso.”). Lógico que o fato de ser o início do jogo ainda trouxe muita insegurança a respeito de seus procedimentos.

O grupo se organiza para as jogadas e, de posse de maiores informações, depende maior tempo em analisá-la. Os membros que assumem a liderança são, visivelmente, os mais motivados pelo jogo (envolveram-se mais na simulação). Esses líderes ‘controlam’ as informações e estabelecem hipóteses. Também são eles que estabelecem ‘estratégias’ de tomada de decisão. Interessante é o fato, de que quando trata-se de decisões ‘subjetivas’ como a hierarquização de valores e necessidades no trabalho, a maioria das equipes opta por uma decisão ‘neutra’, por uma impessoalidade. As técnicas para se atingir este ‘consenso’ são equivalência numéricas, a criação de um quinto membro virtual para a decisão, alternância de escolhas (ora um ora outros decidem) e resignação da maioria.

Também durante as vivências as equipes, padronizaram conceitos para que todos os membros tivesse a mesma percepção de um conceito. Isso pode parecer um início de identidade grupal, mas pode antecipadamente anular as individualidades em busca de um padrão grupal.

As equipes iniciaram um processo de maior interação nas jogadas. Os jogadores já conseguem trabalhar de maneira mais coesa, em direção à solução de

problemas. Este também chegavam com maior empenho para a tarefa. Essas observações referem-se àquelas equipes que mantiveram uma constância de assiduidade. As equipes com maior índice de abstenção tem dificuldade em situar-se no jogo, e por isso apresentam uma maior desmotivação.

Os grupos demonstram uma grande capacidade de organizar-se rapidamente para a tomada de decisão; têm sido mais pontuais e conseguem distribuir tarefas e discuti-las com menor conflito. Discutem idéias e utilizam-se das informações anteriores para análise das decisões. Os grupos mais coesos já entraram em um processo de automotivação (aguardam ansiosamente os resultados para confirmar hipótese e estabelecer novas estratégias).

Na semana entre o segundo e o terceiro dia do jogo, alguns jogadores procuraram o animador para manifestar suas insatisfações quanto ao jogo. Seus relatos diziam que eles não estavam entendendo o jogo, não estavam entendendo o motivo das vivências; não estavam gostando de realizá-las; não estavam motivados a vir participar. Além disso, relatavam que várias equipes estavam 'enrolando' a jogada inicial para que atrasassem as outras atividades, não sendo possível realizá-las efetivamente, e todos fossem liberados com antecedência. É interessante notar que estas reações surgem no exato momento em que o grupo ultrapassa o estágio amorfo, inicia um processo de estruturação grupal diante de certas demandas (oferecidas pelo animador). Ou seja, o grupo ingressa em um estágio conflitual em que alguns membros tentam demonstrar sua insatisfação (ficando em silêncio; não participando; sendo sarcásticos ou monopolizando discussões). Surgem conflitos com outros membros (menosprezando o discurso), com o animador (questionando sua postura, sua competência) e com o jogo (sua utilidade, eficácia).

Isto não significa que todas estas insatisfações não tenham fundamento na realidade. Mesmo que haja um significado maior por trás destas insatisfações (elemento de transferência<sup>12</sup>), é melhor o animador aceitar este feedback por seu valor aparente. E se possível procurar, com o grupo, elaborar estas fontes de conflito em vez de recuar para a polidez insincera. Não quer dizer que o animador deva desculpar-se ou

---

<sup>12</sup> Transferência (Psicologia): em geral, qualquer deslocamento indireto de uma emoção/afeto, de um objeto/pessoa para outro (Chaplin, 1985, p. 476).

defender-se. Só a partir de uma compreensão da situação que ele pode agir para que o grupo ultrapasse este estágio conflitual.

Diante desta situação, o animador resolveu antes do início das vivências retomar junto ao grupo todos os objetivos do jogo LIDER, das vivências, os conteúdos que já haviam sido trabalhados até então. Ao contrário das vivências anteriores, os objetivos da vivência foram parcialmente revelados como forma de fazer com que o grupo acompanhe mais detalhadamente os processos grupais e pessoais que poderiam ocorrer. O grupo reagiu muito bem ao procedimento, trabalhou de maneira mais engajada do que o usual e teve uma participação maior no momento de análise da vivência. É verdade que alguns dos membros insatisfeitos não compareceram a este dia. Contudo, a hipótese levantada é que se trata de um grupo com um perfil excessivamente racional (são pós-graduandos) e que sentem-se mais seguros de posse de informações e de exato procedimentos de comportamento. Ainda que se perca um pouco de possibilidades de elaborações conceituais a partir da experiência vivida (pelo fato de já se conhecer de antemão alguns objetivos), parece que o grupo tem mais confiança diante do controle de informações, sem a possibilidade da incerteza (representada pela possibilidade de exposição pessoal maior de que gostaria).

Portanto, no caso de grupos abertos, especialmente aqueles com alto grau de racionalização (e dificuldade em colocar-se como sujeito da experiência) recomenda-se compartilhar os objetivos das vivências antes e não depois da atividade.

Na tomada de decisão, a cristalização de liderança foi mais freqüente naquelas equipes em que há um alto índice de abstenção, portanto, os líderes são aqueles que freqüentam o jogo e tem maior informação e poder do que está ocorrendo com a empresa. Ele toma as decisões. Nas outras equipes, estabeleceram-se, lideranças emergentes e que trabalhavam em torno de combinações de conceitos e análise em conjunto.

Em algumas equipes, os conflitos, aparentemente foram minimizados. Os conflitos intergrupais não são destaque nesta aplicação. Há uma competição entre as equipes, mas esta não se manifesta através de agressividade, tentativa de 'espionar' as estratégias alheias. A hipótese é que a existência de atividades coletivas entre as jogadas tenha amenizado o grau de competitividade, transformando-a em um ambiente mais cooperativo.

A última vivência caracterizou-se como um trabalho em conjunto, sem pre-estabelecimento de equipes. Houve dispersão das pessoas, só melhorando depois de estabelecidos subgrupos de trabalho. O grupo trabalha muito bem se for subdivido. Houve mais heterogeneidade e participação (com maior relevância) de pessoas que pouco se manifestavam.

Foi importante relacionar o resultado do jogo com o grau de interação de algumas equipes. A priori, as equipes com melhor grau de coesão e motivação tem obtido os melhores resultados, com exceção, reconhecida, de uma delas que apesar do empenho teve dificuldade em aplicar os conceitos na simulação. Em uma das equipes, ficou evidente que os conflitos internos prejudicaram o desempenho, além de trazer um sentimento de frustração e ansiedade em participar de uma equipe em que a comunicação era deficiente, os objetivos divergentes e com baixa motivação em alcançar resultados.

A motivação das atividades do último dia pareceu diferenciada dos dias anteriores. Em primeiro lugar, foi anunciado que seria a última tomada de decisão do jogo, o que ocasionou, para algumas equipes, surpresa e descontentamento, em função de estratégias de longo prazo. Ainda assim, houve bastante concentração e aproveitamento do tempo para realizar a última jogada. O grupo parecia estar completamente inserido no ambiente virtual do jogo. A última vivência também transcorreu em ritmo de final de jogo. As pessoas estavam mais descontraídas, mas aproveitaram bem a oportunidade de relacionar o comportamento do grupo com o comportamentos de departamentos, que interagem, nas organizações. Um dos jogadores, salientou a riqueza de participar de atividades que não fossem exclusivamente formais e privilegiassem também a criatividade, a interação entre as pessoas e a espontaneidade.

Após uma intensa aplicação do jogo, das evidências de participação e não-participação dos jogadores, de suas sugestões e contribuições para o aperfeiçoamento do jogo; da análise e auto-análise realizada por jogadores e animador, as conclusões do trabalho vão ao encontro dos principais objetivos levantados no decorrer do estudo de caso.

Os resultados permitiram elaborar determinadas conclusões acerca do modelo e sugerir continuações de pesquisa e aplicação como forma de fortalecer os objetivos deste trabalho e ampliar novas frentes de pesquisa a partir de novas hipóteses. Estas conclusões marcam a finalização deste trabalho.

## 5. CONCLUSÕES

Este trabalho apresentou um modelo de aplicação do jogo de empresas LIDER, integrando ao mesmo vivências grupais, para auxiliar o animador no acompanhamento do processo de aprendizagem e mudança dos jogadores. Propiciou, também, aos jogadores, uma possibilidade de aprendizado e mudança atitudinal e/ou comportamental através da experiência. A utilização de vivências grupais, assim como uma sistematização das atividades de aplicação do jogo LIDER, são particularmente úteis quando o animador pretende que um processo de aprendizagem e mudança ocorra através da participação ativa e conscientização de padrões comportamentais dos jogadores.

No modelo de aplicação do jogo de empresa LIDER, proposto neste trabalho, as vivências grupais são técnicas que permitem uma elaboração e reflexão dos padrões comportamentais, crença e valores atuantes durante a simulação empresarial, além de propiciar um clima de interação grupal.

Baseado nos princípios da aprendizagem vivencial, o modelo pretendeu auxiliar no processo de aquisição e aplicação de conhecimentos de liderança e motivação bem como de eliciar um processo de mudança atitudinal e quiçá comportamental. Para tanto, argumentou-se a necessidade de planejar e estruturar uma aplicação do jogo que beneficiasse a interação grupal; a participação em atividades lúdicas; o debate e a confrontação entre o real e o virtual.

Recomendou-se que, a partir das vivências grupais aqui adaptadas, o animador construa e/ou refaça suas próprias atividades desde que respeitando os resultados a serem alcançados. Conhecendo o perfil do grupo a participar do jogo de empresas (formação; atuação profissional; expectativas e objetivos), o animador pode reconfigurar as etapas do ciclo de aprendizagem vivencial e sua respectiva coordenação.

Foi proposto também neste trabalho uma forma de avaliação ou acompanhamento deste processo de aprendizagem, de forma a aferir um resultado satisfatório para todos e para os objetivos da simulação empresarial. Se o pressuposto de que é o educando/aluno/jogador que possui o papel ativo e condutor das atividades

através de seus próprios interesses, estilos de aprendizagem e habilidades interpessoais, então a qualidade e os resultados alcançados devem ser ditados e reconhecidos pelos próprios jogadores. Cabe ao animador, corroborar estes resultados através de sua observação participante e identificar possíveis variáveis pessoais e coletivas que influíram neste processo. Isto significa que não cabe a ele, responsabilizar-se pelos resultados mas responsabilizar-se pelo apoio e disponibilidade de recursos materiais e pessoal aos jogadores.

Um caso prático foi apresentado, no qual o modelo de aplicação foi utilizado pretendendo acompanhar mais formalmente o processo de interação, motivação, assimilação e aplicação de conceitos envolvidos em uma atividade nestes moldes. Tanto a fase de estruturação quanto a de aplicação foram apresentadas no caso. As aplicações das vivências foram detalhadamente descritas.

Da aplicação prática, concluiu-se algumas vantagens aparentes percebidas pelo animador e pelos próprios jogadores:

- a composição de vivências grupais e simulação empresarial em uma mesma metodologia de aplicação possibilitou aliar dois níveis de aprendizagem: o nível operacional e o nível conceitual. Ou seja, mostrou-se capaz de estabelecer um acompanhamento tanto da assimilação como da aplicação de conceitos.
- além do próprio aprendizado de habilidades gerenciais que leva em conta um processo de racionalização e um processo intuitivo, tal como acontece na prática, pareceu haver um aprendizado e uma conscientização pessoal, a partir da experiência, de processos motivacionais e interpessoais com o grupo.
- as vivências atuaram como catalisadores de uma dinâmica grupal, essencial para atividades coletivas visando uma mudança de atitude e comportamento através da percepção de seus próprios padrões comportamentais.
- as vivências foram experimentadas como atividades inerentes ao processo, o que não demonstrou estranhamento nem inadequação de sua aplicação durante o jogo. Inversamente, as alusões aos processos vivenciados durante sua aplicação foram detectados através de verbalizações subliminares dos jogadores.
- os resultados individuais e grupais obtidos dependeram não exclusivamente do modelo, mas da congruência e disponibilidade dos participantes com os objetivos do jogo de empresas. Ficou evidente através da observação-participante do animador, da

classificação das equipes no jogo, da apresentação da assembléia geral e da auto-avaliação que o aprendizado social e mudança atitudinal estava relacionada com a motivação e disponibilidade dos jogadores.

- a metodologia de aplicação proposta aqui constituiu-se ela própria em um ciclo de aprendizagem vivencial, iniciado através das jogadas e das vivências, passando pela organização e discussão de itens relativos ao ranking e ao processo grupal e culminando na apresentação da assembléia geral e na auto-avaliação, possibilitando que os próprios jogadores fossem os condutores deste processo.
- o modelo de aplicação tal como está estruturado neste trabalho permitiu para algumas pessoas, uma mudança no conhecimento (aquisição de novos conceitos) e, conforme evidências verbais dos participantes, uma mudança de atitude. Uma mudança de comportamento pode vir ocorrer como consequência futura, mas as contingências tal como se apresentaram não podem evidenciar tal resultado.

Depois de concluído o trabalho, algumas sugestões para continuidade de pesquisa e averiguação mostraram-se necessárias. São elas:

- ◆ Uma aplicação com a mesma carga horária, porém com uma programação de atividades bem mais intensa. O autor sugere que as aplicações sejam feitas em uma semana, quatro horas diárias como forma de contrastar o grau de interação, motivação, assimilação e aplicação dos conceitos.
- ◆ Realizar várias aplicações como forma de testar a robustez e a flexibilidade do modelo, com grupos diferenciados. Estas aplicações deveriam privilegiar o perfil do grupo, considerando seus objetivos e interesses.
- ◆ Um estudo, buscando comparar os processos de aprendizagem, mudança e interação ocorridos em grupos abertos e fechados, preferencialmente com grupos não acadêmicos, ou ao menos não exclusivamente de estudantes universitários.
- ◆ Os indivíduos possuem diferentes estilos de aprendizagem. Portanto um estudo para investigar se estes estilos interferem nos resultados que se deseja obter através da aprendizagem vivencial seria necessário.

- ◆ Novas investigações visando comprovar a relação entre comportamento individual e grupal durante o jogo, classificação da equipe no ranking do jogo e avaliação da equipe e de si próprio seriam importantes como forma de reforçar a hipótese de que a classificação final da equipe e sua apresentação (raciocínio lógico e expressão de sentimentos e opiniões) na assembleia geral refletem o comportamento e atitude observados durante o jogo.
- ◆ Um estudo especificamente voltado para o processo de aquisição do conhecimento e do processo de interação grupal através do afeto e da cooperação seria importantíssimo como forma de compreensão da aprendizagem e fonte de novas intervenções em jogos simulados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABT, C. **Jogos simulados: estratégia e tomada de decisão**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.
- ALAVI, M. Computer-mediated collaborative learning: an empirical evaluation. **MIS Quaterly**, Junho, pp.159-174, 1994.
- ARAÚJO, M *et al.* Jogos de empresa: uma investigação sobre o trabalho em grupo. **Decidir**, pp. 34-39, Setembro, 1996.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BANDURA, A. **Modificação do comportamento**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1969.
- BODEN, M. **As idéias de Piaget**. São Paulo: Cultrix, 1983
- BUSTOS, E. *et al.* Psicodrama Pedagógico. In: BUSTOS, D.*et al.* **O psicodrama: aplicações da técnica psicodramática**, São Paulo: Summus, 1982.
- BUTLER, A. **TeamThink**. New York: McGraw-Hill, 1996.
- CARTWRIGHT, D e ZANDER, A. **Dinâmica de grupo: pesquisa e teoria**. São Paulo: E.P.U., 1975.
- CHAPLIN, J. **Dictionary of psychology**. New York: Dell, 1985.
- CHIA, R. Teaching paradigm shifting in management education: university business schools ant the entrepreneurial imagination. **Journal of Management Studies**, v.33, n.4, pp.409-428, 1996.
- DEBONO, E. **O pensamento lateral**. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FRITZEN, S. **Exercícios práticos de dinâmica de grupo**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GAYOTTO, M.L. **A psicologia social de Enrique Pichon-Riviére**. Porto Alegre: APLUB- Associação dos Profissionais Liberais do Brasil, 1995
- GRAMIGNA, M.R. **Jogos de empresas e técnicas vivenciais**. São Paulo: Makron Books, 1995
- \_\_\_\_\_. **Jogos de empresas**. São Paulo: Makron Books, 1993.
- GODOY, A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. v. 35, n.2, p. 57-63. Março/Abril, 1995a.

- \_\_\_\_\_. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. *Revista de Administração de Empresas*. v. 35, n.4, p. 65-71. Julho/Agosto, 1995b.
- HERMENEGILDO, J. A utilização da padronização como ferramenta da qualidade total para o desenvolvimento do jogo de empresas. Florianópolis, 1996. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção - Universidade Federal de Santa Catarina.
- HERSEY, P. e BLANCHARD, K. *Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- KARLSSON, G. *et al.* Computer-aided hypermedia for learning and self-studies. *European Journal of Engineering Education*, v.18, n.3, pp.227-231,1993.
- KATZ, D. e KAHN, R. *Psicologia social das organizações*. São Paulo: Atlas, 1987.
- KATZENBACH, J. e SMITH, D. *A força e o poder das equipes*. São Paulo: Makron Books, 1994.
- KEYS, B. The role of management games and simulation in education and research. *Journal of Management*, v.16, n 2, pp. 307-336, 1990.
- KLEIN, J. *O trabalho de grupo: psicologia social da discussão e decisão*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.
- \_\_\_\_\_. *O estudo de grupos*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- KNELLER, G. *Introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: : Zahar Editores, 1982.
- KOLB, D. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- \_\_\_\_\_. *et al.* *Psicologia Organizacional: uma abordagem vivencial*. São Paulo: Atlas, 1990.
- KOPITTKE, B., SOUZA, T.P.S e TEIXEIRA, R. The Lider game: a method for managerial training at total quality management. *Fifth International Conference on Human Aspects of Advanced Manufacturing: Agility & Hybrid Automation*, Hawaii, Agosto, 1996.
- KOPITTKE, B.. *Jogos de empresas: novos desenvolvimentos*. Universidade Federal de Santa Catarina - documento interno, 1992.
- KURZ, R. Desfecho do masoquismo histórico: o capitalismo começa a libertar o homem do sofrimento do trabalho. *Folha de São Paulo*.20 de Julho de 1997.
- LAPASSADE, G. *Grupos, organizações e instituições*.Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- LIMA, L.O.; LIMA, A.E. *Uma escola piagetiana*. Rio de Janeiro: Paidéia, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Dinâmica de grupo no lar, na empresa, na escola*. Petrópolis: Vozes, 1969.
- LEWIN, K. *Teoria de campo em Ciência social*. São Paulo: Pioneira, 1965.

\_\_\_\_\_. **Problemas de dinâmica de grupo.** São Paulo: Cultrix, 1970.

LOPES, M. **Jogo de empresas LIDER: aperfeiçoamento do modelo e do sistema.** Florianópolis, 1994. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção - Universidade Federal de Santa Catarina.

LÜDKE, M e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986.

MACIAN, L. **Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos.** São Paulo: E.P.U., 1987.

• MALDONADO, L. **Implantação em micro computador de um modelo comportamental para treinamento de liderança empresarial: um enfoque da liderança situacional.** Florianópolis, 1990. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção - Universidade Federal de Santa Catarina.

MARTINS, J. e BICUDO, M. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos.** São Paulo: Moraes, 1989.

MIZUKAMI, M. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: E.P.U., 1986.

• MONTIBELLER NETO, G. **Mapas Cognitivos: uma ferramenta de apoio à estruturação de problemas.** Florianópolis, 1996. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção - Universidade Federal de Santa Catarina.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1985.

PFEIFFER e JONES. **The 1980 Annual Handbook for Group Facilitators.** University Associates: San Diego, 1980.

PIAGET, J. **Six psychological studies.** New York: Vintage Books, 1968.

PINTO, A. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RIBEIRO, J. **Gestalt terapia: o processo grupai.** São Paulo: Summus, 1994.

• RUOHOMÄKI, V. **Towards fluent teamwork. First Lund-Otaniemi workshop-simulation and game methods for change at work,** Finnish, 1994.

\_\_\_\_\_. **Viewpoints on learning and education with simulation games.** In: RIIS, J., (ed.) **Simulation Games and Learning in Production Management,** London: Chapman & Hall, 1995.

SCHAEFER, S. **The motivation Process.** Massachussets: Winthrop, 1977.

SCHEIN, E. **Psicologia organizacional.** Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1982.

SENGE, P. **A quinta disciplina.** São Paulo: Best Seller, 1990.

- SIEGEL, L. e LANE, I. **Personnel and Organizational Psychology**. Illinois: Richar Irwin, 1982.
- SOUZA, P.R. **Avaliação do planejamento estratégico: o caso Eletrosul**. Florianópolis, 1995. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção - Universidade Federal de Santa Catarina.
- TEIXEIRA, R. **Investigação da relevância do jogo LIDER para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades gerenciais: uma contribuição teórico-operacional**. Florianópolis, 1996. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção - Universidade Federal de Santa Catarina.
- TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VERDEN-ZÖLLER, G. e MATURANA, H. **Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano**. Chile: Instituto de Terapia Cognitiva, 1994.
- ZANDER, A. **Making groups effective**. London: Jossey-Bass, 1987.
- \_\_\_\_\_. **The purpose of groups and organizations**. London: Jossey-Bass, 1985.
- WEFORT, M. *et al.*, **Grupo, indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1993.

## ANEXO

# **1. O USO DE VIVÊNCIAS GRUPAIS NO JOGO DE EMPRESAS LIDER: ROTEIRO DE APLICAÇÃO**

## **1.1 INTRODUÇÃO**

O jogo é um instrumento lúdico que permite identificar, pontuar e exercitar mudanças nas habilidades técnicas e interpessoais dos jogadores. Por seu aspecto informal e espontâneo na aplicação podemos observar as interações dos jogadores no grupo como liderança, interdependência, cooperação, formação e resolução de conflitos. O sucesso do jogo como atividade vivencial se deve à facilidade de aceitação e alto grau de envolvimento dos jogadores.

## **1.2 O JOGO DE EMPRESAS LÍDER**

O jogo de empresas LÍDER é um instrumento de treinamento gerencial que, através da simulação empresarial da administração de recursos humanos, procura conhecer e controlar as variáveis do comportamento humano, garantindo índices de aumento da produtividade. Em decorrência deste objetivo, as principais fontes avaliadoras do desempenho dos participantes são: lucro acumulado da empresa, evolução média das maturidades dos empregados, nível médio de satisfação das necessidades dos empregados; produtividade média da empresa; número de projetos novos de produção alcançados pela empresa e acerto médio no estilo de liderança e base de poder utilizados com os empregados.

---

Dentro deste escopo, é importante pontuar que a validade de um jogo, em termos de desenvolvimento de competências técnicas e interpessoais, depende da sua contextualização e conformação à realidade e expectativa dos jogadores, em ordem à validar a eficiência e resultados do jogo. Assim também o é com o jogo de empresas LÍDER: é importante e benéfico instrumento na área de Recursos Humanos desde que suas abstrações da realidade empresarial sejam contextualizadas de acordo com a demanda de seus participantes.

### 1.3 MODELO CONCEITUAL DO JOGO DE EMPRESAS

A modelagem conceitual do Jogo de Empresas Líder está baseada em duas teorias da escola comportamental da Administração: a Teoria de Liderança Situacional proposta por Paul Hersey e Kenneth Blanchard e a Hierarquia das Necessidades de A. Maslow.<sup>1</sup>

A caracterização do modelo<sup>2</sup> pautou-se na descrição e entendimento dos conceitos de Estilo de Liderança, Estilo de Poder, hierarquia de necessidades, maturidade, características pessoais, situações perturbadoras e fatores produtivos. Além destes, é importante incluir o diagnóstico do ambiente e os ciclos de desenvolvimento e regressão como conceitos essenciais à manipulação das variáveis presentes no Jogo.

Um entendimento do modelo conceitual do Jogo auxilia tanto na participação/atuação do mesmo, quanto na transposição de conceitos da simulação para cotidiano empresarial. Ou seja, torna-se instrumento de ensino de habilidades gerenciais.

Será descrito, suscitantemente os conceitos-chaves utilizados na modelagem conceitual do Jogo Líder.

---

<sup>1</sup> Lopes, M. *Jogo de Empresas LÍDER: Aperfeiçoamento do Modelo e do Sistema*. Florianópolis: EPS/UFSC, 1994. Dissertação (Mestrado em Eng. de Produção).

<sup>2</sup> *idem 1*, p.15.

---

- **Hierarquia de Necessidades**

De uma maneira geral, o processo de motivação é questionado como um processo no qual forças (internas ou externas) causam uma ação. Estas forças são baseadas em necessidades. Podendo-se dizer, então, que as pessoas tem necessidades as quais fazem com que elas se comportem de determinada maneira para supri-las (ou alcançar algum objetivo a elas relacionado)<sup>3</sup>.

No entanto, nem sempre fica explícito quais são essas necessidades, já que não podemos identificar o que está movendo determinada pessoa para uma ação. Podemos somente observar seu comportamento (o que eles fazem). Assim, as necessidade e objetivos que motivam o comportamento podem estar escondidas.

O processo motivacional, segundo as teorias clássicas do comportamento<sup>4</sup>, sugere que as necessidades humanas são seu primeiro componente, seguido do comportamento observável e do objetivo a ser alcançado.

A Teoria de Hierarquia de Necessidades de Maslow é, provavelmente, uma das mais conhecidas abordagens de motivação individual para o trabalho. E é particularmente popular nos meios não acadêmicos<sup>5</sup>.

Maslow era da opinião de que há contínua condição de movimento como estado normal da natureza humana. Sempre que uma necessidade era satisfeita, outra se apresentava como prioritária. Este processo de contínua satisfação de necessidades nos movimenta do nascimento à morte.

Maslow estabeleceu cinco categorias de necessidades: fisiológicas, segurança, sociais, estima e auto-realização. Sendo que, as necessidades humanas básicas se dispunham numa ordem hierárquica e sustentava que as necessidades de ordem superior não se tornariam ativas senão quando as de ordem inferior pudessem ser satisfeitas.

De acordo com Maslow, pessoas são motivadas pelo mais básico, insatisfeita necessidade da hierarquia. Uma vez que um nível de necessidade esteja

---

<sup>3</sup> SCHAEFER, S. The motivation Process. Massachussets: Winthrop, 1977.

<sup>4</sup> *idem* 3, p.58.

<sup>5</sup> SIEGEL, L. e LANE, I. *Personnel and Organizational Psychology*. Illinois: Richar Irwin, 1982.

---

satisfeita, ela não mais motiva o comportamento, daí a próxima necessidade torna-se prioritária. Dois níveis de necessidade podem influenciar simultaneamente, mas o nível mais básico é considerado o mais motivador.

As cinco categorias de necessidades são:

- *Fisiológicas*: a base da hierarquia são as necessidades físicas como comida, água, frio, calor, sono. O posicionamento das necessidades fisiológicas na base hierárquica reflete a consideração de Maslow de que uma necessidade satisfeita não mais é motivadora de comportamentos e que este tipo de necessidade tem pouco significado em termos motivacionais<sup>6</sup>.
- *Segurança*: é essencialmente estar livre do perigo físico e da privação. É uma necessidade de autopreservação. Não só as de cunho imediato como as do futuro.
- *Social*: diz respeito à dar e retribuir afeto, ao pertencimento de um grupo, serem aceitas em um grupo.
- *Estima*: são aquelas necessidades relacionadas com auto-estima (incluindo auto-respeito, auto-confiança e competência) assim como aquelas relacionadas ao reconhecimento por outros, status e reputação.
- *Auto-realização*: são as necessidades relacionadas à criatividade individual, à maximização do seu potencial.

Em resumo, o que se pode dizer desta teoria de necessidades é que ela trouxe um útil conjunto de categorias para se analisar a motivação humana e chamar a atenção para o fato de que as necessidades humanas podem ser organizadas de acordo com uma hierarquia, embora essa hierarquia como tal possa variar de pessoa para pessoa.

Como contraponto crítico, Schein<sup>7</sup> ressalta que apesar dos postulados e de todos os trabalhos motivacionais já realizados a partir dela, é fraca a evidência em favor dessa noção hierárquica, e as categorias de necessidade tendem a ser muito genéricas.

---

<sup>6</sup> Isso se considerarmos que as necessidades fisiológicas estão, na sua maior parte, satisfeitas em uma sociedade tal qual pertence(u) Maslow. O que não necessariamente reflete a atual situação da nossa sociedade.

<sup>7</sup> SCHEIN, E. *Psicologia Organizacional*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1982

---

Além disso, não dispensa a devida atenção às diferenças individuais, não foi vinculada à modelos de desenvolvimento de adultos e geralmente foram enunciadas num nível de generalização que tornam difícil seu emprego na prática.<sup>8</sup>

As críticas ao modelo de Maslow não o invalidam. Apenas deixa claro quais são os limites e quais os objetivos a serem alcançados a partir desta Teoria de Hierarquia de Necessidades.

Em se tratando de uma situação motivadora, o modelo de Maslow possui como virtude, o fato de chamar a atenção para a variedade de necessidades e motivos que podem ser identificados. Porém, ter conhecimento de quais necessidades estão insatisfeitas não é o bastante para motivar o comportamento de uma pessoa.

Assim, “para complementar a teoria de necessidades de Maslow, que é importante para a identificação das necessidades e motivos de uma pessoa, é colocada a Teoria da Motivação - Higiene de Frederick Herzberg que procura fornecer os métodos sobre as metas e incentivos que podem vir a satisfazer estas necessidades”<sup>9</sup>

#### • Teoria da Motivação-Higiene

Para Herzberg, o conhecimento das necessidades e motivos das pessoas poderia ser de inestimável valor para empresas e indivíduos. Herzberg buscava identificar o quê (quais os fatores) tinham relação direta com motivação e satisfação no trabalho.

Em sua pesquisa, Herzberg, indentificou cinco fatores intrínsecos ao trabalho como os determinantes principais da satisfação no trabalho: responsabilidade, crescimento e desenvolvimento, o trabalho em si, realização e reconhecimento. Assim, quando ao menos um destes fatores estava presente, os indivíduos estavam satisfeitos, mas quando nenhum destes fatores ocorria não significava que havia insatisfação no trabalho. Ao contrário, havia sentimentos neutros em relação ao trabalho. Herzberg chamou estes cinco fatores *motivadores*, por que motivavam as pessoas no trabalho.

Outros cinco fatores, completamente diversos, foram identificados como principais determinantes para insatisfação no trabalho. Eram fatores considerados

---

<sup>8</sup> *idem* 4, pp.67-69.

<sup>9</sup> Lopes, M. *Jogo de Empresas LIDER: Aperfeiçoamento do Modelo e do Sistema*. Florianópolis: EPS/UFSC, 1994. Dissertação (Mestrado em Eng. de Produção) pp.14-5.

---

extrínsecos ao trabalho em si: política e administração, supervisão, salário (incluindo status e segurança), relacionamento interpessoal e condições de trabalho.

Diferentemente dos fatores motivadores, os fatores desmotivadores produzem rápidas mudanças na atitude em relação ao trabalho e não produzem efeito na motivação. Herzberg os denominou fatores de *manutenção ou higiene*, por que descrevem o ambiente das pessoas e têm a função primária de prevenir a insatisfação no trabalho; manutenção por que nunca estão completamente satisfeitos, precisam ser mantidos continuamente<sup>10</sup>.

“Quando satisfeitos, os fatores de higiene tendem a eliminar a insatisfação e a restrição ao trabalho, mas contribuem pouco em motivar um indivíduo para um desempenho superior ou aumento de capacidade. Entretanto, a satisfação dos motivadores permitirá ao indivíduo crescer e desenvolver-se de maneira madura, não raro proporcionando um aumento de capacidade. Portanto, os fatores de higiene influenciam a disposição ou motivação da pessoa, enquanto os motivadores têm efeito sobre a sua habilidade”<sup>11</sup>.

Se compararmos a teoria de Herzberg com a teoria de Maslow, surgem algumas similaridades. Os fatores de higiene ou ambientais correspondem tanto às necessidades fisiológicas, de segurança (segurança no trabalho, salário) quanto às sociais (supervisor, relacionamento interpessoal). Por outro lado, os fatores motivadores correspondem às necessidades de estima quanto às de auto-realização. Há, então, um paralelo entre a teoria de Maslow e a teoria de Herzberg.

- **Teoria da Liderança Situacional**

### **Diagnóstico do Ambiente**

Considerando a premissa do Modelo Tridimensional da Eficácia do Líder, de que a eficácia resulta de o líder usar um estilo comportamental apropriado aos requisitos do ambiente, é fundamental para os líderes aprender a diagnosticar o ambiente.

---

<sup>10</sup> HERSEY, P , BLANCHARD, K. *Psicologia para Administradores: A Teoria e as Técnicas da Liderança Situacional*. São Paulo: E.P.U, 1986.

<sup>11</sup> idem 10, p. 75.

---

As variáveis ambientais presentes em uma organização compreendem: o líder, os subordinados do líder, os superiores do cargo, os colegas, a organização e as exigências do cargo; além de um ambiente externo à organização<sup>12</sup>.

A tarefa de diagnosticar um ambiente torna-se muito complexa ao considerarmos todas estas variáveis e como elas estão diretamente ligadas ao líder. Por considerar tarefa quase impossível, analisar todas estas variáveis antes da tomada de decisão, Hersey e Blanchard<sup>13</sup> selecionaram qual destas variáveis seria considerada como fundamental no diagnóstico do ambiente: o relacionamento entre líder e subordinado.

Atuando como forças internas<sup>14</sup> que influenciam o diagnóstico do ambiente e, conseqüentemente, o estilo de liderança estão: o sistema de valores do líder; sua confiança nos subordinados; suas inclinações para a liderança e seu sentimento de segurança em situações incertas.

Estas “forças internas”, geralmente estão baseadas em certas suposições a respeito da natureza e da motivação humanas. Frequentemente são influenciadas pelas hipóteses da Teoria X e Teoria Y sobre a natureza humana. Assim, o diagnóstico da situação dependerá, dentre outras coisas, em como o líder acha que “as pessoas devam participar das decisões que lhes dizem respeito; da responsabilidade a ser delegada; a quantidade de controle ou liberdade que se dá aos subordinados; confiança quanto ao conhecimento e habilidades de sua equipe; maior ou menor tolerância à ambigüidade”<sup>15</sup>. Estas questões irão determinar a quantidade de orientação e apoio que ele está disposto a dar aos membros de sua equipe.

Os liderados são um elemento importante a ser considerado pelos líderes ao avaliar a sua situação: “em qualquer situação os subordinados são vitais não só

---

<sup>12</sup> REDDIN, W. *apud* HERSEY, P., BLANCHARD, K. *Psicologia para Administradores: A Teoria e as Técnicas da Liderança Situacional*. São Paulo: E.P.U, 1986

<sup>13</sup> HERSEY, P., BLANCHARD, K. *Psicologia para Administradores: A Teoria e as Técnicas da Liderança Situacional*. São Paulo: E.P.U, 1986, p.182.

<sup>14</sup> Tannenbaum e Schmidt *apud* 13, pp 158-9.

<sup>15</sup> HERSEY, P., BLANCHARD, K. *Psicologia para Administradores: A Teoria e as Técnicas da Liderança Situacional*. São Paulo: E.P.U, 1986, p.158-9.

---

**Jogo de Empresa LIDER**

---

porque individualmente aceitam ou rejeitam o líder, mas porque como grupo efetivamente determinam o poder pessoal que o líder terá”.<sup>16</sup>

Para introduzir novos modelos comportamentais de liderança, os líderes precisam reconhecer as necessidades proeminentes de seus liderados e seu nível de maturidade. Ou seja, devem identificar (diagnosticar) o comportamento atual deles; adaptar-se temporariamente a este e só então promover estratégias gerenciais para o crescimento profissional e pessoal.

Outro importante elemento no diagnóstico do ambiente é o fator Tempo. O tempo disponível para a tomada da decisão deve determinar o estilo de liderança oferecido aos liderados. Quanto menor tempo disponível para tomada decisão, menos o líder terá oportunidade de escolher entre uma faixa mais variada de estilos de liderança, optando para um comportamento orientado para tarefa. Quanto maior o tempo disponível para a tomada de decisão, mais o líder terá oportunidade de escolher entre uma faixa mais variada de estilos de liderança, podendo optar por um comportamento mais orientado para o relacionamento.

Portanto, um líder ao se utilizar do diagnóstico destas variáveis terá dado um grande passo no sentido de colher as informações necessárias para determinar corretamente as ações adequadas.

**Maturidade**

A Liderança Situacional baseia-se numa relação interdependente entre: a quantidade de orientação que o líder oferece; a quantidade de apoio sócio-emocional que o líder oferece e o nível de prontidão (maturidade) dos liderados na execução e desempenho de uma tarefa.

Esse nível de prontidão, grau de maturidade é definido na Liderança Situacional como “a capacidade e a disposição das pessoas de assumir a responsabilidade de dirigir seu próprio comportamento”<sup>17</sup>. É importante lembrar que identificar o grau de maturidade de uma pessoa não significa dizer que Fulano é maturo ou imaturo em todos os aspectos de sua vida. Significa que o indivíduo é maturo/imaturo em determinada função ou tarefa.

---

<sup>16</sup> idem 15, p.162.

<sup>17</sup> idem 16, p.187.

---

Esse diagnóstico do grau de maturidade pode ser realizado não somente em termos individuais mas também pode ser realizado em função de um grupo, uma equipe de trabalho. Isso porque os líderes podem utilizar estilos de liderança diferenciados quando se trata de indivíduos e de grupos.

A maturidade das pessoas é uma questão de graduação. Ela pode ser graduada a partir de um contínuo que vai de baixo (M1); baixo a moderado (M2); moderado a alto (M3); alta (M4). O diagnóstico de que nível de maturidade se encontra o indivíduo é importante para estabelecer a quantidade adequada de orientação e apoio sócio-emocional a serem fornecidas ao liderado.

O grau de maturidade relativa à tarefa é a capacidade de estabelecer objetivos elevados, porém atingíveis. Pode-se obter maturidade através de instrução (educação formal em cursos, aulas, livros) e pela experiência (prática no trabalho); ou através de uma combinação de ambas opções.

O conceito de maturidade inclui duas dimensões: maturidade técnica (diz respeito à capacidade) e a maturidade psicológica (diz respeito à disposição/motivação). A maturidade técnica está relacionada à capacidade de fazer alguma coisa. Refere-se ao conhecimento e à capacidade técnica. É o “saber fazer”, dominar o conhecimento e a experiência necessária para realizar a tarefa. A maturidade psicológica refere-se à disposição ou motivação para fazer alguma coisa. Diz respeito à confiança em si mesmo, ao empenho.<sup>18</sup>

Maturidade baixa: pessoas que não têm nem capacidade nem vontade de assumir a responsabilidade de fazer algo; não são nem competentes nem seguras de si.

Maturidade baixa a moderada: pessoas que não têm capacidade mas sentem disposição para assumir responsabilidades; têm confiança em si mas ainda não possuem as habilidades necessárias.

Maturidade moderada a alta: pessoas que têm capacidade mas não estão dispostas a fazer o que o líder quer; sua falta de disposição muitas vezes é consequência da falta de confiança em si mesmas ou insegurança.

Maturidade alta: pessoas que têm capacidade e disposição para assumir responsabilidades.

---

<sup>18</sup> ibidem 17, p. 189.

---

**Jogo de Empresa LIDER**

---

Ao identificar o grau de maturidade em que sua equipe se encontra, o líder pode avaliar qual a quantidade de orientação e apoio é necessária e comportar-se de acordo com ela. Na Teoria de Liderança Situacional está implícita a idéia de que o líder deve ajudar os liderados a amadurecer até o ponto em que estes sejam capazes e estejam dispostos a fazê-lo. O nível de maturidade que o líder deseja influenciar está diretamente relacionado com o estilo de liderança a ser utilizado.

**Estilos de Liderança**

O conceito de estilo de liderança utilizado na Teoria de Liderança Situacional é “estilo de liderança de uma pessoa é o padrão comportamental que ela manifesta quando procura influenciar as atividades de outras pessoas”<sup>19</sup>

O estilo de liderança apropriado a cada um dos quatro níveis de maturidade inclui a dosagem certa de comportamento de tarefa (direção) e comportamento de relacionamento (apoio). O comportamento de tarefa é a medida com que o líder dirige as pessoas, dizendo-lhes o que fazer, quando fazer, onde fazer e como fazer. Significa estabelecer objetivos e definir papéis de outrem. O comportamento de relacionamento é a medida com que o líder se empenha em comunicar-se bilateralmente com as pessoas, ou seja, dar apoio, encorajar, ouvi-los e trocar entendimentos.

O estilo de liderança a ser adotado corresponde a uma curva prescritiva que indica o estilo de liderança apropriado para cada nível de maturidade. Os estilos de liderança que podem ser adotados são: Determinar, Persuadir, Compartilhar e Delegar. Cada um dos quatro estilos de liderança é uma combinação de comportamento de tarefa e de relacionamento.

Os estilos de liderança sugeridos de acordo com o nível de maturidade:

- *Determinar* (E1): para pessoas/grupos com maturidade baixa (M1), um estilo diretivo, se caracteriza pelo líder definir as funções e especificar o que as pessoas devem fazer, como quando e onde. Fornece orientação e supervisão clara e constante. Um comportamento de muito apoio sócio-emocional pode parecer permissivo e complacente, resultando em um comportamento de tarefa alta e relacionamento baixo.

---

<sup>19</sup> ibidem 17, p. 120.

---

**Jogo de Empresa LIDER**

---

- *Persuadir* (E2): para pessoas/ grupos com maturidade baixa a moderada (M2), um estilo diretivo no comportamento de tarefa em função da necessidade de orientar mas ao mesmo tempo com apoio para reforçar a disposição e o entusiasmo. Implica em um comportamento de tarefa alta e relacionamento alto.
- *Compartilhar* (E3): para pessoas/grupos com maturidade de moderada a alta (M3), é um estilo participativo de muito apoio e não diretivo. Como envolvem pessoas em que tem auto-estima baixa, pouca confiança em sua capacidade, é um estilo que demanda uma comunicação bilateral maior para motivar e incentivar a tomada de decisão. Implica comportamento de tarefa baixa e relacionamento alto.
- *Delegar* (E4): para pessoas/grupos com maturidade alta (M4), é um estilo com pouca direção e pouco apoio. Este indivíduos assumem a responsabilidade de executar as tarefas por sua conta e não necessitam de uma comunicação bilateral acima do normal. Implica em comportamento de tarefa baixa e relacionamento baixo.

Para determinar o estilo de liderança a ser adotado deve-se em primeiro lugar decidir que aspecto das funções/tarefas deseja influenciar. Depois disto determinar o grau de maturidade do indivíduo/grupo e por último decidir qual dos quatro estilos é o mais adequado para tal pessoa nesta situação.

Como a utilização do estilo de liderança está em uma curva prescritiva, a Teoria de Liderança Situacional sugere a probabilidade de eficácia de cada estilo para os quatro níveis de maturidade dependendo da aproximação/afastamento dos estilos à curva prescritiva. Um dos indicadores que podem usar para saber quando e em que medida mudar o estilo de liderança é o desempenho ou resultado.

**Estilos de Poder**

Para Hersey, Blanchard e Natemayer<sup>20</sup>, o conceito de poder está intimamente ligado com o de liderança. Isso porque o poder é um dos meios pelos quais o líder influencia o comportamento dos liderados.

Esta ligação entre poder e liderança se reflete na própria definição de poder. Se liderança é qualquer tentativa de influenciar uma pessoa, “o poder é o seu

---

<sup>20</sup> ibidem 17.

---

**Jogo de Empresa LIDER**

---

potencial de influência, ou seja, é o recurso que permite um líder influenciar os outros<sup>21</sup>. Porém este potencial de influência é finito: só existe uma determinada quantidade de poder disponível. Ele pode desgastar-se ou ser tomado por outrem.

Esta quantidade limitada de poder disponível aos líderes fundamenta-se segundo sete bases de poder, surgindo como uma reafirmação do estilo de liderança. São elas:

- *Poder de Coerção*: baseia-se no temor. o líder pode punir seus subordinados se estes não cumprirem suas ordens.
- *Poder de Conexão*: baseia-se nas “conexões” do líder com pessoas importantes dentro e fora da organização. Induz as pessoas a cumprir ordens pela perspectiva de benefícios ou ameaças que esta influência pode trazer.
- *Poder de Recompensa*: baseia-se no potencial do líder de influenciar os outros. Induz ao cumprimento de suas ordens pela certeza que trará benefícios em termos de salário, de promoção ou de reconhecimento.
- *Poder de Legitimidade*: baseia-se na posição ocupada pelo líder. Induz ao cumprimento de suas ordens ou influencia o comportamento dos outros em função do poder que o seu cargo na organização lhe garante.
- *Poder de Referência*: baseia-se nas características pessoais do líder. Influencia o cumprimento de suas ordens pela admiração e estima que provoca em seus liderados.
- *Poder de Informação*: baseia-se na posse ou acesso, por parte do líder, a informações consideradas importantes por seus subordinados. Influencia as pessoas pela necessidade de tais informações ou pelo desejo de saber.
- *Poder de Competência*: baseia-se na experiência, habilidade e conhecimento que o líder possui e que através de respeito influencia os outros. Esse respeito induz ao cumprimento dos desejos do líder.

Estas bases de poder dependem muito das variáveis situacionais. Por isso, a utilização de uma base de poder adequada varia de acordo com cada situação. Hersey, Blanchard e Natemeyer afirmam que o tipo de base de poder com maior probabilidade de conseguir o cumprimento de ordens também está relacionada com o

---

<sup>21</sup> ibidem17, p218.

---

## Jogo de Empresa LIDER

nível de maturidade dos subordinados. Ou seja, afirma que “o nível de maturidade determina não só o estilo de liderança com maior probabilidade de sucesso mas também a base de poder”<sup>22</sup> a ser utilizada.

As bases de poder mais importante nos níveis de maturidade abaixo da média são aquelas que a organização ou outros podem conferir ao líder. É o Poder de Posição, aquele que induz ao cumprimento de ordens. Suas bases de poder são coerção, conexão, recompensa e legitimidade.

As bases mais importantes nos níveis de maturidade acima da média são aquelas que precisam ser obtidas das pessoas que o líder pretende influenciar. É o Poder Pessoal, aquele que influencia o comportamento dos subordinados. Suas bases de poder são referência, informação e competência.

Na Tabela 1 está a síntese das relações entre bases de poder, nível de maturidade e estilo de liderança extraído de Hersey e Blanchard<sup>23</sup>.

Delegar E4	Compartilhar E3	Persuadir E2	Determinar E1
Alto	Moderado		Baixo
M4	M3	M2	M1
Competência	Referência	Recompensa	Coerção
	Informação	Legitimidade	Conexão
	Poder Pessoal	Poder de Posição	

Tabela 1 - Síntese das relações entre bases de poder, nível de maturidade e estilo de liderança<sup>24</sup>.

Por isso, “mesmo que o líder adote o estilo de liderança apropriado para um determinado nível de maturidade, tal estilo poderá não maximizar sua probabilidade de sucesso se não refletir a base de poder apropriada”<sup>25</sup>.

<sup>22</sup> ibidem 17, p. 225.

<sup>23</sup> ibidem 17, p. 229.

<sup>24</sup> ibidem 17, Fig. 8.5, p. 229.

<sup>25</sup> ibidem 17, p. 225.

A utilização destes conceitos (maturidade, estilos de liderança e estilos de poder) são de grande contribuição para o desenvolvimento dos recursos humanos. A intenção de desenvolver, pessoal e profissionalmente, seus subordinados deve acompanhar o conceito de que estas mudanças comportamentais e atitudinais são antes evolucionárias do que revolucionárias. Ou seja, devem ocorrer de acordo com um ciclo de desenvolvimento progressivo e não uma intervenção imediata sem objetivos e resultados definidos.

### **Desenvolvimento de Recursos Humanos**

Uma das funções relativas aos líderes é “o desenvolvimento da maturidade profissional dos seus subordinados”. A utilização da Liderança Situacional deve nortear este objetivo, sem o qual serviria para que os líderes aplicassem estilos de liderança e de poder como queiram sem um objetivo relevante.

Para maximizar ou modificar a maturidade de seus subordinados foram identificados dois ciclos diferentes de atuação: o ciclo de desenvolvimento e o ciclo de regressão.

### **Ciclo de Desenvolvimento**

O “ciclo de desenvolvimento é um ciclo de crescimento”<sup>26</sup>. Os líderes estarão envolvidos no ciclo de desenvolvimento sempre que procurarem aumentar o nível atual de maturidade de seus subordinados.

O planejamento, com sucesso, de um ciclo de desenvolvimento depende principalmente da identificação de quais áreas de atividade o líder pretende influenciar; quais as responsabilidades e objetivos pretende delegar aos seus subordinados.

Uma vez definidos estes pontos é preciso, então, que o líder defina para si mesmo e para seus subordinados o que constitui um bom desempenho; quais são os critérios que irão norteá-lo e ao seu subordinado que o desempenho se aproxima do resultado desejado.

Antes de envolver-se em um ciclo de desenvolvimento, o líder deve diagnosticar qual o nível atual de maturidade do seu subordinado, na tarefa/função que

---

<sup>26</sup> ibidem 17, p.244.

---

**Jogo de Empresa LIDER**

---

deseja influenciar. Esse diagnóstico pode ser feito através da observação direta e/ou através de entrevistas e conversas informais com o subordinado.

O ciclo de crescimento é um processo de três etapas: “a) dar uma estruturação inicial ou orientação (comportamento de tarefa); b) reduzir a quantidade de orientação supervisão e c) depois de um desempenho adequado, aumentar o apoio sócio-emocional (comportamento de relacionamento)”<sup>27</sup>:

Esse processo, reconhecido como reforçamento positivo, enfatiza que uma aplicação eficiente dos princípios de controle por reforço positivo necessita de uma elaboração de um sistema de incentivos adequados capaz de manter um nível de reatividade por longos períodos; os eventos reforçadores devem ser condicionais à ocorrência do comportamento desejado; e a modelagem gradual das respostas emitidas em padrões desejados pelo reforçamento seletivo de aproximação<sup>28</sup>.

O tempo previsto neste processo é determinado em função da complexidade da tarefa a ser executada e do potencial de desempenho do subordinado. Também é uma variável determinada em função dos cuidados acerca do processo de controle do comportamento por reforçamento positivo.

**Ciclo de Regressão**

O ciclo de desenvolvimento não ocorre de uma maneira linear, progressivamente satisfatório. É comum ocorrer regressões comportamentais no decorrer, e até mesmo, na estabilização do ciclo de crescimento.

O comportamento menos maduro nas tarefas rotineiras pede uma intervenção regressiva por parte dos líderes. Ou seja, os líderes precisam adotar um estilo de liderança adequado ao nível atual de maturidade mesmo que isso signifique agir mais voltado ao comportamento de tarefa. O ciclo de regressão requer uma intervenção imediata dos líderes quando a eficácia do subordinado começa a cair.

O importante no ciclo de regressão é fazer a intervenção necessária o mais rapidamente possível. Quanto mais esperar para intervir mais terá que regredir na adaptação do estilo de liderança à maturidade atual.

---

<sup>27</sup> HERSEY, P., BLANCHARD, K. *Psicologia para Administradores: A Teoria e as Técnicas da Liderança Situacional*. São Paulo: E.P.U., 1986, pp. 250-2.

<sup>28</sup> BANDURA, A. *Modificação do Comportamento*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1969.

---

O diagnóstico do problema<sup>29</sup>, ou melhor o diagnóstico da posse do problema<sup>30</sup> auxilia na intervenção regressiva, já que identificar quem tem o problema oferece maior condição de determinar o estilo de liderança e a base de poder com maior probabilidade de sucesso. Conseqüentemente define-se como será feita esta intervenção.

Além disso, é essencial dar um passo de cada vez, “regredir drasticamente no estilo de liderança é um dos erros mais comuns que os gerentes cometem”<sup>31</sup>.

#### 1.4 APRENDIZAGEM VIVENCIAL

A aprendizagem vivencial baseia-se em uma abordagem cognitivista do processo de aprendizagem. Uma abordagem cognitivista implica em focalizar a aprendizagem como sendo interacionista, ou seja, produto da interação entre pessoa e ambiente (sujeito e objeto).

Considera-se como as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais. Representada, principalmente pelo psicólogo suíço Jean Piaget, a abordagem cognitivista é baseada na ação, experimentação através do ensaio e do erro, na pesquisa, na solução de problemas por parte do aluno. O ponto fundamental da aprendizagem é seu processo antes do que seu produto. Isto é, é mais importante *como* se aprende do que *o que* se aprende.

---

<sup>29</sup> problema conceituado pelos autores (idem 26, p278) como “uma diferença entre aquilo que alguém está fazendo e aquilo que o gerente daquela pessoa e/ou a própria pessoa acha que ela deve fazer”.

<sup>30</sup> Oncken apud 27, p. 279, define quatro situações pontencias do problema: o problema é do líder; o problema é do líder e do liderado; o problema é do liderado; não existe problema.

<sup>31</sup> HERSEY, P , BLANCHARD, K. *Psicologia para Administradores: A Teoria e as Técnicas da Liderança Situacional*. São Paulo: E.P.U, 1986, p. 267.

---

O aluno possui um papel ativo. Toda aprendizagem é constituída de uma pesquisa que pode ser intelectual (reflexão, observação, análise, relação), verbal (discussão, argumentação lógica), ou concreta (experimentação).

Caberá ao animador o papel de instigador, coordenador, propondo novas questões sem dar-lhes solução, auxiliando o trabalho de reciprocidade intelectual e de cooperação.

A aprendizagem exige um esquema de assimilação, isto é, um ponto de partida já conhecido através do qual se assimila a situação nova. Esta assimilação a partir do conhecido pode se realizado com técnicas audiovisuais, de comparação, de imitação, de dramatização.

O conhecimento é uma construção contínua, não se delimita por um fim ou por um começo: a partir do nosso nascimento estamos aprendendo. Nesta construção contínua, a aprendizagem percorre ciclos de assimilação.

- **Ciclos da Aprendizagem Vivencial**

Toda aprendizagem percorre um ciclo que vai do *sincrético* pelo *analítico* para o *sintético*. Traduzindo para a prática: a pessoa/grupo defronta-se com uma situação-problema (que pode ser uma pergunta ou um plano de ação) a partir de uma visão inicial de conjunto, confusa. de uma totalidade mais complexa - estado sincrético. Há então uma pesquisa da solução, aplicação das categorias de análise, aplicação de métodos, ordenação de etapas, discussão através da ação, experimentação - análise. A análise é que constitui o esforço de assimilação pela aplicação da experiência do indivíduo à nova situação. Finalmente, a última etapa da aprendizagem é a síntese, que é o resumo final, a avaliação, a esquematização dos resultados obtidos.

No final do ciclo o grupo deverá ser capaz de generalizar e transferir o conhecimento adquirido. Deve ser capaz de extrapolar os conceitos e as ações para seu cotidiano, já que as situações não tendem a reproduzir-se com as mesmas características e a realidade sempre é mais complexa do que o modelo proposto pelos jogos e pelas dramatizações.

Para ter certeza que os jogadores percorreram todo o ciclo durante a aplicação do jogo, é importante que o animador trabalhe cada etapa do ciclo com o

---

**Jogo de Empresa LIDER**

---

grupo. Para facilitar o trabalho, planeje suas atividades de acordo com cada etapa do ciclo de aprendizagem a seguir.

**Vivência**

Esta primeira etapa é o momento em que os jogadores vão agir sobre a situação-problema proposta. Lembre-se que como animador(es) você(s) deve proporcionar a atividade, a situação-problema em que os jogadores vão trabalhar.

Toda atividade proposta deve ter seu objetivo previamente delimitado. O animador deve ter claro quais os indicadores desejam trabalhar com o grupo. Deve-se evitar a tentação de utilizar uma atividade grupal apenas para gerar movimentação no grupo. Além disso, é preciso especial cuidado com atividades que possuam forte carga emocional. Os grupos, muitos participando pela primeira vez, podem aproveitar a oportunidade oferecida e tender a transformar as atividades lúdicas em atividade terapêuticas.

**Relato**

Imediatamente após a vivência o animador propicia um espaço para que os jogadores relatem seus sentimentos, suas reações envolvidas durante a realização da atividade. É um momento importante, pois as vivências promovem um real envolvimento emocional das pessoas. Isso deve ser respeitado e dividido entre o grupo antes da etapa de racionalização. Os sentimentos vivenciados podem ser positivos ou negativos, em função de fatores internos e externos ao ambiente de aplicação do jogo. Fatores como a maturidade, a motivação, as pessoas que formam o grupo, o clima psicossocial, o animador podem interferir positiva ou negativamente na vivência da atividade.

Dar atenção à esta etapa auxilia a elaboração de um diagnóstico do grupo (e de seus membros) no desenrolar das outras atividades. Ao incentivá-la, o animador permite que todos jogadores expressem sentimentos em relação a si mesmo, à atividade, aos colegas e ao animador.

---

**Análise**

Esta etapa é fundamental no ciclo de aprendizagem vivencial. É através dela que o animador poderá relacionar os objetivos pretendidos com a atividade em si. Neste momento os jogadores, auxiliados pelo animador, examinam e discutem a atividade, realizam uma análise dos resultados obtidos e dos processos utilizados para alcançá-los. Vale lembrar que o importante é analisar o processo mais do que o produto, pois através daquele poderemos relacionar o resultado.

Em uma proposta cognitivista, é o aluno que tem o papel ativo, portanto o animador deve precaver-se em não realizar análises e conclusões pelo grupo. O animador tem o papel de auxiliar este processo, especialmente se o grupo apresentar alguma dificuldade inicial.

**Generalização**

A etapa de generalização é o momento em que os jogadores saem da “fantasia” da simulação e da dramatização e realizam a conexão com o real. Baseado em suas experiências no jogo, lhes é possível comparar a teoria e a prática cotidiana, reformular conceitos, preconceitos e atitudes. O objetivo principal desta etapa é permitir uma conscientização, por parte do grupo e de cada jogador envolvido, de seu comportamento manifesto para avaliar se é adequado e/ou necessário uma mudança de atitude e/ou comportamento.

**Transferência**

Encaminhar o grupo para atividades que possibilitem a aplicação dos conceitos e experiência adquirida no seu dia a dia. Esta etapa pode ser particularmente difícil, se não inadequada, em um ambiente no qual os jogadores não se conhecem previamente e não mais terão contato frequente.

É uma etapa mais indicada às aplicações realizadas em ambientes empresariais com grupos fechados nos quais o interesse e a necessidade de adquirir habilidades gerenciais e interpessoais serão aplicadas e acompanhadas frequentemente.

A possibilidade de acompanhamento dos jogadores nesta fase é muito enriquecedora. É um forte indicador de que o processo vivencial de aprendizagem

---

alcançou os resultados propostos por animador e jogadores ou que não conseguiu atender os resultados desejados.

No entanto, no caso do Jogo LÍDER, é possível auxiliar a transferência de aprendizagem para as equipes que estão participando no jogo. “Como podemos melhorar nosso processo de trabalho/integração a partir da análise evidenciada na atividade vivencial?” Desta forma, os jogadores estabelecem uma conexão (através de uma auto-análise) entre o padrão de comportamento deles e os resultados obtidos até o momento, podendo intervir no processo grupal.

A aprendizagem vivencial oportuniza trabalhar de forma ativa e motivadora conceitos e comportamentos individuais e grupais, não se limitando a um processo de fixação de respostas padronizadas. A proposta é criar condições de aprendizagem; ensinando os jogadores a aprender a aprender.

## **1.5 RESULTADOS A SEREM ALCANÇADOS**

Os resultados a serem alcançados estão relacionados com os objetivos de Desenvolvimento Gerencial. Devem propiciar o desenvolvimento de habilidades perceptivas e de diagnóstico de problemas de comunicação efetiva e de liderança, além da participação em grupo.

O curso/treinamento segundo a aprendizagem vivencial é, ao mesmo tempo, um esforço didático para levar os indivíduos ao pensamento lógico-formal (operatório) e uma situação que propicia levar os indivíduos a se relacionarem.

Ao invés de denominar objetivos de aprendizagem, o que pressupõe uma mensuração rígida e muitas vezes falaciosa, melhor será denominar resultados observáveis a serem avaliados como satisfatórios ou insatisfatórios.

Não se trata apenas de uma conformidade de linguagem mas uma adequação entre a teoria de uma aprendizagem vivencial e a prática requerida de animador e coordenador formal do processo.

---

**• Resultados Individuais**

Os resultados a serem alcançados no âmbito individual estão relacionados aos objetivos propostos pelos idealizadores do Jogo de Empresas Líder, ou seja, a aquisição de habilidades de liderança na prática gerencial, através da operacionalização de um instrumento lúdico e eficaz.

Baseado nestes objetivos, pretende-se investigar quais os resultados alcançados em termos cognitivos, atitudinais e motivacionais. O animador deve buscar um equilíbrio na animação do jogo, evitando um excesso de individualismo ou um nivelamento prejudicial ao aprendizado pela massificação dos grupos.

As técnicas didáticas devem alternar-se entre o trabalho individual com vistas ao trabalho em grupo e o trabalho em grupo com vistas à motivação e ação individual: O indivíduo aprende do grupo e o grupo aprende do indivíduo.

Os parâmetros a serem avaliados no âmbito individual são:

***cognitivos***

A aquisição de habilidades cognitivas dos jogadores, a partir de sua participação, pode ser avaliada através da análise de seus processos operatórios:

- capacidade de obter informações a partir de fatos;
- capacidade de combinar conceitos, fazendo sínteses gerais e parciais;
- capacidade de argumentação, descobrindo contradições e incongruências;
- capacidade de análise e pensamento crítico.

***atitudinais e motivacionais***

A aquisição de mudanças nesta área subjetiva pode ser avaliada através de observação do animador e de uma auto-análise, realizada pelos jogadores, pela:

- expressão de interesse em contribuir/participar no grupo;
  - expressão de seu envolvimento nas tomadas de decisão;
  - expressão de comportamentos competitivos ou cooperativos intragrupos;
  - expressão de sentimentos em participar de um jogo de empresas, neste modelo;
  - expressão de continuidade de estudos no assunto trabalhado no jogo.
-

**Jogo de Empresa LIDER**

---

**• Resultados Grupais**

As atividades desenvolvidas no jogo de empresas são, em sua maioria, de caráter grupal. O incentivo ao trabalho em grupo é importante em virtude da constatação no meio empresarial e acadêmico, que o trabalho solitário não mais é possível atualmente. É preciso “somar” conhecimentos através da criação e integração de especialidades em projetos comuns e globalizadores, uma vez que cada jogador proporciona ao grupo um enfoque (sobre o problema) que corresponde à sua experiência/especialização.

O jogo é o melhor modelo de verdadeira interação. É o contexto adequado para aprender vivencialmente a trabalhar em grupo e utilizar-se das habilidades necessárias para isto. São estas habilidades - comunicação, cooperação, negociação e tomada de decisão - que expressam quais resultados podem ser obtidos através da análise dos métodos de trabalho dos participantes.

Os parâmetros para observação grupal dos jogadores baseiam-se em estágios a serem observados durante todo o jogo. Estes estágios são categorias para o registro dos fenômenos em andamento no processo grupal. São estágios considerados evolutivos, caso haja uma apropriada maturação do grupo, porém não são estanques nem inevitáveis em seu desenvolvimento. As observações devem identificar as transições destes estágios ou a estagnação em deles, apontando as condutas referentes a cada um.

O grupo não é um ente acabado, vive em estágios transitivos que progredem e regridem, e nos quais podem ocorrer uma estagnação em seu desenvolvimento. Todo grupo inicia seu processo de constituição e desenvolvimento em uma situação de anarquia, anomia e amorfo. A partir da definição de tarefas, o grupo começa a se estruturar em direção aos outros estágios.

As categorias/estágios de desenvolvimento grupal utilizadas possuem interesse específico de investigação de habilidades interpessoais. Para dar uma uniformidade na observação e posterior análise dos métodos de trabalho dos jogadores, o animador deve convergir seus registros em função de fenômenos comuns aos grupos. Os enfoques relevantes para avaliação são:

---

**Jogo de Empresa LIDER**

---

*coesão e comunicação*

Na observação do(s) grupo(s), o animador devem levar em conta as seguintes indagações:

como são resolvidos os problemas?

como são encaradas as divergências de opiniões?

o grupo discute as idéias em conjunto ou trabalha-se isoladamente?

há espaço para exposição de opiniões, sentimentos?

há marginais no grupo? formaram-se subgrupos?

o grupo discutiu o tema ou outro assunto foi preponderante?

o grupo estava motivado ou displicente?

Estas questões auxiliam o animador à observar o processo evolutivo no que diz respeito à coesão e comunicação. A observação revela o nível de maturação do grupo e permite um acompanhamento de seus estágios. Os estágios de coesão/comunicação desde a formação do grupo podem ser:

---

## Jogo de Empresa LIDER

Categoria Grupal: Coesão e Comunicação			
Subcategorias	Estágios a serem observados		
	Amorfo	Conflitual	Integrado/Cooperativo
<b>Resolução de problemas</b>	os problema são resolvidos isoladamente. Cada membro do grupo tenta achar uma solução própria.	Os membros se mobilizam para resolver os problemas em conjunto. Cada membro tenta impor sua solução sobre as dos outros membros	Há uma forte convergência para resolução de problemas. Tenta-se resolvê-los em conjunto, somando-se soluções para extrair a <i>mais apropriada</i> para todos.
<b>Conflitos</b>	<i>Não há conflitos evidentes.</i> Os membros dos grupos 'ignoram' a existência de outros membros em um mesmo objetivo.	<i>Há conflitos evidentes e marcantes.</i> <i>O conflito é sintoma de falta de regras comuns no grupo. Cada um tentando fazer seguir sua própria regra.</i>	<i>Cria-se regras/ordenação, uma situação em comum e chega-se a um estado de equilíbrio.</i> <i>Isto não significa que é um estado de harmonização mas que há como solucionar divergências em função do grupo e não do indivíduo.</i>
<b>Troca de Idéias</b>	É um estágio de desagregamento. Não existem canais abertos de comunicação.	Abre-se um canal de comunicação através do conflito, do enfrentamento e da contiguidade de posições	Os membros abrem canais de comunicação para um trabalho em conjunto. Discutem idéias ouvindo e fazendo-se ouvir
<b>Expressão de opiniões pessoais e sentimentos</b>	Não há um contato interpessoal real que possibilite expor opiniões pessoais e sentimentos	Surge uma possibilidade de contato interpessoal, mas o clima conflituoso inibe a expressão de <i>sentimentos e opiniões</i> pessoais	Cria-se um espaço para expressar opiniões pessoais e sentimentos a respeito do trabalho do grupo e da interações em andamento.
<b>Marginalidade</b>	Os membros sentem-se marginais de seu próprio grupo. Não há sentimento de filiação.	Formam-se subgrupos com idéias convergentes. Marginalizam-se mutuamente	O grupo toma o cuidado para não marginalizar seus membros. Busca-se um forte <i>sentimento de filiação</i> .
<b>Motivação</b>	Comportamentos displicentes ou <i>um tênue motivação</i> canalizada para si mesmo.	Comportamentos mais <i>motivados para resolução</i> da tarefa e de interação.	O grupo inicia um <i>processo</i> de automotivação. <i>Quanto mais trabalham juntos mais recursos descobrem a partir de si.</i>
<b>Foco no problema</b>	O foco é na tentativa de organizar o grupo, não na tarefa.	Não consegue concentra-se na tarefa, a existência de subgrupos dispersa o grupo. Ocorre quando não há uma ordenação e uma situação clara (em comum) a ser atingida	O grupo concentra-se na realização da tarefa, mas encontra tempo para discutir outros processos grupais como estabelecimentos de regras (autonomia).

*Negociação e Tomada de Decisão*

Muito relacionado à condução e produtividade do grupo, os parâmetros para observação do processo grupal devem levar em conta as seguintes indagações:

Como ocorre a condução das atividades?

Quem estabelece os objetivos? O grupo? Algum(ns) membro(s) em evidência?

Como ocorre a discussão das jogadas? Havia dominação e focos ou o grupo estava equilibrado?

Havia mais cooperação ou competição intragrupal?

O grupo elegeu um coordenador ou trabalhou autônomo?

O grupo obteve produtividade ou nada resultou das discussões (“chutando” a jogada)?

Essas questões auxiliam o animador à observar o processo evolutivo no que diz respeito à negociação e tomada de decisão. A observação revela o nível de maturação do grupo e permite um acompanhamento de seus estágios. Os estágios de negociação/condução e tomada de decisão/produtividade desde a formação do grupo podem ser:

---

## Jogo de Empresa LIDER

<b>Categoria Grupal: Negociação e Tomada de decisão</b>			
<b>Subcategorias:</b>	<b>Estágios a serem observados</b>		
	<b>Anarquia/Anomia</b>	<b>Dominação/Heteronomia</b>	<b>Liderança emergente/Autonomia</b>
<b>Liderança Grupal</b>	Neste estágio não há líderes tampouco regras externas ou internas. O grupo tenta estruturar-se.	À medida que o grupo se estrutura aparecem as normas - ordenação.  É comum que estas normas sejam ditadas por liderança externa ao grupo e/ou que se cristalize uma liderança dentro do grupo.	O grupo estabelece lideranças emergentes.  Há uma estruturação maior e mais coesa para criar regras internas.
<b>Negociação</b>	O primeiro contato dos indivíduos no grupo independe de regras	Os membros tentam impor suas regras como regras do grupo. O grupo fica esperando o animador estabelecer regras.	O grupo negocia e cria suas próprias regras como sinal de maturação e indícios de produtividade.
<b>Produtividade</b>	O grupo 'chuta' as jogadas.	O grupo toma as decisões a partir de 'dicas' do animador ou por decisão de sua liderança.	O grupo obtém informações; combina conceitos; analisa e exerce o pensamento crítico em conjunto.
<b>Tomada de decisão</b>	Não há organização do grupo para discutir as jogadas.	Há dominação das discussões por parte de lideranças cristalizadas. O grupo depende enormemente das 'dicas' do animador.	Surge um maior equilíbrio na tomada de decisão. Todos tentam contribuir com as discussões relativas às jogadas.

## 1.6 DINÂMICA DE APLICAÇÃO DO JOGO LIDER

Na dinâmica de aplicação do jogo, há dois tipos de atividades vivenciais: uma é o jogo propriamente dito, ou seja, a jogada em que cada grupo deverá tomar decisões a respeito de seu empresa; outra são as dramatizações, as dinâmicas de grupo que permitem trabalhar os conceitos teóricos envolvidos no jogo.

A oportunidade de envolver os jogadores nos dois tipos de atividades, diferenciadas porém correlatas, permite que eles participem da simulação empresarial, relatem suas experiências de trabalho em grupo, pratiquem e discutam os conceitos com os quais eles estão aplicando no modelo, além de desenvolver habilidades interpessoais envolvidas no trabalho em equipe.

O animador deve iniciar a aplicação com uma explanação do que seja o jogo e de como será organizada sua aplicação; quais serão os papéis dos jogadores, do animador, como será a avaliação e o acompanhamento das jogadas.

O animador conta com uma programação como possibilidade de aplicação do jogo LIDER, neste contexto de aprendizagem vivencial (Figura 1; Figura 2; Figura 3 e Figura 4). Quanto maior o grupo mais simplificado deverá ser a disposição de atividades para que cada etapa do ciclo de aprendizagem possa ser bem trabalhada.

---

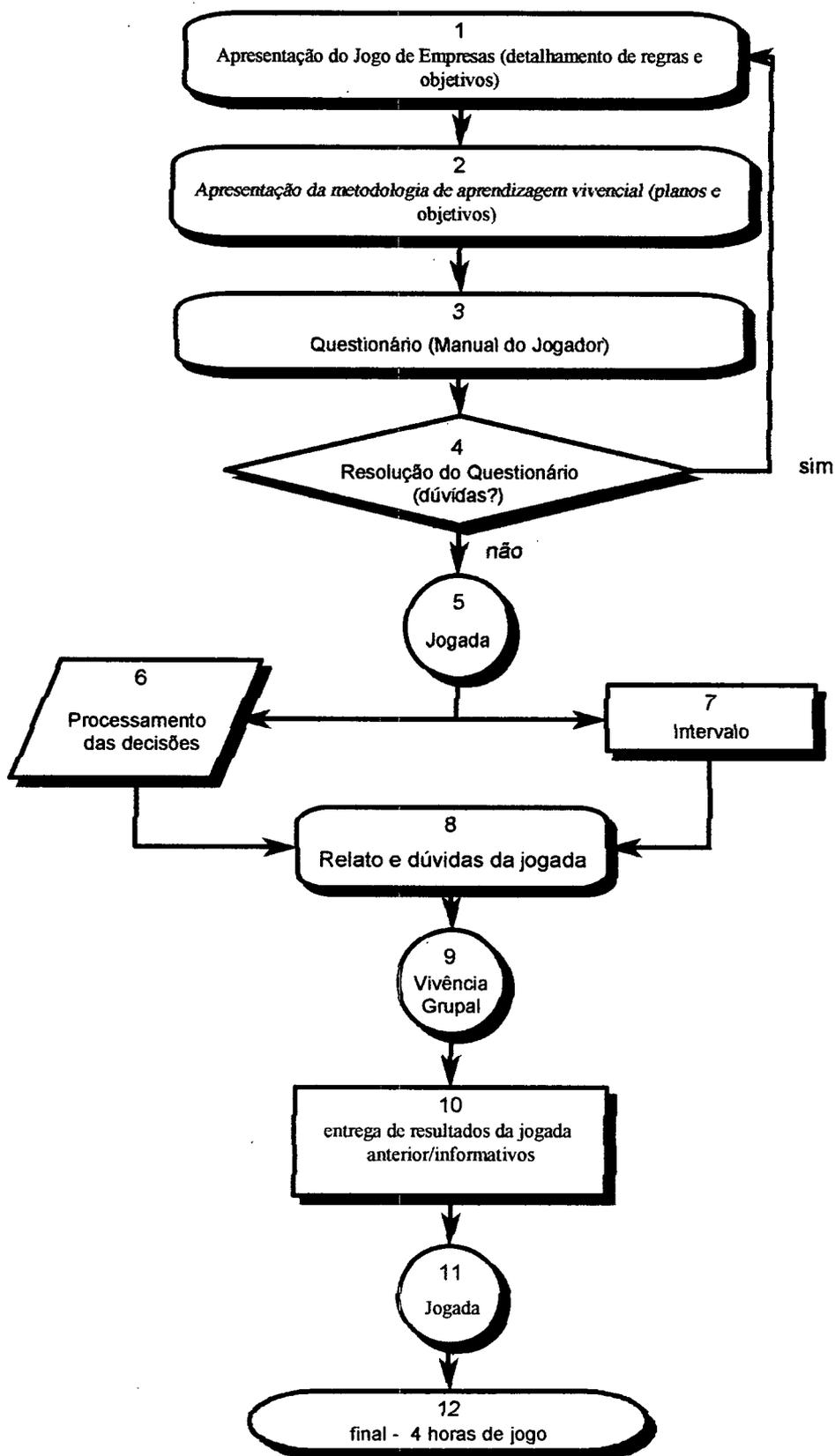


Figura 1. Dinâmica de aplicação do Jogo LIDER. (1o. dia)

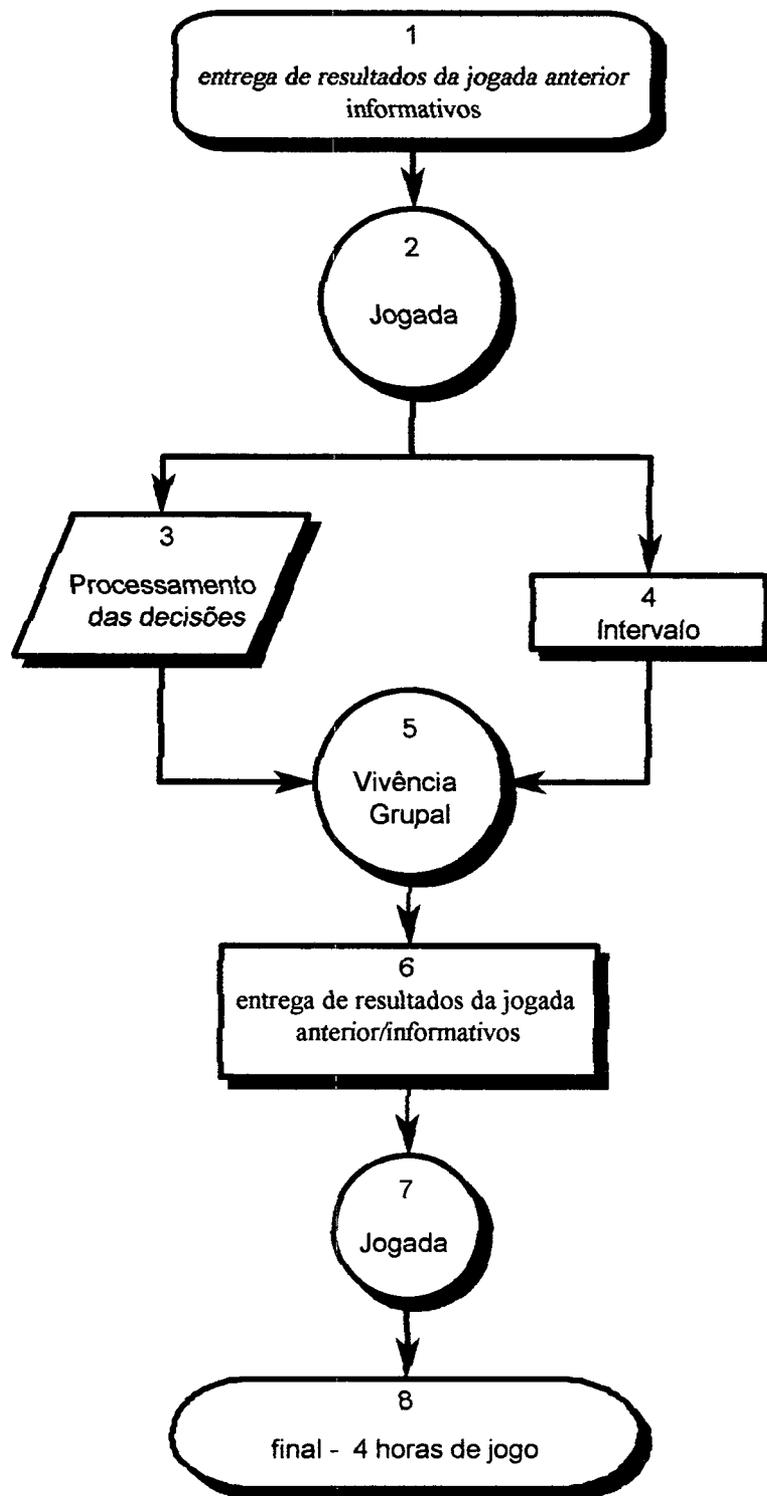


Figura 2. Dinâmica de aplicação do jogo LIDER (2o. e 3o. dia de jogo).

Jogo de Empresa LIDER

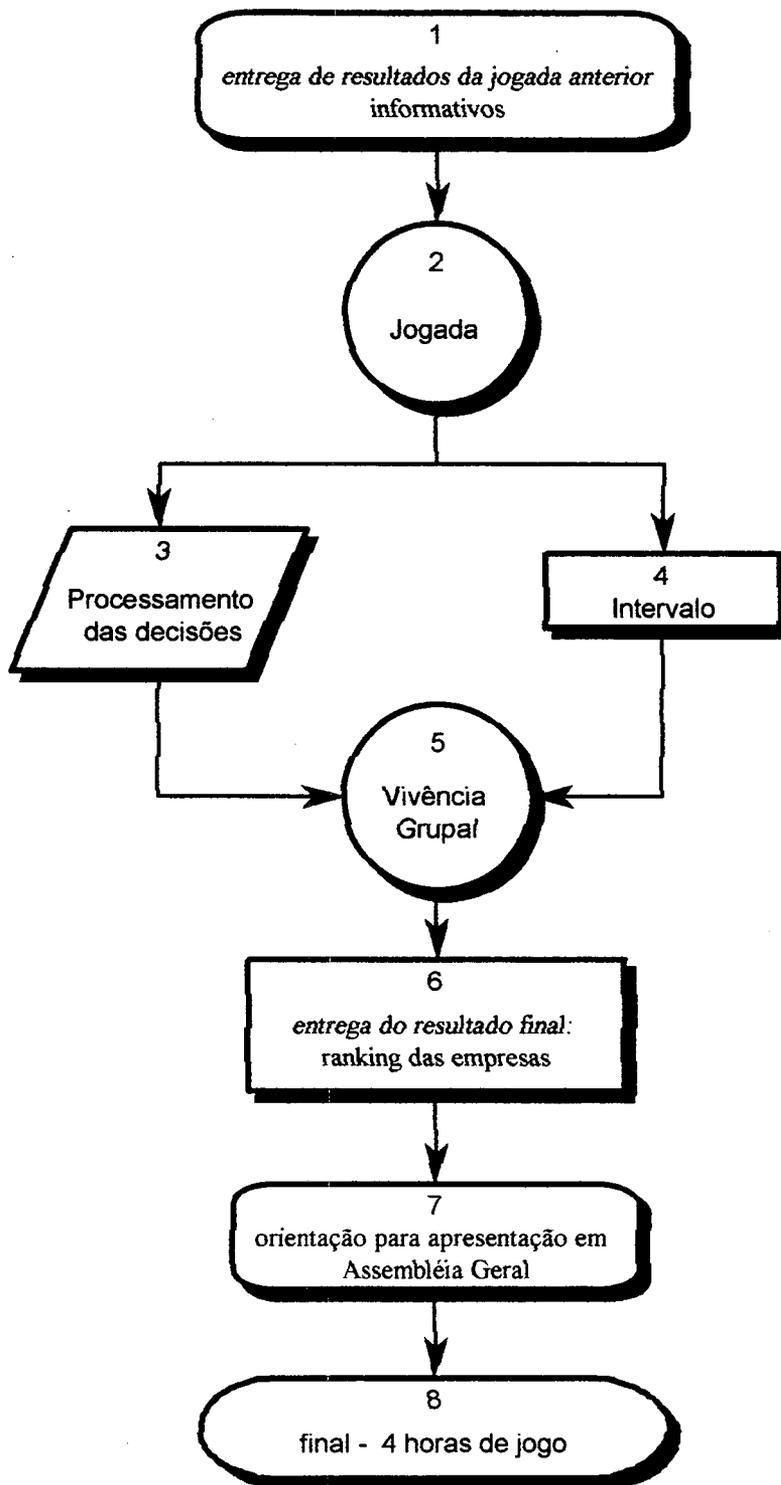


Figura 3. Dinâmica de aplicação do jogo LIDER (40. dia de jogo).

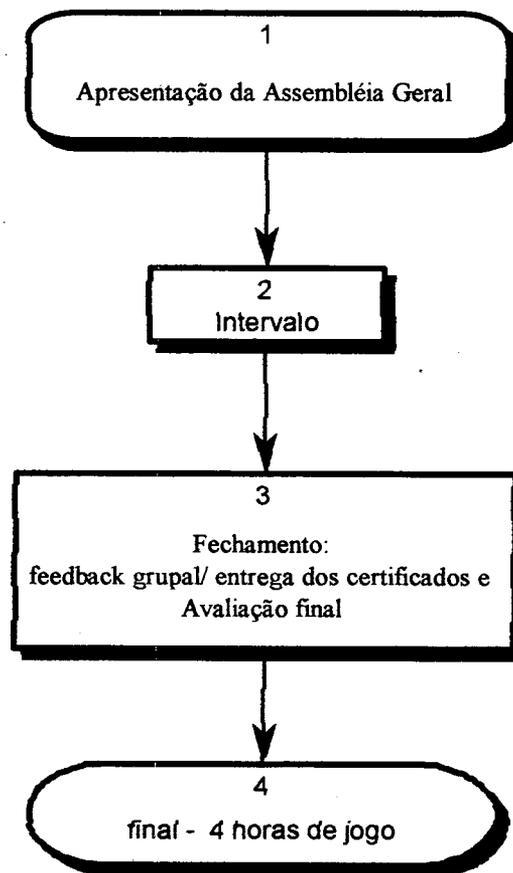


Figura 4. Dinâmica de aplicação do jogo LIDER (5o. dia de jogo).

## 1.7 VIVÊNCIAS GRUPAIS

As escolhas das vivências seguiram uma referência de ludicidade (o quão criativas e prazerosas de serem realizadas elas poderiam ser ao grupo); de praticidade (o quão simples e adaptáveis elas poderiam ser ao serem aplicadas a grandes grupos - de 40 50 pessoas); e de adequação (o quão ilustrativa e adaptável elas poderiam ser para trabalhar conceitos teóricos utilizados no Jogo de Empresas LIDER).

Fica claro, portanto, que cada animador tem liberdade para modificá-las, ampliá-las, e até trocá-las de acordo com seus objetivos e com os objetivos dos participantes. Mais uma vez, as vivências aqui relacionadas servem como um roteiro

---

para auxiliar o processo de aprendizagem através da experiência e não para imobilizá-lo.

### 1.7.1 Vivência # 1 - A História Rotulada

A História Rotulada foi escolhida, para ser aplicada no primeiro dia do jogo, para auxiliar o trabalho em equipe. Perceber que tipos de comportamentos influenciam a produtividade de um grupo é importante tanto para um bom desempenho no jogo LIDER quanto para a reflexão e compreensão de quais comportamentos costumam ajudar/prejudicar a formação de equipes nas organizações.

- **Nome:**

História Rotulada<sup>32</sup>

- **Tema Central:**

Trabalho em Equipe

Outros Indicadores:	
comportamento sob pressão;	clima de trabalho;
comunicação;	tolerância à frustração;
cooperação/integração	tomada de decisão;
planejamento;	iniciativa;
	criatividade.

### **Objetivo Geral:**

Levar os integrantes do grupo a perceberem o efeito de determinados comportamentos no funcionamento do grupo.

---

<sup>32</sup> *Vivência adaptada de FRITZEN, Silvino. Exercícios práticos de dinâmica de grupo. 21o edição. Petropolis, Vozes, 1995. e de GRAMIGNEA, M.R. Jogos de Empresas e Técnicas Vivenciais. São Paulo: Makron Books, 1995*

---

**Objetivos Específicos:**

- perceber a influência de determinados comportamentos na produtividade de uma equipe;
- identificar comportamentos que contribuem e que dificultem a execução de uma tarefa;
- compreender o significado que determinados comportamentos exercem no funcionamento do grupos
- **Material Necessário**
  - ◆ rótulos (previamente preparados)                      ◆ papel, lápis e borracha para os grupos.

**Tempo Aproximado:**

Total: 2 horas

- 30 minutos para orientação e distribuição de rótulos
- 20 minutos para a execução da tarefa
- 15 minutos para reorganização
- 20 minutos para refazer a tarefa
- 35 minutos para análise e fechamento

**Desenvolvimento da Vivência****Fase I:**

Informar o grupo sobre:

**cenário:**

“Vamos imaginar que fazemos parte de uma pequena editora de livros infanto-juvenis. Vocês já pensaram como é gostoso escrever estórias para crianças que estão descobrindo o mundo através dos livros?”

“Nossa empresa está passando por uma crise. As vendas de livros caíram e para recuperá-las e competir no mercado temos de lançar um produto diferente e criativo. Para isto, vamos promover um torneiro entre as equipes de produção.”

---

**Jogo de Empresa LIDER**

---

- **divisão do grupo:**

As pessoas devem formar subgrupos de 5 integrantes.

Caso o número exceda pode haver equipes com número reduzido (no mínimo 3 pessoas)

- **papéis (caracterização dos participantes)**

Afixar na testa dos participantes os rótulos com os dizeres diversificados:

<b>Rótulos 1:</b>	<b>Rótulos 2:</b>
- preciso de atenção;	- discorde de mim;
- concorde comigo;	- não me dê atenção;
- ouça-me;	- ria de minhas idéias;
- respeite-me;	- interrompa-me;
- converse comigo.	- ignore-me.

Obs. Note-se que os rótulos foram distribuídos de forma que no grupo 1 há um peso maior em dizeres “positivos”; no grupo 2, em dizeres “negativos”. Com isto, pretende-se depois verificar se haverá diferenças significativas nos resultados. O animador pode distribuí-los de outra forma ou criar novos dizeres de acordo com seus objetivos.

- **tarefa**

“A empresa de vocês terá um tempo de 20 dias (20 minutos) para escrever uma pequena estória infanto-juvenil para a editora - cliente. A editora - cliente (os próprios animadores) farão a avaliação se a estória de vocês está em condições de ser publicada.

Como provavelmente, os grupos não conseguirão terminar a tarefa de acordo com as regras, o animador estipulará um novo prazo para a execução da tarefa. Este novo prazo será de mais 20 dias (20 minutos) improrrogáveis!

Entre uma etapa e outra há uma revisão do processo de trabalho pelos grupos. Questiona-se o que pode ser melhorado para que as equipes consigam cumprir a tarefa. Assim que surgirem sugestões de melhoria, marque o tempo e proceda à seqüência do jogo.

---

**Jogo de Empresa LIDER**

---

As equipes podem questionar tanto o seu processo de trabalho quanto as regras do jogo. Permita que elas flexibilizem tudo o que acharem necessário para concretizar a tarefa, exceto o tempo disponível. É também importante a retirada dos rótulos para a segunda etapa. Caso ninguém sugira isto, o animador deverá fazê-lo e apurar resultados após os 20 minutos.

**• regras:**

é proibido revelar os dizeres dos rótulos;

cada pessoa deve agir, no grupo, de acordo com os rótulos de seus colegas;

a estória criada deve ser consenso da equipe;

é proibida copiar idéias de outra equipe (ambas serão penalizadas).

É importante que o animador faça um cartaz, transparência ou escreva em um quadro estas regras e critérios abaixo, para conhecimento de todo o grupo.

**• critérios:**

É considerada tarefa realizada a equipe que apresentar uma estória:

- dentro do prazo estipulado;
- com no mínimo dois personagens;
- coerente (com início, meio e fim);
- condizente com a faixa etária (até 12 anos);
- com, no mínimo, 20 linhas;
- criativa

***Análise da Vivência*****• Fase II. :**

---

**Jogo de Empresa LIDER**

---

**• Fase do Relato:**

O animador poderá lançar ao grupo as seguintes questões:

- a) Como foi a produtividade do grupo?
- b) Que comportamentos foram percebidos como positivos e negativos para a produtividade do grupo?
- c) Como cada integrante se sentiu quanto ao tratamento recebido e fornecido durante o exercício?

**• Fase da Análise**

Para realizar uma análise da atividade realizada, o animador deve coordenar o grupo para discutir os dois momentos de realização da vivência. Fazer uma análise comparativa entre os dois momentos, considerando a interferência dos rótulos e dos comportamentos gerados nos processos de clima de trabalho; cooperação; integração, comunicação, tomada de decisão; planejamento; criatividade; eficácia; satisfação na realização da tarefa; outros indicadores que o grupo possa levantar.

Sempre que possível, manter o grupo na análise do aqui-agora, da vivência realizada; evitando racionalizações do que acontece “lá fora” e não do que aconteceu com cada equipe.

**• Fase da Generalização**

Com base na análise anterior, estabelecer uma comparação com a realidade da sua equipe LIDER e/ou (dependendo do interesse desenvolvido pelo grupo) estabelecer ligações sobre o trabalho em equipe nas Organizações. Ilustrando que o trabalho em equipe sofre interferência de “rótulos invisíveis” através de nossas percepções distorcidas, preconceitos e excesso de normatização.

**• Fase da Transferência**

Se o jogo for aplicado em um ambiente empresarial (curso para grupo fechado) o animador pode auxiliar o grupo a listar alternativas para o

---

**Jogo de Empresa LIDER**

---

autodesenvolvimento e o desenvolvimento de equipes para proporcionarem percepções mais realísticas das pessoas e situações na empresa.

No caso de aplicação em um ambiente aberto (jogadores provenientes de várias empresas e universidades), o animador pode auxiliar o grupo a desenvolver melhores condições de trabalho para as próximas rodadas do jogo (neste caso, a aplicação deverá ser feita nas rodadas iniciais do jogo). Pode auxiliar às equipes a identificar padrões de comportamento e “rótulos” que podem interferir nos indicadores analisados nas etapas anteriores; também, acompanhando o desenvolvimento da equipe durante as próximas jogadas.

***Fechamento***

O animador pode fazer uso de breve exposição, abordando os fatores que influenciam nossa percepção sobre outras pessoas e que podem dificultar relações interpessoais mais genuínas e mais favoráveis ao trabalho em equipe.

Como opção de atividade de fechamento, o animador pode entregar uma folha de auto-avaliação para cada jogador( ). O objetivo é que cada um reflita sobre sua participação na equipe. Como em grupos muito grandes, o nível de coesão e comunicação é mais baixo e o tempo disponível é limitado, os jogadores sentem-se mais à vontade realizando-a posteriormente. Porém, o animador deve colocar-se à disposição para atender quaisquer dúvidas ou indagações.

Este roteiro de auto-avaliação é somente uma referência, o animador poderá modificá-lo de acordo com seus objetivos e/ou com o perfil do grupo em atividade

---

*UFSC/EPS - Pós - Graduação em Engenharia de Produção  
Jogo de Empresas LÍDER*

**Meu desempenho na atividade**

Atividade: História Rotulada

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Equipe:

Avalie como foi seu desempenho durante a atividade. Reflita se ele interferiu na execução da mesma; se está se tornando um padrão de comportamento também durante as jogadas do LIDER e em outros ambientes fora do curso.

Se achar mais enriquecedor discuta seu desempenho com seus colegas ou com os responsáveis pelo curso.

- Não participei muito
- Senti-me cordial com os outros membros
- Concentrei-me no trabalho
- Tendia a trabalhar isolado
- Não me sentia a vontade
- Estava bem humorado
- Participei ativamente
- Estive impaciente e irritado
- Disputei/dividi a liderança com outros membros

Figura 5. Formulário de auto-avaliação. Baseado em Moscovici (1985).

### 1.7.2 Vivência # 2 - Necessidades Individuais no Trabalho

Este exercício foi escolhido para ser aplicado no segundo dia de jogo como forma de identificação, por parte dos membros da equipe, de suas necessidades individuais no trabalho e de necessidades em comum no grupo de trabalho.

- **Nome:**

Necessidades Individuais no Trabalho

- **Tema Central:**

Identificação das Necessidades Pessoais no Trabalho\*

Outros Indicadores	
relacionar necessidades pessoais com as teorias do curso	flexibilidade
	negociação

**Objetivo Geral:**

Levar o grupo à identificar as necessidades pessoais relativas ao trabalho e perceber sua importância no estabelecimento de objetivos pessoais e organizacionais.

**Objetivos Específicos:**

- identificar valores e sentidos pessoais no trabalho
- estabelecer consenso grupal e preservação de valores individuais

---

\*Vivência adaptada de MOSCOVICI, F. *Desenvolvimento Interpessoal*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1985.; e de FRITZEN, Silvino. *Exercícios práticos de dinâmica de grupo*. 21o edição. Petropolis, Vozes, 1995

---

**Jogo de Empresa LIDER**

---

- compreender o significado das necessidades individuais e grupais nas ações e estratégias organizacionais

- **Material Necessário:**

- 1 formulário de 'Necessidades Individuais no Trabalho' para cada jogador;
- lápis;
- cartaz ou transparência com um formulário (ampliado).
- borracha

- **Tempo Aproximado:**

Total: 1 hora e 40 minutos

- 10 minutos para o preenchimento do formulário individual
- 20 minutos para o preenchimento do formulário em cada equipe
- 30 minutos para um consenso com todo o grupo
- 40 minutos para análise

***Desenvolvimento da Vivência***

- **Fase I:**

Informar o grupo sobre:

- **cenário:**

“A tarefa que vocês irão realizar a seguir é uma boa oportunidade para refletirmos sobre as teorias motivacionais, que relacionam necessidades individuais com as da organização, com nossos próprios parâmetros de motivação individual e grupal no ambiente de trabalho.”

“O objetivo da atividade não é o consenso, este pode existir ou não, o importante é propiciar a relação entre as suas necessidades (individuais e grupais) e as oportunidades em satisfazê-las.”

---

**Jogo de Empresa LIDER**

---

- **divisão do grupo:**

O grupo deve dividir-se em equipes de cinco pessoas. No entanto, a primeira parte da atividade será realizada individualmente. Depois, estas equipes irão discutir em conjunto. Se o número de jogadores e o tempo permitir, poderá haver uma terceira parte da atividade, na qual a discussão ocorrerá no grande grupo (todos os jogadores).

- **papéis (caracterização dos participantes):**

Nesta atividade não há uma caracterização específica dos jogadores, uma vez que um dos objetivos é conscientizar cada jogador de suas necessidades individuais, relacioná-las com as do grupo e com as de uma organização.

- **tarefa:**

O animador deve solicitar aos jogadores que hierarquizem os itens do formulário, respondendo à seguinte pergunta: “O que você espera com o seu trabalho/profissão?”:

“ Vocês terão 10 minutos para responder de forma hierárquica (da mais importante para a menos importante) de 1 a 10, o formulário que lhes será entregue ( Figura 6). Isto deve ser feito individualmente.”

A seguir, o animador deve orientar os jogadores que discutam em suas equipes acerca dessas necessidades básicas no seu trabalho/profissão atual. Cada equipe deve tentar chegar em um acordo e fazer nova hierarquização dos itens (mantendo-se a hierarquia individual).

“Agora, vou pedir para que vocês discutam os itens do formulário com sua equipe e cheguem a um acordo sobre a hierarquia das necessidades individuais no trabalho. Ordenem os itens na coluna da direita do mesmo modo como fizeram anteriormente. Vocês terão 20 minutos para terminar a atividade.”

Caso haja tempo suficiente e a organização do grupo permitir, peça para que todas as equipes estabeleçam um consenso para o grupo todo. O animador pode conduzir esta atividade ou pedir que representantes das equipes o façam.

Obs.: Muitas equipes podem não chegar a um consenso, mas elas devem ser orientadas a terminar a tarefa mesmo assim. Caso a atividade esteja gerando um

---

**Jogo de Empresa LIDER**

---

conflito mais sério, já que diz respeito a valores individuais, flexibilize este critério deixando a atividade sem terminar. No entanto, é importante que você retorne a este ponto na Fase de Relato e na Fase de Análise da Vivência).

- **regras:**

a tarefa deve ser terminada mesmo que não haja consenso na equipe.

- **critérios:**

É considerada tarefa realizada a equipe que terminá-la no tempo estabelecido.

(O fato de existir algumas equipes que não conseguiram terminar a atividade deve ser debatido na Fase da Análise)

### **- Análise da Vivência**

- **Fase II.**

- **Fase do Relato:**

O animador pode lançar ao grupo as seguintes questões:

- a) Ficaram todos satisfeitos com a hierarquia de necessidades no trabalho?
- b) Foi possível estabelecer um consenso e preservar valores pessoais, considerados muito importantes?
- c) A partir do conhecimento do que é importante para os integrantes do grupo (neste momento), é possível estabelecer estratégias de liderança adequadas para o grupo?

- **Fase da Análise:**

Para realizar uma análise, o animador deve coordenar o grupo para discutir os dois momentos da vivência. Fazer uma análise comparativa entre os dois momentos, salientando a maior dificuldade em coadunar necessidades/valores individuais em uma equipe.

---

**Jogo de Empresa LIDER**

---

Além disso, o animador pode levantar quais os itens que mais trouxeram controvérsia ao debate e quais foram melhor negociáveis nas equipes. (Podendo remarcar a diferenciação e importância destes valores individuais, pontuando as dificuldades encontradas por aquelas equipes que não conseguiram terminar a tarefa.

**• Fase da Generalização**

Com base na análise anterior, o animador poderá aplicar as necessidades individuais com a Pirâmide de Necessidades de Maslow, a partir de um mapeamento:

1. Necessidade de Auto-realização	1. auto-realização 2. prazer 3. autonomia 4. competência 5. dever
2. Necessidade de Estima	6. prestígio 7. poder
3. Necessidade Social	8. amor
4. Necessidade de Segurança	9. constância
5. Necessidade Fisiológica	10. dinheiro

**• Fase da Transferência**

Se o jogo for aplicado em um ambiente empresarial (curso para grupo fechado) o animador pode auxiliar o grupo a contrastar as necessidades das pessoas com as da empresa.

Introduzir ao grupo a noção de um contrato psicológico (entendimento não-formal) entre os jogadores e a empresa, para tentar encontrar oportunidades de satisfação de ambas necessidades.

No caso de aplicação em um ambiente aberto (jogadores provenientes de várias empresas e universidades), o animador pode auxiliar o grupo a identificar quais as expectativas que as organizações possuem dos seus integrantes, de uma forma geral (e de cada um especificamente).

---

### ***Fechamento***

O fechamento desta vivência pode ser mais moderado e harmonizado, uma vez que a discussão e negociação baseada em valores individuais é muito extenuante e provocativa.

Permita que os jogadores encerrem esta atividade dando um feedback positivo uns aos outros da equipe. Cada jogador deve revelar uma percepção positiva a respeito da necessidade individual do colega.

“Para fecharmos este exercício, eu gostaria que cada um em sua equipe dissesse ao colega o quão importante é a sua necessidade. Para isso vocês terão 5 minutos para escolher a necessidade 1 do colega e dar um feedback positivo. Vocês poderão usar a seguinte frase:

“- Eu percebi que a sua necessidade de \_\_\_\_\_ é muito importante para \_\_\_\_\_.”

Além disso, o animador pode fazer uma breve exposição das implicações organizacionais quando se discute valores, necessidades e objetivos pessoais, grupais e organizacionais. E que a geração de conflito surge não como um desvio das relações de trabalho mas como consequência natural e necessária do desenvolvimento humano e organizacional

---

### NECESSIDADES INDIVIDUAIS NO TRABALHO

Respondendo à seguinte pergunta: “O que você espera com o seu trabalho/profissão?”, hierarquize em ordem decrescente, dando o número 1 para o mais importante. Depois, discuta a hierarquização com sua equipe até conseguirem um resultado aceitável e satisfatório para todos.

EU	VALORES	EQUIPE
___	AMOR	___
___	AUTO-REALIZAÇÃO	___
___	PODER	___
___	AUTONOMIA	___
___	DINHEIRO	___
___	DEVER	___
___	PRESTÍGIO	___
___	CONSTÂNCIA	___
___	PRAZER	___
___	COMPETÊNCIA	___

Figura 6. Formulário de Necessidades Individuais no Trabalho. Baseado em Moscovici (1985).

#### 1.7.3 Vivência #3 - Brinquedo Artesanal

O Brinquedo Artesanal - a fabricação de pipas foi escolhida para ser aplicada no terceiro dia de jogo como recurso de percepção e compreensão dos estilos de liderança e poder preconizados na Teoria de Liderança Situacional.

**Jogo de Empresa LIDER**

---

Através desta vivência, os participantes podem perceber a importância de uma orientação adequada a cada grau de maturidade e compreender qual o papel do líder na execução de uma tarefa em grupo. Além disso, o grupo poderá ajustar seus estilos de liderança e poder de acordo com as maturidades técnicas e profissionais dos funcionários do jogo LIDER.

- **Nome:**

Brinquedo Artesanal - Pipas

- **Tema Central:**

Estilos de Liderança e Estilos de Poder

<b>Outros Indicadores:</b>	
• <i>organizar o processo produtivo;</i>	• <i>planejamento;</i>
• <i>comunicar de forma efetiva;</i>	• <i>liderar;</i>
• <i>criatividade;</i>	• <i>trabalho em equipe;</i>
	• <i>reação a feedback.</i>

**Objetivo Geral:**

Levar os integrantes do grupo a perceber o efeito de uma orientação adequada, ao grau de maturidade, para a execução de uma tarefa.

**Objetivos Específicos:**

- diagnosticar o grau de maturidade dos integrantes do grupo, para a execução da tarefa;
-

**Jogo de Empresa LIDER**

---

- orientar adequadamente cada integrante do grupo de acordo com suas necessidades;
- compreender o papel do líder no desenvolvimento de seus liderados.

- **Material Necessário:** (para cada grupo de trabalho)

- ◆ 4 folhas de papel de seda (cores ◆ 04 varetas japonesas ou de bambu; variadas);

- ◆ 1 vidro de cola plástica;

- ◆ linha n. 10;

- ◆ tesoura

- ◆ lápis; régua

- **Tempo Aproximado:**

Total: 2 horas

- 40 minutos para orientação e distribuição dos materiais por equipe
- 40 minutos para execução da tarefa
- 40 minutos para análise e fechamento.

***Desenvolvimento da Vivência***

- **Fase I:**

Informar o grupo sobre:

- **cenário:**

“ Um brinquedo que faz muito sucesso nas crianças e adolescentes é a pipa. Popular em todo país, ela possui variados sinônimos como papagaio, pandorga, arraia, califa, quadrado, dentre outros.

É um brinquedo simples, que consiste em uma armação de varetas de bambu ou de madeira leve, coberta de papel fino, e que, por meio uma linha se empina, mantendo-se no ar. Pode também tornar-se mais sofisticado, obtendo-se várias formas e tamanhos.

---

**Jogo de Empresa LIDER**

---

O mais excitante em empinar pipa (além de derrubar as pipas alheias) é que a brincadeira começa a partir da sua confecção. Depois de planejar, buscar materiais, executar a confecção do brinquedo, é hora de brincar e exibir à todos sua “obra”.

Por isso, fomos convocados à participar de uma campanha de incentivo ao brinquedo artesanal. Vamos ensinar como construir e empinar uma pipa. Como nem todos sabem fazê-lo, formaremos facilitadores neste grupo. Nosso objetivo é que cada um possa aprender (ou aperfeiçoar-se) a fazer uma pipa.”

- **divisão do grupo:**

Equipes de, no máximo, 5 membros e no mínimo, 3 membros.

- **papéis:**

Cada equipe terá um líder para orientar a confecção da pipa. Os outros integrantes serão seus liderados. O animador deverá solicitar voluntários para liderar as equipes (“Quem ainda se lembra como fazer pipas? Eu gostaria que as pessoas que sabem fazer pipas levantassem a mão. Eu preciso de X voluntários. Não é preciso ser “fera” mas que tenha a lembrança/noção de como se faz uma pipa”). Normalmente, muitas pessoas não se voluntariam por inibição ou por acharem que nossa exigência é muita alta.

Cada líder deve formar sua equipe, respeitando o número de integrantes permitidos. Distribua o material aos líderes (eles devem ser responsáveis por todo o processo de confecção do brinquedo).

É importante instruir que o líder deverá orientar sua equipe sem realizar nenhum tipo de execução da tarefa.

- **tarefa:**

“O grupo de vocês terá um tempo de 40 minutos para confeccionar uma pipa. Cada pipa deverá ter uma logomarca/nome de identificação da equipe O líder será responsável pela equipe e deverá realizar o trabalho de orientação de seus integrantes sem participar da execução da pipa. Os diretores da campanha ‘Brinquedo Artesanal’

---

**Jogo de Empresa LIDER**

---

(os próprios animadores) avaliarão se as equipes poderão participar da campanha (conseguiram cumprir a tarefa).”

Para facilitar a observação dos líderes (no caso de um grupo grande) durante a tarefa, entregue, a cada um, uma etiqueta de identificação.

As equipes conseguem realizar a tarefa embora, normalmente, a pipa confeccionada não alce vôo.

- **regras:**

respeitar o tempo preestabelecido;

cada pipa deve ter uma logomarca/nome de identificação da equipe;

o líder deve apenas orientar; não executar.

É importante que o animador faça um cartaz, transparência ou escreva em um quadro estas regras e critérios abaixo, para conhecimento de todo o grupo.

- **critérios:**

É considerada tarefa realizada a equipe que confeccionar sua pipa com a logomarca de identificação.

(não há penalização para as equipes; o animador não precisa penalizar uma equipe caso o líder participe da execução. Ver Fase da Análise.)

### ***Análise da Vivência***

- **Fase II.**

- 

- **Fase do Relato**

O animador poderá lançar ao grupo as seguintes questões:

a) O animador poderá lançar ao grupo as seguintes questões:

b) Como cada líder avalia seu trabalho? (facilidades e dificuldades)

c) Como cada membro do grupo se sentiu com a orientação do líder?

---

**Jogo de Empresa LIDER**

---

**• Fase da Análise**

Para realizar uma análise da atividade, o animador deve coordenar o grupo para discutir o processo de elaboração da pipa. Deve ouvir separadamente os líderes e os outros participantes.

Aos líderes: questionando à eles como foi participar da equipe sendo líder; não podendo executar o processo; tendo pessoas de diferentes maturidade técnicas e psicológicas na equipe; coordenando o material disponível e o projeto. Se considera realizada sua tarefa; se ficou satisfeito com o resultado; se houve (e quais) problemas; como os enfrentou; se diversificou os estilos de liderança e poder; foi capaz de identificar que tipo de orientação deveria ser dada aos integrantes de sua equipe.

Aos outros participantes: questionando como foi ser liderado pelo X; se o líder cumpriu as regras; se soube diagnosticar e orientar adequadamente cada um deles (respeitando seu nível da maturidade); se ficaram satisfeitos com o estilos de liderança e poder utilizados; se houve definição de metas e objetivos; se eles contribuíram para o padrão de liderança adotado; se consideram realizada sua tarefa; se ficaram satisfeitos com o trabalho; se consideram que adquiriram ou aperfeiçoaram habilidade na confecção de pipas.

*Importante:* Esta vivência é muito rica para discutir e analisar a capacidade de diagnóstico e aplicação de estilos de liderança dos jogadores. O animador deve sempre auxiliar a análise com suas próprias observações. Durante a tarefa, o animador deve estar atento aos líderes e aos integrantes. Não deve interferir durante a tarefa, mas dividir com o grupo o que observou (se havia pessoas com maturidades diferentes; se o líder cumpriu as regras; o nível de comunicação, etc.) durante o processo.

**• Fase da Generalização**

Com base na análise anterior, estabelecer uma comparação com a realidade da sua equipe LIDER e/ou (dependendo do interesse desenvolvido pelo grupo) estabelecer ligações sobre liderança de equipe nas Organizações. Ilustrar como cada um realiza diagnósticos diferenciados; possui uma predominância de estilos de liderança e poder; como reagem ao feedback realizado pelo grupo/equipe.

---

**Jogo de Empresa LIDER**

---

**• Fase da Transferência**

Se o jogo for aplicado em um ambiente empresarial (curso para grupo fechado) o animador pode auxiliar o grupo a identificar falhas e acertos encontrados, por áreas como: organização; planejamento; comunicação; liderança ocorridos no dia a dia da organização.

No caso de aplicação em um ambiente aberto (jogadores provenientes de várias empresas e universidades), o animador pode auxiliar o grupo a refletir sobre seus próprios padrões de comportamento na equipe; no seu ambiente empresarial e se estes refletem na tomada de decisão no modelo do LIDER.

***Fechamento***

O animador pode fazer uso de breve exposição, abordando os principais pontos levantados durante a vivência (síntese informativa). Lembre-se de ressaltar os pontos positivos, principalmente no que se refere à integração e cooperação, como forma de reforçar coesão e comunicação do grupo.

**1.7.4 Vivência # 4 - Fábrica de Embalagens**

A Fábrica de Embalagens foi escolhida para ser o último exercício grupal para os jogadores do LIDER, por exigir uma sinergia grupal para aplicar todos os conceitos utilizados no jogo de empresas.

É um exercício mais longo e que demandar intensa participação e organização dos jogadores e animador. É considerado um excelente trabalho para encerrar um programa de aprendizagem através da experiência.

**• Nome:**

Fábrica de Embalagens<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Vivência adaptada de GRAMIGNEA, M.R. Jogos de Empresas. São Paulo: Makron Books, 1993.

---

• **Tema Central:**

Auto-gestão de processos e produtos

**Outros Indicadores:**

- tomada de decisão;
- organizar e administrar o processo produtivo;
- estilos de liderança;
- administração do tempo;
- planejamento;
- comunicação efetiva;
- agir de forma integrada.

**Objetivo Geral:**

Levar o grupo a experimentar um processo de auto-gestão, no planejamento e execução de tarefas.

**Objetivos Específicos:**

- perceber os aspectos que podem interferir em uma implantação de grupos auto-gerenciáveis.
  - perceber a influência do comportamento do líder na implantação de grupos auto-gerenciáveis
  - perceber a influência das maturidades dos outros membros do grupo na implantação de grupos auto-gerenciáveis
  - compreender o significado da auto-gestão no crescimento pessoal e profissional.
-

- **Material Necessário:**

- 04 folhas de cartolina (cores variadas)
- 05 folhas de papel fantasia (cores variadas)
- sobras de papel laminado; de presente; crepom;
- tesouras; colas; régua; barbante; varetas; guache; canetas hidrocor; sucatas em geral;
- cartazes ou transparências com as regras do jogo; critérios.

- **Tempo aproximado:**

Total: 2 horas.

- 30 minutos para orientação e distribuição dos materiais
- 60 minutos para execução da tarefa
- 30 minutos para análise.

### ***Desenvolvimento da Vivência***

- **Fase I.**

Informa o grupo sobre:

- **cenário**

“Nossa empresa vai lançar embalagens no mercado. Eu, como acionista, estarei fora durante o processo de redefinição da empresa. Preciso de um profissional para ocupar a vaga de coordenador do grupo enquanto eu estiver fora. O grupo deve escolher a pessoa que coordenará as atividades da empresa. Esta terá plena autoridade para administrar a produção, sem minha interferência nas decisões tomadas.”

No momento em que o líder tenha sido escolhido, o animador entrega todas as regras e o material para ele e avisa que o tempo já está em contagem. Anota a

---

hora de início dos trabalhos e mantém-se à parte das atividades até o prazo estabelecido para as tarefas.

Normalmente, a primeira reação do líder é de surpresa. Dependendo do grupo, a discussão de como deveria ser a organização da tarefa pode demorar até mais de vinte minutos ou ocorrer rapidamente. Não há forma única de comportamento neste jogo. Ele traz reações e modelos de organização diferentes e imprevisíveis. O estilo do líder e o nível de maturidade das pessoas para o trabalho em equipe direcionam o movimento das ações.

- **divisão do grupo**

Esta vivência é realizada com todos os jogadores, em um único grupo. Cabe ao líder da tarefa decidir as subdivisões de equipes-tarefas, de acordo com habilidade e interesse dos jogadores.

- **papéis (caracterização dos participantes)**

Nesta atividade, apenas o líder tem papel pré-definido. Ele será o responsável pela organização de toda a atividade. Os demais jogadores terão seus papéis definidos de acordo com a organização do grupo.

- **tarefa**

O grupo, de acordo com a coordenação do líder, deverá confeccionar 08 (oito) embalagens diferenciadas umas das outras. Sugerir um nome, uma logomarca e um slogan para a empresa.

Deverá, ainda, criar um “jingle” para veiculação na mídia. No final da produção, o grupo deverá apresentar seus produtos para os acionistas da empresa (animadores).

- **regras**

Todos devem participar das atividades;  
É permitido buscar recursos fora da empresa;  
Comunicar-se de todas as formas possíveis.

---

- **critérios**

É considerada tarefa realizada se o grupo:

respeitar o tempo estabelecido;

todos no grupo participarem da atividade;

alcançar a pontuação mínima nos critérios de qualidade ( );

Após a apresentação das tarefas, o facilitador solicita que o líder pontue cada tarefa, segundo os critérios de qualidade estabelecidos pela empresa.

É normal que ele seja pressionado pelo grupo e avalie de forma paternalista, o que pode ser discutido na Fase de Análise.

### ***Análise da Vivência***

- **Fase II.**

- **Fase do Relato**

O animador poderá lançar ao grupo as seguintes questões:

- a) Vocês consideram que autogeriram a fábrica de embalagens? Por que?
  - b) Qual foi a influência do líder?
  - c) Qual foi a influência dos outros membros?
  - d) Como se sentiram responsáveis pela tarefa considerando a existência de limitações (regras, critérios e tempo)?
-

- **Fase da Análise**

Como esta vivência levanta muitos fatores significativos a serem analisados, o animador pode abordar alguns itens para discussão do grupo:

- avaliação do planejamento e organização da produção;
- nível de participação do grupo nas decisões;
- avaliação das formas de divisão de tarefas;
- feedback ao líder do grupo;
- relacionamento interpessoal;
- discussão sobre o clima de trabalho.

- **Fase da Generalização**

Com base na análise anterior, o animador tem um conteúdo básico para estabelecer uma relação entre o ocorrido e a realidade de trabalho. O animador deverá trabalhar com os principais itens levantados pelo grupo, mas não deve esquecer algum fator predominante (e que não foi levantado pelo grupo) durante sua observação.

- **Fase da Transferência**

Se o jogo for aplicado em um ambiente empresarial (curso para grupo fechado) o animador pode solicitar ao grupo a identificação de aspectos que precisam ser mudados, aperfeiçoados, implantados e/ou reforçados para desenvolver um processo de auto-gestão. Isso é particularmente rico no caso de grupos compostos com diversas chefias. Naturalmente, o processo de identificação, e até mesmo de proposição, de mudanças terá um caráter de curto e médio prazo.

No caso de aplicação em um ambiente aberto (jogadores provenientes de várias empresas e universidades), o animador pode auxiliar o grupo a identificar e discutir quais aspectos interferem em uma implantação de grupos auto-gerenciáveis.

---

**Fechamento**

Sem repetir tudo o que o grupo já discutiu, o animador poderá reforçar pontos importantes para o empreendimento de uma ação em equipe voltada para a qualidade total.

<b>Fábrica de Embalagens</b>	
<b>Cartaz de Pontuação e Critérios de Qualidade</b>	
<b>PONTUAÇÃO E CRITÉRIOS DE QUALIDADE</b>	
<b>Pontos</b>	<b>Critérios</b>
<b>10</b>	<b>Nome</b> - criativo, bonito, de fácil memorização
<b>10</b>	<b>Jingle</b> - curto, criativo, ligado ao nome da empresa; alguém deverá cantá-lo
<b>20</b>	<b>Logomarca</b> - atrativa, criativa, ligada ao nome e ao jingle
<b>20</b>	<b>Slogan</b> - atrativo, criativo, ligado ao nome e ao jingle
<b>40</b>	<b>Embalagens</b> - bonitas, úteis, criativas (5 pontos cada uma)

Figura 7. Cartaz de pontuação e critérios de qualidade. Baseado em Gramigna, 1993.

## 1.8 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A avaliação dos resultados obtidos no Jogo LIDER é, em grande parte, realizada pelos próprios jogadores. Afinal, se os jogadores possuem um papel ativo na aplicação da simulação e das vivências grupais, podemos dizer que cabe a ele também avaliar se os resultados foram satisfatórios às suas expectativas e necessidades. Os objetivos do jogo não são de obter uma padronização nos comportamentos gerenciais tampouco o de normatizar quais habilidades de liderança são as ideais. Assim como a Liderança Situacional avalia que não existe estilos de liderança ideais e sim adequados a cada situação, o jogo não pode avaliar o que é ideal ou adequado para um pessoa aprender em termos de habilidades gerenciais. Isto por que as habilidades gerenciais estão muito ligadas a fatores subjetivos (como valores, crenças).

Ao animador cabe, então, a função de acompanhar este processo de aprendizagem dos jogadores. Através de contínuo feedback, e observação, o animador poderá perceber os progressos e interesses do grupo e dos indivíduos.

Portanto, o acompanhamento do processo de aprendizagem ou avaliação do resultados é uma função tanto do animador quanto dos jogadores. Além de acompanhar o grupo que está participando do jogo, o animador poderá fazer constantes adaptações e aperfeiçoamento no modelo de aplicação.

Existem quatro formas de coletar informações, que permitam esta avaliação:

- **ranking das empresas no jogo:** este tipo de informação já existia no modelo computacional e é muito útil para sabermos como as empresas estão assimilando e aplicando os conceitos na simulação empresarial. Ao final do jogo, o animador e os jogadores podem analisar seus desempenhos e se eles correspondem ao conhecimento adquirido pelo grupo ou se foi uma 'aprendizagem' aleatória.
  - **assembléia geral.** as informações que podem ser coletadas aqui são muito úteis. Na verdade, este tipo de coleta de informação também já existia no jogo. Só que os critérios para preparação da assembléia foram um pouco modificados, ou melhor, foram mais especificados. Cada equipe irá apresentar o desempenho de sua empresa
-

**Jogo de Empresa LIDER**

---

no jogo, mas agora elas devem levar em conta a produtividade da equipe (negociação, tomada de decisão, assimilação de conceitos e aplicação dos mesmos na simulação) e quanto ao trabalho em equipe (organização, liderança, aproveitamento do tempo, comunicação e participação de todos).

O animador pode orientar o grupo, estabelecendo um tempo de 15 minutos para apresentação; permitindo a utilização de quaisquer recursos audiovisuais. No entanto, deve solicitar uma cópia da apresentação. Assim, ele poderá analisar com mais calma o desempenho de cada equipe.

- **observação grupal.** A observação do trabalho do grupo, durante o jogo, permite o acompanhamento do desempenho individual e das equipes jogadoras. É impossível para o animador, ou qualquer outra pessoa, perceber e registrar todos os acontecimentos, interações e comportamentos que ocorrem em um grupo (especialmente quando este grupo é composto de 40 ou 50 pessoas). Para auxiliar o trabalho de observação, o animador deve ter claro o quê observar e para quê registrar determinados eventos. As categorias especificadas, a partir dos resultados a serem alcançados, auxiliarão o animador a fazer uso dos parâmetros de avaliação correspondentes para acompanhar o grupo e diagnosticar suas necessidades, dificuldades e progressos no jogo. Para facilitar a tarefa, pode-se utilizar as fichas de observação grupal para anotações durante e após cada dia de aplicação do jogo.
- **auto-avaliação.** A avaliação através do resultado do ranking das empresas no jogo, permite identificar qual foi o processo de assimilação de conteúdo e aplicação do mesmo. O que se quer obter, através da auto-avaliação, é que os jogadores considere quais suas atitudes e comportamentos atuais; se houve alguma mudança na percepção destes e nos efeitos que eles produzem em um trabalho em grupo. Ou seja, qual foi o significado do jogo (e do envolvimento) para o indivíduo?

O animador deve tomar o cuidado para que a auto-avaliação não se transforme em uma avaliação do grupo, do jogo e do próprio animador. Permita que os jogadores façam estas avaliações em um momento posterior. Mas deixe claro que a importância de avaliar primeiro a si mesmo, e depois os outros.

---

## 1.9 A FUNÇÃO DO ANIMADOR

O animador não é o protagonista na aplicação de jogos de empresas, mas tem uma função tão importante quanto o jogador (este sim, o protagonista de uma atividade grupal desta natureza).

Este roteiro de aplicação formaliza as atividades do animador e o instrumentaliza para um acompanhamento dos resultados obtidos. Todos os procedimentos descritos anteriormente, não tem o propósito de confundir ou sobrecarregar o animador, mas orientá-lo como condutor das atividades.

O animador tem a responsabilidade de propiciar um ambiente físico adequado à aplicação do jogo. É desejável que o local seja amplo, que consiga reunir todas as equipes e que seja confortável para o grande grupo. O ambiente deve ter um mínimo de privacidade e liberdade para os jogadores participarem do jogo, das vivências grupais e assembléia geral. O animador deve, também, providenciar os materiais necessários para o jogo; informações sobre a estrutura do jogo; seus objetivos e procedimentos. No entanto, o animador não tem responsabilidade sobre o grau, e estilo de aprendizagem e mudança dos jogadores. Isto faz parte de um processo de aprendizado vivenciado individualmente, através do grupo e do instrumentos simulador.

Pela característica extremamente dinâmica do jogo de empresas, o animador saberá, ao final das atividades, finalizar o jogo com um feedback de desempenho tanto das equipes como do grande grupo. Estabelecer um momento para que os jogadores avaliem essa experiência também é uma importante forma de feedback para o animador.

---







