

Trabalho em Grupo entre Alunos de Cursos de Administração: uma Utopia?

Filipe Campelo Xavier da Costa

Professor de Marketing da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM-RS). Doutor em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP). Mestre em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RESUMO

A partir do estudo realizado por McCorkle et al. (1999) entre estudantes de graduação de Administração em universidades americanas, foi desenvolvida uma pesquisa junto a alunos de universidades particulares brasileiras para avaliar a percepção dos estudantes quanto ao uso de trabalhos em grupo como ferramenta didática. Seus benefícios e suas deficiências são discutidos, bem como comparados com os resultados encontrados no contexto americano.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino em Administração, trabalho em equipe.

ABSTRACT

From the research presented by McCorkle et al. (1999) among undergraduate business students in U.S. universities, was developed a research among students from Brazilian private universities to assess their perception about teamwork as a pedagogical tool. The benefits and shortcomings are discussed, as well compared to the results from the U.S. environment.

KEYWORDS

Business teaching, teamwork.

1. INTRODUÇÃO

As publicações da área de Administração vêm, nas últimas duas décadas, enfatizando a importância do trabalho em equipe (ou times) para o sucesso organizacional. Livros e artigos têm abordado sobre como criar e gerenciar equipes que tem autonomia em seu processo decisório e de gestão. Lawler et al. (apud Cohen & Bailey, 1997) já indicavam que das 1000 maiores empresas listadas pela revista Fortune, 68% destas empregavam equipes de trabalho que tinha como prática a auto-gestão.

Desenvolver habilidades para criar, redigir e gerenciar tarefas e projetos de forma colaborativa tem se tornado cada vez mais importante no mundo dos negócios. Para manter-se competitivo e inovador, as empresas tem buscado colaboradores que possam trabalhar e aprender em equipes (Gardner & Korth, 1998). Como reflexo do mundo corporativo, cada vez mais as escolas de Administração exigem que seus alunos aprendam a desenvolver projetos ou tarefas em grupos ou times de trabalho. Entretanto, as faculdades estão sendo criticadas por não preparar adequadamente os estudantes para o ambiente de trabalho de hoje, orientado para o trabalho em grupo (Deeter-Schmels & Ramsey, 1998). A questão posta é a seguinte: onde está o problema? Não é possível desenvolver habilidades para desenvolvimento de trabalhos em equipes? Quais são as limitações que essa prática impõe?

A atividade de trabalhos ou projetos em grupo é uma prática pedagógica cada vez mais corriqueira dentro dos currículos de cursos de Administração (Bacon, Stewart & Stewart-Belle, 1998). Os professores empregam a formação de grupos para realização de estudos de caso, projetos, simulações, apresentações e outras atividades, buscando desenvolver uma série de habilidades, como a liderança, a delegação de responsabilidades, o comprometimento e resolução de conflitos. Em suma, o propósito de seu emprego está associado à geração de experiências de aprendizagem vivenciais e a preparação real dos discentes para seus futuros papéis dentro das organizações.

Entretanto, muitos alunos (e equipes) não atingem todo seu potencial por uma série de problemas como a existência do aluno “encostado”, onde o indivíduo evita realizar sua parcela no trabalho e os reflexos desse tipo de comportamento sobre o funcionamento da equipe. A utilização cada vez mais freqüente de trabalhos ou projetos em grupo tem proporcionado reações de insatisfação e indignação de uma parte

dos alunos devido à percepção de equidade do processo avaliativo. Logo, não trata-se apenas de um problema restrito à realidade do grupo, mas da própria prática pedagógica.

A partir dessa análise, esse estudo tem como propósito avaliar a percepção dos alunos quanto à realização de trabalhos em grupo como instrumento didático em cursos de Administração. Para tanto, serão analisados os principais problemas decorrentes desse tipo de atividade e seus resultados serão comparados com os encontrados em um estudo similar desenvolvido por McCorkle et al (1999) no contexto norte-americano. Por fim, as implicações para atividade de ensino serão discutidas e analisadas.

2. TRABALHO EM GRUPO

Para melhor entendimento sobre a natureza do trabalho em equipe ou times, cabe inicialmente indicar sua definição. Conforme Cohen & Bailey (1997, p. 241), “times são um conjunto de indivíduos interdependentes em suas atividades, que compartilham responsabilidades sobre os resultados e são vistos (por si próprios e por outros agentes sociais) como uma entidade social inserida dentro de um contexto social (área, unidade de negócio, empresa, escola), gerenciando seus relacionamentos através das fronteiras organizacionais”. A participação em equipes pode possuir diferentes configurações de times, incluindo equipes de projeto (desenvolvimento de produtos), times de ação (equipe cirúrgica), times de produção e times gerenciais (conjunto de executivos em um processo de planejamento, por exemplo). Chen, Donahue & Klimoski (2004) indicam que a popularidade de trabalho em grupos não deve diminuir, pois o trabalho na era pós-industrial exige maior cooperação e coordenação do que nunca, seja dentro ou entre unidades de trabalho.

Por essa exigência, as organizações têm buscado pessoas que possuam conhecimentos, habilidades e atitudes (modelo CHA) relevantes ao seu negócio, em detrimento às competências tradicionais ou orientadas apenas para determinada tarefa. Dentre as habilidades mais procuradas, as capacidades interpessoal (lidar com conflito, participar de discussões) e de comunicação (oral e escrita) são indicadas como as mais relevantes para que sejam desenvolvidas nos estudantes de Administração (Porter & McKibbin's apud McCorkle et al., 1999).

Os grupos dentro do ambiente de sala de aula, são considerados como de grande valor para os aca-

dêmicos e os *practitioners* (Strong & Anderson, 1990). A aprendizagem decorrente de atividades em grupo demonstra-se especialmente benéfica em cursos que os alunos têm diferentes formações, *backgrounds* ou níveis distintos de habilidades (Schaffer, 1995). O uso de projetos em grupo em sala de aula facilita o processo de aprendizagem do aluno principalmente a partir da necessidade de auto-gerência do processo de desenvolvimento do projeto e da própria equipe de trabalho. Os esforços dos membros do grupo são geradores de cenários do ambiente profissional nos quais os participantes devem trabalhar em conjunto para integrar suas idéias em um conjunto único de discussão, recomendações e ações (Beatty, Haas & Sciglimpaglia, 1996). Logo, há uma exigência que o grupo tenha seus componentes trabalhando juntos para a tarefa a ser desempenhada e seu esforço colaborativo é visto como a maior contribuição na aprendizagem em sala de aula.

2.1 Benefícios do Trabalho em Grupo

Os benefícios de ter alunos trabalhando em equipe na realização de projetos são amplamente reconhecidos. Os benefícios incluem o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe, aumento do interesse e da motivação dos estudantes, a possibilidade dos alunos aprenderem com os seus colegas, a oportunidade de experiências multiculturais ou de contextos sócio-econômicos distintos (Williams, Beard & Rymer, 1991).

Estudos comprovam que na aprendizagem em grupo, os alunos podem atingir e aprender mais do que individualmente (Freeman, 1996; Johnson & Johnson, 1985). Isso fica mais evidente quando projetos de maior complexidade são propostos para desenvolvimento em grupos. Devido às experiências individuais ou habilidades distintas, atividades mais desafiadoras podem ser desenvolvidas em grupo, o que não seria viável caso fosse realizada individualmente. Outro ponto a ser destacado é que a realização de trabalhos mais complexos aproxima-se de forma mais clara à realidade que os estudantes enfrentarão ao entrar no mercado de trabalho.

A atividade em grupo proporciona ao aluno uma série de vantagens identificadas por Williams, Beard & Rymer (1991). Com sua realização, é desenvolvida a capacidade de entendimento de realidades complexas (projetos multifuncionais, por exemplo), bem como o contato com situações reais ou próximas à realidade, emulando o ambiente real de trabalho.

Para sua construção, as habilidades de comunicação oral e escrita são exigidas, bem como a prática de gerenciamento e atuação em equipes, envolvendo questões (reais) de comprometimento, gestão do tempo, tolerância à frustração, motivação dos membros do grupo, conflito de idéias, etc.

Do ponto de vista do professor, o uso de trabalhos em grupo proporciona uma série de benefícios. A possibilidade dos alunos aplicarem os conceitos em uma realidade prática, havendo espaço para discussão de idéias e posições, permite resultados mais satisfatórios na construção do conhecimento. Em situações de turmas com elevado número de alunos, o uso de projetos em grupo reduz a carga da avaliação de inúmeros projetos individuais para o professor. Outro benefício decorre da proximidade que o trabalho em grupo pode gerar entre o professor e os alunos, pois o acompanhamento do processo de realização do projeto tende a ser mais próximo e a interação maior do que em caso de projetos individuais, principalmente quando existem turmas numerosas (Pffaf & Huddleston, 2003).

2.2 Problemas do Trabalho em Grupo

Diversos autores indicam que um dos maiores problemas que as atividades em grupo proporcionam é a falta de comprometimento de alguns componentes com as tarefas e o desempenho da equipe (McCorkle et al., 1999; Pffaf & Huddleston, 2003; Stong & Anderson, 1990). Conhecido como “vagabundo social” (*social loafer*) ou “encostado”, consiste no comportamento de desinteresse em envolver-se nas atividades do grupo, tirando vantagem de seus colegas, fazendo que os demais façam a sua parte. Isso ocasiona uma série de problemas como a queda da produtividade e da motivação do grupo, principalmente em razão da percepção de recompensas injustas para aqueles que desenvolveram as tarefas de fato (Sheperd, 1995).

Grupos podem envolver conflitos de personalidade entre os componentes da equipe, “panelas” entre amigos dentro do grupo e até mesmo demonstração de preconceitos de diversos tipos entre os colegas (idade, sexo, raça, religião, etnias, renda). Outros tipos de problemas que podem ocorrer envolvem as dificuldades na resolução de conflitos, conhecimento limitado das capacidades individuais e falta de liderança dentro do grupo (Forman & Katsky, 1986). A dificuldade no gerenciamento do tempo e dos encontros entre os componentes, associados à falta

de foco e objetividade, são igualmente elementos prejudiciais à performance do grupo na obtenção dos objetivos propostos.

A origem dos entrevistados pode afetar a produtividade do grupo. Pesquisas apontam que a cultura de origem pode influenciar o comportamento de cooperação entre os pares. Alunos com traços de personalidade competitivos, característicos de culturas individualistas como a norte-americana, podem enfrentar maiores dificuldades na realização de atividades em grupo e que exijam gestão de equipe (Sutton, 1995). Estudos indicam que indivíduos de sociedades coletivistas (ex. China) tendem a apresentar produtividade idêntica ou superior quando desafiados a trabalhar em grupo (Earley, 1989).

Do ponto de vista didático, uma limitação do uso de atividades em grupo decorre das formas empregadas pelos grupos na divisão das tarefas. Conforme o interesse dos alunos ou a conveniência na realização das atividades, existe a possibilidade de que cada estudante aprenda apenas sobre sua área de especialização, gerando deficiências nas demais áreas. A falta de uma compreensão ampla e geral de um projeto desenvolvido em grupo, decorrente da partilha das funções e/ou da falta de integração entre as partes, constitui-se em uma das principais desvantagens do trabalho em equipe como ferramenta didática.

3. MÉTODO

3.1 Amostra

Os dados foram coletados em três universidades particulares brasileiras com estudantes do curso de Administração de Empresas. As respostas foram coletadas por auto-preenchimento sem a identificação do respondente dentro do ambiente de sala de aula. Foram aplicados 244 questionários e a amostra caracterizou-se por abordar um público com participação idêntica entre os sexos, idade média de 23 anos, a maior parte dos alunos com atividade profissional em curso (87,7%) e uma média de 5,93 semestres já cursados, o que equivale a mais da metade do curso de graduação de Administração.

3.2 Medidas

O instrumento de pesquisa foi desenvolvido a partir da escala construída por McCorkle et al. (1999), passando por um processo de tradução reversa e adap-

tação ao contexto nacional no que tange à linguagem e à redação. As variáveis originais analisadas foram mantidas para efeito de comparação com os resultados encontrados no contexto brasileiro.

Foi empregada a escala de Likert, com intervalo de 1 (discordo totalmente) até 7 (concordo totalmente). Para possibilitar a análise comparativa com os resultados encontrados no estudo original americano, a escala foi invertida no processo de tabulação de dados, a partir do uso da ferramenta específica no software SPSS. Para avaliação das preferências quanto ao tipo de instrumento de avaliação, foram empregadas escalas ordinais.

Os questionários foram previamente pré-testados para avaliar a clareza e a compreensão das questões apresentadas. Ajustes foram efetuados na redação e na seqüência das perguntas apresentadas.

4. RESULTADOS

Seguindo a mesma organização do estudo original, as variáveis foram agrupadas em quatro blocos

de questões: especialização do trabalho, ações coletivas, desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe e os problemas administrativos dos trabalhos em grupo.

A primeira dimensão refere-se ao esforço realizado pelos alunos em restringir sua participação a um conjunto de atividades especializadas; isto é, os indivíduos tendem em minimizar os seus *inputs* de trabalho (raciocínio, dedicação, etc.) para alcançar um resultado (*output*) estabelecido (a nota do trabalho). Para fazê-lo, a divisão de atividades entre os componentes é o processo mais corriqueiro, levando o aluno a confiar no conhecimento gerado pelos colegas em outras tarefas e complementar com sua parcela dentro do projeto.

Na Tabela 4.1, são apresentadas os resultados decorrentes das questões ligadas à Especialização do Trabalho, a partir da exposição das medidas de média e desvio-padrão, assim como o somatório das respostas que indicavam concordância frente às afirmações (respostas 5, 6 e 7).

Percebe-se que entre os respondentes indicam que no que tange à divisão de tarefas, os membros

Tabela 4.1 – Especialização do Trabalho.

Especialização do Trabalho	Média	Desvio-Padrão	%
Cada membro do grupo participa sempre igualmente em cada etapa das atividades	4,99	1,46	63,9
Cada membro sempre participa igualmente no desenvolvimento conceitual dos projetos	4,93	1,62	62,0
Cada membro do grupo sempre participa igualmente na análise dos problemas envolvidos.	4,77	1,53	61,7
Cada membro do grupo participa sempre igualmente na coleta de dados e materiais.	4,83	1,55	59,3
Cada membro participa igualmente na apresentação dos resultados finais.	4,91	1,68	59,3
Cada membro do grupo participa sempre igualmente na confecção final do(s) relatório(s) necessário(s).	4,77	1,54	58,6
Cada membro do grupo sempre participa igualmente na finalização bem-sucedida do projeto	4,46	1,72	53,1
As atividades em grupo requerem sempre igual demanda de responsabilidades para todos os membros do grupo.	3,55	2,06	37,7

do grupo participam de forma igualitária ou colaborativa em quase totalidade das fases dos projetos em grupo, sugerindo que as habilidades inerentes a cada uma delas são equitativa desenvolvidas entre os componentes do grupo. Entretanto, a percepção que as atividades em grupo devem exigir a mesma responsabilidade de todo grupo não é compartilhada entre os pesquisados, possuindo apenas 37,7% de concordância. Isso sugere uma contradição, pois apesar das tarefas serem normalmente compartilhadas dentro do grupo, nem sempre a demanda por responsabilida-

des atinge todo o grupo, permitindo o comportamento do aluno “encostado”.

O próximo bloco de questões está associado às ações coletivas, ou seja, ao conjunto de atividades relacionado ao comportamento do grupo frente ao comprometimento dos colegas para alcançar o objetivo comum do projeto.

Conforme exposto na tabela 4.2, a maior parte dos entrevistados aponta que o grupo permite a falta do comprometimento de alguns colegas em relação ao projeto a ser desenvolvido, inclusive a ponto

Tabela 4.2 – Ações Coletivas.

Ações Coletivas	Média	Desvio-Padrão	%
Algumas vezes havia membros do grupo que toleravam a falta de comprometimento por parte de outros membros.	4,89	1,48	64,5
Estas atividades em grupo acabam permitindo que alguns alunos não façam seus trabalhos.	5,08	1,81	62,7
Algumas vezes me senti um "trouxa" por realizar a maior parte dos trabalhos para o grupo.	4,85	1,92	62,2
Estas atividades em grupo promovem a preguiça em alguns membros do grupo.	4,82	1,77	59,6

dos alunos envolvidos na tarefa se acharem “trouxas” ou tolos ao possibilitar essa disfunção. Mais da metade dos respondentes concorda com a afirmação que as atividades em grupo incitam a preguiça nos alunos menos interessados, o que ressalta a relevância do problema do aluno “malandro” na condução de atividades em grupo.

Na Tabela 4.3, são agrupadas as afirmações relacionadas às habilidades que a realização de atividades em equipe podem desenvolver nos estudantes, conforme segue.

Apesar de não serem encontradas diferenças expressivas, evidencia-se que, mais do que o reconhecimento dos maiores benefícios da atividade em gru-

Tabela 4.3 – Desenvolvimento de Habilidades de Trabalho em Equipe.

Desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe	Média	Desvio-Padrão	%
Ajudaram-me a compreender a importância da negociação entre os membros de grupos	5,35	1,51	72,9
Ajudaram-me a aprender a como melhor me relacionar com membros de equipes.	5,36	1,50	72,0
Ajudaram-me a aprender a como interagir com outros indivíduos em um ambiente de equipe.	5,27	1,58	71,4
Ajudaram-me a entender a importância do trabalho em equipe	5,26	1,60	70,5
Ensinararam-me a compreender a importância da sinergia (o resultado da equipe é melhor que o resultado alcançado por indivíduos trabalhando sozinhos)	5,23	1,75	67,1

po, como a sinergia e sua relevância como forma de execução eficaz de tarefas, os entrevistados indicaram como itens de maior concordância aspectos de cunho mais operacional, provavelmente decorrente dos conflitos ocorridos dentro do grupo. O processo de negociação e a busca da inter-relação entre os colegas são vistos como as principais habilidades desenvolvidas a partir do trabalho em equipe.

A Tabela 4.4 lista as dificuldades que os estudantes têm lidado na realização de trabalhos em equipe.

Como podem ser evidenciados na Tabela 4.4, os problemas apontados como os mais frequentes entre os respondentes são a dificuldade de gerenciamento de compromissos, o desperdício de tempo nas reuniões de trabalho, a postergação de atividades dentro do grupo e os conflitos de personalidade. Percebe-se que questões associadas ao gerenciamento do tempo são elementos mais expressivos como obstáculos para trabalhos em equipe mais eficientes. Temas como com-

petências e habilidades necessárias para o cumprimento da tarefa ou a qualidade do processo em si não se demonstraram tão delicadas como esses pontos.

A partir dessa análise, foram propostos aos entrevistados quatro formatos de instrumentos avaliativos e estes eram indagados quanto suas preferências, conforme segue na Tabela 4.5.

Verifica-se que os alunos de Administração preferem realizar atividades que possuam menor complexidade, colocando em primeira posição tarefas individuais. Para a realização de projetos com maior envolvimento e repercussão no processo avaliativo, não ocorre diferença significativa entre trabalhos em grupo ou individual. Logo, é notório que os estudantes pesquisados preferem o desenvolvimento de atividades que não envolvam um comprometimento expressivo e não apresentem riscos ao processo de avaliação.

Buscando analisar eventuais diferenças culturais entre alunos de Administração, a partir da Tabela 4.6

Tabela 4.4 – Problemas Enfrentados na Gestão de Trabalho em Equipe.

Problemas Enfrentados na Gestão de Trabalho em Equipe	Média	Desvio-Padrão	%
Dificuldade em gerenciar os compromissos.	4,92	1,49	64,3
Os membros acabam gastando o tempo das reuniões com outros assuntos	4,79	1,70	61,4
Postergação de atividades por parte dos membros.	4,68	1,58	56,0
Há conflitos de personalidade entre os membros do grupo.	4,49	1,80	51,0
Os membros atrasam-se para as reuniões do grupo.	4,36	1,60	49,2
Os membros não demonstram estarem preparados para as reuniões de grupo	4,37	1,63	49,0
Os membros não atingem a qualidade esperada para trabalhos em grupo.	4,30	1,61	46,8
Há falta de vontade / motivação nos membros.	4,29	1,68	46,6
Há muitas desculpas por parte dos membros quanto à sua falta de preparação.	4,17	1,74	45,4
Falta de compreensão sobre "o que está acontecendo", devido ao excesso de faltas às aulas por parte de alguns membros.	4,15	1,71	45,2
Dificuldades em coordenar o trabalho dos membros dos grupos.	4,27	1,53	42,6
Planejamento e organização pobres, em uma visão geral.	4,13	1,74	42,2
Os membros não comparecem às reuniões.	3,78	1,77	33,7
As idéias / soluções geradas pelo grupo são prematuras e sem grandes esforços de análise.	3,77	1,70	33,5
Falta de liderança no grupo.	3,41	1,70	27,1

são expostos resultados comparativos entre os resultados encontrados no estudo realizado em universidades brasileiras e o estudo original efetuado em universidades norte-americanas.

Inicialmente pode-se constatar que os alunos americanos, de forma similar aos brasileiros, preferem a realização de tarefas de menor complexidade e impacto sobre sua avaliação. Entretanto, é notório que essa preferência é mais expressiva entre os americanos, o que sugere que o uso de projetos de maior complexidade (individuais ou em grupos) tem uma aceitação maior entre os brasileiros. Uma possível explicação advém das diferenças culturais entre os dois povos, principalmente se for considerado o componente do individualismo versus o coletivismo. O aluno norte-americano prefere predominantemente efetuar trabalhos individuais (74,3%), sendo

que o brasileiro, apesar da diferença não ser extremamente significativa (59,2%), encara as atividades em grupo com maior naturalidade, quase que independentemente da complexidade envolvida.

Considerando as variáveis ligadas à especialização do trabalho, evidencia-se que as diferenças entre os dois públicos não são representativas para a maioria dos itens. A exceção reside nas afirmações acerca da participação igualitária na totalidade das etapas e quanto à coleta e à finalização do trabalho, onde os alunos brasileiros apontaram que a divisão das atividades e a participação dos membros ocorrem de forma mais equilibrada ao longo de todo projeto, havendo um melhor balanço de responsabilidades entre os componentes do grupo. McCorkle et al. (1999), no estudo original, apontam que a busca da especialização dentro de trabalhos em equipe é

Tabela 4.5 – Preferências dos Alunos quanto aos Tipos de Trabalhos.

Ordem das Preferências (%)	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar
Tarefas individuais (menor duração e peso)	29,4	29,8	22,3	18,5
Tarefas em grupo (menor duração e peso)	17,6	34,3	34,3	13,7
Projetos em grupo (maior duração e peso)	26,7	19,5	23,3	30,5
Projetos individuais (maior duração e peso)	27,9	19,2	21,3	31,7

Tabela 4.6 – Comparação das Preferências quanto aos Tipos de Trabalhos.

Comparação das Preferências (%)	BRASIL	EUA
	Somatório do 1º e 2º lugares	Somatório do 1º e 2º lugares
Tarefas individuais (menor duração e peso)	59,2	74,3
Tarefas em grupo (menor duração e peso)	51,9	62,1
Projetos em grupo (maior duração e peso)	46,2	33,8
Projetos individuais (maior duração e peso)	47,1	32,4

intensa entre alunos americanos devido à necessidade de garantir o desempenho superior na atividade executada individualmente, que não depende de forma decisiva da dinâmica do grupo.

Quanto à avaliação das chamadas ações coletivas, percebe-se que os dois públicos não apresentam diferenças expressivas. Tanto americanos quanto brasileiros encaram a atividade de grupo como algo que permite aos alunos não realizarem adequada-

mente seus trabalhos, gerando inclusive uma maior indignação entre os alunos brasileiros.

No que tange ao reconhecimento do desenvolvimento de habilidades a partir do uso de trabalho em equipe em sala de aula, percebe-se que o aluno norte-americano possui uma maior consciência dos benefícios que essa prática traz para seu conhecimento, principalmente quanto o uso de atividades em grupo no desenvolvimento de certas habilidades

Tabela 4.7 – Especialização do Trabalho.

Especialização do Trabalho	Brasil %	EUA %
Cada membro participa igualmente na apresentação dos resultados finais.	59,3	64,9
Cada membro sempre participa igualmente no desenvolvimento conceitual dos projetos	62,0	62,7
Cada membro do grupo sempre participa igualmente na análise dos problemas envolvidos.	61,7	56,0
Cada membro do grupo sempre participa igualmente na finalização bem-sucedida do projeto	53,1	49,3
As atividades em grupo requerem sempre igual demanda de responsabilidades para todos os membros do grupo.	37,7	39,5
Cada membro do grupo participa sempre igualmente na coleta de dados e materiais.	59,3	37,3
Cada membro do grupo participa sempre igualmente na confecção final do(s) relatório(s) necessário(s).	58,6	34,7
Cada membro do grupo participa sempre igualmente em cada etapa das atividades	63,9	33,3

de trabalho em equipe, como negociação, relacionamento e interação. Os brasileiros, apesar de considerarem a atividade importante para desenvolvimento de tais habilidades, não conferem tamanha relevância, principalmente quanto ao impacto da sinergia na performance de um grupo de trabalho.

Avaliando a percepção dos obstáculos enfrentados na gestão de trabalho em equipes, é possível notar que os mesmos itens são críticos nos dois ambientes (dificuldade em gerenciar compromissos e desperdício de tempo em reuniões). Os resultados indicam que os universitários americanos são mais

Tabela 4.8 – Ações Coletivas.

Ações Coletivas	Brasil %	EUA %
Algumas vezes havia membros do grupo que toleravam a falta de comprometimento por parte de outros membros.	64,5	77,6
Algumas vezes me senti um "trouxa" por realizar a maior parte dos trabalhos para o grupo.	62,2	56,7
Estas atividades em grupo acabam permitindo que alguns alunos não façam seus trabalhos.	62,7	61,8
Estas atividades em grupo promovem a preguiça em alguns membros do grupo.	59,6	52,0

Tabela 4.9 – Desenvolvimento de Habilidades de Trabalho em Equipe.

Desenvolvimento de Habilidades de Trabalho em Equipe	Brasil %	EUA %
Ajudaram-me a aprender a como interagir com outros indivíduos em um ambiente de equipe.	71,4	88,2
Ajudaram-me a aprender a como melhor me relacionar com membros de equipes.	72,0	82,9
Ajudaram-me a compreender a importância da negociação entre os membros de grupos	72,9	77,6
Ajudaram-me a entender a importância do trabalho em equipe.	70,5	76,3
Ensinararam-me a compreender a importância da sinergia (o resultado da equipe é melhor que o resultado alcançado por indivíduos trabalhando sozinhos)	67,1	75,0

críticos ao apontar os problemas decorrentes de trabalhos em grupo, principalmente ao indicar como item mais expressivo a dificuldade do gerenciamento dos compromissos decorrentes da atividade.

Analisando o comportamento dos brasileiros, percebe-se inicialmente um menor grau de gravidade atribuída aos problemas listados, sugerindo que trata-se de um público que não considera tão críti-

Tabela 4.10 – Problemas Enfrentados na Gestão de Trabalho em Equipe.

Problemas Enfrentados no Gerenciamento de Trabalho em Equipe	Brasil %	EUA %
Dificuldade em gerenciar os compromissos.	64,3	82,9
Os membros acabam gastando o tempo das reuniões com outros assuntos	61,3	64,5
Postergação de atividades por parte dos membros.	56,1	57,9
Há conflitos de personalidade entre os membros do grupo.	51,1	39,5
Os membros atrasam-se para as reuniões do grupo.	49,1	56,6
Os membros não demonstram estarem preparados para as reuniões de grupo	49,0	71,7
Os membros não atingem a qualidade esperada para trabalhos em grupo.	46,8	61,8
Há falta de vontade / motivação nos membros.	46,6	59,2
Há muitas desculpas por parte dos membros quanto à sua falta de preparação.	45,4	46,1
Falta de compreensão sobre "o que está acontecendo", devido ao excesso de faltas às aulas por parte de alguns membros.	45,2	36,8
Dificuldades em coordenar o trabalho dos membros dos grupos.	42,6	64,5
Planejamento e organização pobres, em uma visão geral.	42,2	52,6
Os membros não comparecem às reuniões.	33,7	63,2
As idéias / soluções geradas pelo grupo são prematuras e sem grandes esforços de análise.	33,5	25,0
Falta de liderança no grupo.	27,1	32,9

cas as conseqüências das tarefas executadas em grupo em sala de aula.

5. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

O estudo realizado aponta que o uso de trabalhos em grupo consiste em um tipo de ferramenta didática que possibilita emular, com grande semelhança, as mazelas que as equipes enfrentam dentro das organizações para o ambiente de sala de aula. Entretanto, cabe a colocação de uma indagação: apesar de todos problemas e obstáculos colocados, é válido seu emprego como meio pedagógico para o ensino de

Administração de Empresas? A resposta é positiva, mas existem meios para minimizar os efeitos nocivos decorrentes da dinâmica do trabalho em grupo.

Pfaff & Huddleston (2003) apontam que para maximizar os resultados do uso de trabalho em grupo deve-se partir da discussão junto aos alunos sobre a relevância do trabalho em equipe e sua realização com mundo do trabalho, para que seja elevado o grau de comprometimento dos alunos com a atividade. Outro ponto de destaque é a compatibilidade da carga de trabalho atribuída com o perfil dos estudantes: atividades que exijam excessivamente da capacidade dos alunos (considerando seu perfil profissional e sócio-econômico) e possuam grande

complexidade tendem a gerar atitudes negativas em relação ao trabalho, conduzindo a uma menor motivação e comprometimento com a tarefa. Os autores recomendam a utilização de tempo em sala para os projetos permite o acompanhamento do professor e a discussão mais próxima do processo de condução da atividade dentro do grupo.

Para evitar o efeito do aluno “encostado” ou “malandro”, o uso de avaliação dos pares ou colegas possibilita a avaliação das contribuições individuais ao processo como um todo e proporciona a percepção de controle por parte dos alunos sobre a avaliação do grupo. Haas, Haas & Wotruba (1998) apontam que a existência de procedimentos formais de avaliação dos pares e auto-avaliação reduz significativamente a ansiedade e a frustração decorrente de eventuais injustiças de atribuição de notas entre os componentes do grupo.

Bacon, Stewart & Stewart-Belle (1998) indicam que um redutor de problemas reside no uso de menores pesos para os trabalhos em equipe, principalmente se for interesse do professor avaliar, de forma predominante, as habilidades individuais do aluno. Para tanto, a proposição de projetos individuais gera resultados superiores. Essa estratégia é coerente com os resultados do estudo, que indicam que a realização de trabalhos individuais é preferida tanto pelos alunos brasileiros quanto norte-americanos. O uso indiscriminado de projetos em grupo, a partir do argumento que desenvolve outras habilidades no aluno, deve ser repensado, buscando encontrar um equilíbrio entre projetos ou tarefas individuais e em grupo.

A formação de grupos de menor número de componentes tende a evitar o descomprometimento de parte do grupo com o resultado pretendido. Com grupos menores, as responsabilidades são compartilhadas de forma mais significativa, a interação entre as partes deve ser maior, bem como a interação entre os componentes da equipe. Em um estudo sobre os principais fatores de sucesso para o desempenho de projetos realizados por grupos de alunos, Bacon, Stewart & Stewart-Belle (1998) apontam que equipes reduzidas e que tenham alto grau de coesão entre os componentes tendem a apresentar resultados superiores.

É fundamental que o professor desempenhe um papel de coordenador das atividades em grupo, auxiliando a formação dos grupos, promovendo discussões, sugerindo atribuições de papéis dentro dos grupos, estabelecendo datas de controle durante o processo (*deadlines* intermediários). Mesmo que a dinâmica dos

grupos encontrada dentro do ambiente universitário tenha suas particularidades, as dificuldades enfrentadas são idênticas às encontradas em qualquer grupo social, inclusive dentro das organizações. Cabe ao gestor (no caso, o professor) conduzir o processo para um resultado satisfatório e não seja apenas alguém que transfere a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem para os alunos.

Novos estudos são necessários para entender com maior detalhe as habilidades desenvolvidas para resolução de conflitos, bem como a análise detalhada das experiências dos alunos com o estabelecimento de normas dentro do grupo. A influência de estudantes “encostados” na dinâmica do grupo e seu impacto sobre a produtividade da equipe são focos que demandam maior aprofundamento para a plena compreensão do funcionamento dos trabalhos em grupo como ferramenta didática em cursos de Administração.

REFERÊNCIAS

- BACON, D; STEWART, K. e STEWART-BELLE, S. Exploring predictors of student project performance, *Journal of Marketing Education*, 20 (May), 63-71, 1998.
- BEATTY, J.; HAAS, R. e SCIGLIMPAGLIA, D. Using peer evaluations to assess individual performances in group class projects, *Journal of Marketing Education*, 18 (Summer), 17-27, 1996.
- CHEN, G.; DONAHUE L. e KLIMOSKI R. Training undergraduates to work in organizational teams, *Academy of Management Learning and Education*, 3 (1), 27-40, 2004.
- COHEN, S.G. e BAILEY, D. What makes teams work: group effectiveness research from the shop floor to the executive suite, *Journal of Management*, 23, 239-290, 1997.
- DEETER-SCHMELZ, D. e RAMSEY R. Student team performance: a method for classroom assessment, *Journal of Marketing Education*, 20 (August), 85-93, 1998.
- DEETER-SCHMELZ, D.; KENNEDY K. e RAMSEY R. Enriching our understanding of student team effectiveness, *Journal of Marketing Education*, 24 (August), 114-124, 2002.
- FORMAN, J. e KATSKY P. The group report: a problem in small group or writing processes?, *Journal of Business Communication*, 23 (Fall), 23-35, 1986.
- FREEMAN, K., Attitudes toward work in projects groups as predictors of academic performance, *Small Group Research*, 27 (May), 265-82, 1996.

- GARDNER, B.S. e KORTH, S.J. A framework for learning to work in teams, *Journal of Education for Business*, 74 (1), 28-33, 1998.
- HAAS, A.; HAAS R. e WOTRUBA T. The use of self-ratings and peer ratings to evaluate performances of student group members, *Journal of Marketing Education*, 20 (December), 200-209, 1998.
- Haas, H.; HEWETT W. e HARDESTY K. e D. Team projects in an inter-campus setting: the impact of group characteristics, *Marketing Education Review*, 9 (Summer), 20-31, 1999.
- JOHNSON, D.W. e JOHNSON R.T. Structuring groups for cooperative learning, *The Organizational Behavior Teaching Review*, 9, 8-17, 1985.
- LANTOS, P.G. Nurturing professionalism in our students, *Marketing Educator*, 18 (Fall), 1-8, 1999.
- MCCORKLE, D.; REARDON, J.; ALEXANDER, J.; KLING, N.; HARRIS, R. e IYER, R. Undergraduate marketing students, group projects and teamwork: the good, the bad, and the ugly ?, *Journal of Marketing Education*, 21 (August), 106-117, 1999.
- PFAFF, E. e HUDDLESTON, P. Does it matter if I hate teamwork? What impacts student attitudes toward teamwork, *Journal of Marketing Education*, 25 (April), 37-45, 2003.
- SCHAFFER, C. The use of the team learning approach in selected marketing courses, *Marketing Education Review*, 5 (January), 41-50, 1995.
- SHEPERD, J. Remedying motivation and productivity loss in collective setting, *Current Directions in Psychological Science*, 4 (October), 131-34, 1995.
- STRONG, J.T. e ANDERSON, R.E. Free-riding in group projects: control mechanisms and preliminary data, *Journal of Marketing Education*, 12, 61-67, 1990.
- SUTTON, J. The team approach in the quality class, *Business Communications Quarterly*, 58 (March), 48-51, 1995.
- WILLIAMS, D.; BEARD, J. e RYMER J. Team projects: achieving their full potential, *Journal of Marketing Education*, 13 (Summer), 45-53, 1991.