

**Universidade Federal de Pernambuco**  
**Centro de Ciências Sociais Aplicadas**  
**Departamento de Ciências Administrativas**  
**Programa de Pós Graduação em Administração - PROPAD**

**Jaélison Rodrigues de Souza**

**Análise do impacto e dos condicionantes de um  
método de ensino em administração via jogo de  
simulação**

Recife (2011)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

**CLASSIFICAÇÃO DE ACESSO A TESES E DISSERTAÇÕES**

Considerando a natureza das informações e compromissos assumidos com suas fontes, o acesso a monografias do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco é definido em três graus:

- "Grau 1": livre (sem prejuízo das referências ordinárias em citações diretas e indiretas);
- "Grau 2": com vedação a cópias, no todo ou em parte, sendo, em consequência, restrita a consulta em ambientes de biblioteca com saída controlada;
- "Grau 3": apenas com autorização expressa do autor, por escrito, devendo, por isso, o texto, se confiado a bibliotecas que assegurem a restrição, ser mantido em local sob chave ou custódia;

A classificação desta dissertação se encontra, abaixo, definida por seu autor.

Solicita-se aos depositários e usuários sua fiel observância, a fim de que se preservem as condições éticas e operacionais da pesquisa científica na área da administração.

---

Título da Monografia: Análise do impacto e dos condicionantes de um método de ensino em administração via jogo de simulação

Nome do Autor: Jaélison Rodrigues de Souza

Data da aprovação: 27 de Junho de 2011

Classificação, conforme especificação acima:

Grau 1

Grau 2

Grau 3

Recife, 27 de Junho de 2011.

*Jaélison Rodrigues de Souza*

---

Assinatura do autor

**Jaélison Rodrigues de Souza**

**Análise do impacto e dos condicionantes de um método de ensino em administração via jogo de simulação**

Orientador: Bruno Campello de Souza, Dsc.

Dissertação apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Mestre em Administração, área de concentração em Organização, Cultura e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

Recife (2011)

Souza, Jaélison Rodrigues de

Análise do impacto e dos condicionantes de um método de ensino em administração via jogo de simulação / Jaélison Rodrigues de Souza. - Recife : O Autor, 2011.

156folhas : fig., tab., e quadro.

Orientador: Profº. Drº. Bruno Campello de Souza

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Administração, 2011.

Inclui bibliografia, apêndice e anexos.

1. Jogos de empresa. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Simulação. 4. Liderança. I. Souza, Bruno Campello (Orientador). II. Título.

658 CDD (22.ed.) UFPE/CSA 107- 2011

Universidade Federal de Pernambuco  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
Departamento de Ciências Administrativas  
Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD

# **Análise do impacto e dos condicionantes de um método de ensino em administração via jogo de simulação**

**Jaélison Rodrigues de Souza**

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco e aprovada em 27 de junho de 2011.

Banca Examinadora:

Prof. Bruno Campello de Souza, Doutor, UFPE, (Orientador)

Profª. Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima, Doutora, UFPE, (Examinadora Externa)

Prof. Marcos Gilson Gomes Feitosa, Doutor, UFPE, (Examinador Interno)

## **Dedicatória**

A Aliete Rodrigues de Souza cuja força do exemplo foi sempre razão maior de meu crescimento pessoal e profissional.

A Jaéllyka Rodrigues de Souza pelo carinho incontestado, irrestrito e abnegado sempre demonstrado.

A Carmem Isabela Galindo Valentim pelo desprendimento e dedicação devotados a apoiar a conquista de novos horizontes.

## **Agradecimentos**

Ao meu orientador, Bruno Campello de Souza que me direcionou na realização deste trabalho.

A Professora Sony Cléa de Souza Santos, cujos conselhos e orientações me ajudaram a concluir com tranquilidade mais esta etapa.

Ao Professor José Orlando Carneiro Campello Rabelo, pela revisão detalhada e minuciosa desta dissertação e comentários esclarecedores.

Ao Professor Marcos Antonio Inácio de Oliveira Filho, pelas inúmeras horas dedicadas a me ajudar no levantamento de dados referentes à pesquisa.

Aos alunos e alunas da turma de empreendedorismo da FAINTVISA sem os quais não teria podido realizar este projeto.

Ao Professor Jonas Cabral de Barros Júnior pelo apoio às minhas demandas acadêmicas.

Aos colegas Felipe Augusto Pereira e Fernando Monteiro, pela gentileza de terem aplicado à suas turmas o instrumento de pesquisa ajudando assim a aferi-lo.

Aos colegas de mestrado, por todo o apoio recebido.

Aos professores e professoras do PROPAD que transmitiram seu conhecimento com dedicação e profissionalismo.

## Resumo

Atualmente o mercado demanda cada vez mais, profissionais preparados (as) para lidar com as responsabilidades oriundas de gerenciar pessoas. Liderar esse contingente crescente de indivíduos requer um conjunto de características específicas para que seja possível transitar confortavelmente entre as diversas particularidades que envolvem liderar pessoas. Apresenta-se, portanto um desafio para a academia no sentido de desenvolver estratégias e técnicas eficientes de ensino, capazes de desenvolver no alunado tais características. A complexidade desta demanda não vem sendo completamente atendida pelos métodos convencionais de ensino. Os jogos de empresa apresentam-se como instrumento metodológico capaz de materializar os conceitos da aprendizagem experiencial de Kolb (1984) à prática docente preparando o alunado para sua atuação no mercado. O presente estudo buscou modelar um jogo de empresas que fosse capaz de auxiliar pedagogicamente o processo de formação de competências de liderança em estudante do curso de Administração de Empresas. Optou-se por um método quantitativo para este estudo aplicado. A coleta de dados adotada foi longitudinal, fez uso de instrumento de pesquisa composto por 112 características de liderança agrupadas em 20 dimensões de liderança. As 112 questões fizeram uso de uma escala Likert de 07 pontos. A amostra foi composta por 32 alunos e alunas da turma de empreendedorismo do sexto período, do curso superior de Administração de Empresas da FAINTVISA (Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão). O Jogo de Empresas desenvolvido para a pesquisa foi aplicado no primeiro semestre de 2011. Os resultados principais encontrados foram: (I) O jogo foi tido como uma experiência satisfatória e enriquecedora para os (as) participantes; (II) O jogo fomentou um desempenho crescente nos resultados dos (as) participantes nas atividades propostas durante a disciplina; (III) Os (as) participantes apresentaram uma assiduidade crescente às aulas durante a realização do jogo; (IV) Das 20 dimensões de liderança analisadas durante o período de realização do jogo 6 foram afetadas positivamente pela participação no jogo.

**Palavras-Chave:** Jogos de Empresa, Ensino-Aprendizagem, Simulação, Liderança.

## **Abstract**

Currently, professionals that can deal with the responsibilities of leading people are increasingly needed. To lead this growing contingent of individuals requires a set of specific competences in order to accomplish what is necessary to be called a leader. Therefore there is an urgent need of teaching techniques and strategies that can prepare people to become effective leaders. The complexity of this demand is not being fully met by conventional methods of teaching. Business games can be used as a methodological tool capable of meeting Kolb's concepts of experiential learning in order to prepare people to lead people. This study sought to model a business game that were capable of pedagogically assist the process of building leadership skills in students of Business Administration. A quantitative method was chosen. A longitudinal data collection was adopted and a research instrument composed of 112 leadership characteristics grouped into 20 dimensions of leadership was applied to the students. A 07 points Likert scale was assigned to each of the 112 characteristics. The sample consisted of 32 male and female students enrolled in the entrepreneurship class. Sixth period at the FAINTVISA Business University. The business game developed for this research was applied in the first half of 2011. The main results were: (I) The game was seen as an enriching and satisfying experience for those who participated (II) The game has fostered an increasing performance in the results of the participants in the activities proposed during the course; (III) The participants had an increased attendance at classes during the course of the game; (IV) Six out of the 20 leadership dimensions examined during the period of the game were positively affected by the game .

**Keywords:** Business Games, Teaching and Learning, Simulation, Leadership

## Lista de Figuras

Figura 1 (2)	Estilos de Aprendizagem de David Kolb	15
Figura 2 (2)	Eixos contínuos de Kolb	16
Figura 3 (2)	O processo de mediação	25
Figura 4 (2)	Esquema geral da mediação cognitiva	26
Figura 5 (2)	A mediação social entre dois sujeitos A e C	28
Figura 6 (2)	Ênfase em cada estilo de liderança	37
Figura 7 (2)	Continuum de padrões de liderança	38
Figura 8 (2)	Padrões de Liderança	39
Figura 9 (2)	Os Quatro Estilos de Comportamento do Líder	40
Figura 10 (2)	Estilos do Líder	43
Figura 11 (4)	Estatística Descritivas das Notas do Grupo experimental	100
Figura 12 (4)	Avaliação nas Diversas Etapas do Jogo no Grupo experimental	101
Figura 13 (4)	Evolução da Frequência	102
Figura 14 (4)	Satisfação com o Jogo de Empresas	103
Figura 15 (4)	Contribuição do Jogo de Empresas	104
Figura 16 (4)	Evolução dos Resultados	107
Figura 17 (4)	Nuvem de palavras dos depoimentos	110

## Lista de Tabelas

Tabela 1 (3)	Simulação do desempenho de uma empresa numa rodada de negócios	78
Tabela 2 (4)	Perfil Sócio-Cultural da Amostra	95
Tabela 3 (4)	Nível do Cargo Vs. Personalidade	99
Tabela 4 (4)	Nota e frequência totais vs. Resultados do Globe	106
Tabela 5 (4)	Resultados no GLOBE vs. Avaliação nas Diversas Etapas	109

## Lista de Quadros

Quadro 1 (2)	Matriz dos estilos de aprendizagem de Kolb	17
Quadro 2 (2)	Diferentes estilos de liderança	36
Quadro 3 (2)	Situações de Eficácia e ineficácia do comportamento do líder	41
Quadro 4 (2)	Objetivos educacionais nos diferentes programas	51
Quadro 5 (2)	Características pedagógicas dos jogos de empresas	53
Quadro 6 (2)	Classificação por competências trabalhadas pelos jogos de simulação	56
Quadro 7 (2)	Classificação por áreas da empresa trabalhadas	56
Quadro 8 (2)	Forças restritivas no uso dos jogos de empresas	60
Quadro 9 (2)	Jogos de empresas vs. princípios da boa prática na educação	61
Quadro 10 (3)	Cronograma de aplicação das Situações-Problema	69
Quadro 11 (3)	Ficha de levantamento de perfil	70
Quadro 12 (3)	Mapa de distribuição de membros das empresas	71
Quadro 13 (3)	Ficha de Intenção	73
Quadro 14 (3)	Quadro de distribuição de intenções	73
Quadro 15 (3)	Sucessão das rodadas de negócios	76
Quadro 16 (3)	Evolução das Situações-Problema (Rodadas de Negócios)	76
Quadro 17 (3)	Escala Likert para análise de características de liderança	92
Quadro 18 (4)	Nível do cargo ocupado versus escores no GLOBE	98

# Sumário

<b>1</b>	<b>Introdução</b>	<b>1</b>
1.1	Problemática	1
1.2	Objetivos	3
1.2.1	Objetivo geral	3
1.2.2	Objetivos específicos	3
1.3	Estrutura o estudo	4
<b>2</b>	<b>Referencial Teórico</b>	<b>5</b>
2.1	Educação de adultos	5
2.1.1	Primórdios	5
2.1.2	O humanismo	6
2.1.3	Andragogia	9
2.1.4	O papel da tecnologia	10
2.2	Aprendizagem experiencial	12
2.2.1	Introdução	12
2.2.2	Teoria da aprendizagem experiencial	13
2.2.3	Estágio do desenvolvimento	15
2.2.4	Conceituação dos estilos de aprendizagem	18
2.3	Teoria da aprendizagem transformativa	19
2.3.1	Apresentação	19
2.3.2	Abordagens complementares	21
2.3.3	Divisão de papéis	23
2.4	A teoria da mediação cognitiva	25
2.4.1	Evolução cognitiva humana	27
2.4.2	Mediação psicofísica	27
2.4.3	Mediação social	27
2.4.4	Mediação cultural	30
2.4.5	Mediação digital	30
2.5	Liderança	32
2.5.1	Conceituação	32
2.5.2	Processo da liderança	32
2.5.3	Funções da liderança	33
2.5.4	Teorias sobre liderança	34
2.5.5	Teoria dos traços da personalidade	34
2.5.6	Teoria sobre os estilos de liderança	35
2.5.7	Teoria situacional	38
2.5.8	A liderança situacional	40
2.6	Jogos de empresas	46
2.6.1	Apresentação	46
2.6.2	Origens	48
2.6.3	Objetivos	51
2.6.4	Características	52
2.6.5	Fases	53
2.6.6	Tipos	54
2.6.7	Classificação	56

2.6.8	Vantagens	58
2.6.9	Desvantagens	58
2.6.10	Impactos na aprendizagem	59
2.6.11	Processo de aprendizagem	61
2.6.12	Poder didático	63
<b>3</b>	<b>Metodologia</b>	<b>65</b>
3.1	Caracterização do estudo	65
3.2	População e local do estudo	65
3.3	Critérios de inclusão	65
3.4	Critérios de exclusão	65
3.5	Dimensionamento e seleção da amostra	65
3.6	Implementação do estudo	66
3.7	Tabulação dos dados	66
3.8	Materiais	67
3.8.1	Delineamento do jogo de empresas	67
3.8.2	Questionário GLOBE	80
3.8.3	Questionário demográfico	89
3.8.4	Questionário TIPI	89
3.9	Procedimentos	91
3.9.1	Tradução do questionário GLOBE	91
3.9.2	Pré-teste do questionário GLOBE	91
3.9.3	Gerenciamento de erros e consolidação de dados	91
3.9.4	Aplicação do questionário demográfico	92
3.9.5	Aplicações do questionário GLOBE	92
3.9.6	Início do jogo de empresas	93
3.9.7	Aplicação do teste de personalidade TIPI	93
3.9.8	Considerações éticas	93
<b>4</b>	<b>Discussão dos Resultados</b>	<b>94</b>
4.1	Demografia	95
4.1.1	Sexo	96
4.1.2	Idade	96
4.1.3	Escolaridade	96
4.1.4	Estado civil	96
4.1.5	Renda	96
4.2	Cargos de liderança	98
4.3	Teste de Personalidade TIPI vs Nível do Cargo	99
4.4	Desempenho	100
4.4.1	Desempenho Acadêmico	100
4.4.2	Desempenho no Jogo de Empresas	100
4.4.3	Desempenho da assiduidade	102
4.5	Impactos	103
4.5.1	Na satisfação em participar de um jogo de empresas	103
4.5.2	Na contribuição do jogo para o comportamento dos (as) participantes	104
4.6	Dimensões da liderança	106
4.7	Depoimentos	110

<b>5</b>	<b>Conclusão</b>	<b>113</b>
5.1	Objetivo específico 01	113
5.2	Objetivo específico 02	114
5.3	Objetivo específico 03	114
5.4	Objetivo específico 04	115
5.5	Síntese dos achados	116
5.6	Investigações futuras	116
	<b>Referências</b>	<b>117</b>
	<b>Apêndices</b>	<b>124</b>
	Apêndice I - Questionário Demográfico	124
	Apêndice II - Carta de Anuência da FAINTVISA	125
	Apêndice III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	126
	Apêndice IV - Dimensões da Liderança GLOBE	127
	Apêndice V - Depoimentos	130
	<b>Anexos</b>	<b>133</b>
	Anexo I - Questionário GLOBE	133

# 1 Introdução

---

A formação em administração de empresas nem sempre apresenta a eficácia desejada em termos de desenvolver habilidades e competências necessárias para que os (as) futuros (as) administradores (as) sejam capazes de lidar exitosamente com as nuances associadas a liderar pessoas. Em contrapartida, a dinâmica do mercado globalizado exige alta capacidade de trabalho em equipe bem como a capacidade de aprender a aprender.

Os métodos tradicionais de ensino priorizam a instrução centrada no professor, relegando os alunos à memorização e à passividade, o que torna difícil a comunicação de muitos dos conceitos administrativos associados à liderança.

Surge, portanto um abismo entre a teoria ministrada na academia e prática solicitada pelo mercado. Muito disto deve-se a globalização das relações organizacionais de forma crescente e complexa. O mercado demanda profissionais que sejam capazes de administrar tal complexidade. As competências técnicas e os conhecimentos adquiridos na academia são necessários, mas insuficientes para fazer frente a tal complexidade nas relações interpessoais. Apresenta-se, portanto um desafio para a academia, no ensino da administração de empresas: entender esta nova realidade, os conceitos teóricos que a norteia bem como sua dinâmica, uma vez que métodos tradicionais de ensino que priorizam a memorização, com pouca ou nenhuma participação das audiências não tem sido exitosos em contemplar de forma satisfatória esta lacuna.

Resta identificar que instrumentos metodológicos são capazes de auxiliar o ensino da administração nesta tarefa de integração entre teoria e prática.

O jogo de empresas apresenta-se como instrumento capaz de contribuir para o ensino-aprendizagem de adultos em situações associadas à liderança. Alicerçado na teoria da aprendizagem experiencial de KOLB (1984), contemplando a teoria da aprendizagem transformativa de MEZIROW (1978) e expandindo o processo de aprendizagem para o ambiente que cerca os (as) estudantes através da teoria da mediação cognitiva de SOUZA (2004) é possível criar um jogo de empresas, ou jogo de simulação que seja capaz de contribuir para a formação de uma percepção sobre a liderança em estudantes de administração de empresas.

## 1.1 Problemática

A habilidade de acompanhar e orientar equipes é fundamental para a condução de pessoas e dos (as) líderes espera-se que possuam as características necessárias para lidar com as particularidades da liderança num contexto globalizado e dinâmico.

Parcialmente, o despreparo dos administradores e administradoras para lidar com essa realidade de mercado da liderança está associado à sua formação acadêmica onde não é possível colocar em prática a dinâmica que irão encontrar quando se formarem, decorrente das próprias metodologias utilizadas no processo de ensino–aprendizagem de administração.

Diante do exposto surge a questionamento que será estudado na presente pesquisa:

A participação em jogos de simulação é capaz de fornecer os estímulos necessários para transformar uma experiência simulada de liderança em mudança significativa dos valores atribuídos às características de um (a) líder?

## **1.2 Objetivos**

Investigar o impacto de uma estratégia de ensino via jogo de empresas, na produção de mudanças dos valores atribuído às características de um (a) líder.

### **1.2.1 Objetivo geral**

Modelar um jogo de empresas que seja capaz de apoiar pedagogicamente o processo de ensino-aprendizagem da liderança na academia tendo como base aspectos teóricos e práticos das dinâmicas envolvidas no mercado.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

1. Delinear os aspectos conceituais que regem e explicam a aprendizagem adulta e permeiam o processo de liderança.
2. Criar um jogo de empresas que permita operacionalizar a dinâmica decisória envolvida na prática da liderança.
3. Investigar qual a contribuição do jogo de empresas na opinião dos (as) participantes para a mudança de seu perfil de liderança, qual o nível de satisfação dos (as) mesmos (as) em participar de um jogo de empresas e o efeito do jogo nos resultados acadêmicos dos (as) participantes.
4. Acompanhar a mudança na percepção dos (as) estudantes sobre as características de um (a) líder decorrente da participação do jogo de empresas.

## 1.3 Estrutura o estudo

Visando tornar a leitura e entendimento do presente estudo mais fácil segue a estrutura adotada em sua realização:

- 1 Introdução: Contempla a apresentação da proposta do presente estudo e as motivações que levaram ao mesmo, os objetivos e a pergunta de pesquisa.
- 2 Referencial teórico: Contempla o embasamento teórico necessário para entender os processos cognitivos de adultos e aborda a teoria da aprendizagem experiencial, a teoria da aprendizagem transformativa, a teoria da mediação cognitiva, a teoria da liderança situacional e a teoria dos jogos de empresas.
- 3 Metodologia: Detalha o público alvo da pesquisa, os materiais e instrumentos utilizados bem como as regras e procedimentos que norteiam a aplicação do jogo de empresas desenvolvido para este estudo.
- 4 Resultados: Sintetiza as estatísticas oriundas da aplicação dos instrumentos de pesquisa.
- 5 Discussão: Contextualiza os resultados encontrados à luz da pergunta de pesquisa e do referencial teórico.
- 6 Conclusão: Expõe as conclusões encontradas em função dos resultados obtidos pela aplicação do jogo de empresas, sua contribuição para os (as) participantes, para o processo ensino-aprendizagem e para a formação do entendimento do valor dado à características de um (a) líder.
- 7 Síntese dos achados: Analisa oportunidades de futuros estudos à luz dos achados da presente pesquisa.
- 8 Referências: Contempla a bibliografia utilizada para construção do presente estudo.
- 9 Apêndices: Introduce os instrumentos desenvolvidos para a pesquisa.
- 10 Anexos: Introduce os instrumentos de terceiros utilizados na pesquisa.

## 2 Referencial Teórico

---

### 2.1 Educação de adultos

#### 2.1.1 Primórdios

O acesso a educação está disponível a um número cada vez maior de adultos que por diversas razões não tiveram acesso à educação na infância ou que buscam na idade adulta a continuação de sua educação formal. Entender como funcionam os mecanismos de aprendizagem nos (as) adultos (as) se faz necessário para identificar as melhores estratégias para atingir esse público.

A educação liberal de adultos é predominante desde os tempos do pensamento grego antigo até a ciência moderna (ELIAS e MERRIAM, 1995, p. 13). Nestas épocas a educação era privilégio para políticos, líderes e classes de elite. As estratégias educacionais eram fundamentadas no uso de livros consolidados tais como aqueles produzidos por poetas, filósofos, cientistas, teólogos e romancistas através de grupos de discussão.

John Dewey foi o educador progressivo, que criticou o modelo liberal de educação e como ele era direcionado para as classes favorecidas da sociedade e apontou para fato de que expandir a educação para todas as camadas da sociedade atenderia aos interesses dessa mesma sociedade.

Em 1728 um programa educacional mais democrático teve início baseado em grupos de discussão (ELIAS e MERRIAM, 1995, p. 18). Em função disso o movimento progressivo começou a se desenvolver em oposição à educação liberal convencional (ELIAS e MERRIAM, 1995, p. 205) o que impulsionou o crescimento do movimento da educação adulta.

Dewey colocou a educação no centro da reforma social asseverando que a “educação floresceria se tivesse lugar numa democracia” (ELIAS e MERRIAM, 1995, p. 49). Tal ponto de vista foi bem aceito pelos educadores de adultos nos Estados Unidos. Dentre os movimentos educacionais adultos o movimento progressivo foi o que teve maior impacto na educação adulta. É possível encontrar elementos do pensamento progressivo nos escritos de Knowles, Rogers, Freire, Lindeman e outros. O movimento progressivo expandiu a visão educacional antes restrita a certas disciplinas para incluir áreas como vocação educacional, cidadania, educação de mulheres, saúde e assuntos públicos. Em 1920 surgiu a primeira

escola a oferecer cursos para adultos. A associação americana para a educação de adultos foi fundada em 1926.

Para o movimento progressivo cabia a (ao) estudante o papel de responsabilidade em sua aprendizagem, em parceria com o (a) professor (a), que devia atuar apenas como um (a) guia, consultor (a) ou fonte de informação. A educação, portanto era vista como uma ferramenta de mudança social (ELIAS e MERRIAM, 1995, p. 64).

Muitos dos princípios da educação progressiva foram incorporados à teoria e prática da educação adulta tais como: foco no (a) aprendiz, método experimental, questionamento reflexivo e ativismo social.

Apesar de a educação adulta ter uma orientação vocacional, havia a preocupação de que os programas adultos fornecessem mais que apenas uma educação vocacional:

“Educação vocacional é desenhada para equipar os estudantes com os recursos necessários para atingir seus objetivos. Educação adulta vai além...”  
(LINDEMAN, 1961, p. 33).

Portanto é importante entendermos a educação do adulto como abordagem imprescindível quando se deseja trabalhar a aprendizagem num contexto de auto-suficiência e independência.

### **2.1.2 O humanismo**

A busca de conhecimento, alinhado com a experiência pessoal, ao mesmo tempo em que permite que os objetivos pessoais e profissionais sejam atingidos, pode ser capaz de fornecer os estímulos necessários para que os educandos dediquem suas energias emocionais nas tarefas que compreendem a busca destes conhecimentos.

A resposta ao enfoque behaviorista de olhar apenas para o exterior veio através do humanismo que estava preocupado com o desenvolvimento da pessoa como um todo, particularmente as dimensões emocionais e afetivas da personalidade (ELIAS e MERRIAM, 1995).

Para os humanistas a educação deveria estar centrada no estudante e a relação deste (a) com o (a) professor (a) era importante no sentido de desenvolver o potencial dos (as) aprendizes.

O papel do (a) educador (a) está, portanto alinhado a uma perspectiva de apoio e orientação, permitindo ao educando a descoberta de sua própria capacidade de aprender e a busca pessoal do conhecimento.

Carl Rogers (1985) destaca no contexto da educação adulta pelos conceitos que desenvolveu sobre a autonomia na educação. Para ele o foco do ensino deveria estar em facilitar a aprendizagem, dando prioridade ao como e ao porque as pessoas aprendem e menos valor ao que o (a) aluno (a) vai aprender ou à forma como aquilo será ensinado. O objetivo maior segundo Rogers seria aferir o impacto da aprendizagem na vida dos educandos.

(...) O único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, como se adaptar à mudança; o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de procurar o conhecimento fornece base para a segurança (ROGERS, 1985, p. 65).

Trata-se, portanto de uma aprendizagem como uma atividade experiencial, vivenciada, emocional à qual ele chama de aprendizagem significativa, pois por ser auto-direcionada a aprendizagem tem como objetivo maior a significação. Tal abordagem se distancia da aprendizagem teórica convencional, mais associada à repetição e memorização, pelo fato de que esta se preocupa em direcionar o estudante no que deve fazer sem uma maior compreensão do processo (ROGERS, 1972).

É deste contexto que oriunda a expressão não-diretiva, já que o (a) professor (a) assume um papel de facilitador (a), não intervencionista, para evitar uma postura inibidora de um aprendizado consistente.

É interessante notar que mesmo Malcolm Knowles que tem princípios humanistas em sua abordagem da educação adulta, foi influenciado pelos programas desenvolvidos nesta época: seu modelo começa com um levantamento de necessidades e trabalha com objetivos de aprendizagem (ELIAS e MERRIAM, 1995, p. 109).

Os princípios básicos estabelecidos por Eduard C. Lindeman (LINDEMAN, 1961) permanecem inalterados salvo alguns poucos enriquecimentos (KNOWLES, 1980, p. 18). Lindeman (1961) argumentou contra um sistema baseado em conteúdo, onde os (as) estudantes são vistos como receptáculos a serem preenchidos e onde o conteúdo dita o programa a ser seguido (LINDEMAN, 1961, p. 112-113). Para Lindeman, no que diz respeito à educação adulta, deveríamos focar no método e não no conteúdo. Deveriam ser promovidas situações de aprendizagem onde os problemas fossem discutidos e as situações analisadas (LINDEMAN, 1961, p. 114). Para Lindeman, adultos merecem livros especiais que lhes

permitam usar suas experiências de vida para enriquecer os assuntos estudados (LINDEMAN, 1961, p. 123). Tal situação de aprendizagem baseada na experiência atende às necessidades dos adultos, que desejam compartilhar suas experiências de vida e paralelamente adquirir competências que possam ser aplicadas o mais rapidamente possível em suas vidas e em suas atividades profissionais.

O movimento humanista teve início em prol do desenvolvimento de habilidades de aprendizagem para a vida, em cursos idealizados para atender as necessidades dos (as) estudantes. Para Knowles a educação deveria atender estas necessidades dos (as) estudantes e ser centrada nos (as) mesmos (as) (ELIAS e MERRIAM, 1995, p. 11).

O humanismo contrapunha a auto-atualização das pessoas ao ensino de um conteúdo programado, ênfase na aprendizagem ao invés de no ensino e principalmente, foco no (a) estudante ao invés de no (a) professor (a). A motivação deveria ser intrínseca ao invés de extrínseca. Os trabalhos em grupo incentivados para fomentar o crescimento individual e a cooperação.

O humanismo no ajuda a compreender como buscar nos interesses dos (as) educandos (as) as motivações necessárias para dar forma e importância ao conhecimento que está sendo trabalhado.

### 2.1.3 Andragogia

É importante entendermos e endereçarmos o (a) adulto (a) que aprende como um indivíduo com capacidades, potenciais e limitações diferentes daquelas que norteiam a aprendizagem da criança.

A Andragogia remete ao método de educação voltado para o adulto em contraposição à pedagogia, que se refere à educação centrada na criança, . O termo é creditado a Malcolm Knowles (KNOWLES, 1980), que apontou para a questão de que adultos aprendem de forma diferente daquela em que as crianças aprendem e que, portanto necessitam de atenção especial e técnicas específicas.

As diferenças entre adultos e crianças extrapolam as fronteiras dos anos e da idade (LAWLER, 1991), em termos de maturidade, adultos tem maior motivação pessoal para aprender, clareza de objetivos, tem desejo de por em prática o mais rapidamente possível aquilo que aprendem.

Tal estímulo, entretanto se perde quando exposto a métodos centrados numa aprendizagem que exigem memorização, assistir a palestras, com pouca ou nenhuma participação nas atividades propostas e em ambientes de grandes grupos. Estudantes mais novos também são afetados (as) negativamente por estas práticas inapropriadas de ensino-aprendizagem (LAWLER, 1991, p. 11). Outras questões também são de relevância. Na idade adulta o tempo de reação é mais lento, a acuidade visual diminui, há perda na capacidade auditiva, as funções intelectuais diminuem, há uma pequena perda na capacidade de memorização. Esse conjunto de fenômenos requer um ambiente que incorpore recursos que compensem ou pelo menos contemplem tais fatos e dêem sentido prático para a aprendizagem, sem o que, diminuem consideravelmente as chances de fixação de conteúdo por parte do (a) estudante adulto (a) (CROSS, 1981, p. 155). Além disso, as histórias de vida de cada um são fontes importantes de confiança, autonomia, independência e orientação e aumentam à medida que os indivíduos ficam mais maduros. Suas experiências de vida permitem trazer contexto e sentido para aquilo que aprendem (KNOWLES, 1980, p. 44).

Desta forma a Andragogia contempla um caminho educacional que busca compreender o adulto e procura promover o aprendizado através da experiência de forma que a vivência estimule e transforme o conteúdo, ajudando assim na assimilação do mesmo. Assim o (a) adulto (a) é capaz de absorver, digerir e aplicar o conhecimento.

## 2.1.4 O papel da tecnologia

Knowles trouxe para a discussão uma questão importante ao pontuar que o tempo médio das práticas educacionais modernas, antes delas se tornarem desatualizadas, era de dez anos (KNOWLES, 1980). Tal assertiva se tornou ainda mais verdadeira com o surgimento das tecnologias de comunicação cuja proliferação é possível presenciar. Tais tecnologias trouxeram para nosso cotidiano recursos como internet, emails, videoconferência, teleconferência, bate-papos, telefonia móvel, redes sociais que verdadeiramente revolucionaram a relação dos (as) estudantes com o estudo, dos (as) professoras com o ensino, enfim, o modo como nos comunicamos e trocamos o conhecimento, deixando tudo conectado em todo lugar (KNOKE, 1996). Estas tecnologias mudaram consideravelmente o modo como a educação adulta é praticada (CAHOON, 1998) e os tempos a ela associados. De tal forma que é difícil encontrar uma instituição de ensino superior que já não tenha incorporado algum ou mesmo vários recursos tecnológicos e de comunicação aos seus programas educacionais (GREEN e GILBERT, 1995 ). Muitas inclusive já oferecem programas completos através de cursos a distância (COMEGNO, 1999).

A educação a distância tem se mostrado, nos casos de cursos bem estruturados, melhor ferramenta em transmitir o conhecimento proposto do que cursos tradicionais presenciais (KOVEL-JARBOE, 1994). As premissas básicas de Knowles são tão verdadeiras agora nesse ambiente quanto antes, os (as) estudantes devem aprender a aprender e o papel dos (as) professores (as) é o de apoiar a aprendizagem pessoal dos (as) estudantes (KNOWLES, 1980, p. 19).

Este novo ambiente de aprendizagem requer novas competências na interação com o conhecimento. O (a) estudante é cada vez mais responsável por sua própria aprendizagem e mais livre dos (as) instrutores (as) no que tange ao acesso da informação. Este novo cenário exige que os (as) professores (as) ensinem aos estudantes a identificar as informações que precisam e como encontrá-las, como validar sua autenticidade e como usá-las efetivamente (GREEN e GILBERT, 1995 ).

Neste novo cenário o conteúdo desenvolvido pelos (as) educadores (as) deve contemplar estas mudanças (SERIM e KOCH, 1996), de forma que os conteúdos abordados não estejam mais confinados à sala de aula nem às bibliotecas como fontes primárias de informação. A disponibilidade de materiais de consulta, livros para pesquisa em formato digital cresce exponencialmente.

A proposta andragógica atende às mudanças que a educação adulta tem sofrido ao longo do tempo, bem como os impactos estruturais da tecnologia na forma como o conhecimento é compartilhado e transmitido. Redes sociais, informação e interação em tempo real, globalização, são fenômenos que estão indelevelmente associados ao cotidiano educacional das pessoas ao redor do mundo, interligando-as (os) e expandindo sua capacidade de aprendizagem e entendimento do mundo.

## 2.2 Aprendizagem experiencial

O estudo do universo da educação adulta realizado no capítulo anterior, reforça o fato de que a experiência pessoal adquirida por uma pessoa ao longo de sua vida, tanto em termos pessoais quanto profissionais fornece subsídios importantes para que ela possa agregar novos conhecimentos a sua bagagem de vida. No entanto, independentemente da experiência acumulada ao longo da vida, pessoas diferentes aprendem de formas diferentes, usando diferentes estímulos para entender e processar as informações do ambiente que as cerca. Faz-se necessário uma teoria que nos ajude a entender esses diferentes estilos de aprendizagem e os estímulos que os norteiam. A teoria da aprendizagem experiencial de David A. Kolb contempla as nuances dos estilos de aprendizagem que serão observados neste estudo.

### 2.2.1 Introdução

A aprendizagem experiencial é o processo no qual a aprendizagem vem da experiência direta. Ao invés de focar nos processos transacionais entre professor (a) e aprendizes a aprendizagem experiencial privilegia as experiências individuais.

Portanto, a aprendizagem experiencial pretere o papel de um (a) professor (a), pois a formação do sentido e do entendimento está alicerçada nas experiências individuais diretas.

O modelo da aprendizagem experiencial (KOLB e FRY, 1975), propõe uma espiral entre quatro elementos básicos, notadamente: a experiência concreta; a observação de e reflexão sobre a experiência; a formação de conceitos abstratos baseados nesta reflexão e o teste de novos conceitos. Apesar de esta espiral poder começar a partir de qualquer um desses elementos, tipicamente ela começa a partir da experiência concreta.

Dois conceitos importantes dentro da perspectiva de uma experiência educativa são o da continuidade da experiência e da interação (DEWEY, 1938). O princípio da continuidade da experiência ou *continuum experiencial* foi usado por Dewey para determinar quais experiências possuíam valor educacional e quais não possuíam. Segundo Dewey, cada experiência afeta, positivamente ou negativamente, a relação de um indivíduo com suas futuras experiências. Uma experiência pode proporcionar entusiasmo em relação a novas experiências ou criar uma aversão as mesmas. Isto depende tanto do valor que o indivíduo atribui a estas experiências quanto a seus hábitos.

“A característica básica de um hábito é que cada experiência, oriunda de uma iniciativa individual ou pela qual um indivíduo tenha passado, o (a) modifica, e tal experiência afeta, quer queiramos ou não, a qualidade de nossas experiências subseqüentes. Portanto, somos pessoas diferentes quando entramos em novas experiências.” (DEWEY, 1938, p. 26-27)

Interação é o segundo princípio de Dewey, usado para interpretar a qualidade das experiências. As experiências não são baseadas apenas em funções internas: Elas requerem interação entre o (a) aprendiz e o ambiente. Por ambiente, entenda-se “qualquer condição que fomenta a interação das necessidades, desejos, propósitos e capacidades do (a) aprendiz” (DEWEY, 1938, p. 42).

Daí, um (a) professor (a) pode regular uma experiência através do controle objetivo das condições (externas ao indivíduo) de forma a promover um ambiente de aprendizagem frutífero.

Assim sendo, os princípios de continuidade da experiência e de interação trabalham juntos de forma a propiciar uma experiência educacional positiva. Um (a) aprendiz inicia uma nova experiência após ter sido afetado (a) pela experiência anterior. Em função do efeito da continuidade da experiência sobre o (a) aprendiz, o (a) professor (a) deveria deter sua atenção nas interações e nas condições dessas novas experiências. Segundo (WINN, 1959) educação vem diretamente de uma experiência que não pôde ser adquirida tão somente da observação.

Segundo Dewey os (as) aprendizes entendem o significado de suas experiências através de todos os seus sentidos. Portanto, estar envolvido (a) de forma completa em uma experiência anterior afeta o significado de experiências futuras, o que cria um ciclo, ou processo, de aprendizagem. Os jogos de simulação que discutiremos detalhadamente nas seções seguintes nos ajudam a criar tais ambientes controlados onde as experiências podem ser vivenciadas dentro de situações convencionais de ensino-aprendizagem.

## **2.2.2 Teoria da aprendizagem experiencial**

A teoria da aprendizagem experiencial (KOLB, 1984) define quatro tipos distintos de estilos de aprendizagem (ou preferências), as quais são baseadas em um ciclo de aprendizagem de quatro estágios. O modelo tanto ajuda a explicar os diferentes estilos individuais de aprendizagem quanto um ciclo de aprendizagem experiencial que se aplica a todos nós.

A idéia do ciclo de aprendizagem é um princípio central na teoria da aprendizagem experiencial, que é tipicamente expressa num ciclo de aprendizagem de quatro estágios. As experiências concretas e imediatas fornecem a base necessária para observações e reflexões. Estas observações e reflexões são assimiladas e depuradas em conceitos abstratos que produzem novas implicações para a ação que podem então ser testadas na prática, o que por sua vez cria novas experiências, num ciclo contínuo.

Segundo Kolb, este ciclo: experiência, reflexão, pensamento e ação; permite aos aprendizes entrar em contato com todos os elementos importantes da aprendizagem.

O modelo de Kolb envolve dois níveis, o primeiro nível diz respeito a um ciclo de quatro estágios e o segundo nível representa quatro definições distintas possíveis em função das escolhas feitas nos quatro estágios.

Ciclo de quatro estágios:

- Experiência Concreta (EC)
- Observação Reflexiva (OR)
- Conceitualização Abstrata (CA)
- Experimentação Ativa (EA)

Quatro estilos de aprendizagem:

- Divergente (EC/OR)
- Assimilativo (CA/OR)
- Convergente (CA/EA)
- Acomodativo (EC/EA)

O diagrama a seguir nos ajuda a compreender melhor o modelo idealizado por Kolb.

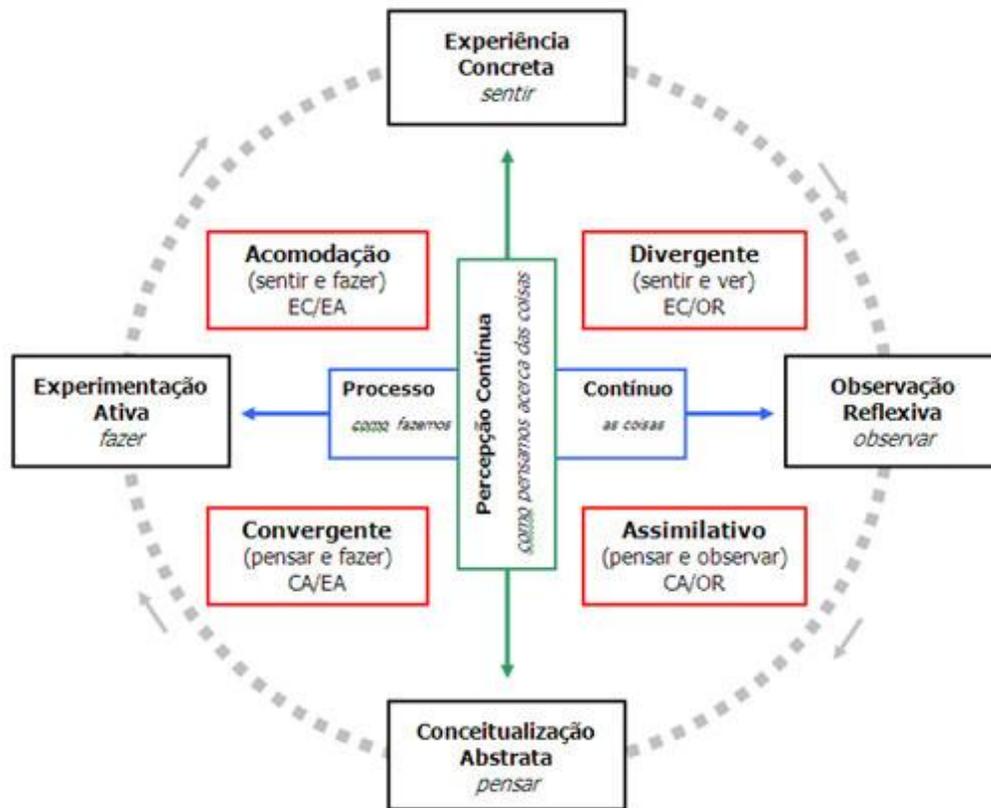


Figura 1 (2) - Estilos de Aprendizagem de David Kolb  
 Fonte: (KOLB, 1984) adaptado de Business Ball.

### 2.2.3 Estágio do desenvolvimento

Kolb definiu três etapas no desenvolvimento de uma pessoa e argumenta que nossa propensão para conciliar e integrar com sucesso os quatro tipos de estilos de aprendizagem muda à medida que evoluímos ao longo das três etapas de desenvolvimento.

As etapas de desenvolvimento sugeridas por Kolb são:

- Aquisição: Do nascimento até a adolescência, período no qual são desenvolvidas as habilidades básicas e estruturas cognitivas;
- Especialização: Formação acadêmica, primeiros empregos e experiências pessoais que desenham um estilo de aprendizagem que é delineado social, educacional e organizacionalmente;
- Integração: Período mais maduro da carreira, caracterizado pela falta de um estilo de aprendizado dominante tanto no trabalho quanto na vida particular.

Independentemente do estilo adotado, as preferências de aprendizagem são na realidade o produto de dois pares de variáveis, ou em outros termos, o resultado de duas escolhas distintas e conflituosas.

Kolb representa tais escolhas como eixos ortogonais em seu modelo.

Eixo Y Experiência Concreta (EC – sentir) *versus* Conceitualização Abstrata (CA – pensar)

Eixo X Experimentação Ativa (EA – fazer) *versus* Observação Reflexiva (OR – observar)

O eixo X é chamado por Kolb de Processo Contínuo – Como nos aproximamos de uma tarefa.

O eixo Y é chamado por Kolb de Percepção Contínua – Como nos sentimos em relação a uma tarefa.

Os estilos de aprendizagem são, portanto a combinação desses dois eixos contínuos e conflituosos que contrapõem uma experiência de percepção (fazer ou observar) e uma experiência de transformação (sentir ou pensar):

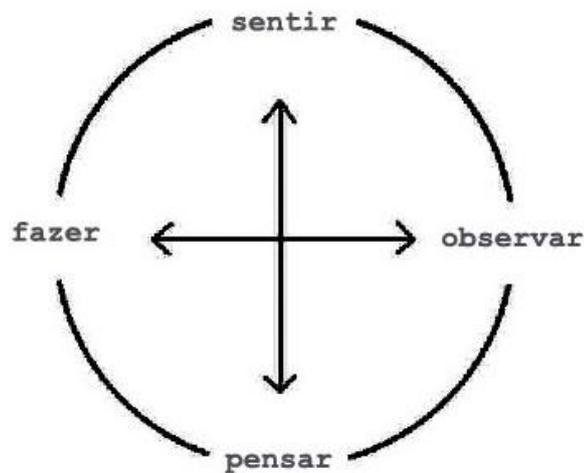


Figura 2 (2) - Eixos contínuos de Kolb  
Fonte: (KOLB, 1984) adaptado de Business Ball.

Kolb sugere que não somos capazes de fazer as duas escolhas ao mesmo tempo, e nosso desejo de fazer ambas cria um conflito, conflito este que só podemos resolver através de uma escolha a cada nova situação de aprendizagem. Internamente decidimos se queremos fazer ou observar e ao mesmo tempo decidimos se pensamos ou sentimos. O resultado dessas duas decisões produz um estilo preferencial de aprendizagem. Escolhemos um modo de nos apropriar da experiência, escolha essa que define nosso próprio modelo de aprendizagem e o modo como transformamos experiência em algo significativo e prático.

Nosso estilo de aprendizagem é produto destas duas decisões:

1. Como nos aproximarmos de uma tarefa. (a) Observando ou (b) Fazendo
2. Nossa resposta emocional para uma experiência. (a) Pensando ou (b) Sentindo

Assim sendo escolhemos nossa aproximação para uma determinada tarefa através de duas opções:

- 1(a) – Observando outras pessoas envolvidas em experiências e refletindo sobre o que acontece (Observação Reflexiva – Observar) ou;
- 1(b) – Partindo para ação (Experimentação Ativa – Fazer).

Ao mesmo tempo escolhemos como transformar emocionalmente uma experiência através de:

- 2(a) – Coletando novas informações através da reflexão, análise e planejamento (Conceitualização Abstrata – Pensar)
- 2(b) – Através da experiência concreta, tangível do mundo (Experiência Concreta – Sentir)

O quadro a seguir nos ajudar a visualizar a matriz de Kolb, que também salienta a terminologia por ele utilizada:

Quadro 1 (2) - Matriz dos estilos de aprendizagem de Kolb

	<i>Fazer</i>	<i>Observar</i>
	Experimentação Ativa - EA	Observação Reflexiva – OR
<i>Sentir</i> Experiência Concreta - EC	Acomodativa (EC/EA)	Divergente (EC/OR)
<i>Pensar</i> Conceitualização Abstrata - CA	Convergente (CA/EA)	Assimilativa (CA/OR)

Fonte: Fonte: (KOLB, 1984) adaptado de Business Ball.

Cada estilo de aprendizagem tem características oriundas de como o conflito dos eixos contínuos foram resolvidos pelo indivíduos como veremos a seguir.

## 2.2.4 Conceituação dos estilos de aprendizagem

Abaixo seguem as descrições dos quatro estilos de aprendizado definidos por Kolb:

- Divergente (sentir e observar – EC/OR): Pessoas que são capazes de observar as coisas sob diferentes perspectivas. São sensíveis. Preferem olhar mais que fazer, e tendem a coletar informação e usar a imaginação para solucionar problemas. A idéia de divergência vem do fato de que essas pessoas se dão melhor em situações que requerem generalizações. Essas pessoas têm interesse em outras pessoas, são mais emocionais, imaginativas, gostam de trabalhar em grupos, tem uma mente aberta e estão receptivas para feedback.
- Assimilativo (observar e pensar – CA/OR): Este estilo de aprendizagem prefere uma abordagem mais precisa e lógica. Idéias e conceitos são mais importantes que pessoas. Esse perfil de pessoa demanda explicações ao invés de oportunidades de praticar. São capazes de entender grandes volumes de informação e conseguem organizá-las de forma lógica. Em situações de aprendizagem convencional essas pessoas preferem leituras, palestras e ter tempo para refletir sobre os assuntos.
- Convergente (fazer e pensar – CA/EA): Pessoas com um estilo de aprendizagem convergente são capazes de solucionar problemas e usar a aprendizagem para encontrar soluções para questões práticas. Elas estão mais afeitas a tarefas práticas, e estão menos ligadas a pessoas e a questões interpessoais. Pessoas convergentes são boas em encontrar usos práticos para idéias e teorias. Este estilo de aprendizagem está associado ao experimento de novas idéias, simulações e o trabalho com aplicações práticas.
- Acomodativo (fazer e sentir – EC/EA): Pessoas com este estilo de aprendizagem estão mais voltadas para a intuição do que a lógica. Essas pessoas fazem uso das análises e informações de outras pessoas para fazer suas experiências práticas. Elas são atraídas para desafios e experiências e por planos em prática. Elas definem metas e se dedicam a atividades de campo para a consecução de tais objetivos.

Entender os diferentes estilos de aprendizagem e o fato de que eles são o resultado de escolhas conflituosas, nos ajuda a compreender como os estímulos que serão fornecidos aos (as) participantes do jogo de simulação podem ser interpretados e direcionados no sentido do máximo aproveitamento dos (as) participantes.

## **2.3 Teoria da aprendizagem transformativa**

A teoria da aprendizagem experiencial no ajudou a entender que quando a aprendizagem é oriunda de experiência individual direta, com valor educacional reconhecido pelo (a) educando (a) e facilitadora de uma experiência de qualidade, encontramos um cenário onde os estilos de aprendizagem melhor adequados a cada pessoa podem ser estabelecidos num ciclo de aprendizagem exitoso, no entanto, mesmo em condições ideais de aprendizagem nem sempre os novos conhecimentos adquiridos são capazes de gerar reflexão profunda o suficiente para que o aprendiz mude seus pontos de vista pré-estabelecidos de forma estrutural. A teoria da aprendizagem transformadora contribui para compreendermos os processos que tomam lugar para que uma aprendizagem possa ser tida como estruturalmente transformadora.

### **2.3.1 Apresentação**

O termo aprendizagem transformativa ajuda a descrever um processo onde um (a) aprendiz é conduzido a reavaliar crenças e experiências tomadas inicialmente a partir de outros.

Inicialmente introduzido por MEZIROW (1978), a aprendizagem transformativa tem sido um tópico de pesquisa e construção teórica no campo da educação de adultos (TAYLOR, 1998).

Para (MEZIROW, 2000) é um conceito central de sua teoria da aprendizagem transformativa o ato de “se tornar criticamente consciente de seus pressupostos tácitos e expectativas e as de outras pessoas de forma a avaliar sua relevância ao usá-las para fazer interpretações”.

Encontra-se como temas centrais em Mezirow a centralidade da experiência, a reflexão crítica e o discurso racional (TAYLOR, 1998).

Pode-se dividir a aprendizagem transformacional em dois tipos de aprendizagem (TAYLOR, 1998) apud (BEAR, 2006) notadamente: a aprendizagem instrumental e a aprendizagem comunicativa. Na aprendizagem instrumental, a aprendizagem acontece pela solução de problemas e pela determinação de relações de causa e efeito, processo que ajuda os (as) aprendizes a atingir objetivos de curto prazo tais como o aumento do desempenho (MEZIROW, 1997) apud (BEAR, 2006). A aprendizagem comunicativa envolve a capacidade

de expressar sentimentos, necessidades e desejos para outra pessoa. Ela ajuda aos (às) aprendizes a se tornarem críticos (as), autônomos (as) e a desenvolverem um pensamento responsável (MEZIROW, 1997) apud (BEAR, 2006).

CRANTON (1994) pontua que as décadas de estudos de Mezirow sobre a aprendizagem transformativa o ajudaram a atingir “uma descrição compreensiva e complexa de como aprendizes criam, validam e reformulam os sentidos de suas experiências”.

“A mudança de perspectiva acontece quando os indivíduos adotam uma reflexão crítica acerca de suas experiências o que lhes permite mudar seus esquemas de significado (crenças, atitudes e reações emocionais)” (MEZIROW, 1991, p. 167).

Transformação de perspectiva é o processo de se tornar criticamente consciente de como e porque nossos pressupostos chegaram a definir como percebemos, entendemos e sentidos o mundo e mudar essas estruturas de expectativa de forma a tornar possível sermos mais inclusivos (as), críticos (as) e integradores (as), para que finalmente, façamos escolhas e tomemos atitudes em relação e esses novos entendimentos (ibid.)

Um conjunto de três dimensões caracteriza a transformação da perspectiva: a psicológica, que implica em mudanças no entendimento do eu, a de convicção, que implica na revisão do sistema de crenças e a dimensão comportamental, que implica em mudanças no estilo de vida.

A aprendizagem é mais comumente o mecanismo através do qual os esquemas de compreensão que constituem as estruturas de compreensão mudam, na razão pela qual os indivíduos somam ou integram novas idéias dentro dos esquemas já existentes.

Ao longo da vida as estruturas de significado dos adultos se alteram, e o conceito da mudança de perspectiva ajuda a entender tais alterações. Tais quadros de referência consolidados sumarizam as experiências culturais e contextuais que influenciam os indivíduos a se comportar e interpretar eventos (TAYLOR, 1998).

Entretanto, a mudança de perspectiva não leva necessariamente a uma aprendizagem transformativa, na realidade, segundo (MEZIROW, 1995, p. 50) “tal mudança é mais freqüente como resultado de um dilema desorientador, disparado por uma crise pessoal ou transformação expressiva na vida do indivíduo”, apesar de ser possível que tal mudança seja resultado do acúmulo de transformações nos esquemas de significados ao longo do tempo.

Em menor escala também é possível que tais transformações sejam criadas pela intervenção de um (a) professor (a) (TOROSYAN, 2007).

A reflexão crítica sobre os pressupostos e crenças ajuda aos indivíduos a mudar seus quadros de referência e conseqüentemente ajudando-os (as) a implantar planos de incorporar novas maneiras de interpretar o mundo (MEZIROW, 1997). Trata-se, portanto de um processo fundamentalmente racional, analítico e cognitivo com uma lógica inerente (GRABOV, 1997).

Os hábitos mentais e os pontos de vista constituem os elementos principais dos quadros de referência (BEAR, 2006). Os hábitos mentais que são afetados e delineados pelos pressupostos construídos por códigos culturais, sociais, educacionais e políticos. Os pontos de vista são resultados dos hábitos mentais (MEZIROW, 1997) apud (BEAR, 2006). O exame de pressupostos e crenças permite uma abertura maior para a mudança, apesar de que a aprendizagem efetiva só se dará através da reflexão crítica (MEZIROW, 1997) apud (BEAR, 2006).

### **2.3.2 Abordagens complementares**

BOYD e MYERS (1988) expandiram a abordagem da aprendizagem transformativa para incluir um processo intuitivo e emocional. Um processo centra para a educação transformativa é o chamado Discernimento. Para (BOYD e MYERS, 1988) discernimento promove uma “mudança fundamental na personalidade de alguém e que envolve a solução de um dilema pessoal e que tem como conseqüência a expansão da consciência pessoal (BOYD) apud (TAYLOR, 1998)”. A visão pessoal do que significa ser humano passa, portanto pelo uso de recursos extra-rationais tais como símbolos, imagens e arquétipos (IMEL, 1998).

A receptividade, o reconhecimento e o luto constituem atividades pelas quais o processo de discernimento passa. Inicialmente um indivíduo tem de estar receptivo às novas mensagens, em seguida deve haver o reconhecimento de que há coisas que devem mudar ou ao menos de que há coisas que o (a) circundam e reconhecer tais possíveis mudanças como legítimas. O luto é considerado por Boyd a fase mais crítica do processo de discernimento, pois acontece quando um indivíduo se conscientiza de que seus padrões antigos de percepção não são mais relevantes e muda de forma a adotar ou estabelecer novos padrões de comportamento sendo capaz finalmente de integrar os novos e antigos padrões (IMEL, 1998). Diferentemente de Mezirow, que tem no ego um papel central no processo de mudança da perspectiva, para (BOYD e MYERS, 1988) este processo transcende o ego e a ênfase na razão

e na lógica para uma definição de aprendizagem transformativa que é mais psicológica em essência.

A mudança de estrutura de premissas básicas de pensamento, sentimentos e ações com que a aprendizagem está associada altera de forma dramática e irreversível a maneira como se vê o mundo. Tal mudança requer um maior autoconhecimento; um melhor entendimento do papel do indivíduo no mundo e de suas relações com outros indivíduos; uma visão mais clara das relações de poder de classe, raça e gênero; uma compreensão expandida do mundo natural; um espectro mais expandido das alternativas que a vida oferece; uma maior clareza das possibilidades de justiça social, paz e satisfação pessoal.

MEZIROW (1991) assevera que nem toda aprendizagem é necessariamente transformadora. De fato ele salienta que há diferenças significativas entre a educação transmissional, a transacional e a transformativa. No caso da educação transmissional é papel do (a) professor (a) transmitir o conhecimento para o alunado. Já na educação transacional o (a) estudante é entendido como detentor (a) de experiências válidas e importantes e que, portanto é capaz de aprender mais através da experiência, inquirição e pensamento crítico além da interação com outros (as) aprendizes. É inclusive possível argumentar que muito da pesquisa acerca de aprendizagem transformativa se enquadra nas fronteiras da educação transacional (CRAGG, PLOTNIKOFF, *et al.*, 2001).

### 2.3.3 Divisão de papéis

Já que as pessoas aprendem de diferentes maneiras, os (as) educadores (as) não deveriam encarar a aprendizagem transformativa como uma meta da educação (CRANTON, 1994), mesmo por que nem todos (as) os (as) aprendizes e nem todos (as) os (as) educadores (as) estão predispostos a se engajar em uma aprendizagem transformativa (TAYLOR, 1998).

Entretanto, para que a educação do adulto tenha como objetivo uma aprendizagem transformativa (TAYLOR, 1998, p. 53-54) apud (BEAR, 2006) sugere alguns pontos chave que devem ser levados em conta:

- Métodos educacionais eficientes que promovam suporte a uma abordagem centrada no (a) aprendiz, promovendo sua autonomia, participação e colaboração;
- Condições ideais de aprendizagem que promovam um senso de segurança, abertura e confiança;
- Atividades que encorajem a exploração das perspectivas pessoais, exposição de problemáticas e reflexão crítica.

Alguns papéis de educadores (as) e estudantes são destacados por diversos autores (as):

- O papel do (a) professor (a): Ao (a) educador (a) cabe criar um ambiente que gere confiança e cuidado e que facilite o desenvolvimento de relações de aproximação entre os (as) aprendizes predispondo-os (as) a extrair sentido de suas experiências (TAYLOR, 1998). Além disso, o (a) professor (a) também serve de modelo de comportamento ao demonstrar desejo de mudar e aprender (IMEL, 1998). O (a) professor (a) deveria ajudar aos alunos (as) a examinar os pressupostos que permeiam suas crenças, sentimentos e ações (MEZIROU, 1994) apud (BEAR, 2006). Ajudar os (as) estudantes a refletirem sobre as consequências de seus pressupostos de forma que eles (as) identifiquem e explorem pressupostos alternativos e finalmente validem tais pressupostos num diálogo reflexivo participativo (BEAR, 2006);
- O papel do (a) aprendiz (a): Apesar de ser difícil de atingir uma aprendizagem transformativa sem a participação do (a) professor (a) num papel chave, aos (as) participantes também cabe responsabilidade na criação de um ambiente promotor da aprendizagem (IMEL, 1998). (TAYLOR, 1998) acredita que uma ênfase exagerada tem sido dada ao papel do (a) educador (a) no processo de aprendizagem em detrimento do papel do (a) aprendiz;

- O papel do racional e do emotivo: Como vimos Mezirow propõe uma abordagem centralizada na experiência, na reflexão crítica n discussio racinal enquanto Boyd & Myers expandiram esta abordagem para incluir um processo intuitivo e emocional. Desta forma podemos entender a aprendizagem transformativa como tendo duas camadas que por vezes podem parecer conflituosas: A cognitiva, racional e objetiva e a camada intuitiva, imaginativa e subjetiva (GRABOV, 1997). Ambas as camadas tem seu papel na aprendizagem transformativa. Apesar de haver uma ênfase nos processos racionais, os (as) professores (as) precisam considerar como ajudar os (as) pupilos (as) a usar seus sentimentos e emoções de maneira crítica e reflexiva (TAYLOR, 1998).

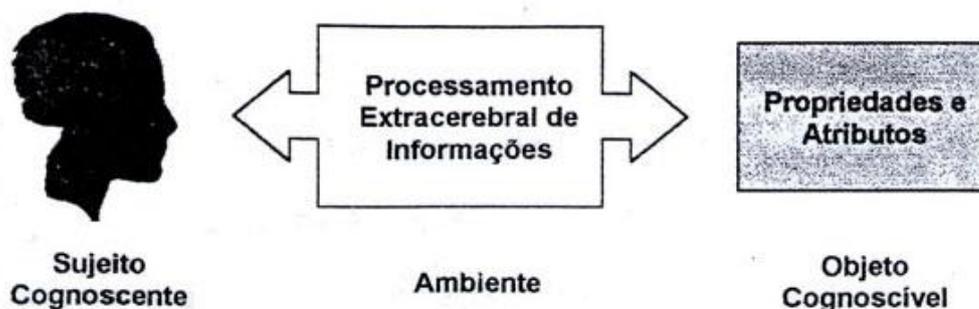
Até o momento estudamos as questões associadas à aprendizagem adulta, às motivações ligadas à aprendizagem e os processos que tomam lugar para que a aprendizagem aconteça e se estabeleça como elemento de mudança efetiva. É, no entanto necessário compreendermos o papel do ambiente que cerca os (as) aprendizes e como este ambiente pode ser usado para potencializar sua aprendizagem.

## 2.4 A teoria da mediação cognitiva

O papel do ambiente e das interações dos indivíduos com o mesmo no processo de aprendizagem não pode ser subestimado. O uso racional de mecanismos externos ao cérebro para processar e interpretar informações vem se tornando cada vez mais ferramenta de processamento de informações. A teoria da mediação cognitiva expõe a necessidade de considerar tais ferramentas de processamento extracerebral quando se deseja estudar os processos de aprendizagem num contexto contemporâneo onde a tecnologia potencializa sobremaneira os recursos externos ao indivíduo para que ele (a) possa maximizar sua interação com o conhecimento e conseqüentemente sua aprendizagem.

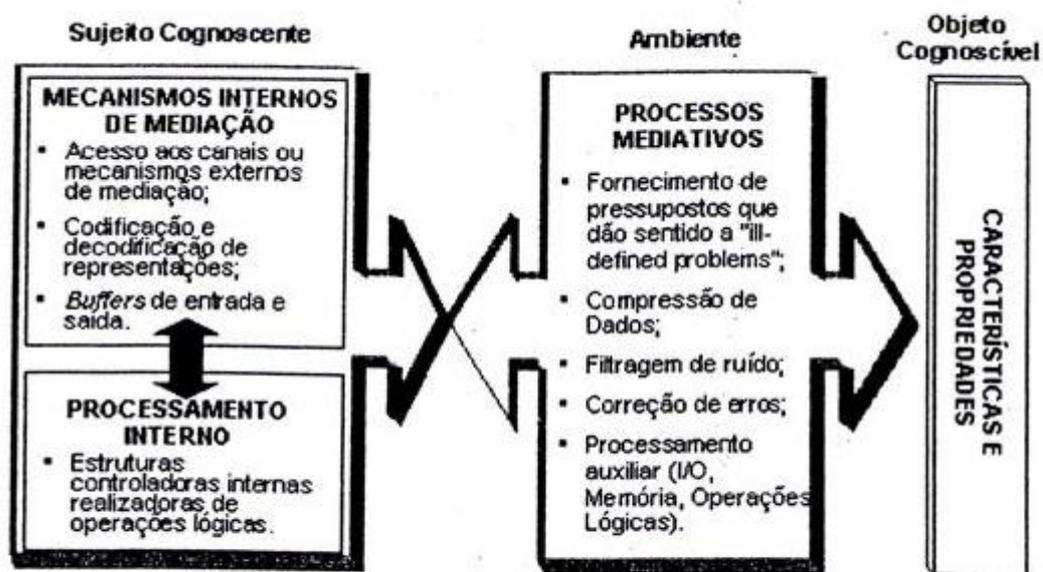
Partindo-se do princípio da incapacidade do cérebro humano isoladamente ser responsável pelo desempenho cognitivo do indivíduo que está fundamentalmente dependente do processamento de informações é necessário admitir que outros mecanismos de processamento de informações fazem parte do processo de cognição humana, através do qual um sujeito cognoscente, o ambiente onde está imerso e o objeto cognoscível interagem a favor da cognição. É forçoso admitir que no ambiente que residem os mecanismos adicionais necessários ao processamento das informações que fomentam a cognição (SOUZA, 2004).

Neste ambiente reside um conjunto de sistemas físicos, biológicos, sociais e culturais que permitem que esse processo de mediação aconteça, uma mediação distinta do contexto de “filtro” ou “viés” cognitivo, mas um mecanismo efetivamente ativo de processamento computacional de um conjunto de operações lógicas sobre os dados e informações associadas a um determinado objeto e situação como se pode observar no diagrama abaixo (SOUZA, 2004).



**O processo de mediação.**

Este mecanismo de cognição só se torna efetivo, portanto quando de um lado o sujeito detém um conjunto de conhecimentos e habilidades que lhe dêem acesso a usar tais mecanismos externos e por outro lado se tais mecanismos utilizados efetivamente funcionarem como co-processadores cerebrais aumentando a capacidade do sujeito de interagir com o objeto cognoscível. Essa interação entre mecanismos internos e externos é que permite o estabelecimento da mediação cognitiva (SOUZA, 2004).



Um esquema geral da mediação cognitiva.

Figura 4 (2) - Esquema geral da mediação cognitiva  
Fonte: (SOUZA, 2004)

Enquanto o processamento interno cognitivo é essencialmente fisiológico (sináptico, neuronal e endócrino) os mecanismos internos de processamento cognitivo extrapolam a questão fisiológica e abraçam atividades mnemônicas de armazenamento, gerenciamento de drivers, algoritmos, protocolos, códigos e dados à semelhança de uma máquina universal de Turing, com uma lógica e representações simbólicas tal como ocorre na matemática, mecanismos esses que mesmo sem o auxílio de mecanismos externos de mediação já são suficientes para garantir um ganho no desempenho em tarefas cognitivas. Os mecanismos externos de mediação residem no ambiente variando desde objetos físicos até prática sociais complexas, artefatos culturais e redes de computadores digitais (SOUZA, 2004).

### **2.4.1 Evolução cognitiva humana**

Fica claro pelo exposto que a evolução da cognição humana é, portanto um processo de sucessivas etapas, tentativa após tentativa, erro após erro, acerto após acerto, agregam cada vez maior sofisticação e potencial à mediação cognitiva. Podemos entender o surgimento desses mecanismos internos e externos como uma necessidade imposta pela seleção natural para a superação das limitações cognitivas humanas. Desta forma certas habilidades que surgem como resultado do contato com um dado mecanismo externo de mediação podem ser úteis ou aplicáveis em outras situações. Tendo isto em mente os chamados “amplificadores culturais” (BRUNER, 1997) apud (SOUZA, 2004) mantêm as vantagens que trouxeram, permanecendo disponíveis para futuros processamentos, uma vez que seu uso trouxe transformação à cognição dos (as) usuários (as) agregando novas lógicas, conceitos e formas de pensamento interno (SOUZA, 2004). Tais lógicas e mecanismos de cognição podem ser oriundos de diferentes formas de mediação cognitiva, notadamente, psicofísica, social, cultural ou digital que serão discutidas a seguir mais detalhadamente.

### **2.4.2 Mediação psicofísica**

Contempla basicamente as situações onde os mecanismos externos de mediação resumem-se a eventos físicos, químicos e biológicos fortuitos e que agregam formas elementares de processamento extracerebral de informação na relação sujeito-objeto, e neste caso os mecanismos internos de mediação restringem-se a mecanismos sensório-motores. Alguns exemplos de processamento extracerebral, via mediação psicofísica, incluem fenômenos como uso de ecos para audição de sons distantes, uso do vento para percepção de aromas, vibração do solo para detectar aproximação de manadas, coloração de folhagens para identificação da estação do ano e muitos outros artificios (SOUZA, 2004).

PINKER (1998) apud (SOUZA, 2004) chama a atenção para o fato de que mesmo os processos básicos de interpretação de estímulos visuais, são em última análise, problemas matemáticos impossíveis de serem reduzidos a uma solução única, como por exemplo, a identificação de tons claros num ambiente escuro, e tons escuros num ambiente claro e sua comparação a partir da memória, o que só é possível quando se adota pressupostos não expressos e não diretamente verificáveis tais como a uniformidade da iluminação.

### 2.4.3 Mediação social

A mediação social acontece pela simples coexistência entre diversas espécies, inclusive a humana, e particularmente entre indivíduos de uma mesma espécie que compartilham padrões sensoriais e comportamentais semelhantes. Na realidade, esta mediação social traz vantagens competitivas significativa para os membros destes grupos, pois os (as) participantes destes grupos passam a dispor, indiretamente, de acesso às capacidades perceptivas dos demais componentes desses grupos, como no caso em que ao ver um participante do grupo reagir ao ataque de uma fera, quer seja por fuga ou assumindo uma postura de defesa, um segundo indivíduo, que diferentemente do primeiro, não chegou a ver o animal que ataca o primeiro, sabe intuitivamente que uma situação de perigo está próxima e age de acordo mesmo sem ter uma confirmação visual do que irá acontecer (SOUZA, 2004).

A figura abaixo nos permite entender melhor como as mediações psicofísicas entre indivíduos diretamente relacionados podem paralelamente estabelecer mediações sociais entre indivíduos não diretamente relacionados.



**A mediação social entre dois sujeitos A e C.**

Figura 5 (2) - A mediação social entre dois sujeitos A e C  
Fonte: (SOUZA, 2004)

É importante observar que não há a necessidade da percepção ou consciência das partes envolvidas acerca deste fenômeno. O fato é que a percepção de um indivíduo pode ser compartilhada pelos demais membros de um agrupamento assim como a memória, que pode afetar o comportamento dos indivíduos até mesmo mais que a percepção compartilhada. Desta

forma o grupo passa a funcionar como mecanismo externo de mediação, o que aumenta a capacidade perceptiva e mnemônica de seus membros, que são capazes de realizar enormes e significativas quantidades de processamento extracerebral de informações. Os colegas de espécie passam a ser elementos que contribuem significativamente para a sobrevivência dos indivíduos, daí a tendência desses grupos se tornarem maiores e mais estáveis com maior interação entre seus membros (SOUZA, 2004).

A mediação social atenta para o fato de que o trabalho em grupo a que serão expostos os participantes do jogo de simulação estabelecerá bases de comportamento para os membros que terão como referencia os comportamentos de seus pares, potencializando os processos cognitivos que serão demandados dos participantes.

## **2.4.4 Mediação cultural**

Os agrupamentos maiores e cada vez mais duradouros embutem em si trocas entre seus membros cada vez mais complexas e modelos mais eficazes de comunicação e relacionamento.

Mackintosh (1994) apud (SOUZA, 2004) afirma que tal forma de comunicação é mecanismo necessário para que seja possível antecipar o comportamento dos indivíduos, segundo ele fator importante na cognição de uma espécie, bem como ter algum grau de controle sobre eles, mecanismo que tende a aperfeiçoar os benefícios da interação indireta que ocorre nas situações de grupo e é função importante. Daí inferir-se que sistemas simbólicos importantes como a linguagem e a fala são oriundos de uma combinação de sinergia cognitiva com os desenvolvimentos em comunicação e outros fatores como, por exemplo, relações de trabalho.

A linguagem, em suas diversas formas de fala e escrita permitiu o armazenamento de experiência em objetos inanimados de uma forma inédita. Além disso, as estruturas sintáticas da linguagem e suas regras de textos escritos trazem consigo uma lógica própria que envolve categorizações complexas de idéia e conceitos exigindo práticas sociais mais sofisticadas para a realização de diversos fins. Esse conjunto de fatores convencionou-se chamar de “cultura” que funciona como superestrutura extracerebral capaz de realizar operações de percepção, memória, categorização e aprendizagem.

A mediação cultural chama a atenção para que estejamos atentos para as interações que venham a surgir entre os grupos formados para a aplicação do jogo de simulação e como esta interação pode influenciar os processos cognitivos desses grupos e conseqüentemente de seus (suas) participantes.

## **2.4.5 Mediação digital**

Em cada etapa do processo de evolução cognitiva, há uma mudança profunda nos mecanismos internos utilizados pelos indivíduos para potencializar suas atividades intelectuais. O papel da tecnologia da informação no pensamento humano entra como nova forma de mediação cognitiva com um alcance mais expressivo que as modalidades anteriores. Essa revolução digital evidencia a emergência de uma Hipercultura que abraça como mecanismos externos de mediação dispositivos computacionais bem como seus impactos

culturais, e em contrapartida os mecanismos internos passam a incorporar as competências necessárias para o uso eficaz de tais mecanismos. Desta forma as habilidades, competências, conceitos, modos de agir, funcionalidade e mudanças culturais associadas à tecnologia de informação e de rede estão dentro de uma esfera bem distinta da que se convencionou chamar de cultura.

É de se esperar que como o modelo de pensamento associado a esta Hiper cultura é o modelo da tecnologia de informação o mesmo apresente lógicas e formas de representação análogas a tais tecnologias. Desta forma, espera-se do pensamento Hiper cultural:

- Uma lógica matemático-científica;
- Representações visuais;
- Formas elaboradas de classificação e ordenamento;
- Estratégias eficazes para identificar o essencial e desprezar o resto;
- Algoritmos eficientes para “varrer” ou “folhear” grandes conjuntos de informações e conhecimentos.

A tecnologia hoje tem papel muito importante na dinâmica dos jogos de simulação. As redes sociais, dispositivos móveis de comunicação fazem parte intrínseca da forma como estudantes interagem entre si e com o conhecimento entender esta linguagem é necessário para desenvolver estratégias eficientes de interação com o conhecimento.

## **2.5 Liderança**

Uma vez delineada a base teórica que fundamenta a observação dos fenômenos de aprendizagem que se desenrolam durante um jogo de simulação torna-se necessário definir mais detalhadamente o objeto de observação do presente estudo, a liderança. Inicialmente precisa-se resgatar o histórico dos estudos de liderança e suas principais conclusões e escolas para só então identificarmos aquela que se adéqua ao contexto de um jogo de simulação.

### **2.5.1 Conceituação**

Segundo PENTEADO (1986) a essência da liderança é a influência. A capacidade de conduzir grupos de pessoas a realizar objetivos comuns. Para (CHIAVENATO, 1983) a liderança é necessária em todos os tipos de organizações, particularmente nas empresas e em cada um de seus departamentos. Assim sendo pode-se entender que liderança diz respeito diretamente à influência interpessoal que um (a) líder é capaz de exercer sobre uma equipe e que ela deve ser levada em conta dentro do contexto de uma organização. Desta forma a liderança apresenta-se como um fenômeno social que ocorre na interação dos grupos sociais.

### **2.5.2 Processo da liderança**

Para que a liderança seja capaz de acontecer de forma satisfatória no sentido de ajudar a equipe a produzir resultados esperados e satisfatórios alguns elementos essenciais devem estar presentes nas relações que se estabelecem entre os (as) participantes dos grupos e seus (suas) líderes. CHIAVENATO (1983) aponta que funções complexas como planejamento, arbitragem, informalidade, recompensa, avaliação, controle, estímulo e punições fazem parte do processo de liderança.

Uma liderança deve ser capaz de saber administrar as diferenças existentes nos grupos visando evitar o prejuízo dos objetivos almejados. (CHIAVENATO, 2000) salienta a importância da liderança sobre o comportamento das pessoas, tanto positiva quanto negativamente, em função dos diferentes tipos de poderes de persuasão aos quais essa liderança pode estar associada, notadamente, poder legítimo (associado a um cargo), poder de

referência (associado a qualidades e carisma pessoal) e poder do saber (associado ao conhecimento que o (a) líder possui).

Segundo MAXIMIANO (1990) autocracia, democracia e liberalismo definem como o (a) líder emprega sua autoridade em diversos contextos de sua atuação, nas quais o comportamento escolhido pelo (a) líder demonstra seu estilo de liderança, estilos estes que variam em função da relação estabelecida com seus (suas) colaboradores (as) conforme veremos nos tópicos seguintes.

### **2.5.3 Funções da liderança**

A capacidade de motivar sua equipe e influenciar seus liderados encontra-se entre as principais funções de um (a) líder. É necessário que ele ou ela possua competências que incluem o conhecimento detalhado de sua organização, a compreensão das interações que acontecem neste ambiente, as competências interpessoais que permitem gerenciar tais interações no sentido da consecução dos objetivos organizacionais bem como seus valores e características pessoais que influenciam de forma indelével suas demais decisões. Segundo ADAIR (1989) é da responsabilidade da liderança numa organização delegar autoridade, planejar e orientar seus (suas) colaboradores (as) de forma a que sejam capazes de atingir as atividades propostas, bem como avaliar e controlar o desempenho da equipe como um todo, motivando e organizando as tarefas tendo o exemplo como uma das principais ferramentas de estímulo.

Tais qualidades são exercidas por diferentes líderes de formas diferentes com base em quatro tipos de poder conforme enumerados por (DAVIS e NEWSTROM, 1992):

- Poder Pessoal: Poder pessoal associado à personalidade da liderança e seu carisma junto ao grupo.
- Poder Legítimo: Poder institucionalmente estabelecido por autoridade superior dando poderes de punição e recompensa sobre os (as) demais participantes da equipe.
- Poder do Especialista: Poder associado ao conhecimento e informações produzidas por uma pessoa oriundas de educação, capacitação e experiência pessoal ou profissional. Atualmente um tipo de poder importante na sociedade.

- Poder Político: Habilidade da liderança de trabalhar e receber sustentação a partir do próprio grupo.

## **2.5.4 Teorias sobre liderança**

Nos últimos 50 anos a liderança tem sido um dos temas, dentro da administração, mais estudados. A consequência dessa busca por explicar a influência que alguns indivíduos exercem sobre outros foi o desenvolvimento de um conjunto de teorias sobre liderança. A evolução dessas teorias trilhou caminhos semelhantes à própria evolução das teorias organizacionais, desde a administração científica e sua busca pela eficácia na produção, relegando as questões humanas a um segundo plano, na expectativa de que as lideranças tivessem tão somente a capacidade de atingir objetivos e metas, até a escola das relações humanas na qual Elton Mayo e seus seguidores apontavam para a necessidade de que além da busca pela melhor tecnologia possível para produzir bens, as questões humanas (sentimentos e atitudes) deveriam ser levadas em consideração. Nas palavras de (HERSEY e BLANCHARD, 1986) “a função do líder era de facilitar a consecução dos objetivos entre os liderados, dando oportunidades para seu crescimento e desenvolvimento pessoal” e resumem, “que o movimento da administração científica focaliza a tarefa (produção), enquanto o movimento das relações humanas (as pessoas)”. Vejamos a seguir as teorias atualmente aceitas sobre liderança segundo SALANTINI (2004).

## **2.5.5 Teoria dos traços da personalidade**

A teoria dos traços de personalidade é uma das mais antigas teorias sobre liderança e parte do pressuposto de que certos indivíduos possuem uma combinação particular de traços específicos de personalidade que juntos os diferenciam das demais pessoas e que lhe permitem influenciar outras pessoas, esse traço é uma qualidade ou características da sua personalidade.

Segundo (CHIAVENATO, 1983) os traços usualmente identificados são:

1. Traços físicos: energia, aparência e peso.
2. Traços intelectuais: adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança.
3. Traços sociais: cooperação, habilidades interpessoais e habilidade administrativa
4. Traços relacionados com a tarefa: impulso de realização, persistência e iniciativa.

Atualmente esta teoria apresenta limitações por pressupor que liderança é um dom nato. Alguns aspectos falhos da teoria são apontados por (CHIAVENATO, 2000):

- Não ponderam a importância relativa de cada uma das várias características e traços de personalidade que realçam os aspectos da liderança: nem todos os traços são igualmente importantes na definição de um líder, pois alguns deveriam ter maior realce do que outros;
- As teorias dos traços ignoram a influência e reação dos subordinados. A pergunta que paira no ar é: Um indivíduo pode ser líder para todo e qualquer tipo de subordinado?
- Essas teorias não fazem distinção entre os traços válidos quanto ao alcance de diferentes tipos de objetivos a serem alcançados. Em certas missões alguns traços de personalidade são mais importantes do que outros: uma missão militar de guerra exige traços diferentes de um líder, enquanto uma missão religiosa ou filantrópica exige outros;
- As teorias dos traços ignoram a situação em que a liderança se efetiva. Nas organizações existem diferentes situações que exigem características diferentes dos líderes. Uma situação de emergência exige um tipo de comportamento do líder, enquanto uma situação de estabilidade e calma tem outras características;
- Dentro dessa abordagem simplista, um indivíduo dotado de traços de liderança é sempre líder durante todo o tempo e em toda e qualquer situação, o que não ocorre na realidade. Um sujeito pode ser o líder incontestado na seção onde trabalha e o último a dar palpites em seu lar.

Apesar de muitos indivíduos ao longo da história da humanidade apresentarem características excepcionais e terem com isso causado grandes mudanças na sociedade, em função do acima exposto, estas teorias caíram em descrédito.

### **2.5.6 Teoria sobre os estilos de liderança**

Diferentemente do que as Teorias dos Traços de Personalidade que avaliam a liderança em relação ao que ela é, as Teorias do Estilo de Liderança avaliam o (a) líder em relação ao que ele (a) faz, em outras palavras, observa o comportamento da liderança em relação à seus (suas) subordinados (as). Para (CHIAVENATO, 2000) a teoria que explica a

liderança em função de estilos de comportamento sem levar em consideração características pessoais de personalidade diz respeito a três estilos: autoritário, liberal e democrático.

Quadro 2 (2) - Diferentes estilos de liderança

<b>Autocrática</b>	<b>Democrática</b>	<b>Liberal</b>
Apenas o líder fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo.	As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimulado e assistido pelo líder.	Há liberdade completa para as decisões grupais ou individuais, com participação mínima do líder.
O líder determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, cada uma por vez, na medida em que se tornam necessárias e de modo imprevisível para o grupo.	O próprio grupo esboça as providências e as técnicas para atingir o alvo, solicitando aconselhamento técnico ao líder quando necessário, passando a sugerir duas ou mais alternativas para o grupo escolher. As tarefas ganham novas perspectivas com os debates.	A participação do líder no debate é limitada, apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as pedissem.
O líder determina qual a tarefa que cada um deve executar e qual o seu companheiro de trabalho.	A divisão das tarefas fica a critério do próprio grupo e cada membro tem liberdade de escolher os seus companheiros de trabalho.	Tanto a divisão das tarefas, como a escolha dos companheiros, fica totalmente a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder.
O líder é dominador e “pessoal” nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro.	É participativo e objetivo, elogios e críticas compartilhados.	O líder não faz nenhuma tentativa de avaliar ou regular o curso dos acontecimentos. O líder somente faz comentários irregulares sobre as atividades dos membros quando perguntado.

Fonte: CHIAVENATO, 1983, p. 129

CHIAVENATO (2000, p.138) define os três estilos de liderança conforme discriminados abaixo:

- Autocrática: Neste estilo o líder centraliza as decisões e impõe suas ordens ao grupo. O comportamento dos grupos mostrou forte tensão, frustração e agressividade, de um lado, e, de outro, nenhuma espontaneidade, nem iniciativa, nem formação de grupos de amizade. Embora aparentemente gostassem das tarefas, não demonstraram satisfação com relação à situação. O trabalho somente se desenvolveu com a presença física do líder. Quando este se ausentava, as atividades paravam e os grupos

expandiam seus sentimentos reprimidos, chegando a explosões de indisciplina e de agressividade;

- Liberal: Neste estilo o líder delega totalmente as decisões ao grupo e deixa-o à vontade e sem controle algum. Embora a atividade dos grupos fosse intensa, a produção foi medíocre. As tarefas se desenvolveram ao acaso, com muitas oscilações, perdendo-se tempo com discussões voltadas para motivos pessoais do que relacionadas com o trabalho em si. Notou-se forte individualismo agressivo e pouco respeito ao líder;
- Democrática: Neste estilo o líder conduz e orienta o grupo e incentiva a participação democrática das pessoas. Houve formação de grupos de amizade e de relacionamentos cordiais. Líder e subordinados passaram a desenvolver comunicações espontâneas, francas e cordiais. O trabalho mostra um ritmo suave e seguro, sem alterações, mesmo quando o líder se ausentava. Houve um nítido sentido de responsabilidade e de comprometimento pessoal além de uma impressionante integração grupal, dentro de um clima de satisfação.

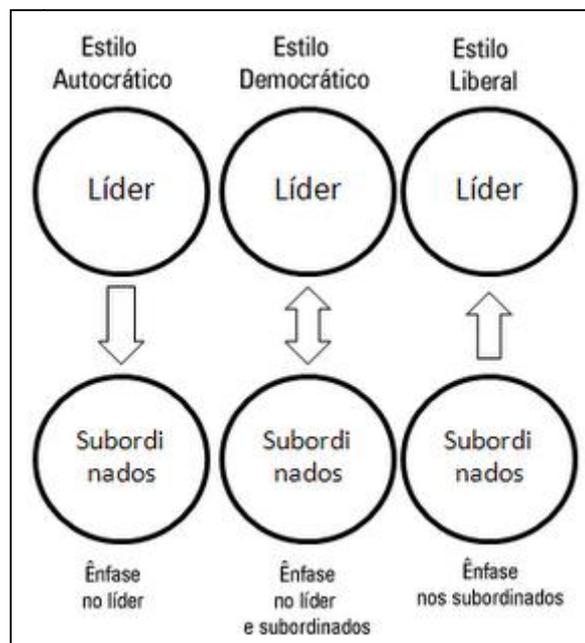


Figura 6 (2)- Ênfase em cada estilo de liderança  
Fonte: (CHIAVENATO, 2000, p. 139)

Para (CHIAVENATO, 2000) o líder utiliza os três processos de liderança, de acordo com a situação, com as pessoas e com a tarefa a ser executada, portanto, segundo o autor o desafio da liderança reside em saber qual processo aplicar, com quem e dentro de quais circunstâncias e atividades que devem ser desenvolvidas.

## 2.5.7 Teoria situacional

Uma vez que as teorias situacionais partem de um contexto mais amplo e assumem que não há um estilo ou característica de liderança válida em qualquer situação, elas tendem a explicar a liderança dentro de um contexto mais amplo. Reciprocamente cada situação requer uma liderança diferente para que seja possível atingir os objetivos buscados.

Desta forma o reconhecimento da liderança depende não somente de suas características pessoais, mas também de sua posição e estratégias na cadeia de comunicação, por conta disso a abordagem situacional passou a ganhar terreno dentro das teorias administrativas, ou segundo (CHIAVENATO, 2000) “líder é aquele que é capaz de se ajustar a um grupo de pessoas sob condições variadas”.

A figura abaixo retrata a abordagem situacional num espectro amplo de padrões de comportamento conforme sugerido por Tannenbaum e Schmidt, apud (CHIAVENATO, 2000, p. 140).

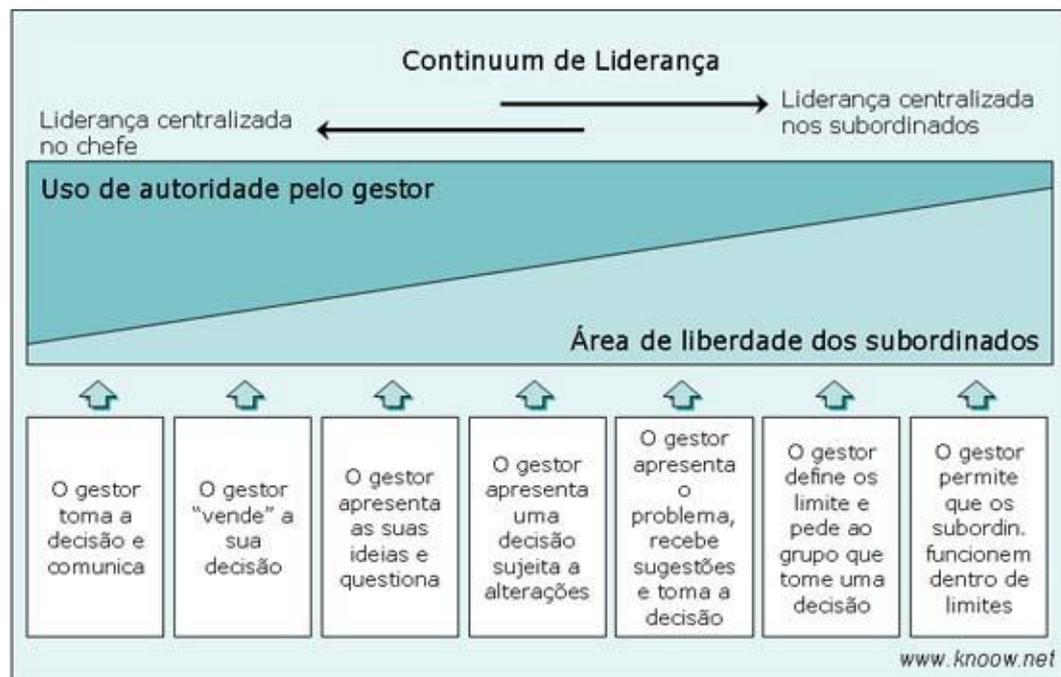


Figura 7 (2)- Continuum de padrões de liderança  
Fonte: (CHIAVENATO, 2000, p. 140)

Na escolha de padrões de liderança em relação a seus (suas) subordinados (as) um (a) gestor (a) deve levar em consideração três forças simultâneas conforme discriminadas na figura abaixo:

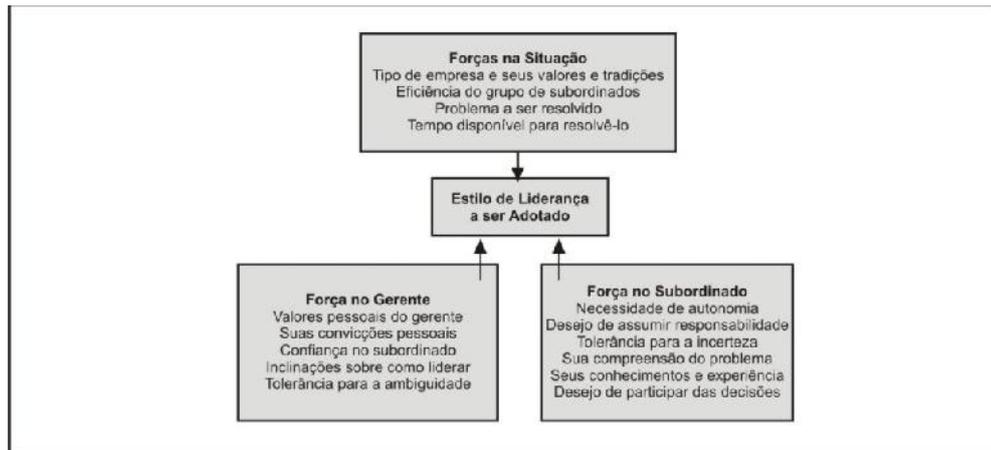


Figura 8 (2) - Padrões de Liderança

Fonte: (CHIAVENATO, 2000, p. 141)

As inferências a seguir são propostas por (CHIAVENATO, 2000):

- Quando as tarefas são rotineiras e repetitivas, a liderança é limitada e sujeita a controles pelo chefe, que passa a adotar um padrão de liderança próximo ao extremo esquerdo do gráfico;
- Um líder pode assumir diferentes padrões de liderança para cada um de seus subordinados, de acordo com as forças anteriores;
- Para um mesmo subordinado, o líder também pode assumir diferentes padrões de liderança, conforme a situação envolvida. Em situação em que o subordinado apresenta alto nível de eficiência, o líder pode dar-lhe maior liberdade nas decisões, mas se o subordinado apresenta erros seguidos e imperdoáveis, o líder pode impor-lhe maior autoridade pessoal e menor liberdade de trabalho.

## 2.5.8 A liderança situacional

Pelo exposto nos tópicos acima se torna possível identificar a teoria da liderança situacional como aquela que melhor responde a um contexto onde estímulos diversos para diferentes pessoas criam um cenário mais amplo para entender a liderança e suas nuances. O modelo dos quadrantes de Hershey e Blanchard (1986) foi identificado como proposta adequada para acompanhar a evolução e etapas dos estilos de liderança adotados em função das tarefas, pessoas envolvidas e seus respectivos estágios de maturidade.

Segundo (QUEIROZ, 1996) há quatro possíveis combinações entre os aspectos relacionados ao comportamento de uma liderança dentro da questão da ênfase aos aspectos de produção (tarefa) e do empregado (relacionamento) à luz dos quadrantes de comportamento do líder preconizados por Hersey e Blanchard (1986) conforme podemos ver na figura abaixo.

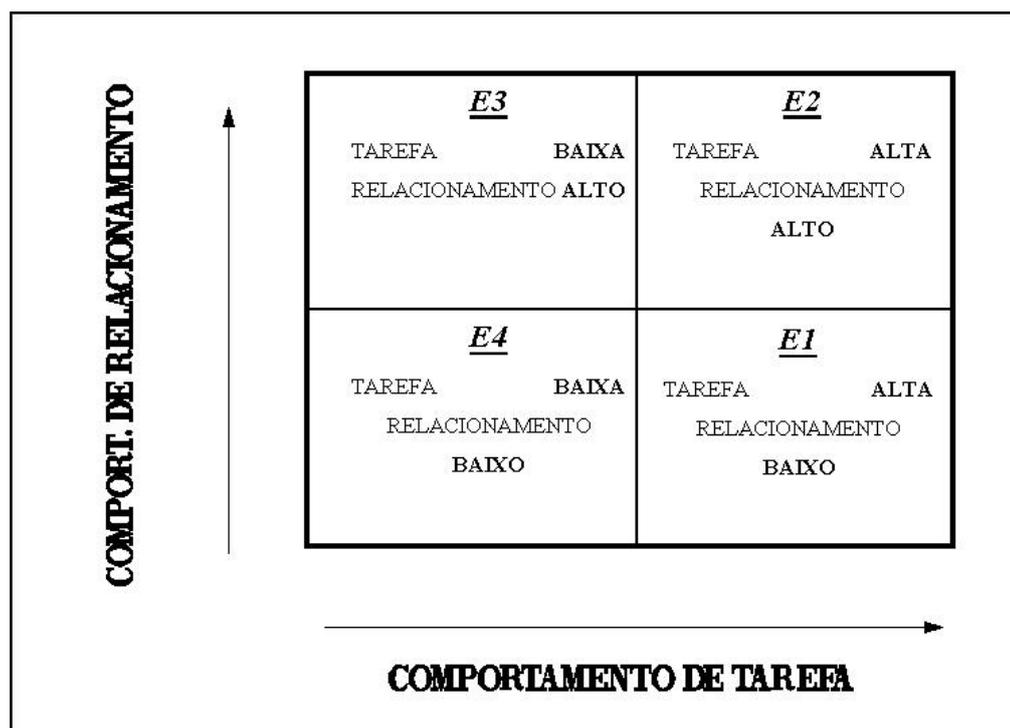


Figura 9 (2)- Os Quatro Estilos de Comportamento do Líder  
Fonte: (QUEIROZ, 1996).

Para (QUEIROZ, 1996):

O **comportamento de tarefa** relaciona-se à estruturação do trabalho. Quanto mais alto o comportamento de tarefa, mais o líder se empenha em planejar, controlar, organizar e dirigir seu subordinado. Quanto mais baixo o comportamento de tarefa, mais o líder deixa estas atividades a cargo do subordinado.

O **comportamento de relacionamento** refere-se ao apoio dado ao subordinado. Quanto mais alto o comportamento de relacionamento, mais o líder se empenha em oferecer apoio sócio-emocional e canais de comunicação ao empregado.

Para (HERSEY e BLANCHARD, 1986) este modelo carece de uma terceira dimensão, a eficácia de forma que o estilo de comportamento deveria integrar-se aos requisitos situacionais de um ambiente sendo o estilo eficaz aquele apropriado para uma determinada situação. Veja no quadro abaixo a aplicação dos estilos em situações onde ele é apropriado e onde não é. Os autores pontuam que tal estilo estaria diretamente associado à maturidade dos colaboradores, donde para cada nível de maturidade haveria um estilo de liderança mais apropriado.

Quadro 3 (2) - Situações de Eficácia e ineficácia do comportamento do líder

<b>Estilo</b>	<b>Eficácia</b>	<b>Ineficácia</b>
Tarefa Alta Relacionamento Baixo	Visto como tendo métodos bem-definidos para atingir os objetivos que são úteis aos subordinados.	Visto como alguém que impõe métodos aos outros; às vezes visto como desagradável e interessado só em resultados de curto prazo.
Tarefa Alta Relacionamento Alto	Visto como alguém que satisfaz às necessidades do grupo estabelecendo objetivos e organizando o trabalho, mas também oferecendo um alto nível de apoio sócio-emocional.	Visto como alguém que usa mais estruturação do que o necessário para o grupo e que muitas vezes não parece ser sincero nas relações interpessoais.
Tarefa Baixa Relacionamento Alto	Visto como alguém que tem confiança implícita nas pessoas e que está interessado principalmente em facilitar a consecução dos objetivos delas.	Visto como interessado principalmente em harmonia; às vezes visto como não disposto a cumprir uma tarefa se esta implicar no risco de romper um relacionamento ou perder a imagem de uma pessoa boa.
Tarefa Baixa Relacionamento Baixo	Visto como alguém que delega adequadamente aos subordinados as decisões sobre como fazer o trabalho e oferece pouco apoio sócio-emocional quando o grupo não precisa muito disso.	Visto como alguém que oferece pouca estruturação ou apoio sócio-emocional quando isso é necessário aos membros do grupo.

Fonte: (HERSEY e BLANCHARD, 1986, p. 123)

Assim sendo na liderança situacional cabe à liderança aferir o nível de maturidade dos (as) liderados (as) e em função disso determinar o comportamento a ser adotado em relação a eles (as). Os comportamentos escolhidos podem ser de direcionamento, capacitação, apoio ou

delegação. A combinação dos comportamentos apropriados para os níveis de maturidade dos indivíduos permitirá não somente a consecução dos objetivos da organização, mas também a condução dos indivíduos a um processo de crescimento até o atingimento do mais elevado nível de desempenho possível.

Segundo (HERSEY e BLANCHARD, 1986), maturidade é:

... a capacidade e a disposição das pessoas de assumir a responsabilidade de dirigir seu próprio comportamento, devendo estas variáveis de maturidade ser consideradas somente em relação a uma tarefa específica a ser realizada. Quer dizer, um indivíduo ou grupo não é maduro ou imaturo num sentido total.

Para estes autores as dimensões que compõem a maturidade são assim explicadas:

- Maturidade de trabalho: está relacionada com a capacidade de fazer alguma coisa. Refere-se ao conhecimento e a capacidade técnica. As pessoas com alta maturidade de trabalho numa determinada área têm o conhecimento, a capacidade e a experiência necessária para executarem certas tarefas sem direção da parte de outros;
- Maturidade psicológica: refere-se à disposição ou motivação para fazer alguma coisa. Diz respeito à confiança em si mesmas e ao empenho. As que têm alta maturidade psicológica em determinada área ou responsabilidade julgam que a responsabilidade é importante, tem confiança em si mesmas e sente-se bem nesse aspecto do seu trabalho. Não precisam de grande encorajamento para cumprir suas tarefas.

Segundo (HERSEY e BLANCHARD, 1986) a maturidade acima discriminada passa por uma graduação que divide a mesma em quatro níveis, notadamente:

- **M1** (Pouca Capacidade e Rara Disposição): Pessoas que não tem capacidade nem vontade de assumir responsabilidade;
- **M2** (Alguma Capacidade e Ocasional Disposição): Pessoas que não tem capacidade para assumir uma responsabilidade, mas tem confiança e si mesmas apesar de ainda não terem as habilidades necessárias;
- **M3** (Bastante Capacidade e Freqüente Disposição): Pessoas que tem a capacidade, mas não estão dispostas a assumir as responsabilidades da tarefa, relutância muitas vezes oriundas da falta de motivação;
- **M4** (Muita Capacidade e Bastante Disposição): Pessoas que possuem a capacidade e a disposição de assumir responsabilidades.

Uma vez determinada a maturidade de um (a) colaborador (a) é possível interceptar o estilo mais apropriado de liderança a ser aplicado ao (a) mesmo (a) conforme observa-se na figura 10 a seguir.

- M1: Estilo de liderança E1, onde o líder deve fornecer instruções específicas e supervisionar estritamente o cumprimento da tarefa. O estilo deve ser de determinar. A decisão deve ser tomada pelo líder;
- M2: Estilo de liderança E2, onde o líder deve explicar suas decisões e oferecer oportunidades de esclarecimento. O estilo deve ser de persuadir. A decisão deve ser tomada pelo líder com diálogo e/ou explicação;
- M3: Estilo de liderança E3, onde o líder deve apenas trocar idéias e facilitar a tomada de decisões. O estilo deve ser de compartilhar. A decisão deve ser tomada pelo líder/liderado, com incentivo pelo líder;
- M4: Estilo de liderança E4, onde o líder deve transferir para o liderado a responsabilidade das decisões e da sua execução. O estilo, neste caso, deve ser de delegar.



Figura 10 (2) - Estilos do Líder  
 Fonte: (HERSEY e BLANCHARD, 1986, p. 189)

Para promover o crescimento do indivíduo para o nível de maturidade mais alto (M4), não basta apenas que o líder determine o nível de maturidade de seu liderado e aplique o estilo de liderança mais adequado. Este é um requisito necessário, mas não suficiente. O líder

precisa conduzir um processo de amadurecimento do liderado, que deve ser lento e gradual, sempre no sentido M1 M2 M3 M4.

Para QUEIROZ (1996, p. 193):

Liderança Situacional baseia-se na premissa de que para pessoas com pouca capacidade e disposição (M1) é preciso mais controle e estruturação das tarefas. À medida que a pessoa vá se tornando capaz (M2), o controle deve ir diminuindo e o apoio sócio-emocional deve ir aumentando. Uma vez que a capacidade e a disposição tornam-se ainda maiores (M3), o líder deve diminuir ainda mais seu controle e também seu comportamento de relacionamento. Finalmente, para pessoas com alta maturidade (M4), já não é mais necessário apoio sócio-emocional. Estas pessoas preferem a autonomia, sentindo-se satisfeitas quando as tarefas e as decisões são deixadas por sua conta.

No entanto para que a condução do amadurecimento dos (as) colaboradores (as) seja possível (HERSEY e BLANCHARD, 1986) salientam três aspectos determinantes em relação à liderança que devem ser levados em conta: Estilo, Amplitude e Adaptabilidade.

- Estilo: Diz respeito ao um padrão comportamental que o (a) líder demonstra ao tentar influenciar pessoas. Líderes possuem um estilo primário de liderança, aquele mais freqüentemente usado pelo (a) líder quando tenta influenciar pessoas, já estilos alternativos ou secundários ou de apoio são utilizados em certas ocasiões. Todo (a) líder possui um estilo primário que se enquadra dentro de um dos estilos vistos anteriormente, mas pode ter nenhum ou mesmo até três estilos secundários de liderança.
- Amplitude (Versatilidade): Diz respeito à abrangência de estilos de liderança que um (a) líder tem de variar sua faixa de estilos de liderança. Alguns estão limitados a um único estilo enquanto outros parecem capazes de adequar seu estilo em função da situação apresentada. Flexibilidade permite a esses (as) líderes serem eficazes em um conjunto maior de situações.
- Adaptabilidade: Diz respeito à capacidade de uma liderança de variar seu estilo proporcionalmente às exigências de uma determinada situação.

Pessoas que possuam faixas de estilo estreitas podem ser eficazes por muito tempo se as situações em que estejam contextualizadas sejam favoráveis aos seus estilos, assim como pessoas com faixas de estilos mais abrangentes podem ser ineficazes caso tais comportamentos estejam desalinhados com as situações apresentadas.

Os quadrantes dos estilos de liderança propostos por Hersey e Blanchard (1986) permitem entender, identificar e acompanhar os estágios que a liderança passa em situações que demandam tomadas de decisão.

## 2.6 Jogos de empresas

Pelo embasamento teórico discutido nos capítulos anteriores pôde-se estabelecer o entendimento do que a educação adulta se constrói aproveitando as experiências dos educandos para dar sentido ao aprendizado, que será tão mais rico quanto mais próximas da realidade forem as situações de ensino-aprendizagem às quais estes (as) estudantes forem submetidos (as). Neste contexto, a tomada de decisões envolvendo situações de liderança poderá acontecer mais livremente respeitando os estilos de liderança de cada pessoa envolvida e o grau de maturidade de cada um (a). Torna-se necessário um método de ensino que contemple este universo de ensino-aprendizado. Os jogos de empresas vêm ao encontro desta demanda. Os jogos de empresa permitem reproduzir em ambiente controlado as situações de aprendizagem mais propícias para a aprendizagem adulta bem como para o acompanhamento da evolução dos (as) participantes.

### 2.6.1 Apresentação

Os jogos de empresas são um método de ensino que integra a teoria e a prática com o objetivo de dar a oportunidade do (a) aluno (a) de vivenciar os conceitos aprendidos em sala de aula de forma mais próxima da realidade. Para alguns autores, a utilização deste recurso didático promove a preparação de profissionais mais completos e maduros para enfrentar o mercado de trabalho.

O termo “Jogos de Empresas” está imbuído de uma conotação lúdica. Outras descrições se aproximam mais da idéia do jogo de empresas enquanto proposta didática (ALMEIDA, 1998).

O termo didático é conhecido desde a Grécia antiga como objeto de reflexão de filósofos e pensadores. O termo também faz parte da história das idéias pedagógicas antes mesmo de ser objeto de sistematização e de ser incluído como disciplina do campo pedagógico.

No contexto da pedagogia a didática se preocupa com métodos e técnicas de ensino que tem como função colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica.

Os jogos de empresa objetivam criar um ambiente didático que contemple os elementos da ação didática, notadamente: O (a) professor (a), O (a) aluno (a), A disciplina (matéria ou conteúdo), O contexto da aprendizagem e As estratégias metodológicas.

Simulação de negócios, empresarial, de gestão, gestão simulada são outras taxonomias possíveis para Jogos de Empresas (MARQUES FILHO e PESSOA, 2000) e perfeitamente intercambiáveis.

No ambiente dos jogos de empresa empresas fictícias são criadas de forma que seja possível para os (as) participantes tomarem decisões e acompanharem os resultados das mesmas (GODOY e CUNHA, 1997), no entanto, eles podem ter aplicações que vão além da tomada de decisões, podendo envolver a capacitação de pessoal, desenvolvimento pessoal, avaliação de potencial e planejamento.

Jogos de empresas são um:

... exercício em que num dado contexto empresarial, se toma decisões econômicas válidas para um período de tempo fixado, são comunicados os resultados dessas decisões e então se tomam novas decisões para o período de tempo subsequente (ZOLL, 1969 apud MARTINELLI, 1987).

Os jogos de empresa são um dos quatro grupos possíveis dentro do universo dos jogos de tomada de decisão, os outros são os jogos de guerra, jogos de estratégia e os *role-playing games*.

Os jogos de simulação não têm foco somente no desenvolvimento de habilidades técnicas, eles permitem a melhoria nas relações interpessoais, já que nas situações reproduzidas pela simulação cada participante pode averiguar seus modelos comportamentais e atitudinais e repensar seu modo de ouvir, falar, dar e receber feedback. Ele ou ela aprende a importância de estar aberto para a cooperação com o (a) outro (a), para novos modos de pensar e novas idéias mesmo quando essas idéias vão de encontro às suas opiniões, o que lhe permite abraçar novas perspectivas com naturalidade e flexibilidade. (GRAMIGNA, 1994) .

Podemos classificar os jogos sob diversos critérios. Se o critério utilizado for o meio de apuração eles podem ser divididos em simulações manuais, onde não há a intervenção de processamento de dados informatizado ou simulações computadorizadas, nas quais os processamentos de dados e cálculos são realizados por computadores; outro critério possível para os jogos de empresas diz respeito à amplitude de seus objetivos, que podem compreender todas as atividades dentro de uma empresa, objetivos gerais, ou objetivos funcionais, quando os objetivos do jogo estão alinhados com um determinado setor da empresa; outra abordagem diz respeito a interação das equipes participantes do jogo, sendo interativos quando os resultados de uma empresa afetam outra empresa, e não-interativos quando o desempenho de uma determinada empresa tem efeito somente sobre ela mesma; por fim o foco do jogo de

empresas pode estar alinhado com um determinado setor da economia quer seja industrial, comercial, financeiro ou de serviços (GRAMIGNA, 1994).

As simulações estimulam um espírito competitivo, contexto dentro do qual é possível identificar vencedores e perdedores uma vez que há regras definidas, tudo isso num contexto de ludicidade, fascinação e tensão (GRAMIGNA, 1994).

Paralelamente aos objetivos operacionais que os jogos de empresas buscam materializar, objetivos educacionais que buscam munir os (as) participantes de uma visão sistêmica da organização, desenvolver a capacidade de tomada de decisão, estimular a transposição de aprendizagem, fomentar a interação entre as pessoas bem com orientar as gerências das organizações para uma visão mais competitiva. (SAUAIA, 1998).

## 2.6.2 Origens

Foi somente em 1956, que o jogos de empresas como ferramenta de aprendizagem foi apresentado ao meio acadêmico na forma do *Top Management Decision Simulation* da *American Management Association (AMA)*<sup>1</sup> (GOOSEN, 1975). No entanto o conceito e uso de jogos para capacitar pessoas pode ser localizado em momentos anteriores a esse. Em 1930 um método para treinar trabalhadores de lojas com aspirações à gerência foi proposto ao Instituto de Engenharia e Economia de Leningrado por Marie Birshstein, o *The Global Business Game* apud (ARBEX, 2005). O registro do primeiro jogo computadorizado, criado pela *Rand Corporation*, desenvolvido para a força aérea americana foi o *Monopologs* (FARIA e NULSEN, 1996).

O mais elaborado dos jogos de simulação data de 1978, conhecido como o *New Kriegspe* foi elaborado por George Venturine em Schleswig (SAUAIA, 1995). Mas há registros do jogo chinês Wei-Hai por volta de 3000 anos A.C e do Chaturanga na Índia.

O *Top Management Decision Games*, foi o primeiro jogo de simulação a ser introduzido na sala de aula em Washington (FARIA e NULSEN, 1996) apesar de que em 1957 a McKinsey & Company ter contratado a *Greene and Andlinger* para desenvolver o *Business Management Games*.

---

<sup>1</sup> Associação Americana de Gerenciamento – Focada em treinamentos gerenciais e desenvolvimento profissional

No Brasil, somente em 1960 surgem os primeiros registros do uso de jogos com finalidade acadêmica na Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas em 1962 (MACHADO e CAMPOS, 2003).

As primeiras experiências com jogos de simulação foram suficientes para fomentar na década seguinte um crescimento enorme de sua prática com finalidades acadêmicas (GOOSEN, 1975). Segundo a AACSB<sup>2</sup> cerca de 70% a 90% de suas escolas associadas faziam uso de algum tipo de jogo em suas disciplinas (FARIA e NULSEN, 1996).

(MARTINELLI, 1987) aponta que em 1963 a Universidade do Texas realizou estudo que identificou que a maioria das escolas avaliadas dedicava 40% do seu tempo do curso de Política de negócios aos estudos de caso, 30% às leituras e 20% aos jogos de empresas.

É interessante observar que apesar de sua propagação não havia consenso entre estudantes sobre a eficiência destas estratégias didáticas (DAY, 1974) (VANCE, 1975) (GOOSEN, 1975).

Atualmente a complexidade dos jogos varia de um pequeno grupo de decisões a serem tomadas até decisões complexas e interdependentes. Entre as décadas de 1950 e 1970 o objetivo principal dos jogos era capacitar os executivos (as) das empresas a melhor desempenharem suas funções, portanto, com este público alvo em mente, era pressuposto de que dominavam os conhecimentos básicos de negócios (BARTON, 1974). Com o passar do tempo, no entanto, os jogos incorporaram a preocupação de introduzir os participantes em conceitos e princípios de negócios expandindo assim a aplicação dos mesmos.

À luz desta constatação se tornou importante identificar o que realmente tornava o jogo de empresas uma ferramenta importante na capacitação do pessoal das empresas ou na academia.

Dentro os tópicos identificados alguns itens tomavam maior relevância, notadamente, a necessidade de que os jogos fossem capazes de manter o aluno ou aluna interessado (a), estabelecer um patamar de equilíbrio, pois jogos fáceis demais geram desinteresse e aqueles por demais complexos, desestímulo, é importante que os jogos sejam contextualizados com áreas de trabalho ou disciplinas específicas. É necessário que o (a) facilitador (a) atue fortemente na canalização do foco dos (as) participantes.

O interesse pelos jogos *American Management Association* de empresas no mundo corporativo continuou a crescer a partir da década de 1970 (GOOSEN, 1975). Na realidade foi possível observar o crescimento deste mecanismo de capacitação, particularmente no que

---

<sup>2</sup> The Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) – Associação Americana de escolas ligadas à gestão de negócios.

diz respeito a criação de jogos funcionas. Data deste período (1974) a criação da *Association for Business Simulation and Experiential Learning* – ABSEL, associação criada para funcionar como fórum de discussão mundial sobre jogos de empresas e aprendizado experimental (PARRISH JR., 1975).

A década de 1980 permitiu que a computação pessoal trouxesse para o universo dos jogos de empresa todas as vantagens que o processamento de dados preciso e ágil podem oferecer (DENNIS, 1985) (BIGGS, 1986) (VARANELLI JR., 1991) (MENDES, 2000), a partir de então, jogos mais complexos apesar de rápidos estavam acessíveis a todos (as). Apesar de seus mais de 50 anos de história, os jogos de empresa só tomaram corpo no Brasil há pouco mais de 20 anos (SAUAIA, 1998). Estudo realizado no Paraná em 2003 apontou que das 43 faculdades existentes pouco mais que a metade usava jogos de empresas em seus cursos de administração e mesmo aqueles que utilizavam o vinham fazendo apenas a partir de 1988 (ARBEX, 2005).

A videocomunicação, as transparências, o flip-chart, os microcomputadores e a multimídia são alguns dos recursos tecnológicos que a evolução da tecnologia trouxe para auxiliar na transmissão de conhecimento, no entanto a questão metodológica não evoluiu com a mesma rapidez e, portanto a defasagem é grande entre a tecnologia disponível e às práticas metodológicas que conhecimentos e aplicamos. (GRAMIGNA, 1994).

O importante por trás de toda essa pesquisa era evitar que os jogos caíssem no lugar comum da diversão e perdessem seu valor pedagógico estimulando os (as) participantes a buscar o conhecimento necessário para concluir as atividades propostas através de suas próprias experiências pessoais e iniciativas individuais (GOOSEN, 1975).

LOPES (2011) estudou 290 estudantes de diversas instituições de todo o Brasil e constatou a pouca penetração dos jogos de empresa em nosso território. Nesta pesquisa 87% dos (as) estudantes reportaram não possuir experiência com simulações empresarias. Talvez um entrave inicial tenha sido o fato de que os jogos tinham de ser importados, atualmente, no entanto muitas empresas ou instituições já desenvolvem suas versões de jogos de simulação no país (GRAMIGNA, 1994).

### 2.6.3 Objetivos

O que o mercado espera de um (a) executivo (a) além das habilidades essenciais para seu dia a dia tais como organização, previsão, planejamento é que ele (a) seja capaz de se desvencilhar de seus bloqueios psicológicos, ter alta capacidade interpessoal, estar aberto (a) a novas idéias e transitar tranquilamente entre um ambiente de especialistas e generalistas. Promover essas habilidades é em essência a função dos jogos de empresas segundo (MARTINELLI, 1987).

Segundo TANABE (1977) os jogos podem ter como objetivo o Treinamento com o propósito de desenvolver habilidades de tomada de decisão dentro de um ambiente o mais semelhante possível ao ambiente profissional; a Didática, com o intuito de transmitir conhecimentos específicos e técnicas num formato prático e experimental; e de Pesquisa que permite utilizar o ambiente do jogo de empresas no contexto de um laboratório onde é possível identificar possíveis soluções para problemas corporativos ou simular e testar alguma teoria.

Observe no quadro 2 abaixo, SAUAIA (1995) aponta como variam os objetivos traçados por gestões de instituições de ensino, escolas e empresas no tocante ao propósito do uso de Jogos de Empresas em suas estratégias de capacitação.

Quadro 4 (2)- Objetivos educacionais nos diferentes programas

Programa	Objetivos Educacionais
Graduação	Recuperar uma visão sistêmica das organizações Incluir o ambiente econômico no foco gerencial Desenvolver espírito crítico nas decisões Estimular a transposição da aprendizagem
Pós-Graduação	Aplicar os conceitos de gestão em ambiente empresarial, tratados nas demais disciplinas do programa Interagir com os demais participantes que desempenham diferentes papéis em sua vida profissional e atuam nos variados setores da economia
Treinamento Gerencial	Desenvolver, nos participantes, uma visão gerencial do ponto de vista do seu cliente Criar visão aplicada de administração mercadológica Criar visão sistêmica de uma organização
Desenvolvimento Gerencial	Despertar atenção para uma gestão estratégica Orientar para uma administração competitiva Formar uma visão sistêmica de uma organização

Fonte: (SAUAIA, 1995)

O estudo de caso e os jogos de empresas são os dois métodos de aprendizagem mais comumente utilizados no que diz respeito a gestão estratégica empresarial, no entanto os jogos de empresas vão além da proposta dos estudos de caso uma vez que promovem testes simulados dos conceitos trabalhados (GREENWOOD, 1967), sua proposta é portanto mais pragmática que a dos estudos de caso.

#### **2.6.4 Características**

Os jogos de empresas permitem em curto espaço de tempo capacitar e prover experiência através de um ambiente empresarial simulado (RODRIGUES e RISCARROLI, 2008).

Num mercado simulado, empresas disputam entre si objetivos comuns, é necessária a interação entre os (as) participantes e o meio de forma a interagir com um modelo que incorpora variáveis de decisão tanto explícita quanto variáveis implícitas. Esse conjunto de elementos pretende substituir o sistema real, no entanto é imprescindível que os (as) participantes entendam que independentemente da complexidade desses cenários, eles serão sempre mais simples que o mundo real (TANABE, 1977).

É importante também que os jogos expressem de forma clara os papéis a serem desempenhados pelos (as) participantes e as regras claras sobre o desenrolar do jogo tudo isso num contexto atrativo e envolvente (GRAMIGNA, 1994).

Apesar de serem modelos pré-definidos que devem ser aplicados a diferentes grupos (BEPPU, 1984) chama a atenção para o fato que há enorme flexibilidade dentro dos jogos de empresas, pois além das características pessoais dos (as) participantes dos jogos já serem suficientes para torná-los únicos há uma enorme liberdade da parte de quem conduz o jogo em adaptá-lo a contextos sociais e econômicos relevantes para os grupos que estão participando do jogo.

O quadro 03 ilustra algumas das características pedagógicas dos jogos de empresas.

---

Quadro 5 (2) - Características pedagógicas dos jogos de empresas

---

Oportunidade de descoberta de conceitos;

Oportunidade de descoberta de variáveis importantes em cenários específicos;

Desenvolvimento das capacidades gerenciais individuais;

Disponibilização de elementos realistas;

Nível de complexidade;

Amplitude dos elementos realistas abordados/utilizados;

Número de aptidões explícitas a serem desenvolvidas;

Capacidade ilustrativa;

Características didáticas (organização, racionalidade, clareza, sistematização);

Novas contribuições.

---

Fonte: adaptado de (RODRIGUES e RISCARROLI, 2008)

Com jogos é possível simular em horas, meses ou mesmo anos de experiência empresarial (MARTINELLI, TANABE e CASTRO, 2003).

Entretanto, os problemas propostos nos jogos de empresa envolvem conceitos teóricos que devem ser absorvidos de forma intuitiva pelos (as) participantes, sem o que um jogo de empresas perde suas características e força pedagógica (RODRIGUES e RISCARROLI, 2008).

## 2.6.5 Fases

Segundo MOTOMURA, (1980) apud (GODOY e CUNHA, 1997) existem algumas fases pelas quais os participantes de um jogo de empresas passam: A preparação, momento em que os (as) participantes são apresentados ao conceito do jogo de empresas, seus objetivos, sua contribuição para sua aprendizagem, os comportamentos esperados; Instruções, esclarecimento das regras que norteiam o jogo, os papéis que serão desempenhados pelos (as) participantes e criação dos cenários que serão trabalhados; Ensaio, oportunidade de uma experiência prévia para ambientação dos (as) participantes. O jogo em si, momento em que os (as) participantes são acompanhados pelos (as) responsáveis pelo jogo, os (as) quais devem estar preparados para prestar esclarecimentos bem como coletar detalhes para o momento de análise do jogo; Análise do jogo, momento em que os participantes podem trocar suas percepções com a ajuda da equipe de coordenação do jogo, momento este que permite maior assimilação dos conceitos trabalhados; Generalizações, tentativa dos (as) participantes de extrapolar as vivências do jogo e experiências adquiridas para o contexto do dia a dia; Fechamento e complementação, encerramento oficial do jogo pelos responsáveis com a

consolidação das principais conclusões atingidas no intuito de reforçar o que foi aprendido pelo grupo.

O presente estudo utilizou como parte de sua metodologia o desenvolvimento de um jogo de simulação que utilizou como preceito o acompanhamento das fases acima descritas.

## 2.6.6 Tipos

Durante a década de 1950 (URIS, 1966) classificou diversos métodos de aprendizagem, com foco na forma de lidar com o comportamento humano nas empresas aplicando técnicas derivadas da psicologia social.

Estas estratégias de transmissão de conhecimento podem adequar-se a várias finalidades:

... elas podem ser derivadas da situação real no ambiente de trabalho (método do aprender pela experiência), na imitação da realidade (método do aprender pela simulação da realidade), na transmissão de conceitos e palavras (método do aprender pela teoria, abordagem conceitual) e na análise e modificação do comportamento humano (método do aprender pelo desenvolvimento comportamental, desenvolvimento psicológico) (FREITAS e MAXIMIANO, 2000).

Método do Aprender pela Experiência: Processo de aprendizagem ordenado em fases, metódico e orientado para a assimilação por parte do (a) aluno (a). Tem como ponto forte ser mais rápido e menos oneroso além de ser acessível a um público com menor escolarização. Em contrapartida seu ponto fraco é a limitação de criatividade e baixo senso crítico desenvolvido (URIS, 1966).

Método do Aprender pela Teoria (Abordagem Conceitual): Aqui a eficiência da técnica está muito ligada à capacidade do (a) comunicador (a) de enriquecer suas explicações tornando-as instrutivas e esclarecedoras. Apesar de mais demorada permite o aprofundamento de conceitos e fixação do que foi discutido. A explanação oral tem papel destacado nesta técnica. Tanto por parte do (a) comunicador (a), pelo uso de aulas expositivas, quanto da interação entre os grupos através de estratégias as mais diversas. Podem ser privilegiadas as discussões de idéias como nos debates cruzados, ou os estudos dirigidos, que pressupõem leitura prévia de textos com critérios de avaliação das leituras claros, o que ajuda na fixação de conhecimento, os painéis permitem que opiniões divergentes sejam discutidas ou os

simpósios que permitem que opiniões complementares sejam agregadas. Cada opção de abordagem conceitual deve ser avaliada e aplicada em função de seus pontos positivos e negativos no contexto de sua aplicação. O método conceitual é, portanto importante ponto de partida para o (a) educando (a), pois lhe permite adquirir conhecimento sobre conceitos e informações novas além de estimular a criatividade e embasamento teórico, porém tem uma capacidade limitada de desenvolver atitudes e habilidades, já que uma grande parcela de suas atividades é realizada num contexto racional. Além disso, pessoas com baixa habilidade de leitura ou concentração se vêem rapidamente desmotivadas com esta técnica que em última instância depende sobremaneira do (a) comunicador (a) (FREITAS e MAXIMIANO, 2000).

Método do Aprender pela Simulação da Realidade: Apesar das diversas técnicas de simulação tais como dramatização, jogos de empresas e outras modalidades de jogos serem amplamente utilizadas no processo ensino-aprendizagem, os jogos de empresa são considerados cada vez mais a forma principal de simulação, graças à sua alta capacidade de envolver os (as) discentes. O objetivo é criar situações tão próximas da realidade quanto possível, ao mesmo tempo em que propõe problemas e condições encontradas no cotidiano de trabalho abrindo espaço para o exercício de possíveis soluções por parte dos participantes. Independentemente de o objetivo ser de treinamento ou formação gerencial, os jogos tornam o ambiente de aprendizagem mais atraente e fomentam uma maximização da qualidade das relações interpessoais (GRAMIGNA, 1994). Esta abordagem permite uma mudança de postura do discente, pois se torna necessário haver um maior envolvimento do (a) mesmo (a) com o processo de aprendizagem. Além disso, os alunos e alunas têm a oportunidade de desenvolver habilidades manuais, verbais e de comunicação interpessoal. Alguns aspectos negativos estão relacionados ao ônus financeiro que certos ambientes dedicados ao ensino prático exigem.

Optou-se neste estudo pela aplicação de um jogo de empresas focado na aprendizagem pela simulação da realidade. O detalhamento do funcionamento deste jogo está disponível na seção de metodologia.

## 2.6.7 Classificação

Apesar de não haver consenso sobre a classificação dos jogos de simulação há duas abordagens que nos ajudam a ter uma visão mais abrangente do propósito e usos das simulações.

GRAMIGNA (1994) propõe um modelo que foca nas competências trabalhadas pelos jogos de empresa conforme quadro abaixo:

Quadro 6 (2)- Classificação por competências trabalhadas pelos jogos de simulação

Método	Objetivo
Jogos de comportamentos	Aqueles que têm como tema central aspectos relacionados a habilidades comportamentais, tais como cooperação, relacionamento inter e intra-grupal.
Jogos de processo	Ênfase está nas habilidades técnicas que serão desenvolvidas.
Jogos de mercado	Características semelhantes aos de jogos de processo, mas direcionadas para situações de mercado tais como concorrências, pesquisa de mercado, terceirização, dentre outros.

Fonte: adaptado de (GRAMIGNA, 1994)

O jogo desenvolvido para este estudo pode ser classificado como um jogo de comportamento uma vez que busca acompanhar a mudança de percepção do valor de certas características de liderança em função da participação num jogo de simulação.

O quadro 5 abaixo exemplifica a classificação por áreas da empresa trabalhadas pelos jogos de simulação segundo, KEYS, EDGE e WELLS (1992) apud (SAUAIA, 1995) :

Quadro 7 (2) - Classificação por áreas da empresa trabalhas

Método	Objetivos
Sistêmicos	Vêm a empresa como um todo, que envolvem decisões na maioria das áreas organizacionais e que, portanto requerem integração dessas funções com o acompanhamento do ambientes econômico e flutuação da taxa de juros.
Funcionais	Os jogos focam em áreas específicas da empresa como marketing, finanças, produção, operações, recursos humanos ou contabilidade mesmo que algumas decisões permeiem outras áreas o foco fica sempre na área escolhida.

Fonte: adaptado de (KEYS, EDGE e WELLS, 1992) apud (SAUAIA, 1995)

Uma vez que a área específica de observação deste estudo é a liderança pode-se entender este estudo como um jogo de simulação funcional.

### **2.6.8 Vantagens**

Um jogo de empresas é um modelo simplificado da realidade que permite concentrar determinados aspectos da administração empresarial num ambiente artificialmente criado para testar tomada de decisões o que permite construir o conhecimento a partir da necessidade de resolver um determinado problema. Fornece feedback da realidade simulada podendo ser mais útil que o *feedback* da própria realidade (CÓRDOVA, 2004).

Os (as) participantes da simulação são convidados (as) a elaborar estratégias em relação a situações propostas e na avaliação da reação do mercado a tais estratégias desenvolver suas capacidades gerenciais. É importante destacar que esta abordagem vivencial para a apreensão de conhecimento permite atingir o aprendizado através de tentativas e erros sem o custo que estes erros acarretariam no mundo real, permitindo aos (as) participantes avaliar as conseqüências de suas decisões num espaço de tempo muito inferior ao que teriam de esperar em situações do dia a dia (FERREIRA, 2000).

A capacidade de repetir quantas vezes forem necessárias as condições para analisar uma série de decisões e suas conseqüências, sendo possível testar diferentes alternativas de uma determinada operação na capacitação de executivos (as), gerentes e operadores é uma grande vantagem dos jogos de simulação (NOGUEIRA, 2003).

### **2.6.9 Desvantagens**

É necessário que os (as) participantes identifiquem nas situações propostas pela simulação similaridades com suas vivências práticas para que a proposta do jogo tenha credibilidade entre elas (es). O grau de dificuldade deve ter atenção especial, pois sendo simples demais as (os) participantes não agirão como agiriam no seu cotidiano e se complexo demais o modelo gerará desinteresse ou frustração. Não há estudos que corroborem que um jogador ou jogadora com desempenho excepcional no jogo tenha necessariamente um desempenho excepcional em sua atividade profissional. É imprescindível, portanto que esteja claro para os (as) jogadores (as) que o modelo adotado para a simulação é fictício e incompleto, propositalmente, de forma a que seja possível trabalhar aspectos específicos desejados (CÓRDOVA, 2004).

Independentemente de quão efetivas as simulação possam parecer, (MARTINELLI, 1987) alerta para o fato de que elas não são absolutas e devem ser um dos recursos a serem utilizados dentro de um conjunto de estratégias didáticas tais como estudos de casos, métodos

de leitura, aulas-expositivas, seminários dentre outras. Isso se faz necessário, pois o aproveitamento de cada participante se dá de forma diferente e, portanto diferentes formas de transmissão de conhecimento são demandadas (FERREIRA, 2000).

Uma equipe especializada é necessária para desenvolver e acompanhar o desenrolar da simulação, mais de uma rodada da simulação é necessária para o dimensionamento dos resultados e os custos específicos com software ainda são elevados.

### **2.6.10 Impactos na aprendizagem**

No contexto das simulações a amplitude dos elementos realistas abordados ou utilizados visa a aprofundar as aptidões individuais a serem desenvolvidas (RODRIGUES e RISCARROLI, 2008).

Laços pessoais e sólidos maximizam a aprendizagem, pois pode ser alicerçados em diálogo e cooperação. Isso permite feedback imediato, o que fomenta uma reflexão do (a) aprendiz sobre suas experiências e assim o (a) ajudam a modelar seu próprio comportamento. (ABREU e MASETO, 1990).

O uso de ilustrações permite deixar claro para os (as) jogadores (as) a relevância de seus papéis e dos problemas que lhes são propostos resolverem. É neste entendimento que repousa a eficácia da assimilação da lição ou da criação de soluções alternativas e inovadoras (RODRIGUES e RISCARROLI, 2008).

O papel da simulação é fazer com que os (as) jogadores (as) entendam com clareza o que está sendo desenvolvido neles enquanto administradores (as) ou tomadores (as) de decisão. O objetivo de vencer por vencer é, portanto secundário, mas pode tomar relevância nociva se as aptidões que serão desenvolvidas durante o jogo não forem explicitadas (RODRIGUES e RISCARROLI, 2008).

Existem, no entanto algumas forças restritivas ao uso de jogos de empresas com finalidades didática, no quadro abaixo podemos identificar algumas delas:

Quadro 8 (2) - Forças restritivas no uso dos jogos de empresas

Mito	Razão
<i>Se brinco, não aprendo</i>	Incorreto, pois se aprende com mais facilidade quando o ambiente é descontraído.
<i>Jogos demandam muito tempo de planejamento</i>	Com um bom planejamento isso pode ser evitado
<i>Tenho medo dos alunos (as) não entrarem no jogo</i>	O todo influenciará as partes independentemente do tamanho da resistência
<i>Não gosto de incentivar a competição</i>	Camuflar a competição não é o melhor modo de preparar as pessoas para enfrentá-la, pois ela existe e é forte no mercado
<i>O jogo torna as pessoas agressivas</i>	Ao contrário, o ambiente permissivo que do jogo permite que as pessoas expressem seus sentimentos com mais clareza, ajudando-os a trabalhá-los, coisa que muitas vezes não é possível fazer no dia a dia de trabalho.
<i>Com uma boa teoria, as pessoas aprendem mais</i>	Teoria é importante e indispensável, mas é tão mais fácil se apropriar da mesma quando é possível vê-la funcionar em situações práticas.
<i>No jogo não tenho controle da aprendizagem,</i>	Isso não é possível de ser controlado em nenhuma situação de qualquer forma
<i>Fico inseguro (a) por não possuir referencial teórico sobre jogos</i>	Isso não é um pré-requisito para a aplicação de jogos, para tal é necessário que o (a) facilitador (a) tenha conhecimento sobre os processos empresariais que serão tratados, experiência em trabalhos vivenciais e segurança na metodologia de aplicação.
<i>Não tenho habilidade criativa</i>	Toda pessoa tem potencial criativo que pode ser potencializado pela prática.
<i>Adulto não gosta de atividades lúdicas</i>	Ludicidade é inerente ao ser humano e não possui idade

Fonte: adaptado (GRAMIGNA, 1994) apud (KALLÁS, 2003)

Os jogos de empresas podem ser utilizados como estratégias didáticas eficientes na educação do ensino superior, o quadro abaixo explicita algumas dessas estratégias.

Quadro 9 (2) - Jogos de empresas vs. princípios da boa prática na educação

Prática	Como os jogos de empresas tratam o assunto
Encorajar o contato do estudante com a faculdade	Os jogos de empresas estimulam comportamentos pessoais que encorajam o contato do estudante com a faculdade ou universidade na medida em que a preparação para as “rodadas” do jogo se mostra imprescindível
Encorajar cooperação entre os estudantes	A formação de grupos para a participação dos jogos estimula a cooperação entre os alunos
Fornecer feedback instantâneo	O feedback é oferecido na forma dos resultados das simulações. Da mesma forma, a atuação do professor fornecendo feedback aos alunos e grupos é atividade incentivada
Enfatizar engajamento de tempo dedicado	A participação nos jogos de empresas demanda a dedicação não só nas “aulas”, onde as decisões são tomadas, mas também nos intervalos entre as rodadas de decisão, onde é feita a preparação preliminar
Comunicar altas expectativas	A preparação para o jogo é fundamental. Neste momento são acertados os critérios para a pontuação nos jogos e o método de avaliação do aprendizado
Respeitar a diversidade de talentos e modos de aprendizagem	Cada estudante pode estudar da sua maneira. Os jogos privilegiam a maneira pela qual o conhecimento é demonstrado, na forma de decisões

Fonte: (KALLÁS, 2003)

Apesar das enormes mudanças oriundas do uso de computadores na aplicação e desenho dos jogos de empresas, em essência, essas alterações dizem respeito mais notadamente a velocidade e capacidade de processamento dos jogos, em relação à diferenças conceituais e ao valor pedagógico dos jogos não parece ter havido mudanças significativas (RODRIGUES e RISCARROLI, 2008).

### 2.6.11 Processo de aprendizagem

Segundo FREITAS e MAXIMIANO (2000), o estado da arte do ensino ainda está muito direcionado para o desenvolvimento de habilidades gerenciais e da postura decisória

sem um grande foco no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes do alunado. O desenvolvimento dessas competências, habilidade e atitudes se torna tão mais fácil quanto maior for o estímulo e motivação do (a) aluno (a). Assim sendo o uso de métodos vivenciais como recurso pedagógico é uma estratégia válida para atingir o nível de envolvimento necessário para um processo ensino-aprendizagem mais rico e envolvente.

O processo de ensino tradicional que tem o (a) educador (a) como objeto central, limita a aprendizagem do (a) aluno (a), no sentido em que a aprendizagem deveria abranger aspectos intelectuais, emocionais e comportamentais dos (as) discentes, indispensáveis para que os (as) mesmos (as) sejam capazes de ter uma visão holística do processo (HOOVER, 1974) apud (SOUZA e LOPES, 2005).

Para (FREITAS e MAXIMIANO, 2000) acerca do ensino da administração o mesmo “... tem estado mais estreitamente relacionado com o método conceitual (aulas expositivas e adoção de livros manuais) e com a aplicação intensiva de apenas um dos métodos de ensino-aprendizagem de simulação, principalmente o estudo de caso”.

A heterogeneidade das formas de transmissão de conhecimento tais como simulação da realidade, técnicas de desenvolvimento psicológico e o uso de multimídia fazem parte dos estímulos que os (as) estudantes têm se acostumado na sua interação com o saber, e esse fato demanda a elaboração de um novo projeto educacional renovado (FREITAS e MAXIMIANO, 2000).

Com o advento das novas tecnologias de comunicação os mecanismos tradicionais de ensino-aprendizagem, particularmente a transmissão conceitual e oral do conhecimento, têm sofrido mudanças estruturais (SOARES, 1995).

Torna-se importante o uso de métodos variados de aprendizado notadamente estimulando a experiência (cotidiano); a teoria (conceitual e palavras); a simulação (imitação da realidade) e o desenvolvimento do espírito (comportamento humano e suas transformações) (BÍSCARO, 1994).

Vale sempre ressaltar que os jogos são mecanismos complementares à formação dos indivíduos e que não irão substituir a necessidade de uma base teórica e crítica robusta (PERRENOUD, 1999).

Assim sendo, os jogos permitem aos alunos e alunas desenvolver mais profundamente suas competências, entendidas como a

[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimento, mas sem limitar-se a eles (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Os jogos de empresas permeiam as principais competências que deveriam ser o foco de atenção de gestoras e gestores segundo FLEURY e FLEURY (2000) competências de negócios (aquelas associadas ao entendimento do negócio como um todo e sua relação com o mercado e *stakeholders*); as competências técnico-profissionais (necessárias para a consumação de tarefas técnicas específicas) e as competências sociais (a habilidade de interagir com outras pessoas).

A construção da própria experiência, portanto garante ao aluno (a) que ele (a) construa uma compreensão interna de sua aprendizagem e que como consequência seja capaz de alterar seus comportamentos e atitudes (ROGERS, 1985). A aprendizagem vivencial permite tal descoberta.

Portanto, aprender significa ter uma atitude crítica em relação ao conhecimento adquirido (DEMO, 1992) além de ser capaz de se apropriar do mesmo sendo capaz de aplicá-lo na prática em situações as mais diversas (PISANDELLI, 2003).

A experiência vivencial permite que o foco mude do (a) professor (a) e a responsabilidade de assumir novas atitudes em relação à aprendizagem recaia sobre os alunos e alunas (SOUZA e LOPES, 2005). Fazer para aprender, portanto permite uma maior apreensão do conhecimento (ARBEX, 2005, p. 85). A experiência vivencial convida as pessoas a se envolverem em experiências concretas e conseqüentemente a se apropriarem do conhecimento (KOLB, 1997).

A participação num jogo de empresa, num ambiente de parceria e troca de experiências permite a livre troca de idéias e ponto de vistas, difícil de ser conseguido no ambiente do dia a dia de trabalho (GRAMIGNA, 1994).

Um jogo de empresas permite avaliar as capacidades dos participantes bem como seu grau de percepção em relação às atividades desenvolvidas; sua multidisciplinaridade; sua capacidade de organização técnica e grupal; a capacidade de planeja e cumprir metas; a habilidade de tomar decisões de curto prazo num universo limitado de informações disponíveis; bem como sua pró-atividade e capacidade de priorização (KNABBEN e FERRARI, 1991).

## 2.6.12 Poder didático

Sauaia apud (LOPES, 2001), demonstra que pode haver equilíbrio entre aprendizagem cognitiva e satisfação através do uso de jogos de empresas.

Capacidade de tomar decisões, planejamento e aquisição de conhecimentos generalistas são pontos destacados pelos (as) participantes (JOHNSSON, 2002).

O estudo de (LOPES, 2001) com 90 estudantes que participaram em jogos de empresas confirmou a ampla aceitação dos jogos como técnica de ensino aprovada (LOPES, 2001).

A prática de jogos é tida como ferramenta importante no ensino de cursos relacionados a gestão e tidos por alunos e alunas como um mecanismo preferencial na apreensão de conhecimento, antes mesmo de estudos de caso, aulas expositivas e outras formações de capacitação (ARBEX, 2005), estes resultados são corroborados pelo estudo realizado junto a ABSEL<sup>3</sup> nos seus últimos 25 anos de publicações (FARIA, 2001). E isso é verdadeiro mesmo não havendo estudos conclusivos sobre a relação entre o desempenho de participantes no jogo e seu desempenho na vida real.

Um ponto que deve ser destacado é que o contexto dos jogos é de simulação e, portanto os resultados encontrados pelas pesquisas retratam um contexto de tomada de decisão organizacional em um ambiente não corporativo e conseqüentemente o peso dessas decisões perde o impacto de longo prazo na carreira dos (as) participantes (KEYS e WOLFE, 1990).

A prática repetida da experiência da simulação dá aos (as) participantes a capacidade de identificar padrões e então se valer das experiências anteriormente adquiridas (PERRENOUD, 1999).

Apesar disso é indiscutível que as inter-relações que permeiam as tomadas de decisão nas organizações encontram-se presentes num jogo de empresas (ARBEX, 2005), portanto apesar das limitações, os jogos de simulação cumprem um papel importante no sentido de prover competências de gestão aos alunos e alunas num contexto de relações sistêmicas complexas, incertezas e discontinuidades (SOUZA e LOPES, 2005).

---

<sup>3</sup> Association for Business Simulation and Experiential Learning

Jogos de empresas não deveriam tomar o lugar de outras metodologias educacionais, mas complementá-las e auxiliá-las no aprendizado gerencial. Finalmente, é importante observar que o objetivo dos jogos de empresa não é fazer o participante vencer, mas fazê-lo aprender com a própria experiência. (ARBEX, 2005)

Nos tópicos seguintes serão detalhados os procedimentos e a metodologia utilizados para a implementação da presente pesquisa.

## **3 Metodologia**

---

### **3.1 Caracterização do estudo**

Uma vez que a presente pesquisa objetiva uma ação prática de ensino-aprendizagem a um problema concreto a mesma se caracteriza como uma pesquisa aplicada.

### **3.2 População e local do estudo**

Estudantes de graduação do curso de Administração de Empresas das Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão (FAINTVISA) matriculados na disciplina de empreendedorismo no semestre letivo de 2011.1.

### **3.3 Critérios de inclusão**

Estar regularmente matriculado (a) e freqüentando a disciplina de Empreendedorismo das IES.

### **3.4 Critérios de exclusão**

Ter cursado a disciplina anteriormente.

### **3.5 Dimensionamento e seleção da amostra**

A amostra foi obtida através do programa SampleXS para Windows, desenvolvido pela Brixton Health. Este software encontra-se disponível para download na internet e é de uso livre. Através dele foi obtido um tamanho amostral de 33 indivíduos.

### **3.6 Implementação do estudo**

A IES onde se desenvolveu o estudo foi contatada para autorizar a realização da pesquisa. Neste contato foram esclarecidos os objetivos, duração, metodologia de aplicação da mesma, bem como que em momento algum seria questionada a qualidade da IES enquanto órgão formador, mas apenas a eficácia ou não da metodologia apresentada nesta pesquisa. A IES autorizou realização da pesquisa em suas instalações e assinou a carta de anuência (Apêndice II).

### **3.7 Tabulação dos dados**

Os dados referentes às respostas fornecidas pelos alunos e alunas foram tabulados em uma planilha eletrônica do pacote do Microsoft Office versão 2003 (Microsoft Corporation).

A fim de evitar erros de digitação, as respostas dos questionários foram tabuladas por dois digitadores e depois comparadas através de função de comparação de entrada de dados. Os erros encontrados foram detectados e corrigidos.

## **3.8 Materiais**

### **3.8.1 Delineamento do jogo de empresas**

Uma vez tendo sido desenhado o contorno teórico que norteia a aprendizagem adulta e o exercício da liderança, e adotado o modelo de jogos de empresas como instrumento de aplicação destes conceitos torna-se necessário construir um modelo prático que permita abraçar os pressupostos pedagógicos necessários para nortear as interações dos (as) participantes do jogo de empresas. Ao moderador (a) do jogo de empresas aqui discriminado cabe o papel adicional de docente da disciplina onde o jogo de empresas for aplicado. As regras aqui estabelecidas permitem que (o) a docente utilize os produtos produzidos durante o jogo de empresas pelas equipes como subsídio para aferir o desempenho acadêmico como desejar dentro do planejamento didático da disciplina.

#### **3.8.1.1 Aplicação do jogo de empresas**

O objetivo deste modelo é acompanhar a mudança de percepção sobre as características importantes de um (a) líder, sofrida por um grupo de pessoas expostas a um todo de sete estímulos controlados e aplicados semanalmente no formato de um jogo de empresas. Estes estímulos controlados, doravante chamados de *Situações-Problema*, propõem a realizações de atividades que demandem o trabalho em grupo para a solução de problemas específicos propostos e a entrega dos produtos demandados.

Ao ter de lidar com as dificuldades da gestão do trabalho em grupo os (as) estudantes precisam revisitar suas percepções sobre as características que são importantes para um (a) líder, o que poderá ter como fruto uma confirmação destas convicções ou então uma releitura das mesmas à luz destas experiências práticas controladas.

Este modelo não pretende sugerir quais percepções sobre liderança são melhores, eximindo-se de um juízo de valor das mesmas. A proposta é avaliar em que grau a participação no jogo de empresas pode fornecer aos (as) participantes uma vivência que lhes permita rever seus conceitos sobre liderança.

As estratégias didáticas que foram utilizadas para a construção das situações-problema, notadamente, Aula Expositiva Dialogada, Seminário, GO/GV, Estudo de Caso, Estudo Dirigido, Mesa Redonda e Dramatização foram escolhidas para comporem a estrutura do jogo de empresas, através de entrevistas com professores e professoras de administração de

empresas que foram indagados sobre quais as estratégias utilizavam em suas salas de aula que lhes pareciam ter melhores resultados junto aos alunos e alunas. As estratégias acima listadas foram as 7 mais votadas pelos (as) docentes.

Cada situação-problema deve ter como tema um dos conteúdos trabalhados na disciplina. Os temas variam a cada semana. A turma é dividida em grupos e cada grupo recebe uma situação-problema a ser trabalhada. As situações-problema são apresentadas às equipes com sete dias de antecedência à entrega do produto. As equipes têm, portanto esse intervalo para se preparar, planejar e realizar a atividade proposta. As etapas que a empresa deve seguir para concluir satisfatoriamente uma situação-problema estão detalhadas no capítulo intitulado Rodadas de Negócios. O desempenho individual bem como da empresa na realização da tarefa está detalhado na seção Desempenho. Esta estratégia integra a aplicação do jogo de empresas à disciplina onde o modelo for aplicado.

Os produtos solicitados nas situações-problema estão discriminados abaixo:

Semana 1 - Aula Expositiva Dialogada: Os (as) participantes do jogo de empresas são convidados (as) a apresentar o conteúdo da disciplina trabalhado durante a primeira semana na forma de uma aula expositiva dialogada.

Semana 2 - Seminário: Na segunda semana cada empresa deve apresentar um seminário com a parte que lhe coube do assunto a ser trabalhado nesta semana.

Semana 3 - Grupo de Observação / Grupo de Verbalização (GO/GV): Nesta terceira semana o conteúdo da disciplina será dividido em dois blocos. Metade das empresas deverá preparar um grupo de verbalização deste conteúdo e a outra metade deverá observar e comentar estas discussões. Na segunda parte da reunião haverá a inversão de papéis e o primeiro grupo de empresas fará a observação enquanto o segundo a verbalização do conteúdo.

Semana 4 - Estudo de Caso: Na quarta semana cada empresa receberá um caso pertinente ao assunto a ser trabalhado durante esta semana e deverá apresentar um estudo do caso recebido.

Semana 5 - Estudo Dirigido: Na quinta semana um estudo de conteúdo dirigido será apresentado para as empresas.

Semana 6 - Mesa Redonda: Na sexta semana, as empresas serão reunidas numa grande mesa redonda e uma discussão generalizada dos conteúdos da disciplina propostos para esta semana será realizada pelo grupo.

Semana 7 - Dramatização: Para encerrar os trabalhos do jogo de empresas, cada empresa deverá realizar uma dramatização do conteúdo que lhe coube para a sétima e última semana da simulação. Cada empresa está livre para escolher o formato de sua dramatização tal como teatro, música, poesia, etc.

O quadro abaixo retrata o cronograma de aplicação das situações-problema ao longo das semanas letivas da disciplina.

Quadro 10 (3)- Cronograma de aplicação das Situações-Problema

<b>Situações-Problema</b>	<b>Data</b>
Aula Expositiva Dialogada	16/03/2011
Seminário	23/03/2011
GO / GV	30/03/2011
Estudo de Caso	06/04/2011
Estudo Dirigido	13/04/2011
Mesa Redonda	20/04/2011
Dramatização	27/04/2011

Fonte: Elaborado pelo Autor

### **3.8.1.2 Regras**

Esta seção tem por objetivo detalhar com deve ser realizada a aplicação do jogo de empresas. O princípio básico do mesmo é dividir um grupo grande de pessoas em grupos menores que atuarão durante a intervenção como empresas. Cada empresa é independente uma da outra e receberá as mesmas situações-problema a serem desenvolvidas durante da intervenção. Os resultados de um grupo não afetam os resultados de outro. Para efeito da simulação as aulas são aqui chamadas de Reuniões. O modelo preconiza a aplicação de uma Situação-Problema a cada semana num todo de sete semanas.

### **3.8.1.3 Criação de empresas**

Conforme explicado anteriormente a primeira etapa do jogo de empresas compreende a divisão da turma em grupos menores, doravante chamados de Empresas. Para este fim é reservado o momento zero que antecede a primeira situação-problema. As empresas devem ter no mínimo 04 e no máximo 07 membros. O número de empresas que farão parte do jogo

de empresas deve, portanto ser calculado em função deste mínimo/máximo de pessoas por empresa e do número de pessoas matriculadas na disciplina.

Para tal utiliza-se a fórmula abaixo:

$$\frac{\text{Número de Empresas}}{\text{Número de Pessoas Matriculadas} / \text{Número de Pessoas por Empresa}}$$

Nesta etapa é importante evitar que grupos sejam formados por afinidades pessoais.

Há uma tendência das pessoas de se agrupar em função das afinidades criadas ao longo das disciplinas anteriores e a dinâmica abaixo explicada tem como objetivo minimizar a formação de grupos em função deste critério.

A cada membro da turma é entregue uma cópia da Ficha de Levantamento de Perfil abaixo reproduzida:

Quadro 11 (3) - Ficha de levantamento de perfil

<b>Perfil N°</b> <<numeração seqüencial>> 1,2,3 ... n	
Nome completo: _____	
Correio eletrônico: _____	
Gerenciar	_____
Planejar	_____
Executar	_____
Negociar	_____
<u>Observação:</u> Numere de 01 a 04 o quadro acima. Sendo 01 o item que você se identifica menos e 04 aquele item com que você se identifica mais.	

Fonte: Elaborada pelo autor

As fichas de levantamento de perfil são entregues já numeradas de 1 a n onde n é o número de pessoas matriculadas na disciplina. Cada participante deve preencher seus dados (nome e email) e depois pontuar as quatro áreas de interesse sugeridas, notadamente Gerenciar, Planejar, Executar e Negociar de 1 a 4 sendo 1 a área que possui menor interesse e 4 a área onde possui maior interesse.

De posse da ficha de levantamento é possível para o (a) moderador (a) do jogo de empresas montar as equipes que farão parte da intervenção. A montagem das empresas é feita através do preenchimento do Mapa de Distribuição de Membros das Empresas reproduzido no quadro abaixo. Para preencher este quadro deve-se respeitar a ordem de preenchimento da ficha de levantamento de perfil iniciando pelo número 01 até chegar a última ficha

preenchida. Se a pessoa que respondeu a ficha número 01 colocou como maior interesse seu gerenciamento então ela fará parte da Equipe 01 no item Gerenciar. Se a pessoa que preencheu a ficha número 02 colocou como prioridade planejamento então ela fará parte também da Equipe 01 no item Planejar. Se a pessoa que preencheu a ficha 03 tiver colocado como principal afinidade gerenciamento, não há espaço para ela na Equipe 01, então se observa qual foi a sua segunda maior afinidade, por exemplo, se tiver sido Execução então ela fará parte da Equipe 02 nesta seção. Esta estratégia é repetida até que todos (as) (os) as participantes da turma tenham sido distribuídos (as) em diferentes equipes. É possível que as empresas acabem com membros com interesses principais semelhantes o que não constitui problema uma vez que o objetivo da dinâmica é evitar a formação de grupos em função de afinidades pessoais previamente estabelecidas em disciplinas anteriores.

Quadro 12 (3) - Mapa de distribuição de membros das empresas

	Empresa 01	Empresa 02	Empresa 03	Empresa 04	Empresa 05
Gerenciar					
Planejar					
Executar					
Negociar					

Fonte: Elaborada pelo autor

O critério usado no preenchimento do Mapa de Distribuição é o de diversificar o número de interesses dentro de uma empresa e evitar o agrupamento das pessoas por afinidades pessoais. O preenchimento do Mapa de Distribuição deve respeitar a ordem numérica da Ficha de Levantamento de Perfil.

Além de evitar que afinidades pessoais sejam usadas como critério para a formação das empresas é preocupação desta estratégia evitar que haja desequilíbrio numérico entre as empresas. Se não for possível haver empresas com um número igual de participantes esse número não deve exceder um participante a mais ou a menos em relação à média de participantes de uma empresa.

### 3.8.1.4 Contratação de colaboradoras (es)

É possível que na data da primeira reunião da disciplina nem todos os alunos ou alunas tenham se matriculado na mesma ou mesmo tenham faltado simplesmente, nestes casos é necessário incluí-las (os) em uma empresa.

Assim sendo as seguintes etapas devem ser seguidas quando um (a) novo (a) aluno (a) ingressar na turma:

1. Apresentação das empresas: Sempre que houver um ou mais novos membros que ainda não tenham sido incorporados (as) a uma das empresas haverá espaço para que cada uma das empresas que possuam vagas se apresente para as (os) interessadas (os) pontuando seus pontos fortes, realizações, objetivos e pontos que julgue atrativos em seu perfil corporativo.
2. Após as apresentações das empresas é hora das (os) novas (os) participantes se apresentarem. Esta é a oportunidade para que as empresas os (as) conheçam.

Concluído o momento de apresentações, as (os) novas (os) participantes recebem a Ficha de Intenção reproduzida na figura abaixo. Este instrumento permite que a (o) interessada (o) defina em ordem decrescente as empresas que mais lhe interessaram em trabalhar. Essa intenção será encaminhada para a empresa que pode contratar ou não o (a) novo (a) participante em função do impacto de suas respectivas apresentações pessoais. Uma empresa pode receber a intenção de mais de um (a) participante. Caso uma empresa decline a intenção de trabalho de um participante, a segunda empresa mais votada pelo (a) mesmo (a) será contatada. E assim sucessivamente até que todas (os) as (os) novas (os) participantes tenham sido alocadas (os) em suas respectivas novas empresas.

Quadro 13 (3) - Ficha de Intenção

Perfil N° _____	
Nome completo: _____	
Correio eletrônico: _____	
Ordem	Empresa
1	_____
2	_____
3	_____
4	_____
5	_____
* Nome das empresas em ordem de preferência pessoal	

Fonte: Elaborada pelo autor

Se acontecer de nenhuma empresa ter se interessado por um (a) determinado (a) participante o (a) moderador (a) da simulação alocará arbitrariamente ele ou ela em uma das empresas que possuam vagas visando manter o equilíbrio numérico de participantes das empresas.

O (a) moderador (a) da simulação deve acompanhar o processo de modo a garantir que o número máximo e mínimo de pessoas numa empresa seja respeitado. O objetivo é garantir que haja um equilíbrio quantitativo, na medida do possível, do número de membros em cada empresa. Na situação específica em que há apenas uma empresa com uma vaga para um participante e haja apenas um novo participante na turma, sua inclusão nesta empresa é compulsória.

O instrumento que auxilia o (a) moderador (a) do jogo de empresas a administrar a distribuição de novas (os) colaboradoras (es) nas empresas está reproduzido no quadro abaixo.

Quadro 14 (3) - Quadro de distribuição de intenções

Empresa	Contratado (a)
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----

Fonte: Elaborada pelo autor

### **3.8.1.5 Rodada de negócios**

Ao longo do jogo de empresas 07 situações-problema serão apresentadas às empresas. Por Rodada de Negócios entenda-se o período de tempo necessário para a conclusão de uma Situação-Problema. A duração de uma Rodada de Negócios é de 07 dias, que é o intervalo de tempo entre a primeira aula, onde é apresentada a Situação-Problema, e a aula seguinte onde o produto da Situação-Problema deve ser entregue.

Uma Rodada de Negócios é composta por três momentos assim discriminados:

#### 1º. Momento (Presencial)

- Apresentação a Situação-Problema

O projeto a ser desenvolvido deve ser apresentado pelo (a) moderador (a) da simulação na primeira reunião da Rodada de Negócios. Os detalhes e especificidades são explicados e as dúvidas esclarecidas.

- Reunião

As (os) participantes do jogo de empresas se reúnem para definir as estratégias que serão utilizadas para a execução do projeto. Nesta reunião a liderança do projeto deve ser definida, bem como quais tarefas estarão associadas a cada um (a) dos (as) participantes da empresa. Todos (as), inclusive a liderança, devem ter uma atribuição específica e individual para o projeto. À liderança eleita cabe consolidar as contribuições individuais num único produto. Como todos os (as) participantes da empresa devem exercer a liderança ao menos uma vez ao longo do processo, a liderança poderá ser composta por uma ou duas pessoas a cada rodada para garantir que todas (os) sejam incluídas (os) no processo. Ao (a) moderador (a) da simulação cabe definir a quantidade de líderes à cada rodada de negócios. A distribuição das tarefas individuais acordadas na reunião deve ser entregue para o (a) moderador (a) do jogo de empresas que usará este documento para aferir se a tarefa foi cumprida conforme estabelecido pelos (as) participantes da reunião.

## 2º. Momento (Virtual)

- Monitoramento

No quarto dia após a primeira reunião da rodada de negócios as empresas devem enviar, através de suas lideranças, um sumário do andamento de seus projetos. Este sumário permite avaliar o grau das dificuldades que as mesmas estão enfrentando de forma a esclarecer as dificuldades específicas por que porventura estejam passando. Esta também é a data limite para que cada membro da empresa envie sua atribuição individual. O (a) moderador (a) da simulação atua também como consultor no sentido de ajudar as empresas a dirimir essas dúvidas e questionamentos. Nesta etapa as contribuições individuais enviadas devem estar alinhadas com a divisão de tarefas estabelecida no 1º. Momento.

## 3º. Momento (Presencial)

- Produto

O 3º momento é também o prazo limite para a entrega dos produtos desenvolvidos durante a Rodada de Negócios produzidos com as contribuições individuais dos participantes que foram enviadas no quarto dia após o início da Rodada de Negócios. O 3º momento acontece no dia de aula da disciplina.

## Desempenho na Rodada De Negócios

No final de cada rodada de negócios as empresas recebem o desempenho alcançado na execução do projeto.

Os critérios para o cálculo do desempenho de uma empresa numa rodada de negócios são detalhados na seção Desempenho.

### 3.8.1.6 Dinâmica de aplicação das rodadas de negócios

As Situações-Problema desenvolvidas no jogo de empresas se sucedem ao longo das rodadas de negócios respeitando a cronologia sugerida no quadro abaixo onde se pode observar que o 3º Momento de uma Rodada de Negócios coincide com o primeiro momento da Rodada de Negócios seguinte.

Quadro 15 (3) - Sucessão das rodadas de negócios

Rodadas de Negócios	Aula 01	4 dias depois	Aula 02	4 dias depois	Aula 03
Situação-Problema 01	1º. Momento Apresentação Projeto Reunião	2º. Momento Esclarecimentos Contribuição Individual	3º. Momento Entrega Produto Desempenho		
Situação-Problema 02			1º. Momento Apresentação Novo Projeto Reunião	2º. Momento Esclarecimentos Contribuição Individual	3º. Momento Entrega Produto Desempenho
Situação-Problema 03					1º. Momento Apresentação Novo Projeto

Fonte: Elaborada pelo autor

### 3.8.1.7 Duração do jogo de empresas

O jogo de empresas tem duração de 07 semanas. A evolução desses encontros está detalhada no quadro a seguir. Os encontros são projetados para serem realizados semanalmente. Portanto, o jogo de empresas estará concluído em 07 semanas.

Quadro 16 (3) - Evolução das Situações-Problema (Rodadas de Negócios)

1º Semana	Situação-Problema 01 – Aula Expositiva Dialogada
2º Semana	Situação-Problema 02 – Seminário
3º Semana	Situação-Problema 03 – GO/GV
4º Semana	Situação-Problema 04 – Estudo de Caso
5º Semana	Situação-Problema 05 – Estudo Dirigido
6º Semana	Situação-Problema 06 – Mesa Redonda
7º Semana	Situação-Problema 07 – Dramatização

Fonte: Elaborada pelo autor

### 3.8.1.8 Desempenho

O desempenho de uma empresa numa Rodada de Negócios é um percentual que oscila entre 0% e 100% e é aferido em função dos seguintes critérios:

- **Participação Individual**  
Estar presente durante as reuniões conta pontos para a empresa. Esta pontuação é individual. Ela oscila entre 0% (Não participou) e 100% (Esteve presente na Reunião). Cada Rodada de Negócios é composta de uma reunião presencial.
- **Contribuição Individual**  
Enviar dentro do prazo especificado sua parte do projeto conta pontos para a empresa. Esta pontuação é individual. Ela pode ser de 0% (não publicou a contribuição, publicou a contribuição fora do prazo ou não contemplou a parte que lhe foi atribuída no 1º. Momento) e 100% (publicou a contribuição dentro do prazo e conforme o que ficou estabelecido que lhe caberia).
- **Entrega do Projeto da Rodada de Negócios**  
A entrega dentro do prazo do produto que é objeto da rodada de negócios conta pontos para a empresa. Neste caso em particular o envio dentro do prazo é da responsabilidade da liderança e representa uma pontuação de 100% para todos (as) os (as) participantes da empresa, caso seja enviado dentro do prazo e de 0% no caso da perda do prazo. Todos (as) os (as) participantes da empresa recebem a mesma pontuação para este item que depende exclusivamente de suas lideranças eleitas para isso.

O desempenho individual de um (a) participante é dado pela seguinte fórmula:

$$\text{* Desempenho Individual} = \frac{(\text{Participação Individual} + \text{Contribuição Individual} + \text{Entrega do Projeto})}{3}$$

\* portanto no desempenho individual encontra-se uma parcela que depende do trabalho em grupo.

O desempenho de uma empresa numa rodada de negócios é dado pela média dos desempenhos individuais de seus membros segundo a fórmula abaixo:

$$\text{Desempenho da Empresa} = \frac{\text{Média (Desempenhos Individuais dos Membros da Empresa)}}{3}$$

Ao final do jogo de empresas o desempenho geral de uma empresa pode ser calculado pela média dos desempenhos em cada uma das rodadas de negócios como vemos na fórmula abaixo.

$$\text{Desempenho Durante a Simulação} = \frac{\text{Média (Desempenhos em cada Rodada de Negócios)}}{1}$$

Vejamos um exemplo abaixo que simula as pontuações obtidas por uma empresa numa rodada de negócios.

A empresa fictícia *Demonstração* possui cinco colaboradores (as) e na primeira reunião da rodada três membros faltaram, dois estavam presentes. No prazo estipulado para o envio da contribuição individual três membros enviaram a contribuição individual dentro do prazo, um não enviou e um enviou fora do prazo. O produto da Rodada de Negócios foi enviado pela liderança, infelizmente fora do prazo. Na tabela que se segue é possível acompanhar a tabulação do cenário exemplificado acima. Nesta tabela pode-se observar a média de desempenho de cada um (a) dos membros da empresa bem como o desempenho da empresa ao final desta rodada.

Tabela 1 (3) - Simulação do desempenho de uma empresa numa rodada de negócios

<b>Empresa</b>	<b>Colaborador (a)</b>	<b>Presença na Reunião</b>	<b>Contribuição Individual</b>	<b>Entrega do Produto</b>	<b>Média Individual</b>
Demonstração	João	100	100	0	67%
Demonstração	Maria	100	100	0	67%
Demonstração	Antonio	100	100	0	67%
Demonstração	Manoel	0	0	0	0%
Demonstração	Joana	0	0	0	0%
<b>Desempenho da Empresa na Rodada de Negócios</b>					<b>40%</b>

Fonte: Elaborada pelo autor

É interessante observar que o produto só será pontuado com 100% se possuir todas as partes distribuídas inicialmente para cada membro da equipe contempladas. Se um único item que tenha ficado sob a responsabilidade de algum participante não estiver presente o produto será considerado não entregue. Mesmo que algum membro perca o prazo de entrega de sua parte, se o produto final contiver todo o conteúdo pedido será aceito como 100% atendido. A pontuação da contribuição individual do participante não será recuperada, mas a ingerência do seu prazo individual não comprometerá o desempenho da empresa na rodada de negócios se a

empresa conseguir resgatar o conteúdo a tempo de produzir o produto solicitado dentro do prazo.

Não é objetivo do jogo de empresas atribuir pontuação para a qualidade do produto final produzido pelas empresas. Os produtos oriundos das Rodadas de Negócios podem ser usados pelo (a) titular da disciplina que também desempenha o papel de moderador (a) o jogo de empresas para aferir o grau de apropriação dos conceitos discutidos na disciplina ou mesmo compor parte da nota das avaliações acadêmicas, mas não deve ter influência no desempenho das empresas nos seus trabalhos em grupo evitando assim um componente subjetivo na medição do desempenho das empresas o qual deve estar diretamente ligado à excelência do trabalho em equipe, administração de prazos e cumprimento das tarefas pelas empresas e seus (suas) participantes.

O jogo de empresas visa construir um ambiente ideal para que os trabalhos em grupo sejam executados de forma a fomentar a troca de idéias e experiências entre os (as) participantes e trazer à tona as questões relacionadas a liderança.

### 3.8.2 Questionário GLOBE <sup>4</sup>

Para os objetivos desta pesquisa, tornou-se necessário identificar um instrumento que fosse capaz de tornar explícitas as percepções implícitas sobre características que contribuem ou inibem a liderança.

O Questionário de Liderança GLOBE foi identificado como um instrumento internacionalmente validado de coleta de dados. Tais características podem ser referidas como “valores desejáveis de liderança”. Como exemplo pode-se citar o valor “Integridade” que é tido quase que unanimemente como desejável pelos (as) participantes deste estudo.

O Questionário GLOBE foi escolhido por duas razões principais. Primeiro, por ter sido desenvolvido com informações vindas de diversas partes do mundo, de forma diferente de outros questionários globais que são desenvolvidos para um determinado país ou região e usados localmente. Em segundo lugar, pelo fato de que 15.000 pessoas de 53 países já foram objeto da aplicação do instrumento (DEN, HOUSE e HANGES, 1999)

O professor Robert House, da Universidade de Wharton, iniciou o Projeto de Pesquisa Cross-Cultural GLOBE em 1991. Atualmente o projeto é composto por uma rede de 170 cientistas sociais e gerentes em 61 países que trabalham de forma coordenada num esforço de longo prazo com o intuito de identificar as inter-relações entre sociedade, culturas e práticas organizacionais e liderança organizacional (DEN, HOUSE e HANGES, 1999).

O GLOBE é um projeto de longa duração, de múltiplas fases, direcionado no sentido de desenvolver um entendimento sistemático acerca de como a sociedade, a cultura organizacional e as sub-culturas afetam a liderança e as práticas organizacionais. Na sua primeira fase o projeto estava focado no desenvolvimento e validação de escalas para aferir atributos de sociedade, cultura organizacional e atributos de liderança. Na Fase 02 foram usadas as escalas desenvolvidas na Fase 01 para endereçar questões acerca da influência da cultura nos atributos desejáveis de liderança. Na Fase 03 uma variedade de metodologias alternativas foi utilizada (e.g. etnografia) para que fosse possível desenvolver um entendimento dos atributos desejáveis de liderança, cultura organizacional e sociedade.

Atualmente a Fase 04 está em progresso e consiste em estudo de laboratório com o objetivo de aferir a efetividade da liderança e sua relação com a cultura.

O objetivo do uso do Questionário GLOBE foi o de medir as características que “contribuem grandemente” ou “inibem grandemente” para uma liderança excepcional.

---

<sup>4</sup> GLOBE – The Global Leadership and Organisational Behaviour Effectiveness Research Program

O Questionário GLOBE consiste de 112 características de liderança, 99 das quais foram agrupadas em 21 dimensões de liderança. Para efeito deste estudo as duas dimensões de liderança associadas a trabalho em equipe foram agrupadas em uma única dimensão donde 20 dimensões de liderança foram objeto do presente estudo. As dimensões de liderança identificadas pelo projeto GLOBE foram o resultado de procedimentos de análise fatorial dos resultados obtidos pelos pesquisadores do Projeto GLOBE.

Apesar de o Brasil constar das estatísticas dos estudos do Projeto GLOBE não foi possível localizar uma versão validada do formulário aplicado no Brasil. Também não foram bem sucedidas as tentativas de contato tanto diretamente com o professor Robert House ou com a Wharton University por email e por correspondência, donde se tornou necessária a tradução do Questionário GLOBE para a língua portuguesa segundo os critérios discriminados na metodologia.

Os pesquisadores do projeto GLOBE utilizam o questionário disponível no Anexo I, para armazenar evidência empírica que demonstre características de liderança desejáveis. O questionário, portanto está direcionado para entender o que contribui para que uma liderança seja tida como desejável ou o que vem a inibi-la.

As 20 dimensões do projeto GLOBE que foram adotadas na presente pesquisa estão abaixo discriminadas:

## **I. Protetor/Sensível**

Esta dimensão contempla duas características de liderança:

Protetor: Procura proteger os (as) demais colegas do grupo de modo a evitar que fiquem embaraçados (as) ou envergonhados (as).

Sensível: Capaz de perceber pequenas mudanças no humor de outras pessoas; restringe conversas de forma a evitar causar embaraço a outras pessoas.

Ela busca observar o quanto a preocupação com os colegas de grupo, bem como a sensibilidade em relação aos nuances de humor nas pessoas é tido como característica importante de um (a) líder.

## **II. Valorização do Status**

Esta dimensão contempla duas características de liderança:

Valoriza o Status: Atento ao status socialmente aceito das pessoas ao seu redor.

Consciência de Classe: Consciente dos limites criados pelas classes e status de um grupo e age de acordo.

Ela analisa a percepção do quanto a relação do indivíduo com a hierarquia social afeta sua capacidade de liderar.

### III. Aversão ao Risco

Esta dimensão contempla três características de liderança:

Propensão ao Risco: Disposto a fazer investimentos de recursos em projetos que não tem probabilidade alta de sucesso.

Aversão ao Risco: Evita assumir riscos; não gosta de riscos.

Cauteloso: Age/Executa com grande cuidado e não assume riscos.

Ela analisa a percepção da liderança em função de sua aversão ao risco. É importante observar que a característica Propensão ao Risco possui uma correlação negativa com as demais características desta dimensão.

### IV. Visionário

Esta dimensão contempla sete características de liderança:

Planeja Antecipadamente: Antecipa e planeja com antecedência.

Precavido: Antecipa eventos futuros possíveis.

Antecipação: É capaz de antecipar, prever eventos e levar em consideração o que irá acontecer no futuro.

Capaz de Antecipação: Capaz de antecipar satisfatoriamente necessidades futuras

Orientado para o Futuro: Faz planos e toma ações baseadas em metas futuras.

Intuitivo: Tem percepções acima da média.

Visionário: Tem uma visão e imaginação do futuro.

Ela analisa o quanto ter visão de futuro, capacidade de planejamento/antecipação e intuição são percebidas como características de um (a) líder.

#### **V. Elitista/Individualista**

Esta dimensão contempla três características de liderança:

Orientação para o Individual: Preocupação com e dá alto valor a preservação das necessidades individuais ao invés das do grupo.

Não igualitário: Acredita que nem todos os indivíduos são iguais e que direitos e privilégios só se aplicam a algumas pessoas.

Elitista: Acredita que um determinado grupo de pessoas com uma determinada formação são superiores e merecedores de privilégios.

Ela analisa qual a leitura é feita em termos de liderança em relação a indivíduos centrados em si mesmos e no individual.

#### **VI. Autocrático**

Esta dimensão contempla quatro características de liderança:

Regulador: Está no comando e não tolera desrespeito ou questionamento; dá ordens.

Dominador: Inclinado a dominar as pessoas

Autocrático: Toma decisões de uma forma ditatorial.

Ditatorial: Força sua opinião e valores sobre os outros.

Ela analisa o quanto indivíduos com propensão a dominarem as pessoas e forçarem outros indivíduos ou grupos a seguirem suas orientações são tidas como líderes.

#### **VII. Micro-Gerente**

Esta dimensão contempla duas características de liderança:

Micro-Gerente: Supervisor muito próximo e que insiste em tomar todas as decisões.

Não Delega: Pouco afeito ou incapaz de ceder o controle de projetos ou tarefas.

Ela analisa qual o impacto de ser centralizador (a) de funções e tarefas na percepção que as pessoas têm desta pessoa como um (a) líder.

### **VIII. Calmo**

Esta dimensão contempla três características de liderança:

Calmo: Não se aflige (angustia) facilmente.

Paciente: Tem e demonstra paciência.

Irritável: Dado a humores; facilmente agitado.

Ela analisa o quanto a estabilidade emocional num indivíduo contribui para a percepção do mesmo em termos de ser um líder. É importante ressaltar que Irritável possui uma relação negativa com as demais características desta dimensão.

### **IX. Normativo**

Esta dimensão contempla quatro características de liderança:

Processual: Segue regras e linhas de comportamento já estabelecidas.

Formal: Segue regras, convenções e cerimônias.

Individualista: Se comporta de forma diferente de seus (suas) colegas.

Normativo: Age segundo as normas estabelecidas pelo seu grupo.

Nesta dimensão, avalia-se como características pessoais associadas a adequação à regras e comportamentos baseados em convenções e cerimônias afeta a percepção de líder em uma pessoa. É importante observar que a característica Individualista possui uma correlação negativa com as demais características desta dimensão.

### **X. Independente**

Esta dimensão contempla duas características de liderança:

Independente: Não conta com outras pessoas; gerencia suas próprias ações.

Autônomo: Age independentemente, não conta com outras pessoas.

Ela analisa qual a influência da independência na percepção de uma pessoa como sendo um (a) líder.

## **XI. Orientado para desempenho**

Esta dimensão contempla quatro características de liderança:

Ambicioso: Trabalha dentro de metas altas e trabalho duro

Orientado para a Excelência: Busca vigorosamente a sua própria excelência assim como a de seus (suas) subordinados (as).

Orientado para Desempenho: Trabalha dentro de padrões elevados de desempenho.

Orientação para Melhoria: Procura continuamente melhorar seu desempenho.

Nesta dimensão, avalia-se o quanto a ambição, a busca da excelência, de desempenho e da melhoria contínua contribuem para que um indivíduo seja percebido como sendo um (a) líder.

## **XII. Modesto**

Esta dimensão contempla duas características de liderança:

Eclipsado: Dado a apresentar a si próprio (a) de uma forma modesta

Modesto: Não se vangloria; se apresenta de uma maneira humilde.

Ela analisa qual o efeito de uma postura pessoal de modéstia e humildade afeta a percepção dela ser ou não um (a) líder.

## **XIII. Solitário**

Esta dimensão contempla três características de liderança:

Solitário: Trabalha e age separadamente dos outros.

Insociável: Evita pessoas ou grupos; prefere sua própria companhia

Distante: Indiferente, se mantém a parte dos outros, pessoa difícil de fazer amizade.

Ela analisa o quanto o ostracismo social afeta a percepção dos outros acerca das características pessoais de um indivíduo e sua capacidade de exercer o papel de líder.

#### **XIV. Indireto**

Esta dimensão contempla duas características de liderança:

Falta de Clareza: Sutil, não se comunica explicitamente, usa metáforas, alegorias e exemplos para se comunicar.

Indireto: Não vai direto ao ponto, usa metáforas e exemplos para se comunicar.

Ela analisa se o fato de um indivíduo não usar de uma linguagem clara e direta para interagir e se comunicar compromete a leitura de sua capacidade de ser um (a) líder.

#### **XV. Criador de times**

Esta dimensão contempla quatro características de liderança:

Estimulante Intelectualmente: Encoraja as pessoas a pensar e usar suas mentes; coloca à prova crenças, estereótipos e atitudes de outras pessoas.

Criador de Times: Capaz de levar os (as) participantes de um grupo a trabalhar juntos.

Comunicativo: Comunica-se frequentemente.

Não participativo: Não gosta de participar em grupos.

Nesta dimensão, se avalia se a capacidade de se comunicar bem e de estimular as pessoas a trabalhar em grupo é característica importante de um (a) líder. É importante observar que a característica Não Participativo possui uma correlação negativa com as demais características desta dimensão.

#### **XVI. Organizado**

Esta dimensão contempla quatro características de liderança:

Ordenado: É organizado e metódico em seu trabalho.

Organizado: Bem organizado, Metódico, ordenado.

Habilidoso Administrativamente: Capaz de planejar, organizar, coordenar e controlar o trabalho de um número grande de indivíduos (mais que 75)

Bom Administrador: Tem as habilidades necessárias para gerenciar equipes complexas e complexos sistemas administrativos.

Nesta dimensão, se avalia se a capacidade de organização e gestão de grupos grandes e complexos é pré-requisito para que um indivíduo seja considerado como sendo um líder.

## **XVII. Amigo/Útil**

Esta dimensão contempla duas características de liderança:

Generoso: Disposto a dedicar seu tempo, dinheiro, recursos e ajuda para outras pessoas.

Fraternal: Tende a ser um bom amigo de seus (uas) subordinados (as).

Ela analisa se ser fraternal e generoso (a) para com as pessoas e seus (as) subordinados (as) é uma característica tida como importante para um (a) líder.

## **XVIII. Encorajador**

Esta dimensão contempla três características de liderança:

Criador de Confiança: Incute confiança nos outros demonstrando sua confiança neles (as).

Intensificador da Moral: Aumenta a moral de seus (uas) subordinados (as) através de encorajamento, elogios, e/ou sendo um (a) confidente.

Encorajador: Dá coragem, confiança ou esperança através de apoio e aconselhamento.

Ela analisa o quanto a capacidade de transmitir segurança e estímulo para seus (as) subordinados (as) é tida como importante para a percepção de um indivíduo como sendo um líder.

## **XIX. Não Confiável/Não inteligente**

Esta dimensão contempla três características de liderança:

Subjugado: dominado, quieto, manso.

Confiável: Alguém com quem se pode contar, fidedigno, Pode-se contar.

Inteligente: Esperto, aprende e entende as coisas facilmente.

Ela analisa o quanto ser confiável afeta a percepção de um indivíduo como sendo um líder.

## **XX. Íntegro**

Esta dimensão contempla quatro características de liderança:

Sinceridade: É transparente e sincero quando expressa algum comentário, Zeloso.

Honesto: Fala e age de forma que demonstra honestidade

Justo: Age segundo o que é correto

Confiável: Merece confiança, tem credibilidade e pode-se contar que manterá sua palavra.

Nesta dimensão, se busca identificar se a transparência e corretude na conduta de um indivíduo afeta a percepção do mesmo como sendo um líder por parte daqueles (as) que o cercam.

### 3.8.3 Questionário demográfico

Desenvolveu-se um questionário específico para esta pesquisa, Apêndice I para levantamento de informações demográficas dos participantes.

### 3.8.4 Questionário TIPI<sup>5</sup>

O TIPI também conhecido como *Big-Five* é uma medida de cinco dimensões de personalidade aplicada quando pesquisadores (as) precisam escolher um mecanismo de aferição muito breve como é o caso deste estudo. Apesar de mais limitado em relação a instrumentos de múltiplas dimensões este instrumento atingiu níveis adequados de confiabilidade, equivalente a outros instrumentos em termos de (a) convergência (b) teste-reteste (c) padrões de correlação externa e (d) convergência entre valores observados e percebidos. Em termos destas medidas em situações onde medidas muito simples de personalidade são necessárias são atendidas pelo questionário TIPI (GOSLING, RENTFROW e SWANN JR., 2003).

No TIPI são listadas dez (10) características com as quais um (a) respondente pode ou não se identificar. A ele ou ela é pedido que pontue cada uma destas características com um valor que varia de um (01) a sete (07) em termos de sua identificação com a característica ser.

- 1 – Discordo Fortemente
- 2 – Discordo Moderadamente
- 3 – Discordo um pouco
- 4 – Nem Discordo nem Concordo
- 5 – Concordo um Pouco
- 6 – Concordo Moderadamente
- 7 – Concordo Fortemente

As dez (10) características são:

- 1 - Extrovertida, Entusiástica
- 2 - Crítica, Irascível
- 3 - Confiável, Auto-Disciplinada
- 4 - Ansiosa, Facilmente Perturbável
- 5 - Aberta a novas experiência, Complexa
- 6 - Reservada, Quieta
- 7 - Simpática, Calorosa
- 8 - Desorganizada, Descuidada

---

<sup>5</sup> Tem Item Personality Test

9 - Calma, Emocionalmente Equilibrada  
10 - Convencional, Pouco Criativa

O (a) respondente deve pensar no par de características como um todo mesmo que uma se aplique mais que a outra a ele (a).

A notação a ser usada para aferir os resultados do teste TIPI é a seguinte:

- Extroversão: 1, 6R
- Amabilidade: 2R, 7
- Conscienciosidade: 3, 8R
- Estabilidade emocional: 4R, 9
- Abertura para experiências: 5, 10R

A letra R ao lado de uma das características indica que sua pontuação é reversa..

## **3.9 Procedimentos**

### **3.9.1 Tradução do questionário GLOBE**

Uma vez que o questionário desta pesquisa é uma tradução do formulário original do projeto GLOBE e que traduções podem causar variações de entendimento não intencionais, ocasionando assim problemas na compatibilidade dos dados, tentou-se obter uma versão validada e traduzida para o português. Em função do insucesso desta tentativa optou-se por realizar a tradução do original para o inglês através de um tradutor e depois a tradução da versão em português de volta para o inglês por outro tradutor. Os dois tradutores foram então convidados a discutir as diferenças de tradução, como foco em conceitos e não em palavras específicas e consolidar uma versão final que veio a ser utilizada nesta pesquisa e encontra-se disponível no Anexo I. Não se encontrou evidência na subsequente aplicação dos formulários de erros de tradução.

### **3.9.2 Pré-teste do questionário GLOBE**

Uma vez consolidada a versão final em português uma aplicação questionário GLOBE piloto foi realizada numa turma da mesma faculdade cursando o mesmo período do grupo experimental para avaliar possíveis dificuldades de entendimento de vocabulário oriundas da tradução reversa. Os erros e sugestões encontradas foram incorporados à versão final do questionário. Uma nova tradução para a língua inglesa foi realizada para avaliar possíveis perdas de entendimento do conteúdo.

### **3.9.3 Gerenciamento de erros e consolidação de dados**

Aos participantes foi solicitado que respondessem a todos os 112 itens. Quando um ou mais itens foram omitidos, os (as) respondentes foram contatados para fornecerem as informações pendentes, o que possibilitou a inexistência de questões sem resposta.

Nos casos em que as respostas de questões agrupadas dentro de uma mesma dimensão foram significativamente diferentes, por exemplo, no caso da questão 16 (Confiável) ter sido respondida de forma significativamente diferente da questão 88 (Honestidade), isso poderia significar um mal entendimento da pergunta ou erro. Tais diferenças significativas levaram o

(a) respondente a ser contatado e solicitado a reavaliar suas respostas sem, no entanto apontar questões específicas. Em apenas 4 dos 32 questionários aplicados este expediente foi necessário. Dentre estes apenas um foi devolvido com duas respostas alteradas, os demais ficaram inalterados. O suporte para esclarecimentos foi realizado por email e telefone.

### 3.9.4 Aplicação do questionário demográfico

O questionário disponível no Apêndice I foi aplicado antes do início do jogo de empresas para se possível realizar o levantamento de informações demográficas dos (as) participantes.

### 3.9.5 Aplicações do questionário GLOBE

A presente pesquisa utilizou o questionário GLOBE sem alterações, ele está listado como Anexo I na seção de anexos. Cada um dos 112 itens foca em características de liderança e usa um desempenho numa escala Likert que vai até ‘7’. A descrição desta escala está discriminada no quadro abaixo:

Quadro 17 (3) - Escala Likert para análise de características de liderança

1.	Este comportamento Inibe Fortemente a capacidade de uma pessoa ter uma liderança excepcional
2.	Este comportamento Inibe Moderadamente a capacidade de uma pessoa ter uma liderança excepcional
3.	Este comportamento Inibe a capacidade de uma pessoa ter uma liderança excepcional
4.	Este comportamento não tem impacto na capacidade de uma pessoa ter uma liderança excepcional
5.	Este comportamento Contribui para a capacidade de uma pessoa ter uma liderança excepcional
6.	Este comportamento Contribui Moderadamente para a capacidade de uma pessoa ter uma liderança excepcional
7.	Este comportamento Contribui Fortemente para a capacidade de uma pessoa ter uma liderança excepcional

Fonte: Globe Project Questionnaire

Por exemplo, uma resposta ‘7’ para o item 1, ‘Diplomático: Habilidade em relações interpessoais; possui tato’ implica que o (a) respondente valoriza diplomacia como algo que ‘contribui fortemente’ na sua definição do que é uma liderança excepcional. Se, no entanto a pontuação tivesse sido de ‘4’, isso implicaria em dizer que diplomacia não tem nem um impacto positivo nem negativo na percepção do (a) respondente de uma liderança excepcional

uma vez que '4' tem um valor neutro. Se uma pontuação de '1' tivesse sido fornecido, isso implicaria que diplomacia tem um significado negativo no entendimento do respondente no que diz respeito a uma liderança excepcional. Resposta válida é qualquer número compreendido entre 1 e 7. Marcar mais de uma opção invalida a resposta.

Antes do início do jogo de empresas, desenvolvido para o presente estudo, os (as) participantes foram convidados (as) a responder o questionário GLOBE pela primeira vez. Após as sete (07) semanas, período necessário para a conclusão do jogo de empresas, os (as) participantes foram convidados a responderem novamente o questionário GLOBE que foi aplicado inalterado, para que fosse possível aferir a mudança na percepção dos (as) participantes em relação ao valor dados para as características de um líder que são mapeadas pelo questionário.

### **3.9.6 Início do jogo de empresas**

Uma vez aplicado o questionário demográfico e a primeira aplicação do questionário GLOBE ter sido concluída teve início o jogo de empresas seguindo as diretrizes preconizadas na seção de materiais deste estudo.

### **3.9.7 Aplicação do teste de personalidade TIPI**

O teste de personalidade TIPI foi aplicado na sétima semana do projeto, logo após o encerramento do jogo de empresas.

### **3.9.8 Considerações éticas**

Não houve qualquer remuneração aos participantes, que expressaram a sua concordância em participar da pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice III).

## 4 Discussão dos Resultados

---

Na presente seção do estudo são discutidos os resultados encontrados após a aplicação do materiais segundo os procedimentos definidos na seção da metodologia.

A discussão está estruturada ao redor de seis (06) áreas, notadamente:

- Demografia
- Cargos de Liderança ocupados pelos participantes
- Teste de personalidade TIPI
- Desempenho
- Motivação
- Impacto sobre a liderança

## 4.1 Demografia

A tabela 2 a seguir mostra a estatísticas levantadas após a aplicação do questionário demográfico no grupo experimental. As informações referentes ao perfil sócio-cultural da amostra encontram-se descritos a seguir.

Tabela 2 (4) - Perfil Sócio-Cultural da Amostra

		Grupo	
		Fração	N
Sexo	Masculino	53,125%	17
	Feminino	46,875%	15
Faixa Etária	Adolescentes (12-20 anos)	15,625%	5
	Jovens (21-39 anos)	78,125%	25
	Adultos (40 anos ou mais)	6,250%	2
Nível de Instrução	Superior Incompleto	96,875%	31
	Superior Completo	3,125%	1
	Curso Técnico Completo	0%	0
	Curso Técnico Incompleto	0%	0
	Mestrado	0%	0
	Doutorado	0%	0
Estado Civil	Casado (a)	12,5%	4
	Solteiro (a)	71,875%	23
	Divorciado (a)	9,375%	3
	Viúvo (a)	0,0%	0
	União Informal	6,25%	2
Tem Filhos	Sim	21,875%	7
	Não	78,125%	25
Faixa de Renda	De R\$ 0,00 a R\$ 2.000,00	87,5%	28
	De R\$ 2.000,01 a R\$ 4.000,00	3,125%	1
	De R\$ 4.000,01 a R\$ 6.000,00	3,125%	1
	De R\$ 6.000,01 a R\$ 8.000,00	6,25%	2
	Mais de R\$ 8.000,00	0,0%	0
Moradia	Própria	96,875%	31
	Alugada	3,125%	1

### **4.1.1 Sexo**

A diferença entre o número de homens e mulheres matriculadas no curso de administração de empresas foi muito pequena o que garante um equilíbrio entre os sexos na realização do presente estudo.

### **4.1.2 Idade**

A idade média girou em torno de 25 anos ( $M=25,7\pm 7,06301$ ). A faixa etária de 21 a 39 anos concentrou a maior quantidade de indivíduos. Trata-se, portanto de um público misto entre jovens e adultos mais maduros que buscam a formação superior conforme visto em seções anteriores deste estudo.

### **4.1.3 Escolaridade**

A amostra apresentou 96,875% dos participantes com curso superior incompleto. A escolaridade para curso superior completo ficou em apenas 3,125%. A grande maioria dos (as) participantes do estudo busca sua primeira graduação superior.

### **4.1.4 Estado civil**

No tocante ao estado civil houve predominância de solteiros na amostra (71,87%). A amostra apresentou menor proporção de Casados, Divorciados e União Informal (28,125%). Uma parcela representativa dos indivíduos da amostra não possuía filhos (78,125%).

### **4.1.5 Renda**

Em relação à faixa de renda a maioria dos participantes encontra-se dentro do intervalo de R\$ 0,00 a R\$ 2.000,00 (87,5%). A maioria dos participantes possui casa própria (96,875%).

## 4.2 Cargos de liderança

Ao ser cruzada a evolução das 20 dimensões de liderança do questionário GLOBE com os cargos de liderança ocupados pelos (as) participantes do estudo, somente duas (02) dessas dimensões apresentaram associação significativa. Ser Normativo está positivamente associado a um cargo de liderança enquanto que Não Confiável está negativamente associado a cargos de liderança, conforme se pode observar no quadro 18 abaixo.. Pelo resultado indivíduos que já exercem cargos de liderança parecem valorizar sobre maneira a normatividade e confiabilidade como características importantes da liderança.

Quadro 18 (4) - Nível do cargo ocupado versus escores no GLOBE

Escore no GLOBE	Nível do Cargo	
	Rho	p
Autocrático	0.13	0.58
Calmo	-0.15	0.52
Individualista	-0.27	0.24
Encorajador	0.30	0.20
Amigo	0.20	0.39
Independente	-0.12	0.61
Indireto	0.16	0.49
Íntegro	0.29	0.21
Solitário	0.00	1.00
Microgerente	0.37	0.11
Modesto	-0.03	0.90
Normativo	<b>0.52</b>	<b>0.02</b>
Organizado	0.00	1.00
Desempenho	-0.02	0.93
Protetor	0.33	0.16
Aversão a Risco	-0.24	0.30
Status	0.02	0.93
Times	0.17	0.47
Não Confiável	<b>-0.51</b>	<b>0.02</b>
Visionário	-0.08	0.73

O cruzamento das respostas dadas pelos (as) participantes do estudo em relação aos cargos ocupados por eles foi usado para avaliar o impacto da função exercida com os escores preconizados pelo questionário GLOBE.

É razoável pensar que normativo é uma dimensão importante no perfil de um líder bem com não ser confiável pesa negativamente no perfil de um líder. No entanto outras

dimensões são tidas pelo senso comum como importantes para uma liderança e não foram estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ) pelo levantamento dos resultados como é possível verificar no quadro 18.

Como explicar essa defasagem?

A abordagem situacional contempla o cenário onde não somente as características pessoais, mas também a hierarquia tem influência na liderança. Por levar em conta o aspecto contextual da liderança foi que a abordagem situacional passou a ganhar terreno dentro das teorias administrativas, ou segundo (CHIAVENATO, 2000) “líder é aquele que é capaz de se ajustar a um grupo de pessoas sob condições variadas”.

A amostra da pesquisa estava situada na cidade de Vitória de Santo Antão e um contingente expressivo dos (as) participantes vivem e trabalham lá. É possível que não tenham sido encontrado maiores pontos significativos em conta de uma situação específica da região onde o estudo foi realizado ou devido a quantidade da amostra insuficiente.

### 4.3 Teste de Personalidade TIPI vs Nível do Cargo

Ao serem cruzados os resultados do teste de personalidade TIPI com o nível do cargo ocupado pelo (a) participante do estudo somente Conscienciosidade apresentou associação positiva com a ocupação de cargos de liderança o que está alinhado com a valorização da normatividade e da confiabilidade encontrados na seção anterior.

O número pequeno de associações positivas da ocupação de cargos de liderança tanto no teste TIPI quanto nas dimensões de liderança do questionário GLOBE reforça a idéia de que talvez esteja relacionada com a localidade onde o estudo foi realizado uma vez que região tem grande concentração de indústrias e os cargos de liderança ocupados lidam diretamente com trabalhadores de construção ou montagem donde certas atitudes de liderança são mias valorizadas em função das equipes em questão.

Tabela 3 (4) - Nível do Cargo Vs. Personalidade

Escore no TIPI	Nível do Cargo	
	Rho	p
Extroversão	-0.16	0.50
Amabilidade	-0.03	0.90
Conscienciosidade	<b>0.54</b>	<b>0.01</b>
Estabilidade emocional	-0.05	0.83
Abertura para experiências	0.21	0.36

## 4.4 Desempenho

### 4.4.1 Desempenho Acadêmico

Apesar de que a participação no jogo de empresas não está relacionada com as avaliações de conteúdo aplicadas para levantamento dos resultados acadêmicos da disciplina, os projetos entregues pelos (as) estudantes para o cumprimento das tarefas associadas ao jogo de empresas versam sobre os conteúdos teóricos da disciplina. 91% dos participantes do grupo experimental apresentou nota igual ou superior a 8,0 ( $M=8,32 \pm 0,939$ ) nos exames realizados na primeira avaliação acadêmica. O que sinaliza para um elevado grau de apropriação da teoria trabalhada nos projetos práticos solicitados ao longo jogo de empresas, conforme podemos verificar na figura 12.

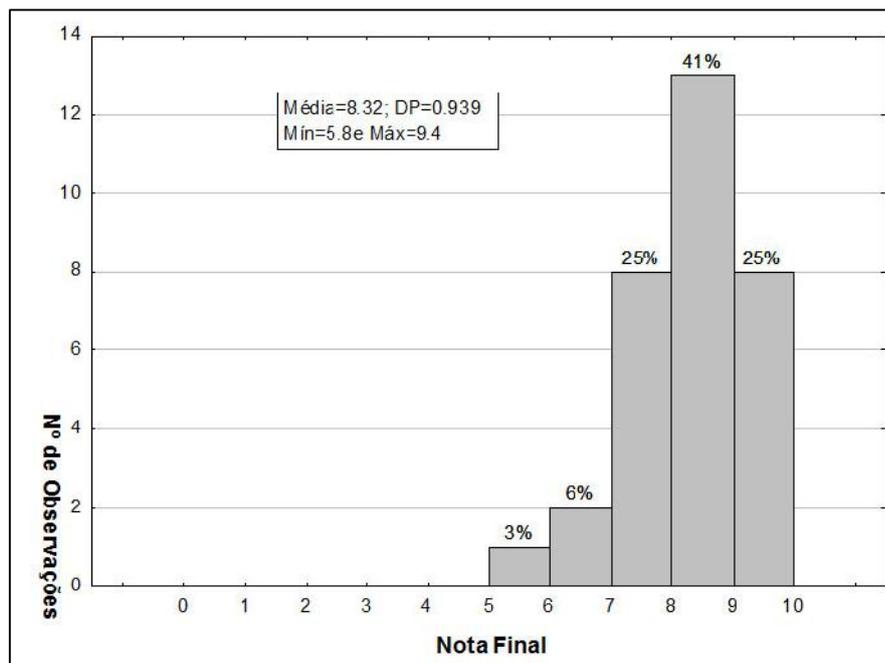


Figura 11 (4)- Estatística Descritivas das Notas do Grupo experimental

### 4.4.2 Desempenho no Jogo de Empresas

Conforme detalhado na metodologia para atingir um desempenho significativo no jogo de empresas uma equipe deve ser capaz de cumprir o maior número de tarefas possível, com a participação do maior número de membros possível, perdendo o menor número de prazos estabelecidos. Neste contexto pode-se observar pela figura 13 um crescimento consistente do

desempenho das empresas ao longo das semanas. Apenas nas semanas 3 e 4 o desempenho médio se repetiu continuando a crescer logo em seguida.

É interessante observar que a cidade onde o estudo foi realizado sofreu enchentes no período de cheias e apesar da assiduidade e da realização das aulas terem sido comprometidas sobremaneira, a realização e conclusão dos projetos não pareceu sofrer impacto em decorrência destes fatos. O fato de que os trabalhos podiam ser realizados através da interação entre os membros por meio de redes sociais e o uso extensivo de recursos tecnológicos diversos reforça os preceitos apresentados na teoria da mediação cognitiva (SOUZA, 2006) acerca da importância do processamento extracerebral de informação. Tanto no contexto social e cultural, em que as ações dos membros foram norteadas pelo comportamento do grupo. Comportamentos mais comprometidos em grupos mais comprometidos. Quanto no contexto digital, fortemente presente nas atividades de sala e remotas.

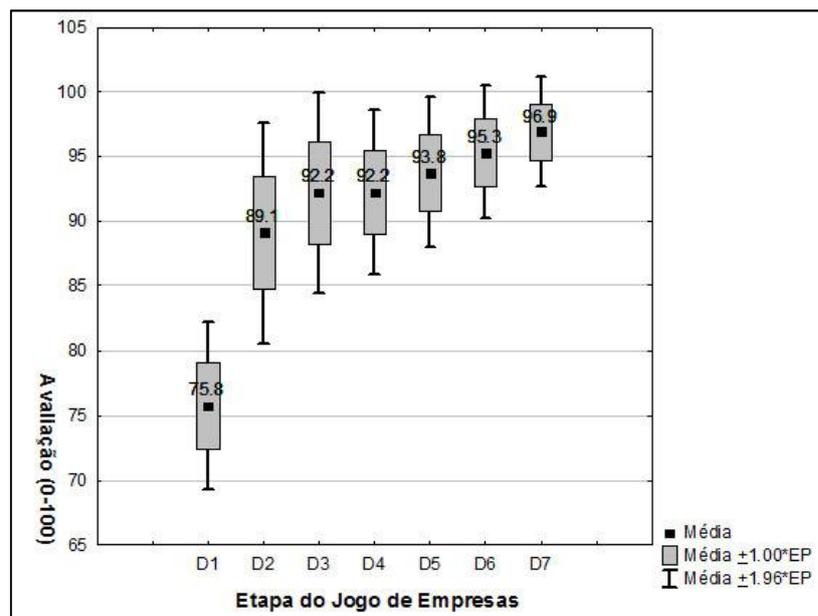


Figura 12 (4) - Avaliação nas Diversas Etapas do Jogo no Grupo experimental

Ao longo do jogo de empresas o grupo experimental apresentou ritmo crescente no seu desempenho na solução das situações-problema (figura 13). Saindo de um desempenho de 75,7% nos primeiros projetos até atingir 96,90% ao final do período de realização do jogo de empresas, sem que em nenhuma etapa seu desempenho tenha sido inferior à etapa anterior.

A aprendizagem transformativa (MEZIRROW, 1978) enquanto um processo onde um (a) aprendiz é conduzido a reavaliar crenças e experiências e a partir das reflexões daí oriundas e capaz de mudar suas perspectivas encontra eco no fato de que pode-se observar mudança de atitude nos participantes como acréscimo da responsabilidade de cada um para

com suas tarefas uma vez que o desempenho de uma determinada empresa depende do desempenho de cada membro, de forma que o compromisso de um, afeta a todos (as)

### 4.4.3 Desempenho da assiduidade

Pela figura abaixo se pode observar um crescimento sólido na frequência dos alunos e alunas nas reuniões ao longo das semanas. A figura acompanha a frequência num período que antecede o início do jogo de empresas propriamente dito que compreende as últimas 07 reuniões da figura.

Pode-se verificar que a assiduidade inicial que girava em torno de 66% de participação nas aulas atingiu 84% no quinto encontro da disciplina onde teve início o jogo de empresas, chegando a 94% na última reunião.

Conforme explicado anteriormente a faculdade onde a pesquisa foi realizada encontra-se em uma região que foi seriamente afetadas pelas chuvas no período de aplicação do jogo de empresas e muitos alunos e alunas faltosos nas 4 últimas reuniões alegaram dificuldade de locomoção em função das chuvas como razão de suas ausências o que pode ter contaminado os resultados da assiduidade.

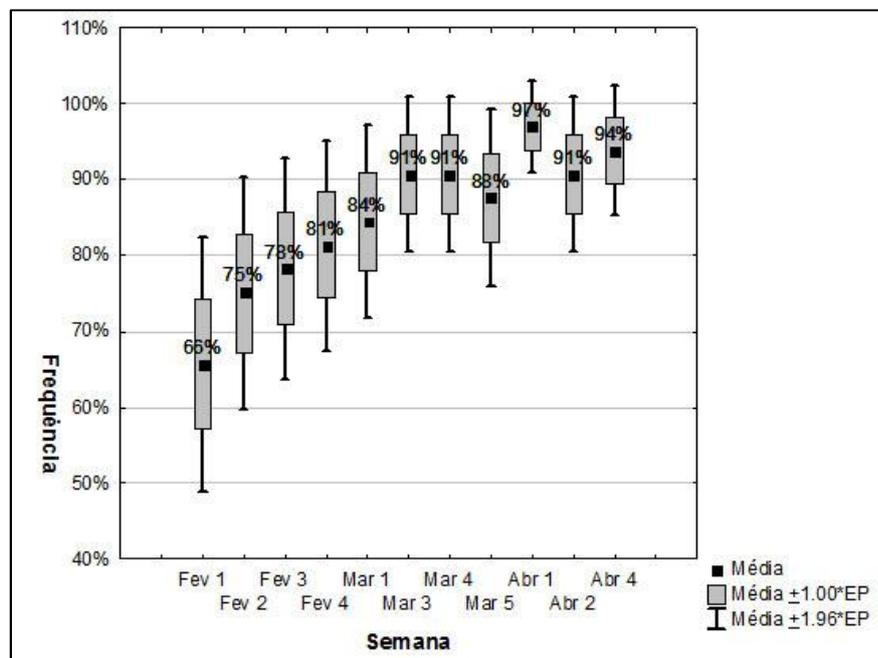


Figura 13 (4)- Evolução da Frequência

## 4.5 Impactos

### 4.5.1 Na satisfação em participar de um jogo de empresas

Além dos impactos mensuráveis nos participantes decorrentes de sua participação no jogo de empresas buscou-se averiguar qual o grau de satisfação apresentada pelos (as) mesmos (as) em terem participado de um jogo de empresas.

A seguinte pergunta foi feita aos membros das equipes:

“Que nota, de zero a dez, você daria para o grau de satisfação que você teve em participar do jogo de empresas?”

Em relação a esse questionamento 93% dos (as) participantes expressaram sua satisfação em participar de um jogo de empresas com notas que variaram de 8,0 a 10,00 ( $M=8,8 \pm 0,99$ ) conforme se pode observar na figura abaixo.

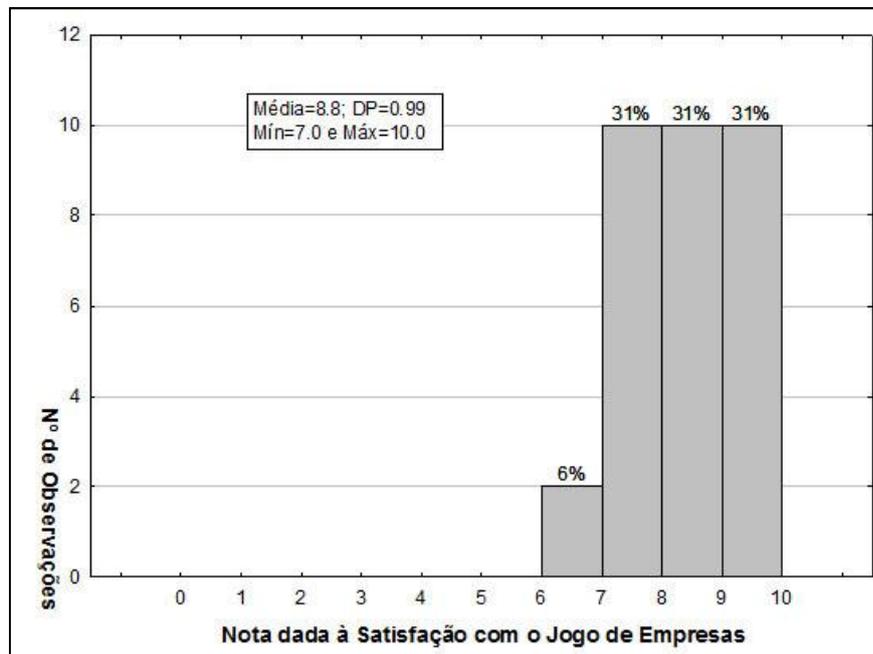


Figura 14 (4) - Satisfação com o Jogo de Empresas

Tal resultado está consistente com o pressuposto de que a necessidade de aprender realça a vontade de jogar e que como salienta Sauaia apud (LOPES, 2001), demonstra que pode haver equilíbrio entre aprendizagem cognitiva e satisfação através do uso de jogos de empresas, o que pode ser verificado através dos resultados alcançados tanto nos índices de

satisfação apresentados nesta seção quanto aos desempenhos demonstrados nas seções anteriores.

#### 4.5.2 Na contribuição do jogo para o comportamento dos (as) participantes

Os (as) participantes também foram questionados quanto à sua percepção da contribuição do jogo para a mudança de seu comportamento de liderança.

A seguinte pergunta foi apresentada aos membros das equipes:

“Que nota, de zero a dez, você daria para a contribuição do jogo de empresas na formação de competências de liderança em você?”

Este questionamento visa aferir na percepção dos (as) participantes, o grau em que suas percepções sobre liderança foram afetadas por terem participado do jogo e quanto isso lhes ajudou a lidar melhor com situações onde tenham que exercer papéis de liderança. 100% dos (as) participantes pontuaram a importância do jogo de empresas neste critério com notas que variam de 8,0 a 10,00 ( $M=9,1 \pm 0,81$ ).

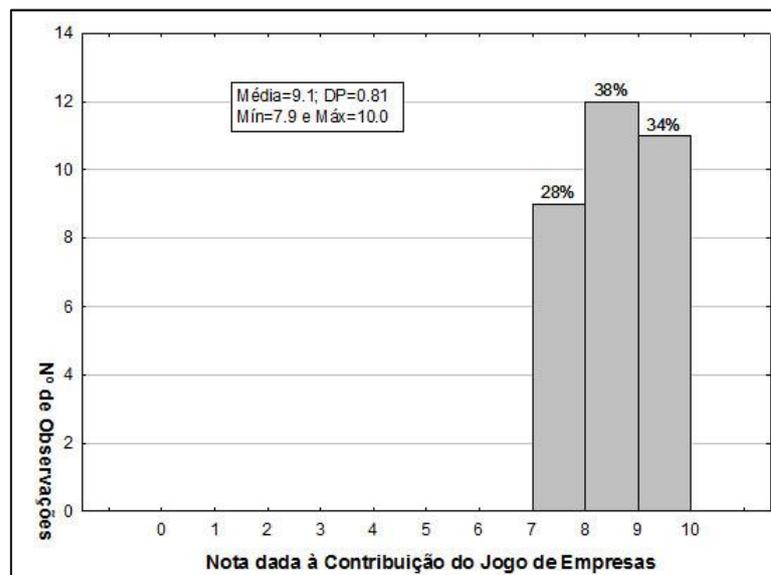


Figura 15 (4) - Contribuição do Jogo de Empresas

Segundo RODRIGUES e RISCARROLI (2008) os jogos de empresas permitem em curto espaço de tempo capacitar e prover experiência através de um ambiente empresarial

simulado o que pode ser identificado no presente estudo uma vez que o jogo de empresas transcorreu num intervalo de 7 semanas e no entanto foi capaz de causar impacto significativo na percepção da liderança dos (as) participantes.

## 4.6 Dimensões da liderança

O resultado do cruzamento das notas e frequências dos (as) alunos (as) com as dimensões de liderança avaliadas pelo questionário GLOBE não apresentaram impacto estatisticamente significativo como se pode observar na tabela abaixo.

Tabela 4 (4)- Nota e frequência totais vs. Resultados do GLOBE

Evolução no Escore do GLOBE	Nota		Frequência	
	Rho	p	Rho	p
Autocrático	0.12	0.50	-0.08	0.65
Calmo	-0.14	0.44	-0.16	0.38
Individualista	0.16	0.37	0.23	0.20
Encorajador	-0.19	0.29	0.11	0.54
Amigo	0.15	0.41	0.04	0.83
Independente	0.06	0.75	0.10	0.60
Indireto	-0.01	0.94	-0.07	0.70
Íntegro	-0.21	0.26	-0.29	0.11
Solitário	0.13	0.48	-0.18	0.32
Microgerente	0.14	0.46	0.08	0.66
Modesto	-0.05	0.80	0.09	0.61
Normativo	-0.40	0.02	-0.34	0.06
Organizado	-0.01	0.95	0.06	0.75
Desempenho	0.24	0.18	0.19	0.29
Protetor	0.07	0.72	0.10	0.60
Aversão a Risco	0.33	0.06	0.30	0.10
Status	-0.18	0.34	-0.08	0.66
Times	-0.02	0.93	0.06	0.73
Não Confiável	-0.18	0.31	-0.20	0.28
Visionário	-0.26	0.14	-0.25	0.18

A figura 7 abaixo nos ajuda a observar que se por um lado houve melhora em escores com associação positiva como Amigo, também aumentaram os escores de dimensões com associação negativa como Status e Aversão ao Risco. Os escores positivos apresentaram melhora, mas os negativos pioraram, gerando um desempenho global sem mudança líquida.

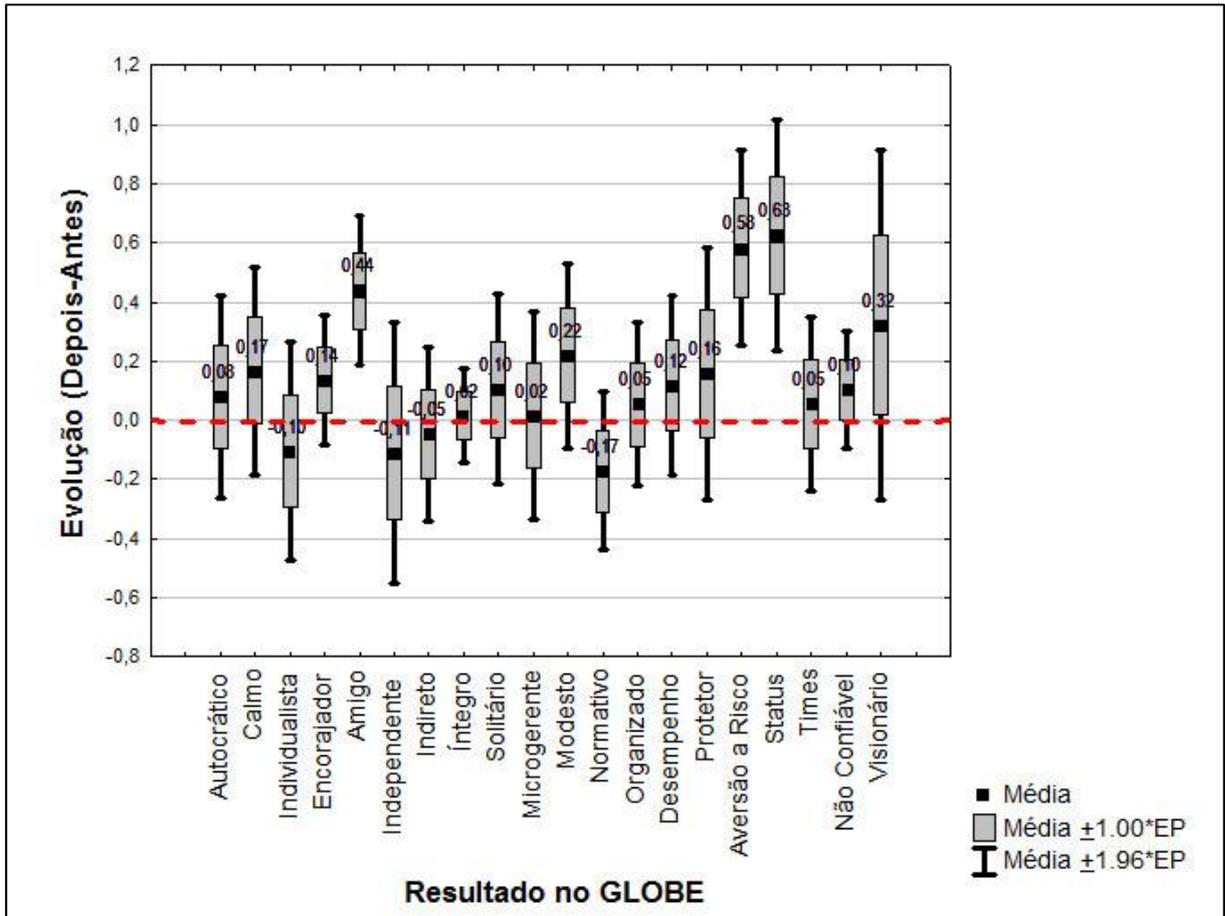


Figura 16 (4) - Evolução dos Resultados

Tornou-se necessário desmembrar os resultados das dimensões de liderança do questionário GLOBE à luz de cada uma das rodadas de negócios do jogo de empresas, conforme se pode observar na tabela 5 abaixo, o que permitiu identificar associações positivas mais significativas, ligadas a determinados situações-problema do jogo de empresas.

As semanas que apresentaram um maior número de associações positivas em termos de melhoria de dimensões de liderança na percepção dos (as) participantes foram as semanas 4 e 7.

Na semana 04 a situação-problema trabalhada foi o estudo de caso. O desempenho alcançado durante a semana 04 (D4) apresentou uma aumento da dimensão Times e uma diminuição da dimensão Autocrática ambos os resultados positivos

Na semana 07 a situação-problema trabalhada foi a dramatização. O desempenho alcançado durante a semana 07 (D7) apresentou o maior número de associações positivas encontradas na pesquisa com aumento dos escores de Íntegro, Desempenho e Protetor, e diminuição do escore Individualista conforme pode ser observado na figura 16. Nesta semana a Situação-problema foi trabalhada sob as forma de uma dramatização.

Os resultados apontam para o Estudo de Caso como sendo um artifício didático que fomenta a formação de times e inibe a autocracia nos grupos. Enquanto a Dramatização parece favorecer a integridade, o desempenho e os aspectos de proteção do grupo enquanto evita uma abordagem individualista do trabalho realizado pelo grupo.

Uma possibilidade que se apresenta para explicar a falta de um número maior de dimensões estatisticamente significativas diz respeito às situações-problema aplicadas ao longo das semanas. Talvez essas situações-problema devam ser melhor estudadas e relacionadas com as dimensões que pretendem aferir.

Tabela 5 (4)- Resultados no GLOBE vs. Avaliação nas Diversas Etapas

Evolução do Escore no GLOBE	D1		D2		D3		D4		D5		D6		D7	
	Rho	p	Rho	p	Rho	p	Rho	p	Rho	p	Rho	p	Rho	p
Autocrático	-0.21	0.24	-0.06	0.73	0.22	0.22	<b>-0.42</b>	<b>0.02</b>	-0.10	0.59	0.05	0.80	-0.14	0.44
Calmo	-0.22	0.22	-0.08	0.68	0.05	0.79	0.05	0.78	0.15	0.41	0.21	0.25	-0.29	0.11
Individualista	0.21	0.24	0.33	0.07	-0.06	0.75	0.34	0.06	-0.23	0.20	0.10	0.57	<b>-0.37</b>	<b>0.04</b>
Encorajador	-0.06	0.75	0.03	0.88	0.11	0.56	-0.08	0.68	0.06	0.76	-0.05	0.80	0.19	0.31
Amigo	0.02	0.93	0.17	0.34	0.11	0.57	-0.30	0.10	0.21	0.24	-0.19	0.31	0.07	0.69
Independente	0.19	0.30	-0.02	0.90	0.15	0.41	0.11	0.55	0.01	0.98	-0.24	0.18	0.02	0.91
Indireto	-0.11	0.54	0.18	0.33	0.01	0.97	-0.16	0.37	-0.31	0.08	-0.04	0.82	0.02	0.91
Íntegro	-0.30	0.09	-0.05	0.78	0.10	0.57	-0.15	0.41	-0.05	0.77	-0.28	0.12	<b>0.40</b>	<b>0.02</b>
Solitário	-0.14	0.43	0.18	0.31	-0.17	0.35	-0.02	0.90	-0.31	0.08	0.15	0.42	-0.22	0.23
Microgerente	0.01	0.95	0.16	0.37	0.00	1.00	0.06	0.73	-0.15	0.40	0.02	0.92	-0.16	0.39
Modesto	0.10	0.59	-0.05	0.79	-0.12	0.50	0.04	0.81	0.30	0.10	-0.30	0.09	0.24	0.19
Normativo	-0.33	0.07	0.00	0.98	-0.02	0.92	0.03	0.86	<b>-0.38</b>	<b>0.03</b>	-0.02	0.90	-0.17	0.35
Organizado	0.06	0.74	0.04	0.84	0.12	0.51	0.18	0.31	-0.28	0.12	0.00	1.00	-0.19	0.30
Desempenho	-0.04	0.84	-0.10	0.60	<b>0.42</b>	<b>0.02</b>	0.02	0.92	0.13	0.48	-0.15	0.40	<b>0.36</b>	<b>0.04</b>
Protetor	0.16	0.38	-0.04	0.82	-0.12	0.50	-0.05	0.78	0.16	0.39	-0.33	0.06	<b>0.37</b>	<b>0.04</b>
Aversão a Risco	0.27	0.14	0.16	0.39	<b>0.50</b>	<b>&lt;.01</b>	0.15	0.41	0.04	0.82	-0.15	0.41	0.15	0.42
Status	-0.02	0.93	0.17	0.35	-0.26	0.15	0.03	0.88	0.04	0.82	0.18	0.31	0.14	0.44
Times	-0.03	0.89	0.06	0.74	-0.05	0.79	<b>0.41</b>	<b>0.02</b>	0.08	0.65	<b>-0.38</b>	<b>0.03</b>	0.21	0.24
Não Confiável	-0.31	0.09	0.09	0.64	-0.15	0.41	-0.24	0.18	0.14	0.43	0.22	0.23	0.18	0.32
Visionário	-0.10	0.59	-0.08	0.66	-0.08	0.65	0.27	0.14	-0.10	0.59	-0.21	0.25	0.27	0.13



- **Faculdade | Alunos | Sala | Professor | Ensino | Aula | Jogo**

Apesar dos jogos de empresas estimularem a aprendizagem num contexto de ludicidade, fascinação e tensão (GRAMIGNA, 1994) e através da simulação da realidade, os depoimentos permitem observar que em momento algum o contexto de que as equipas estavam participando de um jogo de empresas aplicado numa disciplina que estava sendo cursada foi esquecido.

- **Diferente | Interessante | Importante | Agregou**

A frequência com que as referências a fator de diferenciação que um jogo de empresas trás ao processo de aprendizagem agregando interesse e tornando a aprendizagem significativa e importante nos remete a teoria da aprendizagem transformativa (MEZIROW, 1978).

- **Empresa | Trabalho | Desempenho | Disciplina | Comportamento | Desenvolvimento | Realidade**

A preocupação dos (as) participantes com o desempenho do trabalho realizado, a disciplina necessário para o atendimento das metas e prazos, e o entendimento de que um comportamento profissional era necessário para o sucesso de sua empresa nos remete ao universo teórico preconizado pela teoria dos jogos de empresas.

- **Liderança | Valor | Relação | Pessoas | Interagir | Equipe**

O valor mencionado da liderança em relação às pessoas e a interação destas enquanto equipas nos contextos trabalhados durante as situações-problema reforçam a idéia defendida pela teoria da liderança situacional de que diferentes contextos, exigem diferentes perfis de liderança em função dos graus de maturidade das pessoas envolvidas.

- **Informação | Ferramentas**

A quantidade de referências ao volume de informações e ao uso de ferramentas para processá-las reforça os critérios de cognição apresentados pela teoria da mediação cognitiva (SOUZA, 2006)

- **Forma | Teórico | Prática | Situações | Aprendizado | Conhecimento | Percepção**

Por fim, a importância dada ao aprendizado, tanto teórico como prático, em função das situações de aprendizagem vivenciadas salientando a forma como a percepção de novos conhecimentos pode ser agregada sugere que o ciclo da aprendizagem descrito na teoria da aprendizagem experiencial. (KOLB e FRY, 1975) esteve presente.

Tais resultados vão ao encontro das conclusões de (SAUAIÁ, 1998, p. 24) que assevera que os jogos de empresas “foram percebidos pelos educandos como um meio para acessar conhecimentos”, e um instrumento didático importante a formação dos mesmos.

## 5 Conclusão

---

### 5.1 Objetivo específico 01

*Delinear os aspectos conceituais que agrupam características de liderança em dimensões passíveis de análise, que regem e explicam a aprendizagem adulta e permeiam o processo de liderança.*

Para a consecução deste objetivo uma revisão bibliográfica sobre a educação adulta, a importância da aprendizagem baseada na experiência, a necessidade da reavaliação de valores e crenças como premissa para transformar a forma como se aprende, o uso de jogos de empresas como mediadores de uma abordagem didática diferenciada, o acesso à mecanismos extra-cerebrais de apoio para a cognição bem como uma análise da liderança em seus diversos contextos, foi realizada a partir da qual foram endereçadas as questões relativas ao estudo da liderança no contexto desta pesquisa.

Paralelamente, fez-se uso de dois construtos do *Globe Research Project*, o Questionário Globe de Liderança identificado como uma ferramenta internacionalmente validada para a coleta de dados acerca do entendimento de liderança e as Dimensões de Liderança. O detalhamento do *Globe Research Project*, do Questionário Globe de Liderança e das Dimensões de Liderança constam da seção de metodologia discutida anteriormente.

## 5.2 Objetivo específico 02

*Criar um jogo de empresas que permita operacionalizar a dinâmica decisória envolvida na prática da liderança.*

O segundo objetivo específico visou idealizar um modelo de jogo de empresas que permitisse simular situações que reproduzissem a dinâmica de liderança na prática do trabalho em grupo. O modelo de jogo de empresas desenvolvido e discriminado na seção de metodologia foi criado à luz da revisão bibliográfica realizada no capítulo 2 e das dimensões de liderança que foram monitoradas através do Questionário GLOBE.

## 5.3 Objetivo específico 03

*Investigar qual a contribuição do jogo de empresas na opinião dos (as) participantes para a mudança de seu perfil de liderança, qual o nível de satisfação dos (as) mesmos (as) em participar de um jogo de empresas e o efeito do jogo nos resultados acadêmicos dos (as) participantes. Aplicar este jogo numa turma de alunos e alunas de um curso de administração de empresas.*

Após a aplicação do jogo de empresas desenvolvido para o presente estudo buscou-se averiguar qual o índice de satisfação dos (as) participantes que tomaram parte no processo, o quanto esta participação pareceu contribuir para que os (as) participantes percebessem mudança significativa em seu comportamento no tocante a atitudes de liderança e como isso afetou tanto seu desempenho acadêmico quanto o desempenho nas atividades propostas pelo jogo de empresas. .

## 5.4 Objetivo específico 04

*Acompanhar a mudança na percepção dos (as) estudantes sobre as características de um (a) líder decorrente da participação do jogo de empresas. Analisar o quanto o valor dado às características de um (a) líder foi afetado em função desta participação no jogo de empresas.*

Para que fosse possível atingir este objetivo específico fez-se uso do questionário GLOBE no qual os (as) participantes da simulação pontuaram um conjunto de 112 características de liderança numa escala Likert variando de 1 a 7. Os (as) respondentes preencheram este formulário duas vezes. Uma no início do jogo de empresas e outra após o seu encerramento.

Em função dos resultados obtidos e após o tratamento estatístico dos dados tabulados procurou-se observar as mudanças sofridas na percepção do que torna um (a) líder bom.

## 5.5 Síntese dos achados

Em síntese, tendo em conta os resultados obtidos pelo estudo, conclui-se que o jogo de simulação pode contribuir como ferramenta docente no processo de avaliação das percepções dos (as) estudantes acerca das características de liderança desejáveis para um (a) líder.

Levando em consideração o objetivo traçado de acompanhar a mudança na percepção do que é importante num (a) líder em estudantes de um curso de administração de empresas, através da participação dos (as) mesmos (as) num jogo de empresas, desenhado para auxiliar didaticamente no processo de formação desta percepção, pode-se considerar esse objetivo bem sucedido.

No que diz respeito à pergunta de pesquisa, que visa identificar se a participação em jogos de simulação é capaz de fornecer os estímulos necessários para transformar uma experiência simulada de liderança em mudança significativa dos valores atribuídos às características de um (a) líder foram encontradas dentre as 20 dimensões de liderança estudadas, o jogo de empresas apresentou influência positiva em 06 delas, notadamente, Times, Autocrático, Íntegro, Desempenho, Protetor e Individualista .

## 5.6 Investigações futuras

A presente pesquisa buscou contribuir com os estudos de jogos de empresa existentes e a forma com o ensino-aprendizagem é abordado nestes contextos de formação de lideranças. Cabem aqui algumas reflexões para futuras investigações.

Realizar a pesquisa em dois grupos distintos sendo um de observação que será submetido ao jogo de empresas e outro de controle que receberá aulas no sistema convencional de ensino.

Aplicar o jogo de empresas ao longo de todo o semestre letivo da disciplina e não apenas durante 07 semanas.

Os resultados atingidos apontam para a necessidade do aperfeiçoamento do modelo de jogo de empresas utilizado, no sentido de averiguar mais detalhadamente a efetividade das estratégias didáticas e o seu alinhamento com o referencial teórico do projeto, bem como estabelecer regras mais claras do funcionamento da dinâmica do jogo de empresa para os moderadores e participantes.

## Referências

ABREU, M. C. D.; MASETO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Ed. Associados, 1990.

ADAIR, J. **Como liderar com eficiência**. São Paulo: Nobel, 1989.

ALMEIDA, F. C. Experiências no uso de jogos de empresas no ensino de Administração. **In: SEMINÁRIOS DE ADMINISTRAÇÃO, 3., 1998, São Paulo. Anais. São Paulo: FEA/USP, 1998.**

ARBEX, M. A. Jogos de empresa computadorizados como prática pedagógica. **In: ENCONTRO ANUAL DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO, 2. Anais.FEA/USP, São Paulo, 2005.**

\_\_\_\_\_. O Valor Pedagógico dos Jogos de Empresa na Aprendizagem de Gestão de Negócios. **Revista da FAE, Curitiba**, v. 8, p. 81-89, jul./dez. 2005.

BARTON, R. Evolution and flexibility in business gaming. **In: ANNUAL CONFERENCE OF THE ASSOCIATION FOR BUSINESS SIMULATION AND EXPERIMENTAL LEARNING,1., 1976, Oklahoma City. Anais. ABSEL, 1974.**

BEAR, L. Transformational Learning Theory. **Adult Education**, 2006. Disponível em: <[http://adulthoodeducation.wikibook.us/index.php?title=Transformational\\_Learning\\_Theory](http://adulthoodeducation.wikibook.us/index.php?title=Transformational_Learning_Theory)>. Acesso em: 13 jan. 2011.

BEPPU, C. I. **Simulação em forma de "jogo de empresas" aplicada ao ensino da contabilidade. Dissertação de Mestrado**. FEA-USP. São Paulo. 1984.

BIGGS, W. Computerized business management simulations for tyros. **In: ANNUAL CONFERENCE OF THE ASSOCIATION FOR BUSINESS SIMULATION AND EXPERIMENTAL LEARNING, 13., Anais. ABSEL, Reno, 1986.**

BÍSCARO, A. W. **Métods e técnicas em T&D.** **In:** Boog, G.G. (Coord.). Manual de treinamento e desenvolvimento ABTD - Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 1994.

BITTEL, L. R. **Supervisão eficaz.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

BOYD, R. D.; MYERS, J. G. Transformative Education. **International Journal of Lifelong Education 7, no. 4 (October-December)**, p. 261-284, 1988.

CAHOON, B. **Adult learning and the Internet:** New directions for adult and continuing education, 78. San Francisco, CA: Josey-Bass, 1998.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

\_\_\_\_\_ **Recursos Humanos.** Compacta. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

COMEGNO, M. E. Using external collaborations to advance distributed learning at the Univeristy of Pennsylvania. **Technical Horizons in Education Journal, 26 (16)**, Janeiro 1999.

CÓRDOVA, L. A. A. A voz do consumidor: uma abordagem de Jogo de Empresas. In: \_\_\_\_\_ **Silva, R. R. Uma proposta de aplicação da teoria de agentes para a simulação de clientes em um jogo de empresas.** IV Congresso Brasileiro de Computação CBCComp. Itajaí - SC: [s.n.], 2004.

CRAGG, C. E. et al. Perspective transformation in RN-to BSN distance education. **Journal of nursing education.**, 2001.

CRANTON, P. **Understanding and promoting transformative Learning:** A guide for educators of Adults. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994.

\_\_\_\_\_ Transformative Learning in Action: Insights from Practice. New Directions for Adult and Continuin Education. **Jossey-Bass**, San Francisco, CA, n. 74, Summer, 1997.

CROSS, K. P. **Adults as learners:** Increasing participation and facilitating learning. San Fancisco, CA: Jossey-Bass, 1981.

DAVIS, K.; NEWSTROM, J. W. **Comportamento humano no trabalho.** São Paulo: Pioneira, 1992.

DAY, R. Summary comments growing emphasis on implementation. **In: ANNUAL CONFERENCE OF THE ASSOCIATION FOR BUSINESS SIMULATION AND EXPERIMENTAL LEARNING, 1., 1974, Oklahoma City. Anais. ABSEL, 1974.**

DEMO, P. **Desafios modernos da educação.** Petrópolis: Vozes, 1992.

DEN, H. D. N.; HOUSE, R. J.; HANGES, P. J. Culture specific and cross-culturally generalizable implicit leadership theories. [S.l.]: [s.n.].

DENNIS, T. Painless computer simulation. **In: ANNUAL CONFERENCE OF THE ASSOCIATION FOR BUSINESS SIMULATION AND EXPERIMENTAL LEARNING, 12., anais. ABSEL, Orlando, 1985.**

DEWEY, J. **Experience and education.** New York: Simon & Schuster, 1938.

EDEN, D.; LEVIATAN, U. Implicit leadership theory as a determinant of. **Journal of Applied Psychology**, p. 736-741, 1975.

ELIAS, J. C.; MERRIAM, S. B. **Philosophical foundations of adult education.**, Malabar, Fl: Krieger, 1995.

FARIA, A. J. **The changing nature of business simulation/gaming research: a brief history.** *Simulation & Gaming*. 1. ed. [S.l.]: [s.n.], v. 32, 2001.

\_\_\_\_\_ **The Changing Nature of Simulation Research: A brief Absel History, Developments in Business Simulation and Experiential Learning, San Diego, v. 27, p. 84-90, 2001.**

\_\_\_\_\_ J.; NULSEN, R. Business simulation games: current usage levels - a ten year update. **In: ANNUAL CONFERENCE OF THE ASSOCIATION FOR BUSINESS SIMULATION AND EXPERIMENTAL LEARNING, 23., 1996, Orlando. anais. ABSEL, 1996.**

FERREIRA, J. A. **Jogos de empresas: modelo para aplicação prática no ensino de custos e administração do capital de giro em pequenas e médias empresas industriais. Dissertação (Mestrado em Engenharia de produção e sistemas). Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, Florianópolis, 2000.**

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2000.

FREITAS, A. G. D.; MAXIMIANO, A. C. A. Alternativas Metodológicas para o Ensino-Aprendizagem no Ensino da Administração. **Faculdade de Economia e Administração**, São Paulo, 2000.

GODOY, A. S.; CUNHA, M. A. V. C. D. Ensino em pequenos grupos. In: MOREIRA, D. A. (org.), *Didática do ensino superior: técnicas e tendências*. **Pioneira**, São Paulo, 1997.

GOOSEN, K. Guidelines for the future development of business games. **In: ANNUAL CONFERENCE OF THE ASSOCIATION OF BUSINESS SIMULATION AND EXPERIMENTAL LEARNING, 2., 1975, Austin. Anais. ABSEL, 1975.**

GRABOV, V. The Many Facets of Transformative Learning Theory and Practice. In: CRANTON, P. **Transformative Learning in Action: Insights from Practice**. New Directions for Adult and Continuing Education. No. 74. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Summer, 1997. p. 89-96.

GRAMIGNA, M. R. M. **Jogos de empresa**. São Paulo: Makron Books, 1994.

GREEN, K. C.; GILBERT, S. W. Great expectations: Content, communications, productivity, and the role of information technology in higher education., P.5, Março-Abril 1995.

GREENWOOD, W. *Business Policy: a management audit approach.* **McMillan**, New York, 1967.

HERSEY, P.; BLANCHARD, K. H. **Psicologia para Administradores: As Teorias e as Técnicas da Liderança Situacional**. São Paulo: EPU, 1986.

HOUSE, R. J. et al. Cultural Influences on Leadership and Organizations: Project Globe. In: MOBLEY, W. H.; GESSNER, J. J.; ARNOLD, V. **Advances in Global Leadership**. Stamford, CT: JAI Press, 1999. p. 171-233.

IMEL, S. Transformative Learning in Adulthood. **ERIC Clearinghouse on Adult Carerr and Vocational Education**, Columbus, OH, n. 200, 1998.

JOHNSON, M. E. A importância da utilização de jogos de empresas em programas de capacitação de executivo. **Revista FAE Business**, Curitiba, v. 2, p. 47-49, jun 2002.  
KALLÁS, D. A utilização de jogos de empresas no ensino da administração. In: VI SEMEAD - Seminários em administração, São Paulo, v. VI, 2003.

KEYS, B.; WOLFE, J. Th role of management games and simulatins in education and research. **Journal of Management**, v. 16, n. 2, 1990.

KEYS, J. B.; EDGE, A. G.; WELLS, R. A. **The Multinational Management Game - A Game of Global Stragegy**. 3. ed. [S.l.]: Business Publications Inc, 1992.

KNABBEN, B. C.; FERRARI, R. A. **Simulação estratégica no processo de ensino/aprendizagem - os jogos de empresa**. Florianópolis: UDESC/ESAG, 1991.

KNOKE, W. **Bold new world: The essential roadmap to the twenty-first century**. New York, NY: Kodansha, 1996.

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education:** From pedagogy to andragogy (revised and updated). Englewood Cliffs, NJ: Cambridge: [s.n.], 1980.

KOLB, D. **Experiential learning:** experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

\_\_\_\_\_. **A. A gestão e o processo de aprendizagem. In:** STARKEY, K. Como as organizações aprendem: relatos do sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.  
KOLB, D. A.; FRY, R. Toward an applied theory of experiential learning. In: COOPER, C. **Theories of Group Process.** London: John Wiley: [s.n.], 1975.

KOVEL-JARBOE, P. The changing contexts of higher education: Four possible futures for distance education. **Horizon**, 1994.

LAWLER, P. **The keys to adult learning:** Theory and practical strategies. Philadelphia: PN: Research for Better Schools, 1991.

LINDEMAN, E. C. The meaning of adult education. **Norman, OK: Oklahoma Research Center of Continuing Professional and Higher Education**, 1961.

LOPES, P. C. **Formação de Administradores: uma abordagem estrutural e técnico-didática.** Tese (doutorado em Engenharia de Produção) - Programa da Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis. 2001.

MACHADO, A. O.; CAMPOS, C. Proposta de um jogo de empresas para a simulação de operações logísticas. **In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO. 10., 2003, Bauru. Anais. UNESP, Bauru, 2003.**

MARQUES FILHO, P. A.; PESSOA, M. Jogos de empresas: uma estratégia par ao ensino de gestão e tomada de decisão. **In: CONGRESSO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 5., 2000, São Bernardo do Campo. Anais. UMESP, 2000.**

MARTINELLI, D. P. **A utilização de jogos de empresas no ensino da administração, Dissertação de mestrado.** FEA-USP. São Paulo. 1987.

\_\_\_\_\_ **A utilização de jogos de empresas no ensino da administração, Dissertação de mestrado.** FEA-USP. São Paulo. 1987.

MARTINELLI, D. P.; TANABE, M.; CASTRO, F. M. D. O impacto da utilização dos jogos de empresas sobre o aprendizado dos alunos do primeiro ano de administração: Um Estudo na FEA-RP/USP. **Universidade de São Paulo/ Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. (Texto para Discussão - Série Administração FEA-RP/USP),** Ribeirão Preto, 2003.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1990.  
MENDES, J. B. A utilização de jogos de empresa no ensino da contabilidade - uma experiência no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia. **In. CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 16. Anais.,** Goiânia, 2000.

MEZIROW, J. Perspective Transformation. **Adult Education**, n. 28, p. 100-110, 1978.

\_\_\_\_\_ Transformative Dimensions of Adult Learning. **Jossey-Bass**, San Francisco, CA, 1991.

\_\_\_\_\_ Understanding transformation theory. **Adult Education Quarterly** 44(4), 222-232, 1994.

\_\_\_\_\_ Transformation Theory of Adult Learning. In: WELTON, M. R. **In Defense of the Lifeworld**. New York: SUNY Press, 1995. p. 39-70.

\_\_\_\_\_ Transformative Learning: Theory to Practice. In: CRANTON, P. **Transformative Learning in Action: Insights from practice**. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 74. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997. p. 5-12.

\_\_\_\_\_ **Learning as Transformation: Critical Perspectives on the Theory in Progress**, San Francisco: Jossey Bass., 2000.

NOGUEIRA, N. A relevância das informações gerenciais no planejamento estratégico: paradigma nas tomadas de decisões empresariais. **Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC**, Florianópolis, p. 96-97, 2003.

PARRISH JR., L. Business simulations: competition or learning. **In: ANNUAL CONFERENCE OF THE ASSOCIATION FOR BUSINESS SIMULATION AND EXPERIMENTAL LEARNING, 2, Anais. ABSEL**, Austin, 1975.

PENTEADO, J. R. W. **Técnica de Chefia e Liderança**. São Paulo: Pioneira, 1986.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. **Artmed**, Porto Alegre, 1999. 7.

PISANDELLI, G. M. V. L. Aprendizagem de adultos. **Psicopedagogia On Line**, 2003. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=478>>. Acesso em: 5 Dezembro 2010.

PUTZ, M. Crescimento do EAD. **Technowledge - Free Knowledge & Technology**, 2010. Disponível em: <<http://www.itconline.com.br/technowledge/tag/crescimento-do-ead/>>. Acesso em: 10 Abril 2010.

QUEIROZ, S. H. D. Motivação dos quadros operacionais a qualidade sob o enfoque da Liderança Situacional. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). **Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis**, 1996. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/disserta96/queiroz/index/index.htm>>. Acesso em: 2 Março 2011.

RODRIGUES, L. C.; RISCARROLI, V. O valor pedagógico dos jogos de empresas. **ANGRAD - Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração**. Disponível em: <[http://www.angrad.org.br/area\\_cientifica/artigos\\_de\\_divulgacao/o\\_valor\\_pedagogico\\_de\\_jogos\\_de\\_empresas/725/](http://www.angrad.org.br/area_cientifica/artigos_de_divulgacao/o_valor_pedagogico_de_jogos_de_empresas/725/)>. Acesso em: 21 Dezembro 2010.

ROGERS, C. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. SAUAIA, A. C. Business games in Brasil - learning of satisfaction. **In: ANNUAL CONFERENCE OF THE ASSOCIATION FOR BUSINESS SIMULATION AND EXPERIMENTAL LEARNING, 25., 1998, San Diego., ABSEL, 1998.**

SAUAIA, A. C. A. **Satisfação e Aprendizagem em Jogos de Empresa: Contribuições para a Educação Gerencial. Tese de Doutorado**. FEAD-USP. São Paulo. 1995.

SCOTT, S. M. The Grieving Soul in the Transformation Process. In: CRANTON, P. **Transformative Learning in Action: Insights from Practice**. New Directions for Adult and Continuing Education no. 74. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Summer, 1997. p. 41-50.

SERIM, F.; KOCH, M. **Netlearning: Why teachers use the internet**. Sebastopol, CA: Songline Studios, 1996.

SOARES, I. D. O. **Novas tecnologias da informação e novos atores sociais**. Comunicação & Educação, p. 4:41-45, set./dez. 1995.

SOUZA, B. C. D. **A teoria da mediação cognitiva: Os impactos cognitivos da Hipercultura e da Mediação Digital**. 2004. 281 f. Tese (Doutorado). Departamento de Psicologia, 2004.

\_\_\_\_\_. A Teoria da Mediação Cognitiva. In: SPINILLO, A.; MEIRA, L. **Psicologia Cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

SOUZA, P. R. B.; LOPES, P. C. Jogos de negócios como ferramentas para a construção de competências essenciais às organizações. In: **SEMINÁRIOS DE ADMINISTRAÇÃO, 7., 2004, Anais. USP**, São Paulo, 2005.

TANABE, M. **Jogos de Empresas. Dissertação de Mestrado**. FEAD-USP. São paulo. 1977.  
TAYLOR, E. W. The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review. **information Series no. 374. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, the Ohio State University**, 1998.

TOROSYAN, R. Teaching for Transformation: Integrative Learning, Consciousness Development and Critical Reflexion., 2007. Disponível em:  
<<http://www.faculty.fairfield.edu/rtorosyan>>. Acesso em: 10 jan. 2011.  
URIS, A. Formação de dirigentes: idéias, pessoas e instituições que criam e prjudicam a administração. **Ibrasa**, São Paulo, 1966.

VANCE, S. Framing the future of business simulation and experiential learning. In: **ANNUAL CONFERENCE OF THE ASSOCIATION FOR BUSINESS SIMULATION AND EXPERIMENTAL LEARNING, 2., 1975, Austin. Anais. ABSEL**, 1975.

VARANELLI JR., A. et al. Instructional support software: its evolution and current state of the art in the business curriculum. **In: ANNUAL CONFERENCE OF THE ASSOCIATION OF BUSINESS SIMULATION AND EXPERIMENTAL LEARNING, 18., Anais. ABSEL, Nashville, 1991.**

WEIL, P. G. Psicodrama. **Edições Centro Editor de Psicologia Aplicada, Rio de Janeiro, 1967.**

WINN, R. B. **John Dewey: Dictionary of education.** Westport, CT: Greenwood Press, 1959.

# Apêndices

## Apêndice I - Questionário Demográfico

1. Qual o seu sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
2. Qual a data de seu nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ (Formato: Dia/Mês/Ano)
3. Qual o seu nível de instrução?
  1. ( ) Superior Incompleto
  2. ( ) Superior Completo
  3. ( ) Curso Técnico Completo
  4. ( ) Curso Técnico Incompleto
  5. ( ) Mestrado
  6. ( ) Doutorado
4. Caso tenha concluído um curso superior, em qual área foi? Se não concluiu, siga para a próxima questão.
  1. ( ) Ciências Exatas e/ou Tecnologia
  2. ( ) Ciências Biológicas e/ou Saúde
  3. ( ) Ciências Sociais e/ou Humanas
  4. ( ) Artes ou afins
  5. ( ) Ciências Rurais, Animais ou Agrárias
  6. ( ) Militar
  7. ( ) Outra Área
5. Qual seu estado civil?
  1. ( ) Casado (a)
  2. ( ) Solteiro (a)
  3. ( ) Divorciado (a)
  4. ( ) Viúvo (a)
  5. ( ) União Informal
6. Você tem filhos? \_\_\_\_\_ Caso afirmativo, indique quantos filhos tem: \_\_\_\_\_
7. Qual sua ocupação atual?
  1. ( ) Emprego Privado
  2. ( ) Emprego Público
  3. ( ) Desempregado (a)
  4. ( ) Autônomo (a)
  5. ( ) Produtor (a) Rural
  6. ( ) Empresário (a)
  7. ( ) Estudante
  8. ( ) Aposentado (a)
  9. ( ) Do Lar
  10. ( ) Outra. Qual: \_\_\_\_\_
8. Que cargo você exerce atualmente?
  1. ( ) Nenhum
  2. ( ) Estagiário
  3. ( ) Administrativa (Agente Administrativo/Secretário/Assistente/Auxiliar/Atendente)
  4. ( ) Supervisão ou Gerência (Chefia de Setor ou Divisão/Direção de Departamento)
  5. ( ) Diretoria (Presidência/Direção Geral/Superintendente)
9. Área em que já possui alguma formação?
  1. ( ) Nenhuma
  2. ( ) Exatas/Tecnologia
  3. ( ) Biológicas/Saúde
  4. ( ) Sociais/Humanas
  5. ( ) Outra. Qual: \_\_\_\_\_
10. Qual sua faixa de renda mensal bruta?
  1. ( ) De R\$ 0 a R\$ 2.000,00
  2. ( ) De R\$ 2.000,01 a R\$ 4.000,00
  3. ( ) De R\$ 4.000,01 a R\$ 6.000,00
  4. ( ) De R\$ 6.000,01 a R\$ 8.000,00
  5. ( ) Mais de R\$ 8.000,01
11. Mora em residência própria ou alugada? \_\_\_\_\_

## Apêndice II - Carta de Anuência da FAINTVISA

### Carta de Anuência - FAINTVISA

Autorizo Jaélison Rodrigues de Souza, estudante do curso de Mestrado em Administração de Empresas da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, a desenvolver pesquisa nas instalações desta instituição de ensino, sob o título “**Estudo de Impacto de Uma Nova Estratégia de Ensino: Desenvolvendo Habilidades Através de Simulações**”.

Estou ciente que me são resguardados e abaixo listados:

- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa;
- A liberdade de recusar a participar ou retirar minha anuência, em qualquer fase da pesquisa, sem penalizações alguma;
- A garantia de que aluno ou aluna será identificado e terá assegurado (a) privacidade quanto as dados envolvidos na pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para as Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão decorrente da participação na pesquisa.

Tenho ciência do exposto e concordo em fornecer subsídios para a pesquisa.

27 de ABRIL de 2011.

  
Jaélison Rodrigues de Souza  
Orientador do Curso de  
Administração

## Apêndice III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: Estudo de Impacto de Uma Nova Estratégia de Ensino:

Desenvolvendo Habilidades Através de Simulações

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade do pesquisador Jaélison Rodrigues de Souza, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu da Universidade Federal de Pernambuco. Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que: O objetivo da pesquisa é avaliar os efeitos de minha participação em um Jogo de Simulação e como isso afeta minha percepção do que caracteriza uma liderança excepcional. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2011

Jaélison Rodrigues de Souza

CPF: 712.232.074-04

## Apêndice IV - Dimensões da Liderança GLOBE

<b>Fator</b>	<b>Perfil</b>	<b>Questão</b>
01 Autocrático	Autocrático	36
	Dominador	89
	Regulador	104
	Ditatorial	110
02 Calmo	Calmo	26
	Irritável	46 *
	Paciente	87
03 Elitista/Individualista	Orientação para o Individual	69
	Não Igualitário	70
	Elitista	93
04 Encorajador	Encorajador	31
	Intensificador da Moral	32
	Criador de Confiança	82
05 Amigo/Útil	Fraternal	39
	Generoso	40
06 Independente	Autônomo	7
	Independente	8
07 Indireto	Falta de Clareza	54
	Indireto	72
08 Íntegro	Sinceridade	15
	Confiável	16
	Justo	20
	Honesto	88

09 Solitário	Insociável	38
	Solitário	47
	Distante	55
10 Micro Gerente	Micro-Gerente	99
	Não Delega	100
11 Modesto	Modesto	42
	Eclipsado	74
12 Normativo	Formal	41
	Normativo	68
	Processual	81
	Individualista	111*
13 Organizado	Habilidoso Administrativamente	19
	Ordenado	34
	Organizado	58
	Bom Administrador	108
14 Orientado para Desempenho	Orientação para Melhoria	11
	Orientado para a Excelência	80
	Orientado para Desempenho	96
	Ambicioso	97
15 Protetor/Sensível	Sensível	77
	Protetor	90
16 Aversão ao Risco	Propensão ao Risco	14*
	Aversão ao Risco	49
	Cauteloso	57
17 Valorização do Status	Valoriza o Status	65
	Consciência de Classe	84

18	Criador de Times	Estimulante Intelectualmente	56
		Comunicativo	79
		Não Participativo	85*
		Criador de Times	94
19	Não Confiável/ Não Inteligente	Inteligente	43*
		Subjugado	52*
		Confiável	109*
20	Visionário	Antecipado	13
		Precavido	66
		Planeja Antecipadamente	67
		Intuitivo	71
		Capaz de Antecipação	75
		Visionário	102
		Orientado para o Futuro	107

\* Representa itens que possuem uma correlação negativa e que, portanto as perguntas foram revertidas para este fator.

## Apêndice V - Depoimentos

### Respondente 01

*“Gostei muito da dinâmica e forma de interação aplicadas na aula, da forma clara e diferente que a teoria foi apresentada e a forma interessante como o conhecimento do dia a dia nas empresas é retratado de forma simples e lógica nas nossas reuniões. Uma forma de analogia que ajuda no desenvolvimento e não na decoreba.”*

### Respondente 02

*No geral, a cadeira de empreendedorismo nos mostra qual a importância da disciplina, os planos de negócios, compromisso, responsabilidade para com sua equipe, do perfil empreendedor que o administrador deve ter dentre suas características. Para mim ficou claro que meu desempenho tem muito a ver com eu trabalhar essas características se possível em situações práticas. E o que nos ajudou muito foi a forma dinâmica que aconteceram nas nossas reuniões, que nos fizeram refletir, pensar e agir e mudar nosso modo de pensar.*

### Respondente 03

*À primeira vista, a idéia parece um tanto ousada e de tal forma inovadora e prática. Isso não foi nem o começo, tem muito mais. Convidar o aluno a “pensando ele mesmo” é um déficit hoje no cenário escolar. Mas com a cadeira pelo menos eu me senti à vontade para expressar opiniões. Errei, mas aprendi também, isso não seria viável, por exemplo, se fosse em outra cadeira e com uma metodologia de ensino diferente da usada no Jogo de empresas.*

### Respondente 04

*A metodologia usada, em sala de aula, agregou teoria e prático. Com isso, posso dizer que estou mais capacitado para enfrentar algumas situações no trabalho. O uso do Jogo de empresas ajudou a aumentar minha capacidade de gerenciar minha carreira.*

### Respondente 05

*A dinâmica do jogo ajuda a despertar ou a desenvolver nos alunos do curso de administração, e para pessoas que já estão no mercado, a ser um gestor com bom desempenho de liderança, a usar a criatividade para resolver problemas junto a equipe da sua empresa. Ser uma pessoa que trabalha com organização, ter disciplina, pontualidade em seu compromisso consigo mesmo e com os outros, enfim, o jogo é de grande contribuição para enriquecimento, tanto pessoal, quanto profissional de qualquer pessoa.*

### Respondente 06

*A minha opinião em relação a temática e as ferramentas utilizadas pela cadeira nas aulas de empreendedorismo, é a mais positiva possível. Jaélison tem sido um orientador que quebra os paradigmas em relação às ferramentas utilizadas na sala de aula. O jogo de empresas é uma forma bem interessante de interagir com os alunos, mudou a forma que estávamos estudando, um sistema diferenciado que garante inovação e tecnologia.*

### Respondente 07

*Achei a experiência muito boa. Como um todo o aproveitamento das aulas foram acima da média. Uma aula diferente onde nos dava a liberdade de falar, dar opinião e interagir e fazia com que sentíssemos um compromisso grande com a qualidade do tínhamos que fazer e que deixava clara*

*nossa responsabilidade para com os colegas de empresa. De zero a dez se fosse para dar uma nota ficaria com oito.*

Respondente 08

*O Jogo de empresas é muito interessante, pois só tenho uma coisa a dizer. O desempenho poderia ser diferente, usar “peso”, agregando a maior para o individual e a outra parte para o grupo, porque as pessoas que fazem todas as atividades às vezes se prejudicam por outras que não fazem as atividades. E outra coisa, as aulas deveriam ter mais conteúdo em relação à disciplina, ou seja, material mais aprofundado, e não apenas textos. No mais, gostei muito da dinâmica utilizada nas reuniões, do conhecimento trabalhado e da forma criativa como esse conhecimento foi ensinado.*

Respondente 09

*Em uma visão geral as aulas contribuiriam para minha formação, pois o jogo de empresas exercitou o trabalho em equipe e transformou as aulas de uma coisa mais convencional em uma coisa mais dinâmica, diferente do que estamos acostumados. Foi muito importante colocar a responsabilidade sobre cada componente da equipe, pois isso fez com que cada um trabalhasse e cumprisse seus prazos para o desenvolvimento da empresa como um todo. A relação do professor com os alunos também contribui para o sucesso das reuniões.*

Respondente 10

*Na minha opinião o jogo de empresas as vezes foge um pouco da matéria, algumas coisa ligam-se muito mais com o dia a dia, porém tem dicas muito importantes das rotinas encontradas no mercado de trabalho.*

Respondente 11

*O desempenho e comportamento que devemos ter no jogo de empresas, ajudam bastante em nosso comportamento dentro do nosso dia a dia nas empresas, mas acho que deveria melhorar um pouco, por exemplo colocar mais textos com conteúdo relacionado a cadeira, mais teoria mas mantendo a mesma quantidade de prática.*

Respondente 12

*Bom, esse semestre o jogo estava tudo de bom. Amei aquele jogozinho que tinha música para responder as perguntas, os textos colocados no jogo de empresas, as reuniões, pelo menos não foram monótonas nem repetitivas, cada semana uma aprendizagem diferente de uma forma diferente e prática, coisas que eu pude colocar em prática na empresa. Também senti que passei a trabalhar melhor em equipe por que entendi que minha responsabilidade é para comigo e para com minha equipe. Enfim já descrevi tudo o que tinha para falar. Foi bom D+. A cadeira tem tanta informação para passar tudo para nós numa hora só, que às vezes fica um turbilhão de coisas, mas passa tudo que é preciso para o nosso conhecimento e crescimento pessoal e profissional.*

Respondente 13

*Na minha opinião que nos dias atuais o jogo de empresas é um sistema inovador de ensino, pois ajuda as pessoas envolvidas para colocar em prática algumas situações vividas nas reuniões. E ensina que é necessário a organização na vida pessoal e profissional, disciplina, compromisso, saber trabalhar em equipe se queremos assim ser um bom líder.*

Respondente 14

*Através das reuniões da disciplina pude perceber que assimilar um conteúdo ou assunto, não se resume apenas em sentar na cadeira da sala de aula e parar para ouvir o que o docente está ensinando, pelo contrário. Para mim é muito mais fácil de entender o assunto de uma forma mais dinâmica e de uma forma que nos leve a participar diretamente. Temos que ter muita disciplina para ganhar o conhecimento que queremos. O Jogo de Simulação de empresas utilizado pela disciplina, e o método de ensino inovador, fazendo todos interagirem, nos proporciona vontade de vir as aulas e dá uma clareza muito grande do compromisso que cada um tem com o outro. Esta forma de impulsionar o aluno a cumprir a sua “Missão” no prazo que ficou acertado que é de fundamental importância para nós administradores e Futuros administradores, pois, através destas ferramentas, vivemos bem próximo da prática profissional sobre como lidar em situações difíceis e como lidar com o tempo para solucionar os problemas e as atividades que nos são destinadas; em outras palavras, estamos verdadeiramente aprendendo a ser excelentes empreendedores. Para concluir minha opinião, a impressão que tenho sobre o uso de um Jogo de Simulação no ensino da disciplina, é que contribuiu, sem sombra de dúvidas no bom desenvolvimento no aprendizado dos alunos, e este jogo é uma ferramenta eficaz de praticar o compromisso do aluno em buscar cada vez mais o seu melhor desempenho, pois se isso não ocorrer, pode prejudicá-lo e também ao grupo. Por outro lado, este jogo faz com que pratiquemos mais a interatividade entre os membros do grupo, visto que a falha de um componente prejudica a todos. Através de minha participação neste jogo obtive uma melhor percepção do que é importante num líder, até porque nós mesmos já percebemos algumas mudanças em nosso comportamento e na capacidade de tomar decisões e ter uma atitude em que requerem liderança, através dele.*

#### Respondente 15

*A prática adotada no jogo de empresa é muito importante para o aprendizado de um futuro administrador, pois podemos ver na sala de aula de forma dinâmica como as empresas enfrentam suas dificuldades no dia a dia, em cada reunião vivemos e aprendemos uma atividade diferente e utilizamos ferramentas para superar nossos desafios, e na parte comportamental que é um ponto forte para todo gestor, utilizamos técnicas e ganhamos habilidades para administrar os conflitos, posso expressar com convicção que esta prática adotada fará a diferença para os futuros formandos dessa entidade, pois tenho 40 anos e trabalho em uma empresa há 22 anos e hoje atuo como coordenador posso afirmar que em nossas reuniões na faculdade consigo enxergar com clareza o que se passa na empresa em que trabalho, e faço comparações no que é aplicado na sala de aula.*

#### Respondente 16

*O jogo serviu como dinâmica e prática de aprendizagem, vividas na sala de aula o que certamente contribuiu bastante no meu desenvolvimento. A minha percepção com certeza melhorou, pois não tenho oportunidade de viver situações de grandes empresas devido a eu ser comerciante, e na sala de aula foram relatados fatos do cotidiano das empresas o que agregou valor ao meu conhecimento. Na realidade não parei para observar alguma mudança no meu comportamento, mas alguém já pode ter observado.*

#### Respondente 17

*O jogo de simulação no ensino da disciplina é feito de uma forma legal e dinâmica, porém seria motivador se o desempenho fosse individual e não do grupo. Não concordo com esse método avaliativo, de dividir desempenho com quem não tem interesse em obter um bom resultado. Trabalhar em equipe é difícil, e simular trabalhar em equipe ainda se torna mais desgastante.*

## Anexos

### Anexo I - Questionário GLOBE

Questionário GLOBE							
Característica ou Comportamento							
Sua visão do que conta para uma liderança excepcional 1. Inibe Fortemente 2. Inibe Moderadamente 3. Inibe 4. Sem Impacto 5. Contribui 6. Contribui Moderadamente 7. Contribui Fortemente	Sua Pontuação						
	1	2	3	4	5	6	7
<b>1. Diplomático:</b> Habilidoso em relações interpessoais; possui tato.							
<b>2. Evasivo:</b> Evita fazer comentários negativos para manter um bom relacionamento e se manter em bons termos com todos (as).							
<b>3. Mediador:</b> Interfere para solucionar conflitos entre indivíduos.							
<b>4. Autoritário:</b> Diz aos subordinados o que fazer como se fosse um comando a ser seguido.							
<b>5. Positivo:</b> Geralmente otimista e confiante.							
<b>6. Competitivo com o Grupo:</b> Tenta superar o desempenho dos (as) colegas de seu grupo de trabalho.							
<b>7. Autônomo:</b> Age independentemente, não conta com outras pessoas.							
<b>8. Independente:</b> Não conta com outras pessoas; gerencia suas próprias ações.							
<b>9. Implacável:</b> Punitivo, não demonstra pena ou compaixão.							
<b>10. Sensível:</b> Se magoa ou ofende facilmente.							
<b>11. Orientação para Melhoria:</b> Procura continuamente melhorar seu desempenho.							
<b>12. Inspirador:</b> É capaz de inspirar emoções, crenças, valores e comportamentos nos outros, inspirando motivação para trabalhar duro.							
<b>13. Antecipação:</b> É capaz de antecipar, prever eventos e levar em consideração o que irá acontecer no futuro.							
<b>14. Propensão ao Risco:</b> Disposto a fazer investimentos de recursos em projetos que não tem probabilidade alta de sucesso.							
<b>15. Sinceridade:</b> É transparente e sincero quando expressa algum comentário, Zeloso.							
<b>16. Confiável:</b> Merece confiança, tem credibilidade e pode-se contar que manterá sua palavra.							
<b>17. Globalizado:</b> Tem interesses em eventos do seu tempo, tem uma visão para as coisas do mundo.							
<b>18. Evita Conflitos no Grupo:</b> Evita entrar em conflito com membros de seu próprio grupo.							
<b>19. Habilidoso Administrativamente:</b> Capaz de planejar, organizar, coordenar e controlar o trabalho de um número grande de indivíduos (mais que 75)							
<b>20. Justo:</b> Age segundo o que é correto.							
<b>21. Resolver problemas no formato Ganha-Ganha:</b> Capaz de identificar soluções que satisfaçam indivíduos com interesses diversos e conflituosos.							
<b>22. Claro:</b> Se faz entender com facilidade.							
<b>23. Interesse Próprio:</b> Procura sempre o que é melhor para si.							

Característica ou Comportamento							
Sua visão do que conta para uma liderança excepcional 1. Inibe Fortemente                      5. Contribui 2. Inibe Moderadamente                6. Contribui Moderadamente 3. Inibe                                        7. Contribui Fortemente 4. Sem Impacto	Sua Pontuação						
	1	2	3	4	5	6	7
<b>24. Tirânico:</b> Age como um tirano ou déspota; imperioso, ditatorial, impositivo.							
<b>25. Integrador:</b> Integra as pessoas ou coisas num todo coeso e funcional.							
<b>26. Calmo:</b> Não se aflige (angustia) facilmente.							
<b>27. Desafiador:</b> Estimula a inquietação.							
<b>28. Leal:</b> Dá suporte e fica do lado de amigos (as) mesmo quando estão com problemas significativos ou dificuldades.							
<b>29. Único:</b> Uma pessoa incomum, suas características e comportamentos são diferentes da maioria das outras pessoas.							
<b>30. Colaborativo:</b> Trabalha em conjunto com outros.							
<b>31. Encorajador:</b> Dá coragem, confiança ou esperança através de apoio e aconselhamento.							
<b>32. Intensificador da Moral:</b> Aumenta a moral de seus (uas) subordinados (as) através de encorajamento, elogios, e/ou sendo um (a) confidente.							
<b>33. Arrogante:</b> Presunçoso ou arrogante.							
<b>34. Ordenado:</b> É organizado e metódico em seu trabalho.							
<b>35. Preparado:</b> Preparado para o que o futuro trouxer.							
<b>36. Autocrático:</b> Toma decisões de uma forma ditatorial.							
<b>37. Reservado:</b> Tende a ocultar informação dos outros							
<b>38. Insociável:</b> Evita pessoas ou grupos; prefere sua própria companhia							
<b>39. Fraternal:</b> Tende a ser um bom amigo de seus (uas) subordinados (as).							
<b>40. Generoso:</b> Disposto a dedicar seu tempo, dinheiro, recursos e ajuda para outras pessoas.							
<b>41. Formal:</b> Segue regras, convenções e cerimônias.							
<b>42. Modesto:</b> Não se vangloria; se apresenta de uma maneira humilde.							
<b>43. Inteligente:</b> Esperto, aprende e entende as coisas facilmente.							
<b>44. Resoluto:</b> Toma decisões com firmeza e rapidamente.							
<b>45. Consultivo:</b> Consulta outras pessoas antes de fazer planos ou tomar decisões.							
<b>46. Irritável:</b> Dado a humores; facilmente agitado.							
<b>47. Solitário:</b> Trabalha e age separadamente dos outros.							
<b>48. Entusiasta:</b> Demonstra e transmite emoções positivas fortes em relação ao trabalho.							
<b>49. Aversão ao Risco:</b> Evita assumir riscos; não gosta de riscos.							
<b>50. Vingativo:</b> Rancoroso; busca desforra quando injustiçado.							
<b>51. Compassivo:</b> Tem empatia para com outras pessoas; é propenso a ser útil e demonstrar compaixão.							
<b>52. Subjugado:</b> dominado, quieto, manso.							

Característica ou Comportamento							
Sua visão do que conta para uma liderança excepcional 1. Inibe Fortemente                      5. Contribui 2. Inibe Moderadamente                6. Contribui Moderadamente 3. Inibe                                        7. Contribui Fortemente 4. Sem Impacto	Sua Pontuação						
	1	2	3	4	5	6	7
<b>53. Egocêntrico:</b> Centrado em si próprio; pensa quase o tempo todo em si mesmo (a).							
<b>54. Falta de Clareza:</b> Sutil, não se comunica explicitamente, usa metáforas, alegorias e exemplos para se comunicar.							
<b>55. Distante:</b> Indiferente, se mantém a parte dos outros, pessoa difícil de fazer amizade.							
<b>56. Estimulante Intelectualmente:</b> Encoraja as pessoas a pensar e usar suas mentes; coloca à prova crenças, estereótipos e atitudes de outras pessoas.							
<b>57. Cauteloso:</b> Age/Executa com grande cuidado e não assume riscos.							
<b>58. Organizado:</b> Bem organizado, Metódico, ordenado.							
<b>59. Astuto:</b> Enganador, cheio de malícia.							
<b>60. Informado:</b> Bem informado e conhecedor (a) das informações.							
<b>61. Negociador Efetivo:</b> Capaz de negociar com eficácia, capaz de realizar transações com outros em termos favoráveis.							
<b>62. Egoísta:</b> Vaidoso, convencido de suas próprias habilidades.							
<b>63. Não Cooperativo:</b> Pouco afeito a trabalhar em grupo com outras pessoas.							
<b>64. Lógico:</b> Aplica lógica ao seu pensamento.							
<b>65. Valoriza o Status:</b> Atento ao status socialmente aceito das pessoas ao seu redor.							
<b>66. Precavido:</b> Antecipa eventos futuros possíveis.							
<b>67. Planeja Antecipadamente:</b> Antecipa e planeja com antecedência.							
<b>68. Normativo:</b> Age segundo as normas estabelecidas pelo seu grupo.							
<b>69. Orientação para o Individual:</b> Preocupação com e dá alto valor a preservação das necessidades individuais ao invés das do grupo.							
<b>70. Não igualitário:</b> Acredita que nem todos os indivíduos são iguais e que direitos e privilégios só se aplicam a algumas pessoas.							
<b>71. Intuitivo:</b> Tem percepções acima da média.							
<b>72. Indireto:</b> Não vai direto ao ponto, usa metáforas e exemplos para se comunicar.							
<b>73. Habitual:</b> Dado a uma rotina constante e regular.							
<b>74. Eclipsado:</b> Dado a apresentar a si próprio (a) de uma forma modesta							
<b>75. Capaz de Antecipação:</b> Capaz de antecipar satisfatoriamente necessidades futuras							
<b>76. Mobilizador:</b> Capaz de mobilizar e ativar seguidores (as)							

Característica ou Comportamento							
Sua visão do que conta para uma liderança excepcional 1. Inibe Fortemente                      5. Contribui 2. Inibe Moderadamente                6. Contribui Moderadamente 3. Inibe                                        7. Contribui Fortemente 4. Sem Impacto	Sua Pontuação						
	1	2	3	4	5	6	7
<b>77. Sensível:</b> Capaz de perceber pequenas mudanças no humor de outras pessoas; restringe conversas de forma a evitar causar embaraço a outras pessoas.							
<b>78. Convincente:</b> Geralmente capaz de persuadir outras pessoas com seu ponto de vista.							
<b>79. Comunicativo:</b> Comunica-se freqüentemente.							
<b>80. Orientado para a Excelência:</b> Busca vigorosamente a sua própria excelência assim como a de seus (suas) subordinados (as).							
<b>81. Processual:</b> Segue regras e linhas de comportamento já estabelecidas.							
<b>82. Criador de Confiança:</b> Incute confiança nos outros demonstrando sua confiança neles (as).							
<b>83. Orientado para o Grupo:</b> Preocupado com o bem estar do grupo.							
<b>84. Consciência de Classe:</b> Consciente dos limites criados pelas classes e status de um grupo e age de acordo.							
<b>85. Não participativo:</b> Não gosta de participar em grupos.							
<b>86. Auto-Sacrificado:</b> É capaz de ignorar seus interesses pessoais e fazer sacrifícios em favor de uma meta ou visão.							
<b>87. Paciente:</b> Tem e demonstra paciência							
<b>88. Honesto:</b> Fala e age de forma que demonstra honestidade							
<b>89. Dominador:</b> Inclinado a dominar as pessoas							
<b>90. Protetor:</b> Procura proteger os (as) demais colegas do grupo de modo a evitar que fiquem embaraçados (as) ou envergonhados (as).							
<b>91. Dinâmico:</b> Muito envolvido, enérgico, entusiasmado e motivado.							
<b>92. Co-ordenado:</b> Integra e gerencia o trabalho de seus subordinados.							
<b>93. Elitista:</b> Acredita que um determinado grupo de pessoas com uma determinada formação são superiores e merecedores de privilégios.							
<b>94. Criador de Times:</b> Capaz de levar os (as) participantes de um grupo a trabalhar juntos.							
<b>95. Cínico:</b> Pessoa dissoluta, sem pudor, desavergonhado.							
<b>96. Orientado para Desempenho:</b> Trabalha dentro de padrões elevados de desempenho.							
<b>97. Ambicioso:</b> Trabalha dentro de metas altas e trabalho duro							
<b>98. Motivador:</b> Estimula os outros a trabalhar acima do esperado e a fazer sacrifícios pessoais.							
<b>99. Micro-Gerente:</b> Supervisor muito próximo e que insiste em tomar todas as decisões							

Característica ou Comportamento							
Sua visão do que conta para uma liderança excepcional 8. Inibe Fortemente                      12. Contribui 9. Inibe Moderadamente                13. Contribui Moderadamente 10. Inibe                                        14. Contribui Fortemente 11. Sem Impacto	Sua Pontuação						
	1	2	3	4	5	6	7
<b>100. Não Delega:</b> Pouco afeito ou incapaz de ceder o controle de projetos ou tarefas.							
<b>101. Evita Negar:</b> Evita dizer não para outra pessoa, mesmo quando não será possível fazer o que foi solicitado.							
<b>102. Visionário:</b> Tem uma visão e imaginação do futuro.							
<b>103. Voluntarioso:</b> Possui força de vontade, é determinado (a), resoluto (a), persistente.							
<b>104. Regulador:</b> Está no comando e não tolera desrespeito ou questionamento; dá ordens.							
<b>105. Desonesto:</b> Fraudulento, insincero.							
<b>106. Hostil:</b> Abertamente pouco amigável, age de forma negativa em relação às pessoas.							
<b>107. Orientado para o Futuro:</b> Faz planos e toma ações baseadas em metas futuras.							
<b>108. Bom Administrador:</b> Tem as habilidades necessárias para gerenciar equipes complexas e complexos sistemas administrativos.							
<b>109. Confiável:</b> Alguém com quem se pode contar, fidedigno, Pode-se contar.							
<b>110. Ditatorial:</b> Força sua opinião e valores sobre os outros.							
<b>111. Individualista:</b> Se comporta de forma diferente de seus (suas) colegas.							
<b>112. Ritualístico:</b> Usa uma ordem definida e rígida para executar suas tarefas.							