

O Teatro de Improviso como Proposta Pedagógica na Formação em Ciências Sociais Aplicadas

José Luis Felício Carvalho e Marina Dias de Faria

Resumo

Em cursos de graduação em ciências sociais aplicadas, defende-se que os estudantes possam desenvolver, além de aptidões intelectuais e conhecimentos técnicos, competências caracterizadas como relacionais, comportamentais, sociais ou de cooperação. Para tal, costuma-se recorrer a alternativas pedagógicas como jogos teatrais, especialmente técnicas de improvisação, das quais uma das mais efetivas – porém, das menos exploradas em contextos educacionais – é o teatro de improviso de Keith Johnstone. O objetivo desta pesquisa teórica é apresentar o teatro de improviso como proposta pedagógica interdisciplinar para o desenvolvimento de competências relacionais por estudantes de ciências sociais aplicadas. Acredita-se, assim, poder estimular o desenvolvimento de competências tais como: capacidade de trabalhar em equipe; criatividade; prontidão para lidar com incertezas e ambiguidades; capacidade de relacionamento; iniciativa de ação; autocontrole emocional; e capacidade de lidar com situações novas e inusitadas.

Palavras-chave

Competência Profissional. Gestão por Competências. Teatro-Educação. Pedagogia Interdisciplinar. Improvisação.

Abstract

In undergraduate courses in applied social sciences, it has been argued that students should develop, in addition to intellectual skills and technical knowledge, professional competences characterized as relational, behavioral, social or cooperative. In this sense, teachers could use alternatives such as theatre games, especially improvisation techniques, among which one of the most effective – but least explored in educational contexts – is Keith Johnstone's improvisational theatre. The purpose of this essay is to present the improvisational theater as an interdisciplinary pedagogical tool to promote the development of relational skills for students of applied social sciences. By using these techniques, it is possible that students should be

able to develop skills such as ability to work in teams, creativity, readiness to deal with uncertainties and ambiguities, relationship skills, initiative, emotional self-control, and ability to deal with new and unusual situations.

Keywords Professional Competences. Competence-Based Management. Educational Theatre. Interdisciplinary Pedagogy. Improvisation.

INTRODUÇÃO

Ainda que a gestão por competências tenha conquistado um espaço significativo na pesquisa em ciências sociais aplicadas, mais especificamente na práxis da administração de recursos humanos (BITENCOURT, 2009; BRANDÃO, 2007; ZAGO; RETOUR, 2013), pode-se argumentar que, independentemente das vertentes teóricas por meio das quais se aborda a competência profissional, subsiste certa dificuldade em se representar as dimensões mais subjetivas da competência, tais como as habilidades e as atitudes relacionais ou comportamentais, em oposição às dimensões supostamente mais objetivas, tais como os conhecimentos associados às atividades de mensuração, planejamento e orçamento (GARCIA, 2013; STOKES; OIRY, 2012).

Em consonância com Kalargyrou e Woods (2011), particularmente relevantes são as iniciativas teórico-empíricas voltadas para discutir e analisar as possibilidades de formação de pessoas em funções profissionais cujas especificações são embasadas por uma abordagem orientada por competências. Nesse contexto, Parker (2010) demonstra especial preocupação com a formação profissional de universitários por meio de abordagens multidisciplinares capazes de enfatizar uma perspectiva mais ampla da competência profissional a partir das demandas contemporâneas em ciências sociais aplicadas, tais como ciências econômicas, administração e ciências contábeis.

Assim, por intermédio de uma abordagem pautada pela gestão por competências profissionais, espera-se que, em lugar de um indivíduo passivo, cumpridor de normas de trabalho prescritas, seja possível a uma organização produtiva contar com um sujeito capaz de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para responder, de forma rápida e flexível, às necessidades advindas da prática laboral (AMARO; BRUNSTEIN, 2011). Tais competências não se restringem à capacidade intelectual e aos conhecimentos técnicos: por meio da competência, torna-se possível considerar, igualmente, no processo de desenvolvimento profissional de um indivíduo e/ou de um grupo, aspectos socioafetivos e comportamentais relacionados ao trabalho (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001; ZARIFIAN, 2001). Para Amaro e Novaes (2010), a necessidade de cooperação inerente aos modelos contemporâneos de gestão desloca as competências associadas à comunicação da periferia para o centro da atividade produtiva.

Para desenvolver em estudantes em formação universitária ou em capacitação profissional as competências que, dependendo da corrente teórica adotada, podem ser denominadas

relacionais (ZARIFIAN, 2001; 2003), comportamentais ou pessoais (CHEETHAM; CHIVERS, 2005), sociais (FLEURY; FLEURY, 2001; GODOY; FORTE, 2007), ou de cooperação (MARKOWITSCH; PLAIMAUER, 2009), costuma-se recorrer a propostas pedagógicas interdisciplinares, tais como a prática teatral, especialmente as técnicas de improvisação que compõem o treinamento dos atores (ADLER, 2006; TAYLOR, 2007; YANOW, 2001). Segundo Vieira e Garcia (2004, p. 8), a capacidade de improvisação está intrinsecamente relacionada à ideia de competência, que “pressupõe a capacidade de transferência, de aprendizagem e de adaptação”, de maneira que se possa ajustar a conduta às situações novas e imprevistas, para “poder improvisar onde os outros não fazem mais do que repetir”. Gibb (2004) destaca algumas possibilidades de capacitação que podem ser obtidas com a inclusão da improvisação teatral na educação: melhoria da autoconfiança; fomento à criatividade; aumento da espontaneidade; melhoria no processo de escuta e percepção; ampliação dos recursos de comunicação e interação.

Nesse sentido, o presente trabalho busca trilhar o caminho do teatro-educação, no qual são amplamente utilizados os jogos de improvisação, proposta cênica e pedagógica por meio da qual as habilidades do ator-aluno são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando e recebendo toda a estimulação que o jogo tem a oferecer (SEIDEL, 2009). Na educação, o teatro constitui uma proposta pedagógica que considera o ser humano em sua integralidade, “contribuindo para um conhecimento contextualizado de si e do outro, para o diálogo entre sua individualidade e o coletivo, para a descoberta e potencialidade de sua capacidade transformadora de si e de seu mundo circundante” (ARAÚJO, 2006, p. 10). A pedagogia do teatro fundamenta-se na ideia de que a arte cênica propicia que o estudante se veja em ação e, a partir dessa reflexão em movimento, descubra-se como indivíduo, analisando suas possibilidades, limitações e potencialidades (SILVEIRA, 2009). O teatro permite que o homem possa “imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas”, pois essa arte possibilita que o ser humano se descubra “no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar”, e assim possa “se sentir sentindo, e se pensar pensando” (BOAL, 1996, p. 27).

Dentre as diversas possibilidades de aproveitamento das práticas de improvisação teatral na educação em ciências sociais aplicadas, acredita-se que um método de trabalho e encenação sobressaia-se com relação às potencialidades das demais propostas, em função de suas características peculiares, que o diferenciam das demais abordagens: o teatro-esporte, teatro de improviso ou, simplesmente, impro, criado pelo encenador, pesquisador e professor Keith Johnstone (1990; 1993; 1999) ao longo da segunda metade do século XX e que parece não ter tido ainda suas inesgotáveis possibilidades exploradas por acadêmicos e praticantes. A partir de tais considerações, a presente pesquisa, estruturada como artigo teórico, tem por objetivo apresentar o teatro-esporte como proposta pedagógica interdisciplinar para o desenvolvimento de competências relacionais por estudantes de ciências sociais aplicadas.

Segundo Achatkin (2010), o teatro-esporte foi introduzido no Brasil em meados dos anos 1990 e, atualmente, conta com dezenas de grupos que realizam espetáculos demonstrativos e competitivos em todas as regiões do país. Um dos autores deste artigo é ator e praticante regular de teatro de improviso, tendo participado de diversos espetáculos, *workshops* e torneios nacionais e internacionais de impro. Com o grupo de improvisadores denominado

“Frangos de Makumba”, o primeiro autor da presente pesquisa sagrou-se bicampeão carioca de improvisação, bem como vice-campeão brasileiro por duas vezes e também vice-campeão sul-americano de impro. Dirigidos por Flávio Lobo Cordeiro, citado por Hércules (2011) como um dos precursores do impro no Brasil, os “Frangos de Makumba” são retratados em cena na Foto 1:

Foto 1 - Os “Frangos de Makumba” em 2012, por ocasião da conquista do VIII Campeonato Carioca de Improvisação, no Teatro Maria Clara Machado, no Rio de Janeiro.



Fonte: Arquivo próprio.

Na fotografia de Flavia Messa, aparece em primeiro plano José Luis “Zeca” Carvalho, primeiro autor do presente artigo, acompanhado de João de Carvalho, o capitão dos “Frangos”, em segundo plano.

A PERSPECTIVA DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL E A GESTÃO POR COMPETÊNCIAS

Apresentando diferentes significados e contradições (BITENCOURT, 2009; FLINK; VANALLE, 2003), o complexo e multifacetado conceito de competência encontra-se em construção e apresenta variadas conotações (BRANDÃO, 2007), impedindo que seja obtida uma uniformidade por meio das diversas abordagens, a partir das quais tal perspectiva vem sendo explorada (BAHRY; TOLFO, 2007). Sob um amplo escopo, é possível classificar as competências como: (a) organizacionais, que são inerentes a toda a organização ou a uma de suas unidades produtivas; e (b) humanas ou profissionais, ou seja, aquelas relacionadas a

indivíduos ou a pequenas equipes de trabalho (BRANDÃO; BAHRY, 2007). A presente pesquisa enfoca, pois, a dimensão humana da abordagem das competências.

De acordo com Godoy *et al.* (2009), a abordagem de competências baseada no desenvolvimento de recursos humanos não pode ser circunscrita a uma definição, havendo no mínimo três grandes abordagens com grau alto de generalização, que podem ser categorizadas como a corrente inglesa, a norte-americana e a francesa. Para os teóricos da corrente francesa, a competência é constituída pela integração do saber (*savoir*), do saber fazer (*savoir-faire*) e do saber agir (*savoir-agir*), que correspondem aos três grandes eixos tornados clássicos (RUAS, 2005): conhecimentos, habilidades e atitudes. Le Boterf (2005), por sua vez, acrescenta que a noção de competência precisa comportar igualmente o domínio do saber-integrar, ou seja, a competência combina múltiplos elementos que se conjugam para a realização de uma tarefa ou para a resolução de um problema.

Os norte-americanos tratam a competência como um “estoque de qualificações que credencia a pessoa a exercer um determinado cargo” (LAUTENSCHLAGER, 2009, p. 21). Os ingleses, a seu turno, buscam conciliar os pressupostos das demais escolas, procurando enfatizar a coerência das diferentes abordagens para propor um modelo holístico, fundamentado em quatro componentes centrais, tidos como determinantes para a obtenção de um desempenho efetivo: (1) a competência de conhecimento ou cognitiva; (2) a competência funcional; (3) a competência comportamental ou pessoal, de interesse direto para o presente estudo; e (4) a competência de valores ou ética (CHEETHAM; CHIVERS, 2005).

Sob essa ótica, Paiva e Melo (2008) definem competência profissional como a mobilização de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas – que englobam competências intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas – de modo a gerar resultados reconhecidos no âmbito individual, coletivo, econômico e social. Assim, a competência profissional associa atributos pessoais ao contexto em que são utilizados (FLINK; VANALLE, 2003), isto é, ao desempenho do indivíduo no trabalho. Em última instância, as competências poderiam ser compreendidas como “combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional” (BRANDÃO; BORGES-ANDRADE, 2007, p. 36).

Em conformidade com Nunes e Barbosa (2009), o enfoque da formação profissional com base em competências e o consequente debate acerca da gestão por competências têm suas raízes nos Estados Unidos da década de 1920, ainda que só tenham obtido maior destaque a partir dos anos 1960, quando se retomou a discussão sobre o distanciamento entre o ensino perpetrado pela esfera acadêmica e a vivência no trabalho. Segundo Bahry e Tolfo (2004), o debate sobre competências foi ampliado na década de 1970, quando ainda se tratava a competência como uma característica subjacente ao indivíduo, que estaria relacionada a um desempenho superior na realização de uma tarefa ou em uma determinada situação. Com a evolução da pesquisa sobre o tema, nas décadas seguintes, a idéia de competência passou a ser elaborada como o conjunto das capacidades humanas que proporcionam um

alto desempenho, em função da inteligência e da personalidade do indivíduo. Zarifian (2001) defende a ideia de que um indivíduo demonstra suas competências por intermédio de sua capacidade de ser proativo e de assumir responsabilidades colocadas em prática em situações de trabalho.

Toda competência fundamenta-se em um conjunto de capacidades que envolvem conhecimentos, habilidades e atitudes passíveis de desenvolvimento, tanto no que se refere ao âmbito organizacional quanto ao que diz respeito aos níveis funcionais ou de grupos, bem como sob uma perspectiva individual (RUAS, 2005). Para Zarifian (2003, p. 137), “competência é uma inteligência prática das situações, que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta”. A partir da classificação das competências em organizacionais e humanas (BAHRY; TOLFO, 2004), e direcionando a atenção para estas últimas, entende-se que a noção de competência traz em seu significado as capacidades socioafetivas empregadas pelo indivíduo em suas atividades laborais (AMARO, 2008). Nesse contexto, a competência social destacada por Godoy e Forte (2007, p. 64) – a qual corresponde aos aspectos associados à dimensão das “competências relacionais” de Zarifian (2003), das “competências de cooperação” debatidas por Markowitsch e Plaimauer (2009) e das “competências sociais” destacadas por Fleury e Fleury (2001) – envolve “a capacidade de interação com as pessoas, considerando-se os aspectos da responsabilidade social em consonância com as novas situações e/ou pressões de trabalho”.

Para Cheetham e Chivers (2005), as competências categorizadas como sociais, relacionais, socioafetivas ou comportamentais ficam particularmente evidenciadas no campo das ciências sociais aplicadas, uma vez que enfocam as habilidades e atitudes pessoais, as quais incluem a autoconfiança, o controle das emoções e as aptidões interpessoais. Nesse contexto, os autores abordam também as chamadas metacompetências – ou competências genéricas de alto nível, que transcendem outras competências e que permitem ampliar ou reforçar outras competências – as quais estariam especialmente associadas à criatividade, à solução de problemas, à comunicação, à agilidade mental e à habilidade de aprendizagem.

O aspecto interpessoal é crucial para que se possa trabalhar as atitudes (EKATERINI, 2011), que compreendem um dos vértices da tríade clássica da competência profissional – a qual engloba, como se viu, conhecimentos, habilidades e atitudes – e que se referem a um estado complexo do ser humano, que afeta seu comportamento em relação a pessoas, objetos e eventos, determinando sua decisão por um curso de ação pessoal (BRANDÃO; BORGES-ANDRADE, 2007). As atitudes, que constituem um aspecto crucial para o desenvolvimento da liderança (MÜLLER; TURNER, 2010), são definidas por Bahry e Tolfo (2007) como uma predisposição de um indivíduo a reagir a um estímulo, o que constitui um determinante importante do comportamento daquele indivíduo, pois o influencia a agir de uma dada maneira. Acredita-se que a atitude constitua uma dimensão da competência passível de desenvolvimento por meio da prática teatral, porém ela parece não ser adequadamente contemplada nos cursos de graduação orientados para a formação de profissionais aptos a atuar em organizações públicas ou privadas, conquanto o mesmo possa ser dito acerca dos demais aspectos interpessoais e comportamentais da competência,

usualmente negligenciados na educação formal, como se argumenta na próxima seção.

O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

O modelo de competências vem servindo como balizador no campo da formação educacional, em todos os níveis, promovendo suporte à organização dos projetos pedagógicos e dos currículos escolares (GODOY *et al.*, 2009). Brandão (2007) e Brandão e Bahry (2005) fazem notar que a competência profissional não pode ser dissociada da noção de aprendizagem, haja vista que resulta da aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos por um indivíduo em processos de aprendizagem, sejam eles espontâneos ou induzidos. Tendo em vista os objetivos vinculados ao exercício profissional, uma competência pode também ser construída por meio de treinamento e desenvolvimento, para posteriormente ser aperfeiçoada e corrigida (CAMPOS *et al.*, 2008).

Brandão e Borges-Andrade (2007) alertam para o fato de que o desenvolvimento de competências profissionais depende fundamentalmente da motivação para aprender, do método de ensino e de um ambiente que estimule a aprendizagem. A essa perspectiva, Nunes e Barbosa (2009) acrescentam que a proposta de formação profissional por competências defende a passagem de um ensino centrado nos saberes disciplinares para uma perspectiva pedagógica que produza competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Conforme adverte Perrenoud (1999), não se pode perder a perspectiva de propiciar que as competências profissionais possam se situar para além do domínio acadêmico dos saberes, de modo que elas abarquem sua transposição didática em sala de aula, a organização do trabalho de apropriação e a diferenciação do ensino.

Retomando o debate acerca das principais correntes teóricas relacionadas à abordagem das competências, e tendo por pano de fundo a discussão pedagógica, Vieira e Luz (2008) argumentam que a escola francesa valoriza o modo pelo qual as instituições de ensino enriquecem o repertório de habilidades dos alunos, enquanto que, em função de suas raízes comportamentalistas, a escola anglo-saxã privilegia os comportamentos observáveis. Contudo, seja qual for a corrente teórica privilegiada, observe-se que, dado o caráter social da construção e da manutenção da competência profissional, um processo educacional embasado pela abordagem de competências rejeita uma formação estática, pontual ou descolada da realidade prática (PAIVA; MELO, 2008).

O desenvolvimento de competências exige que o educando seja visto não apenas como o sujeito que pensa, mas também, de modo complementar, como o sujeito que age (AMARO; NOVAES, 2010). Para Perrenoud (2001), a competência é concebida como o agir frente a situações complexas, perante as quais é preciso tomar decisões e resolver problemas por meio da mobilização de um conjunto de recursos, o que pressupõe, portanto, a necessidade de desenvolver sujeitos autônomos, aptos a agir em contextos sociais distintos. Le Boterf (2003) pondera que a competência não se resume ao acúmulo de recursos profissionais por meio do processo educacional, mas antes envolve uma capacidade de mobilizar valores,

conhecimentos e habilidades por meio dos quais é possível transformar em resultados o conhecimento adquirido, quando o sujeito lida com situações diversas. Tal abordagem encontra respaldo, por instância, nas demandas dirigidas aos egressos do sistema educacional orientado para as ciências da gestão.

A atração e a retenção de jovens talentos com competências diferenciadas constituem uma demanda manifesta por diversas organizações, as quais requerem profissionais capazes de ir além das atividades prescritas e de compreender e dominar novas formas de trabalho (ZARIFIAN, 2001). Por exemplo, no parecer de Campos *et al.* (2008), por meio da abordagem baseada na competência profissional, pode-se desenvolver no indivíduo, desde a formação universitária, competências tais como comprometimento, interesse pelas tarefas realizadas e capacidade de atuar em equipe.

Nunes e Barbosa (2009) asseveram que, não obstante a noção de competência se fazer presente em projetos pedagógicos de cursos de graduação em administração, não se pode verificar uma articulação entre as competências a serem desenvolvidas nos estudantes ao longo dos cursos e os demais elementos orientadores do processo formativo, tais como conteúdos, metodologias e sistemas de avaliação. Diante de outras evidências empíricas, pode-se aventar que esse descompasso entre a necessidade do desenvolvimento de competências e os currículos dos cursos de graduação não se observa apenas no campo pedagógico da administração, sendo ele extensivo aos demais campos relacionados às ciências sociais aplicadas e às demais ciências relacionadas à gestão e ao trabalho em organizações produtivas, tais como as engenharias.

Cardoso, Mendonça Neto e Oyadomari (2010), por exemplo, afirmam que a discussão acadêmica acerca de competências é fundamental para que se possa repensar os currículos dos cursos de formação de contabilistas no Brasil, enquanto Silva e Fleury (2005) fazem observações análogas sobre o desenvolvimento de competências por economistas, engenheiros e profissionais de finanças. No âmbito da engenharia de produção, Rios *et al.* (2005) defendem que a valorização das competências na formação profissional enriqueceria o relacionamento entre professor e aluno, permitindo que o processo pedagógico transcendesse a mera transmissão do conhecimento estabelecido. Criticando a posição de que deveriam predominar nas universidades as práticas formativas orientadas para o saber fazer, Paiva Júnior *et al.* (2006) mostram a necessidade de que na graduação em engenharia de produção sejam enfatizadas as dimensões do saber ser e do saber relacionar-se e agir com o outro.

Retomando a análise do campo pedagógico específico da ciência administrativa, Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011) avaliam que os cursos de graduação em administração no Brasil privilegiam os saberes conceituais, sendo que os docentes centralizam as aulas em seu próprio conhecimento, pouco estimulando a autonomia do aluno. Murari e Helal (2010) partilham dessa posição, evidenciando que nos cursos responsáveis pela graduação dos futuros administradores brasileiros, o conceito de competência profissional segue os ditames da formação teórica definida exclusivamente a partir da competência intelectual. Todavia, quando se enfoca a gestão por competências e os correspondentes sistemas de aprendizagem, treinamento e desenvolvimento, além do intelecto, é importante privilegiar

atitudes e habilidades capazes de permitir a emergência de competências relacionais e socioafetivas, tais como a inteligência emocional e a inteligência interpessoal (GABEL-SHEMUELI; DOLAN, 2011).

Nesse sentido, Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011) acreditam que, além dos conhecimentos técnicos comumente abordados em seus cursos de formação, os estudantes de ciências sociais aplicadas precisam ter à disposição alternativas pedagógicas para desenvolver competências de comunicação e expressão compatíveis com o exercício de sua profissão, incluindo processos de negociação e interações comunicativas interpessoais ou intergrupais. Amaro e Brunstein (2011) advogam o aproveitamento de abordagens interpretativas para estudar a competência profissional, por meio das quais as concepções dadas pelos alunos às suas atividades possam exercer um papel fundamental na formação e no desenvolvimento de suas competências. Em contrapartida, Dutra, Hipólito e Silva (2000) pontuam a distinção entre competências flexíveis, que envolveriam traços de personalidade, e competências rijas, que seriam limitadas a assinalar as habilidades exigidas para tal ou qual trabalho específico. Para os autores, as competências flexíveis não seriam suscetíveis de ser desenvolvidas pela aprendizagem ou pelo treinamento.

Primi *et al.* (2001) creem que a abordagem de competências é efetiva para se buscar um equilíbrio no processo formativo entre a ênfase na inteligência cristalizada – aquela que prioriza o conhecimento acumulado – e a ênfase na inteligência fluida, requerida quando se faz necessário resolver problemas relativamente novos, aqueles para os quais há poucos conhecimentos previamente memorizados, ou seja, aqueles que demandam que, em última instância, seja improvisada uma solução. A habilidade de improvisar – ou realizar uma ação subitamente, de modo extemporâneo, sem planejamento prévio, a partir de uma situação inesperada ou criada pelo impulso do momento (FLACH; ANTONELLO, 2011) – pode ser vista como uma competência passível de aprendizagem, atividade para a qual, há décadas, são utilizadas, por exemplo, centenas de exercícios teatrais (JACKSON, 1995). Note-se que para Nunes, Patrus-Pena e Dantas (2011), perspectivas interdisciplinares e métodos tais como dramatizações e jogos teatrais podem ter efeito significativo sobre o desenvolvimento de competências, pois consideraram, além dos saberes conceituais, o saber fazer e o saber ser.

JOGOS E PRÁTICAS TEATRAIS EM CONTEXTOS UNIVERSITÁRIOS E ORGANIZACIONAIS

No parecer de Godoy e Forte (2007) e de Zarifian (2001; 2003), o desenvolvimento de competências a partir do sistema educacional formal constitui uma proposta complexa que enseja mudanças de comportamento das instituições de ensino a partir de professores e alunos. Nesse contexto, nos cursos de graduação em ciências sociais aplicadas, a interdisciplinaridade assume grande importância na medida em que possibilita uma mediação entre saberes e competências, permitindo a identificação e a convivência criativa entre temas e conceitos em comum (AMBONI *et al.*, 2010). Taylor (2007, p. 186), por exemplo, acredita que “no coração da compreensão teórica está a questão da relação entre conhecimento e criatividade”, uma questão para a qual ainda não há uma resposta definitiva, mas que pode ser investigada

por intermédio da aplicação de técnicas teatrais em sala de aula.

Conforme defendem Chasserio e Gosse (2007, p. 166), as técnicas teatrais são inigualáveis para levar a um novo patamar a aprendizagem de estudantes com formação científica, os quais são induzidos a confiar essencialmente no raciocínio cartesiano, e que geralmente não são estimulados a desenvolver habilidades pessoais tais como “a empatia e a atenção aos outros”, competências “tão importantes quanto a capacidade de ler um balanço anual ou de calcular custos de produção”. Por instância, Cheetham e Chivers (2005) incorporam em seu modelo de competências as habilidades e as atitudes relacionadas à comunicação, à criatividade, à solução de problemas e à agilidade mental, todas passíveis de aprendizagem e desenvolvimento por meio da prática do teatro em contextos educacionais. Souza e Souza (2012) advogam o aproveitamento de atividades artísticas – incluindo a prática teatral – para que professores de administração possam transcender o caráter prescritivo usualmente associado aos processos educacionais em ciências sociais aplicadas.

Enquanto a visão tradicional da arte teatral vincula o exercício das técnicas de representação à preparação de um espetáculo cênico a ser apresentado para uma audiência, a perspectiva do teatro-educação concebe o estudante como um organismo em desenvolvimento, cujas potencialidades se realizam quando a ele é permitido se desenvolver em um ambiente aberto à experiência (KOUDELA, 2004; PERIC, 2013). Na educação, o teatro tem um significado de descoberta prática dos limites do indivíduo: “o ator passa a ser o artesão de sua própria educação, aquele que se produz livremente a si mesmo” (SEIDEL, 2009, p. 18). Nesse contexto – em consonância com as propostas da prática pedagógica performativa (PEREIRA, 2012) –, não é o resultado cênico que guarda importância, posto que a relevância está no processo pedagógico propiciado pela experimentação artística, pelas improvisações e pela contribuição individual dentro da criação coletiva, o que permite defender a perspectiva de que “o ponto de partida para se pensar o teatro-educação seja o de pensá-lo não como instrumento para educar, mas como ação educativa em si mesma” (ARAÚJO, 2006, p. 47).

Segundo Oliveira e Stoltz (2010), por meio da atividade teatral vivenciada em classe, a partir de combinações e reelaborações de experiências anteriores pode-se criar algo novo – num processo em que são imprescindíveis a fantasia e a imaginação – estabelecendo-se um impulso criador, que nasce na aula de teatro para ganhar os demais aspectos da existência do sujeito. Para Capellini (1994, p. 39), “a vivência da arte exige o homem por inteiro”, razão pela qual o teatro-educação “retorna à proposta original do teatro: um rito que permita ao homem se reconhecer nesta aventura que é a vida”. A participação de um educando em atividades pedagógicas fundamentadas no teatro, portanto, não constitui uma possibilidade de entretenimento, mas uma proposta de atitude (ANDRÉ, 2008).

Uma grande vantagem prática dessa pedagogia advém do fato de que, no teatro-educação, os jogos teatrais não costumam exigir muitos recursos em termos de materiais utilizados ou espaço disponível para as atividades (NOVELLY, 1994), podendo ser desenvolvidos em praticamente qualquer sala de aula tradicional na qual as cadeiras sejam afastadas para criar uma arena livre, que não precisa ter proporções muito grandes. Nesse ambiente, Spolin (1982) sugere que a prática teatral se baseie na participação em jogos, pois o envolvimento

criado pela relação de jogo permite que o participante desenvolva sua espontaneidade dentro do limite das regras preestabelecidas e crie as habilidades necessárias à prática. Assim, à medida que o participante interioriza tais habilidades e essa espontaneidade, ele se torna um jogador criativo para o jogo e para a vida (KOUDELA, 2004).

Segundo Carvalho (2007), que utilizou exercícios de improvisação com estudantes universitários de administração, economia e comunicação, jogos teatrais são propostas de caráter lúdico, baseadas na representação, na interpretação e na contracenação, por meio das quais se pretende estimular a criatividade, a participação e o aprendizado. Boal (1995) ensina que os jogos teatrais podem ser utilizados tanto por atores quanto por não atores – tais como estudantes ou trabalhadores – que desejam utilizar o teatro como forma de comunicação ou mesmo como manifestação política. Sob a ótica do teatro-educação, os jogos teatrais são atividades predominantemente sociais, que envolvem problemas a serem solucionados em grupo (KOUDELA, 2004).

Lesavre (2012) acredita que há dois principais objetivos esperados quando são utilizados jogos teatrais na criação e/ou no incremento de competências profissionais: (1) desenvolver habilidades relacionadas à comunicação verbal e não verbal, às atividades de negociação e à necessidade de falar em público; e (2) desenvolver atitudes relacionadas à utilização da imaginação e da criatividade. Por exemplo, El Shenawy (2010) obteve resultados significativos no desenvolvimento de habilidades de negociação em universitários da área de administração utilizando um treinamento baseado em técnicas teatrais, enquanto Gibb (2004) e Steed (2005) valeram-se de dramatizações e improvisações para desenvolver competências relacionadas à liderança em treinamentos corporativos.

A grande maioria dos jogos teatrais confia em técnicas alicerçadas na improvisação para obter os resultados almejados. Jogos teatrais que se valem da improvisação costumam ser envolventes, divertidos, relaxantes e oferecem aos alunos ou treinandos uma quebra na rotina das aulas tradicionais e do trabalho em escritórios, sem contar o fato de que seu uso em classe pode ser estruturado a partir de tarefas simples e individualizadas, até se chegar às propostas mais complexas, que envolvem grupos maiores (JACKSON, 1995). Para Spolin (1982, p. 24), o jogo da improvisação tem “o significado de descoberta prática dos limites do indivíduo, dando ao mesmo tempo as possibilidades para a superação destes limites”.

Koudela (2004) apresenta cinco grandes benefícios que se pode esperar a partir do desenvolvimento pessoal e profissional proporcionado pela improvisação em jogos teatrais: (1) experiência em pensar criativa e independentemente; (2) prática da cooperação; (3) desenvolvimento da sensibilidade para relacionamentos pessoais; (4) liberação emocional controlada; e (5) flexibilidade para expressar ideias clara e efetivamente. O treinamento da improvisação teatral pressupõe que o praticante se concentre em aprender como ouvir e observar o outro, como se expressar por meio de seu corpo e sua voz, como confiar em um grupo para alcançar uma meta, como se sentir confortável em uma situação de exposição, e como superar suas inibições para se tornar confiante e criativo (DALY *et al.*, 2009).

Para Jackson (1995), sob a perspectiva do desenvolvimento de competências profissionais, jogos de improvisação teatral são efetivos para estimular a criatividade por meio do exercício

da imaginação, para propiciar novas interpretações do ambiente e das circunstâncias de atuação do indivíduo, para aumentar a autoconfiança em interações, para promover a adaptabilidade a situações de mudança e para incrementar a coesão grupal e o senso de equipe. Daly *et al.* (2009) avaliam que novas competências nascidas a partir da improvisação melhoram a confiança dos estudantes, sua habilidade de adaptação, sua espontaneidade e seu conforto diante de situações inusitadas. Sob essa perspectiva, Lesavre (2012) propõe que o trabalho grupal de improvisação pode desenvolver uma cultura coletiva de se perseguir soluções para problemas, encorajando os participantes a responder de forma rápida e intuitiva quando eles são confrontados com qualquer situação e, mais importante ainda, privilegiando a ação engajada em lugar da análise descompromissada.

A improvisação é a base da atuação teatral contemporânea – tanto no que se refere ao aprendizado quanto como parte integrante de uma encenação – e geralmente se apresenta como uma prática em grupo amparada por dois elementos: a resposta espontânea frente ao imprevisto e a habilidade para solucionar o elemento inesperado (CARVALHO, 1998). Tradicionalmente, uma improvisação é uma cena representada com pouco planejamento, geralmente iniciada a partir de dois elementos (NOVELLY, 1994, p. 91): uma situação (“você está no poço de uma mina e acaba de ouvir uma explosão”) e/ou uma estrutura dramática (“você inicia a cena com uma emoção, tal como a raiva, e termina com outra, tal como tristeza”). Jogos de improvisação praticados por atores e não atores costumam seguir variações em torno de tais elementos, porém a introdução de certas inovações nas construções cênicas improvisadas podem determinar transformações significativas na prática da improvisação, como sugeriu Keith Johnstone (1990) ao conceber seu teatro de improviso.

O TEATRO DE IMPROVISO OU TEATRO-ESPORTE DE KEITH JOHNSTONE

As improvisações tradicionais muitas vezes são vistas como meios para se atingir um determinado fim, relacionado a uma obra maior. Por exemplo, um diretor pode valer-se do recurso da improvisação para exercitar os atores que interpretarão Romeu e Julieta a estabelecer relações afetivas entre eles, sem utilizar, naquele momento, as palavras do texto escrito por Shakespeare, de modo a experimentar determinadas emoções durante o processo de ensaio para o espetáculo, porém visando um treinamento que tem a encenação final como meta a ser atingida. Na perspectiva defendida por Keith Johnstone (1990; 1993; 1999) – professor emérito da Universidade de Calgary, no Canadá, reconhecido internacionalmente por sua obra que, desde o final dos anos 1950, vem exercendo forte influência sobre atores, companhias de teatro e coletivos de criação por todo o mundo (ACHATKIN, 2010) – cada cena improvisada pode ser vista, ao mesmo tempo, como processo e resultado do trabalho dos atores: a cena não será aperfeiçoada ao longo das semanas para apresentação a um público maior, ela tem a existência restrita à primeira e única apresentação, sendo simultaneamente ensaio e espetáculo. Tal é a proposta do teatro de improviso de Keith Johnstone, concepção cênica igualmente conhecida como teatro-esporte ou, simplesmente, impro.

Quando apresentado ao público, o impro pode assumir tanto a forma de competição, quanto

a de um espetáculo elaborado a partir de dramaturgia espontânea, do qual a Foto 2 é um exemplo.

Foto 2 - No palco do Teatro Cândido Mendes Ipanema, no Rio de Janeiro, a trupe de improvisadores da Companhia de Teatro Contemporâneo apresenta, em 2013, o espetáculo "Cabaret Improtempo", com direção de Dinho Valladares e coreografias de Aline Bourseau.



Fonte: Arquivo próprio.

Na fotografia de Antonio Alves, em primeiro plano aparece “Zeca” Carvalho, primeiro autor do presente artigo, tendo em segundo plano, da esquerda para a direita, os atores e improvisadores Adriane Banach, Ary Aguiar Jr, Flávio Lobo Cordeiro, Bruno Seixas (encoberto) e Julie Chaves.

Em uma improvisação tradicional, há um tempo mínimo para a combinação da cena entre os participantes, aos quais se concede alguns minutos para que eles possam discutir sobre os personagens que entrarão em cena, como a história será iniciada, qual será o rumo dos acontecimentos, como se darão as relações entre os personagens, que conflitos serão explorados e como a história terminará (SPOLIN, 1982). Por vezes, quando a improvisação tem por finalidade exercitar os atores em uma obra dramaturgicamente previamente existente, essa estrutura já está dada pela própria peça. De qualquer modo, esses poucos minutos são suficientes para estabelecer combinações rudimentares entre os participantes, de modo que a improvisação propriamente dita se restringe a como se vai encenar uma história cujos elementos dramáticos e cuja estrutura foram debatidos e são conhecidos por todos os participantes. Na concepção do teatro-esporte, por outro lado, não se pode querer traçar todo um plano para o desenvolvimento de uma cena porque, dessa maneira, todo o frescor da criação, do imprevisto e do jogo estabelecido com os parceiros de cena e com a plateia são imediatamente destruídos (HÉRCULES, 2011). Para tanto, o tempo de combinação

prévia entre os atores é suprimido: quando o juiz apita o início do jogo, os participantes não se falam e têm poucos segundos para entrar em cena e começar a agir.

A partir dessa modificação com relação à improvisação tradicional, Keith Johnstone desenvolveu estratégias de treinamento para permitir que, durante o processo de criação teatral, o ator possa trabalhar com suas primeiras ideias e com as primeiras ideias de seus parceiros de contracenação, para a criação de cenas e narrativas originadas por uma ação realmente espontânea (ACHATKIN, 2010). Para Johnstone (1990), a importância do resgate da espontaneidade do indivíduo está relacionada ao fato de que os sistemas educativos modernos embotam a criatividade, pois estimulam os estudantes desde muito jovens a serem não imaginativos. Outrossim, o improvisador treinado no método de Keith Johnstone “tem como principal inimigo e aliado o tempo” (HÉRCULES, 2011, p. 50): em função de o ator ter que iniciar uma cena instantaneamente e de precisar resolvê-la até o final do tempo estipulado para o jogo, as dificuldades inerentes ao processo criativo são elevadas a um novo patamar, o que permite ao participante exercitar habilidades em situações de extrema dificuldade, nas quais, paradoxalmente, sua única chance de sucesso depende de que sua criatividade e sua imaginação estejam completamente livres para fluir de maneira espontânea.

Como espetáculo apresentado a uma audiência, o teatro-esporte de Keith Johnstone é caracterizado pelo encontro criativo entre atores e público, em que os primeiros, na pele de jogadores, entram em um palco, transformado em campo de jogo, e se encontram com a plateia – os torcedores –, para uma partida de teatro em que se evidencia uma relação especial, na qual as ideias de um e de outro revelam para os lados envolvidos “a pluralidade de possibilidades existentes em cada mínima decisão tomada para a construção das cenas”, permitindo assim que o público seja co-autor e testemunha de todas as etapas de um processo criativo, com seus acertos e erros, com as dúvidas e as certezas compreendidas na realização de todo desafio (ACHATKIN, 2010, p. 16). No Brasil, a proposta de Keith Johnstone chegou como teatro-esporte em 1997, por intermédio de Vera Achatkin, atriz-jogadora, diretora de teatro e professora universitária (CONCEIÇÃO, 2010; HÉRCULES, 2011).

Com inspiração no *ágon*, o confronto ou disputa que caracteriza as duas mais importantes manifestações coletivas da cultura grega – os jogos olímpicos e os festivais dionisíacos, que há 25 séculos estabeleceram as raízes para o teatro contemporâneo (MAGALDI, 1994) –, no teatro-esporte, duas equipes de atores “se enfrentam no palco na arte de improvisar, a partir de desafios lançados pelos juízes, o time adversário e/ou o público” (ACHATKIN, 2010, p. 37). O formato atual dos espetáculos de teatro de improviso surgiu em 1977, quando um grupo de atores do Teatro Experimental de Montreal, dirigidos por Keith Johnstone, levaram ao palco a ideia de uma peça teatral que, à semelhança de um esporte, fosse única em cada representação, como uma partida de hóquei sobre o gelo: nascia assim o *match* de impro, que logo conquistou os países da Europa e da América do Sul, transformando-se num êxito mundial (CONCEIÇÃO, 2010), haja vista existirem atualmente ligas esportivas de teatro de improviso em diversos países do ocidente.

Sem nenhuma espécie de combinação prévia entre os atores que irão construir a cena, é

comum que as improvisações comecem sem que ninguém tenha estabelecido um personagem, nem tenha ideia do que fará em cena, o que caracteriza um enorme desafio para as equipes, pois todos os atores assumem os papéis de dramaturgos, diretores, cenógrafos, coreógrafos e compositores, de modo que a história emerge à medida que a ação se desenrola e que os atores fazem ofertas uns aos outros (ACHATKIN, 2010). Dentro do impro, pode-se definir uma oferta como qualquer coisa nova que surja no espetáculo, seja por parte de um ator ou da plateia ou, ainda, uma casualidade (JOHNSTONE, 1993; 1999), sendo que quanto mais participativas e interessantes forem as ofertas, mais os jogadores tenderão a se sentir estimulados para dar prosseguimento à narrativa (CONCEIÇÃO, 2010).

Uma oferta recebida pelo improvisador – a qual pode ser uma palavra dita por outro jogador, um telefone celular que toca na bolsa de alguém da plateia, uma risada do público ou qualquer outro estímulo – está sujeita à aceitação por parte do jogador, e pode despertar nele livres associações, que recebem o nome de rebote, e o espetáculo continua (MUNIZ, 2006). Assim, um dos maiores desafios para o ator que se exercita com o método de improviso de Keith Johnstone está relacionado ao princípio da aceitação: receber a oferta e aceitar as primeiras ideias que surgirem do grupo, por mais óbvias e banais que possam parecer em princípio (ACHATKIN, 2010). No método de Johnstone (1990), a habilidade mais importante de um improvisador envolve trabalhar concomitantemente a aceitação e a cooperação para libertar a imaginação de seu companheiro de cena. De modo complementar, Johnstone (1993; 1999) não crê em boas ou más ideias, nem em obstáculos insuperáveis trazidos para a cena: todas as ofertas são vistas como oportunidades para alimentar a história. Não é difícil perceber que Keith Johnstone propõe assim uma mudança de atitude diante de desafios, isto é, a aquisição de uma competência aproveitável em variados contextos sociais e profissionais.

No impro, a cena geralmente principia quando um dos atores da equipe aposta na primeira ideia que lhe vem à mente para dar início ao processo criativo (JOHNSTONE, 1990), de preferência apresentando aos outros a mimese de uma ação, isto é, uma ação física, a partir da qual sua tarefa – e a tarefa de seus companheiros de cena – será se envolver com aquela ação, desenvolvê-la, dando corpo a uma narrativa espontânea que possa vir a transformar a simples ação inicial em uma ação dramática, ou seja, em uma história com início, meio e fim, e que seja interessante para o público (ACHATKIN, 2010), ao ponto de serem apresentados espetáculos competitivos, com regras detalhadas, nos quais a plateia vota nas melhores cenas. Torneios de teatro-esporte são disputados por todo o mundo, e a Foto 3 retrata um desses campeonatos.

Foto 3 - Os “Frangos de Makumba” disputando o II Campeonato Sul-Americano de Improvisação, no Teatro Cândido Mendes Ipanema, no Rio de Janeiro, em 2013.



Fonte: Arquivo próprio.

Da esquerda para a direita, aparecem “Zeca” Carvalho, João de Carvalho e Rafael Nunes. Os “Frangos de Makumba” foram vice-campeões do torneio, tendo cedido o título para o grupo “Keto”, coletivo de improvisadores do Peru.

O crédito da fotografia vai para Marina Dias de Faria, segunda autora do presente trabalho.

O jogo de impro parte, então, de um estímulo ofertado por um dos jogadores, pelo juiz da partida ou pelo público, estabelecendo assim o chamado mote da improvisação, a base sobre a qual ela será construída, podendo ser um tema, um objeto, um movimento corporal, uma frase, uma imagem como um quadro ou uma fotografia, um gênero dramático como a comédia ou o melodrama (CONCEIÇÃO, 2010; MUNIZ, 2006). A partir do momento em que se anuncia o mote da improvisação, depois do apito do juiz, sem nenhum tipo de combinação prévia e com um tempo máximo para começar a cena de apenas cinco ou dez segundos, a equipe de improvisadores começa a trabalhar, expandindo o mote e estabelecendo a plataforma da história, ou a base a partir da qual será construída a narrativa que ainda não existe. Nesse processo criativo, lega-se ao improvisador a função de cumprir diversos desafios significativos (mesmo para os atores mais experientes) de forma sequencial: acreditar em seu impulso criador, correr o risco de explorar suas ideias, envolver seus companheiros de cena na ação, estabelecer com eles uma relação definida, quebrar rotinas previsíveis pelo público, explorar seus instintos e sentimentos de modo espontâneo, abrir todos os seus canais de escuta e percepção, aceitar as contribuições do grupo para construir a narrativa e conduzir uma história desde o princípio sem conhecer o final, aproveitando todos os elementos e informações que vierem a surgir.

Segundo Conceição (2010, p. 173), a grande dificuldade dos jogadores-improvisadores reside nos momentos em que eles se deparam com os bloqueios da criatividade e da imaginação,

os quais resultam “de uma má educação de nosso potencial artístico e, principalmente, do medo do fracasso e da exposição pública de nosso universo pessoal”. Para Johnstone (1990) e Muniz (2006, p. 12), os bloqueios acontecem quando o ator tem “medo de fracassar, de não ser original, de não ser interessante”, e então censura sua imaginação, para não ser “traído” por si mesmo, “revelando aos demais pensamentos obscenos, psicóticos, tolos, etc.”. Assim, com o treinamento propiciado pelo impro, o jogador tende a sentir mais liberdade, a reagir mais rápido aos estímulos e, então, poderá driblar o juiz mais cruel de todos, aquele que existe em sua mente. Não por coincidência, os benefícios obtidos por um indivíduo a partir da prática do teatro-esporte, que naturalmente culminam com a libertação de suas amarras na relação com o mundo e na interação com o outro, são essenciais para que ele potencialize suas competências relacionais, sociais, comportamentais ou interpessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pautada pela perspectiva do teatro-educação, a presente pesquisa foi direcionada pelo objetivo de apresentar o teatro de improviso como proposta pedagógica interdisciplinar para o desenvolvimento de competências relacionais por estudantes de ciências sociais aplicadas. A base teórico-empírica para a argumentação aqui promovida encontra respaldo no gênero artístico do teatro de improviso criado por Keith Johnstone (1990). Acredita-se que as habilidades obtidas com a prática do impro e as atitudes decorrentes da exposição participativa em ensaios e em encenações de teatro-esporte são as mesmas associadas por pesquisadores em ciências sociais às dimensões comportamentais, interpessoais e sociais da competência profissional. Cabe recordar que a prática teatral da improvisação é comumente desenvolvida por meio de jogos (SPOLIN, 1982), que podem ser aplicados em classe, com estudantes de ciências sociais aplicadas (CARVALHO, 1998).

Os benefícios esperados a partir da adoção dessa prática em salas de aula podem ser múltiplos. Inicialmente, defende-se que o trabalho com o impro poderia ser efetivo para favorecer o desenvolvimento em estudantes de ao menos oito competências identificadas por Sant’Anna (2003) como as mais presentes nos estudos realizados por pesquisadores alinhados com as escolas anglo-americana e francesa acerca da competência profissional: (1) capacidade de trabalhar em equipe; (2) criatividade; (3) capacidade de comunicação; (4) capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades; (5) capacidade de relacionamento; (6) iniciativa de ação e decisão; (7) autocontrole emocional; e (8) capacidade de lidar com situações novas e inusitadas. Do mesmo modo, o teatro-esporte pode ser efetivo para desenvolver aspectos constitutivos da competência comportamental ressaltados por Murari e Helal (2010): autoconfiança, persistência, controle emocional e de estresse, habilidade de escuta, empatia, foco em tarefa e senso coletivo. Ademais, programas de treinamento e desenvolvimento estruturados por meio do teatro de improviso ancorado em uma abordagem por competências podem enfatizar aspectos relacionados por Vieira e Garcia (2004) à ideia de competência profissional: (1) habilidades sociais e interpessoais; (2) capacidade de comunicação; (3) flexibilidade no relacionamento humano; (4) comprometimento com o grupo; e (5) consciência da necessidade de se agir como um time,

somando conhecimentos e habilidades. Merece atenção ainda o trabalho de Campos *et al.* (2008), que determinaram que, dentre os fatores mais citados por organizações brasileiras como impedimentos para promover o pleno aproveitamento em seus quadros funcionais de jovens egressos de instituições de ensino superior, destacam-se aspectos tais como falta de iniciativa, problemas de expressão e dificuldades de relacionamento; os três aspectos podem ser trabalhados a partir da prática do teatro de improviso com base em uma abordagem focada em competências.

Note-se que o presente artigo tem como motivação indicar uma nova proposta pedagógica, porém não pretende se configurar como um detalhado manual explicativo para a aplicação de tal proposta em salas de aula ou em ambientes de treinamento. Aconselha-se que tal transposição seja realizada com disciplina e esmero – como se recomenda para qualquer iniciativa pedagógica em teatro-educação –, ressaltando-se a posição de que “a formação em arte da maioria das pessoas ainda é muito precária”, pois a valorização de uma determinada racionalidade ocorreu “em detrimento de outras formas de conhecer e pensar sobre o mundo, como as artes visuais, a música, o teatro e a dança” (LOPONTE, 2008, p. 119). Costa (2004) recorda que a arte vem sendo preterida em favor de conhecimentos e fatores pretensamente pragmáticos na evolução da humanidade, haja vista que o predomínio de um saber racional pretensamente puro provocou a denegação da esfera do sensível (ARAÚJO, 2009).

Para passar da teoria à ação, enfim, recomenda-se sobremaneira o estudo detido dos trabalhos aqui referenciados de Keith Johnstone (1990; 1993; 1999), bem como de toda sua obra e das pesquisas de seus seguidores. Sugere-se também o contato com os coletivos brasileiros de impro citados, por exemplo, em Hércules (2011), e que estão presentes em diversas cidades do Brasil. À recomendação direcionada à prática efetiva do teatro-esporte para o desenvolvimento das competências relacionais, soma-se, por conseguinte, a posição de Brandão (2007, p. 156), para quem a pesquisa acadêmica das competências “carece muito de investigações empíricas”.

Cabe acrescentar que a abordagem das competências vem sendo sistematicamente criticada por acadêmicos tais como Amaro (2008, p. 92), para quem a perspectiva de competência se aproxima da ideia de empregabilidade, razão pela qual a introdução da noção de competência nas empresas tenderia a forjar “um trabalhador cada vez mais individualizado e desarraigado dos estatutos sociais do trabalho construídos historicamente”. Adicionalmente, Brandão e Guimarães (2001) alertam para o fato de que a gestão por competências pode acirrar os processos de objetivação e individualização do trabalho e, assim, acabar se constituindo em um mecanismo de controle social da mão de obra e de manutenção das estruturas de poder das organizações. Ramos (2001), por sua vez, defende a perspectiva de que a competência desloca o conceito de qualificação da força de trabalho, sendo capaz de provocar a perda de conquistas históricas dos trabalhadores. Para Cruz, Sarsur e Amorim (2011), os modelos de competências praticados pelas organizações brasileiras podem ser caracterizados pela simplificação e pelo esvaziamento do trabalhador individual, bem como pela resistência à interlocução com as formas de representação mobilizadas pelos trabalhadores. Há críticas ainda mais incisivas, como aquela proferida por Amaro e Novaes (2010, p. 11), para quem “o discurso das competências acaba cumprindo um papel ideológico de encobrir mais uma

estratégia de dominação do capital sobre o trabalho”.

Em contrapartida, respondendo às críticas mais usuais, Vieira e Luz (2008) defendem que a subjetividade do trabalhador ganha relevo a partir da abordagem das competências, por meio da qual são valorizados aspectos tais como responsabilidade, abstração e independência, capacidade de comunicação, de liderança e de trabalho em equipe, associados à personalidade e aos atributos do trabalhador. Zarifian (2003) argumenta que a ênfase na competência produz sujeitos trabalhadores cada vez mais autônomos, aptos a gerir seu próprio trabalho, propensos a tomar iniciativas e assumir responsabilidades, portanto “capazes de dar novos significados a seu trabalho” (AMARO; NOVAES, 2010, p. 3). De forma complementar, Boal (1995, p. 9) assevera que os exercícios e os jogos teatrais podem ajudar “o não ator (operário, camponês, estudante, paroquiano, empregado público, todos) a desentorpecer o corpo, alienado, mecanizado, ritualizado pelas tarefas quotidianas da sociedade capitalista”.

Por fim, ressaltando a necessidade da arte para que o homem se torne capaz de conhecer e modificar seu mundo, num processo dialético, cabe destacar a perspectiva de que o teatro-educação “possibilita a transcendência da realidade imediata, destruindo a objetividade reificada das relações sociais estabelecidas e abre uma nova dimensão da experiência, o renascimento da subjetividade rebelde, necessária aos dias de hoje” (COSTA, 2004, p. 97).

REFERÊNCIAS

ACHATKIN, V. **O Teatro-Esporte de Keith Johnstone: O Ator, a Criação e o Público**. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ADLER, N. The Arts & Leadership: Now that We Can Do Anything, What Will We Do? **Academy of Management Learning & Education**, v. 5, n. 2, p. 486-499, 2006.

AMARO, R. Da Qualificação à Competência: Deslocamento Conceitual e Individualização do Trabalhador. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 7, p. 89-111, 2008.

_____; BRUNSTEIN, J. As Contribuições da Fenomenografia para o Desenvolvimento da Competência Profissional nas Organizações. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 3. **Anais...** João Pessoa: ANPAD, 2011.

_____; NOVAES, M. A Dimensão Esquecida da Competência: A Volta da Atividade ao Sujeito que Age. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 34. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

AMBONI, N.; ANDRADE, R.; LIMA, A.; MULLER, I. Interdisciplinaridade e Complexidade no Curso de Graduação em Administração. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 34. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

ANDRÉ, C. Espaço Inventado: O Teatro Pós-Dramático na Escola. **Educação em Revista**, n. 48, p. 125-141, dez. 2008.

ARAÚJO, J. **A Dimensão Pedagógica do Teatro**: Reflexões sobre uma Proposta Metodológica. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

ARAÚJO, M. Os Sentidos da Sensibilidade e sua Fruição no Fenômeno do Educar. **Educação em Revista**, v. 25, n. 2, p. 199-222, ago. 2009.

BAHRY, C.; TOLFO, S. A Gestão de Competências e a Obtenção de Vantagem Competitiva Sustentável em Organizações Bancárias. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 5, n. 2, p. 37-54, 2004.

_____. Mobilização de Competências nas Atividades Profissionais dos Egressos de um Programa de Formação e Aperfeiçoamento. **Revista de Administração Pública**, v. 41, n. 1, p. 125-144, jan./fev. 2007.

BITENCOURT, C. A Gestão por Competências: Uma Análise da Mobilização entre Competências, Capacidades e Recursos. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 1, p. 126-136, maio 2009.

BOAL, A. **200 Exercícios e Jogos para o Ator e o não-Ator com Vontade de Dizer algo através do Teatro**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **O Arco-Íris do Desejo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BRANDÃO, H. Competências no Trabalho: Uma Análise da Produção Científica Brasileira. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 149-158, 2007.

_____; BAHRY, C. Gestão por Competências: Métodos e Técnicas para Mapeamento de Competências. **Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2005.

_____; BORGES-ANDRADE, J. Causas e Efeitos da Expressão de Competências no Trabalho: Para Entender Melhor a Noção de Competência. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 8, n. 3, p. 32-49, 2007.

_____; GUIMARÃES, T. Gestão de Competências e Gestão de Desempenho: Tecnologias Distintas ou Instrumentos de um mesmo Construto? **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar. 2001.

CAMPOS, K.; VIEIRA, V.; CAMARGO, A.; SCHEGUSCHEVSKI, A.; TAVARES, F.; PIOVESAN, N.; ALKSCHBIRS, S. Empregabilidade e Competências: Uma Análise de Universitários sob a Ótica de Gestores de Recursos Humanos. **Psicologia: Organização e Trabalho**, v. 8, n. 2, p. 159-183, jul./dez. 2008.

CAPELLINI, Z. Teatro-Educação: A Iniciação ao Teatro. **Comunicação & Educação**, v. 1, n. 1, p. 38-39, set. 1994.

CARDOSO, R.; MENDONÇA NETO, O.; OYADOMARI, J. Os Estudos Internacionais de Competências e os Conhecimentos, Habilidades e Atitudes do Contador Gerencial Brasileiro: Análises e Reflexões. **Brazilian Business Review**, v. 7, n. 3, p. 91-113, set./dez. 2010.

CARVALHO, J. **A Perspectiva Dramatúrgica para Marketing de Serviços: Uma Visão Interativa da Comunicação Empresarial**. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Administração e Gerência, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

_____. Estimulando a Criatividade e o Pensamento Crítico: O Professor como Ator, Diretor e Dramaturgo. In: DAVEL, E.; VERGARA, S.; GHADIRI, D. (Org.). **Administração com Arte: Experiências Vividas de Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 173-184.

CHASSERIO, C.; GOSSE, S. O Uso de Técnicas Teatrais para Desenvolver o Saber Relacional nos Gestores. In: DAVEL, E.; VERGARA, S.; GHADIRI, D. (Org.). **Administração com Arte: Experiências Vividas de Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 163-171.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. **Professions, Competence and Informal Learning**. Cheltenham: Edward Elgar, 2005.

CONCEIÇÃO, J. Improvisação – Das Origens à Linguagem Teatral: Princípios de Práticas Contemporâneas. **Trama Interdisciplinar**, ano 1, v. 2, p. 162-176, 2010.

COSTA, A. Teatro-Educação e Ludicidade: Novas Perspectivas em Educação. **Revista da FAGED**, n. 8, p. 95-108, 2004.

CRUZ, M.; SARSUR, A.; AMORIM, A. Gestão de Competências nas Relações de Trabalho: O que Pensam os Sindicalistas? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 35. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

DALY, A.; GROVE, S.; DORSCH, M.; FISK, R. The Impact of Improvisation Training on Service Employees in a European Airline: A Case Study. **European Journal of Marketing**, v. 43, n. 3, p. 459-472, 2009.

DUTRA, J.; HIPÓLITO, J.; SILVA, C. Gestão de Pessoas por Competências: O Caso de uma Empresa do Setor de Telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 4, n. 1, p. 161-176, jan./abr. 2000.

EKATERINI, G. A Qualitative Approach to Middle Managers' Competences. **Management Research Review**, v. 34, n. 5, p. 553-575, 2011.

EL SHENAWY, E. Does Negotiation Training Improve Negotiators' Performance? **Journal of European Industrial Training**, v. 34, n. 3, p. 192-210, 2010.

FLACH, L.; ANTONELLO, C. Improvisação e Aprendizagem nas Organizações: Um Estudo no Brasil e na Alemanha. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 35. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

FLEURY, A.; FLEURY, M. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências: Um Quebra-Cabeças Caleidoscópico da Indústria Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FLINK, R.; VANALLE, R. Gestão por Competências: Um Novo Modelo de Gerenciamento. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 23. **Anais...** Ouro Preto: ABEPRO, 2003.

GABEL-SHEMUELI, R.; DOLAN, S. Do Emotions Matter? The Role of Emotional Intelligence Competences in Cross-Cultural Adjustment for International Assignment. **Management Research**, v. 9, n. 3, p. 207-229, 2011.

GARCIA, A. Cenário da Implantação de Gestão por Competências no Brasil. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 3, n. 8, p. 20-34, 2013.

GIBB, S. Arts-Based Training in Management Development: The Use of Improvisational Theatre. **Journal of Management Development**, v. 23, n. 8, p. 741-750, 2004.

GODOY, A.; ANTONELLO, C.; BIDO, D.; SILVA, D. O Desenvolvimento das Competências de Alunos Formandos do Curso de Administração: Um Estudo de Modelagem de Equações Estruturais. **Revista de Administração USP**, v. 44, n. 3, p. 265-278, jul./set. 2009.

GODOY, A.; FORTE, D. Competências Adquiridas durante os Anos de Graduação: Um Estudo de Caso a Partir das Opiniões de Alunos Formandos. **Gestão & Regionalidade**, v. 23, n. 68, p. 56-69, set./dez. 2007.

HÉRCULES, T. **Jogando no Quintal: A (Re)Invenção na Relação entre Palhaço e Impro.** Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2011.

JACKSON, P. Improvisation in Training: Freedom within Corporate Structures. **Journal of European Industrial Training**, v. 19, n. 4, p. 25-28, 1995.

JOHNSTONE, K. **Don't Be Prepared**. Calgary: Loose Moose Theatre, 1993.

_____. **Impro: Improvisacion y el Teatro**. Santiago de Chile: Cuatro Vientos, 1990.

_____. **Impro for Storytellers: Teatresports and the Art of Making Things Happen**. London: Faber and Faber, 1999.

KALARGYROU, V.; WOODS, R. Wanted: Training Competencies for the Twenty-First Century. **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, v. 23, n. 3, p. 361-376, 2011.

KOUDELA, I. **Jogos Teatrais**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LAUTENSCHLAGER, F. **Percepção dos Graduandos sobre o Desenvolvimento de Competências em uma Empresa Júnior de Psicologia**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LE BOTERF, G. **Construir as Competências Individuais e Colectivas**. Lisboa: ASA, 2005.

_____. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LESAVRE, L. Are Theatre and Business Links Relevant? A Conceptual Paper and a Case Study. **Journal of Management Development**, v. 31, n. 3, p. 243-252, 2012.

LOPONTE, L. Arte e Metáforas Contemporâneas para Pensar Infância e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 112-122, jan./abr. 2008.

MAGALDI, S. **Iniciação ao Teatro**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MARKOWITSCH, J.; PLAIMAUER, C. Descriptors for Competence: Towards an International Standard Classification for Skills and Competences. **Journal of European Industrial Training**, v. 33, n. 8/9, p. 817-837, 2009.

MÜLLER, R.; TURNER, J. Attitudes and Leadership Competences for Project Success. **Baltic Journal of Management**, v. 5, n. 3, p. 307-329, 2010.

MUNIZ, M. Técnica de Impro – Ou como Lançar-se no Vazio. **A Chuteira**, ano 1, n. 2, p. 12, 2006.

MURARI, J.; HELAL, D. O Estágio e o Desenvolvimento de Competências Profissionais em Estudantes de Administração. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 34. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

NOVELLY, M. **Jogos Teatrais: Exercícios para Grupos e Salas de Aula**. Campinas: Papyrus, 1994.

NUNES, S.; BARBOSA, A. Formação Baseada em Competências? Um Estudo em Cursos de Graduação em Administração. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 5, p. 28-52, 2009.

NUNES, S.; PATRUS-PENA, R.; DANTAS, D. Do Projeto Pedagógico ao Desenvolvimento de Competências no Curso de Administração: O Processo de Ensino-Aprendizagem sob o Olhar do Aluno. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 35. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

OLIVEIRA, M.; STOLTZ, T. Teatro na Escola: Considerações a Partir de Vigotsky.

Educar, n. 36, p. 77-93, 2010.

PAIVA, K.; MELO, M. Competências, Gestão de Competências e Profissões: Perspectivas de Pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 12, n. 2, p. 339-368, abr./jun. 2008.

PAIVA JÚNIOR, F.; GUERRA, J.; OLIVEIRA, M.; ALVES, V. A Contribuição das Competências Empreendedoras para a Formação de Dirigentes em Sistemas de Incubação. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 26. **Anais...** Fortaleza: ABEPRO, 2006.

PARKER, J. Competencies for Interdisciplinarity in Higher Education. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 11, n. 4, p. 325-338, 2010.

PEREIRA, M. Performance e Educação: Relações, Significados e Contextos de Investigação. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 289-312, mar. 2012.

PERIC, T. No Exercício da Arte: O Professor Criador. Diálogo entre o Fazer Artístico e a Prática Pedagógica. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2, p. 195-220, 2013.

PERRENOUD, P. Formar Professores em Contextos Sociais em Mudança: Prática Reflexiva e Participação Crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999.

_____. The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor. In: RYCHEN, D.; SALGANIK, L. (Ed.). **Defining and Selecting Key Competencies**. Seattle: Hogrefe & Huber, 2001. p. 121-150.

PRIMI, R.; SANTOS, A.; VENDRAMINI, C.; TAXA, F.; MULLER, F.; LUKJANENKO, M.; SAMPAIO, I. Competências e Habilidade Cognitivas: Diferentes Definições dos mesmos Construtos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 151-159, maio/ago. 2001.

RAMOS, M. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, A.; MURGEL, D.; NEVES, J.; RUSSI, L.; CARVALHO, R. G. Formação por Competências no Ensino de Tecnologia – Um Estudo de Caso na FATEC Guaratinguetá (SP). In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 25. **Anais...** Porto Alegre: ABEPRO, 2005.

RUAS, R. Gestão por Competências: Uma Contribuição à Estratégia das Organizações. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C.; BOFF, L. (Org.). **Aprendizagem Organizacional e Competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p.34-54.

SANT'ANNA, A. Análise Psicométrica de Escalas em Pesquisas em Administração: Procedimentos e Resultados de Validação de Medidas de Modernidade Organizacional, Competências Individuais e Satisfação no Trabalho. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

ADMINISTRAÇÃO, 27. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

SEIDEL, J. **O Protagonista no Psicodrama Sócio-Educacional e no Teatro-Educação**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, S.; FLEURY, M. A Gestão das Competências Organizacionais na Perspectiva da Cadeia Produtiva: Um Estudo na Indústria de Telecomunicações. **Revista de Administração USP**, v. 40, n. 3, p. 253-265, jul./set. 2005.

SILVEIRA, E. A Arte do Encontro: A Educação Estética Ambiental Atuando com o Teatro do Oprimido. **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, p. 369-394, dez. 2009.

SOUZA, S.; SOUZA, E. O Trabalho Docente no Curso de Administração: Algumas (Re) Significações. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 83-102, jun. 2012.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

STEED, R. The Play's the Thing: Using Interactive Drama in Leadership Development. **Journal of Business Strategy**, v. 26, n. 5, p. 48-52, 2005.

STOKES, P.; OIRY, P. An Evaluation of the Use of Competencies in Human Resource Development – A Historical and Contemporary Recontextualisation. **EuroMed Journal of Business**, v. 7, n. 1, p. 4-23, 2012.

TAYLOR, S. Experimentando Diferentes Modos de Conhecimento por Meio da Improvisação Teatral. In: DAVEL, E.; VERGARA, S.; GHADIRI, D. (Org.) **Administração com Arte: Experiências Vividas de Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 185-194.

VIEIRA, A.; GARCIA, F. Gestão do Conhecimento e das Competências Gerenciais: Um Estudo de Caso na Indústria Automobilística. **RAE Eletrônica**, v. 3, n. 1, art. 6, jan./jun. 2004.

VIEIRA, A.; LUZ, T. Do Saber aos Saberes: Comparando as Noções de Qualificação e de Competência. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 33, p. 92-108, abr./jun. 2005.

YANOW, D. Learning in and from Improvising: Lessons from Theater for Organizational Learning. **Reflections: Journal of the Society for Organizational Learning**, v. 2, n. 4, p. 58-65, 2001.

ZAGO, C.; RETOUR, D. Cultura Organizacional: Nível Coletivo Constitutivo da Gestão por Competências. **Gestão & Produção**, v. 20, n. 1, p. 180-191, 2013.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência: Por uma Nova Lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **O Modelo da Competência: Trajetória Histórica, Desafios Atuais e Propostas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

**José Luis
Felício
Carvalho**

Doutor e Mestre em Administração (PUC-Rio). Bacharel em Administração (UFRJ). Bacharel em Artes Cênicas (UNI-RIO). Professor Associado da FACC/UFRJ.

**Marina Dias
de Faria**

Doutoranda em Administração (Coppead / UFRJ). Mestre em Administração (PUC-Rio). Bacharel em Administração (UFRJ). Professora Auxiliar da UNI-RIO.