

Dinamizando programas de ensino: uma crítica à adoção de jogos de empresa na formação gerencial

Angela Maria Carneiro de Carvalho (UFSCar) acarvalho@dep.ufscar.br

Resumo

A análise teórica da utilização dos jogos de empresa na formação gerencial é objetivo deste artigo. Numa perspectiva crítica, questiona-se sua crescente adoção por cursos e universidades na busca de capacitar alunos para as exigências práticas do atual mundo do trabalho. A preparação para a “ação” e a possível “superficialidade” embutida na ênfase lúdica e visual são vertentes privilegiadas no estudo.

Palavras chave: Jogos de empresa; Formação Gerencial; Competências

1. Introdução

O modelo competitivo globalizado tem levado as organizações a abandonarem os formatos clássicos de gestão, utilizados quando o ambiente era mais estável e previsível. Decisões empresariais, devido à ampliação dos mercados, passam por alterações que atingem da produção à distribuição, das reformulações nas estruturas à reorganização do trabalho. Tomadores de decisão lidam hoje com a complexidade, a incerteza, e a sensação da mudança permanente e cada vez mais veloz. Profissionais com competências diversificadas necessitam de informações e habilidades não contempladas no currículo universitário, criando um *gap* entre os cursos acadêmicos e as expectativas do mercado de trabalho.

A inadequação dos modelos tradicionais de ensino e aprendizagem às exigências da interface teoria/ prática tem levado a transformações nas aulas baseadas na relação giz/ lousa. Busca-se, então, conforme enfatizam Marques Filho e Pessoa (2000), a utilização de novas tecnologias, a adoção de recursos que substituem o professor ou ainda o emprego de novas formas de interação professor-aluno.

A sensação de urgência, as dificuldades em lidar com o pouco tempo disponível e o relato de experiências de sucesso de gerentes que pouco freqüentaram os bancos escolares, também estimulam alunos e professores a priorizarem abordagens simplistas no lugar de dedicarem maior tempo à reflexão exigida pelo rigor acadêmico.

A ainda insipiente literatura sobre jogos de empresa enfatiza sua utilização na formação gerencial como um facilitador do processo de aprendizagem, configurando uma alternativa didática que alia teoria e prática. Ao simularem o processo decisório gerencial, os jogos permitiriam no entender de Freitas e Santos (2003), análises e escolhas diante de vasta gama de informações que habilitariam a intervenções eficazes nas organizações.

Alunos de cursos de graduação e pós-graduação - em especial aqueles que tratam da formação gerencial - demandam, e as instituições de ensino divulgam, a utilização dos jogos como um "diferencial". Esta utilização, entretanto, já é bastante generalizada, obedecendo a uma perspectiva isomórfica de adoção da retórica do que é mais "novo" e "atual" na formação dos gestores.

O isomorfismo é tido como um processo restritivo que leva à homogeneização das unidades que compartilham um mesmo campo organizacional (DiMaggio e Powell, 1983), entendido como tal

o conjunto de organizações que constituem uma área reconhecida e que operam num espaço no qual os efeitos de umas se fazem sentir sobre as outras.

Este tipo de compreensão do funcionamento da organização requer que, além do ambiente técnico - relacionado a tecnologias complexas, à troca de bens e serviços com o mercado e às recompensas advindas da eficiência e eficácia da performance - esta organização seja também percebida em seu ambiente institucional, onde a legitimação decorre da submissão às regras, valores e normas socialmente aceitos.

Assim, na perspectiva institucional, é o isomorfismo que melhor captura a idéia de homogeneização, o que pode ocorrer por três motivos:

- Poderá haver pressão de uma organização sobre a outra com uma regra ou lei que ordene a repetição das ações - isomorfismo coercitivo;
- Poderá ocorrer a adoção de práticas já desenvolvidas por outras organizações do ambiente e percebidas como bem sucedidas diante de incertezas - isomorfismo mimético;
- Poderá haver a transmissão de padrões e técnicas considerados eficazes devido a treinamentos, profissionalização e *networks* profissionais - isomorfismo normativo.

O contexto em que floresceu a adoção dos jogos, com poucos questionamentos que desestabilizassem sua existência socialmente aceita, sugere a presença das três modalidades de isomorfismo. Seja na legislação educacional (Lei 9394/96 - LDB), por exemplo, que estabelece a vinculação da educação com o mundo (prático) do trabalho (Cury, 2002; Frigotto e Ciavatta, 2003) ou no discurso dominante - em cursos e materiais didáticos - que divulga novas formas de ensino e aprendizagem envolvendo a participação ativa do aluno, identifica-se, respectivamente, as formas coercitiva e normativa de isomorfismo.

O isomorfismo mimético é materializado - conforme demonstrado em pesquisa de Lacruz (2004) - na disseminação dos jogos, utilizados regularmente em nove das treze Instituições de Ensino Superior (IES) que obtiveram conceito "A" em todos os Exames Nacionais de Cursos (ENC) de Administração realizados pelo MEC entre 1996 e 2003.

2. De onde vêm os jogos?

Os jogos representam uma atividade arquetípica da humanidade, cujos primeiros registros datam da antiguidade e chegaram até nós via pinturas rupestres e impressões arqueológicas. Sempre estiveram presentes nas brincadeiras de crianças de qualquer lugar do mundo, reproduzindo rituais adultos ou introduzindo-as em contatos corporais - como nas cantigas de roda e jogos de equipe.

No Brasil, os primeiros jogos utilizados eram importados. Gramigna (1993) afirma que atualmente, profissionais especializados desenvolvem simuladores e modelos - já adaptados à nossa cultura e necessidades - que retratam de maneira fidedigna situações empresariais, e que são utilizados em programas educacionais.

Lacruz (op. cit) demonstra que a introdução dos jogos de empresas nas IES, iniciada na década de 70, intensificou-se nos anos 90. Papel destacado nestas pesquisas cabe, segundo o autor, às seguintes instituições:

- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que detém o pioneirismo no uso dos jogos;
- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em seu curso de pós-graduação *stricto sensu* em Engenharia de Produção e Sistemas onde, no Laboratório de Jogos de Empresa foram desenvolvidos jogos voltados para a gestão industrial, liderança e desenvolvimento de recursos humanos, além de várias dissertações e teses;

- Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP) onde, com Tanabe (1977) e Sauaia (1995), foram desenvolvidas as primeiras dissertação e tese respectivamente.

A literatura da área (Gramigna, 1993 e 1995; Miranda, 1996 e 2000; Kroehnert, 1993; Olivas e Newstrom, 1981; Newstrom e Scannell, 1995, dentre outros) exalta a importância dos jogos afirmando que eles estimulam o exercício de habilidades como autodisciplina, sociabilidade, afetividade, valores morais, espírito de equipe e bom senso. As pessoas revelariam, durante os jogos, facetas de seu caráter que normalmente não seriam reveladas em outros ambientes. As vivências e comportamentos espontâneos poderiam, então, ser trabalhados posteriormente, e as conclusões levariam a reformulações ou reforço de atitudes e comportamentos.

Gramigna (1995) ressalta ainda que o ambiente lúdico faz prevalecer o bom humor e a espontaneidade, fazendo com que os participantes demonstrem o que sabem e o que não sabem, sem medo de errar. Propicia o equilíbrio entre o racional e o emocional com a utilização tanto do hemisfério esquerdo (Yang, razão, lógica, conhecimento) quanto do hemisfério direito (Yin, intuição, emoção, cooperação).

Utilizado como referencial para a utilização dos jogos, Kolb (1984), define aprendizagem como *um processo onde o conhecimento é criado pela transformação da experiência* (p.38). Rogers (1972) toma o participante como o centro do processo educativo e propõe um ensino que estimule uma aprendizagem significativa e plena de sentido, com envolvimento pessoal, auto-iniciada e que modifique o comportamento. A chance de uma pessoa vivenciar uma situação-problema, resolvê-la com seus próprios recursos e verificar os resultados de sua decisão facilita a reformulação de procedimentos. Aprender fazendo leva a uma duradoura internalização do aprendizado e isto é propiciado pelos jogos.

Esta chamada “aprendizagem vivencial” dar-se-ia - no entender de Kolb (op.cit.) - com o desenvolvimento de habilidades dispostas como num ciclo quadrifásico: a partir da experiência, o homem geraria conceitos, regras e princípios que iriam guiar seu comportamento em novas situações e que, por sua vez, seriam constantemente revistos a fim de aumentar sua eficiência. O ciclo teria o seguinte funcionamento: a experiência concreta (EC) imediata, é base para a observação reflexiva (OR) que, assimilada na forma de uma teoria- conceitualização abstrata (CA) leva à dedução de novas implicações ou hipóteses- experimentação ativa (EA) - que servirão de guia para novas experiências, reiniciando o ciclo. Ciclo semelhante de aprendizagem vivencial, é atribuído aos jogos por Gramigna (1995) que o apresenta composto por cinco fases: Vivência, Relato, Processamento, Generalização e Aplicação. Da mesma forma, Senge (1999) vê neste ciclo uma inspiração nos veteranos do movimento da qualidade, tais como Deming, que popularizou o ciclo PDCA - Plan, Do, Check, Act.

Kroehnert (op. cit.) refere-se às atividades vivenciais como sendo: Simulações, Quebra-cabeças, Dramatizações, Estudos de caso e Jogos, *exercícios em que os participantes envolvem-se numa disputa onde há regras impostas e algum tipo de pagamento* (p.9). O termo abrange jogos que desenvolvem habilidades psicomotoras, habilidades intelectuais e jogos de azar. Jogos são planejados, levam à participação ativa do grupo, geram emoções, estimulam o contato entre participantes, geram tensão e têm regras que estabelecem o cenário, o que é permitido ou não. Estas regras definem vencedores e perdedores, colocando a competição como elemento central. Kroehnert (op. cit.) afirma que alguns jogos envolvem competição do indivíduo consigo mesmo para evitar que hajam vencedores e perdedores, embora Gramigna (1995) veja, inclusive aí, a presença de mais uma pessoa – o idealizador do jogo – atuando com sua capacidade inventiva, apesar da impressão de haver somente um jogador. A concepção da competição é contestada por Wright, Betteridge e Buckby, (1983) que diferenciam competição de desafio afirmando ser este

último a essência do jogo – e não a competição. O desafio estimula a cooperação na aceitação dos problemas e na busca por soluções.

3. Jogos, organizações e formação gerencial

Almeida (2004) demonstra que a possibilidade de utilização de modelos vivenciais no processo de Recrutamento e Seleção pode oferecer ricas informações sobre o perfil dos candidatos quanto a suas competências atitudinais ou comportamentais. Estas vivências seriam as dinâmicas de grupo, que a autora apresenta como: Dinâmicas “vitalizadoras” – atividades de aquecimento do grupo, motivação e ambientação dos participantes; Dinâmicas “harmonizadoras” – aplicadas a título de relaxamento; Exercícios de dinâmica principal – trabalham as habilidades e comportamentos específicos que serão objeto de avaliação; Jogos empresariais – são disputas em que, além de existirem regras, são estabelecidos um alvo a atingir e critérios para definir o ganhador; permitem trabalhar diversos comportamentos; Simulação – onde o cenário representa situações reais permitindo a reprodução do cotidiano; Dramatização – representação dos papéis a serem vivenciados na situação real.

Outra aplicação de modelos vivenciais às situações organizacionais é oferecida por Pavão (1999), ao apresentar o RPG - *Roleplaying Game*, "jogo de representação", que envolve regras e atores como o professor e os alunos, chamados de *players*. O mestre apresenta uma história - criada por ele a partir da leitura do livro - que deverá conter situações desafiadoras que exijam escolhas dos jogadores. Estes, por sua vez, constroem um personagem para si detalhando suas preferências, pontos fortes e fracos, perfil psicológico, habilidades intelectuais e físicas. Os personagens deverão adequar-se ao ambiente onde transcorre a história, denominado "mundo" ou "cenário". A partir da situação inicial relatada pelo mestre, os jogadores vão inserindo seus personagens e atuando como numa dramatização adotando posturas e vozes e construindo a narrativa oral e coletivamente. A autora ressalta o uso do RPG em dinâmicas empresariais, bem como em programas sociais e atividades psico-terapêuticas.

Note-se que Olivas e Newstrom (op. cit.) ressaltam o diferencial dos jogos de empresa como sendo sua maciça dependência dos computadores para processamento dos dados além de sua maior complexidade e duração.

Silvestre (2004) demonstra cursos de Pós-graduação em administração que utilizam jogos de empresa para obter um equilíbrio entre o racional e o emocional, de modo a integrar disciplinas, obter visão sistêmica, propiciar a integração entre os participantes e a percepção da importância da cooperação no clima organizacional. Para atingirem seus objetivos, o autor propõe que estes jogos propiciem: praticidade, troca de informações, reflexão, desafio, vivências, participação, experiência e reconhecimento.

Goldsmith (1997, p.43) considera o jogo de empresas *um exercício seqüencial de tomada de decisões, estruturado dentro de um modelo de conhecimento empresarial, em que os participantes assumem o papel de administradores de empresa*. Peixoto, Veloso, e Lopes (2003), apontam que as características didáticas destes jogos como a organização, a racionalidade, a clareza e a sistematização são fatores positivos para o aprendizado. Entretanto, os autores ressaltam que, vencendo ou não, chegando ou não a determinado cenário, o importante é que os participantes entendam que estão sendo desenvolvidos como tomadores de decisão, e que estão aprendendo através da experiência. Kibbee, Craft e Nanus (1961) acrescentam que este aprendizado se dá sem pagamento do preço que decisões erradas poderiam gerar se tomadas na vida real.

Peixoto, Veloso, e Lopes (op. cit.), apresentaram trabalho sobre a mensuração de resultados dos jogos de empresa criticando a utilização de indicadores empresariais - tais como a lucratividade das empresas participantes - como forma de mensuração. A vinculação de vencedores e perdedores à aprendizagem deveria ser substituída por uma avaliação mais abrangente que incluísse, além do desempenho da empresa, o grau de aprendizagem individual ou das equipes. Seguindo o mesmo raciocínio, deveria haver o desenvolvimento de indicadores baseados não apenas em controles estatísticos voltados para resultados financeiros, mas no comportamento e performance dos participantes.

Freitas e Santos (2003) apresentaram estudo sobre a percepção e desempenho de graduandos de administração e ciências contábeis em relação aos jogos. Pressupunham os autores, que, em decorrência de sua grade curricular, os estudantes de administração tenderiam a ter uma percepção diferente dos jogos de empresa e a obter resultados diferentes na gestão da empresa virtual, se comparados com estudantes de outros cursos. Ao concluir os testes, entretanto, os autores afirmaram que esta hipótese não foi confirmada, sugerindo que a formação pode não estar relacionada com a forma como o aluno toma suas decisões no jogo. Outros resultados obtidos demonstram que os alunos acreditam que participar de um jogo facilita o aprendizado, aumenta a motivação, propicia a integração entre as disciplinas do curso e aperfeiçoa suas habilidades em práticas gerenciais. A maioria considerou sua participação ativa e o aprimoramento das habilidades de trabalho em equipe foi eleito a principal vantagem do jogo.

Sauaia (1997), identifica nestas novas tendências na educação gerencial a transformação das salas de aula em “laboratórios de experimentação”. O autor - que em pesquisas anteriores (1989; 1995) havia concluído que os jogos de empresa eram preferidos pelos participantes quando comparados a aulas expositivas e seminários - buscava identificar as variáveis críticas que condicionam a aprendizagem vivencial, combinando satisfação e aprendizagem. Seus resultados demonstram que os denominados “benefícios educacionais” – desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes - apresentaram pontuação significativa, demonstrando que, mais que a satisfação, os participantes reconheceram a “aprendizagem cognitiva” como a principal dimensão do jogo. Outras dimensões identificadas abrangem as fases do ciclo de aprendizagem apresentado por KOLB (op.cit).

4. Por que jogos?

Considera-se que perspectiva prática e envolvente dos jogos encaixa-se com perfeição às propostas educacionais vigentes para a formação superior e níveis antecedentes a ela. Neste trabalho, foram selecionados dois aspectos para serem analisados em relação a esta afirmação: a perspectiva da ação traduzida em competências exigidas pelo mundo atual e o “espetáculo” nas organizações ou as organizações espetaculares.

4.1. A perspectiva da ação traduzida em competências exigidas pelo mundo atual

Frigotto e Ciavatta (op.cit.), Cury (op.cit.) e Weber (2002) abordam a tendência da legislação elaborada no governo FHC, criticando-a por atender ao movimento internacional que enfatizava a necessidade de mudanças educacionais que garantissem o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades exigidos pela reestruturação produtiva. A reforma do ensino proposta à época guardava forte relação com o processo de reforma do Estado então em andamento no Brasil e foi expressa numa Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional “*minimalista*” e numa série de dispositivos que corriam “*por fora*” dela (Cunha, 2003, p.40). Os sistemas educacionais foram reformados em busca de capacitação profissional e dos objetivos de cidadania e

competitividade comprometidos com a nova ordem do capital. A "*pedagogia das competências*" e a "*ideologia da empregabilidade*" (Frigotto e Ciavatta, op. cit.), integrando o saber e o fazer, passariam a refletir a perspectiva economicista, fragmentária e mercantilista das diretrizes curriculares.

Estas mudanças no campo da educação refletiram, à época, opções ideológicas de inserção do país no mundo globalizado; da mesma forma, as mudanças nos sistemas de idéias e práticas no mundo do trabalho inserem-se nas transformações ocorridas na sociedade como um todo.

É o caso da noção de competências. A literatura gerencial considera que o gerenciamento de pessoas com foco na gestão de competências pode permitir alavancagem nos negócios da empresa. Fleury (2002) afirma que o termo retrata algo além da qualificação e aproxima o ensino das necessidades reais da empresa. Esta opinião é compartilhada por Markert (2002) que resume como competências do futuro do mundo do trabalho: competências integrais e universais, competências técnico-metodológicas transversais, competências sócio-comunicativas e subjetivas e competências histórico-políticas transformadoras.

O trabalho já não é mais associado ao cargo, mas às competências mobilizadas numa situação profissional cada vez mais mutável e complexa. O conceito de competência apresentado por diversos autores (Zarifian, 1999, Rhinesmith, 1993, Fleury, 2002, Dutra, 2001) tem em comum a iniciativa perante as situações, a capacidade de executar uma ação e o fato de referir-se ao "fazer". Faz parte do sistema maior da gestão organizacional, sendo importante que esteja em perfeita sintonia com a estratégia da empresa. Dutra (op. cit.) discute a noção de "entrega" associada à competência: diferentemente do sistema formal, a prática organizacional focaliza o que os indivíduos "entregam" para as organizações e a partir daí são tomadas as decisões. Embora haja a descrição formal de funções ou atividades, valoriza-se as pessoas por seus atos e realizações. A "entrega" refere-se ao indivíduo saber agir de maneira responsável e ser reconhecido por isso.

Esta *perspectiva da ação* é apresentada por Eccles, Nohria e Berkley (1994), como central na gestão. Segundo os autores, o verdadeiro desafio da função gerencial, é a mobilização e exploração do potencial de ação dos indivíduos. Isto aconteceria com base em três elementos:

- Retórica: *campo formal de estudos que examina o uso da linguagem para condicionar a maneira de pensar e agir das pessoas* (p.10);
- Ação: a eficiência e o alcance das palavras - e os conceitos nelas representados - são medidos não apenas pelo seu impacto, mas pela habilidade com que são usadas para gerar uma "ação vigorosa", que realiza objetivos a curto prazo e é flexível para o uso no longo prazo;
- Identidade: cada pessoa na organização é única e como tal deve ser tratada para que a ação aconteça.

Competências e ação são duas características do mundo do trabalho atual que contrastam com a rigidez das organizações hierárquicas. Enquanto no mundo moderno o homem havia trocado *suas possibilidades de felicidade por um quinhão de segurança* (Bauman, 1998, p.8), vivendo num mundo linear e previsível, na "*pós-modernidade*" o valor da liberdade é pago ao preço de novas maneiras de organizar o tempo, em especial o tempo do trabalho. Conforme Sennett (2004), não há longo prazo. As carreiras tradicionais estão acabando, bem como a utilização de um único conjunto de qualificações durante a vida de trabalho. Adquirir e desenvolver competências passa a ser preocupação permanente das organizações que agora se denominam "learning organizations" e desenvolvem "disciplinas" que refletem programas permanentes de estudo (Senge, 2000). O desejo de rápido retorno do "capital impaciente" obriga os trabalhadores a perseguirem uma capacitação multifuncional, que permitirá constantes mudanças de seu espaço

no interior da empresa. A busca da competência em flexibilidade conduz, segundo Sennett (op.cit.), a novas estruturas de poder e controle que se traduzem em três elementos: reinvenção contínua das instituições; especialização flexível - colocando sempre produtos novos no mercado como estratégia de inovação permanente; concentração de poder sem centralização – no sentido de dar às pessoas de níveis inferiores mais controle sobre suas atividades, e o benefício do *flexitempo* (p.67).

Ao enfatizar a perspectiva vivencial como alternativa ao ensino tradicional, os jogos parecem atender à preparação para a ação e à ênfase prática solicitada pelas empresas. Entretanto, o predomínio empírico parece ter-se disseminado de tal modo que, acadêmicos passaram a discutir, por exemplo, a produção do conhecimento na área de Administração, e os critérios para determinar seu “valor”. O predomínio funcionalista (Caldas, 2003) leva à produção de conteúdos que não trazem novas contribuições, sendo desprovidos de “teorias fortes” (Sutton e Staw, 2003). A razão para isto pode estar nas escolhas das revistas científicas, na educação dos pesquisadores que constroem este campo do conhecimento, ou ainda na natureza empiricamente baseada do campo, que atrai tipos práticos. Segundo os autores, referências, dados, variáveis, diagramas e hipóteses não constituem teoria. Embora certos elementos desempenhem papel importante na confirmação, suporte e desenvolvimento de novas teorias, para que estas existam, é preciso que se explique as razões lógicas, o raciocínio causal, o porquê da observação dos padrões empíricos.

4.2. O “espetáculo” nas organizações ou as organizações espetaculares

Os jogos de empresa envolvem simulações e dramatizações para os participantes. Os recursos do jogo - mesas, cadeiras, material audiovisual, textos, material de apoio, etc. – requerem cuidados especiais. Aconselha-se que sejam utilizados cor, música e movimento, que se atente ao número de participantes e que se busque um ambiente adequado.

Esta preocupação com aspectos não verbais relacionados à imagem sugere a importância dada atualmente às questões visuais, o que leva Wood Jr (2001) a enxergar um *culto da aparência e da celebridade, um gosto especial por escândalos e fofocas* (p.16). O autor observa que a realidade é caracterizada pela complexidade e pela fragmentação e que organizações desfazem-se interna e externamente, originando outras formas de divisão do trabalho e de relacionamento com o ambiente. À vista dos novos modelos de gestão que empregam linguagem simbólica e de manipulação da impressão, o autor utiliza a expressão “*Organizações espetaculares*” para referir-se a ambientes onde: a liderança utiliza símbolos, imagens e retórica; os atores fazem uso de técnicas de gerenciamento da impressão, a inovação é tratada como algo dramático e a análise simbólica junto à força de trabalho é relevante.

Frigotto e Ciavatta (op.cit.), ressaltam o papel da tecnologia no mundo de hoje e do excesso de informações com intensa linguagem visual prevalecendo sobre a linguagem verbal - oral ou escrita. Citam – assim como Wood Jr (op. cit.) - a expressão de Guy Débord, "sociedade do espetáculo" para demonstrar a relação social entre as pessoas mediada por imagens. O modelo de vida dominante é materializado pelas relações com a informação, a publicidade, televisão, diversas formas de divertimento, etc., e na vida da sociedade, o que era vivido tornou-se representação.

A predominância da realidade fragmentada leva à inconsistência de valores e comportamentos. Cria-se o problema da fragmentação do mundo e de sua reunificação na imagem, como se fossem formadas imagens fotográficas onde, conforme Débord (citado por Frigotto e Ciavatta - op.cit., p.102) *cada unidade é vista separadamente, abstraída do contexto que lhe dá significado, que explica sua gênese e sua particularidade histórica*).

As novas formas de conhecer envolvem sentimento, emoção, desejo, que configuram desafios para o até então articulado discurso do pensamento cognitivo. Esta necessidade vem sendo suprida pelos jogos, ao envolver o lado emocional e a espontaneidade na competição lúdica. A conjugação do componente racional e analítico com o dramático e emocional é tido como motivador no desenvolvimento das competências desejadas.

Pode-se, porém, questionar uma possível superficialidade no estabelecimento das relações entre participantes, mediados pela metáfora do “espetáculo”. Zelditch Jr e Hopkins (1971), ao analisar grupos experimentais afirmaram que sua duração limitada poderá significar que operam em tempo menor do que processos importantes podem exigir. Os autores questionam se as relações desenvolvidas entre os participantes são suficientemente fortes para que as influências possam se fazer sentir no grupo.

Entretanto, Sennett (op. cit.) aponta esta superficialidade como característica também da realidade na “sociedade impaciente” do “capitalismo avançado”: por não haver longo prazo em redes que se redefinem constantemente, o curto prazo limita o amadurecimento da confiança informal. Desta forma, distanciamento e cooperatividade superficial são uma forma de salvaguarda mais adequada para lidar com o momento do que um comportamento baseado em lealdade. Não se comprometer e não se sacrificar seria a atitude utilizada, segundo ao autor, no capitalismo de curto prazo, embora ao preço da corrosão do caráter.

5. Conclusão

O objetivo deste trabalho foi reunir literatura sobre jogos de empresa e, numa perspectiva crítica, analisar sua utilização na preparação de pessoas para o atual mundo do trabalho.

É clara a atração que a perspectiva ativa e lúdica dos jogos exerce sobre alunos e mestres. Entretanto, acredita-se que sua utilização deva levar em conta que, embora os novos paradigmas no mundo gerencial requeiram novas formas de ensino, exigem também capacidade de mudança, de inovação, de aprendizagem contínua e ampla.

Isto inclui momentos de envolvimento aliados a outros de distanciamento.

A tensão dialética entre o abstrato e o concreto, entre a ação e a reflexão requer a utilização de habilidades diametralmente opostas (Kolb, op. cit.). Seu desenvolvimento envolve não apenas experimentar, mas: a utilização de esquemas e perspectivas para observar estas experiências; a familiaridade com teorias e conceitos alternativos para que sejam trabalhados dentro da realidade do aluno e o auxiliem na dedução de seus próprios conceitos; e a criação de novos experimentos para testar suas implicações em experiências do mundo real.

É verdade que a sala de aula e o modelo lousa/giz referido na introdução, poderiam simbolizar uma aprendizagem passiva e desligada do mundo real. Também é correto afirmar que a possibilidade de solução de problemas e do “aprender fazendo” sugerem um aprendizado mais ativo que passivo, voltado para as necessidades do aprendiz. É preciso, entretanto, “fechar o ciclo”.

Desta forma, deve-se ter em mente ao se utilizar os jogos, que eles devem estimular quatro estágios – fazer/refletir/ligar conceitos/ decidir (e voltar a fazer) - de um ciclo que se repetirá constantemente na vida dos participantes, afetando processo decisório, resolução de problemas e aprendizagem. Caso contrário, estas atividades – e as normas criadas por seus idealizadores para explicitar as formas de vencer e competir (Gramigna, 1995) – irão entreter, mas ao mesmo tempo formar pessoas para, mais uma vez, adequarem-se às “regras do jogo” – literalmente.

Referências Bibliográficas:

- ALMEIDA, Walnice. *Captação e seleção de talentos*. São Paulo: Atlas, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional -LDB(Lei 9394/96)*. 8ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- CALDAS, Miguel P. Contribuição teórica: como assim, cara pálida?. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, v.43, n.3, p. 65-68, 2003.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, n. 80, p. 169-201, setembro/ 2002.
- DIMAGGIO, Paul. Conclusion: The futures of business organization and paradoxes of change. In: DIMAGGIO, Paul.(ed) *The twenty-first-century firm: changing economic organization in international perspective*. Princeton: Princeton University Press, 2001.
- DIMAGGIO, Paul e POWELL, Walter. The iron cage revised: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In: *American Sociological Review*, 48, 1983, 147-160.
- DUTRA, Joel Souza. (org.). *Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. São Paulo: Ed. Gente, 2001.
- ECCLES, Robert G., NOHRIA, Nitin e BERKLEY, James D. *Assumindo a responsabilidade: redescobrimo a essência da administração*. RJ: Ed. Campus, 1994.
- FLEURY, Maria Tereza Leme. A gestão de competência e a estratégia organizacional. In: (diversos autores) *As pessoas na organização*. São Paulo, Ed., Gente, 2002.
- FREITAS, Sheizi C. e SANTOS, Luis Paulo G. Jogos de empresas: um estudo exploratório sobre a percepção e o desempenho dos alunos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis. In: XXVII Encontro Anual da ANPAD, 2003, Atibaia – SP, *Anais*. RJ: ANPAD, 2003, CD-ROM, EPA 1500.
- FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 90: subordinação ativa consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.
- GOLDSMITH, Paulo C. Simulação e jogo de empresas. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v.17, n.3, p.43-46, mai/jun/1977.
- GRAMIGNA, Maria Rita de Miranda. *Jogos de empresa*. São Paulo: Makron Books, 1993.
- GRAMIGNA, Maria Rita Miranda. *Jogos de empresa e técnicas vivenciais*. São Paulo: Makron Books, 1995.
- KIBBEE, Joes, CRAFT, Clifford e NANUS, Burt. *Management games: a new technique for executive development*. New York: Reinhold publishing corporation, 1961.
- KOLB, David. *Experimental learning*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
- KROEHNERT, Gary. 100 training games. New York: McGraw-Hill, 1993.
- LACRUZ, Adonai José. Jogos de Empresa: considerações teóricas. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, São Paulo, v.11, nº 4, p. 93-109, outubro/dezembro 2004.
- MARKERT, Werner. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competências. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, n. 80, p. 169-201, setembro/ 2002.

MARQUES FILHO, Paulo Albuquerque e PESSOA, Marcelo S. de Paula. Jogos de empresa para a gestão da produção. Anais VII SIMPEP, 2000, disponível em <http://www.simpep.feb.unesp.br>, capturado em 08.08.2005.

MEYER, John W. e ROWAN, Brian. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. In: DIMAGGIO, Paul e POWELL, Walter W. *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

MIRANDA, Simão de. *Oficina de Dinâmica de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários*. Campinas, SP: Papirus, 1996, vol. I.

MIRANDA, Simão de. *Oficina de Dinâmica de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários*. Campinas, SP: Papirus, 2000, vol. II

NEWSTROM, John e SCANNELL, Edward. *The big book of business games: icebreakers, creativity, exercises and meeting energizers*. New York: McGraw-Hill, 1995.

NORREKLIT, Hanne. The balanced scorecard: what is the score? A rhetorical analysis of the balanced scorecard. *Accounting, Organization and Society*, 28 (2003) 591-619.

OLIVAS, Louis e NEWSTROM, John. Learning through the use of simulation games. In: *Training & Development Journal*, Sep81, Vol. 35 Issue 9, p 63, 3p.

PAVÃO, Andréa. *A aventura da leitura e da escrita entre mestres de Roleplaying Game (RPG)*. Rio de Janeiro: EntreLugar, 1999.

PEIXOTO, Renato, VELOSO, Erica Ruiz e LOPES, Juciane. Fragilidade na mensuração de aprendizagem em jogos de empresa: uma reflexão. In: XXVII Encontro Anual da ANPAD, 2003, Atibaia – SP, *Anais*. RJ: ANPAD, 2003, CD-ROM.

RHINESMITH, Stephen. *Guia gerencial para a globalização*. Rio de Janeiro: Berkeley, 1993.

ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

SAUAIA, Antonio C.A. Jogos de empresa: aprendizagem com satisfação. *Revista de Administração*, São Paulo, v.32, n.3, p. 13-17, jul./set/1997.

_____. *Jogos de empresas: tecnologia e aplicação*. Dissertação (Mestrado em Administração) - Departamento de Administração da FEA/USP. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1989.

_____. *Satisfação e aprendizagem em jogos de empresas: contribuições para a educação gerencial*. Tese (Doutorado em Administração) - Departamento de Administração da FEA/USP. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995.

SENGE, Peter. *A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem*. 6ª ed. São Paulo: Best Seller, 2000

SENGE, Peter, ROSS, Richard, SMITH, Bryan, ROBERTS, Charlotte e KLEINER, Art. *A quinta disciplina - caderno de campo: estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVESTRE, Daniel. *Proposta de um novo modelo de jogos de negócios (business games) para cursos de pós-graduação*, 2004, 112p. Dissertação (mestrado em Sistemas de Gestão) - Sistema de Gestão pela Qualidade Total - UFF. Niterói.

SUTTON, Robert I. e STAW, Barry M. O que não é teoria. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, v.43, n.3, p. 74-84, 2003.

TANABE, M. *Jogos de empresas*. Dissertação (Mestrado em Administração) - Departamento de Administração da FEA/USP. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1977.

WEBER, Silke. Notas sobre o CNE e a qualidade do ensino superior. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, n. 80, p. 169-201, setembro/ 2002.

WOOD JUNIOR, Thomas. *Organizações espetaculares*. RJ: FGV, 2001

WRIGHT, Andrew, BETTERIDGE, David e BUCKBY, Michael. *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983

ZARIFIAN, P. *Objectif compétence*. Paris: Liaisons, 1999.

ZELDITCH JR, Morris e HOPKINS, Terence K. Experiências de laboratório com organizações. In: ETZIONI, Amitai. *Organizações complexas*: São Paulo: Atlas, 1971.