

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO POR MEIO DO TEATRO-EDUCAÇÃO

Leonel Estevão Finkelsteinas Tractenberg; Universidade do Estado do Rio de Janeiro;

leoneltractenberg@gmail.com

Clarisse Soares Leite de Andrade; Cri.ato Educação; professoraclarisseandrade@gmail.com

Renata Georgia Motta Kurtz; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; renatakurtz@gmail.com

RESUMO

Objetivo: descrever as contribuições de uma oficina teatral para o desenvolvimento de competências socioemocionais de alunos de cursos de graduação em Administração. **Originalidade/valor:** a formação atual do administrador requer o desenvolvimento de competências socioemocionais. Apesar de pouco presentes nos currículos de graduação, as técnicas e exercícios provenientes de abordagens do teatro-educação podem contribuir significativamente para esse desenvolvimento. **Desenho/Metodologia:** o artigo descreve o desenho didático e avaliação dos resultados da oficina, esta última a partir da triangulação metodológica e de dados (observação participante da professora, registros das discussões ao final de cada encontro e respostas dos alunos ao questionário de avaliação da oficina). **Resultados:** a oficina possibilitou a vivência de situações e papéis que demandam o exercício de habilidades sociais, de forma lúdica e reflexiva. De modo geral, cumpriu seus objetivos e foi bem avaliada pelos estudantes. As discussões subsequentes às vivências possibilitaram a reflexão crítica sobre atitudes e comportamentos dos outros e de si mesmo. Como sugestões para novas oficinas, verificou-se a necessidade de uma intervenção de maior duração, com mais ênfase nas habilidades de liderança, criatividade e assertividade; a necessidade de aprimorar os instrumentos de avaliação; e avaliar a influência da oficina no desempenho profissional de longo prazo. **Contribuição/Implicação:** A inserção de atividades de teatro-educação no ensino de graduação em Administração, como as propostas por esta oficina, pode contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Administração. Competências Socioemocionais. *Soft Skills*. Teatro-Educação.

Data de recebimento: 25/07/2024

Data do aceite de publicação: 30/12/2024

Data da publicação: 30/12/2024

DEVELOPING SOFT SKILLS OF MANAGEMENT UNDERGRADUATES
THROUGH THEATER-EDUCATION

ABSTRACT

Objective: To describe the contributions of a workshop based on theatre education techniques and exercises designed to develop socio-emotional skills of management undergraduates. **Originality/Value:** current management demands well developed socio-emotional (soft) skills. Although less frequently included in undergraduate curricula, techniques and exercises derived from theater education approaches can significantly contribute to develop such skills. **Design/Method:** this article describes the instructional design elements and evaluation results of the workshop, with the latter based on methodological and data triangulation (participant observation by the instructor, records of discussions at the end of each session, and students' responses to the workshop evaluation questionnaire). **Results:** the workshop enabled the development of soft skills in a playful and reflective manner. Overall, it achieved its objectives and was well-received by the students. Subsequent discussions about the experiences allowed for critical reflection on the attitudes and behaviors of others and themselves. Suggestions for future workshops included the need for longer interventions with more emphasis on leadership, creativity, and assertiveness skills; the need to improve evaluation instruments; and the need to assess the workshop's influence on long-term professional performance. **Contribution/Implication:** integrating theater education activities into management curricula, as proposed by this workshop, can contribute to the development of students' soft skills.

KEYWORDS: Administration Education. Socio-Emotional Competencies. Soft Skills. Theater-Education.

1. INTRODUÇÃO

Competências socioemocionais podem ser definidas como as capacidades individuais manifestas por meio de padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos orientados ao alcance de metas (perseverança, autocontrole e foco em objetivos), ao trabalho com outros (sociabilidade, respeito e cuidado) e ao gerenciamento das emoções (autoestima, otimismo e autoconfiança) (OECD, 2015) . Estão relacionadas à inteligência emocional, criatividade e habilidades sociais (Gondim et al., 2014) e envolvem traços de personalidade, comportamentos, atitudes, pensamentos e sentimentos (como autoconfiança, perseverança e estabilidade emocional) que auxiliam o indivíduo a lidar com situações sociais (Acosta & Muller, 2018).

Na esfera produtiva contemporânea, marcada pelos múltiplos avanços tecno-científicos, crescente valor do conhecimento, pelo aumento da competitividade global, pela substituição de estruturas organizacionais rígidas e verticalizadas por estruturas mais horizontalizadas e flexíveis, entre outros fatores, vem aumentando a demanda por trabalhadores aptos a lidar com tensões e incertezas, se adaptar às mudanças, tomar decisões, solucionar problemas de forma criativa, se comunicar, lidar com a diversidade e trabalhar em equipe. Diante disso, as

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO POR MEIO DO TEATRO-EDUCAÇÃO

organizações vêm demandando cada vez mais o desenvolvimento de competências socioemocionais (*soft skills*), que hoje são consideradas tão importantes quanto às competências técnicas (*hard skills*) para o bom desempenho profissional (Oliveira et al., 2022). Segundo levantamento feito pela rede social LinkedIn (Lewis et al., 2019) junto a 5.164 líderes da área de Atração e Seleção de 35 países, mais análise de dados de 590 milhões de participantes dessa rede social, 57% dos líderes sênior consideram as *soft skills* mais importantes do que as *hard skills*. Ainda segundo o levantamento, a disseminação da Inteligência Artificial contribui ainda mais para aumentar essa importância. As cinco principais competências socioemocionais identificadas pela pesquisa foram: criatividade, persuasão (comunicação), colaboração, adaptação às mudanças e gestão do tempo. Isso se torna ainda mais crítico no caso dos administradores, na medida em que estes são chamados a ocupar posições de liderança. Justamente, são as capacidades de mediação de conflitos, liderança, relacionamento interpessoal, adaptabilidade e criatividade que estão entre as principais habilidades destacadas em recentes levantamentos sobre o perfil do administrador brasileiro (CFA, 2015; CFA/FIA, 2023).

Em contraposição a esse cenário, no ensino da Administração, apesar da crescente utilização de metodologias ativas de aprendizagem, ainda predominam as aulas tradicionais do tipo expositivo ou exposição dialogada (Plebani & Domingues, 2009; Cezarino & Corrêa, 2015; CFA, 2015). Essa forma de ensino tem sido amplamente criticada pelos que defendem métodos de ensino-aprendizagem ativos e, especialmente no ensino da Administração, por ser incapaz de desenvolver as atitudes e habilidades demandas pelo mercado de trabalho (Covre, 1991; Martins et al., 1997; Lopes, 2002; Ruas, 2005). Além disso, o foco predominante recai sobre a aprendizagem de conhecimentos e habilidades técnicas. Uma análise recente dos currículos dos cursos de Administração de 31 Universidades Federais (UF) brasileiras identificou que estes priorizam o desenvolvimento do pensamento estratégico/crítico (46%) e da tomada de decisão (28%), deixando em segundo plano as habilidades relacionais/comunicacionais (15%), atitude empreendedora/inovadora (6%), a adaptabilidade/flexibilidade (3%) e a inteligência emocional (2%) (Bastos e Augusto, 2023).

O teatro-educação, ou teatro pedagógico, é uma abordagem que utiliza técnicas e práticas teatrais como ferramenta de ensino e aprendizagem em diversos contextos educacionais. Dentre seus potenciais benefícios, destacam-se o desenvolvimento de: senso estético, consciência corporal, autoconfiança, autoestima, expressividade pessoal, habilidades socioemocionais, imaginação e criatividade, pensamento crítico e a conscientização sobre interpretações e pontos de vista diversos (Guedes, 2022). Diversos autores vêm sugerindo a utilização de técnicas como o role-play, teatro de improviso e outras técnicas e exercícios teatrais (Martins et al., 1997; Ruas, 2005; Chasserio & Gosse, 2007; Marion, 2007; Leal e Nova, 2007; Souza & Souza, 2012; Carvalho & Faria, 2014a). A aplicação do teatro na educação não é uma abordagem nova. Contudo, no ensino da Administração continua sendo pouco conhecida, pouco dominada pelos professores e, conseqüentemente, pouco explorada.

Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo descrever o planejamento e os resultados da “Oficina de Teatro: desenvolvendo competências interpessoais”, oferecida a estudantes de graduação em Administração e de outros cursos, que emprega métodos, técnicas e exercícios teatrais a fim de desenvolver competências socioemocionais. Partindo de uma breve revisão sobre competências socioemocionais, sua relevância para o administrador e sobre abordagens e exercícios teatrais aplicáveis ao desenvolvimento dessas habilidades, descrevemos o desenho, implementação e os resultados da oficina.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Competência socioemocional e conceitos relacionados

O conceito de competência é amplamente utilizado em contextos educacionais, profissionais e de trabalho e refere-se à capacidade de articular conhecimentos e habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras para resolver problemas ou lidar com situações em contextos específicos (Oliveira et al, 2022; Duarte & Araújo, 2022). No âmbito das organizações, Fleury & Fleury (2004) definem competência no trabalho como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (p.30). A competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes de forma integrada e interdependente. Conhecimento diz respeito ao conjunto de saberes necessários ao desempenho. Habilidade é a capacidade de fazer algo de forma eficiente. Atitude, por sua vez, remete ao conjunto de afetos, predisposições comportamentais e motivações do indivíduo, tais como o gostar, o querer/desejar, o confiar, entre outras.

No que tange às competências socioemocionais, a literatura frequentemente utiliza de forma aproximada e intercambiável expressões tais como “habilidades comportamentais”, “habilidades interpessoais”, “habilidades sociais”, “inteligência emocional”, entre outras (Oliveira et al., 2022). Dessa forma, antes de prosseguir, vale um exame mais detalhado sobre alguns desses conceitos.

Habilidades sociais são classes de comportamentos do repertório do indivíduo que contribuem para sua competência social, que pode ser entendida como a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações de forma adequada aos objetivos pessoais e à situação social/interpessoal (Del Prette & Del Prette, 1999). Outros autores as denominam habilidades interpessoais, competências relacionais, socioafetivas, comportamentais ou de cooperação (Carvalho & Faria, 2014a). Não há consenso quanto ao conjunto exato de capacidades que compõe as habilidades sociais. Comumente estas contemplam a capacidade de comunicação verbal (falar, ouvir, ler, escrever) e não verbal (expressividade, sensibilidade às expressões), a habilidade de colaboração, de liderança (mobilização de pessoas em torno de um objetivo), de negociação e de resolução de conflitos interpessoais. Mas também podem abarcar habilidades intrapessoais e atitudes. As habilidades intrapessoais dizem respeito à capacidade de auto-monitoramento e auto-regulação com vistas à manutenção do bem-estar, equilíbrio cognitivo e emocional, e do atendimento das necessidades e objetivos pessoais. Estão relacionadas à disposição positiva e proativa frente aos desafios, à abertura para novas experiências, à flexibilidade e disposição para mudanças, à postura ética, à sensibilidade estética, à empatia, à maturidade emocional, resiliência e equilíbrio frente às situações estressantes e desafiadoras, à capacidade de pensar criativamente, ao autoconhecimento, ao autogerenciamento e à automotivação. Vale assinalar que as fronteiras entre o interpessoal e o intrapessoal nem sempre são claras. Além disso, por vezes, as habilidades sociais se confundem com determinadas atitudes em relação aos outros, como, por exemplo, o respeito, a confiança, a humildade e a assertividade.

O conceito de inteligência emocional, segundo o modelo inicialmente proposto por Daniel Goleman em 1995, integra cinco grandes dimensões: 1) conhecer as próprias emoções (autoconhecimento); 2) gestão de emoções (autogerenciamento); 3) motivar-se (automotivação); 4) reconhecer emoções nos outros (empatia) e 5) lidar com relacionamentos (habilidades sociais) (Goleman, 2012). O autoconhecimento é a base do desenvolvimento da

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO POR MEIO DO TEATRO-EDUCAÇÃO

inteligência emocional. Envolve o conhecimento de nossos valores, crenças e atitudes, características de personalidade, sentimentos e nossa dinâmica emocional. O autogerenciamento (ou autocontrole) é a capacidade de moderar a expressão das emoções, sobretudo as negativas e os impulsos agressivos, para que estes não afetem o equilíbrio das relações interpessoais e o desempenho em atividades. Depende do autoconhecimento na medida em que, para podermos controlar nossas emoções, é necessário ter autoconsciência e capacidade de elaborá-las. A automotivação é a capacidade de manter a disposição e o foco, perseverando no objetivo que se quer alcançar. É uma capacidade fundamental em momentos de crise e desafios, e é aguçada por sentimentos e atitudes como otimismo, comprometimento, esperança, autoconfiança e autoeficácia. A empatia é a capacidade de compreender as emoções, sentimentos e comportamentos de outra pessoa, de se colocar no lugar dela, isto é, de tentar entender a situação segundo sua perspectiva. Segundo Goleman (ibid.), a empatia é alimentada pelo autoconhecimento: “quanto mais consciente estivermos acerca de nossas próprias emoções, mais facilmente poderemos entender o sentimento alheio” (p.109). As habilidades sociais correspondem às capacidades de se relacionar com os outros, de mobilizar as pessoas em torno de um objetivo, de liderar, de trabalhar em equipe e de se comunicar (expressar, falar, ouvir, dialogar, argumentar e influenciar). Em 1998, o autor adaptou seu modelo para contextos organizacionais de trabalho, que integra quatro dimensões essenciais: 1) Autoconsciência, compreendendo autoconsciência emocional, autoavaliação acurada e autoconfiança; 2) Consciência Social compreendendo empatia, orientação para servir e consciência organizacional; 3) Autogestão compreendendo autocontrole, confiabilidade, conscienciosidade, adaptabilidade, impulso de realização e iniciativa; e 4) Gestão de Relacionamento que compreende capacidade de desenvolver os outros, influência, comunicação, gestão de conflitos, liderança, promoção de mudanças, construção de vínculos, trabalho em equipe e colaboração (Goleman, 2001). Vale ressaltar que, além do modelo de Goleman, existem outros modelos de inteligência emocional discutidos pela comunidade científica (Fernandes-Berrcal & Extremera, 2006).

Apesar da diversidade de conceitos, definições e modelos relacionados às competências socioemocionais, é possível identificar duas grandes perspectivas sob as quais estes são pensados e utilizados: uma de fundo mais comportamental e economicista, preocupada com o desenvolvimento econômico e social, impulsionada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Banco Mundial (Duarte & Araújo, 2022; Oliveira et al., 2022); e outra, capitaneada pela UNESCO e iniciativas como as do Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), preocupadas com o desenvolvimento de “habilidades para a vida” que possibilitem a participação plena e ativa dos indivíduos na sociedade (Duarte & Araújo, 2022). Tais perspectivas não são antagônicas, mas embasam modelos e descrições que valorizam determinadas competências em detrimento de outras, a primeira tendo como referência o mercado, e a segunda o bem-estar individual e social. Ambas têm contribuído para colocar o desenvolvimento das competências socioemocionais nas agendas educacionais e de desenvolvimento profissional do Século 21, pois se entende que elas podem ser desenvolvidas ao longo da vida, em contextos formais e não-formais e informais de aprendizagem e de trabalho.

Aqui, apesar de reconhecermos a importância das “habilidades para a vida”, nos interessam, particularmente, as experiências formais de aprendizagem situadas no contexto do ensino superior de Administração, segundo a perspectiva do desenvolvimento econômico e social, com ênfase nas competências socioemocionais atualmente demandadas pelo mercado de trabalho.

2.2. ABORDAGENS DO TEATRO-EDUCAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

No Brasil, a inserção do teatro na educação, ou teatro-educação, se deu principalmente no âmbito do ensino básico. Contudo, este pode ser ofertado a diferentes públicos, independente da sua faixa etária, nível de escolaridade ou área profissional. O mais relevante é o processo pedagógico propiciado pela experimentação artística e não a qualidade do resultado cênico. Dentro da perspectiva do teatro-educação, diversas abordagens podem ser utilizadas para desenvolver competências socioemocionais, dentre as quais: teatro espontâneo e psicodrama, jogos teatrais, role-play, impro e teatro do oprimido.

Teatro espontâneo e Psicodrama

O Teatro Espontâneo teve seu início com o trabalho do psiquiatra Jacob Levy Moreno (1889 – 1974). O objetivo do teatro espontâneo é desenvolver o sujeito-participante através da promoção do autoconhecimento, da espontaneidade, da liberdade para criar e da relação interpessoal, por meio da representação da vida no palco. A atuação dos autores do relato permite revelar os aspectos mais importantes do aqui-e-agora (Aguiar, 1999). No teatro espontâneo, o sujeito representa dramas da sua sociedade e, assim, vive uma catarse dramática, liberando sua criatividade e possibilitando a resolução de conflitos relacionais e sociais (Nery & Costa, 2008).

Com o teatro espontâneo e os exercícios derivados deste método, os indivíduos conscientizam-se de seus conflitos pessoais, o que lhes possibilita criar novas formas de lidar com suas dificuldades e conflitos internos (Lima, 2011).

Por conta do caráter terapêutico do teatro espontâneo, principalmente devido ao fato de permitir que o participante entre em contato com seus conflitos internos, Jacob Moreno desenvolveu a partir de 1925, após imigrar para os EUA, a modalidade que hoje é conhecida como Psicodrama. Essa abordagem tem como fundamento a exploração da espontaneidade, o tornar-se autor de sua própria história ou do grupo no qual interage com vistas ao crescimento e transformação de si e dos outros (Aguiar, 1999). Ela estimula a libertação dos potenciais criativos, gerando novas formas de resolução de conflitos e de atuação no mundo. Boog (2013) descreve uma sessão de psicodrama típica assim:

Normalmente, uma sessão psicodramática começa com um grupo discutindo informalmente temas ou acontecimentos próximos à vida dos participantes. Nesse contexto, aparece um argumento básico e as pessoas que o propõem tornam-se protagonistas. Lembranças pessoais em relação ao tema começam a ser levantadas. Posteriormente, os egos auxiliares¹ ajudam os protagonistas a exprimir melhor o que sentem; o público também começa a participar. A última fase consiste num relato das impressões sobre o que aconteceu. (p. 254)

Segundo esse autor, o psicodrama tem grande utilidade para os processos de seleção de pessoal, diagnóstico e desenvolvimento de equipes de trabalho.

¹ Egos auxiliares são outros participantes ou, preferencialmente, profissionais treinados para auxiliar o diretor-terapeuta a complementar a cena, assumir papéis, dublar o protagonista exprimindo em voz alta seus sentimentos e pensamentos, e a analisar posteriormente a situação com os demais participantes e com o público (Boog, 1994).

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO POR MEIO DO TEATRO-EDUCAÇÃO

Tanto o teatro espontâneo quanto o psicodrama são ferramentas valiosas para o desenvolvimento pessoal, e acabaram por influenciar a criação de outras modalidades de teatro com fins terapêuticos ou pedagógicos, como por exemplo os jogos teatrais, o *role-play* (jogo dos papéis nas relações interpessoais) e o teatro de improviso, abordagens que serão descritas a seguir.

Jogos teatrais

Os jogos teatrais, método sistematizado por Viola Spolin (1906 – 1994), possuem o objetivo de desenvolver a expressão criativa do indivíduo através de jogos, com o intuito de minimizar ações individualistas e artificiais. Para Spolin, estes jogos não se preocupam com a criação dramática, mas sim com as experiências de estados emocionais e corporais e com as relações de interação com outros participantes (Marola, 2007). De acordo com Spolin:

o jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando. (...) A ingenuidade e a inventividade aparecem para solucionar quaisquer crises que o jogo apresente, pois está subentendido que durante o jogo o jogador é livre para alcançar seu objetivo da maneira que escolher (2005, p.4).

Através da aplicação desse método para diferentes públicos, de atores a psicólogos, Spolin percebeu que sua criação consistia em “um processo pedagógico teatral aplicável a qualquer campo, por possibilitar um espaço possível e real para a interação” (Lombardi, 2005, p.102). Os jogos teatrais acentuam a intuição, espontaneidade, corporeidade e a participação da plateia de forma lúdica (Koudela, 2010, p.2).

Role-play

O método do *role-play* é uma dramatização, em que alunos assumem papéis e, pela improvisação direcionam as cenas a partir de um objetivo previamente definido e de um roteiro que apresenta o contexto em que as cenas serão desenvolvidas. Ao final da dramatização o professor conduz uma discussão sobre a vivência.

No contexto do ensino de Administração e Contabilidade esse método tem sido utilizado no desenvolvimento de competências interpessoais (Ruas, 2005; Marion, 2007; Leal & Nova, 2007; Plebani & Domingues, 2009). Ruas (2005) verifica que, por meio desse método, pode-se obter resultados expressivos no desenvolvimento de habilidades, tais como empatia, criatividade, adaptação, improvisação e sensibilidade. Marion (2007) argumenta que o *role-play* contribui para a melhoria da comunicação e da negociação para a resolução de conflitos, uma vez que o método demanda que os alunos assumam diferentes papéis e, conseqüentemente, diferentes perspectivas/pontos de vista. Leal & Nova (2007) mostram como o método pode aprimorar a capacidade de exposição em público e propiciar um ambiente lúdico e prazeroso para o processo de aprendizagem.

Impro

Segundo Carvalho & Faria (2014a e 2014b), o teatro de improviso – Impro ou Improv – é um jogo ou competição teatral entre grupos de atores que são desafiados a improvisarem cenas a

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO POR MEIO DO TEATRO-EDUCAÇÃO

partir de temas ou desafios lançados no momento. Diferente da improvisação tradicional, não há tempo para combinar previamente a cena. Quando o juiz apita o início do jogo, os participantes têm poucos segundos para entrar em cena e atuar. As improvisações começam sem que ninguém tenha estabelecido um personagem, nem tenha ideia do que fará em cena e a história emerge à medida em que a ação se desenrola e podem ser de longa ou curta duração. Há também outra modalidade de espetáculo de impro sem o objetivo de competição, bem como a vivência de técnicas e exercícios de impro, sem a finalidade do espetáculo, aplicáveis à formação de atores e ao teatro-educação de forma mais ampla.

O impro demanda alto grau de sintonia, atenção, aceitação, rapidez de raciocínio, criatividade e iniciativa. Além disso, desenvolve a abertura para lidar com incertezas, imprevistos e ambiguidades, o autocontrole emocional, a habilidade de se comunicar, trabalhar em equipe e tomar decisões, entre outras. Essas capacidades são desenvolvidas por meio de diversos jogos e exercícios teatrais em grupo, podendo ser de grande valia para a formação dos alunos de administração (Carvalho & Faria, 2014a, 2014b; Barbosa & Davel, 2021, 2022).

Teatro do Oprimido

Augusto Boal (1931-2009) desenvolveu o Teatro do Oprimido com o intuito de colocar a arte a serviço da inclusão social e da luta contra a opressão. Para Boal, ser cidadão não é apenas viver em sociedade, mas ser capaz de transformá-la. Boal afirmava que o teatro surge quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo em ação. Segundo o autor, “o autoconhecimento assim adquirido permite-lhe ser sujeitos - aquele que observa - de um outro sujeito - aquele que age” (Boal, 2002, p.27). Para o autor, a linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, apenas os atores são mais conscientes de estar usando essa linguagem. Além do objetivo de tornar o indivíduo mais consciente, tanto referente ao seu corpo no espaço, ao mundo que o cerca e a influência de seus atos em sua vida como para a sociedade, sugere que o teatro deveria possibilitar o indivíduo se tornar humano, levar felicidade para as pessoas, tornando-se um instrumento de transformação da sociedade (Boal, 2011).

Os exercícios, jogos teatrais e improvisações são utilizados nessa abordagem com o objetivo de desenvolver a percepção crítica da realidade nos indivíduos-participantes, criando condições mais favoráveis para compreender a si mesmo e o mundo que o cerca. As técnicas e exercícios de Teatro do Oprimido possuem caráter político-pedagógico, na medida em que possibilitam uma maior conscientização e compreensão das relações de opressão vivenciadas pelos sujeitos, o que pode contribuir para a sua superação (Boal, 1999).

O Teatro do Oprimido se articula com a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1974). Conforme Freire, para que se desenvolva um saber crítico nos educandos, é necessária a comunicação dialética entre o educador e o educando, em que o aluno não se sinta oprimido. Freire chama à atenção para o papel do educador, que deve ter a consciência de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção” (ibid., p.47), e conclui que, se não há diálogo entre esses dois personagens, o processo de educação torna-se falho, transformando-se em uma “educação bancária”, na qual, em lugar de se comunicar, o educador faz comunicados e os educandos meramente os recebem, memorizam e repetem.

A aplicação do Teatro do Oprimido, assim como da Pedagogia do Oprimido, não é algo comum na formação do administrador. Uma das razões para isso é o fato de que ambas as abordagens são críticas ao capitalismo e às instituições que perpetuam estruturas de poder geradoras de

desigualdades e injustiças. Além disso, o desenvolvimento de ambas teve como pano de fundo o contexto de censura e opressão impostas por ditaduras militares na América Latina e governos autoritários pelo mundo durante os anos 1960 e 1970 (Santos, 2016). Por isso, para alguns, aplicar técnicas de teatro do oprimido à formação dos administradores pode soar contraditório, ou até uma afronta aos seus princípios político-ideológicos. Não é esta a visão que compartilhamos. Primeiro porque a atuação do administrador também se dá em contextos organizacionais públicos e do terceiro setor. Segundo porque defendemos uma perspectiva de formação do administrador mais humanizada, consciente e crítica, portanto sensível e implicada na luta contra a opressão e o sofrimento nos ambientes de trabalho, com a democratização desses ambientes, e convergente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU (IPEA, 2018).

3. MÉTODO

A Oficina de Teatro “Desenvolvendo Competências Interpessoais” foi criada por uma professora com formação em Artes Cênicas e em Administração, e começou a ser ofertada em 2011 para alunos do curso de graduação em Administração de uma instituição privada de ensino que, desde 2015, vem alcançado conceito máximo no ENADE. A partir do sucesso das primeiras ofertas, a coordenação do curso sugeriu que a oficina fosse aprimorada e oferecida para os alunos dos cursos de Ciências Sociais, Direito, Economia e Matemática Aplicada.

As linhas gerais do desenho didático da oficina são descritas abaixo.

3.1. Desenho didático da oficina

Objetivo: A partir de duas “experiências-piloto” de oficina de teatro-educação, ministrada em uma faculdade privada de Administração, uma das autoras elaborou a proposta da “Oficina de Teatro: desenvolvendo competências interpessoais” com um desenho didático mais fundamentado. Este projeto teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento de um leque mais amplo de competências socioemocionais (*soft skills*), a saber: habilidade de comunicação, facilidade de relacionamento interpessoal, capacidade de trabalhar em equipe, criatividade, autoconhecimento e inteligência emocional.

Público-alvo: alunos do curso de graduação em Administração e de outros cursos, de qualquer semestre, por meio de inscrição voluntária.

Conteúdos e atividades: O planejamento dessa oficina baseou-se na revisão do conteúdo e das atividades das experiências anteriores, com o acréscimo de abordagens e técnicas provenientes dos Jogos Teatrais e Impro (Spolin, 2006; Novelty, 1994), do Teatro do Oprimido (Boal, 2011), além da aplicação de dinâmicas de grupo e outras técnicas específicas de Teatro Espontâneo e Psicodrama:

- **Jogos teatrais.** A opção de escolher os jogos teatrais justifica-se porque estas são ferramentas lúdicas que despertam a espontaneidade, a assertividade e a criatividade nos alunos-participantes.
- **Teatro espontâneo, psicodrama, impro e role-play.** A opção em utilizar o Teatro Espontâneo e o Psicodrama fundamenta-se na criação de oportunidades para que o participante alivie suas tensões e crie novas respostas para conflitos, através do uso da espontaneidade e da criatividade. A oficina também utilizou, quando necessário, técnicas derivadas do Teatro Espontâneo, como os jogos dramáticos, exercícios de improviso e o

role-play. A utilização do *role-play* possibilitaria que os participantes se colocassem no lugar uns dos outros nas cenas, permitindo posteriormente uma reflexão coletiva sobre as situações e conflitos emergentes durante a vivência.

- **Teatro do oprimido.** A contribuição do Teatro do Oprimido se justifica pelo forte estímulo à participação, ao diálogo e ao desenvolvimento do pensamento crítico, contribuindo também para a conscientização sobre as próprias opressões (sofridas ou induzidas) e, conseqüentemente, para resolução de conflitos interpessoais.
- **Dinâmicas de grupo.** As dinâmicas de grupo são atividades lúdicas com o objetivo de instigar determinadas habilidades ou até mesmo uma reflexão no grupo. As dinâmicas visam mobilizar o grupo para que produza respostas com as quais possa comprometer-se efetivamente, trocar informações e experiências individuais, desenvolvendo mecanismos de cooperação, ouvir-ativo e co-responsabilização (Medeiros,1999).

Todas as aulas foram planejadas de acordo com a seguinte sequência pedagógica: 1) Exposição dialogada e interativa sobre o tema a ser abordado no encontro; 2) Leitura de textos ou dinâmicas referentes ao tema, incentivando o debate e a análise crítica entre os participantes; 3) Atividades em grupo relacionadas à apresentação em público, exposição, ao trabalho em equipe e à percepção de si mesmo perante o restante do grupo; 4) momento de autoavaliação crítico-reflexiva, primeiro individual e depois coletiva, por meio de diálogo/discussão. Esta estrutura era flexível, era alterada de acordo com a necessidade e ritmo do grupo. A partir do estudo dessas abordagens, foram selecionados jogos, exercícios e dinâmicas focalizados no desenvolvimento das competências a serem focalizadas em cada aula. Algumas atividades também foram criadas pela própria professora. Os temas trabalhados em cada encontro foram: “conhecendo a si mesmo e o próximo”; “cooperação e competição”; “as diversas lideranças”; “lidando com conflitos”; “relacionamento com o próximo”; “criatividade e espontaneidade”; e “o poder da palavra”. Apesar de cada encontro ter um tema como foco, a intenção foi trabalhar habilidades e atitudes de maneira global e integrada. Em especial, dando atenção às seguintes: falar em público, saber ouvir, trabalhar em equipe, relacionar-se com o próximo, dinamismo (proatividade), auto-conhecimento, desinibição, respeito à diversidade, humildade, confiança em si e no outro, bom humor, assertividade, criatividade e liderança.

Duração: A oficina foi planejada para durar três meses, totalizando 10 encontros de duração de duas horas e trinta minutos cada, realizados aos sábados. A duração e o espaçamento entre cada encontro foi intencional, uma vez que o desenvolvimento efetivo das habilidades interpessoais e emocionais requer um tempo de reflexão e maturação, inclusive entre uma aula e outra, pois estas mobilizam muitas emoções e questões pessoais.

3.2. Avaliação

A avaliação dos resultados da oficina considerou: 1) o conteúdo e as atividades propostas, 2) a atuação da professora, 3) a contribuição da oficina para o desenvolvimento de competências socioemocionais, e 4) a satisfação dos participantes com a experiência como um todo. A fim de aprimorar a validade e a confiabilidade dos resultados, utilizamos a triangulação (Krathwohl, 1997). Essa abordagem é frequentemente associada a pesquisas qualitativas em educação. A triangulação metodológica envolve a combinação de diferentes métodos de coleta e análise de dados, enquanto a triangulação de dados consiste na utilização de múltiplas fontes de dados. Já a triangulação de pesquisador refere-se à colaboração de diferentes pesquisadores na análise dos dados.

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO POR MEIO DO TEATRO-EDUCAÇÃO

Em nossa pesquisa adotamos a triangulação metodológica e de dados. Uma vez que a oficina foi conduzida por uma única professora-pesquisadora, não foi possível a triangulação de pesquisador no tocante às observações em sala de aula. Assim, os dados partiram de: 1) registro das observações feitas pela professora com foco na participação, envolvimento dos alunos e em seus comportamentos frente aos exercícios propostos (observação participante); 2) registros das falas dos alunos durante autoavaliação reflexiva e crítica individual e discussões coletivas ao final de cada encontro, motivadas por questionamentos da professora, convidando os participantes a oferecerem um relato rico e detalhado em primeira pessoa de suas experiências; 3) respostas ao questionário impresso entregue na última aula da oficina.

O questionário teve o objetivo de avaliar a percepção e a satisfação dos participantes em relação às atividades desenvolvidas e à oficina como um todo, bem como as percepções em relação a mudanças comportamentais em si mesmos e nos colegas provocadas pelas atividades, em particular no tocante às competências trabalhadas. As perguntas 1 a 9 eram abertas (ver Figura 1), pois queríamos obter respostas que suscitassem reflexões e fossem expressas nas próprias palavras dos alunos, as questões 10 e 11 eram fechadas (escala de quatro pontos) e a questão 12 semiaberta.

Figura 1. Questionário de Avaliação da Oficina

1) O que mais te “marcou” nesse curso?	9) Entre dinâmicas, improvisações, reflexões, exercícios de voz e de consciência corporal, qual você considera mais importante para o seu desenvolvimento?
2) Esse curso modificou a sua vida em que aspecto?	10) O quanto o curso contribuiu para o desenvolvimento de: falar em público, saber ouvir, trabalhar em equipe, relacionar-se com o próximo, dinamismo, auto-conhecimento, desinibição, respeito à diversidade, humildade, confiança em si e no outro, bom humor, assertividade, criatividade, liderança?
3) Como você imagina que possa utilizar os conhecimentos adquiridos durante a oficina para sua vida pessoal/profissional?	11) Como classifica seu nível de satisfação geral com a oficina?
4) O que você melhoraria para a próxima Oficina?	12) Recomendaria a oficina a outros alunos? Por que?
5) Qual foi a dinâmica que você achou mais desafiadora?	
6) Qual a principal mudança em você no seu comportamento em relação ao grupo?	
7) Qual a mudança que você observa em seus colegas a partir da oficina?	
8) Qual o papel do professor mediador neste grupo?	

Fonte: elaborado pelos autores.

Análise dos dados: As questões 10, 11 e 12 foram analisadas de forma quantitativa. As questões 1 a 9, bem como os registros das observações da professora e das falas dos estudantes foram analisados de forma qualitativa, tanto temática, buscando identificar padrões recorrentes de significado que atravessam os dados, quanto fenomenológica (Análise Fenomenológica Interpretativa - AFI), buscando identificar as essências e significados subjacentes às experiências individuais e compartilhadas. A fenomenologia se concentra na descrição detalhada e na interpretação das experiências tal como são percebidas pelos sujeitos, sem assumir pressupostos teóricos. A análise fenomenológica interpretativa envolve o esforço do pesquisador em realizar a transição (a) do que é exclusivo de um participante para o que é

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO POR MEIO DO TEATRO-EDUCAÇÃO

compartilhado entre os participantes, (b) da descrição da experiência que evolui para uma interpretação da mesma, (c) da compreensão própria para a compreensão o ponto de vista dos participantes, e priorizar (d) o enfoque psicológico na construção de significado pessoal dentro do contexto (Smith et al., 2009). Assim, partimos 1) das respostas dos alunos ao questionário e das suas falas em sala de aula para tentar identificação de frases-chave, explicações e descrições; para depois 2) organizar as frases-chave e falas em temas/categorias, sendo algumas pré-definidas e outras emergentes; 3) interpretar das frases-chave e as falas à luz do contexto; 4) organizar, confrontar e/ou complementar os temas/categorias e as interpretações com os registros das observações e reflexões da professora-pesquisadora; e, finalmente, 5) desenvolver um relato sintético dos achados.

4. RESULTADOS

A seguir, apresentamos a síntese dos resultados de uma oficina na qual participaram 30 alunos de graduação, sendo 23 alunos de Administração, cinco de Economia e dois da graduação em Direito. A síntese abaixo condensa as principais contribuições da oficina para o desenvolvimento das competências socioemocionais, obtidas a partir das percepções da professora-pesquisadora materializadas nos registros das suas observações de campo (observação-participante), bem como das percepções dos alunos participantes, materializadas nos registros das discussões coletivas ao final de cada aula e das respostas ao questionário aplicado no final da oficina.

Apesar de cada aula ter uma temática principal como guia, os exercícios, jogos e dinâmicas escolhidos trabalham simultaneamente múltiplas habilidades de cada participante de forma única. Um mesmo exercício que pode desenvolver mais a consciência corporal em um estudante, irá trabalhar a desinibição e proatividade em outro. Por isso, não há como isolar completamente as habilidades e atitudes trabalhadas em cada vivência. Ainda assim, foi possível interpretar e aglutinar as falas e frases-chave dos registros dentro de sete categorias temáticas (ver Figura 2), cujos detalhamento e exemplos vão a seguir.

Figura 2. Categorias de habilidades e atitudes desenvolvidas pela oficina

Categorias (cat.)
1. Consciência corporal
2. Autoconhecimento, autocrítica e autocontrole
3. Autoconfiança e autoestima
4. Criatividade
5. Comunicação
6. Relacionamento interpessoal e trabalho em equipe
7. Liderança

Fonte: elaborado pelos autores.

Dez alunos disseram que aprenderam a importância da **consciência corporal (cat.1)**, principalmente para manter uma postura e imagem profissional, como a resposta abaixo:

“[a oficina] gerou facilidade para [...] evitar vícios corporais”

Para a maioria dos participantes, o curso contribuiu positivamente para o **desenvolvimento do**

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO POR MEIO DO TEATRO-EDUCAÇÃO

autoconhecimento (cat.2). Dezenove alunos responderam que passaram a se conhecer melhor. Segundo eles, as autoavaliações e reflexões coletivas proporcionadas pelos debates após as dinâmicas e exercícios contribuíram para isso.

“O curso é bom para todos, pois atinge uma camada interna pessoal que muitos não sabiam da existência”.

Doze deles destacaram o **aumento da autoestima e da autoconfiança (cat.3)**, relacionado a esse aumento do autoconhecimento e do autocontrole emocional. Um aluno destacou que a oficina trouxe a oportunidade de exposição de suas ideias, que lhe gerou **mais confiança e menos inibição ao falar em público (cat.3)**. As respostas dos alunos ilustram esses aspectos:

“(o teatro) me permitiu compreender certos comportamentos, conhecer-me melhor e fortaleceu a minha autoestima”

“ter descoberto em mim pontos positivos e pontos a melhorar cruciais que eu não conhecia, tais como não permitir que os outros “entrassem” no meu mundo”.

“conhecendo-me melhor poderei me portar mais adequadamente com as pessoas que eu me relaciono”

“[a oficina] é muito importante para aprender a controlar os sentimentos e fraquezas”.

“ [a oficina trouxe]a facilidade de conseguir expor ideias que não conseguia anteriormente”.

“[o teatro possibilita a] quebra de preconceitos e um ambiente de liberdade para admitir falha”

“[a oficina trouxe] desinibição, afetividade, envolvimento, contato visual, entrega, liberdade, menos preconceito, auto-permissão.”

O **aperfeiçoamento da comunicação (cat.5)** foi mencionado por 16 participantes. Um ponto bastante mencionado foi o **desenvolvimento da oratória e da capacidade de expor as ideias (cat.5)**, escolhendo as palavras mais adequadas à cada situação, contribuindo para uma argumentação mais persuasiva:

“[a oficina] gerou facilidade para externalizar pensamentos e ideias...”

Treze participantes relataram que a oficina proporcionou uma **melhora no convívio com as pessoas no dia-a-dia (cat.6)**, bem como um **aprendizado para lidar com a diversidade e aprender a se colocar no lugar do próximo (empatia) (cat.6)**. Dezesesseis alunos mencionaram aspectos referentes à qualidade do **relacionamento interpessoal, ao aprendizado da compreensão e respeito ao próximo (cat. 6)**. Dez participantes destacaram o **espírito de equipe (cat.6)** que foi sendo criado a cada encontro. Um aluno destacou a contribuição da Oficina para o **desenvolvimento da capacidade de trabalho em equipe (cat.6)**. As respostas abaixo ilustram essas percepções:

“ [a oficina trouxe]a facilidade de conseguir expor ideias que não conseguia anteriormente, o modo em lidar com as pessoas e uma excelente melhora no convívio, foram os pontos em que o curso mais transformou a minha vida”.

“[a oficina trouxe] possibilidades de enxergar e compreender o outro de maneiras diferentes. O teatro nos deu uma liberdade nunca jamais vivenciada”.

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO POR MEIO DO TEATRO-EDUCAÇÃO

“Melhor facilidade para trabalhar em grupo. Aprendi a ouvir mais os outros para realizar um trabalho eficaz em conjunto”

“O curso me ajudou a desenvolver uma melhor postura, compreensão do próximo e apresentação pessoal. No ambiente profissional, isso se reflete em um melhor espírito de liderança e um aprimoramento das habilidades interpessoais.”

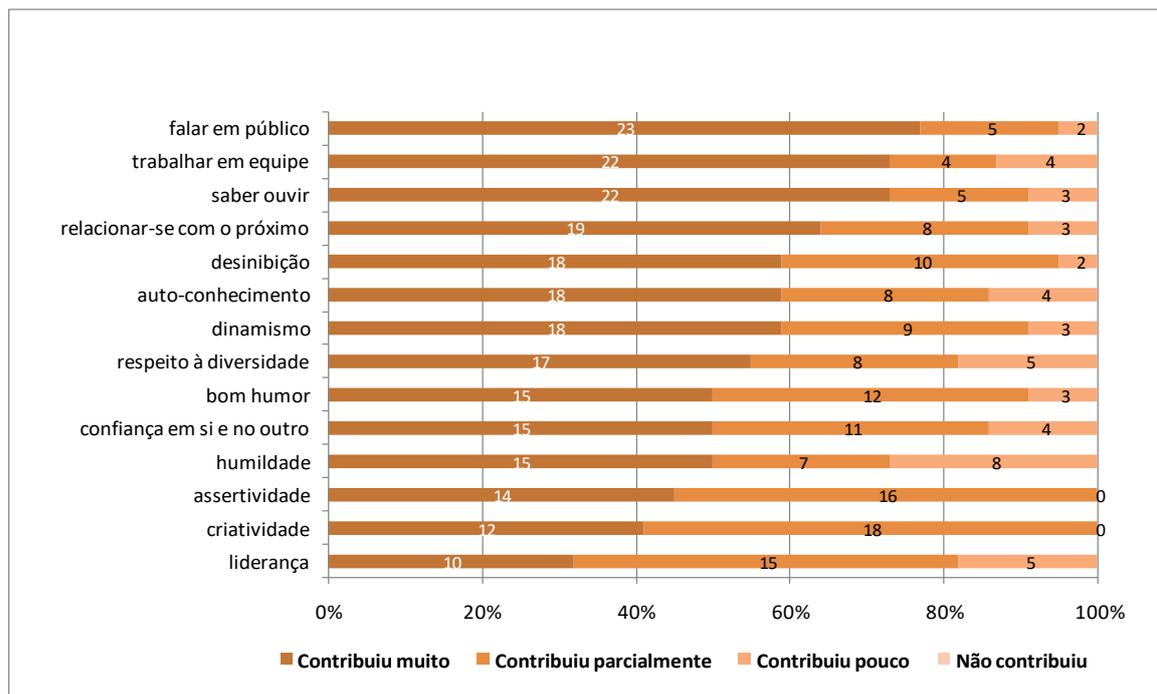
A última fala acima reflete também a contribuição da oficina para o **desenvolvimento da capacidade de liderança (cat.7)**.

De forma geral, a professora observou que no decorrer da Oficina, os alunos se tornaram mais **autoconscientes, mais autocríticos (cat.2), desinibidos e proativos (cat.3) e criativos (cat.4)**. Nas primeiras aulas, as participações eram mais tímidas, expressando comportamentos/atuações ancorados em estereótipos e no senso comum, e as discussões mais superficiais. Com o avançar das atividades, as **participações tornaram-se mais criativas (cat.4)**, com soluções inusitadas para as atividades, dando maior margem à imaginação e fantasia. Ao mesmo tempo, ao final de cada aula as **reflexões e discussões tornaram-se mais críticas (cat.2)** e de maior duração.

A análise quantitativa das questões 10 (Figura 3) complementou a análise qualitativa acima e permitiu avaliar o quanto a oficina contribuiu para o desenvolvimento de determinados aspectos, segundo a percepção dos participantes. De modo geral, a maioria (>70%) da turma considerou que a oficina contribuiu muito ou contribuiu parcialmente para o desenvolvimento das *soft skills*, com destaque para a capacidades de “falar em público”, “saber ouvir”, “trabalhar em equipe” e “relacionar-se com o próximo” e, em menor grau, seguidas por “desinibição”, “auto-conhecimento”, “dinamismo”, “bom humor”, “confiança em si e nos outros”, “assertividade” e “criatividade”. Em relação a “humildade”, “respeito à diversidade” e “liderança” a dispersão das respostas foi maior. Ainda assim, a maioria considerou que a oficina contribuiu parcialmente para desenvolvê-las.

Figura 3. Percepção dos alunos sobre as contribuições da oficina (n=30).

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO POR MEIO DO TEATRO-EDUCAÇÃO



Fonte: elaborado pelos autores.

Esses resultados podem servir de orientação para o aprimoramento de aspectos específicos, para a inclusão de mais atividades/exercícios que focalizem o desenvolvimento de aspectos como criatividade, liderança e assertividade. Ou, mesmo, para criar novas oficinas com foco em aspectos específicos.

Por fim, em relação ao grau de satisfação com a oficina (Questão 11), 90% dos alunos se disseram “muito satisfeitos” e 10% “ligeiramente satisfeitos”. Em relação à Questão 12, Dezenove alunos recomendariam a oficina. Dentre as principais razões: o desenvolvimento do autoconhecimento; a contribuição para o autoconhecimento e o aspecto lúdico:

“[Recomendaria a oficina] principalmente pela troca, pelo autoconhecimento, pela experiência social, inteligência emocional e diversão”

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, em linhas gerais, a oficina alcançou seu objetivo de contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Isso ocorreu de forma distinta para cada participante, como era esperado. O que desejávamos, mas não se efetivou plenamente, foi que a oficina contribuísse substancialmente para o desenvolvimento de habilidades como assertividade, liderança e criatividade. Mesmo durando quase três meses, acreditamos ser necessário um trabalho de mais longo prazo, talvez com a duração de um semestre e dando maior ênfase nessas competências que foram percebidas como menos trabalhadas.

Em relação à avaliação, no que se refere às observações e interpretações da professora-pesquisadora foi inviável assumir uma postura livre de pressupostos teóricos, como preconiza a abordagem fenomenológica sugerida por Smith et al. (2009), uma vez que ela esteve totalmente implicada, desde a criação da oficina até sua implementação, na reflexão sobre quais atividades teatrais seriam mais adequadas para desenvolver esta ou aquelas habilidades. Uma

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO POR MEIO DO TEATRO-EDUCAÇÃO

vez que todas as ações, escutas e interpretações foram impregnadas de teoria e intencionalidade, talvez fosse mais coerente tentar explicitá-las para depois coloca-las em questão. Em futuras oficinas, seria desejável a presença de outros pesquisadores observadores-participantes, pois possibilitaria confrontar visões e interpretações distintas sobre as vivências. Permitira a inclusão de um momento de reflexão e discussão entre os pesquisadores após cada aula, no sentido de avaliar os resultados de cada atividade proposta. Isso contribuiria para ampliar o alcance da triangulação de pesquisador.

Avaliações mais objetivas do desenvolvimento de competências socioemocionais, conquanto necessárias, são desafiadoras devido a sua natureza subjetiva, complexa e plural (Marin et al., 2017). Estabelecer critérios e padrões consistentes para a avaliação dessas habilidades é difícil, pois, muitas delas não têm uma definição única e, como vimos, o próprio conjunto das competências socioemocionais é tema de discussão entre estudiosos. Aplicar instrumentos de avaliação para medir aspectos subjetivos como empatia, colaboração e resolução de conflitos permanece um desafio técnico. Seria possível aplicar escalas de competências socioemocionais validadas, como a desenvolvida por Macedo e Silva para o contexto brasileiro (2020). Mas instrumentos do tipo autorrelato, como essa escala, também padeceriam do problema da subjetividade. Por mais que tenhamos incluído questões “objetivas” no questionário de avaliação final da oficina, ainda assim trata-se da interpretação das experiências tal como são percebidas pelos sujeitos. Em nosso entendimento, o mais importante foi possibilitar que os alunos refletissem criticamente sobre como se desenvolveu seu próprio processo de aprendizagem das competências socioemocionais. Esses momentos de reflexão ao final de cada aula lhes propiciaram *insights* valiosos sobre sua dinâmica psíquica e comportamental, além de ser, em si, um exercício de desenvolvimento de metacognição. Os *feedbacks* e os questionamentos da professora e dos colegas durante e após as atividades adicionaram uma camada de reflexão coletiva, contribuindo para comparar, confrontar e ressignificar suas vivências no coletivo. Do ponto de vista fenomenológico, o mergulho na experiência individual e seu compartilhamento contribuindo para a tessitura da experiência coletiva são dois movimentos fundamentais.

Mas e quanto à transferência desses aprendizados para as situações profissionais? Afinal, retomando a problemática inicial de nosso trabalho, desejávamos aplicar as abordagens e técnicas teatrais a fim de desenvolver competências socioemocionais dos futuros administradores. Até que ponto o “saber ouvir” e a empatia trabalhados durante a oficina se transformarão em escuta atenta e sensível em uma reunião de trabalho? Neste sentido, vislumbramos a necessidade de realizar novas pesquisas envolvendo os egressos das oficinas, visando avaliar suas percepções sobre o seu impacto de longo prazo na sua atuação profissional.

Por fim, acreditamos que o teatro-educação aplicado ao ensino da Administração e de outros cursos pode e deve ir além do desenvolvimento das competências profissionais demandadas pelo mercado. Estas mudam frequentemente e é difícil prever quais competências estarão no topo da lista das organizações nos próximos cinco ou dez anos. A inserção do teatro-educação nos currículos pode contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais, mas, em um sentido mais amplo, para uma formação mais humanizada e integral da pessoa, tornando-a mais viva, poética, motivada, crítica, conhecedora de si e sensível ao outro.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, P. & MULLER, N. (2018). The role of cognitive and socio-emotional skills in labor

**DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ESTUDANTES DE
ADMINISTRAÇÃO POR MEIO DO TEATRO-EDUCAÇÃO**

markets. *IZA World of Labor*, 453, p.1-8.

AGUIAR, M. (1998). **Teatro Espontâneo e Psicodrama**. São Paulo: Ágora.

BARBOSA, F. P. M. & DAVEL, E. P. B. (2021). Improvisação organizacional: desafios e perspectivas para o ensino-aprendizagem em administração. *Cad. EBAPE.BR*, 19(4).

BARBOSA, F. P. M. & DAVEL, E. P. B. (2022). Teaching and learning of organizational improvisation: the value of theater in management learning. *RAM. Rev. Adm. Mackenzie*, 23(4).

BASTOS, M. & AUGUSTO, C. (2023). Desenvolvimento de *soft skills* na graduação em Administração: um estudo dos currículos das Universidades Federais com conceito de excelência no Brasil. *Revista GUAL*, 16(2), pp. 22-42.

BOAL, A. (1999). **Entrevista para o programa Encontro Marcado com a Arte**. Recuperado a partir de: <https://www.youtube.com/watch?v=03klL8GhIpw> Acesso em 25/11/2011.

BOAL, A. (2002). **O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. 2nd ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

BOAL, A. (2011). **Jogos Para atores e não-atores**. 14th ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

BOOG, G.G. (2013). **Manual de Treinamento e Desenvolvimento: Processos e Operações**. 2nd ed. São Paulo: Pearson.

CARVALHO, J.L.F. & FARIA, M.D. (2014a). O teatro de improviso como proposta pedagógica na formação em ciências sociais aplicadas. *RIGS revista interdisciplinar de gestão social*, 3(3), pp.79-104.

CARVALHO, J.L.F. & FARIA, M.D. (2014b). Improvisação e competências comportamentais em processo decisório: uma proposta pedagógica baseada no teatro de improviso. In **Anais**, 38 ENANPAD, Rio de Janeiro.

CEZARINO, L.O. & CORRÊA, H.L. (2015). Interdisciplinaridade no ensino em Administração: visão de especialistas e coordenadores de cursos de graduação. **Administração: Ensino e Pesquisa**, 16(4), pp. 751–784.

CHASSERIO, C. & GOSSE, S. (2007). O Uso de Técnicas Teatrais para Desenvolver o Saber Relacional nos Gestores. In: DAVEL, E.; VERGARA, S.; GHADIRI, D. (Orgs.). **Administração com arte: experiências vividas de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Atlas.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO (CFA). (2015). **Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador e do Tecnólogo**. 6th ed. Brasília: CFA.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO (CFA) & FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO (FIA). (2023). **Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do profissional de administração**. Brasília/São Paulo: CFA/FIA.

COVRE, M.L.M. (1991). **A formação e a ideologia do administrador de empresa**. Petrópolis: Vozes.

DEL PRETTE, Z.A.P. & DEL PRETTE, A. (1999). **Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação**. Petrópolis: Vozes.

DUARTE, P.M. & ARAÚJO, U.F. (2022). As competências e habilidades socioemocionais: origens, conceitos, nomenclaturas e perspectivas teóricas. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, (63), pp.1-19.

FERNANDEZ-BERROCAL, P. & EXTREMERA, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, (18), pp. 7–12.

FLEURY, A & FLEURY, M.T.L. (2004). **Estratégias empresariais e formação de competências: Um quebra-cabeça caleidoscópico da Indústria brasileira**. 3rd ed., São Paulo: Atlas.

FREIRE, P. (1974). **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra.

GUEDES, A. P. (2022). **Teatro e Educação Uma Perspectiva Inovadora no EnsinoAprendizagem: Um Programa De Formação Docente**. (Tese de Doutorado em Educação, Universidad Autónoma de Asunción, Paraguay, Programa de Postgrado em Ciencias de la Educación).

GOLEMAN, D. (2012). **Inteligência Emocional: a Teoria Revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva.

GOLEMAN, D. (2001). Emotional intelligence: perspectives on a theory of performance. In CHERNISS, C.; GOLEMAN, D. (eds.). **The emotionally intelligent workplace**. São Francisco: Jossey-Bass.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A. & BRANTES, C. A. A. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14(4), pp. 394-406.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). (2018). ODS - Metas Nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Brasília: IPEA.

KOUDELA, I.D. (2010). Apresentação do dossiê jogo teatrais no brasil: 30 anos. *Revista de História e Estudos Culturais*, 7(1).

KRATHWOHL, D.R. (1997). **Methods of educational & social science research: an integrated approach**. 2nd ed. New York: Longman.

LEAL, D.T.B.L. & NOVA, S.P.C.C. (2007). **Métodos dramáticos aplicados a intervenções sócio-educativas de Autogestão e Contabilidade**. *Anais*, 7 CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, FIPECAFI, São Paulo.

LEWIS, G. et al. (2019). **2019 Global Talent Trends**. [s.l.]: LinkedIn Talent Solutions. Recuperado a partir de: <https://app.box.com/s/c5scskbsz9q6lb0hqb7euqeb4fr8m0bl/file/388525098383> Acesso em: 14/102023.

LIMA, M.B. (2011). **Teatro como técnica de desenvolvimento humano nas organizações**.

**DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ESTUDANTES DE
ADMINISTRAÇÃO POR MEIO DO TEATRO-EDUCAÇÃO**

(Monografia de Especialização em Gestão de Pessoas, FAI - Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação, Santa Rita do Sapucaí, MG).

LOMBARDI, L.M.S.S. (2005). **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores.** (Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação).

LOPES, P. (2002). **Reflexões Sobre as Bases da Formação do Administrador Profissional no Ensino de Graduação.** *Anais*, 26 ENANPAD, Salvador.

MACEDO, J.W. de L. & SILVA, A.B. da. (2020). Construção e Validação de uma Escala de Competências Socioemocionais no Brasil. *Rev. Psicol., Organ. Trab.*, 20(2), pp. 965-973.

MARIN, A.H. et al. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Rev. Bras. Ter. Cogn.*, 13(2), pp.92-103.

MARION, A.L.C. (2007). **Métodos de ensino para cursos de administração: uma análise da aplicabilidade e eficiência dos métodos.** (Dissertação de Mestrado em Administração, PUC-SP).

MAROLA, C.A.G. (2007). **O teatro na educação formal: parâmetros curriculares nacionais x teóricos do ensino de teatro.** 2007. (Dissertação, Pontífica Universidade Católica de Campinas, SP, Pós-graduação em Educação e Psicopedagogia).

MARTINS, P.E.M. et al. (1997). Repensando a Formação do Administrador Brasileiro. *Archétypon*. 5(15), 1997.

MEDEIROS, A.M. (1999). **Técnicas de Simulação e Jogos de Empresa.** In BOOG, Gustavo G. Manual de Treinamento de Desenvolvimento. 3rd ed. São Paulo: Pearson Education.

NERY, M.P.; COSTA, L.F. (2008). A pesquisa em psicologia clínica: do indivíduo ao grupo. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 25(2), pp.241-250.

NOVELLY, M.C. (1994). **Jogos Teatrais: exercícios para grupos e sala de aula.** 8th ed. Campinas: Papirus.

OECD. (2015). **Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais.** Madrid: Fundación Santillana. <https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt>

OLIVEIRA, T.F. et al. (2022). Socio-emotional Competencies in Organizations and at Work: concepts and instruments in Brazilian and international studies. *Psico-USF*, 27(1), pp. 99–113.

PLEBANI, S. & DOMINGUES, M.J.C. de S.D. (2009). A utilização dos métodos de ensino: uma análise em um curso de Administração. *Revista ANGRAD*, 10(2).

RUAS, R. (2005). Literatura, dramatização e Formação Gerencial: a apropriação de práticas teatrais ao desenvolvimento de competências gerenciais. *Organizações & Sociedade*, Salvador, (12), pp. 121-142.

SANTOS, B. (2016). **Teatro do oprimido: raízes e asas – uma teoria da práxis.** Rio de Janeiro: Ibis Libris.

**DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ESTUDANTES DE
ADMINISTRAÇÃO POR MEIO DO TEATRO-EDUCAÇÃO**

SMITH, J.A. et al. (2009). **Interpretive phenomenological analysis: Theory, method, and research**. London: Sage.

SOUZA, S.;SOUZA, E. (2012). O Trabalho Docente no Curso de Administração: Algumas (Re)significações. *Educação em revista*, 28(2), pp. 83-102.

SPOLIN, V. (2006). **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. 2nd ed. São Paulo: Perspectiva.

SPOLIN, V. (2005). **Improvisação para o Teatro**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva.