

LITERATURA, DRAMATIZAÇÃO E FORMAÇÃO GERENCIAL: A APROPRIAÇÃO DE PRÁTICAS TEATRAIS AO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS

Roberto Ruas*

RESUMO

Quanto mais instável o ambiente de negócios, mais importantes se tornam capacidades como a de perceber rapidamente o que ocorre neste contexto em mutação ou de alterar diretrizes estabelecidas (improvisação), ou de entender novos clientes (empatia). A essas competências pouco tangíveis, mas atualmente muito importantes na gestão dos negócios, denominamos "competências voláteis", tendo em vista a dificuldade para apreendê-las, dimensioná-las e avaliá-las. Face à sua natureza intangível, a exploração de competências voláteis parece ser mais viável no campo da formação gerencial. Mas também neste espaço há dificuldades. Por exemplo, as metodologias de ensino-aprendizagem hoje empregadas em processos de formação gerencial parecem não ser as mais adequadas à exploração e à apropriação de competências tão pouco tangíveis. Se é certo que sua exploração ocorre também em muitos campos como o da arquitetura ou do direito ou ainda, da medicina, é no campo da arte, como música, literatura, teatro, cinema, que sua exploração mais sistemática ocorre. Foi essa perspectiva, associada à vivência como docente e profissional em artes cênicas, o que nos fez recorrer às práticas teatrais e às suas possibilidades pedagógicas, como meio de exploração das "competências voláteis".

ABSTRACT

As more unstable is the business ambient, more important become capacities as perceiving rapidly what happens in the context in change, or altering established guidelines (improvisation), or understanding new clients (empathy). These competences, little tangible, but today very important in the business administration, we denominate "volatile competences". "Volatile" because they are hard to learn, to dimension and to evaluate. In a first view, the exploration of volatile competences seems to be more viable in the field of the managerial formation. But also in this area there are difficulties. For example, the teaching-learning methodologies today employed in processes of managerial formation seem not to be the most adequate to the exploration and appropriation of this kind of competencies. If it is right that its exploration also happens in many areas as the architecture, or law, or even medicine, it is in the field of the art, such as music, literature, theater, movies when its most systematic exploration occurs. It was this perspective, associated to the experience as a teacher and as a professional in dramatic art, that did us to appeal to the theatrical practices and their pedagogical possibilities as a way of exploration of the "volatile competences".

* Prof. EA/UFRGS

INTRODUÇÃO

O processo que deu origem à experiência descrita neste trabalho é o resultado de uma oportuna associação de *insights* e aprendizagens originadas no campo das vivências pessoal e profissional. Trata-se de um processo fortemente indutivo, o que vai, por coerência, marcar também a construção deste artigo. Essa experiência, denominada "Literatura, Dramatização e Formação Gerencial" converge de três áreas de vivência e reflexão do autor. A primeira, é a abordagem "competências", tema de estudos e práticas tratando da gestão das capacidades humanas e organizacionais, através da qual se espera contribuir para uma articulação adequada entre demandas e potenciais das pessoas e os novos desafios organizacionais no ambiente de negócios contemporâneo. A segunda, é a questão da formação gerencial, uma contraparte da abordagem competência, já que o desenvolvimento de capacidades no campo gerencial tem sido adequadamente pensado como resultado de processos de aprendizagem, incluindo desde métodos de ensino em administração até processos de aprendizagem nas organizações. A terceira, são as artes cênicas, introduzidas aqui como referência de conhecimentos e experiências que podem transitar para outras áreas de atividade, na forma de práticas e métodos de aprendizagem apropriados para explorar elementos pouco tangíveis.

O primeiro destes eixos tem base na abordagem "competências", mais particularmente em sua dimensão competências gerenciais, uma das configurações da gestão empresarial que ganha espaço com a turbulência do atual ambiente de negócios. Uma atuação gerencial adequada a este contexto de instabilidade e baixa previsibilidade vai demandar (ao lado de competências gerenciais mais conhecidas como orientação para resultados, mobilizar pessoas para enfrentar desafios, analisar informações) alguns atributos muito pouco explorados no mundo dos negócios, tais como percepção, improvisação, criatividade, empatia, dentre outros. De fato, quanto mais instável o ambiente de negócios, mais importante se tornam capacidades como a de perceber rapidamente o que ocorre neste contexto em mutação (com os principais clientes, p. ex.) ou de alterar diretrizes estabelecidas (improvisação) ou de entender novos clientes (empatia) ou, ainda, de produzir rapidamente novas soluções em produtos e serviços (criatividade). A essas competências pouco tangíveis, mas atualmente muito importantes na gestão dos negócios, denominamos "competências voláteis", tendo em vista a dificuldade para apreendê-las, dimensioná-las e avaliá-las.

Configurada a importância das "competências voláteis", como projetar sua sistematização e difusão no ambiente empresarial? Não há dúvida que a natureza pouco tangível desse tipo de competências reduz suas possibilidades de apropriação e mensuração em atividades empresariais. Por isso, a difusão das competências voláteis vai esbarrar num dos princípios dominantes entre as empresas: todo o projeto ou iniciativa deve ser mensurável e gerar retorno financeiro. Nestas condições, a perspectiva de difusão das competências voláteis diretamente nas empresas parece, a princípio, muito restrita.

Já no espaço da formação gerencial, mais flexível, mais permeável a inovações, as condições de exploração das "competências voláteis" parecem ser mais viáveis. Mas também neste espaço há dificuldades. Por exemplo, as metodologias de ensino-aprendizagem hoje empregadas em processos de formação gerencial seriam adequadas à exploração e à apropriação de competências tão pouco tangíveis? Seriam esses métodos capazes de tratar da mobilização de flexibilidade, improvisação, criatividade, percepção e outras semelhantes? Observações e análises em evidência nos últimos anos destacam as dificuldades enfrentadas, no campo do ensino em administração, a partir do uso de métodos pedagógicos convencionais, quando se trata de fazer frente a demandas de atuação gerencial no atual contexto de negócios (Bordenave e Pereira, 1998; Moreira, 1999; Mintzberg e Gosling, 2003; Ruas 2003). Ou seja, os métodos convencionais de ensino em administração não

têm conseguido responder à parte importante da demanda regular de competências gerenciais, seria, portanto, muito arriscado empregá-los para explorar competências do tipo volátil. Por tudo isso, a que tipo de recursos de ensino-aprendizagem se poderia recorrer para tal tipo de projeto? Uma alternativa seria pensar a questão pedagógica em outras áreas de experiência e conhecimento.

É certo que percepção, improvisação, intuição, empatia e criatividade estão, sem dúvida, presentes também no cotidiano de vários campos profissionais como arquitetura, direito, medicina, comunicação, psicologia, marketing e publicidade etc. Mas sua exploração mais sistemática, tanto em termos de experiência, quanto da teoria, ocorre, sem dúvida, em atividades relacionadas ao campo da arte, como música, literatura, teatro, cinema etc. Foi essa perspectiva, associada à vivência como docente e profissional em artes cênicas, o que nos fez recorrer às práticas teatrais e às suas possibilidades pedagógicas, como meio de exploração das "competências voláteis".

A construção acima foi o que desencadeou os primeiros movimentos da experiência "Literatura, Dramatização e Formação Gerencial", hoje já explorada em pelo menos 20 situações, locais e contextos diferentes. Através dela pretendemos conhecer um pouco mais acerca das "competências voláteis" e das possibilidades de explorá-las no campo da formação gerencial e, por extensão, da própria gestão das organizações.

Este artigo compreende as seguintes etapas: em primeiro lugar, partindo do papel das "competências voláteis" nas organizações contemporâneas, caracterizamos alguns dos elementos que compõem sua natureza e dinâmica, com base em atributos que têm origem na área da criação artística; em seguida, debatemos a problemática da metodologia de aprendizagem nos processos de formação gerencial em geral, destacando as condições que serão necessárias ao desenvolvimento de competências voláteis; na etapa seguinte, articulamos as vivências e reflexões do autor com a construção da experiência "Literatura, Dramatização e Formação Gerencial"; a contextualização dessa experiência como método de aprendizagem em administração, a apresentação de sua estrutura, de seus objetivos e instrumentos constituem os objetivos da etapa seguinte e, finalmente, na última etapa, analisamos alguns dos resultados obtidos com essa técnica e encerramos com as considerações finais.

CONFIGURANDO O INTANGÍVEL: O PAPEL DAS "COMPETÊNCIAS VOLÁTEIS" E AS SUAS REFERÊNCIAS DO CAMPO DA CRIAÇÃO ARTÍSTICA

Atuando num ambiente marcado pela instabilidade, interdependência, baixa previsibilidade, alta velocidade e novos eventos, as organizações têm sido mobilizadas para atuarem de uma maneira diferente do que faziam há poucos anos atrás. Zarifian (2001) chama a atenção para uma das dimensões do conceito de "evento", na qual novas demandas são continuamente incorporadas pelo ambiente, através de novos usos potenciais de produtos, novas expectativas da clientela, novos entrantes, novas tecnologias, enfim situações que exigem das empresas uma forte mobilização com a finalidade de crescerem ou pelo menos permanecerem no mercado. Isso significa que as pessoas, especialmente os gestores, precisam atuar em contextos de diversidade e de baixa previsibilidade. São exemplos dessas situações:

- Gestão de ambientes mais complexos e/ou menos conhecidos pelo gestor, envolvendo construção e previsão de cenários, relacionamento com clientes, mobilização de equipes locais.
- Atuação em situações imprevistas que possam significar ameaças e oportunidades para o negócio e que impliquem em improvisar sem perder de vista a estratégia.

- Capacidade de apreender com novas situações.
 - Antecipar expectativas de negócios em cenários futuros.
 - Processos de negociações em situações pouco conhecidas ou objetivas.
- Para isso, tanto as organizações, quanto as pessoas, particularmente gestores, precisam rever as capacidades que disponibilizam e empregam nestes processos. Portanto, não é surpreendente, nem inesperado, destacar que ao lado de competências gerenciais mais demandadas e conhecidas do tipo "lidar com informações estratégicas, pensar globalmente, orientar-se para resultados", outras competências também associadas a esse ambiente de turbulência, mas menos conhecidas e exploradas, precisam ser também consideradas. Dentre elas chama a atenção competências como "capacidade de adaptação, flexibilidade, improvisação, percepção, criatividade" e outras semelhantes, as quais, em situações marcadas por baixa previsibilidade e instabilidade, podem aportar importantes contribuições. Denominamos essas competências bastante particulares pelas suas características de "competências voláteis".

Mas qual é a natureza e a composição desse tipo de competências? Consideradas as dificuldades para caracterizar as competências voláteis, recorremos a elementos selecionados dentre estudos e experiências desenvolvidos no campo da criação artística. Em nosso entendimento, esses elementos podem contribuir de forma significativa para a construção de referências acerca da natureza e da composição das competências voláteis.

O primeiro eixo de referências passa pelo que entendemos como criatividade e pelo questionamento do pressuposto muito difundido, mas equivocado, de que criar é exclusividade de quem trabalha com arte. "O vício de considerar que a criatividade só existe nas artes, deforma toda a realidade humana. Constitui uma maneira de encobrir a precariedade de condições criativas em outras áreas de atuação humana" (Ostrower, 1997, p.39).

Criatividade pode ser entendida genericamente como uma forma inovadora ou diferenciada de pensar, realizar ou compartilhar sobre algo e, finalmente, transformar essa forma inovadora em conhecimento.

Criatividade está em parte em nossa maneira de ver. (...) Por exemplo, a capacidade de extrair informações cruciais de elementos irrelevantes. (...) Charles Darwin combinou fatos que em sua maioria já eram conhecidos de outros cientistas da época. Sua contribuição original (criatividade) limitou-se a organizá-los e interpretá-los de modo a sustentar sua teoria da evolução das espécies (Goleman, Kaufman & Ray, 1997, p. 30).

Para Kneller (1978), criatividade implica em perceber experiências e transformá-las em conhecimentos. Nesse sentido, destaca a percepção como elemento-chave da criatividade. Assim, a capacidade de relacionar cenários, negócios e outros tipos de associações pertinentes ao mundo dos negócios estaria muito próxima dessas referências sobre criatividade.

O segundo eixo de referência associado à exploração das "competências voláteis" trata da relação percepção e consciência.

Uma grande parte da sensibilidade, a maior parte talvez, incluindo as sensações internas, permanece vinculada ao inconsciente. (...) Uma outra parte, porém, também participando do sensório, chega ao nosso consciente. Ela chega de modo articulado, isto é, chega em formas organizadas. É a nossa percepção. Abrange o ser intelectual, pois a percepção é a elaboração mental das sensações (Ostrower, 1997, p.12).

Por isso, o que se está denominando de percepção constitui o elemento de articulação entre sentir e compreender, pois corresponde a uma ordenação dos estímulos, e estabelece os limites entre o que percebemos do mundo e o que não percebemos. Dessa forma, a percepção constitui um elemento vital para a atuação do gestor, já que desempenha papel importante em certas práticas gerenciais relevantes no atual contexto, como a identificação antecipada de oportunidades

ou de ameaças, percepção da possibilidade de realizar avanços e limites estratégicos em negociações e identificar perspectivas de negócios.

O terceiro eixo de referência acerca das competências voláteis passa pela capacidade de improvisar, condição imprescindível ao desempenho das competências voláteis. Aqui é preciso distinguir entre a improvisação caótica e a improvisação sustentada em referências comuns. Acerca dessa questão, Kao (1997, p. 37) recorre à metáfora de concertos clássicos e de jazz:

O mercado global atual - turbulento, espaçoso e interminavelmente exigente em relação ao novo, ao experimental (...) não é um ambiente de salas de concertos. Não há tempo para gerentes de empresas buscarem soluções em arquivos de partituras. Hoje o mundo dos negócios altamente competitivo premia a habilidade da improvisação em clubes de jazz.

Ainda acerca da intuição e da improvisação:

A capacidade de tomar decisões e agir de forma intuitiva é fator importante da criatividade. O intuitivo só pode responder no imediato - no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento de espontaneidade, no momento em que estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação (Spolin, 1979, p.4). Intuição significa relaxar o controle da mente racional e confiar na visão do inconsciente (Goleman, Kaufman & Ray, op. cit. p.113).

Finalmente, o quarto eixo de referência das competências voláteis trata da disponibilidade. De fato, o estímulo à percepção, à criatividade e à intuição depende da disponibilidade para experimentar e mudar.

É provável que aquilo que denominamos comportamento talentoso, seja, na realidade, uma maior capacidade de disponibilizar para a experiência. E o que significa isso? É a capacidade de penetrar no ambiente, e envolver-se organicamente com ele. E de dispor-se a mudanças (Castiel, 1996, p. 227).

Uma das principais atitudes de aprendizagem é a de estar aberto a aprender com experiências, tirar o máximo de proveito delas, sejam positivas ou negativas.

Breve, esse tópico contribuiu com as seguintes referências acerca da composição e natureza das competências voláteis. Dentre elas, vale destacar:

- a perspectiva de que os elementos explorados neste tópico não estão circunscritos à arte, mas se desdobram a toda atividade humana, incluindo, portanto, as atividades gerenciais;
- que o exercício de competências voláteis está associado a atitudes do tipo curiosidade e disponibilidade para o experimento ou para a situação a ser enfrentada; isso no caso das práticas de gestão pode significar curiosidade e disponibilidade para identificar novas oportunidades ou enfrentar um novo desafio;
- que a percepção é condição fundamental para relacionar o sentir e o pensar, processo que sustenta a mobilização das competências voláteis. Nesse caso, a percepção contribui para decisões ou iniciativas mais adequadas à situação e mais rápidas;
- que a intuição e a improvisação dependem da espontaneidade e do relaxamento interno; e
- que a exploração de competências voláteis está estreitamente vinculada à abertura, à capacidade de adaptação e ao envolvimento para e com o ambiente, elementos fundamentais para os processos de adequação de produtos e serviços à especificidade do ambiente (estratégia de customização).

No tópico a seguir, tratamos da possibilidade de explorar as competências voláteis no espaço da formação gerencial, o que vai necessariamente introduzir o debate acerca dos métodos de ensino-aprendizagem ali empregados.

COMPETÊNCIAS VOLÁTEIS, FORMAÇÃO GERENCIAL E A QUESTÃO DO ENSINO: APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO

A perspectiva de apreender e explorar competências pouco dimensionáveis, de natureza intangível, mas importantes para a prática gerencial, remete inexoravelmente à discussão de quais métodos de aprendizagem seriam adequados a esse projeto. Se a questão do método em administração já é uma questão por si mesma polêmica, o que dizer quando se trata de explorar competências e atributos fora do circuito mais convencional de conhecimentos técnicos e habilidades específicos à área. Embora longe de pretender esgotar um assunto tão abrangente, tão complexo, até mesmo marcado por aspectos ideológicos, a perspectiva de empregar um recurso pedagógico relativamente alternativo na área de ensino em administração exige que se distinga em qual via pedagógica se desenvolve a experiência aqui apresentada.

A noção de formação gerencial tem sido por vezes empregada com diferentes sentidos. Estamos, neste artigo, considerando formação gerencial como todo o processo formativo/educacional que tenha como finalidade contribuir para o aprimoramento do desempenho gerencial. Pois um dos temas recorrentes na literatura acerca da formação gerencial é o que trata das dificuldades pedagógicas destes processos. E essa abordagem crítica parece desdobrar-se em várias frentes.

Uma delas se concentra no debate acerca do ensino formal em administração, desenvolvido em instituições especializadas, mais particularmente na organização curricular e dos conteúdos. Nicolini (2003), por exemplo, analisando as dificuldades dos cursos de graduação em administração no Brasil, conclui que os principais problemas pedagógicos desses programas têm as seguintes origens: excessiva fragmentação dos conteúdos sob a forma de disciplinas muito especializadas, a falta de inter-relação entre essas disciplinas e seus respectivos conteúdos e a ausência de articulações convergentes entre os processos de ensino. Frente a essas condições, os alunos têm grandes dificuldades para construir uma visão geral acerca da atividade do administrador. Ao contrário, esses processos de ensino acabam por gerar um "aprendizado penoso, confuso e pouco profícuo" (Nicolini, 2003, p.49). A essas dificuldades intrínsecas ao processo de ensino formal em administração, Lopes (2002) acrescenta outro obstáculo: a complexidade das organizações contemporâneas, principal objeto de estudo desses programas, relativamente a pouca experiência de alunos dos cursos de graduação.

Uma outra abordagem crítica, ainda no campo do ensino formal em administração, é mais concentrada na pouca adequação entre a abordagem dos processos de formação gerencial em instituições de ensino, de um lado, e as necessidades das empresas, de outro. Neste sentido, vale destacar uma interessante representação de Motta (1995 apud Pereira, 2003) acerca das perspectivas clássica e moderna das funções gerenciais. A configuração da perspectiva clássica (uma espécie de imaginário idealizado das atividades gerenciais) teria a seguinte forma:

dirigentes estratégicos atuam na formulação de políticas e estratégias, pensando no futuro da organização e desenvolvendo alternativas de longo prazo; ao mesmo tempo, procuram exercer a liderança e estabelecer as relações externas fundamentais (Pereira, 2003, p. 6).

Entretanto, o que de fato ocorre na chamada realidade contemporânea, é que dirigentes estratégicos atuam na solução de problemas urgentes e de curto prazo, numa função fragmentada por reuniões e contatos externos

e internos. Frustram-se pela pouca disponibilidade para planejar e pensar no futuro e pelas dificuldades burocráticas para o exercício da liderança (Pereira, 2003, p. 6).

Na perspectiva clássica, o universo é linear e organizado, as atividades em geral podem ser programadas, grande parte dos problemas previstos e o gestor ali agindo se caracteriza por uma atuação racional e marcada pelo bom senso. Já na perspectiva da realidade contemporânea, o dinamismo e a instabilidade do ambiente, bem como a complexidade das organizações modernas, não permitem prever alguns dos problemas e vão exigir habilidades gerenciais que ultrapassam em muito as que podem ser aprendidas pelo bom senso e experiência (Pereira, 2003, p. 5-6).

Se a reflexão acima é pertinente, e acreditamos que o é, os cursos de administração são, em geral, concebidos na suposição de que seus egressos vão atuar num ambiente semelhante ao do primeiro universo, ou seja, no da perspectiva clássica ou mais idealizada. Na realidade, porém, acabam atuando em outro universo, muito mais próximo daquele configurado sob a forma de realidade contemporânea. Este equívoco na abordagem do ensino parece marcar profundamente a concepção e os métodos de ensino dos cursos de administração.

Aliás, a baixa adaptabilidade das abordagens empregadas no ensino formal, relativamente à necessidade das empresas, é ainda hoje uma crítica frequente. Trevisan e Wittmann (2002), por exemplo, apresentam pesquisa realizada junto a 783 profissionais que atuam na gestão de empresas, cujos resultados revelam que 49% dentre eles consideraram satisfatória a formação em administração que concluíram em instituições de ensino, mas afirmaram que a dimensão prática dessa formação é insuficiente, que existe falta de sintonia entre o ensino acadêmico e as exigências do mercado e das empresas.

Mas essa questão não é privilégio do ensino de graduação em administração. Em pesquisa que visava identificar os fatores determinantes na escolha de programas de educação continuada, entre participantes destes cursos, Moraes et alli (2004) observaram que os três principais fatores motivacionais para essa escolha eram, por ordem de importância: prestígio da instituição, aplicabilidade imediata do que for ensinado e enfoque prático. Esses resultados mostram que até mesmo em cursos mais profissionais os enfoques mais pragmáticos, que possam aportar um diferencial imediato, parecem também aqui deter as preferências. E este debate não escolhe fronteiras. Mintzberg e Gosling (2003, p.31) defendem que os administradores não podem ser criados em salas de aula pois "educação gerencial significa muito pouco para aqueles que ainda não experimentaram a prática".

Entretanto, a opção por enfoques de aprendizagem mais orientados para a prática também não são imunes a críticas. Ao contrário, programas focados em habilidades, técnicas e ferramentas, cujo objetivo é construir uma abordagem mais "próxima das necessidades da empresa", acabam por minimizar o papel da teoria e da base conceitual. Esse tipo de abordagem pode reduzir significativamente os processos de abstração, *insight*, reflexão, de inovação e, em última análise, da aprendizagem efetiva (Moreira, 1999). E se à primeira vista a abordagem focada em habilidades e técnicas pode aportar alguns avanços na esfera mais pragmática do ensino em administração, pode também resultar numa perspectiva reducionista em termos da capacidade de resposta dos alunos (Ruas, 2003). "Antes que treinar e adestrar alunos, é indispensável iniciá-los na ultrapassagem das fronteiras do já conhecido" (Conselho Federal de Educação, 1993, p.22, apud Nicolini, 2003, p.50). De fato, as mudanças no ambiente parecem apontar para a necessidade de construir "repertório de respostas", ou seja, ampliar as possibilidades de respostas e não restringi-las.

Entretanto, o debate mais frequente no campo da formação gerencial é o que trata dos métodos de ensino-aprendizagem ali empregados. E embora não constitua questão de uma só resposta, alguns estudos têm aportado contribuições importantes. Em pesquisas recorrentes com base na opinião de alunos acerca dos ambientes de ensino e aprendizagem, Godoy (1987 e 1997) desta-

ca as iniciativas de professores na busca da relação teoria e prática, como um fator de desempenho superior em termos de aprendizagem (tais como apontar exemplos para ilustrar a teoria, contextualizar as situações apresentadas no mundo real).

Resultados semelhantes são obtidos em pesquisa recente, na qual se constata

a preferência dos alunos pelos métodos ativos de ensino-aprendizagem, comprovando a visão moderna de educação, onde o aluno é o responsável principal pelo seu aprendizado e cabendo, ao professor, guiá-lo nesse processo. Os alunos pesquisados mostraram que a visão pragmatista e existencialista são as preponderantes (...) principalmente ao indicarem tanto nas estratégias de ensino-aprendizagem, quanto nas de avaliação a preocupação com o 'aprender fazendo', o que no caso de um curso de graduação em Administração, se daria através de estudos de caso e simulações (Stahl, 2004, p. 13-14).

Caminhos semelhantes apontam os resultados obtidos em Souza et alli (2004) quando se conclui pelos meios que apresentariam maior impacto positivo nos processos de aprendizagem em administração: exemplificação de situações, apresentação de problemas reais e *feedbacks*, associados à exposição de aspectos teóricos.

Evidentemente, a valorização de elementos pedagógicos que contribuam para relacionar teoria e prática é ainda mais pertinente em cursos voltados para profissionais, como é o caso de MBAs ou dos programas de mestrado modalidade profissional (Andrade et alli, 2004 ; Wood, Jr. & Paula, 2004).

É também a relação entre teoria e prática o eixo principal do crescente debate acerca de práticas ainda emergentes no Brasil - jogos de empresa e estudos de caso (Stahl & Lopes, 2004; Ikeda et alli, 2004; Protl et alli, 2004), sobre as quais se tem muita expectativa em termos de contribuição.

Na conclusão desse tópico, no qual nos dedicamos à reflexão acerca da questão pedagógica no ensino em administração, a fim de identificar alternativas para tratar de competências voláteis num ambiente de formação gerencial, pudemos constatar que, muito mais do que um método pedagógico "ótimo", as melhores alternativas de solução no campo do ensino-aprendizagem em administração estão associadas a formas mais heterodoxas e menos excludentes; são construídas à luz das circunstâncias do problema a ser enfrentado (em contraponto a pacotes de soluções construídos "não importa onde"); são adaptadas ao tipo de grupo que está sendo sujeito da aprendizagem; são estreitamente associadas ao objetivo do aprendizado; e, principalmente, constituem soluções que valorizam, adequada e equilibradamente, teoria e prática.

Na etapa seguinte, sem perder de vista os conteúdos até aqui tratados, vamos apresentar os elementos que sustentaram a construção da experiência "Literatura, Dramatização e Formação Gerencial" e que são o resultado de diversificadas vivências.

A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA "LITERATURA, DRAMATIZAÇÃO E FORMAÇÃO GERENCIAL": UMA CONVERGÊNCIA DE VIVÊNCIAS E REFLEXÕES

DAS VIVÊNCIAS EM ARTES CÊNICAS

O primeiro ingrediente dessa construção é a vivência como ator, diretor de teatro e professor de artes cênicas, experiência essa compartilhada durante algum tempo com a prática de pesquisador na área de economia e administração. Essa vivência foi decisiva e viabilizou alternativas não convencionais de aprendizagem, das quais os principais conteúdos explorados foram: estímulo à percep-

ção, criatividade, sensibilização, improvisação, disponibilidade à experiência, intuição, associação de idéias e imagens e outros atributos semelhantes.

Observa-se que os principais conteúdos tratados nesses processos de aprendizagem através da cena teatral exploram, sobretudo, a dimensão emocional-vivencial. Por outro lado, isso não significa que os processos de reflexão, embora menos estimulados durante esse tipo de vivência, não desempenhem papel importante no processo de aprendizagem. Ao contrário, ao final da atividade, quando em geral são utilizados procedimentos de avaliação, a reflexão aparece como elemento de consolidação da aprendizagem.

Também é importante observar que, no contexto de atividades cênicas, o desempenho dos profissionais está diretamente associado à capacidade de mobilizar e externalizar adequadamente recursos muito pouco tangíveis, tais como sensibilidade, percepção, concentração, capacidade de improvisar e outros. Embora o desempenho dependa fundamentalmente da existência desses recursos, o que conta de fato é sua manifestação externa, pois, no teatro, os espectadores só conseguem acompanhar a história que está sendo encenada se os atores que aparecem no palco colocarem suas emoções, percepções, criações, sob a forma de ações concretas. Caso contrário, o espetáculo não acontece. Portanto, uma das regras aparentemente óbvias do teatro é que as emoções precisam ser adequadamente mobilizadas e externalizadas. Esse pressuposto é fundamental na construção da experiência "Literatura, Dramatização e Formação Gerencial".

Finalmente, é preciso ainda destacar dessa vivência nas artes cênicas, que as principais referências pautando os métodos de trabalho ali empregados à época valorizavam, sobretudo, a aprendizagem pela vivência, a capacidade de abstração, a capacidade de elaborar relações entre universos e situações, a economia da comunicação, diferentes maneiras de olhar o já conhecido, a metáfora em substituição à explicação naturalista, além de estigmatizar todas as formas de redundância. Na origem dessas referências, destaque para alguns ícones da prática das artes cênicas, como, por exemplo, Artaud (1974), Meyerhold (1990), Grotowski (1971), Kantor (Bablet, 1999) e Peter Brook (1987) e para formas de encenação muito específicas como a da Commedia Dell'Arte e do Teatro Kabuki Japonês. Evidentemente que essas opções - na aparência, unicamente estéticas, mas na verdade muito significativas em termos das formas de relacionar-se com o mundo - vão constituir uma base de referências de aprendizagem da qual, à época, se tinha ainda pouca consciência, mas que, mais tarde, resulta em alternativas e propostas pedagógicas na atuação desse autor, já como docente.

DAS VIVÊNCIAS DOCENTES EM ADMINISTRAÇÃO

Apesar dessa rica e oportuna convivência com as artes cênicas, as atividades docentes que exerci no campo da administração foram, no início, marcadas por uma teimosa insistência em praticar exclusivamente a forma tradicional de ensino, isto é, centrada no professor e sustentada na difusão e apropriação de conhecimentos. Talvez seja essa a forma de aprendizagem mais adequada e até mesmo a única possível para ensinar parte dos conteúdos, disciplinas e mesmo técnicas da área de administração. Mas se essa forma é necessária, ela não é suficiente. Não se perca de vista que a performance do gestor é validada por sua atuação e não por seu conhecimento ou sua experiência anterior. Aliás, esse *insight*, através do qual entendi que *aprender a atuar como gestor exige mais do que um ensino sustentado em conhecimentos formais, só foi consolidado anos mais tarde através da aproximação com as abordagens aprendizagem nas organizações e gestão por competências*. Naquele momento, ainda considerava as dificuldades que enfrentava como uma falha de execução do método e não um problema de escopo. Por isso, ainda dedicava-me, obstinadamente, à pesquisa de formas "mais didáticas" de usar o mesmo método lógico-racional, a fim de obter melhores resultados como professor de administração.

Numa dessas "crises metodológicas", o acaso aproximou-me da literatura acerca de aprendizagem nas organizações (Swieringa & Wierdsma, 1995; Kolb, 1997; Senge, 1998), especialmente da perspectiva aprendizagem na ação (Argyris & Schon, 1996; Raelin, 1997; Hirota, 1999; Antonello, 2004). Foi esse o segundo momento importante na construção da experiência aqui apresentada. Até então, não entendia a estreita relação entre mudança e aprendizagem. Em muitos casos, dizia a literatura e confirmava a prática, a consolidação da aprendizagem e da mudança, no plano individual e coletivo, deveria necessariamente passar pelo experimento, pela vivência (Ruas, 2001). Em outras palavras, embora indispensável a todo processo de aprendizagem, a exploração do conhecimento e a da teoria não seriam suficientes para efetivar a aprendizagem. Foi a relação desses princípios teóricos com as formas de aprendizagem vivenciadas na experiência com a cena teatral que desencadearam um processo de revisão metodológica da prática docente.

Finalmente, o elemento integrador de todo esse processo foi o contato e a pesquisa em torno da aplicação da noção de competência, a qual, segundo Boterf (1999), pode ser considerada como a capacidade de mobilizar e aplicar os recursos conhecimentos, habilidades e atitudes em uma situação específica, na qual se apresentem condições e restrições próprias, a fim de obter os resultados desejados. As características da atuação do ator no palco do teatro, já apresentadas acima, constituem excelente analogia acerca da noção de competência, já que o que conta, nessa atuação, é o que esse profissional consegue externalizar para o espectador, ou seja, fazer transitar do sensível, do emocional para suas ações físicas. De fato, apesar da intensa dedicação aos ensaios, nos quais desenvolve o conhecimento e a habilidade, associadas ao personagem que deve representar, apesar de sua experiência anterior em outros papéis e em outros espetáculos e, finalmente, de sua atitude (vontade e disponibilidade para atuar), a competência do ator, já no decorrer de um espetáculo, é "validada", não pelos antecedentes, mas pela sua atuação em todos os momentos em que é chamado a entrar em cena e colocar seu personagem em ação.

No mesmo sentido, também o gestor precisa legitimar sua competência em todos os momentos em que é chamado a intervir, seja sob a forma de uma tomada de decisão ou de uma orientação. Ele também precisa relacionar situações, perceber rapidamente o que se passa a sua volta, improvisar adequadamente, identificar oportunidades e, muitas vezes, atuar em situações pouco conhecidas. Segundo Boterf (1999), não se pode ser competente *a priori*.

Enfim, nos parágrafos deste tópico procuramos elucidar como as vivências e reflexões profissionais e pessoais, organizadas em três momentos - experiências com artes cênicas, *insights* da aprendizagem organizacional e aprofundamento na abordagem competência, contribuíram decisivamente para a construção da experiência "Literatura, Dramatização e Formação Gerencial". De fato, são as vivências e reflexões com a criação artística que nos permitiu, por exemplo, recuperar os atributos explorados naquelas experiências (percepção, criatividade, sensibilização, improvisação, disponibilidade à experiência, intuição) e reconhecê-los como elementos importantes da atividade gerencial no ambiente de negócios contemporâneo. É, também, dessas experiências que se recupera alguns dos princípios de aprendizagem em artes cênicas (aprendizagem pela vivência, estímulo à abstração, mobilização para o desconhecido e para o desafio e elaboração de relações entre universos e situações) e que são agora experimentados como alternativas pedagógicas para o desenvolvimento de competências voláteis. Por outro lado, as vivências e reflexões em torno de princípios e práticas da aprendizagem organizacional impulsionam o *insight* acerca do valor da experiência como elemento de consolidação do processo de aprendizagem. Enfim, a noção de competência aporta o acabamento da concepção da experiência, pois viabiliza a relação entre o conceito de legitimação da competência e a atuação do ator em cena, entre a mobilização dos recursos do CHA (conhecimentos, habilidades e atributos), no caso da noção de competência, e a mobilização de atributos (percepção, criatividade, sensibilização, improvisação), no caso do teatro.

CARACTERIZANDO E CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA “LITERATURA, DRAMATIZAÇÃO E FORMAÇÃO GERENCIAL” E SUAS CONTRIBUIÇÕES

- Com relação à configuração, a experiência compreende duas etapas principais:
- A adaptação do texto - Com base na síntese de um texto clássico, os participantes, divididos em grupos de até 10 pessoas, devem adaptar livremente as principais situações ali descritas *vis-à-vis* às características e condições de atuação das empresas contemporâneas. A expectativa é de que, nesse processo, sejam exercitadas capacidades e atributos como abstração, adaptabilidade, associar cenários e situações aparentemente diferentes e elaborar relações entre eles, aplicar novos olhares àquilo que já é conhecido, empatia, saber ouvir, permitir aos outros e a si próprio novas idéias, novas práticas e atitudes e, finalmente, valorizar curiosidade e percepção;
 - A dramatização de uma situação da história adaptada - Dentre as diversas situações da história contemporânea criada, cada grupo deve preparar uma dramatização que lhes pareça mais emblemática em relação ao tema da história original. Nessa etapa, os participantes exercitam capacidades e atributos como criação, percepção, olhar de maneira diferente aquilo que já é conhecido, improvisar sem perder de vista a estratégia, comunicar-se de forma não verbal, adaptabilidade, percepção do que não é visível, criar diferenciação, associar diferentes cenários e situações na tomada de decisão, disponibilidade para desaprender, aprender e criar, valorizar curiosidade e percepção, e, por fim, permitir aos outros e a si próprio novas idéias, novas práticas e atitudes.

Com relação à formatação, o período de tempo dedicado a essas atividades ocupa algo entre 4 e 6 horas. Com relação às formas de inserção, a experiência geralmente ocorre como parte de cursos de pós-graduação voltados para profissionais (mestrados profissionais, MBAs ou especialização *lato sensu*) ou atividades específicas para o desenvolvimento de competências gerenciais:

- sob a forma de conclusão de um seminário de 30 horas tratando de Gestão por Competências, em cujo encerramento a exploração de *competências voláteis* é tratada como um exercício prático de exploração de competências; e
- sob a forma de um módulo exclusivo e independente, no qual o foco é a sensibilização dos participantes para as competências voláteis.

Com relação às oportunidades e instituições, nas quais essa experiência foi desenvolvida:

- 1 – sob forma de *work-shop* para conclusão de seminário acerca da abordagem sobre competências:
 - Especialização em Gestão Empresarial - PPGA/UFRGS - RS;
 - Especialização em Gestão de RH - PPGA/UFRGS - RS;
 - Mestrado Profissional - NPGA/UFBA - BA;
 - Especialização em Gestão Empresarial - NPGA/UFBA - BA;
 - MBA - Gestão de RH e Gestão Empresarial - FIA - SP).
- 2 – Sob a forma de um módulo exclusivo e independente, voltado para a exploração de competências voláteis:
 - Mestrado Profissional em Administração - PPGA/UFRGS;
 - Especialização em Gestão Empresarial - CEPEAD/UFMG;
 - MBA - Escuela de Administracion de Empresas - EAE, Barcelona- Espanha;
 - Atelier Développement des Gestionnaires - Gouvernement Régional-Quebec, Canadá
 - MBA Gestão – FIA- SP

As formas de relação entre artes cênicas e vida social e organizacional, presentes na construção da experiência, são tratadas à luz das categorias apresentadas por Clark e Manghan (2004):

- Dramatismo - uma abordagem analítica na qual a vida social e a organizacional constituem uma forma de teatro.
- Dramaturgia - para a qual a vida social e a organizacional podem ser tratadas metaforicamente como se fossem teatro; e
- Teatro como tecnologia - abordagem que considera diversas formas de emprego do teatro na relação com a vida social e organizacional - radical, organizacional, situacional ou corporativo - mas que apesar das diferentes maneiras de ver essa relação, resulta por entender o teatro como tecnologia.

Na perspectiva da construção desses autores, a experiência aqui tratada apresenta simultaneamente elementos da segunda e da terceira categorias acima. Primeiro, a ação de adaptar o texto clássico para situações contemporâneas passa necessariamente pelo entendimento da vida social e organizacional como metáfora do teatro (*dramaturgia*). Mas certamente seu vínculo mais forte é com a terceira dessas categorias (*teatro como tecnologia*), à medida em que aporta dinâmicas, práticas e atributos explorados na área de artes cênicas como contribuição pedagógica para os campos da formação gerencial e ensino em administração. Neste caso, estamos privilegiando o caráter lúdico e instrumental (tecnológico) do teatro.

De fato, nossa abordagem é muito marcada pela aprendizagem de base vivencial (Kolb, 1997) e por princípios da aprendizagem na ação (Argyris & Schon, 1996). Nesse contexto, estimula o emprego de outras formas de comunicação que não a via oral, a curiosidade com o desconhecido, as diferentes maneiras de olhar o que já é conhecido, a improvisação e criatividade. Seguindo essas referências parece aproximar-se bastante da caracterização da forma *teatro como tecnologia* (Clark & Manghan, 2004) ou do emprego do teatro como instrumento de ação (Boal, 1973, 1980; Graham-Hill & Grimes, 2001).

Ao mesmo tempo, se distingue das abordagens mais reflexivas acerca das relações e metáforas entre arte, teatro, organizações e sociedade (Hauser, 1985; Pavis, 1992; Gardner & Martinko, 1998), ou mesmo das que tratam de implicações sociológicas e filosóficas entre espetáculo e a vida social e organizacional (Debord, 1971; Wood Jr, 2001). Isso porque entendemos que o teatro, como processo e resultado de uma construção artística, se caracteriza por diferentes princípios e composições se comparado a qualquer uma das formas do teatro realizado no âmbito corporativo.

Nem tampouco pretende percorrer um trajeto próximo das linhas de trabalho do *psicodrama* aplicado às organizações, como, por exemplo, sob a forma do já consagrado *role-playing* (jogo de papéis). Isso porque, em geral, esse método, é mais focado nas condições concretas que cercam uma determinada situação, ou função ou personagem, mesmo que pretenda também resgatar o que há de criativo e espontâneo no sujeito. Já a perspectiva da experiência aqui relatada é colocar o sujeito do processo numa situação transcendente, fora de seu *habitat*, a fim de criar condições de abstração, distanciamento e ruptura.

Enfim, o eixo central dessa experiência passa por uma vertente lúdica e performática, mais próxima da criação artística do que de outros campos do conhecimento e experiências.

LITERATURA, DRAMATIZAÇÃO E FORMAÇÃO GERENCIAL: A PERTINÊNCIA DOS CLÁSSICOS

Nas experiências de adaptação de textos dramáticos, os textos clássicos parecem ser mais adequados, especialmente aqueles cuja situação se desenvolve em períodos históricos e espaços geográficos bastante diversos. Essa alternativa vai implicar na exploração mais intensa da capacidade de abstração, associação e adap-

tação. Nesse sentido, textos clássicos apresentam em geral, situações emblemáticas, sendo muitas delas socialmente recorrentes, tais como "Édipo Rei" de Sófocles, "Otelo" de William Shakespeare ou "Fausto" de Johann Wolfgang Von Goethe.

Ao contrário do que possa parecer, um verdadeiro "clássico" da literatura não é resultado de uma escolha de críticos. É, isso sim, a expressão da capacidade desse "clássico" de preservar a atualidade dos conflitos e situações que o compõem em termos de tempo e espaço. Ou seja, seus conflitos e situações podem ser adaptados a momentos históricos e/ou sociedades diferentes daqueles nos quais foram concebidos.

Em clássicos como o "Rei Lear" de Shakespeare, "Tartufo" de Molière, "Fuenteovejuna" de Lope de Vega, "Fausto" de Goethe, a "Casa de Bonecas" de Henrik Ibsen, "A Gaivota" de Anton Tchekhov e em muitos outros, as situações criadas pelos autores são tão marcantes que, apesar das distâncias de espaço e tempo, seus principais conflitos e situações continuam atuais para o homem contemporâneo. Em "Rei Lear", por exemplo, a inveja, a dissimulação e a ambição por parte de duas de suas filhas e de seus respectivos maridos em relação ao poder e à riqueza podem ser circunscritas apenas a aquela situação? Ou as disputas por dinheiro e poder estão presentes em histórias de negócios familiares desde sempre? Será que não ouvimos recentemente histórias semelhantes acerca de empresas familiares em nosso próprio contexto? Por outro lado, será muito difícil localizar hoje em dia personagens que, da mesma maneira que o Fausto de Goethe, se dispõem a "entregar a alma ao diabo" em troca de algo que ambicionam acima de tudo? Certamente não. Poderíamos ainda nos referir aos hábitos ditatoriais do Alcaide de Fuenteovejuna, à rebeldia face à condição feminina de Nora em A Casa de Bonecas ou ainda a maravilhosa sátira aos puxa-sacos em Tartufo de Molière, a fim de reforçar que longe de constituírem obras canonizadas no tempo, os clássicos se caracterizam por temas e situações de grande vigor e atualidade.

Bem ao contrário, algumas obras construídas nos anos 1970 ou 1980 já parecem velhas poucas décadas depois, pois suas situações e problemáticas são muito circunstanciadas ao período histórico e ao espaço geográfico nos quais foram concebidas.

Ora, se compreendemos a administração como uma ordenação de disciplinas que deve dar conta das dimensões sociais, políticas, econômicas e técnicas da atividade de gerir - além dos aspectos instrumentais e aplicativos, é claro, o emprego de textos clássicos da literatura dramática pode constituir um poderoso elemento de referência para o ensino em administração. De fato, situações e conflitos de caráter político, social e cultural, nos quais estão presentes intrincadas relações de poder e legitimidade, é o que não falta em grande parte dos textos clássicos - conforme observamos no parágrafo acima. Por isso, ao adaptar as situações e conflitos inerentes a alguns textos clássicos para o ambiente contemporâneo, os participantes de cursos de administração, em diferentes níveis de aprendizagem e experiência, têm a oportunidade de explorar algumas das competências por nós denominadas *voláteis*, tais como: pensar de forma sistêmica, flexibilidade, elaborar associações, analogias e relações acerca de situações e atuação de pessoas em diferentes cenários, todas as capacidades associadas a trabalho em equipe e capacidades associadas à criatividade e percepção, dentre outras.

"A imitação produz dor ou prazer não por ser confundido com a realidade, mas sim por trazer a realidade à mente." (Samuel Johnson *apud* Bloom, 2000). O recurso a essa citação pretende revelar que os exercícios de dramatização, como o que proporemos a seguir, não visam a uma *brincadeira descompromissada* orientada para a imitação dos conflitos políticos e sociais associados à administração, mas sim a utilizar o simbólico da literatura dramática em torno de eventos ocorridos há muitos séculos, em países distantes, a fim de explorar a realidade dos participantes do exercício em suas organizações locais e no momento atual.

Pois dentre os textos clássicos já empregados nesta experiência, selecionamos como modelo para figurar neste relato, a tragédia Macbeth de William Shakespeare. E por que Shakespeare? Além de ser um dos principais autores da

literatura ocidental em todos os tempos, a obra de Shakespeare apresenta conflitos, situações e representações da condição humana capazes de manter atualidade e pertinência em qualquer época e espaço geográfico.

Corrigan (2000) identifica uma estreita ligação entre a obra de Shakespeare e uma das questões essenciais da administração - a questão da liderança. Segundo esse autor, nas obras de Shakespeare histórias de liderança são mais frequentes do que qualquer outro tema, inclusive o amor romântico. E mais interessante, ainda, é observar que nestas obras a liderança não é tratada como um conceito abstrato de soberania ou autoridade, mas sim por meio das ações e do caráter das pessoas. Usando uma expressão própria à construção deste texto: a liderança aparece como uma forma de *saber-agir*.

As histórias progridem porque os indivíduos as conduzem. Observamos pessoas realizando ações, não abstrações. Isso significa que não existem "abstrações" nas peças de Shakespeare. As nações nada executam. Os exércitos não marcham através da história, mas são conduzidos e formados por indivíduos. A história não muda, ela é mudada por eles (Corrigan, 2000, p. 71).

Mas segundo Harold Bloom (2000), possivelmente o mais importante especialista em Shakespeare, a perspectiva política, social e econômica, ou seja, a perspectiva *macro* não está, ausente de sua obra:

No entendimento dos que pensam ser a literatura basicamente linguagem, a primazia de Shakespeare é um fenômeno cultural, produzido a partir de crises sócio-políticas. Nessa ótica, Shakespeare não escreveu suas próprias obras: estas foram escritas pela energia social, política e econômica da época (Bloom, 2000, p. 42).

A tragédia de Macbeth, por sua vez uma das mais importantes obras de Shakespeare, nos permite recuperar uma perspectiva abrangente da ciência e da prática da administração em suas dimensões culturais, políticos e sociais ali presentes. De fato, em Macbeth, são tratadas de forma muito eficiente e profunda, questões como a ambição e a ascensão a posições e cargos, os limites éticos (ou a falta de) para obtê-los e a legitimidade do poder. Quem se arriscaria a contrapor a idéia de que as problemáticas como a da ambição e da legitimidade e dos limites éticos das lideranças, problemáticas presentes em Macbeth, não são questões importantes para a gestão das organizações de hoje?

A ADAPTAÇÃO DE MACBETH A SITUAÇÕES ORGANIZACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

A experiência de adaptação do texto dramático compreende duas atividades principais: a adaptação propriamente dita e a avaliação dos resultados. Com essa finalidade, os participantes recebem dois materiais de apoio cujos conteúdos são apresentados abaixo: a Síntese da Tragédia de Macbeth (principais situações da tragédia) e as Questões Orientadoras para a Adaptação.

Material de apoio 1: síntese da tragédia de Macbeth - principais situações

Dois generais, Macbeth e Banquo - companheiros de várias guerras em defesa de seu reino, ganham uma grande e definitiva batalha. Na volta, encontram no caminho três velhas feiticeiras as quais profetizam que Macbeth ainda vai ser barão e depois rei. À intervenção de Banquo um tanto irônica, perguntando porque a ele nada é destinado, as feiticeiras respondem que a ele não caberá novos títulos de nobreza, mas seu filho ainda será rei da Escócia. Em seguida as feiticeiras desaparecem.

Na última fase do caminho de volta os dois são recebidos por mensageiros do rei que lhes comunica que em função de sua coragem e lealdade, Macbeth passa a ser Barão de Glamis e Banquo ocupará o cargo de Macbeth. Surpresos pela coincidência, lembram da profecia e trocam um olhar de inquietude e desconfiança mútua.

Ao chegar a seu castelo, Macbeth fica sabendo que o rei, dentro de dois dias, vai passar uma noite ali a fim de homenageá-lo com o título de barão. Isso lhe faz lembrar da profecia das feiticeiras e ele conta toda a história para sua esposa. Lady Macbeth demonstra uma grande ambição e faz um grande esforço para convencer um Macbeth relutante, mas também desejoso da coroa, a aproveitar a ocasião para armar uma cilada ao rei. Na mesma ocasião mataria o rei e tomaria a coroa.

A chegada do rei é comemorada com um banquete. Antes dele, se procede uma cerimônia na qual o rei declara seu agradecimento e sua confiança aos dois generais. Macbeth e Banquo. Além de premiar os dois com uma bela quantia em dinheiro, nomeia Macbeth como Barão de Glamis. Na mesma cerimônia, o rei aproveita para anunciar que pretende fazer de seu filho o príncipe-sucessor.

Ainda mobilizado pelo acerto da primeira profecia e dando asas a sua ambição, Macbeth percebe que a segunda parte da mesma profecia vai ter no filho do rei seu principal obstáculo. Após o banquete, em que todos bebem muito, já em seus aposentos, Lady Macbeth parece estar ainda mais disposta que ele e pressiona-o a tramar a morte do rei. Macbeth ainda resiste, tomado por um sentimento de lealdade. Nesse momento, sua esposa se posiciona fortemente e o instiga a matar o rei ainda na mesma noite. *Entre a ambição e o desejo de ser rei e a lealdade com aquele que sempre lhe foi grato, Macbeth opta pela primeira alternativa.*

Quando o assassinato é descoberto, Macbeth e a mulher fingem grande indignação. Para tirar a suspeita de si próprio, acusam os guardas do dormitório real e Macbeth os mata com a própria espada. O filho do rei, herdeiro legítimo do trono, suspeitando de traição resolve fugir para a Inglaterra. Acusando o príncipe de estar envolvido com a morte do próprio pai, Macbeth declara o trono vago e coroa-se rei.

Macbeth ainda tem, no início de seu reinado, a alternativa de tentar compor uma nova ordem e buscar legitimá-la. Entretanto, inseguro pela maneira com subiu ao trono, passa a eliminar todos que o ameaçam, começando pelo próprio Banquo, que assistiu a profecia das feiticeiras. Logo em seguida, executa outros generais e nobres, entre os mais poderosos, os quais estariam, segundo ele, resistindo à sua condição de rei.

As tiranias de Macbeth acabam progressivamente por colocar quase todos os nobres e generais da Escócia contra ele. Refugiados em países vizinhos, a nobreza da Escócia passa a organizar a resistência. Paralelamente, sua parceira na trama, Lady Macbeth, é tomada pelo remorso, enlouquece de forma brusca e acaba por suicidar-se.

Organizadas em torno do filho do rei exilado, as tropas de resistência já bastante fortalecidas por uma grande oposição a Macbeth tomam o castelo e matam um Macbeth já muito enfraquecido psicologicamente pelo suicídio da mulher. Neste final, destaque para as predições melífluas, mas verdadeiras das feiticeiras.

Material de apoio 2: questões orientadoras

As questões abaixo têm a finalidade de orientar o debate acerca da adaptação do texto. Não se trata de um caminho obrigatório, mas sim levantar referências para a adaptação do texto.

- Qual é o conflito principal da história?
- De qual tema trata a história apresentada?
- Quais personagens estão diretamente envolvidos com o tema?
- Que tipo de personagem no mundo dos negócios contemporâneos poderia ser comparado ao personagem *Macbeth*? Desenvolva essa comparação.

- Que associação, em termos de ambiente empresarial contemporâneo, se pode elaborar relativamente à nomeação de Macbeth como "barão"?
- Que relação se pode estabelecer entre o papel que Lady Macbeth exerce na situação da peça e o papel de membros das famílias em processos de sucessão? (desejo por cargos, *status*, dinheiro, enfim, desejo de tudo aquilo que cargos e salários mais elevados podem proporcionar).
- Qual o sentido de um complô contra o rei no atual mundo de negócios?
- Qual a associação que a alternativa "assassinato do rei" permite elaborar em relação ao mundo de negócios contemporâneo?
- E a questão da supressão da oposição pela via do "assassinato" dos opositores, que analogia é possível desenvolver?

Subsídios para o debate acerca da avaliação da adaptação do texto

Para Augustine e Adelman (1999), a tragédia de Macbeth mostra com clareza o processo de transição, no reino da Escócia, de uma crise institucional para o caos quase total. Embora, no início pareça mais uma crise concentrada na corte, em torno da sucessão no trono, no desenrolar do processo essa crise acaba por transbordar para todo o reino. Ainda, segundo esses autores, a ausência de confiança e a perda de legitimidade em relação à liderança de Macbeth desencadeiam uma situação institucional insustentável que conduz a sua derrubada.

Um dos aspectos que sobressai no andamento dessa tragédia é a identificação do leitor e/ou espectador com o personagem Macbeth, provavelmente porque no início da tragédia Macbeth é apresentado como um general leal e corajoso. Mesmo quando coloca em ação o desejo pelo trono e decide eliminar o rei, esboça sentimentos contraditórios em relação a esse ato. Por isso, a tendência é que na leitura do texto original, nos identifiquemos com ele durante algum tempo, senão com suas ações cruéis, pelo menos com sua imaginação e desejos. Enquanto em outros vilões de Shakespeare a perversidade é motivo de prazer, Macbeth sofre intensamente ao constatar que causou e que está fadado a continuar causando mais mal. Segundo Bloom (2000, p. 633):

A reação universal à Macbeth decorre do fato de identificarmos-nos com ele, ou, pelo menos, com sua imaginação. (...) De modo chocante Shakespeare faz de nós Macbeths - nossa identificação com o personagem é igualmente involuntária e inevitável. (...) Macbeth aterroriza-nos, em parte, porque nossa imaginação tem um lado assustador fazendo-nos parecer assassinos, ladrões, usurpadores ou estupradores.

Não há dúvida que, colocado frente aos conflitos de Macbeth, e até mesmo frente a essa possibilidade de identificação neste verdadeiro duelo entre o "dia e a noite", os participantes do exercício - estudantes de administração de diferentes níveis (graduação, MBAs ou MPAs) - são naturalmente impelidos a tomarem uma posição frente às situações que se colocam no texto e confrontarem o que acontece ali com suas próprias ambições e perspectivas. Segundo muitos críticos, as pessoas que têm uma ambição mais forte em relação a poder e cargos acabam por contemplar, em Macbeth, sua própria imagem, mesmo que parcialmente.

Principais resultados obtidos na adaptação da história de Macbeth às situações empresariais contemporâneas

Dentre as adaptações da história de Macbeth já desenvolvidas em nossas experiências em programas de formação gerencial, apresentamos duas delas como referência ao leitor.

- História 1: A sucessão para o principal cargo diretivo em uma empresa de origem familiar de médio porte que atua no complexo metal-mecânico da região sul do Brasil, na qual pai e 3 filhos estão em impasse para a decisão

acerca de qual dos três vai assumir o papel de diretor-presidente, que é desde a fundação da empresa ocupado pelo pai. Numa manobra pouco ética, o filho do meio acaba assumindo o poder em detrimento de seus irmãos, especialmente do mais velho, que era mais experiente e mais "legitimado" como liderança na empresa. O despreparo do irmão do meio leva a empresa a uma situação muito difícil, a qual vai exigir uma intervenção.

- História 2: Uma empresa porte médio, indústria de laticínio, região centro-oeste do país, é comprada por empresa internacional. Um executivo médio do quadro antigo da empresa, por uma questão de política e oportunidade, acaba assumindo a direção da empresa, sem competência e legitimidade para o cargo. Quando questionado em relação a questões estratégicas se torna inseguro e agressivo. Acaba se incompatibilizando com outros executivos mais experientes e importantes para a empresa. A saída desses executivos acaba gerando grandes dificuldades para a sobrevivência da empresa.

Nas avaliações acerca da fase de adaptação, observou-se que os grupos exploraram algumas das *competências voláteis* projetadas como alvo desta etapa do exercício:

- ao interpretar a história original em grupo, ao realizar a análise das situações do texto em busca dos principais conflitos, da problemática que está sendo tratada e de quem está e quem não está diretamente envolvido com os conflitos, exploram em geral, diferentes capacidades, como, por exemplo, capacidade analítica, abstração, elaboração de analogias, percepção e empatia; e
- ao debater e conceber a adaptação da história para o contexto de negócios contemporâneo, envolvendo diferentes cenários temporais, espaciais e culturais, certamente exploraram: a capacidade de associar cenários, situações, personagens e relacionamentos originários de ambientes e contextos diferentes, a capacidade de adaptar situações, a capacidade de pensar de forma sistêmica, além de todas as capacidades associadas a trabalho em equipe (saber ouvir, saber negociar, adaptação, flexibilidade, orientação para um resultado), e daquelas que já haviam sido exploradas na fase acima, que nesta nova são replicadas.

É preciso, ainda, considerar que na discussão e debate acerca da tragédia de Macbeth não há como não explorar importantes elementos atitudinais como ética, liderança, desejos, ambição e disponibilidade.

A DRAMATIZAÇÃO COM BASE EM SITUAÇÃO ASSOCIADA À TEMÁTICA DA TRAGÉDIA DE MACBETH

A proposta

Cada um dos grupos deve escolher uma cena/situação do texto original que expresse o mais claramente possível o tema central da tragédia de Macbeth. Em seguida, conceber, ensaiar e apresentar essa cena ao grande grupo, cuja duração máxima deve ser de 5 minutos.

Constituem partes essenciais dessa etapa do trabalho:

- a criação e elaboração do cenário no qual a cena vai ser dramatizada;
- a criação e elaboração de um figurino para os personagens; e
- a criação e elaboração de acessórios de cena.

Como se observa, considerando-se o perfil dos participantes desse trabalho, a proposta é das mais desafiadoras. Além da criação e concepção no plano intelectual, os alunos têm a oportunidade de concretizar sua criatividade através da construção do "cenário" no qual se passará a cena proposta pelo grupo, da confecção dos "trajes" dos personagens e, também, dos acessórios de cena. Toda essa produção tem base nos materiais disponibilizados aos participantes.

As avaliações realizadas quando da conclusão desta fase de dramatização, em diferentes grupos de participantes, destacaram os seguintes aspectos:

- Considerando-se que o exercício da dramatização constitui, para a quase totalidade dos participantes, uma atividade pouco conhecida, na qual empregam atributos muito pouco utilizados no dia-a-dia. Estamos explorando, nesse caso, a capacidade de lidar com situações e atributos pouco conhecidos. Dentre eles, tem sido destacados: capacidade de adaptação e flexibilidade, capacidade de improvisação sem perder de vista os resultados que devem ser obtidos e intuição.
- Além dos atributos acima, merece destaque o estímulo à *percepção* e ao *uso dos sentidos*. Trata-se de colocar em ação a percepção e os sentidos, a fim de disponibilizar-se para a criação e o *insight*. Nas questões que se desdobram com o uso da percepção e dos sentidos, chama a atenção a disponibilidade de ver as situações através de um olhar diferente, o que pode contribuir decisivamente em práticas gerenciais como tomada de decisão, solução de problemas, reuniões envolvendo pessoas de diferentes nacionalidades e/ou culturas.
- Quanto ao estímulo ao emprego do *insight*, foi observado que é fundamental para os processos de mudança e aprendizagem, pois é a partir dele que se coloca em ação a chamada aprendizagem de duplo circuito (*double loop*, em Argyris & Schon, 1996). Embora complexa, a perspectiva desse tipo de aprendizagem está na raiz das grandes mudanças, na medida em que o *insight* é uma das alavancas para o questionamento do *status quo* e a janela para a visão do caminho a seguir.
- Finalmente, observou-se que esta experiência não se enquadra entre processos de desenvolvimento de competências, mas sim como um meio de sensibilizar os participantes para a importância das competências voláteis. Cumprida essa etapa, se teria as condições para desenvolver competências voláteis.

ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na experiência apresentada neste artigo, destacamos atributos e capacidades associados à formação de profissionais da área de artes cênicas, tais como percepção, criatividade, flexibilidade, adaptabilidade, pensar diferente e outros assemelhados. O curioso é que esses tipos de atributos, todos eles associados a competências apropriadas para lidar com o pouco conhecido, com o surpreendente, valorizando sempre "o aqui e o agora", aliás, situações típicas da área de artes, podem, essas mesmas competências, serem muito úteis também em atividades gerenciais, obviamente movidos por razões e objetivos diferentes. Ocorre que no enfrentamento com as instabilidades, turbulências e mudanças de rumo, próprias ao atual ambiente de negócios, a atividade gerencial tem progressivamente demandado capacidades de improvisar, criar, perceber, adaptar-se, flexibilizar, pensar diferente, a fim de dar conta das novas e diferentes situações.

A essas competências, quando pensadas no campo da gestão, denominamos de "competências voláteis", não apenas porque são difíceis de conceituar, desenvolver, monitorar e avaliar, mas especialmente porque seus impactos sobre o desempenho das empresas são difíceis de mensurar. Apesar desta dificuldade intrínseca, as competências voláteis, como vimos, aportam uma contribuição importante para o desempenho gerencial. A partir dessa lógica, concebemos e desenvolvemos a experiência "Literatura, Dramatização e Formação Gerencial", na qual posicionamos as características das competências voláteis à luz da atividade gerencial. Assim, recuperamos práticas e conceitos associados à criação na área

teatral e os reposicionamos no espaço da formação gerencial, a fim de sensibilizar os intervenientes para a importância e adequabilidade dessas competências no atual contexto empresarial.

De fato, ao colocar o participante de um curso de formação gerencial frente à necessidade de adaptar um texto clássico às situações empresariais contemporâneas ou, ainda, desempenhar o aqui e agora de uma dramatização, ele é provocado a dar conta do *evento*, da mesma maneira que, em atividades gerenciais, enfrenta situações inesperadas ou que ainda lhe são pouco conhecidas. Ao experimentar os elementos da arte dramática, o participante não apenas enfrenta situações relativamente novas, como também é colocado na contingência de recorrer a certos recursos pessoais que, afora outras simulações do mesmo tipo, raramente são praticados no cotidiano, salvo em situações reais. Dentre elas, destaca-se: estímulo ao emprego mais intensivo dos sentidos, percepção, pensar diferente, *insights* e criatividade.

Além desse tratamento renovado às características e condições das competências voláteis, a experiência "Literatura, Dramatização e Formação Gerencial" também aporta uma contribuição ao debate acerca do ensino e aprendizagem em administração, já que alguns dos princípios e procedimentos apropriados das práticas teatrais constituem alternativas para enfrentar as (falsas) contradições entre teoria e prática, racionalização e intuição, consistência e flexibilidade, que permeiam os debates acerca da questão pedagógica em administração.

Um outro destaque da experiência, como contribuição no campo pedagógico, tem origem na natureza de seu processo e em seus impactos sobre a disponibilidade para a aprendizagem. Ao recorrer ao lúdico e a outros tipos de recursos de aprendizagem, esse tipo de prática acaba por diferenciar-se da formação tradicional do ensino na área e gerar um ambiente informal e descontraído, com evidentes resultados sobre a disponibilidade para aprendizagem. Por isso mesmo, avaliações e depoimentos de egressos confirmaram que, depois de alguns meses, ainda guardavam dentro deles a memória emocional da experiência.

Entre os aspectos mais explorados na experiência "Literatura, Dramatização e Formação Gerencial", segundo avaliação de parte dos participantes, aparecem: adaptabilidade, improvisação, sensibilidade e percepção para ver de maneira diferente o que já é conhecido e, finalmente, associação e analogia entre diferentes cenários e situações.

Não se imagine, porém, que não se constate dificuldades e limites no emprego dessa experiência. A mais freqüente ocorre quando a descontração e a informalidade, fundamentais na condução desse tipo de processo, ultrapassam um certo limite e geram entre os participantes, uma postura coletiva do tipo "brincadeira descompromissada". Em outras palavras, desenvolve-se no grupo um comportamento superficial com base na lógica do "jogo pelo jogo", no qual a perspectiva de aprendizagem é muito pequena. Nessas ocasiões, os múltiplos potenciais da experiência se diluem, restando ali apenas uma prática de integração ou distanciamento dos participantes, o que não é absolutamente o que essa proposta pretende.

Uma outra causa que pode afetar o potencial de aprendizagem dessa experiência é quando grande parte dos participantes da experiência apresenta uma pequena vivência profissional. Nessa condição, os participantes enfrentam dificuldades para identificar experiências com empresas contemporâneas, a fim de relacioná-las com a história original, o que pode conduzi-los a uma situação de abstração não compatível com os objetivos da experiência. Nesses casos, cabe ao coordenador do processo orientá-los no sentido de evitar simplificações das situações tratadas, o que reduziria substancialmente o processo de exploração de competências.

Ainda cabe acrescentar uma limitação importante acerca da experiência: durante o andamento do artigo não empregamos propositalmente a expressão desenvolvimento de competências voláteis, mas insistimos muito com a palavra "explorar", competências voláteis. Na verdade, a experiência aqui relatada não

apresenta em seu escopo, muito em função da proposta e de sua duração, condições de projetar o desenvolvimento de competências voláteis, mas apenas de sensibilizar os participantes acerca da sua importância e emprego como instrumento da formação gerencial.

Para concluir, uma questão relativa à condução dessa experiência: aqui o lúdico deve ser conduzido, não como diversão, mas sim como um processo de ruptura, de educação, capaz de ampliar a visão e a perspectiva das pessoas. E não se pode duvidar que o desenvolvimento humano é a base da dinâmica da mudança e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. S. *A gerência da criatividade*. São Paulo: Makron, 1996.
- ANDRADE, J. C. S.; MAHEU, C. D. & SOUZA, OLIVEIRA, F. R. S. Um olhar sobre a *práxis* pedagógica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia. *XXVIII Enanpad*, Curitiba, 2004.
- ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S. & BOFF, L. H. *Aprendizagem Organizacional e Competências: os novos horizontes da gestão*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- ARAUJO, J. C. S. *Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino*. In: *Técnicas de Ensino: porque não?* Campinas: Papirus, 1991.
- AUGUSTINE, N. & ADELMAN, K. *Shakespeare in charge*. New York: TMB, 1999.
- ARGYRIS, C. & SCHON, D. *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice*. New York: Addison-Wesley, 1996.
- ARTAUD, A. *Le theatre et son double*. Paris : Folio, 1974.
- BABLET, D. (organizador) *Tadeuz Kantor et le Théâtre de la Mort*. Paris : Arts du Spetacle/Voies de la Création Theatrale, 1999.
- BLOOM, H. *Shakespeare: A invenção do humano*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- BLOOM, H. *Gênio*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.
- BOAL, A. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- BOAL, A. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- BORDENAVE, J. D. & PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BOTERF, G. *De la compétence*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994.
- BOTERF, G. *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1999.
- BROOK, P. *Ponto de mudança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1987.
- CASTIEL, S. Em busca de um terapeuta poético e lúdico. In: PRADO, L.C. (org.) *Famílias e Terapeutas*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- CLARK, T. & MANGHAN, I. From dramaturgy to theatre as technology: the case of Corporate Theatre. *Journal of Management Studies*, vol.41, n.1, p.37-59, 2004.
- CORRIGAN, P. *Shakespeare na administração dos negócios*. São Paulo: Makron, 2000.
- DEBORD, G. *La Societé du spetacle*. Paris: Champ Libre, 1971.

- DUTRA, J. Competências. São Paulo: Editora Atlas, 2004.
- FLEURY, A. C. C. & FLEURY, M. T. *Estratégias empresariais e formação de competências*. São Paulo: Atlas, 2000.
- GOLEMAN, D.; KAUFMAN, P. & RAY, M. *Espírito criativo*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- GARDNER, W. L. & MARTINKO M. J. Impression management in organizations. *Journal of Management*, vol.14, p.321-328, 1998.
- GRAHAM-HILL, S. & GRIMES, A. J. Dramatism as method: the promise of praxis. *Journal of Organizational Changes Management*, vol.14, n.3, p.280-94, 2001.
- GROTOWSKI, J. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971
- HAUSER, A. *The philosophy of art history*. Evanston: Northwestern University Press, 1985.
- HIROTA, E. *Notas acerca da aplicação da aprendizagem na ação* (Mimeo.). Porto Alegre, 1999.
- KAO, J. *Jamming: A arte e a disciplina da criatividade na empresa*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1997.
- KARAWAJCZYK, T. C. & ESTIVALETE, V. Professor Universitário: o sentido do seu trabalho e o desenvolvimento de novas competências em um mundo em transformação. *XXVII Enanpad*, Atibaia, 2003.
- KNELLER, G. *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo, IBRASA, 1978.
- KOLB, D. A. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, K. *Como as Organizações Aprendem*. São Paulo: Ed. Futura e Zumble, 1997.
- LOPES, P. C. Reflexões sobre as bases da formação do administrador profissional no ensino de graduação. *XXVI Enanpad*, Salvador, 2002.
- MEYERHOLD, V. *Ecrits sur le théâtre*. Tome1. Paris: L'âge d'homme, 1990.
- MINTZBERG, H & GOSLING, J. Educando administradores além das fronteiras. *RAE*. Vol. 43, n.2, p.29-43, 2003.
- MORAES, E. A.; GRAEML A. R. & SANCHEZ O. Fatores determinantes da escolha de cursos de educação continuada. *XXVIII Enanpad*, Curitiba, 2004.
- MOREIRA, M. A. *Estratégias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.
- MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Ed. UNB, 1999.
- NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? *RAE*, vol. 43, n. 2, p.44-54, 2003.
- OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PAVIS, P. *Theatre at the crossroads of culture*. London: Routledge, 1992.
- PEREIRA, F.I. A prática pedagógica da reflexão na ação como método de ensino da identidade do administrador. *XIV Enanpad*, Foz de Iguaçu, 2003.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PFEIFFER, J. & FONG, C. T. O fim das escolas de negócios. *RAE*, vol.43, n. 2, p.11-28, 2003.

- PROTL, R M.; BORENSTEIN, D. & FISCHER, H. Management games in the Germany Business Education: a case study of Göttingen. *XXVIII Enanpad*, Curitiba, 2004.
- RAELIN, J. Action learning and action science: are they different? *Organizational Dynamics*, vol. 26, n.1, p. 21-30, 1997.
- RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T. & OLIVEIRA Jr., M. (Organiz.). *Gestão Estratégica do Conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2001.
- RUAS, R. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. *RAE*, vol.43, n. 2, p.55-63, 2003.
- SENGE, Peter. *A quinta disciplina*. São Paulo: Ed. Futura e Zumble,1998.
- SOUZA, E. C. L.; SOUZA, C. C. L.; ASSIS, S. A. G. & ZERBINI, T. Métodos e técnicas de ensino e recursos didáticos para o ensino do empreendedorismo em IES Brasileiras. *XXVIII Enanpad*, Curitiba, 2004.
- SPOLEN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- STAHL, L. M. As expectativas dos alunos em relação ao desempenho de seus professores: um estudo numa IES pública. *XXVIII Enanpad*, Curitiba, 2004.
- STAHL, L. M. & LOPES, P. C. Estratégias de avaliação para jogos de empresas gerais: avaliando desempenho ou aprendizagem. *XXVIII Enanpad*, Curitiba, 2004.
- SWIERINGA, J. & WIERDSMA, A. *La organización que aprende*. Wilmington: Addison-Wesley, 1995.
- TREVISAN, M. & WITTMANN, M. L. Estágios extracurriculares e a formação de administradores. *XXVI Enanpad*, Salvador, 2002.
- VASCONCELOS, Maria L. M. C. *A formação do professor de terceiro grau*. São Paulo: Pioneira, 1996.
- WOOD JR., T. *Organizações espetaculares*. São Paulo: Editora da FGV, 2001.
- WOOD JR., T. e PAULA, A. P. P. O fenômeno dos MBAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. *RAE*, v.44, n. 1, p.116-129, 2004.
- ZARIFIAN, P. *Objetivo competência*. São Paulo, Atlas, 2001.