



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO**  
**NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**PÉROLA CAVALCANTE DOURADO**

**CRIATIVIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ADMINISTRAÇÃO: A  
PRÁTICA COMO DINÂMICA FORMATIVA**

Salvador  
2024

**PÉROLA CAVALCANTE DOURADO**

**CRIATIVIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ADMINISTRAÇÃO: A  
PRÁTICA COMO DINÂMICA FORMATIVA**

Tese apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Administração.

Orientador: Prof. Ph.D. Eduardo Paes Barreto Davel

Linha de pesquisa: Educação, aprendizagem e gestão

Salvador  
2024



**ATA Nº 1**

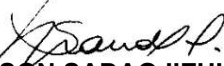
Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (NPGA), realizada em 18/04/2024 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO no. 1, área de concentração Organização, Poder e Gestão, da candidata PEROLA CAVALCANTE DOURADO, de matrícula 2019100701, intitulada CRIATIVIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ADMINISTRAÇÃO: A PRÁTICA COMO DINÂMICA FORMATIVA. Às 14:00 do citado dia, Videoconferência, foi aberta a sessão pelo presidente da banca examinadora Prof. Dr. EDUARDO PAES BARRETO DAVEL que apresentou os outros membros da banca: Profª. TANIA MARIA DIEDERICHS FISCHER, Prof. Dr. MARCELO DE SOUZA BISPO, Prof. Dr. HENRIQUE CÉSAR MUZZIO DE PAIVA BARROSO e Prof. Dr. EDSON SADA O IIZUKA. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo presidente que passou a palavra à examinada para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pela candidata, tendo a banca examinadora APROVADO COM DISTINÇÃO E LOUVOR o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.



**Dr. MARCELO DE SOUZA BISPO, UFPA**  
Examinador Externo à Instituição



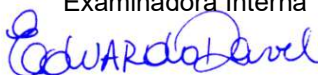
**Dr. HENRIQUE CÉSAR MUZZIO DE PAIVA BARROSO, UFPA**  
Examinador Externo à Instituição



**Dr. EDSON SADA O IIZUKA**  
Examinador Externo à Instituição



**TANIA MARIA DIEDERICHS FISCHER, UFPA**  
Examinadora Interna



**Dr. EDUARDO PAES BARRETO DAVEL, UFPA**  
Presidente



**PEROLA CAVALCANTE DOURADO**  
Doutorando(a)

## FICHA CATALOGRÁFICA

Escola de Administração – UFBA

D739 Dourado, Pérola Cavalcante.

Criatividade no ensino – aprendizagem da administração: a prática como dinâmica formativa / Pérola Cavalcante Dourado. – 2024.  
210 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Paes Barreto Davel.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2024.

1. Administração – Estudo e ensino (Superior). 2. Administração – Conhecimento e aprendizagem. 3. Criatividade - Prática. 4. Aprendizagem ativa. 5. Improvisação (Representação teatral) - Prática. 6. Administradores – Formação. 7. Ensino - Metodologia – Administração. 8. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 9. Gestão do conhecimento. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

CDD – 658.007

“Para que você chegasse até aqui  
Muita água já rolou  
Apesar das barreiras  
Muita gente teve que ser correnteza  
Para que você chegasse até aqui  
Seus ancestrais foram correnteza  
E se em algum momento você não tiver forças  
Para ser correnteza  
Lembre-se que um dia será um ancestral  
E que a água sempre encontra um caminho”  
(Thiago Elniño)

## AGRADECIMENTOS

“Quando te chamei, Tu me respondeste, e, com o Teu poder, aumentaste as minhas forças” (Salmos 138:3). Certamente sem a inspiração Divina, a presença constante de Deus e dos meus amigos espirituais eu não teria chegado até aqui. A fé me sustentou e amparou em todos os momentos, especialmente os mais desafiadores. E se hoje celebro, é com o coração repleto de gratidão e reconhecimento por toda a proteção e livramentos, inclusive do que sequer tomei conhecimento. À minha amada avó Judith, que do plano espiritual me acompanha e zela por mim, com quem converso, desabafo, peço ajuda e me emociono frequentemente. Minha maior referência de sabedoria (intelectual e prática) e amor ao conhecimento. Aos meus pais, toda a honra e reconhecimento por me proporcionarem além do dom da vida, uma educação de qualidade com valores sólidos. À minha família, eu sou porque nós somos.

Ao meu orientador, Eduardo Davel. Com o seu perfil extremamente dedicado ao trabalho e aos seus orientandos, Davel sempre transmitiu a certeza e a confiança de que nunca estive sozinha nessa empreitada. Pelos momentos ímpares de troca em sala de aula, nossas reuniões, pela orientação sempre presente e pelos *insights* geniais e divertidos, levo você como um grande exemplo e com muito carinho, pela minha trajetória como pessoa e pesquisadora. Espero honrar sua confiança e comprometimento com esse trabalho final e suas reverberações.

Ao orientador estrangeiro do Doutorado Sanduíche, Professor Vlad Glăveanu. *Vlad, you're such an inspiration. As a very important researcher but also and specially for this human, compassionate, brilliant and funny person. I'm very honoured and grateful for all the insights and exchange!* Agradeço imensamente também ao programa Capes-Print, que viabilizou o sonho de uma vida inteira, com a oportunidade ímpar de estudar nas renomadas Instituições de Ensino Superior *Webster University* na Suíça e *Dublin City University* na Irlanda. Bem como de poder participar de congressos internacionais, conhecer e trocar com pesquisadores de diversos países e assim ampliar as perspectivas desse estudo e dessa pesquisadora.

Agradeço aos renomados Professores Doutores Tânia Fisher, Edson Sadao, Henrique Muzzio e Marcelo Bispo, pela gentil disponibilidade em compor a banca de

defesa da tese, contribuindo decisivamente para o aprimoramento deste estudo. Ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração (NPGA) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialmente ao nosso anjo da guarda Anaélia Almeida, pela preciosa e pronta ajuda em tantos momentos. E muito especialmente à coordenadora Prof<sup>a</sup>. Andréa Ventura, figura humana e competente, uma grande inspiração de pesquisadora.

Ao Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC), onde trabalho desde que ingressei profissionalmente na UFBA. Lugar que me teceu enquanto servidora pública e que me proporcionou estímulo e condições efetivas e afetivas para a finalização da tese. Obrigada aos meus colegas e chefias imediatas também pelo carinho e confiança no meu trabalho e na minha trajetória.

Às minhas amigas, especialmente Almerinda (e sua família, que por laços afetivos considero também minha), Mariana Matos, Carol Fantinel, Simony Marins, Andréa Coelho, Érica Amorim, Clara Valente, Taíse Santana, Thaíse Oliveira, Alana Mendonça e Luciane Lima. Vocês sabem o quanto foram e são essenciais, nesse processo e na minha vida.

Sou muito feliz e grata por integrar os grupos de pesquisa Organização, Cultura e Arte e o Coletivo Cultural, orquestrados por Davel e formados por pessoas muito especiais, cujo suporte a este trabalho foi essencial desde o início.

Ao meu namorado, Heros Maia, que trouxe novas cores e emoções e tantas alegrias à minha vida.

À minha Psicanalista, Suelen Lemons Clasen, que desde 2021 me auxilia decisivamente a navegar na correnteza diversa e delicada que constitui a nossa saúde mental.

Ao meu filho Gabriel, minha fonte de inspiração, amor e dedicação infinitos.

E agradeço especialmente aos estudantes que integraram a pesquisa, pela entrega, confiança e pelos momentos inesquecíveis de troca e aprendizados múltiplos e riquíssimos, para muito além dos muros das salas de aula.

DOURADO, Pérola Cavalcante. **Criatividade no ensino e aprendizagem da administração: a prática como dinâmica formativa**. Orientador: Eduardo Paes Barreto Davel. 2024. 210 f. il. Tese (Doutorado em Administração) – Núcleo de Pós-Graduação em Administração, NPGA/EAUFBA, Salvador, 2024.

## RESUMO

A criatividade é vital para as organizações e futuros gestores, bem como para os processos educacionais e a sociedade em geral. Entretanto, o tema permanece esparsa no campo do ensino e aprendizagem em administração (EAA). O objetivo desta pesquisa é compreender, problematizar e discutir como a criatividade pode ser ensinada e aprendida na formação em administração, a partir de uma concepção da criatividade como prática. O estudo ancora-se em teorias sobre EAA, criatividade organizacional (CO), estudos baseados em prática (EBP) e improvisação teatral (IT). Foram realizadas práticas educacionais ao longo de quatro semestres com estudantes do curso de graduação em administração da Escola de Administração (EAUFBA) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A abordagem metodológica foi baseada na prática e na análise de narrativa. As fontes de informações foram: documentos produzidos pelos participantes, observação direta, fotografias, vídeos e entrevistas semiestruturadas. A tese é estruturada em artigos. O objetivo do primeiro artigo é de integrar e consolidar o conhecimento acadêmico sobre a CO no EAA por meio de uma revisão sistemática e narrativa da produção acadêmica. Os resultados agruparam conceitualmente a CO no contexto do EAA em posicionamentos, pedagogias e perspectivas, a fim de mapear e melhor entender as pesquisas existentes, bem como identificar suas carências e oportunidades de pesquisa. O segundo artigo visa mapear e integrar a produção acadêmica sobre CO, propondo sua renovação conceitual a partir da epistemologia da prática. Os resultados incluem um conjunto de concepções de criatividade, que integram as pesquisas em gestão e uma proposta estruturada de renovação da conceitualização de criatividade a partir da epistemologia da prática. O terceiro artigo objetiva entender como a IT sustenta e regenera o processo de ensino e aprendizagem da criatividade organizacional. Como resultados, identificamos quatro práticas de aprendizagem da criatividade organizacional proporcionadas pela improvisação teatral: estado de presença, disposição para o erro e risco, cooperação interpessoal e dinâmica entre liberdade e estrutura. O quarto artigo explora como uma abordagem baseada na prática pode renovar a educação para a CO. Os principais resultados revelam que o ensino e a aprendizagem criativos são impulsionados pelas formas práticas com que os estudantes desenvolvem experiências criativas, narrando, sentindo, compartilhando e brincando na sala de aula. O quinto artigo desenvolveu recursos pedagógicos provenientes da IT para alimentar o ensino da criatividade organizacional como prática. Os resultados da pesquisa oferecem um conhecimento prático e didático para educadores: oito jogos de IT aplicados ao ensino da CO. Esta tese contribuirá para o avanço do conhecimento nos campos da EAA e da CO ao elaborar um conteúdo pioneiro com o auxílio da IT e baseado na prática. Adicionalmente, o estudo traz impactos para a prática docente e de gestão em organizações educacionais preocupadas com CO na formação de futuros gestores.

**Palavras-chave:** Ensino e Aprendizagem em Administração; Criatividade Organizacional, Prática; Epistemologia da prática; Improvisação teatral.

DOURADO, Pérola Cavalcante. Creativity in management education: practice as formative dynamic. Advisor: Eduardo Paes Barreto Davel. 2024. 210 f. ill. Thesis (Doctorate in Management) – Graduate Center for Management, School of Management, Federal University of Bahia. Salvador, 2024.

### ABSTRACT

Creativity is vital for organizations and future managers, as well as for educational processes and society in general. However, the topic remains sparse in the field of management education (ME). The objective of this research is to understand, problematize and discuss how creativity can be taught and learned in management training, based on a conception of creativity as practice. The study is anchored in theories about ME, organizational creativity (OC), practice-based studies (PBS) and theater improvisation (TI). Educational practices were carried out over four semesters with students from the undergraduate management course at the School of Management at the Federal University of Bahia. The methodological approach was based on practice and narrative analysis. The sources of information were: documents produced by the participants, direct observation, photographs, videos and semi-structured interviews. The thesis is structured into articles. The objective of the first article is to integrate and consolidate academic knowledge about OC in ME through a systematic and narrative review of academic production. The results conceptually grouped OC in the context of ME into positions, pedagogies and perspectives, in order to map and better understand existing research, as well as identify its needs and research opportunities. The second article aims to map and integrate academic production on OC, proposing its conceptual renewal based on the epistemology of practice. The results include a set of conceptions of creativity, which integrate management research and a structured proposal for renewing the conceptualization of creativity based on the epistemology of practice. The third article aims to understand how TI supports and regenerates the teaching and learning process of organizational creativity. As results, we identified four organizational creativity learning practices provided by theatrical improvisation: state of presence, willingness to make mistakes and risks, interpersonal cooperation and dynamics between freedom and structure. The fourth article explores how a practice-based approach can renew OC education. The main results reveal that creative teaching and learning are driven by the practical ways in which students develop creative experiences, narrating, feeling, sharing and playing in the classroom. The fifth article developed pedagogical resources from TI to feed the teaching of organizational creativity as a practice. The research results offer practical and didactic knowledge for educators: eight TI games applied to OC teaching. This thesis will contribute to the advancement of knowledge in the fields of ME and OC by developing pioneering content with the help of TI and based on practice. Additionally, the study has impacts on teaching and management practice in educational organizations concerned with OC in the training of future managers.

**Keywords:** Organizational Studies; Management Education; Organizational Creativity, Practice; Theatrical improvisation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

<b>Quadro 2.1</b> - Critérios de avaliação em cada componente.....	30
<b>Figura 2.1</b> - A dinâmica de cada componente curricular.....	32
<b>Figura 2.2</b> - Desenho metodológico dos componentes curriculares.....	36
<b>Quadro 2.2</b> - Técnicas de coleta de dados a cada semestre letivo.....	36
<b>Quadro 2.3</b> - Descrição dos documentos contextuais (PCCult) realizados pelos estudantes.....	38
<b>Quadro 2.4</b> – Descrição dos documentos.....	40
<b>Quadro 2.5</b> – Informações sobre a observação direta.....	41
<b>Quadro 2.6</b> - Descrição das entrevistas coletivas semiestruturadas.....	42
<b>Quadro 2.7</b> - Roteiro de entrevistas coletivas semiestruturadas com os estudantes.....	43
<b>Quadro 2.8</b> - Análise e interpretação dos dados.....	45
<b>Table 6.1</b> - Analysis and interpretation of the data.....	139
<b>Figura 8.3</b> - Ilustração da dinâmica do HOP.....	174
<b>Figura 8.4</b> - Ilustração da dinâmica da roda embaralhada.....	177
<b>Figura 8.5</b> - Ilustração da dinâmica do pêndulo.....	179



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO E PROBLEMÁTICA DA PESQUISA.....</b>	<b>15</b>
1.1 RELEVÂNCIA PARA AS PESQUISAS EM ENSINO-APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO.....	16
1.2 RELEVÂNCIA PARA AS PESQUISAS SOBRE A CRIATIVIDADE ORGANIZACIONAL.....	20
1.3 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	22
1.4 RELEVÂNCIA PARA A PRÁTICA.....	24
1.5 RELEVÂNCIA PARA A PESQUISADORA.....	25
1.6 ESTRUTURA DA TESE.....	26
 <b>2. METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>28</b>
2.1 METODOLOGIA QUALITATIVA.....	28
2.2 CAMPO EMPÍRICO DE PESQUISA: PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIATIVIDADE ORGANIZACIONAL.....	29
2.3 ENSINANDO E APRENDENDO A CRIATIVIDADE ORGANIZACIONAL COMO PRÁTICA POR MEIO DA IMPROVISACÃO TEATRAL .....	34
2.4 DESENHO METODOLÓGICO.....	36
2.5 FONTES DE INFORMAÇÃO .....	38
2.5.1 Documentos .....	39
2.5.2 Observação direta.....	42
2.5.3 Entrevista .....	44
2.6 ESTRATÉGIA E PROCESSO DE ANÁLISE.....	45
 <b>3. CRIATIVIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO: SISTEMATIZAÇÃO E RENOVAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (ARTIGO A).....</b>	<b>45</b>
INTRODUÇÃO.....	47
3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	48
3.2 CRIATIVIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ADMINISTRAÇÃO: SISTEMATIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	50
3.3 POSICIONAMENTOS DA CRIATIVIDADE NO EEA.....	51
3.3.1 Posicionamento teórico da criatividade.....	51

3.3.2 Posicionamento secundário da criatividade.....	52
3.4 PEDAGOGIAS DA CRIATIVIDADE NO EEA.....	54
3.4.1 Pedagogias tradicionais.....	54
3.4.2 Pedagogias experienciais.....	55
3.5 PERSPECTIVA INDIVIDUAL DA CRIATIVIDADE NO EEA.....	57
3.6 CARÊNCIAS NA PRODUÇÃO SOBRE A CRIATIVIDADE NO EEA.....	58
3.7 RENOVAÇÃO DA PESQUISA SOBRE CRIATIVIDADE NO EEA.....	58
3.7.1 Renovação pedagógica: a educação baseada na prática.....	59
3.7.2 Renovação pedagógica: as artes no ensino e aprendizagem da criatividade.....	60
3.7.3 Renovação de perspectiva: as teorias da criatividade coletiva.....	61
3.8 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO.....	62
REFERÊNCIAS.....	65

#### **4. CREATIVITY AS PRACTICE: PERSPECTIVES AND CHALLENGES FOR RESEARCH IN MANAGEMENT (ARTIGO B).....**

INTRODUCTION.....	71
4.1 CREATIVITY AS A PROCESS: CONTEMPORARY CONCEPTIONS IN MANAGEMENT.....	74
4.1.1 Engagement process.....	78
4.1.2 Sharing process.....	78
4.1.3 Social interaction process.....	80
4.1.4 Discursive process.....	81
4.2 CREATIVITY AS PRACTICE: A PERSPECTIVE OF RENEWAL FOR MANAGEMENT RESEARCH.....	81
4.2.1 Creativity as activity and achievement.....	83
4.2.2 Creativity as embodiment routinely acted (performance).....	84
4.2.3 Creativity as speech practice .....	84
4.2.4 Creativity as collective making based on knowledgment.....	85
4.3 DISCUSSION AND CONCLUSIONS.....	86
4.4 REFERENCES.....	88

#### **5. ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIATIVIDADE ORGANIZACIONAL: A IMPROVISACÃO TEATRAL COMO PRÁTICA REGENERADORA (ARTIGO C).....**

Introdução.....	95
5.1 APRENDENDO E ENSINANDO A CRIATIVIDADE ORGANIZACIONAL: ALIANDO A IT À PRÁTICA.....	98
5.1.1 Ensino e aprendizagem em administração voltado à aprendizagem da criatividade.....	99
5.2 IMPROVISACÃO TEATRAL: PERSPECTIVA DE RENOVACÃO DO EAA.....	102
5.3 A IMPROVISACÃO TEATRAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIATIVIDADE ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO EMPÍRICO.....	105
5.3.1 A improvisação teatral no ensino e aprendizagem da criatividade organizacional: um estudo empírico.....	106
5.4 MÉTODO DE PESQUISA.....	108
5.5 ANÁLISE E RESULTADOS.....	109
5.5.1 Estado de presença.....	110
5.5.2 Disposição para o erro e risco.....	111
5.5.3 Cooperação interpessoal.....	113
5.5.4 Dinâmica entre liberdade e estrutura.....	114
5.6 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO.....	115
REFERÊNCIAS.....	118
 <b>6. CREATIVITY IN MANAGEMENT EDUCATION: A PRACTICE BASED APPROACH (ARTIGO D).....</b>	 <b>123</b>
INTRODUCTION.....	123
6.1 CREATIVITY, ME, AND PRACTICE THEORY.....	125
6.1.1 ME for creativity learning.....	127
6.1.2 practice as an approach to creativity education.....	128
6.2 CREATIVITY AS PRACTICE IN ME: AN EMPIRICAL STUDY BASED ON THEATER IMPROVISATION.....	129
6.2.1 Dynamic of the course.....	131
6.3 RESEARCH METHODS.....	133
6.4 RESEARCH RESULTS: CREATING, LEARNING AND EDUCATING IN PRACTICE.....	135
6.4.1 Creativity learning as narrating.....	135
6.4.2 Creativity learning as sensing.....	136
6.4.3 Creativity learning as sharing.....	139

6.4.4 Creativity learning as playing.....	139
6.5 THE DIMENSIONS OF CREATIVE LEARNING IN A DYNAMIC PRACTICE-BASED APPROACH.....	139
6.6 DISCUSSION AND IMPLICATIONS.....	140
6.7 CONCLUSIONS.....	142
REFERENCES.....	143

<b>7. IMPROVISACÃO TEATRAL PARA ALAVANCAR O ENSINO DA CRIATIVIDADE ORGANIZACIONAL: A PRÁTICA DOS JOGOS DE IMPROVISACÃO (ARTIGO E).....</b>	<b>150</b>
INTRODUÇÃO.....	150
7.1. IMPROVISACÃO, TEATRO E ENSINO DA CRIATIVIDADE ORGANIZACIONAL.....	153
7.2 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	155
7.3 JOGOS DE IMPROVISACÃO TEATRAL NO ENSINO DA CRIATIVIDADE ORGANIZACIONAL.....	157
7.3.1 Regras da improvisação.....	158
7.3.2 Armadilhas da improvisação – ou como destruir uma narrativa.....	164
7.3.3 Jogos de aquecimento.....	168
7.3.3.1 Hop.....	168
7.3.3.2 Substantivos.....	169
7.3.3.3 Peteca.....	170
7.3.4 Jogos de familiarização.....	171
7.3.4.1 Roda embaralhada.....	171
7.3.4.2 Pêndulo.....	172
7.3.5 Jogos de consolidação.....	174
7.3.5.1 História colcha de retalhos.....	174
7.3.5.2 História após o caos.....	175
7.3.5.3 Guerra de status.....	175
7.4 DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES.....	176
7.5 CONCLUSÕES.....	178
REFERÊNCIAS.....	178

<b>8. DISCUSSÃO E IMPACTOS DA PESQUISA.....</b>	<b>182</b>
8.1 RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA DO EAA: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA E DA INTERDISCIPLINARIDADE.....	184
8.2 RENOVAÇÃO CONCEITUAL DA CO: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA.....	185
8.3 RENOVAÇÃO DA PRÁTICA DE PROFESSORES E GESTORES EDUCACIONAIS.....	186
8.4 DIRETRIZES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	187
 <b>9.CONCLUSÃO.....</b>	 <b>188</b>
 <b>REFERÊNCIAS.....</b>	 <b>190</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa de tese é compreender, problematizar e discutir como a criatividade pode ser ensinada e aprendida na formação em Administração, a partir de uma concepção da criatividade como prática. Esta é uma temática que, a despeito de sua relevância, encontra-se pouco explorada no campo de ensino e aprendizagem em administração (EAA). Além disso, o trabalho inaugura no Brasil o ensino da criatividade por meio da prática de improvisação teatral, contribuindo deste modo para a formação criativa de futuros gestores, líderes e empreendedores, agentes e catalisadores da economia criativa.

A criatividade é de essencial importância para gestores em formação, por estar no cerne dos processos de inovação e iniciativas empreendedoras, por meio da geração e implementação de novas ideias, e como forma efetiva de propor e implementar mudanças, rupturas e inovação (Amabile, 2017; George, 2007, Nakano; Wechsler, 2018). A criatividade é ainda indispensável para as organizações por estar no cerne das ações de inovação, adaptação, formulação de estratégias ambientalmente sustentáveis e resolução de conflitos. (Mainemelis et al., 2015; Amabile, 2017). Dela advém, portanto, os elementos essenciais para mudança, inovação, sobrevivência organizacional e mesmo para a geração de novas soluções para problemas preexistentes, condições sine qua non para o bom funcionamento organizacional em qualquer âmbito.

A relevância da criatividade se destaca por estar também relacionada à indústria criativa, à economia criativa e à economia cultural, tidas como forças propulsoras do desenvolvimento social (Bendassoli et al.; 2009; Canedo; Dantas, 2016, Bandeira; Costa, 2015; Muzzio; 2019, UNESCO; 2013). Eleita pela UNESCO como a principal competência do século XXI (UNCTAD, 2010), a criatividade posiciona-se de forma cada vez mais estratégica na atual sociedade do conhecimento (ou sociedade da informação), caracterizada pela valorização do capital intelectual, internacionalização, diversificação na força de trabalho e uma constante atualização tecnológica, o que requer de seus atores sociais a capacidade de formação de redes sociais e compartilhamento do conhecimento (Bendassoli et al.; 2009).

A criatividade também vem sendo objeto de estudo na administração há décadas (Amabile, 2017; Bruno-Faria; Veiga; Macedo, 2008; Slavich; Svejenova, 2016; Styhre, 2006). Atuar de forma criativa no contexto das organizações se alinha ainda ao que preconizam as

atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que estabelece que o perfil do egresso do Curso de Graduação em Administração deve expressar um conjunto coerente e integrado de conteúdos (saber), competências (saber fazer), habilidades (saber fazer bem) e atitudes (querer fazer) (BRASIL, 2021). Entretanto, percebemos uma lacuna no conhecimento sobre como aprender a tornar-se um profissional criativo por meio da epistemologia da prática. Uma vez que a criatividade como prática não é de fato contemplada com profundidade nas pesquisas sobre EAA, como efetivamente garantir sua inserção?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com enfoque no ensino e aprendizagem da criatividade. A abordagem metodológica foi baseada na prática (Bispo, 2015; Gherardi, 2019) e o campo empírico explorado foi uma disciplina do curso universitário de graduação em Administração, voltada à prática de desenvolvimento de projetos criativos pelos estudantes, com uso de práticas de improvisação teatral. Isso se justifica, entre outros motivos, pelo potencial das artes - em específico da improvisação teatral - de aprender e ensinar a criatividade na prática.

Foram realizadas quatro experiências empíricas, baseadas na condução de uma disciplina do curso de graduação em administração durante quatro semestres letivos, com a condução de um processo de ensino-aprendizagem da criatividade que articulou teoria e prática. Em cada experiência, os estudantes realizaram na prática a elaboração processual de projetos voltados a organizações do setor cultural que atuam na cidade de Salvador, em um processo que incluiu as ações coletivas (em equipes) de criar, planejar, apresentar e obter feedbacks em versões parciais, até a finalização dos projetos. A reflexão e registro de todo o processo criativo ao longo de cada semestre foi feita em versões parciais e final de diários de aprendizagem individuais. Para a coleta de dados, foram utilizadas a observação direta, documentos, entrevistas, fotografias e vídeos. A análise foi realizada através da técnica de análise de narrativa ao final de cada experiência, culminando em uma análise final que reuniu os resultados totais.

A pesquisa contribui para o avanço do conhecimento nos campos do ensino e aprendizagem e da criatividade na administração, ao propor a improvisação teatral como prática eliciadora da criatividade na formação em administração. Trazendo ainda uma importante contribuição para os estudos baseados em prática (EBP), proporcionando um conhecimento inovador de como mobilizar a criatividade como prática.

## **1.1 RELEVÂNCIA PARA AS PESQUISAS EM ENSINO-APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO**

As pesquisas no campo do EAA preconizam a formação de futuros líderes e cidadãos globais (Mainemelis et al., 2015; Robinson, 2011; Souza-Silva et al., 2018; Steyaert; Beyes; Parker, 2016), opondo-se a um modelo de educação estritamente instrumental, reiterado e fragmentado de conhecimento, centrado na lógica da reprodução e em ambientes conservadores e elitistas, que formam administradores e teóricos que tenderão a reproduzir os mesmos modelos e modos de pensar (Aktouf, 2005; Bureau; Komporozos-Athanasiou, 2016; Chim-Miki; Campos; Melo, 2019; Dey; Steyaert, 2007; Gagliardi; Czarniawska, 2006). Diante da necessidade de adequação dos processos de ensino-aprendizagem, de forma a torná-los mais atuais, relevante e significativos (Bacich; Moran, 2018; Aktouf, 2005), são requeridas habilidades e competências que capacitem os estudantes de Administração a atuarem em múltiplos e diversos cenários.

Entretanto, na contramão dessa realidade, percebe-se nas pesquisas maior enfoque em aspectos como a história do ensino de administração, formação de competências, desempenho docente e métodos de ensino (Escrivão; Ribeiro, 2008; Steyaert; Beyes; Parker, 2016). Também tem sido amplamente debatida no campo a necessidade de mudança nas abordagens tradicionais do ensino da gestão, com ênfase na interdisciplinaridade e na integração de diferentes perspectivas sociais (Bureau; Komporozos-Athanasiou, 2016; Steyaert; Beyer; Parker, 2016; Escrivão; Ribeiro, 2008; Gagliardi; Czarniawska, 2006).

Especificamente nas pesquisas sobre o ensino e aprendizagem da criatividade, encontra-se com mais facilidade estudos nos níveis educacionais de ensino primário, fundamental, e médio, ou na educação artística (Zanetti, 2018; Momo; Martinez, 2017). Ainda não se verifica a criatividade de fato contemplada e inserida como habilidade diferencial na formação de futuros gestores, embora se reconheça o potencial de uma formação criativa de formar educandos aptos a atuar como profissionais em realidades cada vez mais diversas e adversas (Kopelke; Boeira, 2016; Paula; Rodrigues, 2006; Maranhão; Paula, 2011). Mesmo as pesquisas que contemplam a criatividade em disciplinas ou cursos de administração apresentam prevalência de estudos teóricos, com crescente tendência na proposição de jogos empresariais ou de negócios, e de recursos tecnológicos correlatos como forma de desenvolver a criatividade



e inovação, ao simular ou resolver problemas organizacionais complexos por meio de jogos realizados de forma colaborativa (Abdullah; Hanafiah; Hashim, 2013; Gray; Brown; Macanuf, 2010; James, 2015; Pretto; Filardi; De Pretto, 2010; Takahashi; Peres, 2000). Carecemos, portanto, de um debate fundamentado sobre um papel central da criatividade na formação de futuros gestores, líderes e empreendedores.

Por tratar-se de um conceito de fundamental importância para o futuro da economia, das sociedades e das organizações (Amabile, 2017; George, 2017; Muzzio, 2019; Nakano; Wechsler, 2018; Negus; Pickering, 2014; Robinson, 2011; UNCTAD, 2010), bem como de habilidade para gestores melhor preparados para atuar em contextos cada vez mais diversos e dinâmicos, a criatividade, portanto, é de grande interesse, tanto para pesquisadores quanto para gestores, por estar ligada aos processos de inovação e iniciativas empreendedoras, como forma de propor e implementar mudanças, rupturas e inovação (Howkins, 2013).

Toda ação criativa é mediada socialmente, por meio do sentido e interpretação em determinado contexto social. Entendemos que existe um valioso potencial de alinhamento entre a criatividade e a perspectiva da prática, na medida em que os estudos baseados em prática (EBP) permitem a construção de um conhecimento socialmente construído, com base na imersão social na realidade das práticas organizacionais e na atuação entre os sujeitos e os objetos (Yanow, 2001). Os EBP se destacam nos estudos organizacionais (EO) pela necessidade de renovação do entendimento dos fenômenos e interações sociais e organizacionais, assumindo as suas pluralidades inerentes (Nicolini, 2012; Schatzki, 2001), como aspectos subjetivos, tácitos e estéticos, propondo o encurtamento entre a teoria e a prática (Bispo, 2015; Gherardi, 2019; Gherardi; Nicolini, 2000). Essa abordagem permite desenvolver uma compreensão mais complexa e sutil do que acontece na prática organizacional, como uma teia de práticas interconectadas e sustentadas por um conhecimento dinâmico e processual, que se renova e se transforma ao ser praticado.

A criatividade como prática permite melhor responder à necessidade organizacional de constante adaptação, colaboração, inovação e reinvenção. É um enfoque que ajuda a renovar tanto a atividade de pesquisa quanto a prática da Administração, com potencial de impactos positivos na educação e atuação profissional. Espera-se que gestores, líderes e empreendedores sejam capazes de praticar a criatividade coletivamente, na busca e implementação de soluções eficazes e inovadoras para problemas diversos, resolução de conflitos e trabalho colaborativo

em equipe (Edmonson, 2012; Mainemelis; Epitropaki; Kark, 2019; Sawyer, 2007). O alinhamento entre criatividade e os EBP pode contribuir nesse sentido.

Entretanto, apesar da relevância desses estudos, percebemos uma lacuna no conhecimento sobre como aprender a tornar-se um profissional criativo por meio da epistemologia da prática. A carência de aprofundamento de estudos sobre o ensino da criatividade em Administração por meio da prática sugere a demanda por pesquisas que possibilitem essa junção, da criatividade como conceito teórico e também como prática, em processos criativos. Entendemos que por meio da lente epistemológica da prática essa junção tem o potencial de ocorrer em sala de aula simultânea e sequencialmente, conforme será descrito no capítulo dedicado à metodologia de pesquisa.

Uma vez que a criatividade como prática não é de fato contemplada com profundidade nas pesquisas sobre EAA, como efetivamente garantir sua inserção? A capacidade de improvisação é essencial em relação à criatividade (Austin; Devin, 2003; Boal, 2014, Johnstone, 2012; Spolin, 2007). Por esse motivo, a improvisação pode se tornar uma forma efetiva e parte de uma didática inovadora para desenvolver a criatividade na prática, durante a formação em Administração. No desenvolvimento da criatividade, a improvisação é essencial como ação de fazer algo não planejado previamente, fazendo uso de todos os recursos disponíveis (humanos e não humanos), de forma que a criação ocorra de forma imediata (Mantovani et al.; 2017; Spolin, 2007). Isso aponta para uma nova perspectiva de desenvolver a criatividade como prática.

Embora aplicar elementos da arte nos EO não seja uma ideia nova (Gagliardi; Czarniawska, 2006; Strati, 2008), o teatro como arte essencialmente humana é muito importante e de grande relevância, na medida em que corriqueiramente representamos diversos papéis nas interações sociais, elaboramos figurinos, utilizamos “máscaras” e mesmo modulamos tom de voz e expressões faciais em situações específicas (Austin; Devin, 2003; Boal, 2014, Goffman, 2016). O teatro preconiza que todas as pessoas são capazes de criar e improvisar, se assim desejarem, estando essas capacidades muito mais relacionadas às oportunidades de vivenciar com total entrega do que a fatores como talento ou inclinação pessoal (Johnstone, 2012; Spolin, 2007). A prática detém, portanto, importância fundamental na improvisação teatral e no estímulo ao desenvolvimento criativo.

Em relação à criatividade na perspectiva da prática, o teatro de improvisação estimula capacidades essenciais, como a de manter o processo criativo aberto, a confiança na liderança distribuída ou coletiva, a renúncia de qualquer soberania individual sobre a criação, a coragem e generosidade para contribuir nas dinâmicas coletivas e a aceitação imediata do que é colocado pelo outro durante o processo criativo (Austin; Devin, 2003; Boal, 2014; Johnstone, 2012; Spolin, 2007). Essas são características consoantes com as condições para que a criatividade seja estimulada de forma coletiva e considerada como prática.

A relevância desse estudo se destaca pela proposição de contemplar a criatividade com papel central na formação em administração. Ela inova também ao buscar desenvolver uma concepção da criatividade como prática, por meio da improvisação teatral. Esse recurso permite a devida articulação da criatividade como prática na formação em administração, contribuindo com a formação de futuros gestores, líderes e empreendedores, que possam melhor responder às crescentes demandas de adaptação, colaboração, inovação e reinvenção.

## **1.2 RELEVÂNCIA PARA AS PESQUISAS SOBRE A CRIATIVIDADE ORGANIZACIONAL**

A importância da criatividade é inequívoca nas pesquisas preexistentes, perpassando o estímulo à inovação e à capacidade empreendedora, formando os futuros agentes do crescimento econômico e transformação social, por meio da prática empreendedora (Araújo; Davel, 2019; Muzzio, 2019; Śledzik, 2013). Diversas pesquisas no campo se debruçam sobre sua importância e relação com elementos como as cadeias produtivas da cultura e suas transversalidades (música, moda, games, festas, patrimônio, turismo, audiovisual e espaços urbanos), a economia criativa, a indústria criativa e as políticas públicas (Bendassoli; Borges-Andrade, 2011; Canedo; Dantas, 2016, Muzzio, 2019). Associada à ideia de novidade, trata-se de uma questão filosófica que remete ao pensadores pré-socráticos (Sthyre, 2006). Enquanto Heráclito considerava a novidade como algo inato do ser, e Parmênides negava todas as formas de mudança, Aristóteles considerou a negação de mudança e movimento como "a porta ao lado da loucura" (Feyerabend, 1999; Sthyre, 2006; Urquijo, 1996).

Mary Parker Follett (1924) foi uma das pioneiras na compreensão de processos criativos coletivos no início do século XX, por meio de sua teoria da experiência criativa. Em relacionamento dinâmico com múltiplos setores sociais como a cidade, clubes e movimentos sociais, Follett descobriu que a criação de forma coletiva envolve transcender a disciplina e limites profissionais. Existem variadas dimensões e teorias da criatividade, o que implica em diferentes abordagens de pesquisa, conforme será visto no referencial teórico. Porém, permanece a lacuna de como a criatividade pode ser contemplada como prática, no EAA.

As pesquisas sobre criatividade no campo da administração se debruçam com maior frequência nas características dos indivíduos criativos, passando pela influência do ambiente de trabalho e centrando-se mais recentemente nas interações entre indivíduo, grupo e organização (Amabile, 2017; Bruno-Faria; Veiga; Macedo, 2008; Slavich; Svejenova, 2016; Styhre, 2006). Preconizando a liderança criativa, a inovação organizacional e a capacidade de formular novas soluções para problemas tanto preexistentes quanto emergentes, alguns estudos abordam a criatividade por meio de componentes inter-relacionados, como habilidades, recursos e gerenciamento da motivação para inovar (Bruno-Faria; Veiga; Macedo, 2008; Coldevin et al., 2019). Diferentes perspectivas tratam da criatividade com temas como a criatividade individual, cognitiva, de liderança criativa, abordagens cognitivas, de personalidade e a influência do ambiente (Amabile, 2017; Mainemelis; Epitropaki; Kark, 2019; Muzzio, 2019; Slavich; Svejenova, 2016; Sparadi; Nakano, 2016; Styhre, 2006). Todavia, carecemos de pesquisas voltadas para a criatividade no EAA.

Permanece igualmente a lacuna sobre a criatividade organizacional como prática. Até a década de 70, buscou-se definir um perfil criativo e desenvolver programas e técnicas que promovessem a expressão da criatividade. Mais recentemente, as atenções foram voltadas para fatores sociais, culturais e históricos que possam influenciar no desenvolvimento da criatividade (Alencar, 2003). Essa perspectiva aponta que a produção criativa não pode ser atribuída a um conjunto de habilidades e traços de personalidade, mas também a elementos do ambiente do indivíduo (Hennessey; Amabile, 1988). Amabile é uma das teóricas de criatividade precursoras ao considerar o ambiente social no desenvolvimento da criatividade. Para essa autora, as explicações de criatividade podem englobar características pessoais, fatores situacionais e a interação entre eles. Com base nesse prisma, adotamos a perspectiva de que desenvolver a capacidade criativa é ação impulsionada pelas interações humanas, dentro de um determinado contexto social (Glăveanu, 2014; Moeran, 2009). Esse aprendizado objetiva uma

formação criativa, e a aplicação *a posteriori* na atuação profissional, enquanto futuros profissionais e gestores.

A criatividade pode ser tanto desenvolvida quanto suprimida por práticas educativas. Ao buscar desenvolver o aprendizado coletivo e o desenvolvimento a criatividade no modelo de aulas proposto, desenvolvidas por meio das práticas de improvisação teatral, culminando na formulação de projetos aplicáveis à gestão organizacional, valoriza-se o desenvolvimento da habilidade criativa inserida numa prática conjunta e participativa. O ato de ensinar/aprender a criatividade merece atenção tanto pelo potencial papel diferenciador no percurso formativo dos futuros gestores quanto pela contribuição no campo de pesquisas sobre a criatividade em administração. Ao fazer uma pesquisa sobre criatividade como prática no EAA, contribuimos não somente para avanço do campo de pesquisa em EAA, mas também para o campo de pesquisa sobre criatividade.

### **1.3 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA**

Problema de pesquisa;

- As pesquisas sobre EAA não concebem a criatividade como prática e não desenvolvem conhecimentos sobre como formar líderes, empreendedores e gestores para enfrentarem os desafios da criatividade na prática, competência reconhecida como sendo de essencial importância para gestores, organizações e pesquisadores.

Questão de Pesquisa;

- Como a criatividade pode ser contemplada plenamente no ensino-aprendizagem da administração, a partir de uma concepção da criatividade como prática?

Objetivo Geral;

- Compreender, problematizar e discutir como a criatividade pode ser ensinada e aprendida na formação em administração, a partir de uma concepção da criatividade como prática.

Objetivos Específicos;

- Identificar, problematizar, fundamentar, discutir e consolidar teoricamente a importância da criatividade como prática para o ensino-aprendizagem da administração;
- Identificar, descrever, discutir e categorizar os princípios e desafios da inclusão da criatividade coletiva no ensino-aprendizagem da administração a partir da perspectiva da prática;
- Identificar, descrever, discutir e categorizar a contribuição das práticas de improvisação para o ensino-aprendizagem da criatividade na administração.
- Construir um artigo metodológico para ensino que permita estudantes e professores melhor compreenderem o valor e os desafios da improvisação teatral para o aprendizado da criatividade coletiva para a prática da gestão.

#### **1.4 RELEVÂNCIA PARA A PRÁTICA**

Esse estudo tem potencial de reverberações para a prática formativa tanto de educadores quanto de futuros gestores, líderes e empreendedores. Além de alinhar-se às premissas das atuais DCNs, o conhecimento integrado advindo dessa experiência sobre o ensino-aprendizagem da criatividade na formação em administração será relevante para o desenvolvimento de práticas de diversas ordens: educação, gestão, liderança, empreendedorismo e formulação de políticas públicas.

Dada a importância da criatividade na prática profissional, a formação dos gestores requer uma orientação a uma atuação profissional criativa igualmente prática. Conforme apregoam as DCNs do Curso de Graduação em Administração, o perfil do egresso do Curso de

Graduação em Administração deve expressar um conjunto coerente e integrado de conteúdos (saber), competências (saber fazer), habilidades (saber fazer bem) e atitudes (querer fazer) (BRASIL, 2021). Ainda que o conjunto de conteúdos, competências e habilidades que constituem o perfil do egresso deve apresentar um equilíbrio adequado de competências humanas, analíticas e quantitativas, proporcionando aos egressos, ao longo da formação, além dos conhecimentos gerais, a capacidade de integrá-los para criar ou aprimorar de forma inovadora os modelos de negócios, de operacionais e organizacionais, para que sejam sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais (BRASIL, 2021). Ou seja, desenvolver a criatividade durante a formação em administração não só se coaduna com as atuais premissas contidas na legislação vigente como é cada vez mais necessário em sua atuação futura como gestor (a), colocando a criatividade efetivamente em prática.

Estudar a prática é enfocar as ligações entre os fazeres e dizeres como ações básicas, bem como os objetos materiais que dão suporte a essas ações, num nível cada vez maior de complexidade, formando as atividades (Pimentel; Nogueira, 2018). Os indivíduos envolvidos nessa atuação não podem ser vistos como unidades básicas de análise, por serem elementos situados e contextuais: só a prática coletiva, ocorrendo em tempo real pode ajudar a revelar o aprendizado e a prática, e aquilo que permite compreender a conduta humana e a ordem social (Nicolini, 2014). O desenvolvimento desse modelo de ensino-aprendizagem enfoca as práticas vigentes em diferentes campos; tanto para os gestores e educadores quanto para a formulação de políticas públicas e para a economia criativa de territórios.

## **1.5 RELEVÂNCIA PARA A PESQUISADORA**

O interesse de investigação desta pesquisadora surge de dois principais fatores. O primeiro é o reconhecimento precípua da importância e aplicação prática da criatividade em múltiplos contextos. E o segundo do incômodo com uma primeira formação estritamente disciplinar, com componentes teóricos muitas vezes dissociados da prática, vivenciada ao longo da graduação em administração. Surge a partir daí o interesse em traçar até então uma trajetória interdisciplinar, com a formação superior em administração de empresas, a

especialização/MBA (*Master in Business Management*) em gestão de Pessoas, e o mestrado acadêmico em psicologia.

Em paralelo, minha atuação profissional na gestão de pessoas, finanças e atualmente de processos acadêmicos nesta universidade como servidora pública técnico-administrativa em educação me provoca o interesse em pesquisar e propor a prática de novas formas de gestão, aprendizagem e de formação. Entendo que isso é possível por meio da atuação no contexto de ensino-aprendizagem de futuros profissionais, e em pesquisar e propor formas inovadoras e eficientes de (re)pensar as organizações, a universidade e suas práticas.

O doutorado em administração e a realização dessa pesquisa tem a finalidade essencial de proporcionar ampliação e reflexão do senso crítico como cidadã e servidora pública no contexto supramencionado, bem como ampliar possibilidades profissionais, como a atuação em consultoria, docência e atuação na gestão de processos e práticas diversos na universidade.

## **1.6 ESTRUTURA DA TESE**

A tese está estruturada no formato de artigos, totalizando cinco. Estes artigos foram desenvolvidos e submetidos a processos de avaliação por pares para aprimoramentos em eventos científicos e periódicos nacionais e internacionais. Aqui eles são apresentados tal como publicados ou em sua última versão até à entrega da tese ao programa, após a banca de avaliação. Optamos por este formato como forma de viabilizar que o conhecimento produzido pudesse ser prontamente difundido e, portanto, disponibilizado para possíveis avanços teóricos e práticos. Ao total a tese gerou cinco produções diretas (duas teóricas, uma metodológica, e duas empíricas – sendo duas produções em outro idioma), além de versões enviadas para eventos no Brasil e no exterior.

O objetivo do primeiro capítulo teórico da tese é de integrar e consolidar o conhecimento acadêmico sobre a CO no EAA por meio de uma revisão sistemática e narrativa da produção acadêmica. Os resultados agruparam conceitualmente a CO no contexto do EAA em posicionamentos, pedagogias e perspectivas, a fim de mapear e melhor entender as pesquisas existentes, bem como identificar suas carências e oportunidades de pesquisa.



O segundo capítulo teórico visa mapear e integrar a produção acadêmica sobre CO, propondo sua renovação conceitual a partir da epistemologia da prática. Os resultados incluem um conjunto de concepções de criatividade, que integram as pesquisas em gestão e uma proposta estruturada de renovação da conceituação de criatividade a partir da epistemologia da prática.

O terceiro capítulo, empírico, objetiva entender como a IT sustenta e regenera o processo de ensino e aprendizagem da criatividade organizacional. Como resultados, identificamos quatro práticas de aprendizagem da criatividade organizacional proporcionadas pela improvisação teatral: estado de presença, disposição para o erro e risco, cooperação interpessoal e dinâmica entre liberdade e estrutura.

O quarto capítulo, também empírico, explora como uma abordagem baseada na prática pode renovar a educação para a CO. Os principais resultados revelam que o ensino e a aprendizagem criativos são impulsionados pelas formas práticas com que os estudantes desenvolvem experiências criativas, narrando, sentindo, compartilhando e brincando na sala de aula.

O quinto capítulo, empírico-metodológico, desenvolveu recursos pedagógicos provenientes da IT para alimentar o ensino da criatividade organizacional como prática. Os resultados da pesquisa oferecem um conhecimento prático e didático para educadores: oito jogos de IT aplicados ao ensino da CO. Esta tese contribuirá para o avanço do conhecimento nos campos da EAA e da CO ao elaborar um conteúdo pioneiro com o auxílio da IT e baseado na prática.

## **2. METODOLOGIA DE PESQUISA**

Buscando desenvolver e discutir uma concepção da criatividade como prática, descreveremos neste capítulo em a metodologia adotada, sendo qualitativa e apoiada pela epistemologia da prática, que permitem a imersão e observação aprofundada do fenômeno prático (Strati, 2007; Gherardi, 2019). Além disso, permite conciliar o conhecimento sensível aos estudos baseados em prática (Gherardi, 2019; Strati, 2007ab) por meio de metodologias relacionais, situadas e imersivas, principalmente, assumindo e encarando a riqueza e as questões da subjetividade (Gherardi, 2019).

Descreveremos cada um dos processos e o desenho metodológico. A seguir são explicados como os objetivos da pesquisa interagem com a epistemologia da prática. Prosseguindo para a coleta e a análise das narrativas e informações do campo empírico.

### **2.1 METODOLOGIA QUALITATIVA**

Definida como um meio que possibilita explorar e entender o significado que os indivíduos ou determinados grupos atribuem a um problema social ou humano (Creswell, 2010; Gherardi, 2019), foi definida a pesquisa qualitativa e exploratória, com o intento de explorar em profundidade o objeto de pesquisa, bem como investigar os elementos da prática enquanto ocorre (Gherardi, 2019). Reconhecendo que o pesquisador integra a cena social não somente pela análise e interpretação, mas essencialmente como co-construtor do processo (Creswell, 2010; Uzzel; Barnett, 2010).

A escolha metodológica baseada na prática foi tomada levando em consideração a própria prática como unidade de análise (Bispo, 2015). Ao focar os indivíduos em meio à prática, no caso desse estudo, práticas de improvisação teatral e de elaboração de projetos criativos, essa metodologia confere a possibilidade dinâmica de acessar e compreender a ação, a agência e os agentes ou praticantes, com a flexibilidade de interpretar e reinterpretar fenômenos, com o devido rigor científico (Bispo, 2015; Gherardi, 2019).

## **2.2 CAMPO EMPÍRICO DE PESQUISA: PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIATIVIDADE ORGANIZACIONAL**

O universo desta pesquisa é composto por estudantes da graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA), os professores envolvidos na prática de ensino e aprendizagem – a pesquisadora, seu orientador e um profissional do teatro - e os gestores das organizações eleitas a cada semestre, provenientes da Economia Criativa. A experiência de ensino de um componente curricular foi realizada durante (4) quatro experiências de em semestres letivos, conforme a figura 1. A estratégia do experimento foi fundamentada na condução do componente curricular na graduação em Administração, perfazendo uma amostra de 42 (quarenta e dois) indivíduos no total. No processo de ensino-aprendizagem foi enfocada a construção coletiva da Criatividade, por meio da articulação da perspectiva prática, tanto por meio dos jogos de improvisação teatral quanto na prática de elaboração de projetos criativos, intitulados Projetos Criativos Culturais (PCCult). O processo propõe como produto final a elaboração de projetos criativos voltados a organizações da indústria criativa. Essas organizações foram eleitas utilizando o critério de atuação efetiva na cena cultural da cidade que sedia o estudo, tendo a parceria com os gestores responsáveis pelas mesmas ratificada a cada semestre/experiência letiva. Os estudantes foram convidados a processual e coletivamente – conforme descrito a seguir - criar, organizar, e propor como produto final os projetos aos gestores dessas organizações, realizando para isto o mapeamento prévio de suas áreas de atuação, os nichos de mercado em que estão inseridos e o planejamento estratégico adequado.

No primeiro momento de cada um dos semestres letivos que compõem o estudo empírico, foi apresentado aos estudantes o plano de ensino da disciplina, com seus objetivos, referenciais, normas e critérios de avaliação. Em seguida, foram realizadas as primeiras práticas de improvisação entre os estudantes, a fim de compor as equipes. Esse momento oportuniza que os estudantes se conheçam melhor e facilite o engajamento interpessoal. A seguir foram compostas as equipes, com de três a cinco integrantes cada uma. Cada equipe desenvolveu as atividades para a elaboração de um projeto criativo, cujas diretrizes de avaliação incluem os critérios por nós intitulados de 5 C's: criatividade, consistência, coerência, capacidade de realização/viabilidade e credibilidade.

Os mesmos foram conduzidos e avaliados processualmente, a fim de que os produtos finais fossem projetos tanto inovadores quanto exequíveis. As atividades concernentes à

disciplina foram mediadas por três plataformas, utilizadas para as reuniões entre as equipes e a gestão de projetos, o *moodle/AVA*, o *PADLET* e o *Zoom*.

Durante cada semestre letivo as aulas contiveram atividades prioritariamente práticas, com os jogos de improvisação teatral e a consecução dos projetos. As aulas com temáticas teóricas foram conduzidas por teorias sobre a criatividade e a elaboração e gestão de projetos. Além disso, foram disponibilizados nas plataformas virtuais diversos materiais de apoio e consulta, artigos e livros e capítulos, além de vídeos gravados pelos professores da disciplina, discutindo sobre as teorias e suas aplicações e sobre os critérios de formatação de um projeto cultural. As plataformas também foram utilizadas para o gerenciamento das tarefas realizadas pelas equipes, com as postagens de cada uma das versões parciais dos projetos e dos diários, bem como as versões finais e suas respectivas avaliações.

Em todas as aulas, as equipes tiveram um tempo determinado para apresentarem e debaterem o avanço das atividades para a elaboração do projeto, a fim de sanar dúvidas e/ou expor questionamentos e inquietações. Dessa forma, estarão constituindo momentos de reflexão entre teoria e prática, em que os estudantes e a pesquisadora refletiram sobre a experiência da colaboração e das práticas de improvisação teatral como fundamentos de aprendizagem para a criatividade.

Ao longo de todo processo de ensino-aprendizagem da criatividade os estudantes refletiram sobre as aprendizagens, ou seja, como eles aprenderam a elaborar o projeto de forma coletiva, e de que forma as práticas de improvisação e as teorias contribuíram para esse aprendizado. Os estudantes foram avaliados por meio de 5 (cinco) atividades com notas, as quais compuseram uma nota final para a disciplina. As atividades foram divididas em 3 (três) atividades por equipes, as versões parciais e final dos projetos (PCCult) e 2 (duas) atividades individuais, a versão parcial e final dos diários de aprendizagem criativa (DACria). A avaliação realizada de forma processual visa intervir no processo sempre que necessário. Cada atividade teve uma data pré-determinada para ser apresentada e avaliada pelos professores e gestores das organizações. Esse método de avaliação está descrito no quadro 01.

**Quadro 01 - Critérios de avaliação em cada componente**

Atividades	Tipo	Nota	Peso	Avaliação
PCCult 1	Projeto	50	10	Professores Estudantes Gestores
PCCult 2	Projeto		20	
PCCult 3	Projeto		20	
DACria 1	Relatório	50	5	Professores
DACria 2	Relatório		5	
DACria 3	Relatório		5	
DACria 4	Relatório		5	
DACria 5	Relatório		5	
DACria 6	Relatório		5	
DACria 7	Análise		20	
<b>TOTAL</b>		100	100	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Além das avaliações externas, os estudantes também individualmente refletiram e comentaram sobre as sugestões para outras equipes, construindo críticas construtivas que ajudaram as equipes a conduzirem melhor seus planos de ação. A final do processo, cada estudante foi também avaliado por cada um de seus colegas, em relação às contribuições apresentadas aos demais colegas e equipes. Já no DACria, o estudante refletiu sobre as aprendizagens individuais, relatando textualmente como aprendeu por meio das práticas de improvisação e elaboração criativa de um projeto cultural, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Foram contempladas em cada relato as seguintes questões:

- O que eu aprendi sobre projetos culturais e sua gestão na prática do trabalho na minha equipe?
- O que aprendi sobre o papel da criatividade em projetos culturais e em sua gestão?
- O que aprendi sobre os conhecimentos, processos e princípios para desenvolver e gerenciar projetos culturais?
- O que eu aprendi sobre projetos culturais e sua gestão na teoria?
- Que leitura eu fiz? Cite as fontes e explique a relevância de cada leitura no seu percurso de aprendizagem.
- Que outros recursos (vídeos, filmes, etc.) eu consultei? Cite as fontes e explique a relevância de cada leitura no seu percurso de aprendizagem.

- Como essas leituras e recursos contribuíram para meu entendimento do que é projeto cultural e de sua gestão?
- O que eu aprendi sobre a criatividade e o trabalho em equipe na prática da improvisação teatral?
- Quais foram as emoções vivenciadas por mim nas práticas de improvisação teatral?
- Que lições e principais aprendizagens eu tiro da prática da improvisação teatral?
- Como a improvisação teatral impactou no meu trabalho em equipe e na minha prática criativa?
- O que eu aprendi sobre a criatividade na prática do trabalho na minha equipe?
- Quais foram os momentos criativos mais importantes da minha equipe?
- Como a criatividade ajudou na elaboração do projeto?
- Como a criatividade ajudou na gestão de conflitos?
- Como a criatividade ajudou na gestão da motivação?
- O que eu aprendi sobre a criatividade na teoria?
- Que leituras eu fiz? Cite as fontes e explique a relevância de cada leitura no seu percurso de aprendizagem.
- Que outros recursos (vídeos, filmes, etc.) eu consultei? Cite as fontes e explique a relevância de cada leitura no seu percurso de aprendizagem.
- Como essas leituras e recursos contribuíram para meu entendimento do que é criatividade e sua importância na gestão?

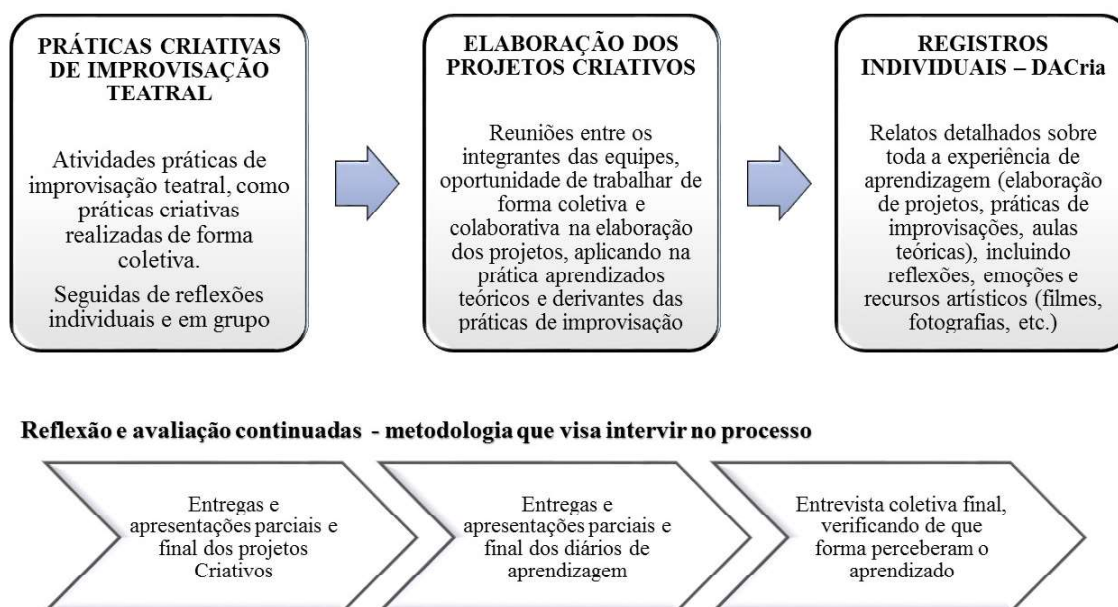
Estiveram contidos nos diários registros multimídia derivantes do processo coletivo, a fim de verificar por meio de fotografias as dificuldades, dinâmicas e expressões emocionais que ocorrerão durante o processo criativo, e por meio de vídeos os estados emocionais vivenciados durante o desenvolvimento e consecução coletiva. Além da apresentação dos registros, os estudantes relataram documentalmente no diário de bordo quais foram o significado e importância dessa prática, relatando a experiência. Esses resultados foram convertidos em informação para a pesquisa, subsidiando as análises. Na etapa final, no final do semestre letivo e o último dia de aula culminaram com a entrevista coletiva com todos, verificando de que

forma perceberam o aprendizado derivante da elaboração de um projeto para organizações reais, mobilizando os aprendizados das práticas de improvisação e os conteúdos de criatividade e gestão cultural.

Nessa aula, os estudantes avaliaram o aprendizado ao longo da disciplina, além de concluírem sobre o processo de ensino-aprendizagem da gestão de projetos criativos, expondo suas inquietações, dificuldades, aprendizagens, além de ser um momento de reflexão sobre as experiências, emoções, criatividade e colaborações vivenciadas pelos estudantes durante a disciplina.

Ao aplicar conceitos e teorias sobre criatividade e gestão, o processo de consecução dos projetos oportunizou um rico espaço de aprendizagem coletiva, além de que os estudantes e a pesquisadora aprenderam por meio da prática. Essa dinâmica está sintetizada na figura 1.

**Figura 1 - A dinâmica de cada Componente Curricular**



Fonte: elaborada pela autora (2024).

### **2.3 ENSINANDO E APRENDENDO A CRIATIVIDADE ORGANIZACIONAL COMO PRÁTICA POR MEIO DA IMPROVISACÃO TEATRAL**

Com a finalidade de trabalhar com o conceito da criatividade na formação dos futuros gestores, elaboramos um componente teórico-prático, que proporcione vivências práticas e processuais de improvisações teatrais junto a organizações artístico-culturais. Com vistas a elaborar como produto final projetos criativos de gestão que sejam ao mesmo tempo criativos, factíveis e adequados à realidade dessas organizações. A improvisação teatral permite criar num coletivo, aproveitar o que o outro traz, rapidez de raciocínio, não deixar o fio condutor cair, etc. (Spolin, 2010). Tanto o ensino quanto a aprendizagem foram criativos, em duas vertentes: na medida em que foi oportunizado aprender ou desenvolver na prática projetos criativos por meio de um processo também criativo; e por meio das práticas de improvisação teatral, como recurso para desbloquear o potencial criativo dos estudantes, desenvolver a competência de improvisar, e incluir a noção de imperfeição na improvisação organizacional e desenvolver o senso de cooperação em processos criativos (Cunha, 2002; Kirschbaum et al., 2014; Weick, 1998, 2002). A contribuição dos recursos artísticos ao EAA tem o potencial de fornecer experiências revitalizadoras, desenvolver e melhorar estratégias de aprendizagem em sala de aula (Davel et al., 2007). Dentre as linguagens artísticas contributivas a esses processos figuram experiências audiovisuais com fotografia, filmes e curtas-metragens, ficção literária, pintura, desenhos, teatro, música e dança.

Elegendo o teatro de improvisação especificamente como forma privilegiada de mobilizar a criatividade e o engajamento físico e interpessoal de forma imediata (Denovaro, 2022), propomos sua mobilização como estratégia inovadora e diferenciada na condução de uma disciplina do curso de administração. Esta tem como base a elaboração de projetos culturais ao longo do processo de ensino-aprendizagem da gestão cultural. Tal processo é proposto em experiências paulatinas de improvisação teatral em sala de aula e de elaboração coletiva (em equipes) de projetos criativos voltados a organizações da indústria criativa sediadas em Salvador. Os estudantes tiveram então a oportunidade aplicar conceitos e teorias sobre criatividade e gestão de projetos na prática, em um espaço de aprendizagem entre conteúdos teóricos e práticas relacionais, por meio da criatividade compartilhada, entre equipes. A prática da disciplina visou proporcionar momentos de aprendizagem experiencial, organizados em três grandes temas: Criatividade compartilhada, Gestão de projetos e



improvisação teatral. A dinâmica da disciplina compreendeu três eixos estruturantes, ao longo de cada semestre:

- a) Práticas de improvisação teatral, como ferramentas que constituem o diferencial dessa metodologia, através de atividades práticas e reflexões individuais e em grupo;
- b) Construção coletiva de projetos culturais (PCCult), quando os integrantes das equipes tiveram a oportunidade de trabalhar de forma colaborativa nos projetos, aplicando na prática aprendizados teóricos e derivantes das práticas de improvisação;
- c) Reflexividade continuada, por meio dos registros individuais a cada encontro nos Diários de Aprendizagem Criativa (DACria).

Com proposta de avaliação processual, compondo uma metodologia que visa intervir ao longo processo sempre que necessário, as entregas e apresentações parciais e final dos projetos Criativos (PCCult) e Diários de Aprendizagem Criativa (DACrias) foram avaliados entre pares (estudantes), professores e gestores das organizações. Como recursos adicionais são propostos registros de áudio, fotografias e vídeo, visando capturar imagens e áudios para produção de conteúdos para ilustrar os diários. Na etapa final, mediante entrevista coletiva semiestruturada com todos, buscou-se verificar de que forma perceberam o aprendizado derivante da elaboração de um projeto para organizações reais, mobilizando os aprendizados das práticas de improvisação e os conteúdos de criatividade e gestão cultural. A experiência se estrutura em três ciclos, conforme será detalhado no segundo capítulo, sobre a metodologia de pesquisa.

Com essa experiência empírica, tencionamos oportunizar a formação de gestores criativos, estimulando a desenvoltura e capacidade de improvisação frente a falhas e conflitos e com senso colaborativo, por meio da criação e sustentação de um espaço pedagógico seguro, voltado à experimentação, reflexão e crescimento pessoal e profissional. A criatividade nessa perspectiva baseia-se na integração e mobilização do conhecimento integrado de cada integrante e pelo reconhecimento do outro como indivíduo, incluindo emoções e práticas, potencializando a busca do objetivo comum da construção do projeto criativo. Trabalhar as práticas de improvisação teatral antes das reuniões entre as equipes é a forma proposta de formar, integrar e desenvolver times colaborativos, integrados e capazes de obter resultados satisfatórios para todos os elementos envolvidos, visto que os projetos foram avaliados pelos próprios estudantes, professores e gestores das organizações.

Paulatinamente à explanação do conceito de criatividade coletiva, este também foi praticado enquanto fenômeno, dada a construção social. A proposta de aprender e aplicar a habilidade criativa visa a formação de líderes com perfil inovador por meio de atividades que desafiem o *status quo* e subvertam sistemas arraigados (Bureau; Komporozos-Athanasίου, 2016; Steyaert; Beyer; Parker, 2016). A proposta foi fazer com que os estudantes se inspirem na potencialidade crítica das práticas criativas dessas organizações na aprendizagem, na vivência e imersão da dimensão subversiva do aprendizado.

## 2.4 DESENHO METODOLÓGICO

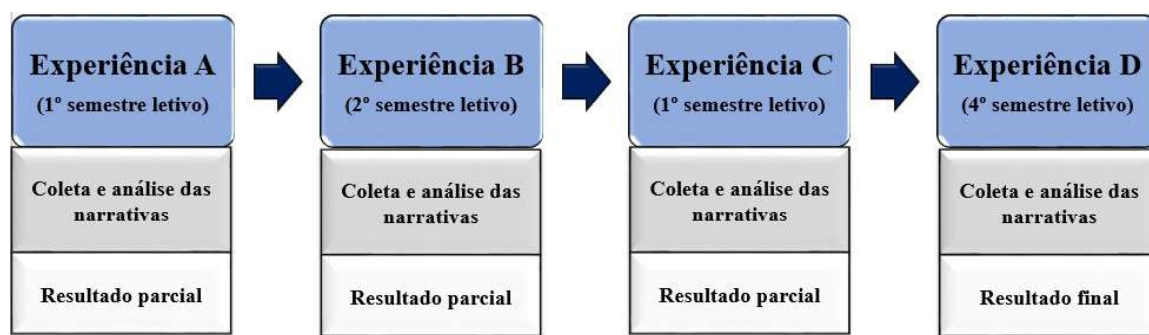
Considerando-se a amplitude do conceito central, e em função da inserção da pesquisadora no universo de pesquisa, depreendemos como mais adequados a pesquisa-ação e o método participativo. Por meio desses, houve o contato direto entre a pesquisadora e os estudantes e também com as organizações, sendo estes os elementos engajados no processo de construção do conhecimento. As referidas abordagens foram eleitas pela adequação ao estudo de grupos e fenômenos sociais inseridos em contextos complexos e dinâmicos (Santos; Davel, 2018; Van De Ven, 2007) e pela busca de uma posição crítica em relação aos modos convencionais, e aos objetivos da compreensão do sentido de aprendizagem e construção coletiva, ao considerar a aprendizagem criativa como fruto de uma construção social e das interações em dado contexto histórico-cultural (Glăveanu; 2011, 2014).

Três dimensões foram consideradas a cada experiência, referindo-se às seguintes ações:

- O trabalho criativo, que se refere tanto à criatividade estimulada nas práticas de improvisação teatral quanto no processo de elaboração das versões parciais e final dos projetos criativos (PCCult);
- O trabalho reflexivo, em que os estudantes farão o acompanhamento processual documental, nas versões parciais e final dos diários de aprendizagem (DACria), contendo registros multimídia (fotos e vídeos) da consecução do processo;
- O trabalho coletivo, realizado individual e coletivamente e pelos gestores e a pesquisadora, concretizado na entrevista coletiva ao final de cada processo.

Destaca-se que as três são, portanto, co-participativas. O principal objeto deste processo foi a construção coletiva e a participação dos elementos diretamente envolvidos. Na figura 2 apresenta-se a representação do desenho metodológico do projeto de pesquisa, com maior detalhamento do método de coleta e análise de dados a cada semestre letivo no quadro 2.

**Figura 2:** Desenho Metodológico dos componentes curriculares



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Foram descritas no quadro 2 e nas seções seguintes as técnicas empregadas para fins de coleta de dados.

**Quadro 02:** Técnicas de coleta de dados a cada semestre letivo

<b>Eixos</b>	<b>Fonte (técnicas)</b>	<b>Descrição (autoria)</b>
Ensino da criatividade pela improvisação	Observação direta	Observações pela pesquisadora do processo criativo durante as práticas de improvisação teatral (fonte complementar para análise)
Ensino da criatividade pela elaboração de projetos	Observação direta	Observação pela pesquisadora e debates em sala de aula com os estudantes das situações de dificuldades relatadas pelos estudantes quanto ao trabalho em equipe (fonte complementar para análise)
Aprendizagem pela improvisação	Documentos de aprendizagem	Elaboração pelos estudantes do diário de aprendizagem criativa (fonte principal para análise)
	Entrevista semi-estruturada	Discussão de todo o processo de aprendizagem das práticas de improvisação teatral como fundamento de aprendizagem na prática (fonte principal para análise)
	Observação direta	Observação pela pesquisadora das experiências durante as práticas de improvisação teatral (fonte complementar para análise)
Aprendizagem pela elaboração de projetos criativos	Documentos de aprendizagem	Experiências narradas pelos estudantes nos diários de aprendizagem, sobre a criatividade desenvolvida entre as equipes durante a elaboração dos projetos (fonte principal para análise)
	Entrevista semi-estruturada	Discussão de todo o processo de aprendizagem da elaboração dos projetos culturais criativos como fundamento de aprendizagem na prática (fonte principal para análise)
	Observação direta	Observação pela pesquisadora das dinâmicas de colaboração e desenvolvimento dos projetos criativos entre as equipes (fonte complementar para análise)
Contexto de EA da criatividade	Documentos contextuais	Documentos de organização da disciplina, como plano de ensino, ementa e critérios

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Destaca-se ainda que os métodos elencados e a prática da pesquisa envolvem ciclos de ação, reflexão, intervenção e colaboração. Não se trata, portanto, de um processo linear de acúmulo de informações, mas de um processo dinâmico onde os elementos interagem a todo tempo e possíveis ajustes são possíveis de implementação a qualquer tempo, conforme o desenrolar da pesquisa.

## 2.5 FONTES DE INFORMAÇÃO

O grande desafio, e consequentemente o ponto de maior potencial nesse processo, é a elaboração de um modelo de aprendizagem que possibilite colocar em relevo os conflitos, as tensões emocionais e os sentidos incorporados no tecido da prática criativa coletiva. A proposta de diálogos entre os estudantes e as organizações criativas, com a participação da pesquisadora, bem como a avaliação de como eles se envolvem no processo de aprendizagem, e discussões

para as implicações para o ensino crítico são práticas da pedagogia dialética, que se baseia na postura de ver o mundo através de processos dialógicos, envolvendo as tensões e conflitos que estão embutidos na produção relacional do discurso (Bureau; Komporozos-Athanasiou, 2016).

### 2.5.1 Documentos

A base documental é composta por dois tipos. O primeiro, os documentos contextuais, que compreendem o material de apoio e de organização da disciplina e dos projetos culturais elaborados pelas equipes de forma coletiva (PCCult). O segundo são os documentos de aprendizagem, os diários de aprendizagem criativa (DACria), individuais elaborados de forma individual, conforme descrito a seguir.

#### 2.5.1.1 Documentos Contextuais

Os documentos contextuais contemplam tanto o material de apoio e de organização da disciplina, como a ementa e o plano de ensino, e das versões parciais e final dos projetos culturais elaborados pelas equipes de forma coletiva (PCCult1, PCCult2 e PCCult3), conforme descrito no quadro 3.

**Quadro 03** - Descrição dos documentos contextuais (PCCult) realizados pelos estudantes

<b>Documentos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Páginas por trabalho</b>	<b>Páginas por Experiência (4 equipes)</b>	<b>Total de páginas em 4 experiências</b>
PCCult1	Descrição da primeira versão do projeto: explicação do que se trata, o público alvo e justificativas, demonstração da inovação e o caráter criativo (diferenciais em relação a outros produtos já existentes, descrição de quais tipos de emoções ela provocará. Planejamento: calendário com as atividades previstas para a materialização e planilha de custos para a realização das atividades.	10	40	160
PCCult2	A segunda versão deverá conter os elementos mínimos (mas não se restringir a eles): Por que? (Justificativa, relevância, posicionamento, contexto, sentido, repercussões), O que? (Objetivo(s), definição, produto/serviço, especificações, dimensões), Para quem? (Público, stakeholders), Como? (Processo/fases, tarefas/atividades, pessoas/profissionais, parcerias, recursos, comunicação, divulgação, orçamento, financiamento/captação, riscos/contingências, avaliação) e quando? (Cronograma, planejamento, temporalidade).	10	40	160
PCCult3	A terceira e última versão do projeto, além de ampliada, detalhada e totalmente aprimorada deverá se orientar a partir dos critérios estabelecidos de avaliação: consistência, criatividade, capacidade de realização, coerência, credibilidade.	10	40	160

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

### 3.5.1.2 Documentos de Aprendizagem Criativa

Considerados a principal fonte de coleta de dados ao longo dos processos criativo e reflexivo, os documentos de aprendizagem são os DACria, elaborados individualmente e de forma progressiva ao longo de cada semestre letivo. O quantitativo dos mesmos totalizou quarenta e dois documentos finais. Nos diários foram relatados todo o processo individual de aprendizagem, resultante da construção coletiva dos projetos e das práticas de improvisação teatral. Desde o surgimento e aprimoramento das ideias até a apresentação em sala e aos gestores das organizações, as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas. Estruturado de forma parcial e final, este permitiu refletir de forma contínua e processual como as práticas de improvisação teatral influenciaram nos processos criativos, bem como na assimilação dos conceitos teóricos ligados à criatividade e à gestão de projetos. Os principais elementos que contemplados nos diários foram:

- O que eu aprendi sobre projetos culturais e sua gestão na prática do trabalho na minha equipe?
- O que aprendi sobre o papel da criatividade em projetos culturais e em sua gestão?
- O que aprendi sobre os conhecimentos, processos e princípios para desenvolver e gerenciar projetos culturais?
- O que eu aprendi sobre projetos culturais e sua gestão na teoria?
- Que leitura eu fiz? Cite as fontes e explique a relevância de cada leitura no seu percurso de aprendizagem.
- Que outros recursos (vídeos, filmes, etc.) eu consultei? Cite as fontes e explique a relevância de cada leitura no seu percurso de aprendizagem.
- Como essas leituras e recursos contribuíram para meu entendimento do que é projeto cultural e de sua gestão?
- O que eu aprendi sobre a criatividade e o trabalho em equipe na prática da improvisação teatral?
- Quais foram as emoções vivenciadas por mim nas práticas de improvisação teatral?
- Que lições e principais aprendizagens eu tiro da prática da improvisação teatral?
- Como a improvisação teatral impactou no meu trabalho em equipe e na minha prática criativa?
- O que eu aprendi sobre a criatividade na prática do trabalho na minha equipe?
- Quais foram os momentos criativos mais importantes da minha equipe?
- Como a criatividade ajudou na elaboração do projeto?
- Como a criatividade ajudou na gestão de conflitos?
- Como a criatividade ajudou na gestão da motivação?
- O que eu aprendi sobre a criatividade na teoria?
- Que leituras eu fiz? Cite as fontes e explique a relevância de cada leitura no seu percurso de aprendizagem.
- Que outros recursos (vídeos, filmes, etc.) eu consultei? Cite as fontes e explique a relevância de cada leitura no seu percurso de aprendizagem.
- Como essas leituras e recursos contribuíram para meu entendimento do que é criatividade e sua importância na gestão?

Também foram fonte complementar para as análises, registros multimídia, contidos nos diários e derivantes do processo coletivo:

- **Fotografias:** foi solicitado às equipes o registro por meio de fotografias das dificuldades, dinâmicas e expressões emocionais que ocorrerão durante o processo criativo. Esses registros constaram do DACria, com a devida contextualização dos processos relacionados às emoções e sentidos percebidos nos trabalhos criativo e reflexivo.
- **Vídeos:** Por meio de vídeos, foram descritos por cada equipe os estados supracitados durante o desenvolvimento e consecução coletiva. Além da apresentação dos registros, os estudantes relataram documentalmente no diário de bordo quais foram o significado e importância dessa prática, relatando a experiência. Esses resultados foram convertidos em informação para a pesquisa, subsidiando as análises. O quadro 4 traz a descrição dos documentos que foram produzidos a elaboração dos DACria e dos PCCult.

**Quadro 04 - Descrição dos Documentos**

Documentos	Descrição	Autoria	Experiência	Qtd.	Pág.	Pág. Total por semestre	Qtd. Total
Contextuais (PCCult)	Projetos Criativos voltados às organizações eleitas a cada semestre letivo	Equipes de Estudantes (trabalho coletivo)	A	4	10	40	160
			B	4	10	40	
			C	4	10	40	
			D	4	10	40	
Aprendizagem (DACria)	Diários de aprendizagem criativa que relatam como ocorreu toda a experiência de aprendizagem durante o processo	Estudantes (trabalho individual)	A	15	10	150	600
			B	15	10	150	
			C	15	10	150	
			D	15	10	150	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Legenda: Qtd.: Quantidade/Pág.: Páginas.

### 2.5.2 Observação direta

Realizada sistematicamente pela pesquisadora ao longo de todo o processo, esta ação se dedica a acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem durante o processo criativo por meio dos elementos das narrativas do cotidiano, como os diálogos informais, as posturas, entonações, sentimentos e construção de sentido (Ochs; Capps, 2001) ocorridos em sala de aula, bem como na tratativa e desenvolvimento dos projetos junto aos gestores e as organizações. Esta é uma



ferramenta que permite observar pontos de relevância para o processo de aprendizagem, como a interação dos estudantes nas atividades propostas, o engajamento entre os estudantes durante as práticas, os estados emocionais diante das situações propostas, como a percepção da necessidade de ajustes e *feedbacks*, através de críticas construtivas. Com esta técnica também foi possível observar quais os exercícios são melhor aproveitados por parte dos estudantes e a percepção de possíveis ajustes nas estratégias planejadas. Assim, o Quadro 5 apresenta como a observação direta foi realizada durante a pesquisa.

**Quadro 05 – Informações sobre a Observação Direta**

Observados	Experiência	Experiência	Equipes	Horas	Total de horas
Estudantes	Criatividade em improvisações teatrais	A	(toda a turma)	16	64
		B	(toda a turma)	16	
		C	(toda a turma)	16	
		D	(toda a turma)	16	
Equipes de Estudantes	Criatividade em projetos criativos	A	4 equipes	16	64
		B	4 equipes	16	
		C	4 equipes	16	
		D	4 equipes	16	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O roteiro de observação direta foi realizado com base nos aspectos envolvidos no processo criativo, como as expressões faciais, a movimentação corporal, a interação entre os estudantes, as emoções manifestas e o gestual. Durante as práticas de improvisação teatral, foi observado o comportamento dos estudantes quanto ao processo de criação imediata e todos os aspectos emocionais e relacionais concernentes a essas práticas. Neste caso, em cada semestre letivo todas foram observadas em coletivo, pois durante essas práticas os estudantes não estavam ainda divididos em equipes, somente na etapa posterior, de desenvolvimento dos projetos.

Nesse segundo momento, cada equipe foi observada durante as reuniões, contemplando os processos criativos e a elaboração dos projetos, totalizando dezesseis horas de observação a cada semestre. As avaliações parciais dos projetos e a entrevista coletiva final também foram momentos de observação direta importantes, para identificar a emoção dos estudantes a partir dos resultados parciais e final de seus aprendizados, ao vivenciarem o resultado concreto da experiência proposta durante todo o semestre.

2.5.3 Entrevista

A técnica metodológica da entrevista coletiva semiestruturada (ou em profundidade) foi escolhida tendo em vista o ineditismo da proposta pedagógica no campo de EAA, e consequentemente o pouco conhecimento do fenômeno a ser estudado, pois as mesmas apresentam maior flexibilidade, permitindo ao entrevistado construir suas respostas sem ficar preso a um nível mais rigoroso de diretividade e mediação por parte do entrevistador (Oliveira; Martins; Vasconcelos, 2012). A entrevista foi realizada de forma coletiva, com todos os estuantes e cada semestre, e semiestruturada, visando abranger os temas propostos guiados por questões previamente definidas em um contexto semelhante a uma conversa informal, conforme Boni e Quaresma (2005).

Por meio de entrevistas semiestruturadas coletivas, foram analisados ao final de cada processo/semestres letivos os relatos coletivos dos estudantes em relação à aprendizagem criativa. Essa reflexão de todo o processo criativo envolveu o relato mais pormenorizado da experiência, com os entraves pessoais, as dificuldades enfrentadas entre os membros das equipes, as formas que elegeram para solucioná-las, como vivenciaram o aprendizado criativo ao longo das práticas de improvisação e de elaboração dos projetos e os principais aprendizados que levarão para a vida, pois que a aprendizagem criativa ocorre quando os estudantes usam estratégias de aprendizagem ativas para representar mentalmente o novo conteúdo, de forma a transferir para a resolução de problemas concretos (Mayer, 1989). Esse momento também foi pedagogicamente estratégico para a avaliação e reavaliação da efetividade percebida em relação aos métodos propostos na disciplina para o ensino e aprendizagem da criatividade. Elas são fundamentais quando objetiva-se mapear crenças, valores, práticas de universos sociais específicos em que conflitos de ideias não são claramente explicitados (Alvesson, 2003). A descrição das mesmas, bem como o roteiro semiestruturado, consta nos quadros 6 e 7.

**Quadro 06** - Descrição das entrevistas coletivas semiestruturadas

Tipo	Experiência	Estudantes	Tempo (minutos)
Semiestruturado (entrevista coletiva)	A	11	90'
	B	10	90'
	C	09	90'
	D	12	90'
Duração total das entrevistas:			360 minutos (6 horas)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

### **Quadro 07 - Roteiro de Entrevistas coletivas semiestruturadas com os estudantes**

#### **Apresentação da Pesquisadora**

- Pérola Cavalcante Dourado, professora da disciplina e pesquisadora, mestre em psicologia e doutoranda do curso de administração, pesquisa com foco em ensino e aprendizagem da criatividade como prática.

#### **Propósito da Pesquisa**

- Desenvolver bases conceituais sobre o ensino e aprendizagem da criatividade a partir das práticas de improvisação teatral e desenvolvimento de projetos culturais criativos (PCCult) e suas percepções individuais relatadas pelos estudantes nos diários de aprendizagem criativa (DACria).

#### **Ética de Pesquisa**

- Permissão para gravar, garantindo a confidencialidade e o anonimato, a fim de obter dados reais que contribuirão para o resultado efetivo da pesquisa, e consequentemente, para o desenvolvimento de novas pesquisas correlatas.

### **QUESTÕES**

#### **A prática de improvisação teatral como fundamento de aprendizagem da criatividade**

1. Como as práticas de improvisação teatral refletiram no processo de aprendizagem da criatividade?
2. Quais os principais entraves identificados? Foi possível superá-los, se sim, de que forma?

#### **A criatividade coletiva como fundamento de aprendizagem**

1. De que(s) forma(s) ocorreu o desenvolvimento em equipe dos projetos culturais criativos?
2. Como ocorreu o processo criativo entre os membros das equipes?
3. Quais foram as experiências vivenciadas e as principais dificuldades encontradas? Como foram resolvidas?
4. Há algo que não tratamos e que seria importante considerarmos sobre a aprendizagem da criatividade?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As etapas seguintes, que consistem no processo de análise do conteúdo dos dados coletados, foram melhor explicadas na seção de “Estratégias de análise e interpretação dos dados” deste estudo.

## **2.6 ESTRATÉGIA E PROCESSO DE ANÁLISE**

Ao final de cada semestre, com os registros documentais contextuais, de aprendizagem, contendo os registros multimídia (fotografias e vídeos), e das entrevistas, além das notas derivadas da observação direta, foram realizadas a categorização, transcrição e análise de narrativas (León, 2003; Kim, 2016, Ochs; Capps, 2001). Essa análise se propõe à verificação da

perspectiva prática na aprendizagem no processo criativo de forma cíclica, em relação aos objetivos eleitos em cada experiência.

A análise de narrativas foi realizada em quatro etapas. Cada etapa englobou a análise das narrativas obtidas a partir da experiência realizada somada aos resultados da experiência anterior. Em cada experiência foram analisados os documentos de aprendizagem, documentos contextuais, notas de observações e as entrevistas semiestruturadas transcritas. No final de todas as experiências, foi estruturada uma nova análise do conjunto produzido, para abordar o resultado final da pesquisa. A partir do exame dos dados brutos, realizamos codificações e categorizações que nos auxiliaram a encontrar padrões e resultados relevantes para nosso objetivo.

A partir daí ocorreram a codificação, decomposição e enumeração das categorias de análise, à luz das teorias. Foi então possível codificar os textos e recortá-los em unidades de registro (palavras, temas, objetos, acontecimentos, personagens, documentos) e em unidades de contexto (frases, parágrafos), definir regras de contagem e agregar as informações em categorias temáticas. Também nesta fase os textos dos documentos e as transcrições das entrevistas foram recortados em unidades de registros. Seus parágrafos foram resumidos e serviram como base para identificação de palavras-chaves. Dessa forma, o texto foi recortado em unidades de registro tematicamente agrupadas em categorias.

Na etapa final ocorreram o tratamento dos resultados, inferências e suas interpretações. Neste momento que foram captadas nas narrativas dos estudantes conteúdos explícitos e latentes presentes em todo o material analisado: documentos e transcrições, ou seja, os resultados brutos passam a ser significativos através de um processo de tratamento por parte da pesquisadora. Uma análise comparativa foi realizada por meio da justaposição das categorias existentes deixando claro os aspectos considerados semelhantes e distintos. Além da habilidade teórica conteudista, é necessário também dedicação, tempo, paciência, uso da criatividade, intuição e imaginação para realizar a análise de conteúdo do corpus da pesquisa (Mozzato; Grzybovski, 2001). No final de todas as experiências, foi montada uma nova análise do conjunto produzido, para abordar o resultado final da pesquisa. A partir do exame dos dados brutos, realizamos as codificações e categorizações, que possibilitaram encontrar padrões e resultados relevantes para nosso objetivo. Essa sequência está descrita no quadro 8.

**Quadro 08 - Análise e interpretação dos dados**

<b>Experiência empírica</b>	<b>Fontes</b>	<b>Tipos de Narrativas</b>	<b>Análise</b>	<b>Resultados</b>
A	Documentos contextuais e de aprendizagem (DACria e PCCult) Entrevistas coletivas semiestruturadas Observação direta	Aprendizagem criativa dos estudantes por meio das práticas de improvisação Aprendizagem criativa dos estudantes por meio do desenvolvimento dos projetos culturais criativos	Narrativas Exp A	Categorias ExpA
B	Documentos contextuais e de aprendizagem Entrevistas coletivas semiestruturadas Observação direta	Aprendizagem criativa dos estudantes por meio das práticas de improvisação Aprendizagem criativa dos estudantes por meio do desenvolvimento dos projetos culturais criativos	Narrativas de ensino-aprendizagem ExpB em comparação com Narrativas ExpA e Categorias ExpA	Categorias consolidadas (ExpA e ExpB)
C	Documentos contextuais e de aprendizagem Entrevistas coletivas semiestruturadas Observação direta	Aprendizagem criativa dos estudantes por meio das práticas de improvisação Aprendizagem criativa dos estudantes por meio do desenvolvimento dos projetos culturais criativos	Narrativas de ensino-aprendizagem ExpC em comparação com Narrativas ExpA e ExpB e Categorias ExpA e ExpB	Categorias consolidadas (ExpA, ExpB e ExpC)
D	Documentos contextuais e de aprendizagem Entrevistas coletivas semiestruturadas Observação direta	Aprendizagem criativa dos estudantes por meio das práticas de improvisação Aprendizagem criativa dos estudantes por meio do desenvolvimento dos projetos culturais criativos	Narrativas de ensino-aprendizagem ExpD em comparação com Narrativas ExpA, ExpB, ExpC e Categorias ExpA, ExpB e ExpC	Categorias consolidadas (ExpA, ExpB, ExpC e ExpD)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

### 3. CRIATIVIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO: SISTEMATIZAÇÃO E RENOVAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (ARTIGO A)

#### RESUMO<sup>1</sup>

Objective: integrar e consolidar o conhecimento acadêmico sobre a criatividade no ensino e aprendizagem em administração

Proposal: Congregar a produção acadêmica sobre o ensino e aprendizagem da criatividade na administração e propor a sua renovação.

Thesis: A criatividade não é sistematicamente contemplada nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem em administração, mesmo tendo, nas últimas décadas, se tornado um dos pilares da gestão contemporânea e das publicações acadêmicas.

Theoretical approach: Abordagens sobre o ensino e aprendizagem da administração e a criatividade organizacional.

Provocation: Os resultados desta pesquisa provocam integração, consolidação e renovação dos estudos sobre ensino e aprendizagem em administração preocupados com a criatividade organizacional.

Methods: Revisão sistemática e narrativa da produção acadêmica, em que o foco recai sobre o processo de seleção, na interpretação reflexiva dos resultados, na geração de categorias integradoras e na proposição de perspectivas que problematizam e orientam pesquisas futuras.

Results: Agrupamentos conceituais para estruturar o entendimento sobre a criatividade organizacional no contexto do ensino e aprendizagem em administração: posicionamentos, pedagogias e perspectivas. Os agrupamentos permitem mapear e melhor entender as pesquisas existentes, bem como identificar suas carências e oportunidades de pesquisa.

---

<sup>1</sup> Artigo submetido para publicação na Revista de Administração Contemporânea – RAC

Artigo apresentado e publicado em anais de conferência acadêmica:

DOURADO, P. C.; DAVEL, E. P. B. Criatividade no Ensino-Aprendizagem em Administração: Necessidades e Desafios. **VII EnEPQ (Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da ANPAD)** (Tema 6: Saberes e Práticas Docentes em Administração e Contabilidade). 20 e 21 de maio. In: VII EnEPQ (Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da ANPAD), 2021. Anais, 2021.

DOURADO, P. C.; DAVEL, E. P. B. Ensino-Aprendizagem da Criatividade em Administração: A Prática como Desafio Epistemológico. Anais do VII **Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração. Universidade Federal da Paraíba - CCSA**, João Pessoa, 16 a 18 de abril. In: VII Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração, 2020. Anais, 2020.

Conclusions: Os resultados desta pesquisa contribuem para estruturar, estimular e orientar pesquisas futuras por meio de três propostas: pedagogias baseadas na prática, pedagogias baseadas nas artes e uma perspectiva teórica da criatividade coletiva.

**Palavras-chave:** Ensino em administração; Criatividade organizacional; Educação em administração; Revisão sistemática.

## ABSTRACT

Objective: to integrate and consolidate academic knowledge on creativity in management education.

Proposal: To bring together academic production on creativity in management education and propose its renewal.

Thesis: Creativity is not systematically covered in research on management education, even though in recent decades it has become one of the pillars of contemporary management and academic publications.

Theoretical approach: Approaches to management education and organizational creativity.

Provocation: The results of this research provoke integration, consolidation and renewal of studies on management education concerned with organizational creativity.

Methods: Systematic and narrative literature review, focusing on the selection process, the reflexive interpretation of the results, the generation of integrating themes and the proposition of perspectives that problematize and guide future research.

Results: Conceptual themes to structure the understanding of organizational creativity in the context of management education: positions, pedagogies and perspectives. The themes make it possible to map and better understand existing research, as well as to identify its shortcomings and research opportunities.

Conclusions: The results of this research contribute to structuring, stimulating and guiding future research through three proposals: practice-based pedagogies, arts-based pedagogies and a theoretical perspective on collective creativity.

Keywords: Management teaching; Organizational creativity; Management education; Systematic review.

## INTRODUÇÃO

A criatividade é um ativo de especial importância para gestores e pesquisadores da administração, por estar no cerne de processos elementares, como mudanças organizacionais, inovação e iniciativas empreendedoras. Trata-se de um fenômeno multidimensional, que possui diversas definições: (a) a capacidade de gerar ideias úteis e originais (Amabile, 1996; George, 2007), (b) potencial disruptivo (Styhre, 2006), (c) interação entre motivação, intenções e capacidade de transformar informações sensoriais recebidas em interpretações originais em determinado contexto (Csikszentmihalyi, 2015), (d) fenômeno gerenciável, constituído por profissionais, regras, procedimentos e recursos adaptáveis em função dos objetivos e políticas organizacionais (Amabile, 1997). É uma habilidade capaz de suscitar e implementar mudanças, rupturas e inovação e transformar realidades positivamente (Amabile, 2017; Bruno-Faria, Veiga & Macedo, 2008; George, 2007; Kaufman & Glăveanu, 2022; Mainemelis, Epitropaki & Kark, 2019; Muzzio, 2019; Nakano & Wechsler, 2018; Slavich & Svejnova, 2016).

A criatividade é inerente aos processos de adaptação a novos desafios e cenários. Dela dependem empreendedores, gestores e organizações. Dela advém a fonte tanto para inovação e formação de lideranças (Edmonson, 2012; Mainemelis, Epitropaki & Kark, 2019; Sawyer, 2007) quanto para geração de novas formas de solucionar problemas preexistentes (Robinson, 2011; Steyaert, Beyes & Parker, 2016). Amplia-se a perspectiva de uma noção contemporânea de criatividade a partir de um posicionamento sensível ao momento atual, de processos dinâmicos, algorítmicos, ambientais e sistêmicos, que moldam tanto o que temos em comum quanto a como diferimos radicalmente uns dos outros (Wurth, van der Tuin & Verhoeff, 2023).

Se a criatividade é central nas organizações e no trabalho de gestão, então, isso se reflete em necessidade de preparar futuros gestores nesse sentido. Ou seja, a criatividade é essencial no ensino e aprendizagem em administração (EAA), tanto para futuros líderes e/ou gestores quanto para qualquer tipo de trabalhador que terá a capacidade crítica de refletir e agir criativamente em diferentes contextos e práticas organizacionais, como a liderança (Edmonson,



2012; Mainemelis, Epitropaki & Kark, 2019) e o empreendedorismo (Araújo & Davel, 2019; Jones et al., 2012).

Porém, a despeito da inequívoca relevância e potencial transformador da criatividade, ainda não existem revisões sistematizadas da produção acadêmica sobre a criatividade no EAA. Encontram-se revisões de produção acadêmica sobre a criatividade e sua relevância no campo da administração e para as organizações. Entretanto, elas não consideram os aspectos educacionais ligados a criatividade e apresentam uma certa fragmentação, trazendo agendas de pesquisa, sistematização das definições ao longo do tempo, aplicação para as organizações, para os gestores, líderes, empreendedores e propostas de renovação para o campo de pesquisas (Amabile, 2017; Bruno-Faria, Veiga & Macedo, 2008; Dourado & Davel, 2022; Nakano & Wechsler, 2018; Slavich & Svejenova, 2016). Desconhecemos uma sistematização das pesquisas existentes sobre a criatividade no EAA que consolide de forma sistemática o conhecimento produzido, fornecendo uma visão de conjunto e orientações para pesquisas futuras.

O objetivo desse artigo é integrar e consolidar o conhecimento acadêmico sobre a criatividade no ensino e aprendizagem em administração. A análise do material selecionado permitiu o desenvolvimento de três categorias temáticas – posicionamentos, pedagogias e perspectivas – de forma a melhor entender e sistematizar as pesquisas existentes, bem como suas carências e oportunidades de pesquisa. Os resultados incluem propostas para a renovação do campo de pesquisa em EAA: a perspectiva teórica da criatividade coletiva, pedagogias baseadas na prática e pedagogias baseadas na arte.

### **3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA**

O método de pesquisa é baseado em uma revisão sistemática e narrativa da produção acadêmica (Elsbach & Knippenberg, 2020; Gough et al., 2012; Hodgkinson & Ford, 2014; Patriotta, 2020), em que o foco recai sobre o processo de seleção, na interpretação reflexiva dos resultados, na geração de categorias integradoras e na proposição de perspectivas que problematizam e orientam pesquisas futuras. Nesse sentido, o propósito é mais voltado para a interpretação e categorização, do que a descrição estatística.

A revisão ocorreu dentro de um processo estruturado em três etapas. A primeira etapa (mapeamento) apoiou-se na busca de artigos em diferentes bases de dados nacionais e

internacionais (Sage Publication Journals, Academy of Management, SPELL, Emerald, JSTOR, SCIELO, EBSCO, Routledge, Library of Congress, Periódicos CAPES e Web of Science), através de diferentes combinações de buscas entre os termos: creativity, creative, criatividade, learning, aprendizagem, education, educação, teaching, ensino, innovation, inovação, management e administração. Definimos o período de busca desde a década de 1980 até os dias atuais.

Como resultado da revisão sistemática da produção acadêmica, mapeamos 28 (vinte e oito) trabalhos publicados em vários formatos e idiomas (português, inglês e espanhol): artigos acadêmicos, livros, capítulos de livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado. O processo de revisão ocorreu dentro de uma dinâmica de bola de neve na qual referências dos textos encontrados eram consultadas e pesquisadas. Assim, mapeamos e analisamos outros materiais, como livros, capítulos de livros, artigos aceitos em conferências. Esse processo terminou quando não encontramos nenhuma referência nova ou relevante. Com a análise do material coletado, em uma segunda etapa (refinamento e expansão), eliminamos as duplicidades e selecionamos apenas as publicações que se relacionavam direta ou indiretamente à criatividade e o EAA.

Em seguida, analisamos as pesquisas empíricas selecionadas em relação à consistência, relevância e coerência. A questão orientadora era: a produção era baseada em pesquisa empírica consistente, relevante e coerente sobre a criatividade no EAA? O resultado desta análise foi uma seleção de 15 (quinze) produções acadêmicas relevantes, consistentes e coerentes. As referências citadas por cada um desses textos foram analisadas para encontrar outras produções, com temática subjacente. Essa ação permitiu expandir o arcabouço teórico da produção acadêmica, incluindo outros tipos de produções, como livros, capítulos de livros, teses e dissertações. As novas referências encontradas foram analisadas tanto sobre sua consistência, relevância e coerência, quanto sobre suas referências citadas. O processo de revisão chegou ao fim quando nenhuma referência emergia como nova e relevante. Ao final desta etapa, alcançamos um número total de 46 (quarenta e seis) obras, entre teóricas e empíricas.

A terceira etapa foi dedicada à análise temática das pesquisas empíricas. Na primeira análise, buscamos identificar temas centrais com potencial de gerar explicações, integrações e problematizações para orientar a pesquisa futura. Os temas que emergiram dessa análise foram os diferentes posicionamentos, pedagogias e perspectivas adotados. O conjunto de artigos empíricos foi analisado novamente a partir desses eixos temáticos com o propósito de

aprofundar, detalhar e refinar seu conteúdo na criação de sub-temáticas explicativas. Assim, a análise sistemática do conjunto de pesquisas identificadas permitiu a elaboração e sustentação de categorias centrais para descrever e explicar o campo: posicionamento, pedagogias e perspectivas. Nesse sentido, os resultados permitiram refletir e problematizar o estado atual da pesquisa para gerar caminhos de sua possível renovação.

### **3.2 CRIATIVIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ADMINISTRAÇÃO: SISTEMATIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA**

Percebemos que as quinze pesquisas empíricas selecionadas abordam especificamente a criatividade no EAA e também conceitos correlatos e/ou tangenciais à criatividade, como a inovação nos estudos organizacionais, o desenvolvimento da criatividade nas organizações e o ensino da criatividade em componentes de administração em diferentes formações (no curso de enfermagem).

As metodologias de pesquisa utilizadas são em sua ampla maioria qualitativas (doze), havendo pesquisas quantitativas em menor proporção (três). Em relação às abordagens metodológicas de pesquisa, percebe-se maior diversidade; tanto com a utilização de métodos estatísticos e matemáticos para analisar amostras maiores (Abdullah, Hanafiah & Hashim, 2013; Olatoye, Akintunde & Yakasi, 2010; Taha, Tej & Sirkova, 2016), quanto abordagens qualitativas baseadas em entrevistas, observação, análise de documentos e grupos focais (Anderson, 2002; Chim-Miki, Campos & Melo, 2019; Fields e Atiku, 2017; Fini, 2018; Giles & Hargreaves, 2006; James, 2015; Joo, McLean & Yang, 2013; Moran, 2000; Pretto, Filardi & de Pretto, 2010; Pires et al., 2009). Verificam-se também as abordagens de pesquisa participante e experimental na proposição de jogos empresariais ou *serious games* (Abdullah, Hanafiah & Hashim, 2013; Pretto, Filardi & de Pretto, 2010; Gray, Brown & Macanuso, 2010; Taha, Tej & Sirkova, 2016; Takahashi & Peres, 2000).

Embora o nosso enfoque seja o EAA, identificamos duas pesquisas que propõem a criatividade em disciplinas de administração e gestão no curso de enfermagem (Pires et al., 2009; Takahashi & Peres, 2000). Ambas têm em comum o objetivo de desenvolver autonomia, potencial criativo e capacidade de abstração na formação em enfermagem. Ou seja, a criatividade figura como habilidade relevante, mas ainda com um papel secundário.

Para Pires et al. (2009) foi indicada a interface entre as expressões artísticas e o ensino da administração em saúde, como forma de desenvolver a capacidade de abstração e o potencial criativo na atuação profissional em enfermagem. Verificando que o ciclo de debates proposto no componente produziu sentidos de aprendizagem que ultrapassaram a racionalidade instrumental, contribuindo para a formação de cidadãos e profissionais de saúde (Pires et al., 2009). Já para Takahashi e Peres (2000) são preconizados jogos lúdicos como estratégia pedagógica de aprendizado criativo de conhecimentos ligados à área da saúde (como terminologias hospitalares; normas e padrões de serviços de saúde; coleta de resíduos) dentro do componente de administração ministrado na formação em enfermagem.

### **3.3 POSICIONAMENTOS DA CRIATIVIDADE NO EEA**

A análise das pesquisas existentes permitiu identificar dois eixos de posicionamento da criatividade: (a) estudos teóricos sobre a criatividade e (b) estudos sobre criatividade como elemento periférico, atrelado a outros temas considerados como primários.

#### **3.3.1 Posicionamento Teórico da Criatividade**

As pesquisas destacam a relevância inequívoca da criatividade na formação em administração, porém não se baseiam em pesquisa empírica sobre a prática educacional. Ou seja, o enfoque é a proposição conceitual-teórica de aplicação da criatividade. Os estudos propõem o estímulo à inovação, à capacidade empreendedora e a formação dos futuros agentes do crescimento econômico e transformação social, por meio da prática empreendedora. Há aparente consenso também em relação à importância de que a liderança criativa seja trabalhada por meio de um ambiente em que os participantes se sintam confortáveis para compartilhar a diversidade de situações e desafios que enfrentam no dia a dia de trabalho (Araújo & Davel, 2018; Mainemelis, Kark & Epitropaki, 2015; Jones et al., 2012; Śledzik, 2013).

As teorias sobre empreendedorismo e liderança destacam o papel central da criatividade. Sobre a formação de futuros empreendedores em termos de criatividade, a prática empreendedora prescinde de estruturas formais claras e definidas, na medida em que o empreendedor vai construindo a sua jornada enquanto tenta materializar a sua ideia.

Características naturais desse processo são o risco, a incerteza, a paixão do empreendedor pela sua ideia, sua capacidade de convencer outras pessoas sobre a importância do seu empreendimento (Rocha & Davel, 2023; Jones et al., 2012). Para o estabelecimento de ambientes criativos é também necessária a formação de lideranças criativas. Ao passo em que assegurem a suas equipes de trabalho uma ambiência voltada ao desenvolvimento e liberdade de manifestação da criatividade e inovação, estejam também aptos a gerenciar o capital intelectual criativo (Mainemelis, Kark & Epitropaki, 2015).

Por outro lado, nas pesquisas selecionadas sobre criatividade no EAA, a criatividade aparece tanto em ambiente educacional (por exemplo, universidades) quanto em ambiente profissional. Chim-Miki, Campos e Melo (2019) identificaram junto aos principais atores envolvidos na formação em administração - estudantes, docentes e servidores técnicos - em uma IES Brasileira, os elementos e a forma dos espaços que configurariam uma educação criativa. Encontraram consenso em relação à necessidade de reavaliar suas atuais estruturas físicas e adaptá-las, trazendo a visão empresarial e da sociedade para dentro da universidade, de forma colaborativa, com ambientes dinâmicos, moldáveis e que possibilitem maior interação entre os envolvidos. Moran (2000) preconiza a inclusão por parte dos docentes das tecnologias digitais, como facilitadores dos processos educacionais presenciais ou à distância, para uma educação inovadora.

Gray, Brown e Macanuf (2010) propõem a aplicação de jogos empresariais para o desenvolvimento da criatividade e inovação, estimulando ambientes que fomentem o pensamento criativo e a inovação. Configuram potenciais consequências desses jogos a ambiência disruptiva, comunicação mais fluida, geração de novas ideias, *insights* e estratégias. Porém, trata-se de uma proposta teórica, ainda sem aplicação empírica. Para Fields e Atiku (2017), o ensino da criatividade passa por três etapas principais: (a) planejamento e preparação dos estudantes, (b) mensuração da criatividade, por meio de testes e escalas, e (c) o ajustamento constante no decorrer das aulas. Entretanto, não detalha quais metodologias e estratégias de aprendizado poderiam ser utilizadas para ensinar a criatividade.

### 3.3.2 Posicionamento Secundário da Criatividade

Nessas pesquisas, a criatividade figura de forma secundária na estrutura de cursos de administração. A criatividade é mencionada dentro de disciplinas, como elemento

complementar da formação. Ou seja, ela aparece em disciplinas específicas, que propõem a capacidade de inovação para gestores, líderes e empreendedores. Porém, em nenhuma delas a criatividade detém o protagonismo, como principal competência a ser desenvolvida. A criatividade figura como coadjuvante ao lado de conceitos como capacidade de iniciativa, inovação e liderança.

A partir de uma metodologia quantitativa baseada em amostra de 48 estudantes do curso de gestão estratégica da Malásia, Abdullah, Hanafiah e Hashim (2013) constataram a eficácia dos jogos de simulação empresarial em relação aos seguintes fatores: pensamento criativo, habilidades de comunicação, tomada de decisão e habilidades baseadas em conhecimentos multidisciplinares. Nesses jogos, os estudantes simulavam serem gestores em situações realistas. De forma correlata, Pretto, Filardi e de Pretto (2010) propuseram a aplicação da metodologia de jogos de negócios como estratégia complementar no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista o marco da abordagem institucional.

Giles e Hargreaves (2006) é um exemplo de pesquisa que menciona a criatividade, mas não a consideram como central. Eles investigaram, longitudinalmente, o potencial de três escolas canadenses de atuarem como organizações de aprendizado e comunidades de aprendizado profissional voltados para a inovação. Concluíram que elas podem fornecer uma solução de resistência a processos convencionais de ensino. Anderson (2002) enfatiza a importância da valorização da arte de educar criativamente, o que representaria considerar os elementos de risco, responsabilidade e amor. Já Taha, Tej e Sirkova (2016) mapearam quantitativamente dentre 579 estudantes da faculdade de administração da universidade de Presova a eficácia percebida da disciplina “métodos criativos em gestão e curso de jogos gerenciais”. Com o objetivo de mensurar a eficácia no aprimoramento do pensamento criativo e capacidade de resolver problemas, bem como a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. A pesquisa obteve índices satisfatórios de confiabilidade e validade na amostra pesquisada, o que sugere correlação entre os construtos.

Ainda sobre ferramentas, James (2015) propõe a utilização do inventário de avaliação do local de trabalho criado por Teresa Amabile e intitulado *KEYS* (Amabile, 1998, p. 35), como forma de incentivar a criatividade e a motivação para o alcance de resultados em sala de aula. Em sua pesquisa empírica, o inventário de avaliação do local de trabalho foi apresentado e explorado como um estilo de gerenciamento de sala de aula que incentiva a criatividade e a realização. Sua teoria sugere seu papel facilitador para os educadores de fomentar a criatividade em ambiente de sala de aula. O que se coaduna com o papel fundamental dos docentes e das

IES na revisão dos métodos de ensino estáticos, visando à formação humana e inovadora de cidadãos para uma atuação efetiva e uma consciência crítica no mundo do trabalho e na sociedade (Fini, 2018).

Na pesquisa de Olatoye, Akintunde e Yakasi (2010), observamos como a criatividade é submetida ao conceito de inovação no ensino da administração, tendo como resultado uma ausência de correlação. Esses pesquisadores investigaram quantitativamente a influência da criatividade e da inteligência emocional no desempenho acadêmico de 235 estudantes de administração na Nigéria. Não encontraram relações significativas entre os construtos, denotando que estudantes emocionalmente inteligentes não são necessariamente também criativos. As possíveis razões relatadas pelos autores estariam relacionadas às práticas culturais e educacionais nos lares e escolas na Nigéria, que ainda não incentivariam a inovação e criatividade.

### **3.4 PEDAGOGIAS DA CRIATIVIDADE NO EEA**

Na análise das pesquisas selecionadas, identificamos duas abordagens pedagógicas predominantes: tradicional e experiencial. Por abordagem tradicional, define-se toda aquela em que o ensino é considerado externo ao estudante e dependente do professor, com a transmissão linear do conhecimento (Biggs & Tang, 2011; Schmitz et al., 2015). Nas pedagogias experienciais, o foco recai na participação ativa do estudante no processo de aprendizagem, utilizando métodos participativos como estudos de caso, simulações, jogos de negócios e outras atividades práticas (Biggs & Tang, 2011; Schmitz et al., 2015).

#### **3.4.1 Pedagogias Tradicionais**

A produção acadêmica revela que a criatividade é ensinada, predominantemente, em sala de aulas a partir de modelos tradicionais de ensino (Anderson, 2002; Chim-Miki, Campos & Melo, 2019; Fields e Atiku, 2017; Fini, 2018; Giles & Hargreaves, 2006; James, 2015; Joo, McLean & Yang, 2013; Moran 2000; Pires et al., 2009; Olatoye, Akintunde e Yakasi, 2010). A criatividade figura essencialmente como um conceito integrado a disciplinas ou como

componentes curriculares dentro de determinadas disciplinas, em pedagogias tradicionais de ensino.

Os universos de pesquisa variam: (a) curso de gestão estratégica da Malásia (Abdullah, Hanafiah & Hashim, 2013), (b) cursos de formação para gestores (Pretto, Filardi & de Pretto, 2010), (c) escolas de inovação canadenses (Giles & Hargreaves, 2006), (d) cursos de graduação em administração na Eslováquia (Taha, Tej & Sirkova, 2016) ou Nigéria (Olatoye, Akintunde e Yakasi (2010). Nessas pesquisas, os métodos de ensino, muitas vezes, implicitamente expressos, são localizados no ambiente da sala de aula e baseadas no modelo de ensino de transmissão de conhecimento linear entre professor e estudantes.

### 3.4.2 Pedagogias Experienciais

Algumas produções acadêmicas sinalizam para uma abordagem experiencial, quando tratam da estratégia da gamificação ou jogos empresariais. Esses estudos se baseiam na simulação de realidades organizacionais, negócios, e de recursos tecnológicos correlatos como forma de desenvolver a criatividade e inovação, ao simular ou resolver problemas organizacionais complexos por meio de jogos realizados de forma colaborativa (Abdullah, Hanafiah & Hashim, 2013; Gray, Brown & Macanufo, 2010; James, 2015; Pretto, Filardi & de Pretto, 2010; Takahashi & Peres, 2000). As questões experiências do processo educacional não são discutidas nem expressas nessas pesquisas. Entretanto, é possível perceber o ganho e interesse no uso dos jogos para o ensino e aprendizagem da criatividade. Por isso, classificamos esses estudos como indicadores da importância de pedagogias experiências em contraponto às pedagogias tradicionais.

Por meio dos jogos empresariais, Taha, Tej e Sirkova (2016) o defendem como abordagem que possibilita tanto desenvolver o pensamento divergente e convergente dos estudantes (capacidade de resolver problemas) quanto mobilizar seu potencial criativo. Com enfoque nos métodos e técnicas criativas aplicáveis na prática de gestão, obtiveram percepção positiva dos métodos e técnicas criativas aplicadas no curso, o que sugere a utilidade da abordagem experiencial.

A educação gerencial (superior) é orientada para a integração da criatividade na prática pedagógica. Nesse sentido, percebe-se que as chamadas pedagogias experienciais apontam para a capacidade de ir além de uma abordagem monológica, permitindo que os estudantes se



envolvam em discursos críticos, enquanto experimentam tensões e contradições compostas por experiências analíticas, estruturadas (Clegg & Ross-Smith, 2003, Steyaert, Beyer & Parker, 2016). Como contraponto, os resultados empíricos de Chim-Miki, Campos e Melo (2019), que em grupos focais com docentes, servidores técnicos e estudantes de IES Brasileira, verificaram o consenso entre a amostra pesquisada de que os métodos e espaços de ensino tradicionais foram considerados ultrapassados e desestimulantes para a criatividade, devendo ser repensadas, sob pena de eliciarem crescente aumento nos índices de evasão escolar, como constatado nesse mesmo estudo.

### **3.5 PERSPECTIVA INDIVIDUAL DA CRIATIVIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA ADMINISTRAÇÃO**

Desde a década de 1950, o paradigma até então dominante é de que a criatividade é normativamente considerada uma capacidade individual de produzir o novo e útil (Guilford, 1950). Transitando como caminho para a solução eficiente de problemas, algumas vezes, a criatividade é socialmente situada e distribuída. Todavia, mesmo assim, a definição da criatividade permanece em conformidade com sua presunção de que o “novo” e “útil” localiza-se no pensamento criativo de indivíduos (Amabile et al. 2005). Em contraste com a perspectiva individual da criatividade, as pesquisas começam a incluir elementos da socialização, contexto e meio cultural (Glăveanu, 2014, 2017, 2023). O foco do debate passa a situar a criatividade como habilidade socialmente desenvolvida, compartilhada, distribuída ou coletiva.

Nas produções acadêmicas analisadas sobre EEA, identificamos alinhamento teórico de algumas das pesquisas mapeadas com as categorias propostas por Slavich e Svejenova, (2016), destacadamente: resultado, síntese, criação, interação e engajamento. Na totalidade dos estudos empíricos que empregam pedagogias tradicionais, são enfocados os sujeitos (estudantes, professores, técnicos) como principais atores sociais, detentores da criatividade. Nesse sentido, esses atores sociais objetivavam o resultado, a síntese, a criação e a interação.

Não se propõem até então metodologias de como a criatividade poderia ser desenvolvida de forma coletiva ou compartilhada. Em alguns deles, se propõe de forma mais explícita a mensuração da criatividade, como capacidade preexistente, e não como competência passível de ser desenvolvida em processos de ensino e aprendizagem, apenas como resultado

(Anderson, 2002; Chim-Miki, Campos & Melo, 2019; James, 2015; Joo, McLean & Yang, 2013; Moran, 2000; Olatoye, Akintunde & Yakasi, 2010; Taha, Tej & Sirkova, 2016).

A única pesquisa que sugere um avanço para além da perspectiva individual da criatividade é Joo, McLean e Yang (2013). Esses autores discutem a história e a transição da pesquisa criativa como engajamento e com base em três perspectivas da criatividade: **características pessoais, perspectivas contextuais e perspectivas integrativas**, defendendo que desenvolver a capacidade criativa passa pelas interações humanas, dentro de um determinado contexto cultural e social. Já os estudos que utilizam pedagogias experienciais, mesmo podendo fornecer uma compreensão mais aprofundada e desenvolver habilidades e competências criativas de forma coletiva ou compartilhada, não o fazem em seus estudos e não mencionam como isso poderia ser realizado em pesquisas futuras (Abdullah, Hanafiah & Hashim, 2013; Pretto, Filardi & de Pretto, 2010; Gray, Brown & Macanufo, 2010; Taha, Tej & Sirkova, 2016; Takahashi & Peres, 2000).

### 3.6 CARÊNCIAS NA PRODUÇÃO SOBRE A CRIATIVIDADE NO EAA

A partir da análise das pesquisas com base nos posicionamentos, pedagogias e perspectivas teóricas, foi possível identificar quatro carências na produção acadêmica sobre a criatividade no EAA. A primeira carência, diz respeito ao seu posicionamento com elementos empíricos voltados para a prática. As pesquisas ainda não enfocaram aplicações em ambientes educacionais para a prática criativa, indicando a necessidade de renovação de uma educação criativa na prática, ao motivar os estudantes a desejar aprender, descobrir novos assuntos e ir além do ensino oferecido na sala de aula. As pesquisas destacam processos de ensino que limitam o desenvolvimento de habilidades práticas e a aplicação do conhecimento sobre a criatividade em situações reais.

A segunda carência diz respeito ao posicionamento primário da criatividade no EAA. A criatividade, por um lado, é destacada como fundamental. Ao mesmo tempo, em nenhuma das pesquisas no campo do EAA a criatividade detém o devido protagonismo. Frequentemente, a criatividade figura ao lado de conceitos como capacidade de iniciativa, inovação e liderança. Mantém-se, portanto, a carência das escolas de administração em como posicionar a criatividade como tema prioritário e central em seus currículos.

A terceira carência se refere à pedagogia experiencial. Muito embora existam pesquisas que proponham e mesmo as apliquem empiricamente, sua maioria ainda é restrita a jogos empresariais. Em contrapartida, muitas fontes e referências pedagógicas da criatividade advêm de outros campos do conhecimento como e.g. as artes, o teatro, a música (Boal, 2014; Johnstone, 2012; Spolin, 2007). Carecemos de pesquisas que explorem a dimensão das metodologias ativas de ensino que são destaque das pedagogias experienciais. Carecemos também de produções acadêmicas que tragam para o campo do EAA todo conhecimento acumulado no ensino da criatividade realizado pelas áreas artísticas.

A quarta carência se refere à ampliação de uma perspectiva individual para uma criatividade coletiva. A perspectiva até então dominante pressupõe a criatividade como capacidade preexistente, e não como competência a ser desenvolvida coletivamente. Essa ampliação de perspectiva de individual para social ou coletiva abarca fatores sociais, culturais e pessoais para explicar o processo de compartilhamento da criatividade (Glăveanu, 2017). Considerando que o ambiente do EAA se constitui de sistemas sociais compostos por coletivos de pessoas em diferentes contextos culturais, identifica-se a necessidade de ampliação da perspectiva individual em direção à dimensão social e a prática coletiva. Considerar um indivíduo, desconsiderando o meio que o circunda, sugere a necessidade de uma mudança de foco que consiga perceber o indivíduo como parte de um sistema social, de influências e informações mútuas (Csikszentmihalyi, 2015).

### **3.7 RENOVAÇÃO DA PESQUISA SOBRE CRIATIVIDADE EM ENSINO-APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO**

Frente as carências identificadas na produção acadêmica sobre criatividade no EAA, podemos elaborar três propostas para a renovação de pesquisas futuras neste campo: pedagogia baseada na prática, pedagogia baseada na arte e perspectiva da criatividade coletiva. Esses caminhos são baseados em vários desafios: como ensinar a criatividade? Como repensar as atuais metodologias de ensino e conteúdos nessa formação?

As propostas de renovação incluem e priorizam o ensino da criatividade na formação em administração de forma central, propondo metodologias pedagógicas alinhadas com a renovação também das pesquisas sobre a criatividade no campo da administração, com aplicação prática para docentes, gestores e pesquisadores.

### 3.7.1 Renovação Pedagógica: a Educação Baseada na Prática

Embora a prática se constitua de um termo amplamente utilizado, os estudos baseados em prática (EBP) constituem uma abordagem que se caracteriza pela contextualização em um meio social constituído por reflexões entrelaçadas, e pela necessidade de encurtamento da distância entre a teoria e a prática. Como uma teia de práticas interconectadas e sustentadas por um conhecimento dinâmico e processual, que se renova e se transforma ao ser praticado (Gherardi, 2019; Gherardi & Nicolini, 2000; Higgs et al, 2012; Raelin, 2007), de forma semelhante ao desenvolvimento da criatividade coletiva ou compartilhada (Glăveanu, 2017; 2014b). Nesse novo paradigma oriundo da sociologia, a aprendizagem deixa de ser enfocada como fenômeno restrito à mente, mas como algo produzido e reproduzido nas relações sociais dos indivíduos participantes de uma sociedade (Gherardi & Nicolini, 2000). Assim, estando a aprendizagem integrada ao cotidiano dos indivíduos, adapta-se à adoção da prática enquanto metodologia pedagógica de aprendizagem, como sistema de atividades em que saber não está separado do fazer.

Na perspectiva de que o conhecimento é constituído por práticas situadas de produção e de reprodução de conhecimento, dentro de uma coletividade que a sustenta socialmente (Gherardi, 2016), a prática pedagógica - portanto entre professores e estudantes - envolve os elementos da corporeidade, estética, sociomaterialidade, da dinâmica interacional com elementos humanos e não humanos, da linguagem, e dos afetos e formas de afetar (Gherardi, 2019). Como metodologia, ajusta-se ao fenômeno complexo e multidimensional da criatividade, permitindo experienciar, ressignificar e aplicar o aprendido na prática, enquanto processo de desenvolvimento e aprendizagem coletivo.

Outros importantes elementos situacionais na dinâmica de aprendizado e prática propostos da criatividade são a perspectiva cultural, a aprendizagem situada, a teoria da atividade e a teoria ator-rede (Gherardi & Nicolini, 2000). Embora cada um desses elementos tenha características próprias, o ponto de interseção são os próprios componentes da prática pedagógica - ações, artefatos, contextos, cultura, indivíduos, linguagem tácita (quase instintiva) normas, signos, textos, discursos e inserção (Gherardi, 2016; 2019). Por considerar que o conhecimento e a capacidade de criar não são estáticos e restritos à cognição individual, a compreensão da prática preconiza uma construção, em que o conhecimento vem após o saber fazer, ou seja, de uma prática pedagógica essencialmente coletiva e compartilhada.

### 3.7.2 Renovação Pedagógica: as Artes no Ensino e Aprendizagem da Criatividade

Embora existam pesquisas que proponham pedagogias experienciais como forma de ultrapassar o caráter eminentemente disciplinar em administração, sua maioria ainda é restrita a os jogos empresariais, enquanto muitas fontes e referencias pedagógicas da criatividade das artes, como o teatro e a música (Boal, 2014; Barbosa, Davel & Cunha, 2021; Barbosa & Davel, 2022; Johnstone, 2012; Spolin, 2007). As concepções contemporâneas da criatividade contemplam maior diversidade, complexidade e abarcam as artes como importante ferramenta de ampliação de visões sócio-históricas, interação grupal, conhecimento e emoções (Glăveanu, 2010, 2014, 2017; Mainemelis, 2010; Steyaert, Beyes & Parker, 2016).

Embora aplicar elementos da arte nos estudos organizacionais não seja uma ideia nova (Gagliardi & Czarniawska, 2006; Strati, 2008), a arte figura como potencialidade e recurso essencialmente humano de grande relevância, na medida em que corriqueiramente representamos diversos papéis nas interações sociais, elaboramos figurinos, utilizamos “máscaras” e mesmo modulamos tom de voz e expressões faciais em situações específicas, sendo todos esses elementos teatrais (Boal, 2014; Goffman, 2016). O teatro preconiza que todas as pessoas são capazes de criar e improvisar, se assim desejarem, estando essas capacidades muito mais relacionadas às oportunidades de vivenciar com total entrega do que a fatores como talento ou inclinação pessoal (Johnstone, 2012; Spolin, 2007). Tais recursos detêm a potencialidade de auxiliar a fomentar, estimular e desenvolver a criatividade de forma orgânica, com maior liberdade para criar, performar e representar diferentes papéis em sala de aula, para além das tradicionais relações de transmissão de conhecimento linear entre professores e estudantes.

A aprendizagem da criatividade por meio da arte detém, portanto, importância fundamental no estímulo ao desenvolvimento criativo. Especificamente em relação à criatividade na perspectiva da prática, o teatro de improvisação estimula capacidades essenciais, como a de manter o processo criativo aberto, a confiança na liderança distribuída ou coletiva, a renúncia de qualquer soberania individual sobre a criação, a coragem e generosidade para contribuir nas dinâmicas coletivas e a aceitação imediata do que é colocado pelo outro durante o processo criativo (Boal, 2014; Johnstone, 2012; Spolin, 2007). Ademais, as pedagogias artísticas são por sua própria natureza baseadas na prática, como as práticas de improvisação teatral, que mobilizam elementos da corporeidade, criação de narrativas e interação social dentre os sujeitos envolvidos nessas práticas (Barbosa, Davel & Cunha, 2021;

Barbosa & Davel, 2022). Essas são características consoantes com as condições para que a criatividade seja estimulada de forma coletiva e considerada como prática.

A estratégia de empregar abordagens artísticas voltadas para ensino da criatividade refere ao desenvolvimento da capacidade dos estudantes de ter ideias e ações originais, em um modelo de aulas que permita aos estudantes se engajar de maneira prática e criativa na resolução das demandas oriundas da crescente complexidade e diversidade de valores sociais e modos de vida (Fields & Atiku, 2017; Fini, 2018). Cientes de que a proposta possivelmente encontrará resistência nos modelos de ensino funcionalistas tradicionais, superar o status quo é condição *sine qua non* para alçar um modelo de ensino que propicie a aquisição de conhecimento prático, de natureza crítica e transformadora e do desenvolvimento da competência criativa.

### 3.7.3 Renovação de Perspectiva: as Teorias da Criatividade Coletiva

Partir do paradigma inicial, estabelecido nos primeiros estudos sobre a criatividade na década de 1950, advindos da psicologia, pressupõe transpor este paradigma eminentemente individual, em que a criatividade - e seus processos de criação individual, *insights* criativos e interpretação subjetiva - é um fenômeno restrito à cognição de um indivíduo (Amabile, 2017; Csikszentmihalyi, 2015; Dourado & Davel, 2022; Freitas & Davel, 2022; Joo, McLean & Yang, 2013). Na perspectiva de que o processamento cognitivo individual dará origem a uma nova ideia, essa sempre estará sujeita à mediação social ao ser compartilhada, por meio dos sentidos e interpretação coletivos, centrais para a aprendizagem criativa (Glăveanu, 2014; Kaufman & Glăveanu, 2022).

Com efeito, existe a perspectiva de que os processos criativos se baseiam não somente em processos internos e individuais (e.g. nível de instrução e inclinações pessoais), posto que estes estejam geralmente condicionados ou influenciados por relações externas, mas sim como uma construção dinâmica, coletiva e cocriada por múltiplos atores (Glăveanu, 2014a; Joo, McLean & Yang, 2013). Como a criatividade não se restringe a criar de forma estritamente individual ou algo absolutamente novo, como um dom meramente inato, tanto é possível inovar aprimorando elementos preexistentes, quanto pela construção coletiva de uma nova ideia ou conceito. Ou seja, pode-se desenvolver a capacidade criativa pelas interações humanas, dentro

de um determinado contexto cultural e social (Glăveanu, 2017; Joo, McLean & Yang, 2013; Moeran; 2009).

O desafio é de propor a criatividade compartilhada na prática, coproduzida por meio do fazer coletivo (Dourado & Davel; Freitas & Davel, 2022). Estimular o desenvolvimento da criatividade de forma colaborativa, possivelmente entre equipes, e com maior interface entre a sala de aula e a realidade social extramuros, pois que toda atividade, especialmente inesperada e desafiadora, é uma oportunidade para aprendizagem (Gherardi, 2019) e que a aprendizagem em situações sociais casuais é tão importante quanto experiências de aprendizagem formais (Antonello & Godoy, 2010). O desafio é de pensar o ensino da criatividade a partir de pedagogias de ensino que realmente permitam o desenvolvimento de conhecimento da criatividade a partir de uma concepção coletiva, colaborativa. Em relação à formação de administradores, atuantes em uma sociedade complexa, caracterizada por múltiplos desafios (Araújo & Davel, 2018; Bendassoli et al., 2009), a criatividade compartilhada representa uma habilidade essencial, necessária para tomada de decisão, resolução de conflitos, inovação e regeneração das práticas organizacionais (Dourado & Davel, 2022).

### **3.8 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO**

O objetivo desse artigo foi contemplado mediante o balanço dos resultados obtidos, tanto por meio da análise das pesquisas preexistentes, quanto das categorias que emergem, sugerindo a relevância da proposição de contemplar a criatividade com papel central na formação em administração. O mapeamento dessas pesquisas sustenta teoricamente a relevância de ensinar e aprender a criatividade nos cursos de administração. Porém, face ao número de estudos encontrados, e à pouca profundidade analítica e na proposição de novos métodos, é inequívoca a lacuna sobre como a criatividade pode ser contemplada com papel central na formação em administração. Desenvolver uma concepção da criatividade coletiva como prática, de forma coletiva ou compartilhada e por meio de elementos artísticos e interdisciplinares são propostas de renovação para o campo. Potencialmente, permitem a devida articulação da criatividade como prática na formação em administração, contribuindo com a formação de futuros gestores, líderes e empreendedores, que possam melhor responder às crescentes demandas de adaptação, colaboração, inovação e reinvenção.

A contribuição dessa pesquisa é a de integrar e consolidar a produção acadêmica em EAA com foco na criatividade, ao propormos uma série de categorias: posicionamento, pedagogias, perspectiva teórica, carências e renovações.

Os **impactos teóricos** pressupõem considerar a criatividade como central no curso de administração. A proposição de pesquisas que pensem a pedagogia de forma interdisciplinar (arte) e baseada na prática e a de uma agenda de pesquisas explorem outras perspectivas teóricas da criatividade – como a compartilhada, como mudança de paradigma às abordagens didáticas tradicionais do ensino da gestão e maior inclusão e participação dos estudantes (Escrivão & Ribeiro, 2008; Gagliardi & Czarniawska, 2006; Steyaert, Beyer & Parker, 2016). Também propomos a revisão dos métodos e pedagogias, em prol de maior mobilização dos estudantes, por meio da interdisciplinaridade entre áreas como educação, psicologia, sociologia e ação artística (Bureau & Komporez-Athanasiou, 2016; Davel, Vergara & Ghadiri, 2007; Gagliardi & Czarniawska, 2006).

Em relação aos **impactos práticos**, destacamos a necessidade premente de chamar a atenção de gestores de cursos de administração para a importância de inclui-la nos currículos de forma primária, e a dos professores para encontrarem alternativas pedagógicas e teóricas para melhor ensinar a criatividade. Há aparente consenso sobre a necessidade de o conteúdo da formação do administrador estar a serviço de uma visão coletiva e comunitária, com um modelo de aulas imbuído de sentido compatível com um projeto social, sem que isso, contudo, se reflita nas práticas vigentes. A prática que propõe os engajamentos coletivos e criativos dos estudantes abre a perspectiva crítica da potencialidade da educação para a gestão, que envolve a auto reflexividade crítica aprendendo, mas também no engajamento coletivo, visando viabilizar transformações sociais (Aktouf, 2005; Chim-Miki, Campos & Melo, 2019; Davel, Vergara & Ghadiri, 2007; Steyaert, Beyer & Parker, 2016). Os estudos indicam também a necessidade de renovação pedagógica para uma educação criativa, ao motivar os estudantes a genuinamente desejar aprender, descobrir novos assuntos e ir além do ensino oferecido na sala de aula. Essa mudança de atitude em relação à educação envolve repensar as estratégias de ensino e um desafio para estilos de ensino tradicionais, a fim de incentivar os estudantes e futuros profissionais para desenvolver a criatividade e habilidades inovadoras, necessárias e valorizadas como habilidades essenciais no século XXI (Dardot & Laval, 2017; Robinson, 2011).

A criatividade pode ser tanto desenvolvida quanto suprimida por práticas educativas. Entendemos que pelo fato de não se tratar de um construto linear, mas que permeia diferentes



meios, a criatividade envolve e acaba sendo representada por ideias em movimento. Que muitas vezes podem ser confusas, não lineares, incorporadas e intermediárias (Richard, Glăveanu & Aubertin, 2023). O desafio aqui contido é o de adotar essas idiossincrasias ao propor o aprendizado e desenvolvimento da criatividade de forma plural e coletiva. Por meio da prática e com recursos artísticos, valoriza-se o desenvolvimento da habilidade criativa inserida numa prática conjunta e participativa (Bureau & Komporozos-Athanasiou, 2016; Gagliardi & Czarniawska, 2006; Glăveanu, 2014; Steyaert, Beyer & Parker, 2016). O ato de ensinar/aprender a criatividade nos termos propostos pelas categorias que emergem contribui para a renovação nos campos de pesquisas sobre a criatividade em administração, ensino e aprendizagem em administração e de estudos sobre a prática.

Constata-se na revisão sistemática realizada que a maioria do conhecimento acumulado nas atuais pesquisas sobre EAA da criatividade enfocam a perspectiva linear e cognitivista da Criatividade, como um modelo mental. Não se percebe diversidade de metodologias e pedagogias para esse ensino, com a manutenção da lógica de transmissão de conhecimento de forma linear. Há pesquisas escassas com a proposição da experiência ou da prática (Araújo & Davel, 2018; Coldevin et al., 2019; Dourado & Davel, 2022).

Entendemos que a formação em administração de forma estritamente disciplinar, tecnicista e burocrática não atende mais às demandas contemporâneas das organizações e sociedades. As propostas de renovação que propomos perpassam novas perspectivas, como a criatividade plural (Freitas & Davel, 2022; Glăveanu, 2021), a contribuição da arte (Boal, 2014; Johnstone, 2012; Spolin, 2007) e da prática (Gherardi, 2019; Gherardi & Nicolini, 2000). A abordagem da criatividade no EAA é aqui estimulada de forma crítica e reflexiva desde a formação, para que possa reverberar profissionalmente. Nesse processo, a epistemologia da prática é uma forma privilegiada de vincular o estudante ao desenvolvimento de diferentes capacidades; corporais, de afetar e ser afetado, ampliar a capacidade de agir, engajar e conectar-se coletivamente, com resultados melhor aplicáveis às demandas das organizações reais e dos contextos socioculturais que os cercam. A prática não privilegia apenas o indivíduo e suas ações individuais, mas sua capacidade de formação de redes, de aprender fazendo, de revisitar práticas arraigadas e de permitir-se produzir capacidades afetivas além do mero conhecimento formal, pois que se aprende de forma relevante também através das interações e situações sociais diversas (Gherardi, 2019; Gherardi & Nicolini, 2000).

A aprendizagem criativa contempla relações e interações das pessoas com os elementos sociais e materiais em contextos particulares. Assim, concluímos que o contexto do ensino e

aprendizagem da criatividade nos cursos de administração devam ser considerados a partir das suas inter-relações, divisões do trabalho e relações de poder, ambiente, cultura, linguagem, dentre outros elementos socioculturais. A dinâmica de aprendizagem vista essencialmente enquanto processo, abraça todas as suas tensões e fluidez, muitas vezes não linear.

A epistemologia baseada na prática e na arte são então propostos como possível forma de superar os atuais desafios da formação, por permitir a devida atenção aos micro-processos que estão por trás das práticas contínuas dos atores envolvidos, na teia da criação e co-criação coletiva. Neste contexto, aprender se torna ato continuamente reflexivo, por meio do olhar aos sistemas por seus atos e aprendizados passados e suas reverberações futuras. Identificamos como oportunidade de pesquisa futuros estudos empíricos que adotem essas perspectivas de renovação, para que se verifique a adequação, possíveis ajustes e reverberações em contextos formativos em administração.

## REFERÊNCIAS

- Abdullah, N. L., Hanafiah, M. H., & Hashim, N. A. (2013). Developing Creative Teaching Module: Business Simulation in Teaching Strategic Management. *International Education Studies*, 6(6), 95-107.
- Aktouf, O. (2005). Ensino da Administração: por uma pedagogia para a mudança. *Organizações & Sociedade*, 12(35), 151-159.
- Amabile, T. M. (2017). In Pursuit of Everyday Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 51(4).
- Amabile, T. M. (1998). How to Kill Creativity. *Harvard Business Review*. [www.hbr.org](http://www.hbr.org)
- Anderson, D. R. (2002). Creative teachers: Risk, responsibility, and love. *Journal of Education*, 183(1), 33-48.
- Antonello, C. S. & Godoy, A. S. (2010). A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(2), 310-332. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552010000200008>
- Araújo, G. F., & Davel, E. (2018). Educação empreendedora, experiência e John Dewey. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 12(4), 1-16. doi: 10.12712/rpca.v12i4.1329.

- Barbosa, F. P. M., Davel, E. P. B., & Cunha, M. P. (2021). Embodying improvisational education for managers: learning from theater. *Culture and Organization*, 28(3-4), 296–312.
- Barbosa, F. P. M., & Davel, E. P. B. (2022). Teaching and learning of organizational improvisation: The value of theater in management learning. *Revista de Administração da Mackenzie*, 23(4), 1-29.
- Bedani, M. (2012). O impacto dos valores organizacionais na percepção de estímulos e barreiras à criatividade no ambiente de trabalho. *Revista de Administração Mackenzie*, 13(3), 150-176.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university (4a Ed.). London, UK: McGraw-Hill.
- Brown, J. & Duguid, P. (1991) Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science* 2(1), 40–57.
- Bruno-Faria, M. F., Veiga, H. M. S. & Macedo, L. F. (2008). Criatividade nas organizações: Análise da produção científica nacional em periódicos e livros de Administração e Psicologia. *Revista de Psicologia das Organizações e do Trabalho*, 8(1), 142-163.
- Bureau, S. P.; Komporozos-Athanasiou, A. (2016). Learning subversion in the business school: An ‘improbable’ encounter. *Management Learning*. 48(1), 39-56.
- Chim-Miki, A. F., Campos, D. B., & de Melo, L. S. A. (2019). Definindo Espaços de Educação Criativa no Ensino Superior de Administração através de Mecanismos de Cocriação de Valor. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 20(2), 1-22.
- Clegg, S. R., & Ross-Smith, A. (2003). Revising the Boundaries: Management Education and Learning in a Postpositivist World. *Academy of Management Learning & Education*, 2(1), 85-98.
- Coldevin, G. H., Carlsen, A., Clegg, S., Pitsis, T. S., & Antonacopoulou, E. P. (2019). Organizational creativity as idea work: Intertextual placing and legitimating imaginings in media development and oil exploration. *Human Relations*, 72(8), 1369-1397. doi: 10.1177/0018726718806349.
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *The systems model of creativity*: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi. Springer.
- Dardot, P., & Laval, C. (2017). *A nova razão do mundo*. Boitempo Editorial.

- Davel, E., Vergara, S. C., & Ghadiri, P. D. (Eds.). (2007). *Administração com arte: experiências vividas de ensino-aprendizagem*. São Paulo: Editora Atlas.
- Dey, P., & Steyaert, C. (2007). The Troubadours of Knowledge: Passion and Invention in Management Education. *Organization*, 14(3), 437-451.
- Dourado, P. C. & Davel, E. P. B. (2022). Creativity as practice: perspectives and challenges for research on management. *Revista de Administração de Empresas*, 62(3), 1-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020220310>.
- Escrivão Filho, E., & Ribeiro, L. R. d. C. (2008). Inovando no ensino de administração: uma experiência com a aprendizagem baseada em problemas. *Cadernos EBAPE.BR*, Especial(Agosto), 1-9.
- Elsbach, K. D., & Knippenberg, D. van. (2020). Creating high-impact literature reviews: An argument for ‘Integrative Reviews’. *Journal of Management Studies*, 57(6), 1277–1289.
- Fields, Z., & Atiku, S. O. (2017). Management education and creativity. In Neeta Baporikar (Ed.), *Innovation and shifting perspectives in management education* (pp. 33-57). Windhoeke; IGI Global.
- Fini, M. I. (2018). Inovações no ensino superior. Metodologias inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho: desafios para a transformação de uma cultura. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 19(1), 176-183.
- Freitas, R. G., & Davel, E. P. B. (2022). Criatividade plural: Panorama, desafios e perspectiva para a produção acadêmica em Administração. *Contextus: Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 20(18), 253-265.
- Gagliardi, P., & Czarniawska, B. (Eds.). (2006). *Management education and humanities*. Cheltenham: Edward Elgar.
- George, J. M. (2007). Dialectics of creativity in complex organizations. In T. Davila, M. J. Epstein, & R. Shelton (Eds.), *The creative enterprise: managing innovative organizations and people*. Westport: Praeger, 439-477.
- Gherardi, S. (2016). The practice-turn in management pedagogy: a cross-reading. In C. Steyaert, T. Beyer, & M. Parker (Eds.), *The Routledge companion to reinventing management education* (pp. 264-270). London: Routledge.

- Gherardi, S. (2019). *How to conduct a practice-based study: Problems and methods* (second edition). Edward Elgar Publishing.
- Gherardi, S., & Nicolini, D. (2000). The organizational learning of safety in communities of practice. *Journal of Management Inquiry*, 9(1), 7-18.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Management Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed Creativity: Thinking Outside the Box of the Creative Individual*. London: Springer.
- Glăveanu, V. P. (2014). *Thinking through creativity and culture: toward an integrated model*. New Brunswick, London: Transaction Publishers.
- Glăveanu, V. P. (2017). A Culture-Inclusive, Socially Engaged Agenda for Creativity Research. *Journal of Creative Behavior*, 51(4), 338-340.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012). *An introduction to systematic reviews*. Los Angeles: Sage Publications
- Gray, D., Brown, S., & Macanuso, J. (2010). *Gamestorming: A playbook for innovators, rulebreakers, and changemakers*. Sebastopol: O'Reilly Media, Inc.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454.
- Higgs, J., Barnett, R., Billett, S., Hutchings, M., & Trede, F. (Eds.). (2012). *Practice-based Education: Perspectives and strategies*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hodgkinson, G. P., & Ford, J. K. (2014). Narrative, meta-analytic, and systematic reviews: What are the differences and why do they matter? *Journal of Organizational Behavior*, 35(1–5).
- James, M. A. (2015). Managing the classroom for creativity. *Creative Education*, 6(10), 1032-1048.
- Jones, K., Sambrook, S., Henley, A., & Norbury, H. (2012). *Higher education engagement in leadership development*. *Industry & Higher Education*, 26(6), 461-472.
- Joo, B. K., McLean, G. N., & Yang, B. (2013). Creativity and human resource development: An integrative literature review and a conceptual framework for future research. *Human Resource Development Review*, 12(4), 390-421.

- Kaufman, J.C.; Glăveanu, V. (2022). Positive Creativity in a Negative World. *Education Sciences*, 12(3), 193. <https://doi.org/10.3390/educsci12030193>
- LeFrançois, G. R. (2008). *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Cengage.
- Mainemelis, C., Kark, R., & Epitropaki, O. (2015). Creative Leadership: A Multi-Context Conceptualization. *Academy of Management Annals*, 9(1), 393–482.
- Moeran, B. (2009). The organization of creativity in Japanese advertising production. *Human Relations*, 62(7), 963-985.
- Muzzio, H. (2019). Trilhas, textos e contextos da liderança criativa. *Revista de Administração de Empresas*, 59(4), 308-309.
- Olatoye, R. A., Akintunde, S. O., & Yakasi, M. I. (2010). Emotional intelligence, creativity and academic achievement of business Management students. *Electronic journal of research in educational psychology*, 8(2), 763-786.
- Patriotta, G. (2020). Writing impactful review articles. *Journal of Management Studies*, 57(3), 1272-1276.
- Pires, M. R. G. M., Spagnol, C. A., Brito, M. J. M., Gazzinelli, M. F. D. C., & Montenegro, L. C. (2009). Diálogos entre a arte e a educação: uma experiência no ensino da disciplina de administração em saúde. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 18(3), 559-567.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Pretto, F., Filardi, F., & de Pretto, C. (2010). Jogos de empresas: uma estratégia de motivação no processo de ensino e aprendizagem na teoria das organizações. *Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios*, 3(1), 191-218.
- Raelin, J. A. (2009). The practice turn-away: Forty years of spoon-feeding in management education. *Management Learning*, 40(4), 401-410.
- Raelin, J. A. (2007). Toward an epistemology of practice. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), 495-519.
- Richard, V., Glăveanu, V., & Aubertin, P. (2023). What Would the Idea Say? Experimenting with Creative Writing about Creativity. *Minnesota Review*, 2023(100), 132-150.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds*. New York: Tantor Media, Incorporated.

- Rocha, C. R. N. C., & Davel, E. P. B. (2023). Stories in management education: Relevance, insights, and perspectives. *Contextus – Contemporary Journal of Economics and Management*, 21, e82316. <https://doi.org/10.19094/contextus.2023.82316>
- Śledzik, K. (2013). Schumpeter's view on innovation and entrepreneurship. *Management Trends in Theory and Practice*, (ed.) Stefan Hittmar, Faculty of Management Science and Informatics, University of Zilina & Institute of Management by University of Zilina.
- Souza-Silva, J. C.; Paixão; R. B., Silva; A. P. E & Alves, M. V. P. (2018). Competências docentes para o ensino superior em administração. *Organizações & Sociedade*. 25(??), 457-484. DOI 10.1590/1984-9250866
- Schmitz, L. C., Alperstedt, G. D., Van Bellen, H. M., & Schmitz, J. L. (2015). Limitações e dificuldades na utilização da abordagem experiencial no ensino de gerenciamento de projetos em um curso de graduação em administração. *Administração: ensino e pesquisa*, 16(3), 537-569.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. *Handbook of creativity*, 1, 3-15.
- Steyaert, C., Beyer, T., & Parker, M. (Eds.). (2016). *The Routledge companion to reinventing management education*. London: Routledge.
- Taha, V. A., Tej, J., & Sirkova, M. (2016). Creativity in management education and techniques stimulating creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1918-1925.
- Takahashi, R. T., & Peres, H. H. C. (2000). Os jogos como estratégia criativa para o ensino de administração em enfermagem. *Revista Paulista de Enfermagem*, 19(1), 19-23.
- UNCTAD, R. D. E. C. (2010). *Economia Criativa: Uma Opção de Desenvolvimento Viável*. São Paulo.
- Unesco (2015). Conclusions of the IX Annual Meeting of the UCCN. Unesco. Disponível em: <<https://en.unesco.org/creative-cities/node/3>>.
- Wurth, K. B., van der Tuin, I., & Verhoeff, N. (2023). Introduction to "Mobilizing Creativity, Part 1": A Humanities Perspective. *Minnesota Review*, 100(1), 60-64.

#### 4. CREATIVITY AS PRACTICE: PERSPECTIVES AND CHALLENGES FOR RESEARCH IN MANAGEMENT (ARTIGO B)

##### ABSTRACT<sup>2</sup>

**Goal:** To map and integrate the academic production on organizational creativity, proposing their conceptual renewal from the epistemology of practice.

**Methods:** Survey and analysis of national and international academic productions on organizational creativity and epistemology of practice.

**Results:** A set of categories of the creativity conceptions that allows an integration of research on management research and a structured proposal for renewing the conceptualization of creativity from the epistemology of practice.

**Conclusion:** Creativity is a precursor to innovation in contemporary organizations, economies and societies. However, we still lack an integrated and updated knowledge about academic production on creativity, due to the dispersion of existing approaches and the deviation with the epistemology of practice. The results contribute to the advancement of creativity research in elaboration of an integrated set of conceptions of organizational creativity and articulation of creativity with the perspective of practice, expanding the understanding of the concept and proposing a conceptual and theoretical path for renewing and feeding future research.

**Keywords:** creativity; practice; epistemology of practice; management; organizational studies.

##### INTRODUCTION

Creativity is a topic that raises growing and multiple interests in different fields of knowledge (Coldevin, Carlsen, Clegg, Pitsis, & Antonacopoulou, 2019; Coutu, 2008; Muzzio,

---

<sup>2</sup> Artigo apresentado e publicado em anais de conferência acadêmica: DOURADO, P. C.; DAVEL, E. P. B. Criatividade como Prática: Perspectivas e Desafios para a Administração. **SEMEAD - XXII Seminários em Administração** (Area: Estudos Organizacionais, Tema 4. Comportamento Organizacional). FEAUSP, São Paulo, 6-8 Novembro, 2019.

Artigo publicado: Dourado, P. C. & Davel, E. P. B. (2022). Creativity as practice: perspectives and challenges for research on management. **Revista de Administração de Empresas**, 62(3), 1-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020220310>.



2019; Rickards, Runco, & Moger, 2009). Considered a core competence of the 21st century, as it expresses human potential in different contexts, creativity is essential for innovation, entrepreneurship, creative leadership and the economic and sustainable development of organizations and societies (Nakano & Wechsler, 2018; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2015). Within an ecosystem of artistic and creative sectors (such as design, fashion, audiovisual production, games, films and series), creativity is a vital and driving force for the socioeconomic development of contemporary societies, guided by the creative and cultural economy (Bandeira & Costa, 2015; Bendassoli, Wood, Kirshbaum, & Cunha, 2009; Hartley, Wen, & Li, 2015; Muzzio, 2019; Townley, Roscoe, & Searle, 2019).

In the field of Management, research on creativity has intensified in the last two decades. Initially, research focuses on creativity based on the characteristics of creative individuals, the influence of the work environment and the interactions between individual, group and organization (Amabile, 2017; Bruno-Faria, Veiga, & Macedo, 2008; Slavich & Svejnova, 2016; Styhre, 2006). Advocating creative leadership, organizational innovation and the ability to formulate new solutions to both preexisting and emerging problems, some studies address creativity through skills, resources and management of motivation to innovate (Bruno-Faria et al., 2008; Coldevin et al., 2019; Edmonson, 2012). Several studies address creativity as an individual, cognitive, personality and environment issue (Amabile, 2017; Mainemelis, Epitropaki, & Kark, 2019; Muzzio, 2019; Slavich & Svejnova, 2016; Sparadi & Nakano, 2015; Styhre, 2006).

Within a variety of themes and approaches, research on creativity does not focus on a single, homogeneous definition. For some authors, creativity refers to the generation of useful and original ideas, to be judged in a sociocultural environment according to these two criteria (Amabile, 1996; George, 2007). For other research, creativity involves the interaction between motivation, intentions and the ability to transform sensory information received into original interpretations in a given context (Csikszentmihalyi, 1997). In some studies, creativity is conceived as a disruptive potential (Styhre, 2006) or as a process that results in the emergence of a new product (good or service), accepted as useful, satisfactory or of value (Alencar, 1995; Amabile, 2017). The definitions of creativity within the scope of research in Management are varied, and few studies have proposed to reflect on this conceptual variety in order to seek an integrated vision.

Furthermore, a theoretical-epistemological renovation has not fully reached the field of research on creativity in Management: Practice-Based Studies (EBP). In Organizational Studies

(EO), the so-called practice turn gains strength by privileging situated and active action. Practice-based theorizing is based on the definition of practice as a “knowable collective doing” and of a theorizing activity as a practice situated within a collectivity that sustains it socially (Gherardi & Strati, 2014). We propose the practice as a theoretical, ontological and epistemological lens for allowing us to understand organizational phenomena as dynamic and carried out in current and daily actions. From this perspective, we seek to better understand the mutually constitutive ways in which agency is shaped, but also produces, reinforces and changes its structural conditions (Feldman & Orlikowski, 2011). The EBP allow the construction of socially constructed knowledge, based on the social immersion of organizational practices and on the action between subjects and objects (Yanow, 2001). EBPs stand out in EO due to the need to renew the understanding of social and organizational phenomena and interactions, assuming their inherent pluralities (Nicolini, 2012; Schatzki, 2001), as subjective, tacit and aesthetic aspects (Bispo, 2015; Gherardi, 2019; Gherardi & Nicolini, 2000).

Developing a conception of creativity as a practice allows articulating creativity with practice and contributing to better respond to the organizational need for constant adaptation, collaboration, innovation and reinvention. It is an approach that helps to renew both the research activity and the practice of Management, with impacts on educational and professional improvement. Managers, leaders and entrepreneurs are expected to be able to practice creativity collectively, in the search and implementation of effective and innovative solutions to diverse problems, conflict resolution and collaborative teamwork (Edmonson, 2012; Mainemelis et al., 2019; Sawyer, 2007). The alignment between creativity and EBP can contribute in this regard.

Despite the potential contribution of EBPs to advance creativity research, we lack research that relates organizational creativity to EBPs (Coldevin et al., 2019; Garcia-Lorenzo, Donnelly, Sell-Trujillo, & Imas, 2018; Hjorth, 2018; Hjorth, Strati, Dodd, & Weik, 2018). Therefore, we are faced with two important gaps in research on creativity in Management (a) a broad, diverse and integrated understanding of academic production and (b) theoretical updating and renewal of research based on the EBP.

The objective of this research is to map and integrate the academic production on organizational creativity, to propose its conceptual renewal based on the epistemology of practice. The methodology is based on theoretical research, of a qualitative nature, which carries out a systematic review of existing academic productions in the fields of research on organizational creativity and EBP. The search was made by crossing the following descriptors,

in English and Portuguese: creativity, creative, Management, organization and practice. The databases consulted were: Academy of Management, Amazon, Emerald, JSTOR, Library of Congress, CAPES Periodicals, Routledge, Sage Publication Journals, SCIELO and SPELL. From a first stage of selection (consistent and coherent productions, dealing with creativity in Management) and the analysis of this material, we mapped its references, aiming to identify other relevant productions. The result was a set of articles, books, book chapters, theses and dissertations.

The analysis of academic production made it possible to identify, highlight and characterize contemporary conceptions of creativity. In the first section of the article, the analysis highlights the centrality of process logic and enables the categorization of four conceptions of creativity: process of engagement, of sharing, of social and discursive interaction. In the following section, we mobilize the academic production on EBP to develop a conceptual-theoretical path that provides (a) to broaden the understanding of the concept of creativity and (b) to guide and renew future research on creativity in Management. In the set of results, the contribution to the advancement of research on creativity in Management occurs, at least, in two ways. First, the article provides an up-to-date and integrated understanding of the academic production on organizational creativity. Second, we propose an articulation of research on creativity with the EBP.

#### **4.1 CREATIVITY AS A PROCESS: CONTEMPORARY CONCEPTIONS IN MANAGEMENT**

In the analyzed researches, contemporary conceptions are developed around the idea of process. Although we find a variety of contemporary conceptions of creativity in academic production in Management, creativity as a process is the point of convergence between all of them. Before diving into these concepts, let's understand their production context.

Traditionally, the concept of creativity present in research in Management is guided by the focus on the individual at the center of creative activity. Coming from psychology in the 1950s, creativity would arise from unconscious impulses (Guilford, 1950; Runco & Sakamoto, 1999) and would develop as a thinking skill, a product of creative thinking or personal qualities (Csikszentmihalyi, 1997; Sternberg, 1999). In the following decade, the four Ps (person, process, product and environmental pressure) began to be covered by research, investigating

the characteristics of creative people, creative processes and the effect of the environment on successful creations (Choi, Glăveanu , & Kaufman, 2020). From the 1970s onwards, research began to focus on the situational aspects that permeate the acquisition of creativity as a skill, detailing the constitutive stages of learning, such as cognition, retention and memory. In the 1980s, a sociocultural approach, of social construction, eminently collective and shared, emerged. In these studies, creativity is conceived as connected and heterogeneous practices that shape daily work and whose creation practices are influenced by the context (Garcia-Lorenzo et al., 2018).

From the 2000s onwards, research continues to define creativity based on social and sharing aspects, in an ever-changing dynamic (Choi et al., 2020; Glăveanu, 2014), considering the social connections of a creative individual. . Thus, contemporary conceptions of creativity contemplate greater diversity, complexity and encompass the arts, socio-historical views, group interaction, knowledge and emotions (Glăveanu, 2010, 2014, 2017; Mainemelis, 2010). In the advent of sociocultural contribution, the creative model of the 4 Ps is transformed into the model of the 5 As. Thus, research talks about actors (instead of person), actions (instead of process), artifacts (instead of product), access (rather than environmental pressure) and audience (eg target audiences), made up of both those who provide guidance and feedback and those who interact with the final product (Choi et al., 2020).

Contemporary conceptions of creativity consider that creativity occurs in a process and at different levels, from the cognitive to the interactional process. These are conceptions that bring together the involvement of individuals in creative work processes, in their social interactions, in the search for new solutions and in the characteristics demanded at different stages of the creative process (George, 2007; Slavich & Svejenova, 2016; Zhou & Shalley, 2003). It is a process that occurs in everyday life and includes relationships of performance and interpretation. In this sense, creativity is perceived as a continuous and interdependent generating process between subjects and their sociocultural context, through the adaptive and fluid nature of everyday practices in organizational processes (Garcia-Lorenzo et al., 2018; Hjorth et al., 2018).

In contemporary conceptions of creativity, many studies highlight the environment as a central element to explain favorable conditions for the creativity process. For example, there is talk of conditions such as support in managerial practices, supervision, assignment of challenging tasks, job characteristics, integration of diverse profiles, adequate project management, collaborative environment, acceptance of failures, unbureaucratic structure,

provision of adequate resources , availability of time and personnel (Coutu, 2008; Shalley et al., 2004; Slavich & Svejenova, 2016; Zhou & Shalley, 2003). The contextual characteristics of the creative process refer to managerial practices aimed at team development (Amabile, 1999). Among these teams, traits and behaviors associated with dominant cultural groups are no longer considered generalizable, which results in a broadening of focus from an elitist or culturally dominant perspective towards a greater diversity of cultural, ethnic and social class groups (Sawyer, 2017).

On the other hand, research indicates unfavorable aspects of the creativity process: assignment of inadequate work, change or lack of clear definition of objectives, false or impossible deadlines, and lack of verbal and direct incentives for creative efforts (Amabile, 1999). Research also mentions barriers of a perceptual, cultural and emotional nature (Alencar, 1995), environmental, intellectual, expressive (Jones, 1993), strategic, value and related to self-image (Rickards & Jones, 1991). Other obstacles to the creative process in organizations are related to behavioral traits, such as fear of making mistakes, taking risks, exposing ideas, insecurity or feelings of inferiority (Edmonson, 2012). These behaviors originate from a repressive education, which would reflect social values and assumptions by emphasizing incompetence and incapacity, instead of potential (Alencar, 1995, 2007).

In short, the conception of creativity as a process understands that creativity occurs in stages. Procedural logic provides a language and concepts to describe a world in formation, in which creation is seen as immanent in the organization (Hjorth et al., 2018). Focusing on creativity as a process makes it possible to understand how the environment supports practices that encourage new actions and forms of organization (Garcia-Lorenzo et al., 2018). It is a concept that is concerned with understanding how the new idea is generated along a temporal continuum, with the mobilization of structures and processes, both social and organizational.

Creativity as a process refers to both an attribute and a process, which develops both at the individual and social levels (Masi, 2003; Pinheiro, 2009). The creative process is described as a way of explaining and describing how something innovative is created (Alencar, Fleith, & Bruno-Faria, 2010; Spadari & Nakano, 2015). This process is based on two concepts: (a) traditional learning, such as the formation of new learners, where the process of performing a task to be learned is easily observable (Collins et al., 1990); (b) cognitive learning, which takes place in the classroom and where thinking is deliberately stimulated by the teacher (Collins, 2007; Collins et al., 1990; Lins & Miyata, 2008).

The creative process arises from the attempt and need to relate fantasy and concreteness as the two factors that generate human creativity (Masi, 2003). Rational resources are considered propellers of the creative process, which enable the creation of creative synapses and the creation of new concepts. Also called the work of ideas, this process of development and legitimation is not limited to particular stages, as it takes place in practices of continuous generation, connection, communication, evaluation and remodeling (Coldevin et al., 2019).

In managing the creative process, internal processes are interconnected: processes-results, individuals-collectively and temporary-permanent units of creativity (Slavich & Svejenova, 2016). Indeed, the creative process does not occur in a linear, organized or systematic way. Its development can occur according to the environment, and challenges can appear at each stage of the course and cognitive action of the creator (Goleman, Kaufman, & Ray, 1992; Mainemelis, 2010). Research seeks to broaden the understanding of creative action as a process that begins at a point (an initial problem), to include its definition, the context and the subsequent joint evaluation of the creative solutions that are proposed throughout the process (Lombardo & Kvålshaugen, 2014). Thus, the actors involved in the process produce creative solutions that are incorporated into the initial solution.

The analysis of academic production in organizational creativity allows us to highlight at least four major contemporary conceptual axes of creativity as a process: (a) engagement, (b) sharing, (c) social interaction and (d) discursive. The concept of engagement emphasizes the individual and psychological dimensions of the creative process, while the concept of sharing advances in the inclusion of concerns with relational and cultural issues of the creative process. In the conception of social interaction, the contexts and social systems are decisive for the understanding of the creative process, while the discursive conception expands the understanding of this process, by privileging its political and identity dimension.

#### 4.1.1 Engagement Process

From the perspective of engagement, creativity is linked to a process of individual and/or collective commitment. At the individual level, engagement refers to a positive, rewarding, work-related state of mind characterized by dedication and self-efficacy (Slavich & Svejenova, 2016). For example, Drazin, Glynn, and Kazanjian (1999) define creativity as a process of involving an individual in a creative task, or even a process in which the individual

engages – behaviorally, cognitively, and emotionally – in producing results. Creativity, therefore, reflects the individual's choice to engage in creative processes and to seek new ideas.

While individuals can commit, dedicating all their skills to the creative processes, they can also choose the minimum engagement, proposing simple solutions that may not be something particularly new, called by Ford (1996) habitual action. These engagement and disengagement processes can vary over time, ebb and flow even over the course of a day. For Csikszentmihalyi (1997), creativity is intrinsically related to states of motivation, in which elements such as interpersonal support and organizational culture help to contribute to states of engagement and flow. The experience of the flow or creative process is characterized as the moment or sequence that requires a certain degree of emotional sensitivity to capture the inherent characteristics of knowing in action (Chia, 2003; Csikszentmihalyi, 1997). It is a state of optimized experience that is a precondition for full involvement in a task. Being in flow helps to deal with the unpredictability of creative effort or “out of the box connections”, making it possible to achieve high standard commitment and creativity.

#### 4.1.2 Sharing Process

The conception of creativity as a shared process understands that distributed or shared creativity is an activity that occurs in an eminently relational, collective and interactional way between groups (Bureau & Komporozos-Athanasίου, 2016; Mainemelis, Kark, & Epitropaki, 2015). The social, material and temporal dimensions of creativity are considered, as well as the interconnection of cognitive, cultural and social processes. This turn stems from the recent disassociation of forms of creativity associated or restricted to the upper classes, academic or art (Sawyer, 2017), towards the assumption of collective forms of creativity, arising from the working classes or creative individuals who did not have access to education. high level. Sharing creativity, therefore, is as likely to occur among the most diverse professionals in organizations as it is in the highest levels and chairs.

Among the factors that are harmful to the climate conducive to the process of sharing ideas are: (a) lack of attention, lack of skill; (b) deliberate violation of agreed rules; (c) insecurity and adoption of inadequate processes. Some strategies help to curb the factors that are harmful to creativity: (a) the proper diagnosis of challenges or goals; (b) the initial design of the shares; (c) decision-making (experimental and effective) and (d) permanent reflection of the

results and progress obtained throughout the process (Edmonson, 2012). These strategies promote a psychologically safe and favorable environment for learning, expressing and admitting failures (West & Sacramento, 2012).

The relationships of sharing creativity in a given community vary according to the nature of the interaction between individuals. Creativity is possible according to the existence of material and psychological conditions suitable for its development (Vygotsky, 1991). The development of creativity is then focused externally to the mental activity of each individual, extending through the external means of action and communication (Glăveanu, 2014, 2019). Thus, creativity is not a static “object” (personal characteristic or product characteristic), but rather the dynamic and evolving quality of relationships that develop collectively, within a shared cultural environment.

In research on creative leadership, practices favoring the achievement of creative results stand out: encouraging expression and sharing between teams, materializing the creative vision on the part of the leader, and integrating heterogeneous creative contributions (Mainemelis et al., 2019; Muzzio, 2019; Raelin, 2018). On the other hand, when considering the implications of multi-contextual structures of creative leadership, three critical contextual issues must be addressed: lack of definition clarity, lack of subtle theories, and low contextual sensitivity (Mainemelis et al., 2019). Indeed, the leader's role in managing shared creativity encompasses both instrumental competences of reflection, goal setting and monitoring, as well as the ability to encourage people with the aim of making organizations more creative and consequently more competitive (Muzzio, 2019). As an empirical result, through creative leadership, the ability to restore and leverage relational resources, such as trust, commitment and resilience (Dovey, Burdon, & Simpson, 2017), obtained by the successful combination of the reach of individual and collective goals.

Regarding the processes and dynamics that influence the creative process as a team, brainstorming emerges as a prevalent resource to identify the ways in which diversity and different types of conflict in groups can affect it (Kurtzberg & Amabile, 2001; Sawyer, 2007). , 2017). The constituent stages of the creative process involve the generation of the idea, development, finalization or closing and evaluation (Nemiro, 2002). In this process, leaders need to deal with conflicts, personality diversity, interdependence of resources and rewards, temporal scarcity and complex systems of cooperation (Kurtzberg & Amabile, 2001; Sawyer & DeZutter, 2009; Shalley & Perry-Smith, 2008). Conflicts, losses or inefficiencies can occur in teams. However, losses tend to be greater the larger the groups are (Bissola & Imperatori, 2011;



Hargadon & Bechky, 2006), which amplifies the challenges inherent to these creative processes. One of these challenges is called “groupthink”, characterized by the absence of manifest disagreement in groups in the sense of challenging pre-established ideas and decisions (Kurtzberg & Amabile, 2001).

#### 4.1.3 Social Interaction Process

For many researches, creativity is a systemic process in which social interaction is fundamental (Csikszentmihalyi, 1997; Glăveanu et al., 2019). When thinking in an interconnected way how the context explains the ideas produced, through this conception, creativity is understood as a human process constituted in specific social contexts, therefore inseparable from the sociocultural context in which individuals are inserted (Choi et al., 2020; Momo & Martínez, 2017; Spadari & Nakano, 2015). This conception differs from the others due to its interdisciplinarity and focus on social systems composed of groups of people in cultural contexts.

In the transition from the emphasis on individual action to the social dimension, the unit of analysis moves from cognitive processing and end-product to the logic behind collective practice (Bourdieu, 1990). Comparatively, focusing on just one individual, disregarding the environment that surrounds him (Csikszentmihalyi, 1997), suggests the need for a change of focus, emphasizing that the individual is part of a social system, of mutual influences and information. This systemic theory encompasses social, cultural and personal factors to explain the process of sharing creativity.

Research that until then focused on the personality characteristics of creative individuals started to relate creative learning to the construction of meaning, as it is formed by the interconnection of different individual practices, being, therefore, a cognitive and social activity (Amabile, 1996; Choi et al. al., 2020; Maitlis, Vogus, & Lawrence, 2013; Stierand, 2015). Thus, knowledge and the construction of meaning are interactive processes of learning in action between recognized norms, values and practices, on the one hand, and new knowledge and creative ideas, on the other (Gherardi & Perrotta, 2013; Maitlis et al., 2013). ; Yanow, 2001). For the creative practice to be built collectively, the synergistic work of people with divergent and complementary profiles, or interdisciplinary teams (Masi, 2003; Pinheiro, 2009; Tang, 2020) is indicated, which would potentially produce broader and richer results.

#### 4.1.4 Discursive Process

There is still little emphasis on the association between creativity and issues of discourse, power and identity. Consequently, few studies are dedicated to understanding creativity as a discursively constructed phenomenon and process. The discursive dimension of organizational creativity examines elements such as subject positions and power relations produced in discourses about creativity. Emphasizing the ways in which discourse is practiced in creative production processes, the discourse reveals how a construction of subjectivities can be staged in the formal and informal hierarchies of organizations (Tuori & Vilén, 2011). The focus is on the discursive practices of creativity and their effects on the subjectivities of the actors involved. These representations are significant in shaping the ways in which people define themselves, are defined, attribute meaning to work, and position themselves in power relations and institutional status (Tuori & Vilén, 2011).

The discourse on creativity is constituted through discursive practices in which the object and certain subjects are identified and articulated in organizations (Prichard, 2002). Discourses are closely linked to power relations. Thus, individuals are constructed in power relations governed by discourses (Tuori & Vilén, 2011). Adopting a discursive approach to creativity allows exploring the process of paving power relations and hierarchies beyond formal organizational structures. This approach helps to illuminate negative and political aspects of creative processes and uncover the existence of "hidden" hierarchies (Tuori & Vilén, 2011).

## 4.2 CREATIVITY AS PRACTICE: A PERSPECTIVE OF RENEWAL FOR MANAGEMENT RESEARCH

The perspective of practice allows us to go beyond the traditional understanding of creativity as a purely mental action. Practice can expand the understanding of creativity by articulating multiple aspects (e.g. the human, material, aesthetic, emotional and ethical) involved in the daily lives of people and organizations (Bispo, 2015; Gherardi, 2019; Raelin, 2007). Methodologically, practice-based research presupposes a deep, detailed and focused engagement with the practice as it happens (zooming out). However, it is also necessary to move to broaden the focus (zooming out) and seek the links of a particular practice in relation to other practices (Nicolini, 2012). By establishing the connections of the here-now practice

with other practices that persist in time and space, forming a texture of dependencies and references, it is possible to expand the ability to understand organizational dynamics in what is perennial, creative and transitory. (Gherardi, 2019; Pimentel & Nogueira, 2018; Santos & Alcadipani, 2015).

The articulation of EBPs with research on creativity helps to open new paths and to integrate contemporary conceptions of creativity. In this way, the invitation is to focus on the experienced practice of creativity, aiming at greater dialogue and mobilization between elements – human or not, such as knowledge, materialities and discourses (Gherardi, 2016, 2019; Raelin, 2007). Despite being relatively recent, the contribution of EBPs to EO is significant, as it focuses on practice as a system of activities in which knowing is not dissociated from doing, and when considering the social aspects of learning, instead of purely cognitive action (Bishop, 2015; Gherardi, 2019; Nicolini, 2012; Raelin, 2007).

Epistemologically, the EBPs allow the adoption of social practices as a reference to better understand how organizations are formed, their intrinsic relationships and their underlying organizational phenomena. It is a post-humanist perspective, which implies emphasizing the sociomaterial aspects that involve a practice and are collectively organized (Bispo, 2015; Bouty & Drucker-Goudart, 2018; Gherardi, 2019; Pimentel & Nogueira, 2018). So, how to conceive creativity as a practice? To stimulate future research, we propose to link the EBP to studies on organizational creativity from four perspectives: (a) creativity as activity and achievement; (b) creativity as a routinely performed corporeity; (c) creativity as speech practice; and (d) creativity as a collective action based on knowledge. In EBP, the foundation of these strands is proposed by Gherardi (2019). These aspects are not intended to limit or limit the complexity of issues or the plurality of possibilities that the EBPs offer. They seek to offer researchers of organizational creativity an initial path that facilitates the process of conceptual integration and regeneration. These strands, then, can help to structure a first contact with theories of practice to provoke new research on organizational creativity. However, they do not intend to offer a single path to researchers, as each strand (or a combination of some) can, for example, become a rich path for future research.

#### 4.2.1 Creativity as Activity and Achievement (Situating Action, Knowledge in Practice)

The contemporary conception of creativity as a process of sharing supports the strand of creativity as activity and achievement. In this aspect, the “know-how”, in a situated activity, in relation to the accomplishment of something, demands the shared mobilization of its agents, external means of action and communication (Gherardi, 2019; Glăveanu, 2014; Mainemelis, 2016; Schatzki, 2016; Schatzki, 2016). 2001). The creative process develops in practice in a progressive, collaborative and non-linear way.

Legitimation at the end of the creative process involves the construction of ideas, (re)placing them in the macro scenario and considering the identity of the main social actors involved, to then mobilize other people in different degrees of co-creation. This unifies collectively enhanced imaginations (Coldevin et al., 2019). The practice of creating new ideas, activities or projects requires a procedural and collective reinvention, as practicing requires continuity between learning, making mistakes, testing, knowing, knowing how to do and applying.

As creativity plays a vital role in attributing meaning to human existence (Csikszentmihalyi, 1997; Masi, 2003), its realization articulates creation with concretization. Associated with the process of creating different ways to deal with the same situations than the usual ones, creative practice implies combining different elements (human, socio-material, tacit and observable) in order to arrive at a different solution or final result. The concept of developing creative processes (Masi, 2003; Spadari & Nakano, 2015) combines with the concept of organizational practice (Gherardi, 2019), as both constitute a way of ordering the flow of situated relationships, knowledge and actions. The principle of ordering creative processes is unstable and non-linear. Like practice, creativity occurs within a flow of construction, with constant openness to new creations and recreations of existing practices (Amabile, 2007; Coutu, 2008; Gherardi, 2012; Jones, 1993). This flow is favored by maintaining an environment of attention and stimulation in relation to tacit, aesthetic, sensitive and emotional issues. This is illustrated by haute cuisine chefs, in how, in their creative processes, the transformation of aesthetic stimuli, felt into a creative identity of their own, through their sensitivity and aesthetic knowledge, attributing meaning to these stimuli (Stierand, Mainemelis, & Dorfler, 2019).

#### 4.2.2 Creativity as Embodiement Routinely Acted (Performance)

Contemporary conceptions of shared creativity and social interaction underlie the aspect of creativity as a routinely performed corporeality. Although these conceptions do not explicitly deal with issues of the body, they indicate that creative activity occurs in a relational, collective and interactional way between groups. In addition, the social, material and temporal dimensions of creativity are also considered, as well as the interconnection of cognitive, cultural and social processes (Bureau & Komporozos-Athanasidou, 2016; Mainemelis et al., 2015). Doings and sayings incorporated into practices correspond to routine actions, including bodily ones. The body in the EBP composes a collective that must be analyzed in the context in which individuals are inserted (Gherardi, 2019; Nicolini, 2012; Schatzki, 2001), although we have not found research that correlates it with contemporary currents of creativity. Acting creatively requires adequate time, initiative, a sense of opportunity, improvisation, flexibility, nonconformity, extroversion, persistence, self-confidence, autonomy and attraction to challenges and complexities (Amabile 1999, 2017; Pinheiro, 2009). Therefore, acting creatively in practice requires mobilizing and expressing this repertoire bodily, together with other material elements present in organizational realities, such as microphones, amplifiers, furniture and living spaces.

The proposals by Bouty and Drucker-Goudart (2018) are enlightening and illustrative, when they investigate managerial performance in relation to the coordination function in a racing sailboat. In addition to the commander's speech and daily actions, the coordination and combination of these mechanisms with the rhythm, the way of handling objects such as the helm and oar and the captain's temporal involvement in the continuous flow of activities were perceived as essential elements for this function. collective actions with your team. To act in a managerial way in a creative way is, therefore, to act in practice in a corporeal way.

#### 4.2.3 Creativity as Speech Practice (Institutional Discourses, Historys)

The contemporary conception of creativity as a discursive process supports this aspect of creativity as a practice of speech. Since talking about creativity in its discursive conception is a practice in which the object and certain subjects are identified and articulated in organizations (Prichard, 2002), speech in an organizational context refers to an observable

phenomenon, of adequate use of technical vocabulary. However, there are narrative elements of special importance that are not verbally expressed, or even encouraged. Such elements hold the potential for building subjectivities and establishing formal and informal hierarchies in organizations (Tuori & Vilén, 2011), such as sharing information in informal conversations, hesitation, voice intonation when manifested, and even silence in regarding the expression of ideas considered to be absurd – ideas that die before they manifest. The psychological function of self-preservation leads to silence when one is not sure of the placement or adequacy of a response or new idea. Indeed, creative practice requires that the fear of making mistakes and exposing oneself be resolved, in a way that makes it possible to share and mature the network of actors and emerging ideas, connecting creative inspirations in a shared way.

EBPs promote narrative methods that focus on different realities, such as storytelling or life stories, in people's daily lives (Gherardi, 2019; Nicolini, 2012). In practice, the development of the creative process requires everyday narratives, such as dialogues in informal spaces and their subjective and non-verbal elements, such as postures, intonations, feelings, construction of meaning and emotions (Gherardi, 2019; Nicolini, 2012; Ochs & Capps, 2001). Expressing the creation of new ideas and practices reverberates the meaning attributed by the individual in a given context, forming a mesh of multiple interconnected creative actions, which Schatzki (2001) calls practical intelligibility. This, when verbalized, goes from an individual sense to the collective construction of creativity.

#### 4.2.4 Creativity as Collective Making Based on Knowledge

This aspect of creativity as a practice is not linked to any contemporary conception of creativity as a process. It is an aspect in which practicing and proposing any activity requires individual and collective work. Learning how to do it is a previous step (Gherardi, 2019; Raelin, 2007). So, acting creatively requires a continuum between the acquisition of knowledge, the creative proposition and the subsequent practice, as a way of testing, refuting or realizing. In other words, an uninterrupted cycle. Although still related to an individual gift or talent, creativity is related to the ability to have a repertoire and mobilize it in order to find innovative ideas or solutions – like connecting dots. It is the exercise of connecting these dots in a way that has not yet been used, mobilizing the repertoire and the ability to make such

connections. For this, the acquisition of knowledge and expansion of this repertoire is fundamental, because the more points, the greater the possible connections.

As the individual repertoire differs greatly in terms of experiences and backgrounds, the formation of creative teams benefits from a diverse composition of professionals from different areas, backgrounds and psychological traits (Masi, 2003; Pinheiro, 2009; Sawyer, 2017; Tang, 2020). In addition, tacit knowledge contemplates important points of reflection, such as emotion, aesthetic simplicity and aesthetic harmony. These reflection points act as sources to animate a creative idea (Stierand et al., 2019).

The phenomena of formative practice claims that doing occurs during the creation of new ways of doing, combining elements such as sensitive knowledge, sharing ideas and materialities and repetition before and after the realization (Gherardi & Perrotta, 2013). The acquisition of knowledge in practice has the fundamental role of composing the previous repertoire, since learning, knowledge and experience are antecedents of creative achievement, by connecting information, skills or antecedent experiences (Kurtzberg & Amabile, 2001). The construction of knowledge and the accumulation of personal and professional experiences - successful or not - are carried out by social actors in situations and interactions that can either occur face-to-face or be mediated by information and communication technologies, formally or informal, individual or collective, whether the individual immediately or later becomes aware of the acquisition and ability to transfer or apply that knowledge. Considering that the expression of creativity permeates each of these situated processes, the acquisition and processing of applied knowledge occur permanently in a procedural and continuous way, in parallel and complementary to the creative practice undertaken in the dynamics between the collective and the individual.

#### **4.3 DISCUSSION AND CONCLUSIONS**

The multiple conceptions of creativity as a process can be thought of as vectors of contribution to integrate the construction of a renewed conception of organizational creativity as a practice. Understanding these conceptions and the perspective of renewal generates implications for future research on organizational creativity, which we will address here as three challenges.

The first challenge is theoretical-epistemological. The mapping carried out in the first section sought to systematize traditional conceptions, the fields of knowledge that originated and feed research over time in the field of Management and the categorization of contemporary theoretical perspectives. This mapping helps the researcher to situate himself on the current state of the field and to prospect its conceptual renewal. The review reveals the attachment in research to the individual aspects of the creative process, the products resulting from innovations and the environment (Alencar et al., 2010; Spadari & Nakano, 2015), to the detriment of social aspects that favor procedural logic, learning and the understanding of creative practice in the field of EO (George, 2007; Mainemelis et al., 2015; Slavich & Svejenova, 2016). Although some conceptions dialogue with the EBP (creativity as a process of engagement, sharing, social interaction and discourse), future researchers are invited to consider with greater precision, reflection and robustness the epistemological turn that theories of practice provide. This epistemological turn needs to be fully contemplated in future research if the intention is to genuinely consolidate the approximation of the EBP in relation to studies on organizational creativity.

The second challenge is methodological. Empirical research will help advance the understanding of organizational creativity as a practice. With empirical research, the challenge of the methodological approach to be mobilized is imposed. When adopting the perspective of practice in the study of creativity, the researcher will need to expand his/her ability to describe, reflect, represent and understand organizational practices and their social subtleties, such as power, agency and learning. Qualitative approaches – especially those based on practice (Gherardi, 2019), help in this direction, due to their prerogative to explore, induce, interpret how creativity is practiced in different contexts and organizational dynamics.

The third challenge is educational. The conception of organizational creativity as a practice should not be included in management education concerns. The challenge is to think about the teaching of creativity from teaching pedagogies that really allow the development of knowledge of creativity from a practical conception. Regarding the training of administrators, working in a complex society, characterized by multiple challenges (Araújo & Davel, 2018; Bendassoli et al., 2009), creativity represents an essential skill, necessary for decision making, problem solving, conflicts, innovation and regeneration of organizational practices.

Altogether, the results of this research allow us to better understand research on organizational creativity and to glimpse perspectives for developing future research. Thus, we hope to have contributed so that researchers and managers can better face the challenge of



rethinking and regenerating organizational and educational environments that activate the full potential that creativity emanates in practice.

#### 4.4 REFERENCES

- Alencar, E. M. L. S. (1995). *Criatividade*. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília.
- Alencar, E. M. L. S. (2005). Desenvolvendo a criatividade nas organizações: O desafio da inovação. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 35(6), 6-11.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Criatividade no contexto educacional: Três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(SPE), 44-49.
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. de S., & Bruno-Faria, M. de F. (2010). A medida da criatividade: Possibilidades e desafios. In E. M. L. S. de Alencar & D. de S. Fleith, *Medidas de criatividade* (pp. 11-34). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Amabile, T. (1999). Como (não) matar a criatividade. *HSM Management*, 2(12), 111-116.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder: Westview Press.
- Amabile, T. M. (2017). In pursuit of everyday creativity. *Journal of Creative Behavior*, 51(4), 335-337.
- Araújo, G. F., & Davel, E. (2018). Educação empreendedora, experiência e John Dewey. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 12(4), 1-16.
- Bandeira, M. G., & Costa, L. F. (2015). *Dimensões criativas da economia da cultura: Primeiras observações*. Salvador, BA: EDUFBA.
- Bendassoli, P. F., Wood, T., Jr., Kirshbaum, C., & Cunha, M. P. E. (2009). Indústrias criativas: Definição, limites e possibilidades. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 49(1), 10-18.
- Bispo, M. d. S. (2015). Methodological reflections on practice-based research in organization studies. *Brazilian Management Review*, 12(3), 309-323.
- Bissola, R., & Imperatori, B. (2011). Organizing individual and collective creativity: Flying in the face of creativity cliché. *Creativity and Innovation Management*, 20(2), 77-89.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Oxford: Reino Unido. Polity Press.

- Bouty, I., & Drucker-Goudart, C. (2018). Managerial work and coordination: A practice-based approach onboard a racing sailboat. *Human Relations*, 72(3), 565-587.
- Bruno-Faria, M. F., Veiga, H. M. S., & Macedo, L. F. (2008). Criatividade nas organizações: Análise da produção científica nacional em periódicos e livros de Administração e Psicologia. *Revista de Psicologia das Organizações e do Trabalho*, 8(1), 142-163.
- Bureau, S. P., & Komporozos-Athanasiou, A. (2016). Learning subversion in the business school: An ‘improbable’ encounter. *Management Learning*, 48(1), 39-56.
- Chia, R. (2003) From knowledge-creation to the perfecting of action: Tao, Basho and pure experience as the ultimate ground of knowing. *Human Relations*, 56(8), 953-981.
- Choi, D., Glăveanu, V. P., & Kaufman, J. C. (2020). Creativity models in contemporary psychology. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (3rd ed.). New York, USA: Elsevier.
- Coldevin, G. H., Carlsen, A., Clegg, S., Pitsis, T. S., & Antonacopoulou, E. P. (2019). Organizational creativity as idea work: Intertextual placing and legitimating imaginings in media development and oil exploration. *Human Relations*, 72(8), 1369-1397.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. 1990. Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*: 453– 494. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Collins, H. 2007. Bicycling on the moon: Collective tacit knowledge and somatic-limit tacit knowledge. *Organization Studies*, 28: 257–262.
- Coutu, D. (2008) Creativity step by step. *Harvard Business Review*, 86(4), 47-51.
- Csikszentmihalyi, M. (1997) *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, USA: Harper Perennial.
- Dovey, K., Burdon, S., & Simpson, R. (2017). Creative leadership as a collective achievement: An Australian case. *Management Learning*, 48(1), 23-38.
- Drazin, R., Glynn, M. A., & Kazanjian, R. K. (1999). Multilevel theorizing about creativity in organizations: A sensemaking perspective. *Academy of Management Review*, 24(2), 286-307.

- Edmonson, A. C. (2012). Teamwork on the fly: How to master then new art of teaming. *Harvard Business Review*, (90), 72-80.
- Feldman, M. S., & Orlikowski, W. J. (2011). Theorizing practice and practicing theory. *Organization Science*, 22(5), 1240-1253.
- Ford, C. M. (1996). A theory of individual creative action in multiple social domains. *Academy of Management Review*, 21(4), 1112-1142.
- Garcia-Lorenzo, L., Donnelly, P., Sell-Trujillo, L., & Imas, J. M. (2018). Liminal entrepreneuring: The creative practices of nascent necessity entrepreneurs. *Organization Studies*, 39(2-3), 373-395.
- George, J. M. (2007). Creativity in organizations. *The Academy of Management Annals*, 1(1), 439-477.
- Gherardi, S. (2019). *How to conduct a practice-based study: Problems and methods* (2nd ed.). Cham: United Kingdom. Edward Elgar Publishing.
- Gherardi, S. (2016). To start practice theorizing anew: The contribution of the concepts of agencement and formativeness. *Organization*, 23(5), 680-698.
- Gherardi, S., & Perrotta, M. (2013). Doing by investing the way of doing: Formativeness as the linkage of meaning and matter. In P. R. Carlile, D. Nicolini, A. Langley, & H. Tsoukas (Eds.), *How matter matters: Objects, artifacts, and materiality in organization studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Gherardi, S., & Strati, A. (2014). *Administração e aprendizagem na prática*. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier Brasil.
- Glăveanu, V. P. (2010a). Creativity as cultural participation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(1), 48-67.
- Glăveanu, V. P. (2010b). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology*, 28(1), 79-93.
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual*. Cham: Germany. Springer.
- Glăveanu, V. P. (2017). A culture-inclusive, socially engaged agenda for creativity research. *Journal of Creative Behavior*, 51(4), 338-340.

- Glăveanu, V. P., Hanson, M. H., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E. P., Corazza, G. E., ... & Montuori, A. (2019). Advancing creativity theory and research: A socio-cultural manifesto. *The Journal of Creative Behavior*, 54(3), 741-745.
- Goleman, D., Kaufman, P., & Ray, M. (1992). *O espírito criativo*. São Paulo, SP: Cultrix.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Gray, D., Brown, S., & Macanuso, J. (2010). *Gamestorming: A playbook for innovators, rulebreakers, and changemakers*. Sebastopol: O'Reilly Media.
- Hargadon, A. B., & Bechky, B. A. (2006). When collections of creatives become creative collectives: A field study of problem solving at work. *Organization Science*, 17(4), 484-500.
- Hartley, J., Wen, W., & Li, H. S. (2015). *Creative economy and culture: Challenges, changes and futures for the creative industries*. Los Angeles, USA: Sage Publications.
- Harvey, S., & Kou, C.-Y. (2013). Collective engagement in creative tasks: The role of evaluation in the creative process in groups. *Administrative Science Quarterly*, 58(3), United States of America. 346-386.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569-598.
- Hjorth, D., Strati, A., Dodd, S. D., & Weik, E. (2018). Organizational creativity, play and entrepreneurship: Introduction and framing. *Organization Studies*, 39(2-3), 155-168.
- Jones, I. (1993). Barriers to creativity and their relationship to individual, group, and organizational behavior. In S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien, & D. I. Treffinger (Eds.), *Nurturing and developing creativity: The emergence of a discipline* (pp. 133-154). Norwood, USA: Ablex Publishing Corporation.
- Kurtzberg, T. R., & Amabile, T. M. (2001). From Guilford to creative synergy: Opening the black box of team-level creativity. *Creativity Research Journal*, 13(3/4), 285-294.
- Lins, M. J. S. D. C., & Miyata, E. S. (2008). Avaliando a aprendizagem de criatividade em uma oficina pedagógica. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(60), 455-468.
- Lombardo, S., & Kvalshaugen, R. (2014). Constraint-shattering practices and creative action in organizations. *Organization Studies*, 35(4), 587-611.

- Mainemelis, C. (2010). Stealing fire: Creative deviance in the evolution of new ideas. *Academy of Management Review*, 35(4), 558-578.
- Mainemelis, C., Epitropaki, O., & Kark, R. (2019). *Creative leadership: Contexts and prospects*. London, UK: Routledge.
- Mainemelis, C., Kark, R., & Epitropaki, O. (2015). Creative leadership: A multi-context conceptualization. *Academy of Management Annals*, 9(1), 393-482.
- Maitlis, S., Vogus, T. J., & Lawrence, T. B. (2013). Sensemaking and emotion in organizations. *Organizational Psychology Review*, 3(3), 222-247.
- Masi, D. De. (2003). *Criatividade e grupos criativos*. Rio de Janeiro, RJ: Sextante.
- Momo, M., & Martínez, A. M. (2017). O trabalho pedagógico criativo na educação infantil diante da cultura da mídia e do consumo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte-MG, 33.
- Muzzio, H. (2019). Trilhas, textos e contextos da liderança criativa. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 59(4), 308-309.
- Nakano, T. de C., & Wechsler, S. M. (2018). Creativity and innovation: Skills for the 21st Century. *Estudos de Psicologia*, 35(3), 237-246.
- Nemiro, J. E. (2002). The creative process in virtual teams. *Communication Research Journal*, 14(1), 69-83.
- Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization: An introduction*. Oxford: United Kingdom Oxford University Press.
- Ochs, E., & Capps, L. (2001). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Pimentel, R., & Nogueira, E. E. da S. (2018). Estudos baseados na prática: Possibilidades metodológicas para pesquisas em estudos organizacionais. *Organizações & Sociedade*, 25(86), 350-370.
- Pinheiro, I. R. (2009). Modelo geral da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(2), 153-160.
- Prichard, C. (2002). Creative selves? Critically reading 'creativity' in management discourse. *Creativity and Innovation Management*, 11(4), 265-276.

- Raelin, J. A. (2007). Toward an epistemology of practice. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), 495-519.
- Raelin, J. A. (2018). What are you afraid of: Collective leadership and its learning implications. *Management Learning*, 49(1), 59-66.
- Rickards, T., & Jones, I. (1991). Toward the identification of situational barriers to creative behaviors: The development of a self-report inventory. *Creativity Research Journal*, 4(4), 303-315.
- Rickards, T., Runco, M. A., & Moger, S. (Eds.). (2009). *The Routledge Companion to creativity*. London, UK: Routledge.
- Runco, M. A., & Sakamoto, S. O. (1999). Experimental studies of creativity. *Handbook of creativity*, 4, 62-84.
- Santos, L. L. da S., & Alcadipani, R. S. (2015). Por uma epistemologia das práticas organizacionais: A contribuição de Theodore Schatzki. *Organizações & Sociedade*, 22(72), 79-98.
- Sawyer, R. K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. New York, USA: Basic Books.
- Sawyer, R. K., & DeZutter, S. (2009). Distributed creativity: How collective creations emerge from collaboration. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, 3(2), 81.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sawyer, R. K. (2017). Creativity research and cultural context: Past, present, and future. *The Journal of Creative Behavior*, 51(4), 352-354.
- Shalley, C. E., Zhou, J., & Oldham, G. R. (2004). The effects of personal and contextual characteristics on creativity: Where should we go from here?. *Journal of management*, 30(6), 933-958.
- Shalley, C. E., & Perry-Smith, J. E. (2008). The emergence of team creative cognition: the role of diverse outside ties, sociocognitive network centrality, and team evolution. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 2(1), 23-41.
- Schatzki, T. R. (2001). Introduction: Practice theory. In T. R. Schatzki, K. K. Cetina, & E. von Savigny (Eds.), *The practice turn in contemporary theory*. London, UK: Routledge.

- Slavich, B., & Svejenova, S. (2016). Managing creativity: A critical examination, synthesis, and new frontiers. *European Management Review*, 13(4), 237-250.
- Spadari, G. F., & Nakano, T. C. (2015). Criatividade no contexto organizacional: Revisão de pesquisas. *Revista Sul Americana de Psicologia*, 3(2), 182-197.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge University Press, United Kingdom.
- Stierand, M. (2015). Developing creativity in practice: Explorations with world-renowned chefs. *Management Learning*, 46(5), 598-617.
- Stierand, M. B., Mainemelis, C., & Dorfler, V. (2019). *How highly creative people shape their creative identity*. AoM 2019: 79th Annual Meeting of the Academy of Management, Boston, USA.
- Styhre, A. (2006). Organization creativity and the empiricist image of novelty. *Creativity and Innovation Management*, 15(2), 143-149.
- Svejenova, S., & Christiansen, L. H. (2018). Creative leadership for social impact. *Research in the Sociology of Organizations*, 55(1), 47-72.
- Tang, M. (2020). Interdisciplinarity and creativity. In M. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (3rd ed.). Pennsylvania, USA: Elsevier.
- Torrance, E. P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood: Ablex.
- Townley, B., Roscoe, P., & Searle, N. (2019). *Creating economy: Enterprise, intellectual property, and the valuation of goods*. Oxford: Oxford University Press.
- Tuori, A., & Vilén, T. (2011). Subject positions and power relations in creative organizations: Taking a discursive view on organizational creativity. *Creativity and innovation management*, 20(2), 90-99.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Conclusions of the IX Annual Meeting of the UCCN*. Unesco. Recuperado de <https://en.unesco.org/creative-cities/node/3>
- Vygotsky, L. S. (1991). Imagination and creativity in the adolescent. *Soviet Psychology*, URSS, 29(1), 73-88.

- West, M. A., & Sacramento, C. A. (2012). Creativity and innovation: The role of team and organizational climate. In *Handbook of organizational creativity* (pp. 359-385). Academic Press.
- Yanow, D. (2001). Learning in and from improvising: Lessons from theater. *Organizational Learning Reflections*, 2(4), 58-65.
- Zhou, J., & Shalley, C. E. (2003). Research on employee creativity: A critical review and directions for future research. In J. Martocchio (Ed.), *Research in personnel and human resource management* (pp. 165-217). Oxford: Elsevier.



## 5. ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIATIVIDADE ORGANIZACIONAL: A IMPROVISACÃO TEATRAL COMO PRÁTICA REGENERARORA (ARTIGO C)

### RESUMO<sup>3</sup>

*Objetivo:* O objetivo deste artigo é entender como a improvisação teatral sustenta e regenera o processo de ensino e aprendizagem da criatividade organizacional.

*Design/metodologia/abordagem:* A pesquisa ancora-se no campo de pesquisas sobre ensino e aprendizagem da criatividade na administração e sobre improvisação teatral. Durante quatro semestres letivos de um componente curricular do curso de graduação em administração, aplicou-se a improvisação teatral para potencializar o ensino e aprendizagem da criatividade organizacional. A metodologia qualitativa baseou-se na epistemologia da prática, na análise de narrativas e em fontes variadas de informação como observação direta, entrevistas coletivas e documentos.

*Resultados:* Os resultados revelam quatro práticas de aprendizagem da criatividade organizacional proporcionadas pela improvisação teatral: estado de presença, disposição para o erro e risco, cooperação interpessoal e dinâmica entre liberdade e estrutura. Os resultados da pesquisa representam uma contribuição para o avanço do conhecimento em administração ao propor a mobilização interdisciplinar do teatro no processo educacional em administração e ao esclarecer como esse uso sustenta e regenera a aprendizagem da criatividade organizacional.

**Palavras-chave:** Ensino em administração; Aprendizagem em administração; Criatividade organizacional; Improvisação teatral; Prática.

---

<sup>3</sup> Artigo submetido para publicação na revista administração: Teoria e Prática (TPA).

Artigo submetido para apresentação e publicação em anais do evento: DOURADO, P. C.; DAVEL, E. P. B. Ensino e aprendizagem da criatividade organizacional: a improvisação teatral como prática regeneradora. **XLVII EnANPAD - Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração** (EPQ - Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade; Tema 1 - Conhecer (Epistêmê), Saber Fazer (Téchnê) e Saber Agir (Phronesis) na formação, no ensino e no desenvolvimento de profissionais e pesquisadores). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 16-18 de novembro, 2024.

## INTRODUÇÃO

Como ensinar e aprender a criatividade que permeia e dinamiza a vida das organizações? A criatividade é força motriz para o cotidiano organizacional, especialmente para questões de inovação, tomada de decisão, resolução de conflitos, enfrentamento de problemas, ações empreendedoras e liderança criativa (Amabile, 2017; Coldevin et al., 2019; Getachew, 2024; Glăveanu, 2022; Robinson, 2011; Sunley et al., 2019). Contudo, ainda carecemos de pesquisas que proponham metodologias de ensino e aprendizagem em administração (EAA) da criatividade aplicada na prática.

A criatividade é vital para a administração, por estar no cerne de processos transformadores e inovadores dentro e ao redor das organizações, especialmente no contexto das indústrias criativas (Jones et al., 2015). Não há inovação e atividade empreendedora sem esforços criativos (Amabile, 2017; Gundry et al., 2014; Jones et al., 2015; Stierand, 2015; Sunley et al., 2019). Entretanto, as pesquisas sobre a criatividade voltada à gestão tendem a focar na criatividade em ambientes organizacionais (Amabile, 2017; Bruno-Faria et al., 2008; Dourado & Davel, 2022; Nakano & Wechsler, 2018; Slavich & Svejnova, 2016), desconsiderando questões educacionais. As abordagens tradicionais da criatividade enfocam uma perspectiva cognitivista (criatividade como modelo mental) e linear (Amabile et al., 2017; Glăveanu, 2014, 2017, 2023; Guilford, 1950; Mainemelis et al., 2019; Muzzio, 2019; Slavich & Svejnova, 2016), ignorando a importância dos contextos coletivos e de sua aplicação na prática.

Se a criatividade é central nas organizações e no trabalho de gestão, então, isso revela a necessidade de preparar futuros gestores nesse sentido. Entretanto, a produção acadêmica revela que a criatividade é ensinada, predominantemente, em sala de aulas a partir de modelos tradicionais e estáticos de ensino (Anderson, 2002; Chim-Miki, Campos & Melo, 2019; Fields e Atiku, 2017; Fini, 2018; Giles & Hargreaves, 2006; James, 2015; Joo, McLean & Yang, 2013; Moran 2000; Pires et al., 2009; Olatoye, Akintunde e Yakasi, 2010). Além disso, a criatividade não figura com papel central. Aparece como um conceito integrado a disciplinas ou como temas dentro de determinadas disciplinas. Apesar das pedagogias serem majoritariamente tradicionais, existem produções acadêmicas que sinalizam para uma abordagem experiencial, como a gamificação ou jogos empresariais. Esses estudos se baseiam na simulação de

realidades organizacionais, negócios, e de recursos tecnológicos correlatos como forma de desenvolver a criatividade e inovação, ao simular ou resolver problemas organizacionais complexos por meio de jogos realizados de forma colaborativa (Abdullah, Hanafiah & Hashim, 2013; Gray, Brown & Macanufo, 2010; James, 2015; Pretto, Filardi & de Pretto, 2010; Takahashi & Peres, 2000). Contudo, ainda assim, as questões experienciais do processo educacional não são discutidas nem expressas de forma plena e detalhada nessas pesquisas.

Adotando uma perspectiva baseada na prática, é possível desenvolver uma concepção pedagógica mais dinâmica e congregar soluções multidisciplinares para problemas complexos (Wurth et al., 2023), integrando melhor atores, artefatos, acesso e público em processos criativos (Choi, Glăveanu & Kaufman, 2020). As perspectivas baseadas na prática centram-se no conhecimento e na aprendizagem na prática, na criatividade como atividade situada no desdobramento da prática (Gherardi, 2019; Bispo, 2015; Schatzki, 2001), e como ato coletivo de construção e reconstrução contínua do conhecimento (Ness & Søreide, 2014).

A arte, por sua vez, tem papel preponderante na capacidade de reinvenção, disrupção e criação de novas possibilidades. Com isso, constitui uma forma de regenerar o ensino da criatividade organizacional, por sua própria natureza dinâmica, que tem na criatividade sua força motriz e que impele à desconstrução e à criação de novas possibilidades (Boal, 2014; Goffman, 2016). Por exemplo, o teatro preconiza que todas as pessoas são capazes de criar e improvisar, se assim desejarem, estando essas capacidades muito mais relacionadas às oportunidades de vivenciar com total entrega do que a fatores como talento ou inclinação pessoal (Johnstone, 2012; Spolin, 2007). Tais recursos detêm a potencialidade de auxiliar a fomentar, estimular e desenvolver a criatividade de forma orgânica, com maior liberdade para criar, atuar e representar diferentes papéis em sala de aula, para além das tradicionais relações de transmissão de conhecimento linear e estática entre professores e estudantes. Por isso propomos a interdisciplinaridade, especificamente as práticas de improvisação teatral, como forma efetiva de mobilização dos recursos sensoriais e corporais e de catalisação dinâmica das potencialidades criativas (Achatkin, 2010; Davel & Barbosa, 2024; Bureau, 2018).

Partindo do pressuposto de que o ambiente teatral permite aprender de forma dinâmica e profunda algo (Spolin, 2010), o aprendizado ocorre pela possibilidade de *vivenciar* – o que não diz respeito a ter um “dom” ou a “ser talentoso”; antes, está diretamente relacionado ao envolvimento total e orgânico com o ambiente. A aprendizagem pela experiência constitui, dessa forma, um princípio fundador da improvisação teatral. É, portanto, uma concepção de aprendizagem fundada na experiência plena, integral, física, intelectual e intuitiva (Spolin,

2010). No teatro de improvisação, se aprende tanto a servir ao coletivo (Achatkin, 2010) quanto a improvisar (Barbosa & Davel, 2022) e criar e contar histórias (Denovaro, 2016), fundamentos essenciais para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem efetivo da criatividade organizacional como prática no EAA.

O objetivo desta pesquisa é entender como a improvisação teatral (IT) sustenta e regenera o processo de ensino-aprendizagem da criatividade organizacional. O método de pesquisa é indutivo e baseado na epistemologia da prática (Bispo, 2015; Gherardi, 2019), com duração de dois anos, ao longo de quatro semestres letivos em um componente curricular do curso de graduação em administração de uma universidade federal. A experiência empírica voltou-se ao desenvolvimento da criatividade na prática, com uso de práticas de IT como agente eliciador da criatividade coletiva e compartilhada. Com efeito, a IT foi fundamental e regeneradora. Ao mesmo tempo em que permitiu mobilizar a criatividade de forma orgânica, espontânea, por meio da tentativa e erro, colocou os estudantes sempre em conjunto com os demais atores presentes na cena, aproveitando o que o outro traz. Tudo isso em meio à velocidade de raciocínio (Davel & Barbosa, 2024; Spolin, 2010). Durante quatro semestres letivos, o processo de ensino-aprendizagem da criatividade foi conduzido de forma a articular teoria e prática. Nele, os estudantes realizaram projetos criativos voltados a organizações do setor cultural da comunidade em um processo que incluiu as ações coletivas (em equipes) de criar, planejar, apresentar e obter feedbacks em versões parciais, até a conclusão dos projetos.

Os resultados da pesquisa evidenciam a contribuição da prática da IT para o ensino e aprendizagem da criatividade por meio de quatro práticas elaboradas a partir da análise dos resultados empíricos de aprendizagem da criatividade organizacional proporcionadas pela improvisação teatral: estado de presença, disposição para o erro e risco, cooperação interpessoal e dinâmica entre liberdade e estrutura. Os resultados da pesquisa representam uma contribuição para o avanço do conhecimento em administração ao propor a mobilização interdisciplinar do teatro no ensino e ao esclarecer como esse uso sustenta e regenera a aprendizagem da criatividade organizacional. Traz também uma importante contribuição para os estudos baseados na prática (EBP), pois proporciona um conhecimento inovador de como mobilizar a criatividade como prática na prática educacional.

## **5.1 APRENDENDO E ENSINANDO A CRIATIVIDADE ORGANIZACIONAL: ALIANDO A IT À PRÁTICA**

Ao propormos incluir o ensino da criatividade com papel central em uma disciplina no curso de administração, houve a preocupação em uma metodologia pedagógica alinhada com as dimensões coletiva, colaborativa e processual da criatividade. Todavia, surgem dois desafios epistemológicos prementes: como ensinar a criatividade? Como repensar as atuais metodologias e conteúdos nessa formação? Adotamos para tal desafio a IT como principal recurso e a epistemologia da prática como forma. Embora a prática se constitua de um termo amplamente utilizado, os EBP constituem uma abordagem que se caracteriza pela contextualização em um meio social constituído por reflexões entrelaçadas, e pela necessidade de encurtamento da distância entre a teoria e a prática (Gherardi, 2019; Gherardi & Nicolini, 2000). Como uma teia de práticas interconectadas e sustentadas por um conhecimento dinâmico e processual, que se renova e se transforma ao ser praticado, de forma semelhante ao que pretendemos, em relação ao desenvolvimento da criatividade coletiva ou compartilhada (Glăveanu, 2017; 2014b).

A prática então implica em ação e corporeidade, de ativar faculdades perceptivas e julgamento estético para realizar uma tarefa, formular um produto, imaginar uma situação que ainda não existe, ou imergir em um contexto. O que vai ao encontro do objetivo da pesquisa, ao engajar diferentes perspectivas socioculturais na construção de uma criatividade coletiva ou compartilhada (Glăveanu, 2014; 2020).

### **5.1.1 Ensino e Aprendizagem em Administração Voltado à Aprendizagem da Criatividade**

As atuais pesquisas sobre o EAA preconizam a formação de futuros líderes e cidadãos globais (Mainemelis et al., 2015; Souza-Silva et al., 2018; Steyaert, Beyes & Parker, 2016), opondo-se a um modelo de educação estritamente instrumental, reiterado e fragmentado de conhecimento, centrado na lógica da reprodução e em ambientes conservadores e elitistas, que formam administradores e teóricos que tenderão a reproduzir os mesmos modelos e modos de pensar (Aktouf, 2005; Bureau & Komporezos-Athanasiou, 2016; Chim-Miki, Campos & Melo, 2019; Dey & Steyaert, 2007; Gagliardi & Czarniawska, 2006). Diante da necessidade de adequação dos processos de ensino-aprendizagem, de forma a torná-los mais atuais, relevante e

significativos (Aktouf, 2005), a criatividade é requerida como habilidade e competência que capacite os estudantes de administração a atuarem em múltiplos e diversos cenários.

Entretanto, ainda são escassas e dispersas as pesquisas que apresentam interseção com as teorias de criatividade e o EAA. Abordando a criatividade no EAA, há pesquisas que abarcam conceitos correlatos, como a inovação, os estudos organizacionais, o desenvolvimento da criatividade nas organizações e até mesmo o ensino de componentes da administração em outras formações (Abdullah, Hanafiah & Hashim, 2013; Gray, Brown & Macanuso, 2010; James, 2015; Pretto, Filardi & de Pretto, 2010; Taha, Tej & Sirkova, 2016; Takahashi & Peres, 2000). Identificamos como importante tendência apontada nessas pesquisas a proposição de jogos empresariais ou de negócios, e de recursos tecnológicos correlatos como forma de desenvolver a criatividade e inovação, ao simular ou resolver problemas organizacionais complexos por meio de jogos realizados de forma colaborativa.

Porém, ainda não se verifica a criatividade de fato contemplada e inserida como habilidade diferencial na formação de futuros gestores, embora se reconheça o potencial de uma formação criativa de formar educandos aptos a atuar como profissionais em realidades cada vez mais diversas e adversas (Kopelke & Boeira, 2016; Paula & Rodrigues, 2006; Maranhão & Paula, 2011). Neles, ela ocupa papéis adjacentes, como apenas uma das habilidades secundárias necessária à atuação do futuro gestor. Há ainda predomínio da perspectiva individual da criatividade (Chim-Miki, Campos & Melo, 2019; Joo, McLean & Yang, 2013; Olatoye, Akintunde & Yakasi, 2010), em detrimento da perspectiva de compartilhamento aqui enfocada.

A aprendizagem da criatividade pressupõe que a mesma é tanto um processo cognitivo quanto uma habilidade a ser exercitada (Guilford, 1950; Lin, 2011; Lins & Miyata, 2008). Aqui adotamos a noção da criatividade coletiva como a constituição e legitimação contínuas das ideias, na medida em que as pessoas aprendem a praticar e conectar seus entendimentos às ideias dos outros, de novas maneiras (Coldevin et al., 2019; Glăveanu, 2020). Uma vez que a criatividade é um processo humano constituído em contextos sociais específicos e distintos, é, portanto, indissociável do contexto sociocultural em que os indivíduos estão inseridos (Glăveanu, 2014). A perspectiva da prática como um fenômeno sociocultural no ensino da criatividade foi por nós adotada pelo potencial de ampliar sua capacidade de descrição, reflexão, representação e compreensão das práticas organizacionais e seus fenômenos e sutilezas sociais, como poder, agência e aprendizagem (Dourado & Davel, 2022; Gherardi, 2016).

Assumir que as teorias da prática podem oferecer novos caminhos para entender e explorar fenômenos sociais e organizacionais só é possível assumindo as pluralidades inerentes ao contexto a que se aplica (Nicolini, 2012, Schatzki, 2001). Feldman (2016) defende a praticidade da teoria da prática, ao propor ao EAA, quer sejam educadores ou gestores, a ver e compreender a ordem das atividades na vida cotidiana com maior clareza. Esse olhar e ordenamento por meio da prática possibilita fazer novas perguntas sobre relações complexas entre coisas, ações e ideias e como elas são mediadas pela prática nas organizações. Isso é apenas é possível ao dissociar a racionalidade prática da racionalidade científica que fica fora da prática, gerando um conhecimento generalizável. Como gestores e futuros gestores têm que lidar com questões específicas nas organizações, há a tendência a não encontrar a teorização baseada em racionalidade científica útil, o que só a praticidade da prática daria conta (Feldman, 2016). Já especificamente para educadores, Raelin (2007) preconiza uma base de conhecimento prática de forma interativa com a educação formal em sala de aula. Para a síntese da teoria e prática na formação de futuros seriam então necessárias ferramentas como o conhecimento tácito, reflexão e domínio, proporcionando essencialmente o meio adequado para efetuar tal síntese (Raelin, 2007).

Na perspectiva de que o conhecimento é constituído por práticas situadas de produção e de reprodução de conhecimento, dentro de uma coletividade que a sustenta socialmente (Gherardi, 2012), a prática pedagógica - entre professores e estudantes - envolve os elementos da corporeidade, estética, sociomaterialidade, da dinâmica interacional com elementos humanos e não humanos, da linguagem, e dos afetos e formas de afetar (Gherardi, 2019). Como metodologia, ajusta-se ao fenômeno complexo e multidimensional da criatividade, permitindo vivenciar, resinificar e aplicar o aprendizado na prática, enquanto processo de desenvolvimento e aprendizagem coletivo.

Outros importantes elementos situacionais na dinâmica de aprendizado e prática propostos da criatividade são a perspectiva cultural, a aprendizagem situada, a teoria da atividade e a teoria ator-rede (Gherardi & Nicolini, 2000). Embora cada um desses elementos tenha características próprias, o ponto de interseção são os próprios componentes da prática pedagógica - ações, artefatos, contextos, cultura, indivíduos, linguagem tácita (quase instintiva) normas, signos, textos, discursos e inserção (Gherardi, 2019). Por considerar que o conhecimento e a capacidade de criar não são estáticos e restritos à cognição individual, a compreensão da prática preconiza uma construção, em que o conhecimento vem após o saber fazer, ou seja, de uma prática pedagógica essencialmente coletiva e compartilhada.

A prática da criatividade no ensino e aprendizagem da administração aqui proposta significa então possibilitar aos estudantes vivenciar plena e coletivamente o processo criativo, com todas as suas nuances, tensões, complexidades e não-linearidade, pois que desenvolver a criatividade envolve observar, ver possibilidades, encontrar problemas, correr riscos, cometer erros, fracassar, pensar, repensar, tentar coisas novas, resolver problemas e compartilhar o processo e o produto (Glăveanu, 2015; James, 2015). Isso requer um contexto ao mesmo tempo livre e seguro para a fluidez dessas interações, e com suficiente estímulo para o compartilhamento e desenvolvimento colaborativo das ideias advindas desse processo criativo. De forma coletiva, o processo criativo conduzido na prática é constantemente alimentado e possivelmente ajustado, considerando os possíveis entraves atitudinais, culturais e institucionais, num aprendizado reflexivo que possibilite mobilizar conhecimentos e experiências prévios, expor-se livremente, testar, redesenhar modelos anteriormente propostos, e sobretudo refletir continuamente sobre o efetivo aprendizado e suas reverberações e aplicações futuras.

## 5.2 IMPROVISACÃO TEATRAL: PERSPECTIVA DE RENOVAÇÃO DO EAA

A IT tem a prerrogativa de unir *design* e execução numa nova produção que envolve a interpretação cognitiva, racional e intuitiva de regras prescritas e padrões de conduta em vários níveis. Quando aplicados na educação, as técnicas e práticas de improvisação trazem vários benefícios educacionais (Davel & Barbosa, 2024; Denovaro, 2022; Kirschbaum et al., 2014; Weick, 1998, 2002). Permitindo ainda, criar num coletivo, aproveitar o que o outro traz, rapidez de raciocínio, não deixar o fio condutor cair, etc. (Spolin, 2010).

Ao gerar um ambiente propício à aprendizagem e atmosfera aberta, tolerante ao risco, criativa e participativa, onde o intercâmbio, a reciprocidade, a colaboração e a exploração são estimuladas, conseqüentemente, facilitam a resolução de problemas (Davel & Barbosa, 2024; Barbosa & Davel, 2022; Cunha & Clegg, 2016).

Estudos voltados para questões educacionais da IT na área de gestão são ainda quase inexistentes. Porém, Davel e Barbosa (2024) e Barbosa e Davel (2022) realizaram pesquisas de campo baseadas na prática docente utilizada em uma escola de gestão por três anos consecutivos, envolvendo estudantes matriculados no curso de administração. Eles identificaram diversas sinergias (lógica de prática, prática da narrativa, criatividade e



incorporação) e entropias (vergonha de prática, medo de errar e hábito de dispersar) (Barbosa & Davel, 2022). Além disso, o papel do corpo como fundamental para uma melhor compreensão do processo educativo para desenvolver habilidades de improvisação.

Os jogos de IT tem como premissas básicas: (a) o foco, que constitui aquilo que “gera a energia (o poder) necessária para jogar que é então canalizada e escoada através de uma dada estrutura (forma) do jogo para configurar o evento teatral”; (b) a instrução, isto é, “o enunciado daquela palavra ou frase que mantém o jogador com o foco” e que emerge das próprias circunstâncias geradas pelo jogo; e (c) a avaliação, que, em lugar de mobilizar julgamentos do tipo acerto/erro, devem funcionar para o restabelecimento do foco e para verificar se o problema proposto foi resolvido (Spolin, 2010). Apesar das estruturas propostas para os jogos de improvisação teatral, as ideias de experiência e espontaneidade são também caras e estimuladas, a fim de não engessar os participantes. Vale registrar, ainda que a espontaneidade pouco tem a ver com a ausência de preparação, mas como uma possibilidade de libertar o sujeito de quadros de referência estáticos (Johnstone, 1981).

Há ainda seis princípios, que conforme Davel e Barbosa (2024) podem ser entendidas como diretrizes para a aplicação da IT em sala de aula, conforme Aylesworth (2008). O primeiro princípio é de “sim, e...”. Quando dois improvisadores trabalham juntos, eles fazem ofertas contínuas. A responsabilidade do outro jogador é aceitar a oferta e fazê-la avançar. Em outras palavras, este conceito significa que os jogadores devem aceitar o que os outros jogadores dizer, e então construir sobre isso.

O segundo princípio busca evitar algumas ações indesejáveis. Durante as improvisações, os jogadores não devem negar (negar a realidade estabelecida por outro jogador é uma violação do princípio “sim, e...”). Sendo assim, ordem (dizer a outro jogador o que fazer), repetição (quando os jogadores apenas repetir a informação dada por um jogador anterior, sem acrescentar nada novo), ou pergunta (se as perguntas não acrescentam nada à cena, se não permitem um avanço ou estimular a criatividade, devem ser evitados).

O terceiro princípio é o que é necessário que os improvisadores dirijam utilizando o espelho retrovisor. Ou seja, é importante sempre mover a cena adiante, tendo em mente o que já aconteceu.

O quarto princípio é que os participantes precisam colocar um tijolo e não construir uma catedral. Pequenas contribuições dos jogadores quando encorajados, conduzem a um todo maior e estimulam a participação de todos os jogadores envolvidos em uma cena. Às vezes, a

vontade de fazer contribuições radicais leva à desconexão com o fluxo criativo contínuo construído e executado por outros jogadores. Isto também pode levar ao envolvimento em um estado de espírito orientado para o futuro e não presente.

O quinto princípio visa “cuidar de si mesmo cuidando de todos os outros”. Um jogador fica bem quando toda a equipe parece bem. Na verdade, os jogadores devem procurar fazer seu parceiro ou conjunto brilharem, razão pela qual a atenção às emoções do parceiro, interpretação das emoções do parceiro e colaboração positiva são ingredientes essenciais do processo de improvisação.

O sexto princípio é o de aceitar e se divertir com os erros. Quando os jogadores cometem erros, outros jogadores podem usá-los como informação para o fluxo criativo na construção de cenas. Quando os jogadores percebem que até seus erros são contribuições válidas, eles são muito mais propensos a assumir o risco de participar e profundamente compreender as práticas de tentar novamente; falhar novamente e falhar melhor.

Consideramos que esses princípios podem ser utilizados para melhorar a educação em gestão, especialmente na criação de ambientes e condições educacionais para desenvolver a criatividade com ferramentas já consolidadas da IT. Por essas razões elegemos a prática de IT como forma privilegiada de ensinar e aprender sobre a criatividade em projetos organizacionais. Por já haver conhecimentos teórico-conceituais sobre a improvisação teatral, buscamos canalizar os mesmos em prol do desenvolvimento da criatividade organizacional, por meio de projetos organizacionais criativos.

Acreditamos no papel importante da arte e da cultura na medida em que acionam o universo da criatividade e do inesperado, driblando as lógicas hegemônicas e criando possibilidades alternativas de (re)criar e resinificar as experiências humanas (Hjorth et al., 2018). É crescente o interesse pelas condições organizacionais para criatividade, diversão e empreendedorismo (Amabile, 1998; Amabile & Khair, 2008; Florida & Goodnight, 2005; Gotsi et al., 2010; Hjorth, 2005). Esta não é uma ideia nova nos estudos organizacionais (Gagliardi & Czarniawska, 2006; Guillet de Monthoux, 2004; King & Vickery, 2013; Strati, 2008). Mais especificamente, no entanto, Austin e Devin (2003) apontaram que a forma como a criação é organizada como um processo coletivo no fazer artístico - como no ensaio de conjunto de teatro (Hessel, 2013) - aponta para uma nova conversa entre estudos de organização e arte. A capacidade de manter o processo aberto, a confiança na liderança distribuída ou coletiva, a renúncia de qualquer soberania individual sobre a criação (Austin & Devin, 2003) e a coragem e generosidade para dar (Austin, Hjorth, & Hessel, 2017), a gratuidade da ação (Gagliardi,

2005) assim como as práticas passionais-mobilizadoras (Landri, 2007), todas parecem ressonantes com as condições para que a criatividade organizacional e a IT aconteçam.

### **5.3 A IMPROVISACÃO TEATRAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIATIVIDADE ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO EMPÍRICO**

Com a finalidade de trabalhar com o conceito da criatividade na formação dos futuros gestores, ministramos um componente teórico-prático visando proporcionar vivências práticas e processuais de improvisações teatrais. Tendo como produto final projetos criativos de gestão que fossem ao mesmo tempo criativos, factíveis e adequados à realidade dessas organizações. Tanto o ensino quanto a aprendizagem foram criativos, em duas vertentes: na medida em que foi oportunizado aprender ou desenvolver na prática projetos criativos por meio de um processo também criativo; e por meio das práticas de improvisação teatral, como recurso para desbloquear o potencial criativo dos estudantes, desenvolver a competência de improvisar, e incluir a noção de imperfeição na improvisação organizacional e desenvolver o senso de cooperação em processos criativos.

Esse processo foi proposto em experiências paulatinas de IT em sala de aula e de elaboração coletiva (em equipes) de projetos criativos voltados a organizações da indústria criativa sediadas na cidade de Salvador, Estado da Bahia, Brasil. Os estudantes tiveram então a oportunidade de aplicar conceitos e teorias sobre criatividade e gestão de projetos na prática, em um espaço de aprendizagem entre conteúdos teóricos e práticas relacionais, por meio da criatividade compartilhada, entre equipes. A prática da disciplina visou proporcionar momentos de aprendizagem experiencial, organizados em três grandes temas: (a) criatividade compartilhada, (b) gestão de projetos e (c) improvisação teatral. A dinâmica da disciplina compreendeu três eixos estruturantes, ao longo de cada semestre:

- d) Práticas de improvisação teatral, como ferramentas que constituem o diferencial dessa metodologia, através de atividades práticas e reflexões individuais e em grupo;
- e) Construção coletiva de projetos culturais (PCCult), quando os integrantes das equipes tiveram a oportunidade de trabalhar de forma colaborativa nos projetos, aplicando na prática aprendizados teóricos e derivantes das práticas de improvisação;

- f) Reflexividade continuada, por meio dos registros individuais a cada encontro nos Diários de Aprendizagem Criativa (DACria).

Com proposta de avaliação processual, compondo uma metodologia que visa intervir ao longo processo sempre que necessário, as entregas e apresentações parciais e final dos projetos Criativos (PCCult) e Diários de Aprendizagem Criativa (DACrias) foram avaliados entre pares (estudantes), professores e gestores das organizações. Como recursos adicionais foram feitos registros de áudio, fotografias e vídeo, visando capturar imagens e áudios para produção de conteúdos para ilustrar os diários. Na etapa final, mediante entrevista coletiva semiestruturada com todos, buscou-se verificar de que forma perceberam o aprendizado derivante da elaboração de um projeto para organizações reais, mobilizando os aprendizados das práticas de improvisação e os conteúdos de criatividade e gestão cultural.

Paulatinamente à explanação do conceito de criatividade coletiva, este também foi praticado enquanto fenômeno, dada a construção social. A proposta de aprender e aplicar a habilidade criativa visa a formação de líderes com perfil inovador por meio de atividades que desafiem o *status quo* e subvertam sistemas arraigados (Bureau & Komporozos-Athanasiou, 2016; Steyaert, Beyes & Parker, 2016). A proposta foi de fazer com que os estudantes se inspirem na potencialidade crítica das práticas criativas dessas organizações na aprendizagem, na vivência e imersão da dimensão subversiva do aprendizado.

### 5.3.1 Estrutura Educacional e Dinâmicas

O universo desta pesquisa é composto por estudantes da graduação em administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA), os professores envolvidos na prática de ensino e aprendizagem – a pesquisadora, seu orientador e um profissional do teatro - e os gestores das organizações eleitas a cada semestre, provenientes da economia criativa. A experiência de ensino de um componente curricular foi realizada durante (4) quatro experiências, realizadas em semestres letivos, com duração média de seis meses cada, totalizando um tempo médio de dois anos de pesquisa empírica. A estratégia do experimento está fundamentada na condução do componente curricular na graduação em administração, em que houve a oportunidade de a pesquisadora estar em contato direto com 42 (quarenta e dois) estudantes no total.

Com base na lógica de elaboração de projetos criativos por meio de processos, no primeiro momento de cada um dos semestres letivos que compõem o estudo empírico foi apresentado aos estudantes o plano de ensino da disciplina, com seus objetivos, referenciais, normas e critérios de avaliação. Em seguida, foram realizadas as primeiras práticas de improvisação entre os estudantes, a fim de compor as equipes. Esse momento oportuniza que os estudantes se conheçam melhor e facilite o engajamento interpessoal. A seguir, foram compostas as equipes, compostas de três a cinco integrantes cada uma. Cada equipe desenvolveu as atividades para a elaboração de um projeto criativo, cujas diretrizes de avaliação incluíram os critérios por nós intitulados de 5 C's: Criatividade, Consistência, Coerência, Capacidade de realização/viabilidade e Credibilidade.

Os projetos foram elaborados e avaliados processualmente, a fim de que os produtos finais fossem projetos tanto inovadores quanto exequíveis. As atividades concernentes à disciplina foram mediadas por três plataformas, utilizadas para as reuniões entre as equipes e a gestão de projetos, o *moodle/AVA*, o *PADLET* e o *Zoom*.

Durante cada semestre letivo as aulas contiveram atividades prioritariamente práticas, com os jogos de IT e a consecução dos projetos. As aulas com temáticas teóricas foram conduzidas por teorias sobre a criatividade e a elaboração e gestão de projetos culturais. Além disso, foram disponibilizados nas plataformas virtuais diversos materiais de apoio e consulta, artigos e livros e capítulos, além de vídeos gravados pelos professores da disciplina, discutindo sobre as teorias e suas aplicações e sobre os critérios de formatação de um projeto cultural. As plataformas também foram utilizadas para o gerenciamento das tarefas realizadas pelas equipes, com as postagens de cada uma das versões parciais dos projetos e dos diários, bem como as versões finais e suas respectivas avaliações.

Em todas as aulas, as equipes tiveram um tempo determinado para apresentarem e debaterem o avanço das atividades para a elaboração do projeto, a fim de sanar dúvidas e/ou expor questionamentos e inquietações. Dessa forma, foram constituídos momentos de reflexão entre teoria e prática, em que os estudantes refletiram sobre a experiência da colaboração e das práticas de IT como fundamentos de aprendizagem para a criatividade.

Ao longo de todo processo de ensino-aprendizagem da criatividade os estudantes refletiram de forma contínua sobre as aprendizagens, ou seja, como eles aprenderam elaborar o projeto de forma coletiva, e de que forma as práticas de improvisação e as teorias contribuíram para esse aprendizado. Os estudantes foram avaliados por meio de 5 (cinco) atividades com notas, divididas em 3 (três) atividades por equipes, as versões parciais e final dos projetos

(PCCult) e 2 (duas) atividades individuais, a versão parcial e final dos diários de aprendizagem criativa (DACria).

#### **5.4 MÉTODO DE PESQUISA**

Definida como um meio que possibilita explorar e entender o significado que os indivíduos ou determinados grupos atribuem a um problema social ou humano (Creswell, 2010; Gherardi, 2019), foi definida a pesquisa qualitativa e exploratória, visando explorar em profundidade o objeto de pesquisa, bem como investigar os elementos da prática enquanto ocorre (Gherardi, 2019) reconhecendo que o pesquisador integra a cena social não somente pela análise e interpretação, mas essencialmente como co-construtor do processo (Creswell, 2010; Uzzel & Barnett, 2010). Ainda considerando a amplitude do conceito central, e em função da inserção da pesquisadora no universo de pesquisa, depreendemos como mais adequados a abordagem indutiva e baseada na prática. Por meio desses, foi possível o contato direto entre a pesquisadora e os estudantes e também com as organizações, sendo estes os elementos engajados no processo de construção do conhecimento. As referidas abordagens foram eleitas pela adequação ao estudo de grupos e fenômenos sociais inseridos em contextos complexos e dinâmicos (Santos & Davel, 2018; Van de Ven, 2007) e pela busca de uma posição crítica em relação aos modos convencionais, e aos objetivos da compreensão do sentido de aprendizagem e construção coletiva, ao considerar a aprendizagem criativa como fruto de uma construção social e das interações em dado contexto histórico-cultural (Glăveanu, 2014).

A escolha epistemológica baseada na prática foi tomada levando em consideração a própria prática como unidade de análise (Bispo, 2015). Ao focar os indivíduos em meio à prática, no caso desse estudo, práticas de IT e de elaboração de projetos criativos, essa metodologia confere a possibilidade dinâmica de acessar e compreender a ação, a agência e os agentes ou praticantes, com a flexibilidade de interpretar e reinterpretar fenômenos, com o devido rigor científico (Bispo, 2015; Gherardi, 2019).

O material empírico foi constituído a partir das seguintes fontes: documentos produzidos pelos participantes, observação direta e entrevistas coletivas. Os documentos foram organizados em duas categorias: documentos de aprendizagem (DACria) e documentos contextuais (PCCult), além de notas de observação e entrevistas coletivas semiestruturadas transcritas. As observações diretas foram realizadas durante as quatro experiências de ensino

pela pesquisadora e as entrevistas coletivas foram realizadas ao final de cada experiência de ensino, ao fazer o balanço final de cada experiência, com todos os estudantes.

A análise do material empírico foi realizada a partir da análise de narrativas, considerando a expressividade e a subjetividade inerentes tanto aos jogos de improvisação quanto ao processo criativo. Por meio desse método, buscou-se compreender os significados que vão além das mensagens explícitas, para melhor compreender a experiência humana e certos fenômenos complexos inerentes a ela (Kim, 2016). As narrativas nos permitiram acessar e reavaliar memórias que poderiam ser fragmentadas, caóticas ou quase invisíveis antes de narrá-las (Riessman, 2008). Dessa forma, foi possível descrever processos que normalmente não se manifestam de forma lógica e coordenada.

O processo de análise foi realizado durante quatro experiências educativas (Exp1, Exp2, Exp3, Exp4) dentro do componente curricular do curso de graduação em administração; cada experiência durou um semestre acadêmico (cerca de 6 meses). Ao final de cada experiência educacional, os dados eram analisados e, em seguida, comparados com a análise realizada na experiência educacional anterior. Em outras palavras, os resultados do experimento E1 foram adicionados aos resultados do experimento E2 e assim por diante.

A partir do exame dos dados brutos, realizamos algumas codificações e categorizações que nos ajudaram a encontrar padrões e resultados relevantes ao nosso objetivo. A partir daí, ocorreu a codificação, decomposição e enumeração das categorias de análise, à luz das teorias. Foi então possível codificar os textos e cortá-los em unidades de registro (palavras, temas, objetos, eventos, personagens, documentos) e unidades de contexto (frases, parágrafos), definir regras de contagem e agregar informações em categorias temáticas. Ainda nessa etapa, os textos dos documentos e as transcrições das entrevistas foram recortados em unidades de registro. Seus parágrafos foram resumidos e serviram de base para a identificação das palavras-chave. Assim, o texto foi recortado em unidades de registro agrupadas tematicamente nas quatro categorias (estado de presença, disposição para o erro e risco, cooperação interpessoal e dinâmica entre liberdade e estrutura). Na etapa final, ocorreu o tratamento dos resultados, as inferências e suas interpretações. Nesse momento, os conteúdos explícitos e latentes presentes em todo o material analisado foram capturados nas narrativas dos estudantes: documentos e transcrições.

## 5.5 ANÁLISE E RESULTADOS

As categorias elaboradas a partir da análise dos resultados empíricos evidenciam a contribuição da prática da IT para o ensino da criatividade por meio de quatro práticas de aprendizagem da criatividade organizacional proporcionadas pela improvisação teatral: estado de presença, disposição para o erro e risco, cooperação interpessoal e dinâmica entre liberdade e estrutura. A seguir veremos como os estudantes foram mobilizados na prática, de forma interdisciplinar, ao unir o teatro ao EAA e ao mobilizar a criatividade na forma de desenvolvimento de projetos organizacionais.

### 5.5.1 Estado de Presença

A prática da IT convida a um estado de presença singular, que permita unir a necessidade racional de corresponder e dar sentido às narrativas criadas, e o lado intuitivo de viver e sentir o que está acontecendo. Sem estar de fato presente e entre ao momento e as sensações, não é possível de fato imergir no fluxo criativo coletivo. A soma destas percepções permitiu gerar o estado criativo buscado no treinamento da IT até a consecução das práticas, como espaço de experimentação. Segundo o estudante Lucas Rios “Os jogos feitos em sala possibilitaram uma experimentação sem riscos do real. Os jogos possibilitaram uma exploração maior da criatividade, já que exploramos nossos sentidos, imaginação e interação com o outro, sempre com o objetivo de criar/experimentar sem medo de errar”.

Tivemos alguma resistência inicial e mesmo a desistência de alguns dos estudantes que ingressaram na disciplina e optaram por deixá-la. Creditadas essencialmente pela quebra das expectativas geradas pelos estudantes de um curso tido como tradicional, conforme os relatos dos estudantes. Após o início das atividades e consolidadas as dinâmicas, ao estado de presença cultivado somaram-se como elementos adicionais mencionados pelos estudantes a positividade, afirmação, parceria e aceitação das demais ideias propostas. Como plataforma para as práticas de improvisação, elas foram estruturantes tanto na constituição das ideias individuais quanto para a consecução coletiva, o compartilhamento das ideias na construção de uma narrativa coletiva.



A presença nesse contexto diz respeito também ao que se apresenta e a quem está presente. Isso significa a plataforma da história; onde, quem e o que. Onde se passa a história; quem está envolvido e o que está fazendo, qual o objetivo, de que se trata a história. Ou seja, a prática criativa da criatividade compartilhada envolvendo diferentes perfis, origens, trajetórias e histórias de vida dos participantes.

Nas práticas realizadas da improvisação teatral, o estado de presença significa estar no aqui e agora, atento a tudo que é dito e feito pelas pessoas que estão envolvidas na ação, para garantir a coerência mínima ao que está sendo apresentado. Definir e perceber o local onde se realiza a ação garante, de imediato, a criação de um acordo comum em relação ao espaço, os objetos, clima, localização geográfica etc., para que se crie um consenso em torno das situações que podem ser desenvolvidas naquele ambiente etc. Saber quem é define também o que se quer, qual a intenção dessa pessoa na cena e quais os objetivos comuns que se deseja lograr.

#### 5.5.2 Disposição para o Erro e Risco

Nas práticas de IT os desafios propostos foram de ordens variadas. Essa categoria se refere à percepção consciente desse fato, assumindo-o com leveza e prontidão para a ação. Cientes tanto de que se trata de um ambiente pedagogicamente seguro, quanto de que sempre havia o risco iminente de errar e arriscar-se. Assim, aceitar a ideia de correr riscos promove uma elaboração acerca do medo de errar, fator de bloqueio da livre expressão criativa. Os estudantes apresentaram bastante hesitação inicial, ao confrontarem com a ideia não somente de falhar, mas catalisada por falhar publicamente. Somente no decorrer do processo houve a compreensão da importância de aceitar o erro, e falhar cada vez mais e melhor, com vistas ao aprendizado individual e coletivo.

Colocar a si e ao outro em dificuldade relacionada ao “correr riscos”, também implica considerar os desafios que a improvisação impõe ao estudante. Neste caso, tanto é ele o agente de tais situações, como alguém que convoca o outro a assumir seus próprios riscos. É ele quem propõe desafios, provocando o outro e colocando a cena em movimento.

O ato de improvisar no teatro assemelha-se a lançar-se em queda livre; depois que pula não tem mais volta. Tanto se pode lograr êxito na dinâmica criada em cena quanto redundar em fracasso cênico. A questão crucial que garantiu aos estudantes a segurança mínima necessária

foram as sucessivas práticas, de saber como improvisar e contar histórias de forma livre e estimulada.

Durante as práticas contínuas as histórias aparecem, as ideias se organizam e a cena teatral acontece. Improvisar é um ato de grande exposição pessoal e por isso pode gerar uma série de bloqueios e inibições que atrapalham o fluir criativo. O clima de jogo e brincadeira ajuda a descontrair e reduzir essa dificuldade. Outro estímulo para superar estas dificuldades é fortalecer coletivamente o prazer em fracassar. Não ter medo do fracasso é imprescindível para um bom criador.

Um grande desafio da IT neste contexto foi o de propor jogos de teatro para o não ator, os estudantes participantes do estudo. Com a noção de que não se pode exigir dos estudantes conhecimentos específicos do teatro como impostação de voz, localização no palco, ritmo da cena, construção da personagem, dramaturgia etc. O que está em jogo são as ideias criativas, o lançar-se no vazio necessário para que surja uma ideia criativa. Neste sentido, o foco maior está no trabalho de texto e construção de histórias, mais do que habilidades específicas do ator. A atuação do administrador que pretende fazer teatro de improvisação como modo de praticar a criatividade é irrelevante. O importante é o conteúdo das histórias e o lançar-se no desafio do tempo presente.

Como disse o estudante Flávio Barros referindo-se ao jogo dos 4 Mortos: “Uma atividade da história dos mortos foi bem desafiadora. Exigiu muita criatividade, coragem para se arriscar e principalmente a conexão entre as criatividade das pessoas do grupo para formar uma história. Isso nos fez aprender muito sobre não ter medo de errar ou agir com medo mesmo e de como prestar atenção no que o outro faz e saber como utilizar isso para um determinado fim, como realizar um projeto cultural. Um ótimo exemplo foi como, em meu grupo, conseguimos dar um foco as muitas ideias que tivemos para fazer um projeto mais viável”.

Os estudantes, a partir do treinamento com o teatro de improvisação, se tornaram mais atentos no dia-a-dia, aprimorando o desempenho criativo na elaboração dos projetos e a aprendizagem. Eles aprendem também a fracassar, aprendem a lidar com perdas e negativas, aprendem a ser mais proativos, aprendem a ressignificar, aprendem a improvisar na vida. Nas palavras de Yasmin Souza: “...era um grande desafio. Aprender as regras, desenvolver ideias de forma rápida e que façam sentido. Tudo a ver com os nossos projetos. Habilidades de imaginação, trabalho em equipe, pensamento rápido, apoio aos colegas, atenção, concentração, agilidade de execução e muito mais”.

Em uma das dinâmicas propostas, o treinamento do Status, ampliou-se também o entendimento das relações de poder entre as nos ambientes do dia a dia, exercitando estar detendo ou não poder e status. O poder no teatro, e na vida, se expressa no corpo. Por exemplo, uma pessoa que ocupa espaço, fala alto, senta no centro, está atuando um Status alto. Uma pessoa que fala baixo, ao contrário, que se senta nos cantos ou no fundo, está atuando um Status baixo. O Status está na relação entre os corpos das personagens, na atitude ante a presença do outro. Na cena, uma pessoa que está mais alta tende a ter um Status maior de quem está mais baixo. Por isso que os tronos e altares são colocados em lugares altos; para sugerir poder e força. Quem tem o olhar firme, tranquilo e forte transmite um Status alto; ao contrário, aquele que tem um olhar para o chão, inseguro, que não olha nos olhos, tende a ter um Status baixo.

Cabe salientar que durante as práticas de improvisação os status quo podiam ser invertidos ou alterados, desde que bem justificadas durante a criação das narrativas. Isso fomentou a criatividade, a capacidade disruptiva e de adaptação entre os estudantes.

### 5.5.3 Cooperação Interpessoal

A cooperação pressupõe a parceria e apoio de uns aos outros, com quem se troque algumas palavras iniciais, e se forme a sinergia necessária à criação de uma narrativa. Somente por meio dessa cooperação a cena cresce. A parceria se revela no entendimento sutil do que se passa, na construção coletiva de uma história. Para isso é vital aceitar a criação realizada pelo outro, para seguir a construção coletiva.

Nas práticas de improvisação o treinamento consistiu exatamente em trabalhar em grupo, juntos, em parceria, aceitando e melhorando sempre o que o colega cria ou propõe. Como características essenciais, trabalhamos a importância de aumentar o espírito colaborativo, a cooperação, valorizar o bem comum, trabalhar em coletivo. Essa atitude reforça a eficiência do coletivo e, como consequência, aprimora os resultados, tanto da cena quanto da elaboração dos projetos criativos, quanto na composição do repertório pessoal e profissional de cada um.

Durante as práticas de improvisação os estudantes aprenderam e exercitaram estar a serviço do propósito coletivo. Criar as possibilidades para que o outro se sinta estimulado a jogar da mesma maneira. Quando se começa a jogar assim na improvisação, o trabalho cresce nos resultados, levando-os a crescer como colegas. No escopo da improvisação teatral, a

cooperação consiste em usar como ponto de partida tudo o que o que foi dito anteriormente em cena. Cabe aos envolvidos atuarem diante destes fatos. Aceitar e reconhecer aquilo que já está posto e que não pode ser alterado.

O valor de cooperação sugere uma postura dialógica, aberta às proposições, o que contribui amplamente para a aprendizagem do trabalho colaborativo. Em sua etimologia, o termo “aceitar” (do latim *accipere*) guarda a ideia de receber; e vem daí a sugestão de predispor-se ao outro com quem se interage, ou às situações postas na cena, de modo que uma proposição jamais seja negada, mas, pela regra de “fazer propostas”, possa ser complementada ou mesmo modificada. Isso nem sempre ocorreu, pois foram muitos os momentos de hesitação, discordância e mesmo de conflito entre os participantes. Dirimidos posteriormente pela noção do coletivo, e da necessidade de se unirem para criarem e darem sentido às narrativas de forma compartilhada, coletiva.

Uma das características interessantes percebidas durante as dinâmicas dos treinos em IT é que podem ser adaptados. A estudante Manuela Souza exemplifica uma das falas em que ela expressou uma ideia diferente da que ela mesma tinha a intenção de dizer. Porém, a continuação da cena tornou-se aos olhos dela ainda mais interessante que a ideia original, devido à colaboração e a construção coletiva, que acabaram assumindo um caminho totalmente distinto.

#### 5.5.4 Dinâmica entre Liberdade e Estrutura

Um interessante paradoxo é o de que, embora as práticas de improvisação estejam centradas em jogos de improvisação, que possuem regras próprias (as quais, embora devam ser bem definidas, não submetem os jogadores a esquemas fixos), as mesmas apresentam sempre desafios a serem resolvidos livremente pelos jogadores. Ou seja, existem as regras, e ao mesmo tempo a liberdade para recriá-las e adaptá-las à realidade do momento.

Percebemos aqui que, embora todas as pessoas sejam capazes de atuar, isso depende sobremaneira de como a IT é conduzida como método direcionado à educação e também ao aporte metodológico. Para isso foi fundamental estabelecermos uma estrutura de jogos ao mesmo tempo clara e bem definida e também que permitisse a fluidez necessária para o engajamento, socialização e liberdade de criação entre os estudantes. Em outras palavras, o compromisso pedagógico esteve sempre atrelado ao trabalho de preparação ou o treinamento.

Isso reafirmou a concepção do aprendizado pela experiência. De forma que os jogos teatrais funcionaram tanto como atividade formativa tanto para o desenvolvimento de habilidades individuais de quem atua, quanto para um objetivo orientado intencional ao coletivo.

Na prática, percebemos que, apesar das estruturas claramente definidas para os jogos de improvisação teatral, a liberdade de pensamento e expressão, experiência e espontaneidade foram essenciais. Esse conhecimento intuitivo, contido na liberdade cênica dos estudantes é representada na fala de Matheus Teixeira quando diz que “sempre se sentiu à vontade para criar os cenários mais loucos e improváveis, pois sabia que aquilo seria bem recebido e que de alguma forma lá na frente faria sentido”.

Esse pressuposto foi fundamental para entendermos a importância tanto das estruturas propostas quanto da liberdade em pensar e agir que o ato de jogar proporciona. Na elaboração pedagógica das práticas de improvisação, são fundamentais tanto a sistematização de comportamentos quanto a liberdade quanto às regras, como resultantes dessa forma de entender o jogo como locus de aprendizagem.

## **5.6 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO**

Os resultados empíricos da pesquisa evidenciam a importância da prática da IT para o ensino da criatividade organizacional por meio das quatro práticas: estado de presença, disposição para o erro e risco, cooperação interpessoal e dinâmica entre liberdade e estrutura. Percebemos, empiricamente, que essas práticas proporcionaram aos estudantes a desenvoltura, fluidez das ideias e o engajamento coletivo necessários tanto para desenvolver a criatividade, coletivamente, aplicando-as, posteriormente, na elaboração criativa de projetos organizacionais. O estudo inaugura uma nova pedagogia de ensino e aprendizagem da criatividade organizacional, contribuindo para o avanço do conhecimento em três campos em administração: (a) ensino e aprendizagem, (b) criatividade organizacional e (c) EBP.

A primeira contribuição dos resultados da pesquisa para o avanço no campo do EEA indica a inauguração de uma nova frente de estudos. Sabemos que pesquisas existentes sobre ensino da criatividade organizacional apresentam limitações. A pedagogia de ensino predominante segue abordagem tradicional (Anderson, 2002; Chim-Miki, Campos & Melo, 2019; Fields e Atiku, 2017; Fini, 2018; Giles & Hargreaves, 2006; James, 2015; Joo, McLean & Yang, 2013; Moran 2000; Pires et al., 2009; Olatoye, Akintunde e Yakasi, 2010), que não

inclui aspectos da prática ou da experiência. Além disso, a criatividade aparece como secundária no ensino da administração, figurando como um conceito submetido a outros temas, dentro de disciplinas. Com os resultados desta pesquisa, entendemos a importância da criatividade no ensino e como a IT é basilar e regeneradora do processo de aprendizagem e ensino de uma concepção de criatividade organizacional que também é distinta (criatividade como prática). Apesar de encontrarmos pesquisas sobre a importância da IT no EAA (Barbosa & Davel, 2022), isso não ocorreu ainda para o ensino específico da criatividade organizacional. Nesse sentido, esta pesquisa é inédita e inaugura uma frente de estudos dentro do EAA.

Essa nova direção de pesquisa que se abre traz algumas dimensões que poderão ser levadas em conta. As quatro práticas resultantes desta pesquisa sinalizam a importância de considerar a conexão intrasubjetiva (estado de presença) e intersubjetiva (cooperação interpessoal), num contexto de incerteza (disposição para o erro e risco) e processo de paradoxo (dinâmica entre liberdade e estrutura) no processo de ensino e aprendizagem da criatividade organizacional. Novas pesquisas poderão estudar essas dimensões em novos contextos de aprendizagem e incluir uma reflexão sobre seus antecedentes, efeitos e processos. Poderão também investigar os efeitos interdisciplinares das artes no ensino da administração, ampliando e renovando propostas já feitas no campo da administração (Davel et al., 2007; Dey & Steyaert, 2007).

Propomos ainda como forma de ampliação do entendimento da criatividade como prática a aplicação da teoria da formatividade, um importante referencial teórico para o estudo de práticas sociais em contextos organizacionais, particularmente nos EBP (Gherardi & Strati, 2017). Segundo essa teoria, a prática adquire sentido por meio também da estética organizacional. O gosto, percepção sensorial e julgamento estético são dimensões estéticas que atuam na prática e na formatividade por meio dos sentidos, da imaginação, da construção simbólica, do pensamento mítico e da lógica poética (Gherardi & Strati, 2017). Assim, a formatividade pode enriquecer pesquisas futuras pautadas pelo ensino e aprendizagem da criatividade como prática por implicar em ação e corporeidade, no sentido de ativar faculdades (Gherardi, 2016; Gherardi e Strati (2017).

A segunda contribuição dos resultados da pesquisa volta-se para o campo de pesquisas sobre CO e provém da aplicação da arte e do teatro como formas privilegiadas e inovadoras de desenvolver a criatividade na prática. A IT desempenha um papel fundamental no ensino e aprendizagem da criatividade como prática. Percebemos que a IT proporciona – aos professores e estudantes - uma plataforma artística e pedagógica segura para aprender a criatividade a partir

de uma perspectiva baseada na prática. Isso nos permitiu tanto avançar no conhecimento existente sobre a CO quanto contemplar diferentes perspectivas teóricas da criatividade – como a coletiva ou compartilhada, como mudança de paradigma às abordagens didáticas tradicionais do ensino da gestão e maior inclusão e participação dos estudantes (Choi et al., 2020; Gagliardi & Czarniawska, 2006; Glăveanu, 2020; Steyaert, Beyer & Parker, 2016).

Consequentemente, nossa pesquisa aplica e reforça um entendimento contemporâneo sobre a criatividade organizacional a partir de uma concepção coletiva e prática (Coldevin et al. 2019, Choi et al., 2020; Dourado & Davel, 2022). Além disso, propomos pensar a criatividade organizacional a partir da perspectiva dos seus processos de aprendizagem. Os poucos estudos existentes sobre isso ainda são muito voltados para um processo de aprendizagem que não é condizente com a concepção da CO como prática (Anderson, 2002; Chim-Miki, Campos & Melo, 2019; Fields e Atiku, 2017; Fini, 2018; Giles & Hargreaves, 2006; James, 2015; Joo, McLean & Yang, 2013; Moran 2000; Pires et al., 2009; Olatoye, Akintunde e Yakasi, 2010). Então, esta pesquisa abre esse novo caminho para os pesquisadores de CO incluírem esse tema da aprendizagem e metodologia interdisciplinar, com a contribuição do teatro e da IT em suas pesquisas futuras.

A terceira contribuição dos resultados da pesquisa afetam os EBP, alimentando a reflexão sobre a pedagogia baseada na prática. Já existem mapeamentos de possíveis implicações da criatividade inspiradas na prática, quer sejam: atividade e realização (ação situada, conhecimento em prática), corporeidade atuada rotineiramente (performance), prática da fala (discursividades institucionais, histórias), e o fazer coletivo baseado no conhecimento (Dourado & Davel, 2022) e em práticas de geração, conexão, comunicação, avaliação e remodelação contínuas (Coldevin et al., 2019). Porém, o estudo traz como principal contribuição o conhecimento inovador de como mobilizar a criatividade como prática por meio da IT, algo ainda não aplicado empiricamente. Traz também uma contribuição para os estudos baseados na prática, pois proporciona aplica-la no campo educacional na administração.

Os resultados desta pesquisa também geram impactos práticos. A primeira se refere aos gestores dos cursos de administração, com a proposta de incluir a criatividade nos currículos de forma central, dada a sua incontestável relevância. A pesquisa e seus resultados sugerem inspiração para que gestores educacionais promovam mudanças e renovações curriculares. Além disso, aponta caminhos viáveis para currículos que integrem mais a prática e a interdisciplinaridade.

Com efeito, o impacto dos resultados pode alcançar docentes na medida em que propõe alternativas pedagógicas para melhor ensinar a criatividade. A pedagogia da prática instiga engajamentos coletivos e criativos dos estudantes. Os professores são também convidados por meio da interdisciplinaridade à revisão dos métodos e pedagogias tradicionais, em prol da maior mobilização dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem (Bureau & Komporozos-Athanasiou, 2016; Davel et al. 2007; Gagliardi & Czarniawska, 2006).

Nesse sentido, impactos também alcançam estudantes dos cursos de administração, futuros gestores. Diante da necessidade de renovação pedagógica para uma educação criativa, propusemos com essa pesquisa empírica pedagogias que motivem os estudantes a genuinamente desejar aprender, descobrir novos assuntos e ir além da aprendizagem tradicional realizada em sala de aula. Essa mudança de atitude em relação à educação envolve repensar as estratégias de aprendizagem, a fim de incentivar os estudantes e futuros profissionais para desenvolverem a criatividade e habilidades inovadoras, necessárias e valorizadas como habilidades essenciais no século XXI (Dardot & Laval, 2017; Robinson, 2011).

Conclui-se, então, que as práticas de IT foram a mola propulsora para a aprendizagem da criatividade organizacional em sala de aula, sustentada pelo desenvolvimento em coletivo. Alcançamos, com isso, o conhecimento sobre a relação entre a contribuição interdisciplinar das artes e do teatro para o campo do EAA em um estudo empírico com base na pedagogia e na metodologia ancorada na prática. Este estudo oferece reflexões e mudanças à pedagogia tradicional da criatividade organizacional para ajudar os pesquisadores, gestores educacionais, professores e estudantes a transformarem seu entendimento e práticas.

## REFERÊNCIAS

- Abdullah, N. L., Hanafiah, M. H., & Hashim, N. A. (2013). Developing Creative Teaching Module: Business Simulation in Teaching Strategic Management. *International Education Studies*, 6(6), 95-107.
- Aktouf, O. (2005). Ensino da Administração: por uma pedagogia para a mudança. *Organizações & Sociedade*, 12(35), 151-159.
- Amabile, T. M. (2017). In Pursuit of Everyday Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 51(4).



- Anderson, D. R. (2002). Creative teachers: Risk, responsibility, and love. *Journal of Education*, 183(1), 33-48.
- Antonello, C. S. & Godoy, A. S. (2010). A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(2), 310-332. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552010000200008>
- Aylesworth, A. (2008). Improving Case Discussion with an Improv Mindset. *Journal of Marketing Education*, 30(2), 106-115.
- Barbosa, F. P. M., & Davel, E. (2022). Improvisação organizacional: desafios e perspectivas para o ensino-aprendizagem em administração. *Cadernos EBAPE. BR*, 19, 1016-1030.
- Bureau, S. P.; Komporozos-Athanasίου, A. (2016). Learning subversion in the business school: An ‘improbable’ encounter. *Management Learning*. Vol 48, Issue 1, pp. 39 – 56.
- Chim-Miki, A. F., Campos, D. B., & de Melo, L. S. A. (2019). Definindo Espaços de Educação Criativa no Ensino Superior de Administração através de Mecanismos de Cocriação de Valor. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 20(2), 1-22.
- Choi, D., Glăveanu, V. P., & Kaufman, J. C. (2020). *Creativity Models*. Elsevier.
- Coldevin, G. H. ; Carlsen, A., Clegg, S.; Pitsis, T. S., & Antonacopoulou, E. P. (2019) Organizational creativity as idea work: Intertextual placing and legitimating imaginings in media development and oil exploration. *Human Relations*, 72(8), 1369-1397.
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *The systems model of creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.
- Davel, E. P. B., & Barbosa, F. P. M. (2024). Theatrical improvisation for organizational improvisation education. In M. P. Cunha, D. Vera, A. C. M. Abrantes, & A. S. Miner (Eds.), *The Routledge Companion to Improvisation in Organizations* (pp. 341-354). London: Routledge
- Davel, E., Vergara, S. C., & Ghadiri, P. D. (Eds.). (2007). *Administração com arte: experiências vividas de ensino-aprendizagem*. São Paulo: Editora Atlas.
- Dey, P., & Steyaert, C. (2007). The Troubadours of Knowledge: Passion and Invention in Management Education. *Organization*, 14(3), 437-451.

- Dourado, P. C. & Davel, E. P. B. (2022). Creativity as practice: perspectives and challenges for research on management. *Revista de Administração de Empresas*, 62(3), 1-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020220310>.
- Estés, C. P. (1994). Das águas claras: o sustento da vida criativa. In: *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Feldman, M., & Worline, M. (2016). The practicality of practice theory. *Academy of Management Learning & Education*, 15(2), 304-324.
- Fields, Z., & Atiku, S. O. (2017). Management education and creativity. In *Innovation and shifting perspectives in management education* (pp. 33-57). IGI Global.
- Fini, M. I. (2018). Inovações no ensino superior. Metodologias inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho: desafios para a transformação de uma cultura. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 19(1), 176-183.
- Gagliardi, P., & Czarniawska, B. (Eds.). (2006). Management education and humanities. Cheltenham: Edward Elgar.
- George, J. M. (2007). Dialectics of creativity in complex organizations. In T. Davila, M. J. Epstein, & R. Shelton (Eds.), *The creative enterprise: managing innovative organizations and people*. Westport: Praeger.
- Getachew, T. (2024). Fostering creativity in low-engagement students through socratic dialogue: An experiment in an operations class. *The International Journal of Management Education*, 22(1). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100901>.
- Gherardi, S. (2019). How to conduct a practice-based study: Problems and methods (second edition). Edward Elgar Publishing.
- Gherardi, S. (2016). The practice-turn in management pedagogy: a cross-reading. In C. Steyaert, T. Beyer, & M. Parker (Eds.), *The Routledge companion to reinventing management education* (pp. 264-270). London: Routledge.
- Gherardi, S., & Nicolini, D. (2000). The organizational learning of safety in communities of practice. *Journal of Management Inquiry*, 9(1), 7-18.
- Gherardi, S., & Strati, A. (2017). Luigi Pareyson's Estetica: Teoria della formatività and Its Implications for Organization Studies. *Academy of Management Review*, 42(4), 745-755.

- Gherardi, S., & Perrotta, M. (2013). Doing by investing the way of doing: Formativeness as the linkage of meaning and matter. In P. R. Carlile, D. Nicolini, A. Langley, & H. Tsoukas (Eds.), *How Matter Matters: Objects, Artifacts, and Materiality in Organization Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Gilson (2015). *Criatividade em Equipes: Processos e Resultados em indústrias criativas*.
- Glăveanu, V. P. (2014). Distributed creativity: thinking outside the box of the creative individual. Cham: Springer.
- Glăveanu, V. P. (2014). Thinking through creativity and culture: toward an integrated model. New Brunswick, London: Transaction Publishers.
- Glăveanu, V. P. (2017). A Culture-Inclusive, Socially Engaged Agenda for Creativity Research. *Journal of Creative Behavior*, 51(4), 338-340.
- Glăveanu, V. P. (2020). A Sociocultural Theory of Creativity: Bridging the Social, the Material, and the Psychological. *Review of General Psychology*, 24(4), 335–354.
- Gray, D., Brown, S., & Macanufo, J. (2010). *Gamestorming: A playbook for innovators, rulebreakers, and changemakers*. O'Reilly Media, Inc.
- James, M. A. (2015). Managing the classroom for creativity. *Creative Education*, 6(10), 1032.
- Joo, B. K., McLean, G. N., & Yang, B. (2013). Creativity and human resource development: An integrative literature review and a conceptual framework for future research. *Human Resource Development Review*, 12(4), 390-421.
- Jones, C., Lorenzen, M., & Sapsed, J. (Eds.). (2015). *The Oxford Handbook of Creative Industries*. Oxford: Oxford University Press
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2015). The creative mind. In *The Oxford handbook of creative industries*.
- Kim, J. H. (2016). *Underestanding Narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research*. London: Sage Publications.
- Mainemelis, C., Kark, R., & Epitropaki, O. (2015). Creative Leadership: A Multi-Context Conceptualization. *Academy of Management Annals*, 9(1), 393–482.
- Olatoye, R. A., Akintunde, S. O., & Yakasi, M. I. (2010). Emotional intelligence, creativity and academic achievement of business Management students. *Electronic journal of research in educational psychology*, 8(2), 763-786.

- Pretto, F., Filardi, F., & de Pretto, C. (2010). Jogos de empresas: uma estratégia de motivação no processo de ensino e aprendizagem na teoria das organizações. *Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios*, 3(1), 191-218.
- Raelin, J. A. (2009). The practice turn-away: Forty years of spoon-feeding in management education. *Management Learning*, 40(4), 401-410.
- Raelin, J. A. (2007). Toward an epistemology of practice. *Academy of management learning & education*, 6(4), 495-519.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: Sage Publications.
- Souza-Silva, J. C.; Paixão; R. B., Silva; A. P. E & Alves, M. V. P. (2018). Competências docentes para o ensino superior em administração. *Revista Organizações & Sociedade*. v. 25, p. 457-484. DOI 10 .1590/1984-9250866
- Spolin, V. (2007). *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva.
- Steyaert, C., Beyer, T., & Parker, M. (Eds.). (2016). *The Routledge companion to reinventing management education*. London: Routledge.
- Stierand, M. (2015). Developing creativity in practice: Explorations with world-renowned chefs. *Management Learning*, 46(5), 598–617.
- Sunley, R; Harding, L. & Jones, J. (2019). Realising creativity in management education: Putting student energy into action. *The International Journal of Management Education*, 17(2), 172-181. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.02.007>.
- Taha, V. A., Tej, J., & Sirkova, M. (2016). Creativity in management education and techniques stimulating creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1918-1925.
- Takahashi, R. T., & Peres, H. H. C. (2000). Os jogos como estratégia criativa para o ensino de administração em enfermagem. *Revista Paulista de Enfermagem*, 19( 1), 19-23.

## 6. CREATIVITY IN MANAGEMENT EDUCATION: A PRACTICE BASED APPROACH (ARTIGO D)

### ABSTRACT<sup>4</sup>

Creativity plays a vital role in transformative and innovative processes in and around organizations as a driving force for the creative economy. Due to its relevance, creativity should be explored and integrated into management education research. This study explores how a practice-based approach can renew creativity education in management. The research methodology is based on a 24-month inductive study of recurrent educational creativity interventions based on the practice of theatrical improvisation in an undergraduate management program. The results reveal that creative teaching and learning are driven by the practical ways in which students develop creative experiences by narrating, sensing, sharing, and playing in the classroom. Management education researchers and practitioners are invited to review, rethink, and expand the traditions they build on to include the rich possibilities a practice-based approach provides.

**Keywords:** Management Education; Creativity; Theatrical improvisation; Practice.

### INTRODUCTION

Traditionally, creativity is understood as the interaction between motivation, intentions, and the ability to transform sensory information into original and valuable interpretations in a given context (Amabile, 2017; Csikszentmihalyi, 2015; George, 2007; Getachew, 2024;

---

<sup>4</sup> Artigo submetido para publicação no International Journal of Management Education.

Artigo apresentado e publicado em anais: DOURADO, P. C.; DAVEL, E. P. B.; GLAVEANU, V. Creativity in Management Education: The Practice as Formateness Dynamics. Proceedings of **EURAM 2022 - European Academy of Management Conference** (Interest Group 6: Innovation; sub-theme: Creativity and Design for Innovation: Multidisciplinary perspectives, theories, and practices). Winterthur, Switzerland, ZHAW School of Management and Law, 15-17 June. In: EURAM 2022 - European Academy of Management Conference, 2022.

DOURADO, P. C.; Davel, Eduardo Paes Barreto; GLAVEANU, V. Criatividade, Improvisação Teatral e Educação em Administração. **XLV EnANPAD - Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração** (EPQ - Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Tema 1 - Conhecer (Epistêmê), Saber Fazer (Téchnê) e Saber Agir (Phronesis) na formação, no ensino e no desenvolvimento de profissionais e pesquisadores), On-line, 21 a 23 de setembro. 2022.

Robinson, 2011; Lewis & Elaver, 2014). Creativity is critical for transformative and innovative processes in and around organizations, especially in the context of the creative industries (Jones et al., 2015), because there is no innovation and entrepreneurial activity without creative efforts (Amabile, 2017; Gundry et al., 2014; Jones et al., 2015; Stierand, 2015; Sunley et al., 2019). Despite the unequivocal relevance and transformative potential of creativity, there are considerable gaps in research on creativity in Management Education (ME).

For instance, we need systematic reviews (Dourado & Davel, 2023; Lewis & Elaver, 2014) and knowledge about the educational aspects linked to creativity, specially how to foster creativity in ME. Current management research tends to focus on creativity in organizational settings (Amabile, 2017; Bruno-Faria et al., 2008; Dourado & Davel, 2022; Nakano & Wechsler, 2018; Slavich & Svejenova, 2016), disregarding educational issues. Only a few researchers point out aspects of teaching and learning creativity in ME. However, their approach to creativity is limited to a cognitivist (creativity as a mental model) and a linear perspective (Amabile et al., 2017; Glăveanu, 2014, 2017, 2023; Guilford, 1950; Mainemelis et al., 2019; Muzzio, 2019; Slavich & Svejenova, 2016), ignoring the importance of the sociocultural context.

In contrast, other researchers have argued that creativity is inseparable from the sociocultural context in which individuals live and work (Choi et al., 2020; Glăveanu, 2014; Momo & Martínez, 2017; Wurth et al., 2023). Creativity can thus be conceptualized as a practice, following practice-based theory (Dourado & Davel, 2022), expanding our understanding of this phenomenon in organizational life. This orientation transcends the views of creativity as an individual phenomenon (based mainly on the study of cognitive processes and creative personality traits; see Kaufman & Sternberg, 2015) in order to perceive it from a more dynamic and holistic perspective (e.g., showing how new ideas are generated collectively and collaboratively, see Glăveanu, 2014; 2023). Adopting a practice-based perspective, research can start to capitalize on multidisciplinary solutions to complex problems (Wurth et al., 2023), better integrating actors, artifacts, access, and audience in creative processes (Choi, Glăveanu & Kaufman, 2020). Practice-based perspectives focus on knowledge and learning in practice, on creativity as an activity situated in the unfolding of practice (Gherardi, 2019; Bispo, 2015; Schatzki, 2001), and as a collective act of continuous construction and reconstruction of knowledge (Johanne Ness & Elisabeth Søreide, 2014).

Our research aims to explain how a practice-based approach can renew creativity education in management. Empirically, the research is based on a 24-month inductive and

practice-based (Bispo, 2015; Gherardi, 2019) study of recurrent educational practices of creativity through a curricular component in an undergraduate management course. Focused on developing creative projects by students, the empirical experience relied on developing creativity in practice among students, using theatrical improvisation practices to elicit collective and shared creativity. Theatrical improvisation allows students to create in collective practice, taking advantage of what the other participants bring, cultivating processing speed, and fostering positive emotions (Spolin, 2010). First, we adopted this methodology due to its theoretical alignment with practice-based studies concerning the assumption of continuity between learning and knowing and between knowing and doing. Second, due to the possibility of a more significant mobilization of participants (teachers, students) within their context of teaching and learning (the university, with classrooms becoming partners in research) and their involvement in practices that are, at once, organizational, improvisational, and educational.

Research results reveal four ways creativity unfolds in educational practice: narrating, sensing, sharing, and playing. Students learned creativity in practice and as practice by narrating (accounting and developing stories about new ideas), sensing (feeling and expressing emotions about novelty process), sharing (exchanging and collaborating with colleagues), and playing (exploring insights in ludic ways) in the classroom. Thus, a practice-based approach to creative teaching and learning can advance research and practice in the field of ME. In this sense, ME researchers and practitioners are invited to review, rethink, and expand their traditions to include the rich possibilities a practice-based approach provides.

## **6.1 CREATIVITY, ME, AND PRACTICE THEORY**

Theories of practice can offer new ways to understand and explore social and organizational phenomena (Nicolini, 2012; Schatzki, 2001). Feldman (2016) defends the usefulness of theory of practice within ME, asking educators or managers to see and understand the importance of everyday activities. This look and ordering through practice make it possible to ask new questions about the complex relationships between things, actions, and ideas and how they are mediated by practice in organizations. As managers and future managers have to deal with specific issues in organizations, there is a tendency to find theorization based on scientific rationality limited and see value in the ‘practicality’ of practice (Feldman, 2016). Specifically for educators, Raelin (2007) advocates for practical knowledge grounded in

interactions within formal classroom education. Tools such as tacit knowledge, reflection, and mastery become necessary to synthesize theory and practice in forming new work and defining new educational futures (Raelin, 2007).

When we proposed to include creativity education as a central component of ME, there was a concern regarding what pedagogical methodology could be aligned with the collective and collaborative dimensions of creativity. Two pressing epistemological challenges emerged: How do we teach creativity? Moreover, how do we rethink current methodologies and contents in creativity training? To address these challenges, we adopted the epistemology of practice. Although practice is a widely used term, Practice-Based Studies (PBS) constitute a specific approach characterized by contextualization within a social environment, intertwined reflections, and the need to shorten the distance between theory and practice. The web of interconnected practices is sustained by dynamic knowledge construction, which is renewed and transformed when practiced (Gherardi, 2019; Gherardi & Nicolini, 2000), supporting the development of collective or shared creativity (Glăveanu, 2017; 2014b).

Our perspective here is that knowledge is constituted by situated practices of production and reproduction of knowledge within a collectivity that sustains it socially (Gherardi, 2012). As such, pedagogical practice – co-constructed between teachers and students – involves the elements of corporeality, aesthetics, sociomateriality, interaction with human and non-human elements, language use, affections and ways of affecting (Gherardi, 2019). As a methodology, practice-based approaches can help us grasp the complex and multidimensional phenomenon of creativity, allowing us to experience, re-signify, and apply learning in practice as a collective development and learning process.

Other traditions we draw on in approaching learning and the practice of creativity are the cultural perspective, situated learning, activity theory, and actor-network theory (Gherardi & Nicolini, 2000). Although each of these dimensions has its characteristics, there are multiple points of intersection across the components of pedagogical practice, including actions, artifacts, contexts, culture, individuals, tacit (almost instinctive) language, norms, signs, texts, discourses, and insertions (Gherardi, 2019). Considering that knowledge and the ability to create are not static and restricted to individual cognition, the understanding of practice advocates a view in which knowledge comes after knowing how to do, that is, knowledge construction is an essentially collective and shared pedagogical practice.

The practice-based approach of creativity in ME proposed here means, concretely, enabling students to fully and collectively experience the creative process with all its nuances,



tensions, complexities, and non-linearity since developing creativity involves observing, seeing possibilities, finding problems, taking risks, making mistakes, failing, thinking, rethinking, trying new things, solving problems, and sharing processes and products (Glăveanu, 2015; James, 2015). It requires a context that is both free and safe for these interactions' fluidity and sufficient stimulus for exploring new paths, sharing, and the collaborative development of ideas arising from this creative process. The creative process in practice is constantly nurtured and adjusted to overcome possible attitudinal, cultural, and institutional obstacles. Reflective learning makes it possible to mobilize previous knowledge and experiences, freely expose, test, and redesign previously proposed models, continually reflecting on practical learning and its reverberations and future applications.

#### 6.1.1 ME for Creativity Learning

Current research in ME promotes the formation of future leaders and global citizens (George, 2007; Lewis & Elaver, 2014; Mainemelis et al., 2015; Souza-Silva et al., 2018; Steyaert et al., 2016), opposing a strictly instrumental education model, as well as reinforced and fragmented knowledge. It opposes systems centered on the logic of reproduction in conservative and elitist environments, with managers and theorists who tend to reproduce the same models and ways of thinking (Aktouf, 2005; Bureau & Komporozos-Athanasίου, 2016; Chim-Miki et al., 2019; Dey & Steyaert, 2007; Gagliardi & Czarniawska, 2006). Faced with the need to adapt teaching and learning processes to make them more relevant and meaningful (Aktouf, 2005), creativity is required as a competence that enables management students to act in multiple and diverse scenarios.

However, studies of creativity and ME still need to be explored. Approaching creativity in ME, some studies cover related concepts, such as innovation, organizational studies, the development of creativity in organizations, and even the teaching of management components in other formations (Abdullah et al., 2013; Gray et al., 2010; James, 2015; Pretto et al., 2010; Taha et al., 2016). We identified a significant trend in many of these studies: using business games and related technological resources to develop creativity and innovation by simulating or solving complex organizational problems through collaborative games.

Despite this context, creativity is not contemplated and inserted as a differential skill in the training of future managers. However, the potential of developing creative training for

students, training them to act as professionals in increasingly diverse and adverse realities, is recognized (Kopelke & Boeira, 2016; Paula & Rodrigues, 2006; Maranhão & Paula, 2011). In these trainings, creativity occupies adjacent roles as just one of the secondary skills necessary for the performance of the future manager. However, there is still a predominance of the individual perspective of creativity (Chim-Miki et al., 2019; Joo et al., 2013; Olatoye et al., 2010) to the detriment of the sharing perspective focused on here.

Learning creativity presupposes that creativity is both a cognitive process and a skill to be exercised (Guilford, 1950; Lin, 2011; Lins & Miyata, 2008). Here, we embrace collective creativity as the ongoing constitution and legitimation of ideas as people learn to practice and connect their understandings to the ideas of others in new ways (Coldevin et al., 2019; Glăveanu, 2020; Sunley et al., 2019). Since creativity is a human process constituted in specific and distinct social environments, it is inseparable from the sociocultural context in which individuals are inserted (Glăveanu, 2014). The perspective of practice as a sociocultural phenomenon in the teaching of creativity was adopted by us due to the potential to describe, reflect, represent, and understand organizational practices and their social dynamic shaped by power, agency, and learning (Dourado & Davel, 2022; Gherardi, 2016).

### 6.1.2 Practice as an Approach to Creativity Education

PBS constitutes an essential theoretical framework for studying social practices in organizational contexts (Gherardi & Strati, 2017). According to it, practice acquires meaning through organizational aesthetics, which points us to subjective elements such as taste, sensory perception and aesthetic judgment, imagination and symbolic construction, mythical thinking, and poetic logic (Gherardi & Strati, 2017). The notions of beauty and the non-beautiful are collectively constructed, including in non-artistic organizations, through the negotiation of aesthetics and the interaction between aesthetic feelings that are, like thinking and the body, immersed in a world of sensorial knowledge.

Practice theory implies action and corporeality in activating proprioceptive faculties - the ability to feel one's body and how it is positioned and moved in a given space - allowing mobility in a given situation (Gherardi, 2016). Gherardi and Strati (2017) define this necessary action broadly, from contemplating a work of art, listening to a concert, and having fun with a story to organizational practices such as participating in meetings, composing, and leading

teams. In practice, therefore, the "doing" is intertwined with aesthetic sensibility, combining elements such as sensorial knowledge, sharing ideas and materiality, and repetition before and after realization; the performativity of these elements is vital for organizational dynamics.

Practice requires an accurate analysis of the relationship between the activities that form a practice and the effect that follows when the practice is performed, that is, the resulting product. While a given goal is the intended outcome of this process, the object of practice is the thing, or project, that people work to transform (Gherardi & Strati, 2017). Thus, the object of practice can continually acquire new properties, being simultaneously given and socially constructed, contested and emergent.

There is already in the literature a mapping of possible implications of creativity when inspired by the epistemology of practice, including activity and realization (situated action, knowledge in practice), routinely acted corporeity (performance), speech practice (institutional discursivities, stories), and collective doing based on knowledge (Dourado & Davel, 2022).

Practice thus implies action and corporeality, activating perceptive faculties and aesthetic judgment to perform a task, formulate a product, imagine a situation that does not yet exist, or immerse oneself in a context. This aligns with our overall research objective of engaging different sociocultural perspectives in constructing collective or shared creativity (Glăveanu, 2014, 2020).

## **6.2 CREATIVITY AS PRACTICE IN ME: AN EMPIRICAL STUDY BASED ON THEATER IMPROVISATION**

To better explore a practice-based approach to creativity in ME, we conducted a course based on practices leading to creative projects and theatrical improvisations. These practices asked the students to produce creative management projects and to engage in theatrical improvisation in order to learn how to create. Improvisation allows them to create together, taking advantage of what other colleagues bring, i.e., speed of reasoning, not letting the thread fall, etc. (Spolin, 2010). Both teaching and learning were creative in several ways: to the extent that it was possible to learn or develop creative projects in practice through a creative process and theatrical improvisation practices, as a resource to unlock students' creative potential, developing the ability to improvise, and including the notion of imperfection in organizational improvisation as well as developing a sense of cooperation in creative processes (Cunha, 2002;

Kirschbaum et al. al., 2014; Weick, 1998, 2002). The contribution of artistic resources to ME has the potential to provide revitalizing experiences and develop and improve classroom learning strategies (Davel et al., 2007).

Theatrical improvisation has been chosen as a tool to mobilize creativity as it leads to physical and interpersonal engagement in an almost immediate way. This is why we proposed its mobilization as a strategy for delivering a management course to an undergraduate audience at the Federal University in Brazil. In the classroom, students practiced theatrical improvisation and developed creative team projects. Projects were connected to local organizations in creative sectors (theaters, galleries, etc.). As such, the students had the opportunity to apply concepts and theories about creativity and project management in practice, in a learning space between theoretical content and relational practices through shared creativity. The running of the course aimed to provide moments of experiential learning, organized under three major themes: (a) shared creativity, (b) project management, and (c) theatrical improvisation. The dynamics of the course comprised three structuring axes:

- a) Practices of theatrical improvisation, as the differential of this methodology, through engaging in practical activities and individual and group reflections;
- b) Collective construction of creative projects (CP), when the team members had the opportunity to work collaboratively on these projects, applying theoretical learning in practice, including improvisation practices;
- c) Continued reflexivity through individual records of the students' process in the Diary of Creative Learning (DCL).

Grounded in processual evaluation, our methodology aims to intervene throughout the process; practically, the deliveries and partial and final presentations of the creative projects (CP) and diaries (DCL) were evaluated by the students, the professors, and the managers of the organizations. As additional resources, audio, photographs, and video recordings were created, aiming to capture images and audio for the production of content in order to illustrate the diaries. In the final stage, through semi-structured collective interviews, we sought to verify how they perceived the learning derived from elaborating a project for local organizations, mobilizing the learning gained from engaging in improvisation practices.

### 6.2.1 Dynamic of the Course

The population of this research comprises undergraduate students in management at the Federal University of Bahia (UFBA), the professors involved in teaching and learning, the researcher, her advisor, and a theater professional. Moreover, the managers of the organizations are elected each semester from sectors belonging to the creative economy. The teaching was carried out during four (4) experiences in academic semesters (grades), with a duration average of six months each, totaling the average time of two years of empirical research. The strategy of the experiences was based on delivering the curricular course for undergraduates in Management, in which there was the opportunity for the researcher to be in direct contact with 42 (forty-two) students. In the teaching-learning process, the collective construction of creativity was focused on articulating a practical perspective through theatrical improvisation games and elaborating the CP. The process captured as a final product is the elaboration of 13 (thirteen) CPs aimed at organizations in the creative industry. The students collectively developed - as described below - the creation, organization, and proposals as a final product for the managers of these organizations, carrying out for this mappings of their areas of activity, i.e., the market niches in which they are inserted, and proper strategic planning.

In line with Estés (1994), who conceptualizes the phases of the creative process as inspiration, concentration, organization, implementation, and maintenance, we also worked with the logic of creating CPs through processes. At the first moment of each of the academic semesters that make up the empirical study, the teaching plan of the course was presented to the students, with its objectives, references, norms, and evaluation criteria. Then, the first improvisation practices were carried out among the students to compose the teams. This moment allowed students to get to know each other better and facilitates interpersonal engagement. Teams were formed composed of three to five members each. Each team developed activities for elaborating a CP, whose evaluation guidelines included that we created and nominated: creativity, consistency, coherence, capacity to perform/feasibility, and credibility.

The elaboration of the projects was conducted and evaluated so that the final works were both innovative and feasible. The activities concerning the course were mediated by three platforms used for meetings between teams and project management: Moodle/AVA, PADLET, and Zoom. During each work, the classes contained primarily practical activities, with theatrical improvisation games and the achievement of projects. Classes with theoretical themes

were conducted using theories about creativity and the elaboration and management of cultural projects. In addition, various support and consultation materials, articles, books, chapters, and videos recorded by the course professors were made available on the virtual platforms, discussing theories and their applications and the criteria for formatting a cultural project. The platforms were also used to manage the tasks performed by the teams, with the posting of each of the partial versions of the projects and journals, the final versions, and their respective evaluations.

In all classes, the teams had a set time to present and discuss the progress of activities for the preparation of the project in order to resolve doubts and collect questions and concerns. In this way, moments of reflection were created between theory and practice, in which students reflected on the collaboration experience and theatrical improvisation practices as fundamentals of learning for creativity.

Throughout the teaching-learning process of creativity, the students continually reflected on what they learned, how they developed the project collectively, and how improvisation practices and theories contributed to this learning. Students were evaluated through five graded activities, divided into three activities by teams: the partial and final versions of the CP and two individual activities, the partial and final versions of the DCLs.

### **6.3 RESEARCH METHODS**

Defined as a way to explore and understand the meaning that individuals or specific groups attribute to a social or human problem (Creswell, 2010; Gherardi, 2019), qualitative and exploratory research was used, aiming to explore the research object in depth, as well as investigating the elements of practice as it occurs (Gherardi, 2019) recognizing that the researcher integrates the social scene not only through analysis and interpretation but essentially as co-builders of the process (Creswell, 2010; Uzzel & Barnett, 2010). Considering the breadth of the central concept, and due to the researcher's insertion in the research universe, we inferred that the inductive and practice-based approach is more appropriate. Through these, it was possible to have direct contact between the researcher and the students and with the organizations, which are the elements engaged in the knowledge construction process. These approaches were chosen for their suitability for the study of groups and social phenomena inserted in complex and dynamic contexts (Santos & Davel, 2018; Van de Ven,

2007). Also for the search for a critical position about conventional modes and to the objectives of understanding of the meaning of learning and collective construction. Considering creative learning as the result of social construction and interactions in a given historical-cultural context (Glăveanu, 2014).

The epistemological choice based on practice was considered when considering the practice as a unit of analysis (Bispo, 2015). By focusing on individuals amid practice, in the case of this study, theatrical improvisation practices and the elaboration of creative projects, this methodology provides the dynamic possibility of accessing and understanding the action, the agency, and the agents or practitioners, with the flexibility to interpret and reinterpret phenomena, and with due scientific rigor (Bispo, 2015; Gherardi, 2019).

All the students were informed of the research and the confidentiality of the data. Consequently, the students gave free consent to join the research. The empirical material was constituted from the following sources: different documents produced by the participants, direct observation, and collective interviews. The documents were organized into two categories: learning documents (the DCL) and contextual documents (the CP), in addition to observation notes and transcribed semi-structured collective interviews. Direct observations were carried out during the four teaching experiences by the researcher and collective interviews were carried out at the end of each teaching experience, when making the final balance of each experience, with all students.

The analysis of the empirical material was carried out based on the triangulation of three different sources. Triangulation "comes from the navigation and topography, usually understood as a method to fix a position" (Cox & Hassard, 2005, p. 109). It also allows looking at the same phenomena or research object from multiple data sources (Hussein, 2009).

We proceeded with the analysis of narratives and collective interviews with the students at the end of each experience, considering the expressiveness and subjectivity inherent to the improvisational games and creative process and the participant observation of the first researcher during all the processes. Through this method, we tried to understand the meanings beyond explicit messages in order to better grasp the human experience and certain complex phenomena inherent to it (Kim, 2016). Either source, observant observation, or narrative analysis allowed us to access and reassess memories that could be fragmented, chaotic, or almost invisible before narrating them (Riessman, 2008). In this way, it was possible to describe processes that are not usually manifested in a logical and coordinated way.

Next, we dealt with the categories of creativity as a practice in this empirical study. They emerged from the analysis of the empirical material, both the DCLs and the final press conference. The practice of the course aimed to provide moments of experiential learning organized into three major themes: shared creativity, project management, and theatrical improvisation. From the analysis process of the achievements and based on practice theory, we created four main categories: “creativity expressed verbally and bodily”, “creativity learning by sensing”, “creativity learning as sociocultural co-creation”, and “creativity learning as playing”.

At the end of each educational experience, data was analyzed and then compared to the analysis performed in the previous educational experience (Table 7.1). In other words, the results from experience E1 were added to the results of experience E2, and so on. Interviews were guided around two main axes: (a) the practice of theatrical improvisation as a foundation for learning creativity (e.g., How are theatrical improvisation practices reflected in the creativity learning process? What are the main obstacles and how to deal with them?) and (b) collective creativity as a foundation for learning (e.g., How the team developed creative cultural projects? How did the creative process between team members take place?).

**Table 6.1.** Analysis and interpretation of the data

Empiric experiences	Sources	Narratives	Analyses	Results
A	Contextual and learning documents (DCL and CP) Semi-structured and collective interviews Direct observation	Creative learning of students through improvisation practices and the development of cultural projects	ExpB narratives	ExpA categories
B	Contextual and learning documents (DCL and CP) Semi-structured and collective interviews Direct observation	Creative learning of students through improvisation practices and the development of cultural projects	ExpB narratives of teaching and learning in comparison with ExpA narratives and categories	Consolidated categories (ExpA and ExpB)
C	Contextual and learning documents (DCL and CP) Semi-structured and collective interviews Direct observation	Creative learning of students through improvisation practices and the development of cultural projects	ExpC narratives of teaching and learning in comparison with ExpA and ExpB narratives and categories	Consolidated categories (ExpA, ExpB and ExpC)
D	Contextual and learning documents (DCL and CP) Semi-structured and collective interviews Direct observation	Creative learning of students through improvisation practices and the development of cultural projects	ExpD narratives of teaching and learning in comparison with ExpA, ExpB and ExpC narratives and categories	Consolidated categories (ExpA, ExpB, ExpC and ExpD)

Source: authors (2024)



Examining the raw data, we performed coding and categorization that helped us find patterns and results relevant to our objective. From there, the codification, decomposition, and enumeration of the analysis categories took place in the light of the theories used. It was then possible to encode the texts: separating them into register units (words, themes, objects, events, characters, documents) and context units (sentences, paragraphs), defining counting rules, and aggregating information into thematic categories. Also, at this stage, the document texts and the interview transcripts were cut into record units. Its paragraphs were summarized and served as a basis for identifying keywords. Thus, the text was cut into record units and thematically grouped into categories. In the final stage, the treatment of results, inferences, and their interpretations took place. At this moment, explicit and latent contents in all the analyzed material were captured in the students' narratives: documents and transcripts. At this stage, we identified the seven recurrent constructs: practice as a method, the practice of theatrical improvisation, the practice of narratives, the practice of creativity, shame to practice, fear of failure, and collective embodiment.

#### **6.4 RESEARCH RESULTS: CREATING, LEARNING AND EDUCATING IN PRACTICE**

The analyses of the empirical material allow us to understand how a practice-based approach is essential to stimulate a new type of creative teaching and learning. When students were challenged to hone their skills in the classroom rather than in the context of theatrical improvisations, they experienced creativity in practice. In this environment, we have discovered that creative learning through practice means developing new ideas through narrating, sensing, sharing, and playing. These processes are quintessential dimensions of creativity learning in the practice-based approach of ME.

##### **6.4.1 Creativity Learning as Narrating**

Narrating something new is an inseparable device of the process of creating. We create as we narrate, and we narrate as we create. It is a recursive and dynamic process. The practice-based approach improves the learning of creativity as a narrative practice, which provokes

students to narrate about what they are exploring and trying to create. Practicing creativity, therefore, requires practicing the ability to narrate what is being created.

The practice-based approach promoted by theatrical improvisations allowed the students to create, by narrating, many different ideas during this creative dimension. This occurred at two different times. In the first moment during the classes, the students started with the theater improvisation dynamics as a free and safe way to develop and narrate creativity. In the second moment, they discussed the new ideas for the organizational projects among the teams. This creative dimension was not only based on having and creating new ideas but mainly exchanging, discussing, denying, and improving the first insights. Expressing in multiple and different kinds of narrative was revealed as essential to bringing new ideas to life.

The expression of creativity through the narratives is a significant manifestation. As the students were encouraged to participate in theatrical improvisation games, there was a constant stimulus to improvisation, freedom of thought and verbal expression, and even verbosity. That was essential for the students to feel comfortable expressing whatever they wanted to, failing, being exposed, and finding possible solutions to the new ways and disruptions that the improvisation process carries. In this way, they were invited to put creativity into practice, mainly through speech and group exchange.

In the second moment after the theater improvisations, in which the students got involved in the collective elaboration of the projects, the narratives and new ideas could be channeled into the construction among the teams. So, the ability to improve to have and express new ideas reverberated through the process of collective creative practice. The individual meaning of each student then forms a mesh of multiple ideas interconnected in the teams. For example, in a learning activity, the student Mateus realized during the dynamic that "Claymore," the former title of the project, was not fitting to the main idea during the moment of the creation of a fictitious narrative. The new title, "Ribbon Bow," was proposed in the second moment, changed during the discussion among colleagues, and designed as a brand-new title. From the first moment the idea is verbalized, there is a transition from an individual meaning to the collective creation and construction of creativity.

The students also perceived the pedagogical importance of practicing creativity collectively by narrating in their process descriptions. Describing it as a moment of mental and body relaxation initially with the improvisational dynamics and also fruitful to develop creativity, the student Yasmin related that it was a great challenge to participate and get involved in the narratives and dynamics as a shy person. However, we realized a "great

advance in the project and personally developed a feeling that everyone was in the same situation, talking, creating, failing and even being exposed to ridiculous" (Milena). At the final and collective interviews, we realized that among the classmates and the teams, "even messily and confusingly" (Flávio), it was possible to develop and improve the new ideas in the creative process of narrating, discussing, and doing the projects.

#### 6.4.2 Creativity Learning as Sensing

In education, creative learning as sensing involves mobilizing the meaning attributed to each individual and the emotions of each one in a collective context. Non-verbal and body elements are essential in creativity learning, such as hesitations, intonations, tones of voice, broken speeches, and informal conversations between team members during the elaboration of the projects and expression through the body movements during the dynamics and presentations. Individual sensing is a determinant of the creative process of learning and practice. Some students even abandoned the creative practices and pedagogical experiences due to the discomfort sensing of being exposed.

Both theatrical improvisation practices and the elaboration of creative projects mobilized emotional and personal meaning elements all the time. Students learn by practicing, interacting, and feeling differently due to individual behaviors and repertoires. In other words, the practice mobilized these elements in collective learning and creative construction, both in the dynamics of improvisation and in elaborating creative projects.

This pedagogy finds comfort in the logic of practice, as it stimulates each individual's different sensations and subjective senses in the creative learning process. It is essential to say that, sometimes, the students were invited to face the uncomfortable situation of entirely new ways of practice and learning. When they were in an educational and safe environment, they were encouraged to reflect on and journal about these senses, feelings, and emotions as soon as possible during the process in the individual diaries and the collective interview and discussions at the end of each of the four experiences. Marilia (in the fourth experience) said during the collective interview that it was a huge challenge to get involved in synergy among the team because they felt that the ideas were being considered too disruptive. Until she received the first positive feedback from the teachers and organization managers, which gave her more confidence and motivation to continue. Lucas (also in the fourth experience) narrated

in the diary that they many times felt uncomfortable due to the language differences, as a half-German and student raised in Germany. He described it as a paradox between feeling motivated by new pedagogical practices and difficulty putting his feelings and ideas into words.

Although the narrative is commonly linked to verbalization, in the practice experience, the students did not speak only with their voice but with their whole body and emotions. Thus, the creative practice required both the mobilization of individuals' corporeality and a state of total presence, with which it would be possible to properly organize ideas, events, and actions instantaneously. In the theatrical improvisational practices, the narratives were stimulated and performed in real-time so that the actions were being performed almost at the same time they were created, with genuine feelings and emotions. That was described by many of the students as a challenge and an experience of deep learning.

Students related that it was essential to provide an environment that allowed the students to feel safe to express themselves openly: being free to make mistakes, to validate their emotions, and be exposed to ridiculousness was natural and socially expected, especially in the first moments.

#### 6.4.3 Creativity Learning as Sharing

Sharing in creativity learning refers to mobilizing the potential of each student in a collective construction. Whether during theatrical improvisations or in the elaboration of projects, sharing occurred in many different ways but was always essential to unite and put different and subjective ideas into practice. In other words, both the improvisation practices and the construction of creative projects were collective and collaborative realizations elaborated by the teams.

The sense of cooperation was stimulated in all the practices, both in the dynamics of theatrical improvisation, through the elaboration of projects in a collective way, and culminating in the evaluation among peers. In this case, the collective doing guaranteed the complementarity of actions and thoughts, culminating in creating and exposing different narratives during the improvisations and more diverse creative projects fed from different perspectives. This was considered a great challenge, too, due to the individual differences that emerged even in conflicts. Juliana almost gave up on the experience due to the differences in motivation and individual acting among the teammates. Geronimo, as a Senegalese student,

related an initial difficulty in getting involved in the team due to the originality of the pedagogical practice. However, it is a significant way to share and learn in the collective creative process.

For pedagogical purposes, students were invited and encouraged to mobilize and expand the interrelation and socio-emotional skills repertory during the process—feeling, processing, reflecting, and journaling in the diaries. At the end of each experience, they related in the diaries and collective interviews about their improvement as students and persons after dealing with unforeseen circumstances, conflicts, difficulties, and different profiles among the team members.

#### 6.4.4 Creativity Learning as Playing

In the context of education for learning creativity, creativity learning as playing means the interaction between individuals through playful activities and mindset. Involving them in theatrical improvisation dynamics made it possible to put into practice each student's resources and tacit repertoires in a ludic and safe way in favor of the collective and collaborative construction of creative learning. Even though it was a brand-new experience for most of them, playing was revealed as an immediate and effective way to put creative learning into practice.

Many related the surprise and even shock when dealing with theatrical improvisation. Not being used to using the entire body and performing in ludic ways was a very different, confusing, and funny way to learn (Guilherme, fourth experience). Even when they are uncomfortable dealing with the transition of audacity in the first moment during the improvisations among the classmates to the exposure to the judgment among the professors and managers of the organizations (Yasmin, second experience). The probability of failure was always present in the practice of playing, which was the most significant part of the learning.

The theatrical improvisation practices were initially presented as games to make students feel at ease and in a safe pedagogical environment. There were many different ways to free the bodies, express themselves in a creative flow, and get involved in a group spirit despite the standard competition in play environments. Although the students related not being used to play as a learning resource in the organizational learning environment, the play was revealed and described as valuable to get actual involvement of the students (Ana Laura, second experience; Mateus, first experience; and Marilia, third experience). In addition to being a

playful tool everyone generally had access to during childhood, it was a resource that ensured the relaxation necessary for student involvement and the development and fluency of ideas.

## **6.5 THE DIMENSIONS OF CREATIVE LEARNING IN A DYNAMIC PRACTICE-BASED APPROACH**

The process wasn't linear. The four dimensions (narrating, sensing, sharing, and playing) were in a different sequence. Indeed, we realized that they were mixed and formed a sense that was not chronological, especially for the researchers and students during the process. Due to subject questions, there is no exact sequence among sensing or sharing. Students usually felt and then reflected on narrating, sharing, and playing, but only sometimes. Sometimes, students first play and then share, sense, and narrate. Several combinations and sequences may emerge in practice.

The most significant difference and gain was the ability to create through theater improvisation. The students (Lucas, Ana Paula, Thiago, and Yasmin) related that it was very different and essential to learn about creativity, specifically to have the opportunity to put it into practice, despite the usual ways like conventional classes and conferences. By its definition, theater improvisation is more practical than theoretical, and it allows us to practice all the time and learn through practice, failure, losing the fear of failure, and collective doing.

So, the practice approach to theater improvisation was the essential tool that made it possible to renew the experience of ME in the classroom. Learning and practicing all the time allowed the researchers to understand the necessary adjustments better and achieve final projects well aligned with the pedagogical purposes and organizational goals. We realized three additional gains. They first developed the initial ideas through continuous creative practice, narrating, sensing, playing, and sharing. Second, the creative unblocking arising from the verbal and corporal mobilization was possible through theatrical improvisation practices. And, third, the development of socio-emotional skills. The interrelationships among the teammates and the regulation of different emotions that emerged during the process were cited in the diaries.

## 6.6 DISCUSSION AND IMPLICATIONS

The research provides information on how a practice-based pedagogy can enrich me in creative learning. In line with the importance of creativity to change realities and provide necessary changes (Choi et al., 2020; Getachew, 2024; Glăveanu, 2014; Momo & Martínez, 2017; Wurth et al., 2023), but also advancing in the ME field. These results contribute to rethinking the current theorization of ME in at least three directions. Firstly, the creativity learning in ME is a multidimensional activity through the four dimensions of practice that emerged from the study. Narrating (accounting and developing stories about new ideas), sensing (feeling and expressing emotions about the novelty process), sharing (exchanging and collaborating with colleagues), and playing (exploring insights in ludic ways) are entirely new ways to investigate and better understand how the creativity can be learned in ME. This brings a brand new way of learning, opposing a strictly instrumental education model, reiterated and fragmented knowledge, centered on the logic of reproduction and in conservative and elitist environments, which form managers and theorists who will tend to reproduce the same models and ways of thinking (Aktouf, 2005; Bureau & Komporozos-Athanasiou, 2016; Chim-Miki et al., 2019; Dey & Steyaert, 2007; Gagliardi & Czarniawska, 2006). Creativity was practiced as a skill and competence that enables management students to act in multiple and diverse scenarios.

Secondly, the creativity learning in ME is a dynamic activity. It is collective, in non-regular flows, and filled with different and contrasting sensings. In this context, the practice approach of theater improvisation is dynamic and disruptive. Overall, the strategy of employing critical and practice-based approaches to creativity education was reflected in the development of students' ability to come up with original ideas and actions in a class model that allowed students to engage practically and be creative in solving demands, the growing complexity and diversity of the organizations we work with (Fields & Atiku, 2017; Fini, 2018).

Thirdly, creativity learning in ME is an inter (or multi) disciplinary activity. We realized the real power of the arts to boost the practice and enrich the conventional education models. Even if art elements are applied in management research, this is a familiar idea (Gagliardi & Czarniawska, 2006; Strati, 2008); using the theoretical improvisation in ME to develop Creativity was an effective and fruitful tool. From the gap in putting creativity into practice in ME, there is an advance in the traditional ME research (Abdullah et al., 2013; Gray et al., 2010; James, 2015; Lewis & Elaver, 2014; Pretto et al., 2010; Taha et al., 2016).

Our research also contributes to lead further research in three directions. Firstly, creativity learning in ME should be more investigated in other experiences and contexts in order to better understand differences of culture in the practice-based approach. Aligned with Coldevin et al., (2019) and Sunley et al. (2019), in the perspective of a collective creativity as an ongoing constitution and legitimation of ideas as people learn to practice and connect their understandings to the ideas of others in new ways and given the proposal in this study about the creativity as practice in ME, with empirical support, new research can be developed to integrate other dimensions, expanding its roots in other educational theories or approaches.

Secondly, other dimensions of creativity learning practice can be explored and discovered to enrich our understanding of a practice-based approach. The epistemology of practice added to the praxis of classroom education helped students deconstruct the structures and systems that embody their social environments and also helped them examine the specific outcomes and competencies that emanate from the practice (Raelin, 2007; 2009). We realized that the experience of creative teams and the results achieved – cultural projects – align with the theoretical perspective of the reflective Management of collective creativity and the accurate analysis of the practical elements of the practice (Feldman, 2016). We sought to mobilize the engagement of the social actors involved, the students and managers of the organizations, through reflection, communication, and collective construction to better adapt the projects to the reality of each organization. This creative process made explicit the different sociocultural perspectives and the relevance and usefulness of novelty within the different positions between tradition and innovation (Bureau & Komporezos-Athanasidou, 2016; Glăveanu, 2020).

Thirdly, research could focus on applying and discussing appropriate methods to grasp the practice-based pedagogy of Creativity learning in ME. A collective, shared and creative process practice based was also identified in ME empirical researches about the emotions on the entrepreneurial education (Ávila & Davel, 2023; Gundry et al, 2014), the socratic dialog as a resource to the creative education (Getachew, 2024), theatrical improvisation as approach in organizational improvisation (Barbosa & Davel, 2022) and entrepreneurial education based on John Dewey's notion of experience (Araújo & Davel, 2019). We realized that theatrical improvisation proved to be a valuable resource to mobilize creativity in practice effectively and almost instantly, mobilizing resources such as speech, body expression, and the ability to improvise and create narratives and solutions to fictitious problems. Consequently, we propose



other studies to investigate and apply as a significant way to channel the creativity by sensing, sharing, and playing through the creative projects.

## 6.7 CONCLUSION

The objective of this article was to explain how a practice-based pedagogy can renew creativity education in the field of management. We identified four categories and an understanding of teaching and learning creativity based on practice, both through theatrical improvisation and the practice of developing creative projects by students, for approximately two years. We empirically perceive how the learning practices of creativity expressed through narratives, sensing, sharing, and playing effectively contributed to generating a practical conception of creativity in ME.

Our results can enrich studies in ME of creativity from four paths. First, the impacts of theatrical improvisation can be better understood by examining other widely discussed and traditional methods. Second, future studies can refine the concept of sharing the dynamic of collective creativity from a sociocultural perspective. Third, elaborating cultural projects as a practice dynamic process opens up a new understanding, less limited to the static and inherent conception usually associated with these projects. The fourth path reflects the relationship between pedagogy anchored in practice and creativity in the context of ME. In addition to ME, the study expands existing knowledge on ME, bringing methodological and epistemological reflections in this context. We emphasize that this study allows researchers and educators to reflect on a more current and comprehensive ME, in which creativity is considered a fundamental and transformative element.

## REFERENCES

- Abdullah, N. L., Hanafiah, M. H., & Hashim, N. A. (2013). Developing Creative Teaching Module: Business Simulation in Teaching Strategic Management. *International Education Studies*, 6(6), 95-107. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n6p95>
- Aktouf, O. (2005). Ensino da Administração: por uma pedagogia para a mudança. *Organizações & Sociedade*, 12(35), 151-159.

- Amabile, T. M. (2017). In Pursuit of Everyday Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 51(4).
- Anderson, D. R. (2002). Creative teachers: Risk, responsibility, and love. *Journal of Education*, 183(1), 33-48. DOI: <https://doi.org/10.1177/002205740218300104>
- Antonello, C. S. & Godoy, A. S. (2010). A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(2), 310-332. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552010000200008>
- Araujo, G. F., & Davel, E. D. P. B. (2019). Educação empreendedora pela experiência: o caso do festival de artes empreendedoras em Itabaiana. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 8(1), 176-200. DOI: <https://doi.org/10.14211/regepe.v8i1.1053>
- Ávila, A. L. D., Davel, E., & Elias, S. R. (2023). Emotion in entrepreneurship education: Passion in Artistic entrepreneurship practice. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 6(3), 502-533. DOI: [10.1177/25151274221143147](https://doi.org/10.1177/25151274221143147)
- Barbosa, F. P. M., & Davel, E. (2022). Organizational improvisation: challenges and perspectives for management education. *Cadernos EBAPE*, 19, 1016-1030. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-3951220200191>
- Bispo, M. D. S. (2015). Methodological reflections on practice-based research in organization studies. *Brazilian Management Review*, 12, 309-323. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2015150026>
- Bureau, S. P.; Komporozos-Athanasίου, A. (2016). Learning subversion in the business school: An ‘improbable’ encounter. *Management Learning*. 48(1), 39-56. DOI: [10.1177/1350507616661262](https://doi.org/10.1177/1350507616661262)
- Chim-Miki, A. F., Campos, D. B., & de Melo, L. S. A. (2019). Definindo Espaços de Educação Criativa no Ensino Superior de Administração através de Mecanismos de Cocriação de Valor. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 20(2), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n2.1340>
- Choi, D., Glăveanu, V. P., & Kaufman, J. C. (2020). Creativity models in contemporary Psychology. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (3<sup>rd</sup> Ed.). New York: Elsevier.

- Coldevin, G. H.; Carlsen, A., Clegg, S.; Pitsis, T. S., & Antonacopoulou, E. P. (2019). Organizational Creativity as Idea Work: Intertextual Placing and Legitimizing Imaginings in Media Development and oil exploration. *Human Relations*, 72(8), 1369–1397. DOI: <https://doi.org/10.1177/0018726718806349>
- Cox, J. W., & E. J. Hassard, (2005). Triangulation in Organizational Research: a Representation. *Organization*, 12(1), 109–133. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350508405048579>
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *The systems model of creativity*: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi. Springer.
- Davel, E., Vergara, S. C., & Ghadiri, P. D. (Eds.). (2007). *Administração com arte: experiências vividas de ensino-aprendizagem*. São Paulo: Editora Atlas.
- Dey, P., & Steyaert, C. (2007). The Troubadours of Knowledge: Passion and Invention in Management Education. *Organization*, 14(3), 437-451. DOI: [10.1177/1350508407076153](https://doi.org/10.1177/1350508407076153)
- Dourado, P. C. & Davel, E. P. B. (2022). Creativity as practice: Perspectives and challenges for research on Management. *Revista de Administração de Empresas*, 62(3), 1-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020220310>.
- Estés, C. P. (1994). Das águas claras: o sustento da vida criativa. In: Estés, C. P. (Eds.) *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Feldman, M., & Worline, M. (2016). The practicality of practice theory. *Academy of Management Learning & Education*, 15(2), 304-324. DOI: <https://doi.org/10.5465/amle.2014.0356>
- Fields, Z., & Atiku, S. O. (2017). Management education and Creativity. In Baporikar, N. (Eds.) *Innovation and shifting perspectives in management education* (pp. 33-57). Johanesburgo: IGI Global. DOI: DOI: 10.4018/978-1-5225-1019-2.ch002
- Fini, M. I. (2018). Inovações no ensino superior. Metodologias inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho: desafios para a transformação de uma cultura. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 19(1), 176-183. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2018.v19n1.982>
- Gagliardi, P., & Czarniawska, B. (Eds.). (2006). *Management education and humanities*. Cheltenham: Edward Elgar.

- George, J. M. (2007). Dialectics of Creativity in Complex Organizations. In T. Davila, M. J. Epstein, & R. Shelton (Eds.), *The creative enterprise: managing innovative organizations and people*. (pp.97-126). Westport: Praeger.
- Getachew, T. (2024). Fostering creativity in low-engagement students through socratic dialogue: An experiment in an operations class. *The International Journal of Management Education*, 22(1). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100901>.
- Gherardi, S. (2019). *How to conduct a practice-based study: Problems and methods* (second edition). Edward Elgar Publishing.
- Gherardi, S. (2016). The practice-turn in management pedagogy: a cross-reading. In C. Steyaert, T. Beyer, & M. Parker (Eds.), *The Routledge Companion to Reinventing Management Education* (pp. 264–270). London: Routledge.
- Gherardi, S., & Nicolini, D. (2000). The organizational learning of safety in communities of practice. *Journal of Management Inquiry*, 9(1), 7–18. DOI:10.1177/105649260091002
- Gherardi, S., & Strati, A. (2017). Luigi Pareyson's Estetica: Teoria della formatività and Its Implications for Organization Studies. *Academy of Management Review*, 42(4), 745-755. DOI: <https://doi.org/10.5465/amr.2016.0165>
- Gherardi, S., & Perrotta, M. (2013). Doing by investing the way of doing: Formativeness as the linkage of meaning and matter. In P. R. Carlile, D. Nicolini, A. Langley, & H. Tsoukas (Eds.), *How Matter Matters: Objects, Artifacts, and Materiality in Organization Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Glăveanu, V. P.; Ness, I. J. & Rasmussen, L. J. T. (2021). Creative success in collaboration: A sociocultural perspective. In McKay, A. S.; Reiter-Palmon, R. & Kaufman, J. C. (Eds.). *Creative success in teams*. Elsevier, London-UK.
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed Creativity: thinking outside the box of the creative individual*. Cham: Springer.
- Glăveanu, V. P. (2014). *Thinking through Creativity and culture: Toward an integrated model*. New Brunswick, London: Transaction Publishers.
- Glăveanu, V. P. (2017). A Culture-Inclusive, Socially Engaged Agenda for Creativity Research. *Journal of Creative Behavior*, 51(4), 338-340. DOI: <https://doi.org/10.1002/jocb.198>

- Glăveanu, V. P. (2020). A Sociocultural Theory of Creativity: Bridging the Social, the Material, and the Psychological. *Review of General Psychology*, 24(4), 335–354. DOI: <https://doi.org/10.1177/1089268020961763>
- Gray, D., Brown, S., & Macanufo, J. (2010). *Gamestorming: A playbook for innovators, rulebreakers, and changemakers*. O'Reilly Media, Inc.
- Gundry, L. K.; Ofstein, Laurel F. & Kickul, J. R. (2014). Seeing around corners: How creativity skills in entrepreneurship education influence innovation in business. *The International Journal of Management Education*, 12(3), 529-538. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.03.002>.
- Hussein, A. (2009). The use of triangulation in Social Sciences Research: Can qualitative and Quantitative methods be combined? *Journal of Comparative Social Work*, 1, 1-12. DOI: [10.31265/jcsw.v4i1.48](https://doi.org/10.31265/jcsw.v4i1.48)
- James, M. A. (2015). Managing the classroom for Creativity. *Creative Education*, 6(10), 1032. DOI: [10.4236/ce.2015.610102](https://doi.org/10.4236/ce.2015.610102)
- Johanne Ness, I., & Elisabeth Søreide, G. (2014). The room of opportunity: Understanding phases of creative knowledge processes in Innovation. *Journal of Workplace Learning*, 26(8), 545-560. DOI: [10.1108/JWL-10-2013-0077](https://doi.org/10.1108/JWL-10-2013-0077)
- Joo, B. K., McLean, G. N., & Yang, B. (2013). Creativity and human resource development: An integrative literature review and a conceptual framework for future research. *Human Resource Development Review*, 12(4), 390–421. DOI: [10.1177/1534484313481462](https://doi.org/10.1177/1534484313481462)
- Jones, C., Lorenzen, M., & Sapsed, J. (Eds.). (2015). *The Oxford Handbook of Creative Industries*. Oxford: Oxford University Press
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2015). The creative mind. In *The Oxford handbook of creative industries*.
- Kim, J. H. (2016). *Understanding Narrative Inquiry: The crafting and analysis of stories as research*. London: Sage Publications.
- Mainemelis, C., Kark, R., & Epitropaki, O. (2015). Creative Leadership: A Multi-Context Conceptualization. *Academy of Management Annals*, 9(1), 393–482. DOI: <https://doi.org/10.1080/19416520.2015.1024502>

- Lewis, M. O. & Elaver, R. (2014). Managing and fostering creativity: An integrated approach. *The International Journal of Management Education*, Volume 12, Issue 3, 235-247. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.05.009>.
- Montuori, A. (2003). The complexity of improvisation and the improvisation of complexity: Social science, art and Creativity. *Human Relations*, 56(2): 237–255. <https://doi.org/10.1177/0018726703056002893>
- Olatoye, R. A., Akintunde, S. O., & Yakasi, M. I. (2010). Emotional intelligence, Creativity, and academic achievement of business Management students. *Electronic journal of research in educational psychology*, 8(2), 763-786. DOI: [10.25115/ejrep.v8i21.1392](https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i21.1392)
- Pretto, F., Filardi, F., & de Pretto, C. (2010). Jogos de empresas: uma estratégia de motivação no processo de ensino e aprendizagem na teoria das organizações. *Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios*, 3(1), 191-218. DOI: <https://doi.org/10.19177/reen.v3e12010191-218>
- Raelin, J. A. (2009). The practice turn-away: Forty years of spoon-feeding in management education. *Management Learning*, 40(4), 401-410. DOI: [10.1177/1350507609335850](https://doi.org/10.1177/1350507609335850)
- Raelin, J. A. (2007). Toward an epistemology of practice. *Academy of management learning & education*, 6(4), 495-519. DOI: <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/amle.2007.27694950>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: Sage Publications.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds*. New York: Tantor Media, Incorporated.
- Souza-Silva, J. C.; Paixão; R. B., Silva; A. P. E & Alves, M. V. P. (2018). Competências docentes para o ensino superior em administração. *Revista Organizações & Sociedade*. v. 25, p. 457–484. DOI 10.1590/1984-9250866
- Spolin, V. (2007). *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva.
- Steyaert, C., Beyer, T., & Parker, M. (Eds.). (2016). *The Routledge Companion to Reinventing Management Education*. London: Routledge.

- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stierand, M. (2015). Developing Creativity in practice: Explorations with world-renowned chefs. *Management Learning*, 46(5), 598–617. DOI:[10.1177/1350507614560302](https://doi.org/10.1177/1350507614560302)
- Sunley, R; Harding, L. & Jones, J. (2019). Realising creativity in management education: Putting student energy into action. *The International Journal of Management Education*, 17(2), 172-181. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.02.007>.
- Taha, V. A., Tej, J., & Sirkova, M. (2016). Creativity in management education and techniques stimulating Creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1918-1925. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.07.563
- Wurth, K. B., van der Tuin, I., & Verhoeff, N. (2023). Introduction to "Mobilizing Creativity, Part 1": A Humanities Perspective. *Minnesota Review*, 100(1), 60-64. DOI:[10.1215/00265667-10320912](https://doi.org/10.1215/00265667-10320912)

## 7. IMPROVISACÃO TEATRAL PARA ALAVANCAR O ENSINO DA CRIATIVIDADE ORGANIZACIONAL: A PRÁTICA DOS JOGOS DE IMPROVISACÃO (ARTIGO E)

### RESUMO<sup>5</sup>

A criatividade tornou-se altamente valorizada em todos os aspectos da vida humana e das organizações. Como é possível desenvolvê-la como habilidade ou competência? Como ensinar e aprender a criatividade em administração? A improvisação teatral por meio de jogos fornece um meio poderoso e efetivo para esse desenvolvimento. O objetivo deste artigo é sistematizar recursos pedagógicos provenientes da improvisação teatral para alimentar o ensino da criatividade organizacional como prática. Com base em uma pesquisa qualitativa, com aplicações em sala de aula, durante aproximadamente dois anos, quatro semestres letivos, os resultados da pesquisa oferecem um conhecimento prático e didático para educadores: oito jogos de improvisação teatral aplicados ao ensino da criatividade organizacional.

**Palavras chave:** ensino e aprendizagem da administração; criatividade organizacional; improvisação teatral; jogos de improvisação.

### INTRODUÇÃO

Numa era de incertezas, quando as competências tradicionais podem ser externalizadas ou automatizadas, as competências criativas continuam a ser muito procuradas e altamente valiosas (Amabile, 2017; Schonfeld, 2011; Kaufmann & Glăveanu, 2019). O termo há décadas costumava significar artistas e escritores (Guilford, 1950). Hoje, além da classe criativa estender-se a programadores, designers e profissionais da informação, significa inovação e capacidade de reinvenção.

---

<sup>5</sup> Artigo submetido para publicação na revista Ensino e Tecnologia em Revista (ETR).



A criatividade é uma habilidade ainda mais necessária na formação de gestores, como motor de setores econômicos distintos (e.g. economia criativa, manufatura e serviços, permeando a atuação de cientistas, engenheiros, artistas, músicos, designers e profissionais do conhecimento). O que joga luz na necessidade de desenvolver e formar indivíduos que agregam valor social, ambiental e econômico através da criatividade, inclusive de forma sustentável (Robinson, 2011; UNCTAD, 2010). Na atual sociedade do conhecimento é uma necessidade projetar novos e mais adequados produtos e serviços, e assim gerar resultados criativos e inovadores (Chim-Miki, Campos & Melo, 2019; Ponti & Ferràs, 2006; Dardot & Laval, 2017).

Manter a fluidez criativa (*think flow*) ou em estado de fluxo é básico para ser criativo (Csikszentmihalyi, 2015). Sem fluidez há o bloqueio e a negação da criatividade. Existem muitas pedagogias criativas que ajudam a nossa mente a encontrar o estado certo de fluidez (flow). O trabalho criativo coletivo permite acentuar a cooperação entre as pessoas, partilhar diferentes ideias e pontos de vista e, adicionalmente, divertir-nos a trabalhar os problemas e a alcançar resultados (Ponti & Ferràs, 2006). Parece ser reconhecido consensualmente que a criatividade é uma característica necessária na prática profissional de gestores, líderes e empreendedores (Araújo & Davel, 2018; Muzzio, 2019; Śledik, 2013; UNESCO, 2013). Mas como desenvolvê-la como prática? Pesquisas indicam a pedagogia da prática (Coldevin et al. 2019; Dourado & Davel, 2022). Entretanto, não dispomos no campo do EAA de pedagogias desenvolvidas e aplicadas à prática para o desenvolvimento da CO.

Inspirados a pensar na CO como prática, propomos as práticas de improvisação teatral como recurso para mobilizá-la e canalizá-la em objetivos organizacionais. Embora aplicar elementos da arte nos estudos organizacionais não seja uma ideia nova (Araújo & Davel, 2022; Davel & Barbosa, 2024; Gagliardi & Czarniawska, 2006; Strati, 2008), a arte figura como potencialidade e recurso essencialmente humano de grande relevância, na medida em que representamos diversos papéis nas interações sociais, elaboramos figurinos, utilizamos “máscaras” e mesmo modulamos tom de voz e expressões faciais em situações específicas, sendo todos esses elementos teatrais (Boal, 2014; Goffman, 2016). O teatro preconiza que todas as pessoas são capazes de criar e improvisar, se assim desejarem, estando essas capacidades muito mais relacionadas às oportunidades de vivenciar com total entrega do que a fatores como talento ou inclinação pessoal (Johnstone, 2012; Spolin, 2007). Tais recursos detêm a potencialidade de auxiliar a fomentar, estimular e desenvolver a criatividade de forma orgânica, com maior liberdade para criar, performar e representar diferentes papéis em sala de aula, para

além das tradicionais relações de transmissão de conhecimento linear entre professores e estudantes.

A aprendizagem da criatividade por meio da arte detém, portanto, importância fundamental no estímulo ao desenvolvimento criativo. Especificamente em relação à criatividade na perspectiva da prática, o teatro de improvisação estimula capacidades essenciais, como a de manter o processo criativo aberto, a confiança na liderança distribuída ou coletiva, a renúncia de qualquer soberania individual sobre a criação, a coragem e generosidade para contribuir nas dinâmicas coletivas e a aceitação imediata do que é colocado pelo outro durante o processo criativo (Boal, 2014; Johnstone, 2012; Spolin, 2007). Ademais, as pedagogias artísticas são por sua própria natureza baseadas na prática, como as práticas de improvisação teatral, que mobilizam elementos da corporeidade, criação de narrativas e interação social dentre os sujeitos envolvidos nessas práticas (Barbosa, Davel & Cunha, 2021; Barbosa & Davel, 2022). Essas são características consoantes com as condições para que a criatividade seja estimulada de forma coletiva e considerada como prática.

Existe uma importante tendência da gamificação (ou *serious games*, ou jogos empresariais), bem como abordagens de pesquisa participante e experimental na proposição desses jogos (Abdullah, Hanafiah & Hashim, 2013; Pretto, Filardi & de Pretto, 2010; Gray, Brown & Macanufo, 2010; Taha, Tej & Sirkova, 2016; Takahashi & Peres, 2000). Dourado e Davel (2022) propõem a IT como prática para desenvolver a criatividade organizacional. Davel e Barbosa utilizaram técnicas da improvisação teatral para fomentar a capacidade de improvisação organizacional. Entretanto, ainda não dispomos de recursos pedagógicos adaptados e específicos ao contexto da CO, especialmente aplicadas ao campo do EAA.

Esse artigo metodológico foi desenvolvido no sentido de propor uma prática pedagógica desenvolvida e aplicada para formar gestores com enfoque na CO como prática. O objetivo do artigo é sistematizar recursos pedagógicos provenientes da improvisação teatral para alimentar o ensino da criatividade organizacional como prática. Sua metodologia é baseada na prática, ao longo de quatro semestres letivos (dois anos) de um curso de graduação em administração. Ao longo do processo, essas práticas – bem como suas regras e princípios – foram elaboradas, testadas, avaliadas, reavaliadas e continuamente readaptadas, até que se verificou a efetividade na prática e relatos empíricos dos participantes. Assim, buscamos contribuir para oxigenar o ensino e aprendizagem da criatividade como prática, baseada em recursos pedagógicos provenientes da IT, aqui propostos e pormenorizados.

## **7.1. IMPROVISACÃO, TEATRO E ENSINO DA CRIATIVIDADE ORGANIZACIONAL**

Criar não é necessariamente dar origem a algo completamente novo, genial ou revolucionário, como uma premissa exclusiva de indivíduos geniais (Amabile, 1996; Florida, 2012). Caso assim fosse, ela estaria restrita a um grupo seletivo de grandes artistas ou cientistas - indivíduos supostamente dotados de uma espécie de dom divino, e portanto, inalcançável. A capacidade de criar é inerente a todos os seres humanos pensantes. Ao pensar, criamos. Ao sonhar, criamos. A ação cognitiva nos impele a criar o tempo inteiro, muitas vezes sem que nos demos conta; seja na composição do que uma executiva irá vestir, calçar e de que forma irá se apresentar para estar de acordo com determinada ocasião, seja na elaboração da dona de casa do interior de que cardápio será possível viabilizar, contando com os elementos disponíveis, até qual justificativa e argumentação serão dadas por um funcionário para pedir um aumento salarial. Criar é, portanto, indistintamente cotidiano e necessário.

A criatividade também diz respeito à capacidade humana de associar conteúdos, misturando informações, na busca de soluções para problemas pré-existentes. Portanto, não necessariamente ela parte de elementos novos, resultando em criações inteiramente novas, deslocadas da ambiência inicial. Trata-se de uma habilidade que pode e deve ser estimulada em todas as pessoas, indistintamente. Não se ensina a criar, pois essa capacidade é inerente ao pensar, mas há recursos e estímulos que podem potencializar e canalizar essa capacidade.

Muito embora as ideias se originem na mente de determinado indivíduo, não há somente a dimensão individual da criatividade. Como vivemos em sociedade e todas as ideias, produtos e processos são mediados por um meio social e cultural específico, toda ideia inicial precisará ser exposta à validação desse meio (Choi et al, 2020; Kaufmann & Glăveanu, 2019). Nem sempre a ideia nascerá pronta, imediatamente aplicável. Ao compartilhar uma ideia, ela poderá ser aclamada, reformulada, adaptada, rejeitada ou aprimorada ao longo de um processo criativo que envolve múltiplos atores e elementos, materiais e imateriais.

A criatividade também não é necessariamente linear, tampouco estritamente individual ou teórica. A perspectiva da prática detém nossa especial, pois tratar-se de uma renovação teórico-epistemológica que ainda não atingiu plenamente o campo de pesquisa sobre criatividade em Gestão: Estudos Baseados na Prática (PBE). Nos Estudos Organizacionais (OE), a chamada virada da prática ganha força ao privilegiar a ação ativa e o fazer coletivo,

como uma prática situada dentro de uma coletividade que a sustenta socialmente (Gherardi & Strati, 2014). Propomos a prática como lente teórica, ontológica e epistemológica por nos permitir compreender os fenômenos organizacionais como dinâmicos e concretizados nas ações atuais e cotidianas.

Desenvolver uma concepção de criatividade como prática permite articular a criatividade com a prática e contribuir para melhor responder à necessidade organizacional de constante adaptação, colaboração, inovação e reinvenção. É uma abordagem que ajuda a renovar tanto a atividade de pesquisa quanto a prática da Gestão, com impactos no aperfeiçoamento educacional e profissional. Espera-se que gestores, líderes e empreendedores sejam capazes de praticar a criatividade coletivamente, na busca e implementação de soluções eficazes e inovadoras para problemas diversos, na resolução de conflitos e no trabalho colaborativo em equipe (Edmonson, 2012; Mainemelis et al., 2019; Sawyer, 2017). O alinhamento entre criatividade aplicada por meio da prática pode contribuir nesse sentido.

Alguns pesquisadores do EAA já entenderam e aplicaram a improvisação teatral (IT) como um recurso que sustenta e renova o processo de ensino-aprendizagem (Davel & Bar, 2024; Barbosa & Davel, 2022). Com isso, constitui uma forma de regenerar o ensino da criatividade organizacional, por sua própria natureza dinâmica, que tem na criatividade sua força motriz e que impele à desconstrução e à criação de novas possibilidades (Boal, 2014; Goffman, 2016). Por exemplo, o teatro preconiza que todas as pessoas são capazes de criar e improvisar, se assim desejarem, estando essas capacidades muito mais relacionadas às oportunidades de vivenciar com total entrega do que a fatores como talento ou inclinação pessoal (Johnstone, 2012; Spolin, 2007). Tais recursos detêm a potencialidade de auxiliar a fomentar, estimular e desenvolver a criatividade de forma orgânica, com maior liberdade para criar, atuar e representar diferentes papéis em sala de aula, para além das tradicionais relações de transmissão de conhecimento linear e estática entre professores e estudantes.

Por isso propomos a interdisciplinaridade, especificamente as práticas de improvisação teatral, como forma efetiva de mobilização dos recursos sensoriais e corporais e de catalisação dinâmica das potencialidades criativas (Achatkin, 2010; Davel & Barbosa, 2024; Bureau, 2018). A questão agora é como aplicar os jogos de IT ao ensino da CO. A experiência empírica voltou-se ao desenvolvimento da criatividade na prática, com uso de práticas de IT como agente eliciador da criatividade coletiva e compartilhada.

## 7.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

O método de pesquisa é baseado em uma experiência empírica indutiva e baseado na epistemologia da prática (Bispo, 2015; Gherardi, 2019), com duração de dois anos, ao longo de quatro semestres letivos em um componente curricular do curso de graduação em administração de uma universidade federal. Os jogos de IT, bem como as suas regras, aqui apresentados e propostos foram aplicados, testados e reavaliados em parceria com um profissional do teatro e doutor em artes cênicas, Daniel Becker, durante todo o processo. A experiência voltou-se ao desenvolvimento da criatividade na prática, com uso de práticas de IT como agente eliciador da criatividade coletiva e compartilhada. Ao mesmo tempo em que os jogos permitiram mobilizar a criatividade de forma orgânica, espontânea, por meio da tentativa e erro, colocou os estudantes sempre em conjunto com os demais atores presentes na cena, aproveitando o que o outro traz. Tudo isso em meio à velocidade de raciocínio (Davel & Barbosa, 2024; Spolin, 2010).

Durante esses quatro semestres letivos, o processo de ensino-aprendizagem da criatividade foi conduzido de forma a articular teoria e prática. Nele, os estudantes realizaram projetos criativos voltados a organizações do setor cultural da comunidade em um processo que incluiu as ações coletivas (em equipes) de criar, planejar, apresentar e obter feedbacks em versões parciais, até a conclusão dos projetos. Ressaltamos que tanto os jogos de IT quanto suas regras foram propostos, adaptados e readaptados continuamente ao longo desse período, às especificidades de cada turma e de acordo com os feedbacks que recebemos continuamente. Foi um processo moldável e retroalimentado pelos elementos que o constituíram, estudantes, gestores das organizações parceiras e pesquisadores envolvidos.

O método de pesquisa utilizado com esse intuito foi indutivo e baseado na epistemologia da prática (Bispo, 2015; Gherardi, 2019). A abordagem da prática se alinha ao desenvolvimento da criatividade no EAA ao preconizar que toda ação mental de um indivíduo é mediada socialmente, por meio do sentido e interpretação, em determinado contexto social (Bispo, 2015; Gherardi, 2019; Nicolini, 2012; Raelin, 2009). Essa abordagem, imbricada nas relações e interações sociais, se coaduna com a da criatividade coletiva ou compartilhada (Glăveanu, 2014), na lógica de criar como construção essencialmente social, coletiva. Nesta abordagem, os aspectos situacionais do ensino, aprendizagem e da prática da criatividade têm papel central, em contraponto ao paradigma da cognição e criação estritamente individual.

O material empírico foi constituído a partir das seguintes fontes: documentos produzidos pelos participantes, observação direta e entrevistas coletivas. Os documentos foram organizados em duas categorias: documentos de aprendizagem (DACria) e documentos contextuais (PCCult), além de notas de observação e entrevistas coletivas semiestruturadas transcritas. As observações diretas foram realizadas durante as quatro experiências de ensino pela pesquisadora e as entrevistas coletivas foram realizadas ao final de cada experiência de ensino, ao fazer o balanço final de cada experiência, com todos os estudantes.

A análise do material empírico foi realizada a partir da análise de narrativas, considerando a expressividade e a subjetividade inerentes tanto aos jogos de improvisação quanto ao processo criativo. Por meio desse método, buscou-se compreender os significados que vão além das mensagens explícitas, para melhor compreender a experiência humana e certos fenômenos complexos inerentes a ela (Kim, 2016). As narrativas nos permitiram acessar e reavaliar memórias que poderiam ser fragmentadas, caóticas ou quase invisíveis antes de narrá-las (Riessman, 2008). Dessa forma, foi possível descrever processos que normalmente não se manifestam de forma lógica e coordenada.

O processo de análise foi realizado durante quatro experiências educativas (Exp1, Exp2, Exp3, Exp4) dentro do componente curricular do curso de graduação em administração; cada experiência durou um semestre acadêmico (cerca de 6 meses). Ao final de cada experiência educacional, os dados eram analisados e, em seguida, comparados com a análise realizada na experiência educacional anterior. Em outras palavras, os resultados do experimento E1 foram adicionados aos resultados do experimento E2 e assim por diante.

A partir do exame dos dados brutos, realizamos algumas codificações e categorizações que nos ajudaram a encontrar padrões e resultados relevantes ao nosso objetivo. A partir daí, ocorreu a codificação, decomposição e enumeração das categorias de análise, à luz das teorias. Foi então possível codificar os textos e cortá-los em unidades de registro (palavras, temas, objetos, eventos, personagens, documentos) e unidades de contexto (frases, parágrafos), definir regras de contagem e agregar informações em categorias temáticas. Ainda nessa etapa, os textos dos documentos e as transcrições das entrevistas foram recortados em unidades de registro. Seus parágrafos foram resumidos e serviram de base para a identificação das palavras-chave. Assim, o texto foi recortado em unidades de registro agrupadas tematicamente nas quatro categorias (estado de presença, disposição para o erro e risco, cooperação interpessoal e dinâmica entre liberdade e estrutura). Na etapa final, ocorreu o tratamento dos resultados, as inferências e suas interpretações. Nesse momento, os conteúdos explícitos e latentes presentes

em todo o material analisado foram capturados nas narrativas dos estudantes: documentos e transcrições.

Em relação à ética de pesquisa e consentimento em relação à publicação das informações, todos os estudantes participantes da pesquisa foram previamente participados sobre o propósito da pesquisa, de desenvolver bases metodológicas sobre o ensino e aprendizagem da criatividade a partir das práticas de IT. Declararam consentimento livre e esclarecido para que tivéssemos permissão para fotografar, filmar e coletar informações, garantindo a confidencialidade e o anonimato. Foram também informados de que os mesmos destinam obter dados reais que contribuirão para o resultado efetivo e o desenvolvimento da pesquisa.

### **7.3 JOGOS DE IMPROVISÇÃO TEATRAL NO ENSINO DA CRIATIVIDADE ORGANIZACIONAL**

Apresentaremos aqui a lógica dos jogos de improvisação teatral (IT) que objetivam facilitar o desenvolvimento das habilidades criativas. Estes jogos listados são apenas uma pequena parcela dos jogos conhecidos e aplicados pelo teatro de improvisação, eleitas em parceria com um profissional das artes cênicas (Denovaro, 2022). De modo geral, suas regras podem ser adaptadas e reinventadas coletivamente para as especificidades do grupo. É importante que no momento de escolher os jogos eles tenham um grau de ‘inusitado formalizado’, uma ‘possibilidade de acerto’ e um certo ‘grau de dificuldade’.

O ‘inusitado formalizado’ seria uma situação não comum no dia a dia estabelecida em um estado formal, com regras e tarefas a cumprir, como é o caso do Jogo dos 4 mortos em que se tem a possibilidade de ouvir a história de uma morte contada pelo próprio morto; ou o jogo da Morte Súbita em que se oferece a oportunidade de uma pessoa “morrer” de uma forma inesperada, absurda, ilógica, casual e acidental (não pode ser suicídio).

A possibilidade de acerto diz respeito a garantir a motivação dos estudantes para realização dos jogos. Não pode ser muito difícil ou de muita exposição se o grupo não está preparado para isso. Precisamos adequar o grau de dificuldade do jogo à experiência, mas, discretamente, garantir que haja sucesso no jogo, que os estudantes se sintam confiantes e encorajados a continuar se arriscando. Para isso, pequenos acertos devem ser estimulados e valorizados.

Da mesma forma, se o jogo não tem uma certa dificuldade, ele não se torna estimulante. Precisamos criar um lugar de desafio, aceitar o espaço do imponderável, do lançar-se no vazio de não ter como garantir o resultado, mas acreditando que fracassar vale a pena. A ludicidade torna isso possível; por ser jogo, podemos arriscar mais, ampliar a percepção, inovar, dizer absurdos.

O ato do jogo em si é fortalecedor do espírito de grupo e equipe. Jogar juntos cria uma intimidade dos que sofrem a mesma pressão da exposição ao ridículo e ao erro. Mesmo as práticas mais simples como jogar peteca, podem nos mostrar aspectos importantes para serem desenvolvidos. Como atitude proativa, esforço, comprometimento e a participação de todos presentes para alcançar a meta coletiva. Apresentamos a seguir as principais regras dos jogos de improvisação e a descrição pormenorizada para a aplicação no ensino e aprendizagem da criatividade na administração.

### 7.3.1 Regras da Improvisação

Os jogos de IT tem como premissas básicas: (a) o foco, que constitui aquilo que “gera a energia (o poder) necessária para jogar que é então canalizada e escoada através de uma dada estrutura (forma) do jogo para configurar o evento teatral”; (b) a instrução, isto é, “o enunciado daquela palavra ou frase que mantém o jogador com o foco” e que emerge das próprias circunstâncias geradas pelo jogo; e (c) a avaliação, que, em lugar de mobilizar julgamentos do tipo acerto/erro, devem funcionar para o restabelecimento do foco e para verificar se o problema proposto foi resolvido (Spolin, 2010). Apesar das estruturas propostas para os jogos de improvisação teatral, as ideias de experiência e espontaneidade são também caras e estimuladas, a fim de não engessar os participantes. Vale registrar, ainda que a espontaneidade pouco tem a ver com a ausência de preparação, mas como uma possibilidade de libertar o sujeito de quadros de referência estáticos (Johnstone, 1981).

Entre as pedagogias da improvisação mobilizadas neste estudo, há uma espécie de pressuposto, algo contribui para a convergência dessas propostas: a necessidade da preparação, do exercício, do desenvolvimento técnico a partir da experiência, calcada na suposição de que é possível criar/recrutar experiências que possam beneficiar a formação.

Nessa direção, é possível sugerir um rol de atitudes cênicas postuladas por Denovaro (2022) que, uma vez assumidas conscientemente, contribuirão para a construção de posturas



fundamentais à IT. Essas regras estão inter-relacionadas, sendo entendidas como proposições que se suplementam, remetendo-se constantemente umas às outras, de modo a formar um todo coerente. Sendo elas:

- 1) Começar positivo: a ideia está lastreada na ideia de positividade, uma qualidade que advém do bom estado de espírito com o qual se deve começar a cena. A ideia-chave é a possibilidade de sustentar conscientemente, na interação teatral, um estado de alegria, ainda que em situações adversas.
- 2) Fazer propostas, afirmações fortes: essa regra diz respeito ao potencial da assertividade, como forma de expressão da atitude criadora. Ao fazer uma afirmação ou proposição, o ator se coloca como autor, como criador, como alguém que participa da criação cênica de modo ativo.
- 3) Aceitar: pela qualidade da parceria, a regra sugere uma postura dialógica, aberta às proposições, o que contribui amplamente para a aprendizagem do trabalho colaborativo. Em sua etimologia, o termo “aceitar” (do latim accipere) guarda a ideia de receber; e vem daí a sugestão de predispor-se ao outro com quem se interage, ou às situações postas na cena, de modo que uma proposição jamais seja negada, mas, pela regra de “fazer propostas”, possa ser complementada ou mesmo modificada.
- 4) Hiperaceitar: trata-se aqui de valorizar o que foi criado, dando-lhe significado especial do ponto de vista cênico. Se um estudante 1 diz: “Eu trouxe o relógio de papai”, sugere-se ao outro, que com ele interage, hiperaceitar, dando relevo à informação, atribuindo a esse relógio uma importância dramática e valorizando sua presença com mais informações. Uma vez incorporado à dinâmica da cena, talvez ele se constitua no elemento-chave para uma situação que demande medir o tempo, por exemplo.
- 5) Correr riscos: na improvisação, os desafios que se colocam podem ser de ordens variadas. Essa regra propõe justamente a percepção consciente desse fato, assumindo-o com leveza, conforme a poética da prontidão cênica. Assim, associada à regra da “aceitação” e do “começar positivo”, a ideia de correr riscos se potencializa, promovendo uma elaboração acerca do medo de errar, fator de bloqueio da livre expressão criativa.
- 6) Colocar a si e ao outro em dificuldade: profundamente relacionada ao “correr riscos”, essa regra também considera os desafios que a improvisação impõe ao ator, com o acréscimo de que, neste caso, é ele o agente de tais situações, como alguém que

convoca o outro a assumir seus próprios riscos. É ele quem propõe desafios, provocando o outro e colocando a cena em movimento.

- 7) Não pensar à frente: muitos indivíduos, ao iniciar as práticas temem entrar em cena porque desconhecem o todo ou por sentirem “que não têm nada de importante a dizer, ou ainda porque não imaginaram um conflito, nem estabeleceram para si um personagem, conforme prega a dramaturgia tradicional” (Achatkin, 2010, p.49). Contudo, essas são, justamente, situações em que o texto ainda não existe e que qualquer indagação só terá respostas por intermédio de sua ação durante a construção do instante: a cena. A regra do “não pensar na frente”, conjugada com ideia de “não se precipitar”, encontra eco em tais formulações e se constitui como um pressuposto importante para a interação consciente na improvisação.
- 8) Se o tema é terror, começar doce: a ideia-chave dessa regra está associada à “quebra de expectativas”, mais especificamente quanto a estilos preestabelecidos. O ato de criação aí se coloca como possibilidade de renovação estética, de modo a ampliar códigos culturais, ressignificando-os de modo consciente. Além disso, começar doce quando a doçura não é o padrão esperado demanda um repertório cultural que possibilite reengendrar aquilo que havia sido inicialmente proposto.
- 9) Não se precipitar – deixar as coisas acontecerem: essa regra dialoga com a “aceitação” e com a regra do “correr riscos”, consistindo propriamente em uma postura de interlocução. Em situações de interação, seja com o outro seja com o mundo, é fundamental não se precipitar, sob pena de se estar coagindo o outro ou o mundo. Trata-se de uma regra que colabora para o desenvolvimento de noções como tempo e espaço na interlocução cênica. Da mesma maneira, é bom descartar a primeira ideia que vem à mente e dar tempo para que o pensamento e a criatividade possam fluir. A ideia é se permitir a investigação de outras possibilidades de ação e de fala.
- 10) Quanto mais palavras, menos sentimentos: a regra sugere um repensar acerca do excesso de signo verbal (ou mais propriamente do papel primordial que a cultura ocidental atribui à linguagem verbal como forma de expressão humana por excelência). A ideia que se postula é a de um exercício que opere pelo treinamento do corpo como linguagem capaz de dar conta daquilo que se quer expressar, sem necessariamente passar pela palavra – algo como um aprendizado de formas de dizer com o corpo. Como a regra não pressupõe a eliminação da palavra, sugere-se ainda que, quando se falar, que se diga algo preciso, uma informação importante, uma afirmação forte.

- 11) Poucas pessoas simultaneamente em cena: na improvisação é muito difícil ordenar ideias, pensamentos criativos e movimentação espacial se a situação envolve muitas pessoas. Se o interesse é produzir histórias, apresentar conteúdos, é importante que os atores/personagens tenham momentos de intimidade para isso, que estejam a sós para uma conversa franca. Com duas pessoas, a cena tende a fluir bem. Com três pessoas, a dificuldade para sustentar uma lógica e uma história aumenta. A percepção dessa regra tem implicações na aplicação da regra a seguir.
- 12) Entrar e sair com boas razões: essa regra está alinhada à ideia de motivação. É uma estratégia da improvisação que ajuda na construção de histórias. Na vida cotidiana, quem sai o faz por algum motivo. Da mesma forma, em cena, as histórias são construídas pelas intenções dos personagens; justificar as entradas e saídas ajuda na construção de conteúdos e argumentos para o desenvolvimento da trama. A saída pode ser uma boa atitude quando há mais de duas pessoas em cena. Um dos personagens deve achar um motivo para sair e tentar relacionar esse motivo com a história que está sendo criada.
- 13) Contar histórias – reencarnar o material já estabelecido: ao abordar a visibilidade como qualidade para a prontidão cênica, chamou-se a atenção para o fato de que, na arte cênica, construir personagens é uma habilidade oriunda da experimentação, pela imaginação e pela observação de situações concretas da vida. Ampliando essa ideia, a regra do “contar histórias” supõe a reencarnação de tais situações, como um exercício que permita mapear os sentimentos e as emoções numa cartografia poético-somática particular, tentando torná-los visíveis através de imagens, evocações e representações.
- 14) Eleger papéis definidos: tal regra pode ser pensada na chave da exatidão, articulada à multiplicidade, pela possibilidade de tradução, e à visibilidade, por acionar a imaginação. Propõe-se trazer objetivos pessoais, intenções ou planos para a personagem, assim como estabelecer uma linha de tempo na vida dessa personagem, demarcando de onde ela veio, qual ocupação, o que ela pretende na vida em curto, médio e longo prazos. Embora essa abstração possa parecer supérflua, a regra supõe que são essas nuances que conferem profundidade às personagens, dando-lhes “alma”, fazendo-as desejar coisas, como acontece na vida cotidiana.
- 15) Estabelecer relações: a regra se fundamenta no caráter relacional que preside os processos de interação. Tal como ocorre na interação linguística, a geração de sentido na improvisação teatral depende particularmente da capacidade de se entender que alguém (ou alguma coisa, situação etc.) sempre se constitui em relação a outra pessoa

(outra coisa ou outra situação). Nada é simplesmente senão pelas relações que se estabelecem por essa regra. É necessário enunciar de imediato, na cena, de que relação se trata, qual o vínculo entre essas personagens. Geralmente quanto mais próximas elas são, maiores são as chances de se estabelecer cumplicidade, de se promover o conhecimento mútuo, com menos apresentações e mais assunto. Perder o tempo precioso da cena com apresentações clichês, do tipo quem é você? Ou o que você faz?, por exemplo, costuma ter um efeito entediante.

- 16) Ficar em um lugar só, referindo-se a ele logo no início: aqui é necessário retomar a ideia de presença, entendida como o estar no aqui e agora da cena. A regra tem como pressuposto o fato de que a definição desse lugar permite que se crie um consenso acerca do espaço cênico, dos objetos ou de quaisquer situações potencialmente realizáveis nesse espaço, favorecendo a interação. Na improvisação, o palco está vazio. Tudo é criado pela imaginação do ator e definido no momento da criação. Quando bem executada essa mímica corporal, que define ações, objetos e espaços, a plateia entende e cristaliza aquela informação. É importante que todos os atores respeitem o que foi criado, o que demonstra coerência no elenco e aceitação à ideia do outro.
- 17) Não transferir a história para fora: aquilo que se propõe em uma cena faz sentido, isto é, encontra seu eixo de coerência dentro da própria cena. É dentro do que se propõe como arranjo cênico que se estabelecem as leis segundo as quais emerge esse acontecimento teatral. Uma vez que não há nada no palco na improvisação, tudo que é criado tem muito valor. Não faz sentido criar um espaço ou objeto e abdicar deles para, a seguir, criar outro espaço, outros objetos etc. Essa regra pressupõe que manter a história em apenas um lugar tem o efeito de aprofundamento no conteúdo.
- 18) Ter intenções. Papéis que “queiram algo”: trata-se de uma ideia muito próxima à questão da motivação. A regra orienta a proposição de papéis que operem pelo desejo, pelo impulso que compele à ação. Alguém que deseja, que quer algo é, potencialmente, alguém apto à transformação. Considerando-se que toda história é, no fundo a transformação da(s) personagem(s), a intenção funciona como motor da ação.
- 19) Atuar o status: o conceito de status nos faz lembrar que antes de tudo somos animais, e por isso costumamos estabelecer territórios como forma de abrigo, proteção, e, no limite, condição para a preservação da própria sobrevivência. Esses territórios constituem mais do que um lugar físico – são lugares sociais a partir dos quais interagimos tanto no palco como fora dele. São fios que conduzem os relacionamentos.

- 20) Ir contra a expectativa: a regra implica em potencializar a capacidade criadora e, estreitamente relacionada à regra do “começar doce” em um contexto adverso à doçura, orienta uma atitude de reconfiguração de paradigmas preestabelecidos. Quebrar a expectativa é, no fundo, propor algo novo, abrir a possibilidade de um acontecimento cênico criativo e desafiador para aqueles com quem se interage.
- 21) Quebrar rotinas: na mesma chave da “contraposição às expectativas”, a regra que propõe a quebra de rotinas tem como premissa a remodelação de hábitos para a instauração do novo, do estranhamento e, a partir daí mobilizar-se e mobilizar o outro em cena, conforme a qualidade da multiplicidade calviniana, por exemplo. De modo afinado ao que se propõe na educação somática, a ideia é promover a repadronização, o que permite explorar as potencialidades expressivas.
- 22) Não esquecer o título: um dos estímulos possíveis a serem utilizados para dar início às cenas, embora não seja o único. As experiências realizadas durante a pesquisa sugerem que o título funciona como elemento que ordena a criação da cena. Na interação com a plateia que sugere um título, é importante que esse título seja usado, citado, valorizando quem sugeriu e demonstrando que a história está mesmo sendo criada naquele momento, que é tudo improvisado.
- 23) Finalizar as cenas: a importância dessa regra repousa na lógica de se produzir algo inteiro e coerente. A finalização contribui para a construção de sentido em uma cena, de modo que concorre durante a formação, para o desenvolvimento da qualidade de consistência. A finalização confere corpo narrativo à cena construída a partir da improvisação, oferecendo à plateia um todo coerente e consistente.

Em contraposição, é importante também atentar para aquilo que se deve evitar fazer na improvisação teatral (Denovaro, 2022). Seguindo a lógica de conferir mais concretude ao que se produz em cena, apresenta-se, de modo objetivo, um conjunto de atitudes que tendem inviabilizar a ação dramática. A ideia é dar visibilidade a tais práticas, de modo que se tornem claros os efeitos nocivos que certas posturas podem gerar em cena.

### 7.3.2 Armadilhas da Improvisação – ou Como Destruir uma Narrativa

As armadilhas para se destruir uma história são formulações teóricas que vão de encontro aos princípios para a improvisação e, de certa forma, constituem um contraposto às

regras da improvisação, tal como aqui propostas por Denovaro (2022). A ideia é expor, com clareza e objetividade, quais atitudes cênicas devem ser evitadas na improvisação.

- 1) Ser negativo: atuar com pessimismo, dando relevo aos problemas, negando as sugestões do outro, não acreditando no sucesso da cena. Dizemos sempre que na improvisação é proibido dizer “não”, é proibido negar. Essa regra vai de encontro à regra da aceitação, que sugere sempre ser positivo.
- 2) Anular: diz respeito a não valorizar o que foi criado, minimizar o que foi dito, esquecer informações importantes reveladas na cena durante a improvisação. Trata-se de um contraponto à regra da hiperaceitação.
- 3) Bloquear: na contramão de regras como “não se precipitar” e “aceitar”, o problema enunciado diz respeito a impedir o fluxo normal da trama, impor sempre a necessidade individual, supor que se tem a melhor ideia e querer conduzir forçosamente a história para um objetivo estritamente pessoal apenas.
- 4) Desviar: fugir do assunto, desenvolver tramas paralelas à trama principal já criada. Evitar a lógica natural das coisas e o percurso fluido das tramas para criar subterfúgios que evitam o caminho orgânico.
- 5) Querer ser “original”: a armadilha diz respeito a atitudes como ter ideias absolutamente incoerentes e estapafúrdias; fazer conexões despropositadas ou articulações em excesso para justificar tais ideias, como pintar um elefante de cor-de-rosa para colocar em um fusca. O teatro de improvisação não é o espaço para protagonistas, para grandes solos ou estrelismo. É um espaço do coletivo, da cooperação, pensado para todos brilharem. A originalidade é um desejo de brilhar solo, e isso enfraquece a cena.
- 6) Fugir: de modo semelhante ao “desviar”, é evitar, adiar a confissão, não dizer o que é preciso. Essa é uma atitude cênica que transtorna a ação, pois esgarça desnecessariamente a temporalidade dramática.
- 7) Conflito imediato: é o fracasso do desejo de estabelecer conflito na trama. Ocorre sobretudo quando se estabelecem tensões do tipo foi você? Não, foi você! Não fui eu, foi você!. O conflito imediato impede o avanço da cena, bloqueando seu fluxo, uma vez que não se deixa mediar por propósitos narrativos.
- 8) Atividades concordadas (jogos, pagamentos, falar do que faz etc.): dizer o que se está fazendo enquanto se faz algo é uma perigosa armadilha para a cena (e a mesma coisa se pode dizer do falar sobre o que se está fazendo). O perigo consiste principalmente na exposição de obviedades, o que embarça a cena, tornando-a tediosa. Por exemplo, se

alguém está mexendo uma panela diz “me passa a cebola” e o outro responde “tá aqui, já cortei!” ou “tem tomate? Vamos fazer o molho de quê?”, essas personagens não estão dizendo nada de interessante ou produtivo para a história. Pelo contrário, se enquanto se mexe a panela se diz algo como “esta receita é especialmente pra você, mamãe, pra comemorar seu restabelecimento”, por exemplo, o que se introduz aí é a relação entre as personagens, uma trama a se desenvolver (uma mãe se restabelecendo).

- 9) Esconder: a palavra “teatro” vem do grego *teastai* e sua carga semântica aponta para aquilo que é feito para se ver, o que se coloca diante dos olhos. Esconder é contra o princípio maior do teatro: revelar. Além disso, se não se tem nada dado no teatro de improvisação, tudo o que for criado deve ser visível para todos, para que todos saibam do que se trata. Trata-se de uma armadilha que pode ser evitada pelo conceito de fiscalização spoliniano. Não esconder significa também ter clareza quanto ao que se cria, como se cria, quando se cria.
- 10) Tagarelar: é o oposto da regra de “falar pouco, poucas palavras”. Quanto mais se fala maior é a chance de se perder. Falar muito cria ou dá margem ao excesso de informações e isso dificulta a manutenção da coerência em cena.
- 11) *Gagging* (“zoar”, fazer troça): essa é uma armadilha para a qual se deve constantemente chamar a atenção - não vale provocar qualquer tipo de humilhação do outro. Usar do artifício de querer provocar riso com o rebaixamento alheio ou com palhaçadas e piadas prontas é o posto do que se propõe no teatro de improvisação - que é um lugar de aceitação em todos os níveis. Há toda uma tradição de pensamento e práticas em teatro, de Aristóteles aos contemporâneos, que demonstra isto: o que emociona e conquista adesão e empatia da plateia é um desfecho justo, crível, honesto para uma história, mesmo que seja uma tragédia ou drama.

Em suma, para se improvisar bem precisa-se de: dar atenção, deixar fluir e usar tudo, todos os recursos disponíveis (Poynton, 2013). A prática da improvisação teatral exige um estado de presença singular, que une a necessidade racional de corresponder e dar sentido à história, e o lado intuitivo de viver e sentir o que está acontecendo. A soma destas percepções é o que gera o estado criativo que buscamos no treinamento da improvisação teatral. O teatro é espaço de experimentação

O entendimento da presença na improvisação também é fundamental. A presença aqui diz respeito também ao que se apresenta, quem está presente. Isso significa a plataforma da

história; onde, quem e o que. Onde se passa a história; quem está envolvido e o que está fazendo, qual o objetivo, de que se trata a história. Na linguagem da improvisação teatral, a presença significa estar no aqui e agora, atento a tudo que é dito e feito pelas pessoas que estão envolvidas na ação, para garantir a coerência mínima ao que está sendo apresentado. Definir e perceber o local onde se realiza a ação garante, de imediato, a criação de um acordo comum em relação ao espaço, os objetos, clima, localização geográfica etc., para que se crie um consenso em torno das situações que podem ser desenvolvidas naquele ambiente etc. Saber quem é define também o que se quer, qual a intenção dessa pessoa na cena.

A qualidade da positividade corresponde, na improvisação teatral, à ideia de começar a cena com personagens em bom estado de espírito, expressando felicidade, alegria, animação, independentemente do local onde a história se desenvolva. Por exemplo, caso o personagem seja um prisioneiro, o ator deve apresentar algum motivo para estar feliz. O importante é fazer um sorriso e procurar justificar as razões da alegria.

Outra característica da improvisação é a afirmação. Corresponde objetivamente contar a história, revelar para o público quem é e do que se trata. Mais adiante vamos ver como se constrói uma afirmação forte. Afirmação trata também de reforçar suas atitudes, dizer quem é e para o que veio. Afirmar aspectos positivos ressalta as suas próprias qualidades e as das outras pessoas na contracena.

A parceria é a companhia e apoio do outro, do colega de trabalho, de alguém da família ou de qualquer pessoa com quem se troque algumas palavras e se forme um diálogo. Quando jogamos com parceria a cena cresce. A parceria se revela no entendimento sutil do que se passa, na construção coletiva de uma história. Para isso é importantíssimo aceitar a criação realizada pelo outro.

No teatro de improvisação aprendemos a servir o outros. Criar as possibilidades para que o outro se sinta estimulado a jogar da mesma maneira. Quando começamos a jogar assim na improvisação, o trabalho cresce nos resultados, levando-nos a crescer como profissionais e como pessoas. Aprender a partilha é uma necessidade humana.

No escopo da improvisação teatral, a aceitação consiste em sempre dizer sim, em toda e qualquer situação. Tudo o que é dito, pelas pessoas em a cena, passa a ter valor de verdade. Cabe aos envolvidos atuarem diante destes fatos. Aceitação é também saber reconhecer aquilo que já está posto e que não pode ser alterado.



Consideramos que esses princípios podem ser utilizados para melhorar a educação em gestão, especialmente na criação de ambientes e condições educacionais para desenvolver a criatividade com ferramentas já consolidadas da IT. Por essas razões elegemos a prática de IT como forma privilegiada de ensinar e aprender sobre a criatividade em projetos organizacionais. Por já haver conhecimentos teórico-conceituais sobre a improvisação teatral, buscamos canalizar os mesmos em prol do desenvolvimento da criatividade organizacional, por meio de projetos organizacionais criativos.

### 7.3.3 Jogos de Aquecimento

A seguir serão descritos, detalhados e ilustrados os jogos que objetivam o aquecimento corporal, o desbloqueio da rigidez inicial e a integração inicial entre os participantes. Cada um deles terá, como uma espécie de ficha técnica, os objetivos - geral e organizacional -, a descrição detalhada, a duração aproximada e a ilustração de como ocorrem.

#### 7.3.3.1 Hop

Objetivo organizacional: promover e aumentar a sinergia entre os integrantes de determinado grupo, por meio do envolvimento coletivo em torno de um objetivo em comum.

Objetivo geral: Exercitar a atenção, prontidão e atitude física e corporal.

Tempo previsto: 5 min

Como executar:

- Solicitar que os participantes se coloquem em círculo, de forma a terem algum espaço entre eles, de forma confortável.
- Demonstrar gesto ‘hop’, por meio da fala e expressão corporal, que consiste na fala ‘hop’ e na transmissão imediata de um gesto com as mãos (uma palma) de um participante para o outro.
- Quem receber o hop deverá imediatamente passar para o colega ao lado, e assim sucessivamente, formando uma corrente.
- Orientar para que o sentido seja horário.

- Mudar o sentido depois do grupo ter se familiarizado com o movimento: pode ir em sentido anti-horário e depois de forma aleatória, cada participante escolhendo para quem transmite o hope.
- Demonstrar de maneira clara (verbal e corporalmente) para quem se está transmitindo o gesto.

Desafios: O participante que de fato recebeu o hop não reconhecer a quem se destinou o gesto. Testar a capacidade de atenção plena ao devolver o Hop para quem transmitiu inicialmente, mudando o sentido, ou passar em direções aleatórias do grupo.

**Figura 7.1** – Ilustração da dinâmica do HOP



Fonte: registrado pelos autores (2024).

#### 7.3.3.2 Substantivos

Objetivo organizacional: Estimular a criatividade e a comunicação verbal.

Objetivo geral: exercitar a velocidade de raciocínio com a associação de diferentes conteúdos, formar associações e conexões com temas distintos e inesperados.

Tempo previsto: 15 minutos

Como executar:

- Os participantes são convidados a se disporem em formato de meia lua.
- Inicialmente, o ritmo de tempo é marcado com o estalar dos dedos e movimento dos braços de todos os integrantes, marcando um ritmo constante. No início de modo mais lento, aumentando o ritmo progressivamente, para aumentar a dificuldade.
- O jogador que for iniciar precisa fazer uma associação de substantivos com a palavra dita anteriormente pela pessoa ao seu lado. Na frente do grupo está o condutor da prática. O substantivo deve ser dito para o condutor, olhando diretamente nos olhos e com a convicção de estar dizendo a escolha mais apropriada possível.
- Começa o jogo com o condutor dizendo um substantivo, entre um estalar e outro dos dedos, a primeira pessoa tem que dizer outro substantivo associado e, neste intervalo de tempo determinado pelo estalar dos dedos, a próxima pessoa diz outros substantivos e assim sucessivamente.
- As regras são; não poder repetir palavras ditas anteriormente, não serem aceitos verbos, advérbios, adjetivos, conjunções, pronomes e nomes próprios, apenas substantivos. Aquele que errar a primeira vez recebe uma advertência, na segunda vez sai da fila, com a dinâmica anterior continuando com o próximo participante em seguida.

Desafios: lidar com a ansiedade em não tentar antecipar as respostas, frustração, inibição, associação com conteúdos inusitados, manter-se confiante.

#### 7.3.3.3 Peteca

Objetivo organizacional: Promover a integração e motivação dos membros de determinada equipe em torno de um objetivo comum.

Objetivo geral: Aquecer o corpo com o movimento, traçar um objetivo comum ao grupo

Tempo previsto: 15 min

Como executar:

- Com os participantes dispostos em círculo, um dos integrantes arremessa a peteca, com qualquer parte do corpo, começando pelas mãos.

- Ao impulsioná-la de baixo para cima e jogar para o alto, os demais membros da equipe terão por meta não deixá-la cair no chão, postando-se de forma que pretenda antecipar o movimento de queda e recepcionando a peteca ao cair, impulsionando-a novamente ao próximo participante, num movimento sinérgico e ininterrupto.
- É realizada a contagem em voz alta por todos do grupo a cada vez que a peteca é impulsionada, ou seja, a cada vez que alguém a devolveu ao ciclo.
- Depois de um tempo de aquecimento, se estabelece um objetivo viável para o número de batidas que o grupo consegue alcançar sem deixá-la cair.

Desafios: Controle da ansiedade em bater na peteca antes do tempo de queda e frustração ao deixar a peteca cair no chão.

#### 7.3.4 Jogos de Familiarização

A seguir serão descritos e detalhados os jogos que, após o aquecimento inicial e o desbloqueio da rigidez inicial, proporcionam maior integração entre os participantes. Cada um deles terá, como uma espécie de ficha técnica, os objetivos - geral e organizacional -, a descrição detalhada, a duração aproximada e a ilustração de como ocorrem.

##### 7.3.4.1 Roda Embaralhada

Objetivo organizacional: fomentar a flexibilidade e cooperação interpessoal

Objetivo geral: criar intimidade e contato físico com a equipe

Tempo previsto: 5 min

Como executar:

- Formar uma roda com a equipe de mãos dadas.
- A regra é: não pode soltar a mão!
- Começar a embaralhar a roda, passando por debaixo dos braços dos colegas, preenchendo cada espaço vazio até ninguém mais conseguir se mexer.

- Quando todos estiverem presos pelo embaraço, levantar pontos para reflexão. Se alguém entrasse aqui na sala agora e visse esse grupo assim, poderia pensar que existe alguma ordem nisso? Parece caótico, mas tem uma ordem aqui? Quando um grupo que cria um problema, este mesmo grupo tem a possibilidade de solucionar este problema. Pedir para voltar a roda sem soltar as mãos.

Desafios: Começar com todos bem próximos e as mãos embaralhadas no meio da roda. Cada mão esquerda deve segurar uma mão direita. Quando todos estiverem com as mãos dadas, tentar formar uma roda sem soltar as mãos. As vezes se consegue formar a roda outras não. Algumas vezes formam-se duas ou mais rodas. É interessante observar os resultados e o empenho de todos na resolução do conflito.

**Figura 7.2** – Ilustração da dinâmica da roda embaralhada.



Fonte: registrado pelos autores (2024).

#### 7.3.4.2 Pêndulo

Objetivo organizacional: estimular a confiança, capacidade de entrega e desinibição corporal.

Objetivo geral: Sensibilização e confiança entre o grupo

Tempo previsto: 15 min

Como executar:

- A partir de um pequeno círculo com o grupo, com todos os integrantes bem próximos uns dos outros.
- Uma pessoa é convidada a ser o pêndulo. Ela então vai ao centro, cruza os braços na linha do busto e fecha os olhos. A pessoa do centro deve permanecer com o corpo reto, não podendo dobrar o corpo na linha da cintura.
- Lentamente esta pessoa se deixar cair como um pêndulo para um dos lados da roda. As pessoas que estão no círculo devem colocar um pé de base atrás e as mãos espalmadas na frente para recolocar a pessoa que está no centro novamente no seu eixo.
- A pessoa que faz o pêndulo deve se deixar cair para outro lado e permanecer neste jogo de perda de equilíbrio e ser suportada pelos colegas no grupo e colocada no eixo novamente.
- Orientações para segurança é pedir que sempre duas pessoas segurem quem desequilibra. Não empurrar, mas simplesmente recolocar a pessoa/pêndulo em pé.

Desafios: Confiança mediante o risco iminente de desequilibrar-se e cair, sem o suporte físico dos demais. Girar com a pessoa/pêndulo fora do eixo.

**Figura 7.3** – Ilustração da dinâmica do pêndulo



Fonte: registrado pelos autores (2024).

### 7.3.5 Jogos de Consolidação

#### 7.3.5.1 História Colcha de Retalhos

Objetivo organizacional: desenvolver o senso de cooperação e coletividade em torno de um objetivo comum.

Objetivo geral: Criar de forma coletiva e colaborativa

Tempo previsto: 15 min

Como executar:

- Dispostos em círculo, cada um constrói apenas uma frase de uma história. A história precisa ter início meio e fim.
- Existem duas versões deste jogo. Na primeira, em apenas uma rodada a história deve chegar ao fim. Na segunda versão tem três rodadas de frases.
- A primeira rodada a história começa numa crescente positiva até completar a roda.
- Na segunda rodada acontece algo negativo na história que vai piorando até o final da roda.
- Na terceira rodada, a história vira novamente e começam a acontecer coisas positivas até o final super positivo.
- São três rodadas em que cada pessoa coloca uma frase por vez, a primeira rodada é positiva, a segunda negativa e a terceira positiva novamente.

Desafios: Dar um título de uma história inexistente e instigante para a história que será criada. Pode-se sugerir personagens, estilos e/ou temas para a história.

#### 7.3.5.2 História após o caos

Objetivo organizacional: estimular o fluxo criativo e a capacidade de organização das ideias.

Objetivo geral: Criar a partir de elementos fornecidos aleatoriamente

Tempo previsto: 15-30 min

Como executar:

- Em duplas, uma pessoa fala pra outra, verborragicamente (rapidamente e sem parar), durante 1 minuto, palavras aleatórias, que ocorrerem espontaneamente.
- A seguir, a outra pessoa tem que contar uma história utilizando o máximo possível das palavras ditas anteriormente.
- Ao final, abre-se um círculo e a primeira pessoa conta para o grupo a história que o colega criou. Pode-se inverter as pessoas para que se alternem as experiências.

Desafios. Trazer temas específicos na escolha das palavras aleatórias.



### 7.3.5.3 Guerra de Status

Objetivo organizacional: trabalhar a criatividade, liderança e relações de poder

Objetivo geral: Criar a partir da lógica das relações de poder/status alto e baixo.

Tempo previsto: 15 min.

Como executar:

- Os participantes serão convidados a formar duplas, uma de cada vez.
- Solicitamos então que iniciem um diálogo em que cada frase deve fazer aumentar o status do outro em relação ao seu, ou abaixar o seu em relação ao do outro.
- E.g.. Pessoa 1 diz: “Estou aqui a vosso dispor, Majestade”. Ao que o interlocutor pode responder: “Te chamei porque preciso de seu conselho, eu não sei como agir nesse momento”. As respostas têm que dizer algo que faça sentido na história e que force este lugar de status alto para o outro, ou baixo para si.
- No caso do status baixo, se poderia dizer: mas eu sou um ignorante, como posso dizer algo que possa contribuir? Ou dizer: O Senhor tem se mostrado um excelente Rei e não precisa dos conselhos de um mendigo como eu.

Desafios: Podemos inverter a guerra e pedir para que as frases passem a valorizar a si mesmo e baixar o status do outro. Na verdade, este modelo é mais fácil e mais comum no dia a dia. No entanto valorizar a si mesmo e menosprezar o outro pode levar a sentimentos desagradáveis como raiva e rancor. O modelo da guerra de status baixo, frases que nos diminuam e valorizem o outro tende a gerar sentimentos de empatia, solidariedade e compaixão.

## 7.4 DISCUSSÃO E IMPLICAÇÕES

A criatividade é altamente valorizada em todos os aspectos da vida e das organizações. Nas organizações, seu valor se reflete na prática, seja aplicada à liderança criativa, à inovação organizacional e a capacidade de formular novas soluções para problemas e emergentes (Amabile, 2017; Coldevin et al., 2019; Muzzio, 2019). Ou seja, a CO interessa na prática. Em relação à formação de futuros gestores, a questão e preocupação pedagógica é de como é

possível desenvolvê-la como habilidade ou competência na prática. Ou seja, como desenvolver a criatividade na prática do ensino e aprendizagem em administração?

Este estudo explora como uma abordagem baseada na prática pode renovar a educação para a criatividade na gestão. O objetivo deste artigo foi o de desenvolver recursos pedagógicos provenientes da improvisação teatral para alimentar o ensino da criatividade organizacional como prática. Com base em uma pesquisa qualitativa, com aplicações em sala de aula, durante aproximadamente dois anos, quatro semestres letivos, os resultados da pesquisa ofereceram um conhecimento prático e didático para educadores por meio de oito jogos de IT, que foram concebidos, testados, readaptados e finalmente aplicados ao ensino da criatividade organizacional, aqui descritos e pormenorizados.

A IT por meio de jogos desponta como meio poderoso e efetivo para esse desenvolvimento (Davel & Barbosa, 2024; Dourado & Davel, no prelo). Em relação à criatividade na prática, o teatro de improvisação estimula capacidades essenciais, como a de manter o processo criativo aberto, a confiança na liderança distribuída ou coletiva, a renúncia de qualquer soberania individual sobre a criação, a coragem e generosidade para contribuir nas dinâmicas coletivas e a aceitação imediata do que é colocado pelo outro durante o processo criativo (Boal, 2014; Johnstone, 2012; Spolin, 2007).

Porém, estamos cientes de que uma das principais barreiras à utilização de um recurso interdisciplinar advindo do campo do teatro é o de que os educadores no campo do EAA não têm acesso fácil ao mundo do teatro, por não provirem do mundo das artes. Trata-se de uma disrupção à abordagem tradicional na administração, em que o ensino é considerado externo ao estudante e dependente do professor, com a transmissão linear do conhecimento (Anderson, 2002; Chim-Miki, Campos & Melo, 2019; Schmitz et al., 2015). Esse trabalho favorece essa aproximação e viabiliza o uso do teatro e da IT em ambientes de aprendizagem, quer seja no EAA ou em treinamentos corporativos - o trazer práticas de IT adaptadas e sistematizadas à realidade e objetivos organizacionais.

Os resultados empíricos obtidos por meio dos jogos de improvisação revelam que o ensino e a aprendizagem criativos são impulsionados pelas formas práticas pelas quais os estudantes desenvolvem experiências criativas. Durante a prática dos jogos, seja narrando, sentindo, compartilhando e brincando na sala de aula, essencialmente sendo instigados a criar de forma fluida e coletiva. Pesquisadores e profissionais de educação gerencial são convidados a revisar, repensar e expandir as tradições pedagógicas e metodológicas em sala de aula

incluindo a prática regeneradora dos jogos de IT. Ademais, pesquisadores poderão desenvolver outros jogos e explorar potenciais pedagógicos do teatro e da IT para o EAA.

## 7.5 CONCLUSÕES

A criatividade é um precursor da inovação nas organizações, economias e sociedades contemporâneas. Contudo, ainda carecemos de um conhecimento integrado e atualizado sobre a produção acadêmica sobre criatividade, devido à dispersão das abordagens existentes a falta de uma sistematização de como aplica-la em sala de aula na prática. Esse artigo metodológico visa contribuir para o ensino da criatividade com a articulação da a perspectiva da prática e dos jogos de IT. De forma ilustrada, detalhada, para que os profissionais e docentes possam aplicar em sala de aula ou treinamentos profissionais. Amplia-se assim a compreensão do conceito da CO enquanto prática e propondo um caminho metodológico e interdisciplinar para renovar e alimentar pesquisas futuras.

A pesquisa representa também uma contribuição para o avanço do conhecimento no EAA ao propor a mobilização interdisciplinar do teatro no processo educacional em administração e ao esclarecer como esse uso sustenta e regenera a aprendizagem da CO. Pesquisadores e profissionais de educação gerencial são convidados a revisar, repensar e expandir as tradições pedagógicas a fim de incluir as ricas possibilidades de uma abordagem baseada na prática e no teatro de improvisação.

## REFERÊNCIAS

- Abdullah, N. L., Hanafiah, M. H., & Hashim, N. A. (2013). Developing Creative Teaching Module: Business Simulation in Teaching Strategic Management. *International Education Studies*, 6(6), 95-107.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder: Westview Press Inc.
- Anderson, D. R. (2002). Creative teachers: Risk, responsibility, and love. *Journal of Education*, 183(1), 33-48.

- Araújo, G. F., & Davel, E. (2018). Educação empreendedora, experiência e John Dewey. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 12(4), 1-16. DOI: 10.12712/rpca.v12i4.1329.
- Boal, A. (2014). *Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas*. Editora Cosac Naify
- Chim-Miki, A. F., Campos, D. B., & de Melo, L. S. A. (2019). Definindo Espaços de Educação Criativa no Ensino Superior de Administração através de Mecanismos de Cocriação de Valor. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 20(2), 1-22.
- Choi, D., Glăveanu, V. P., & Kaufman, J. C. (2020). Creativity models in contemporary psychology. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (3rd ed.). New York, USA: Elsevier.
- Coldevin, G. H.; Carlsen, A., Clegg, S.; Pitsis, T. S., & Antonacopoulou, E. P. (2019) Organizational creativity as idea work: Intertextual placing and legitimating imaginings in media development and oil exploration. *Human Relations*, 72(8), 1369-1397.
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *The systems model of creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.
- Davel, E. P. B., & Barbosa, F. P. M. (2024). Theatrical improvisation for organizational improvisation education. In M. P. Cunha, D. Vera, A. C. M. Abrantes, & A. S. Miner (Eds.), *The Routledge Companion to Improvisation in Organizations* (pp. 341-354). London: Routledge.
- Denovaro, D. B. (2022). *ImproVida: práticas e reflexões para o teatro de improvisação*. Salvador: EDUFBA.
- Denovaro, D. B. (2011). *Diálogos somáticos do movimento: o Método Pilates para a prontidão cênica*. 2011. (Tese) Doutorado em Artes Cênicas – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA.
- Dourado, P. C. & Davel, E. P. B. (2022). Creativity as practice: perspectives and challenges for research on management. *Revista de Administração de Empresas*, 62(3), 1-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020220310>.
- Edmonson, A. C. (2012). Teamwork on the fly: How to master then new art of teaming. *Harvard Business Review*, (90), 72-80.
- Florida, R. (2012). *The Rise of the Creative Class - Revisited*. New York, NY: Basic Books.

- Gagliardi, P., & Czarniawska, B. (2006). *Management education and humanities*. Edward Elgar Publishing.
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed Creativity: Thinking Outside the Box of the Creative Individual*. London: Springer.
- Gray, D., Brown, S., & Macanuso, J. (2010). *Gamestorming: A playbook for innovators, rulebreakers, and changemakers*. Sebastopol: O'Reilly Media, Inc.
- Kaufman, J. C., & Glăveanu, V. P. (2019). A review of creativity theories: What questions are we trying to answer? In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (2nd ed., pp. 27–43). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316979839.004>
- Mainemelis, C., Epitropaki, O., & Kark, R. (2019). *Creative leadership: Contexts and prospects*. London, UK: Routledge.
- Muzzio, H. (2019). Trilhas, textos e contextos da liderança criativa. *Revista de Administração de Empresas*, 59(4), 308-309.
- Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization: An introduction*. Oxford: United Kingdom Oxford University Press.
- Ponti, F., & Ferràs, D. C. E. (2006). Siete estrategias de creatividad. *Capital Humano*, 199, 80-96.
- Poynton, R. (2013). *Do Improvise: Less Push, More Pause, Better Results, a New Approach to Work (and Life)*. New York: Do Book Company
- Pretto, F., Filardi, F., & de Pretto, C. (2010). Jogos de empresas: uma estratégia de motivação no processo de ensino e aprendizagem na teoria das organizações. *Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios*, 3(1), 191-218.
- Raelin, J. A. (2009). The practice turn-away: Forty years of spoon-feeding in management education. *Management Learning*, 40(4), 401-410.
- Sawyer, R. K. (2017). Creativity research and cultural context: Past, present, and future. *The Journal of Creative Behavior*, 51(4), 352-354.
- Schmitz, L. C., Alperstedt, G. D., Van Bellen, H. M., & Schmitz, J. L. (2015). Limitações e dificuldades na utilização da abordagem experiencial no ensino de gerenciamento de

- projetos em um curso de graduação em administração. *Administração: ensino e pesquisa*, 16(3), 537-569.
- Schonfeld, E. (2011, December 14). *The rise of the 'creative' class*. Retrieved from <http://techcrunch.com/2011/12/14/creative-class/>.
- Strati, A. (2008). Aesthetics in the study of organizational life. *The SAGE handbook of new approaches in management and organization*. London. pp. 229-38.
- Taha, V. A., Tej, J., & Sirkova, M. (2016). Creativity in management education and techniques stimulating creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1918-1925.
- Takahashi, R. T., & Peres, H. H. C. (2000). Os jogos como estratégia criativa para o ensino de administração em enfermagem. *Revista Paulista de Enfermagem*, 19(1), 19-23.

## 8. DISCUSSÃO E IMPACTOS DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como objetivo compreender, problematizar e discutir como a criatividade pode ser ensinada e aprendida na formação em administração, a partir de uma concepção da criatividade como prática. Além da sessão de introdução, metodologia e fundamentação teórica, foram elaborados cinco artigos que, somados ao presente capítulo de discussão e da conclusão compõem a tese. Os artigos foram submetidos à diferentes revistas acadêmicas e, portanto, seguem as exigências de formatação de cada uma delas. Entendemos que uma tese por artigos traz consigo a possibilidade de avanços teóricos e práticos a partir dos estudos iniciados e divulgados, a partir de suas publicações e apresentações de suas versões parciais em eventos acadêmicos. Discutiremos a seguir como o estudo contribui para cada um dos campos em que se insere.

### 8.1 RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA ADMINISTRAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA E DA INTERDISCIPLINARIDADE

O mapeamento das pesquisas no campo do EAA sustenta teoricamente a relevância de de renovação da educação para a gestão (Aktouf, 2005; Chim-Miki, Campos & Melo, 2019; Davel, Vergara & Ghadiri, 2007; Steyaert, Beyer & Parker, 2016). É inequívoca a lacuna sobre como renovar os métodos pedagógicos na formação em administração. Porém, percebemos que, apesar da importante tendência das abordagens participante e experimental, mais frequentemente na proposição de jogos empresariais ou serious games (Abdullah, Hanafiah & Hashim, 2013; Pretto, Filardi & de Pretto, 2010; Gray, Brown & Macanufo, 2010; Taha, Tej & Sirkova, 2016; Takahashi & Peres, 2000), ainda ocorre a prevalência de métodos tradicionais de ensino, baseados da transmissão linear de conhecimento entre professor e estudante (Anderson, 2002; Chim-Miki, Campos & Melo, 2019; Fields e Atiku, 2017; Fini, 2018; Giles & Hargreaves, 2006; James, 2015; Joo, McLean & Yang, 2013; Moran 2000; Pires et al., 2009; Olatoye, Akintunde e Yakasi, 2010). Carecemos, portanto, de alternativas de renovação do campo.

Contribuímos para renovação das metodologias por meio dos artigos A (capítulo 3), C (capítulo 5), D (capítulo 6) e E (capítulo 7). Por meio de uma concepção da criatividade

coletiva como prática, de forma coletiva ou compartilhada e por meio de elementos artísticos e interdisciplinares são propostas de renovação para o campo aqui propostas.

A principal contribuição nesse campo é o de acessar perspectivas teóricas, empíricas e metodológicas e apresentar a perspectiva dos EBP e dos métodos oriundos da arte no ensino e aprendizagem da CO, ampliando as discussões e possibilidades de aplicação pedagógica. O avanço no campo do EEA indica a inauguração de uma nova frente de estudos, entendendo a importância da prática e de como a IT é basilar e regeneradora do processo de aprendizagem e ensino da criatividade organizacional. Apesar de encontrarmos pesquisas sobre a importância da IT no EAA (Barbosa & Davel, 2022), isso não ocorreu ainda para o ensino específico da criatividade organizacional. Nesse sentido, esta pesquisa é inédita e inaugura uma frente de estudos dentro do EAA.

Essa mudança de atitude em relação ao campo do EAA envolve repensar as estratégias de ensino e um desafio para estilos de ensino tradicionais, a fim de incentivar os estudantes e futuros profissionais para desenvolver a criatividade e habilidades inovadoras, necessárias e valorizadas como habilidades essenciais no século XXI (Dardot & Laval, 2017; Robinson, 2011). A epistemologia baseada na prática mostrou-se uma alternativa viável de superar os atuais desafios da formação, por permitir a devida atenção aos micro-processos que estão por trás das práticas contínuas dos atores envolvidos, na teia da criação e co-criação coletiva. Neste contexto, aprender se torna ato continuamente reflexivo, por meio do olhar aos sistemas por seus atos e aprendizados passados e suas reverberações futuras.

## 8.2 RENOVAÇÃO CONCEITUAL DA CRIATIVIDADE ORGANIZACIONAL: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA

Percebemos no campo de pesquisas sobre a CO, especificamente por meio do artigo B (capítulo quatro) em sua revisão sistemática, o predomínio da perspectiva linear e cognitivista da criatividade, como um modelo mental. Desde o início das pesquisas sistemáticas sobre a criatividade, na década de 1950, o paradigma até então dominante é de que a criatividade é considerada uma capacidade individual (Guilford, 1950; Torrance, 1995). Em contraste, propomos pensar e desenvolver a CO como habilidade socialmente desenvolvida, compartilhada, distribuída ou coletiva (Choi et al, 2020; Glăveanu, 2014, 2017, 2023).



Avançamos, ainda, propondo a lente epistemológica da prática, especialmente nos artigos B, C e D (capítulos 4, 5 e 6) e da prática de IT nos artigos C e E (capítulos 5 e 7).

A prática não privilegia apenas o indivíduo e suas ações individuais, mas sua capacidade de formação de redes. De aprender fazendo, de revisitar práticas arraigadas e de permitir-se produzir capacidades afetivas além do mero conhecimento formal. Tanto porque se aprende de forma relevante também através das interações e situações sociais diversas quanto no contínuo fazer e refazer (Gherardi, 2019; Gherardi & Nicolini, 2000)

A principal contribuição da tese nesse campo é a de considerarmos a CO como prática com papel central no curso de administração. Sendo ensinada e aprendida por meio da lente epistemológica da prática e com recursos interdisciplinares do teatro de improvisação, pensamos a renovação de sua pedagogia de forma interdisciplinar e baseada na prática como ampliação da perspectiva da criatividade, de individual para compartilhada e como mudança de paradigma às abordagens didáticas tradicionais do ensino da gestão e maior inclusão e participação dos estudantes (Escrivão & Ribeiro, 2008; Gagliardi & Czarniawska, 2006; Steyaert, Beyer & Parker, 2016). Percebemos que a IT proporciona – aos professores e estudantes - uma plataforma artística e pedagógica segura para aprender a criatividade a partir de uma perspectiva baseada na prática. Isso nos permitiu avançar no conhecimento existente sobre a CO como mudança de paradigma às abordagens tradicionais (Bruno-Faria et al., 2008; Amabile, 2017; Dourado & Davel, 2022; Guilford, 1950; Slavich & Svejnova, 2016;).

Já existiam mapeamentos de possíveis implicações da criatividade inspiradas na prática, eg. atividade e realização (ação situada, conhecimento em prática), corporeidade atuada rotineiramente (performance), prática da fala (discursividades institucionais, histórias), e o fazer coletivo baseado no conhecimento (Dourado & Davel, 2022) e em práticas de geração, conexão, comunicação, avaliação e remodelação contínuas (Coldevin et al., 2019). Porém, o estudo traz como principal contribuição o conhecimento inovador de como mobilizar a criatividade como prática por meio da IT, algo ainda não aplicado empiricamente no campo do EAA. Também constatamos que a maioria do conhecimento acumulado a perspectiva linear e cognitivista da Criatividade, como um modelo mental. Não se percebe diversidade de metodologias e pedagogias para esse ensino, com a manutenção da lógica de transmissão de conhecimento de forma linear (Araújo & Davel, 2018; Coldevin et al., 2019; Dourado & Davel, 2022).

A prática desponta então como forma privilegiada de ampliar a capacidade de descrição, reflexão, representação e compreensão das práticas organizacionais e suas sutilezas sociais,

como poder, agência e aprendizagem. A abordagem da prática mostrou-se efetiva nesse encaminhamento, pela sua prerrogativa de explorar, induzir e interpretar como a criatividade pode ser praticada em diferentes contextos e dinâmicas organizacionais (Bispo, 2015; Gherardi, 2015, 2019).

### 8.3 RENOVAÇÃO DA PRÁTICA DE PROFESSORES E GESTORES EDUCACIONAIS

A produção acadêmica aponta a necessidade de repensar as estratégias de aprendizagem, mudar de atitude pedagógica na educação em administração e de incentivar os estudantes e futuros gestores para desenvolverem a criatividade e habilidades inovadoras, necessárias e valorizadas como habilidades essenciais no século XXI (Dardot & Laval, 2017; Robinson, 2011). As propostas de renovação para a formação em administração que propomos perpassam novas perspectivas, como a criatividade plural (Freitas & Davel, 2022; Glăveanu, 2021), do teatro e da arte (Boal, 2014; Johnstone, 2012; Spolin, 2007) e da prática (Gherardi, 2019; Gherardi & Nicolini, 2000). Propomos então a renovação na prática de pelo menos três categorias, especificamente nos artigos empíricos e metodológico (C e D e E, capítulos 5, 6 e 7).

A primeira se refere aos gestores dos cursos de administração, com a proposta de incluir a criatividade nos currículos de forma central, dada a sua incontestável relevância. As atuais DCN's (Brasil, 2021) atualmente enfocam a necessidade do profissional em administração em criativamente praticar o relacionamento interpessoal; usar de empatia e outros elementos que favoreçam a construção de relacionamentos colaborativos, que facilitem o trabalho em time e a efetiva gestão de conflitos; comunicar-se de forma eficaz, compartilhando ideias e conceitos de forma efetiva e apropriada à audiência e à situação; aprender de forma autônoma e ser capaz de adquirir novos conhecimentos, desenvolver habilidades e aplicá-las em contextos novos, sem a mediação de professores, tornando-se autônomo no desenvolvimento de novas competências ao longo de sua vida profissional. Ou seja, atuar criativamente em contextos diversos e desafiadores. O perfil do egresso coaduna-se com a prática fomentada e proposta nesse estudo, compondo, portanto, uma proposta viável e prática de implementação.

A pesquisa e seus resultados sugerem inspiração para que gestores educacionais promovam mudanças e renovações curriculares. Além disso, aponta caminhos viáveis para currículos que integrem mais a prática e a interdisciplinaridade. Os resultados obtidos na

experiência empírica podem ser replicados na medida em que propõem alternativas pedagógicas para melhor ensinar a criatividade, conforme percebemos que a pedagogia da prática instiga engajamentos coletivos e criativos.

A segunda categoria é a dos professores dos cursos de administração. Esses são também convidados por meio da lente da prática, da interdisciplinaridade e dos recursos teatrais à revisão dos métodos e pedagogias tradicionais, como forma de renovar suas metodologias. Bem como em prol da maior mobilização dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem (Bureau & Komporozos-Athanasiou, 2016; Davel et al. 2007; Gagliardi & Czarniawska, 2006).

A prática se aplica também aos estudantes dos cursos de administração, futuros gestores. A abordagem da criatividade no EAA é aqui estimulada de forma crítica e reflexiva desde a formação, para que possa reverberar profissionalmente. Diante da necessidade de renovação pedagógica para uma educação criativa, propusemos pedagogias que motivem os estudantes a genuinamente desejar aprender, descobrir novos assuntos e ir além da aprendizagem tradicional realizada em sala de aula. Na formação de administradores, atuantes em uma sociedade complexa, caracterizada por múltiplos desafios (Araújo & Davel, 2018; Bendassoli et al., 2009), a criatividade representa uma habilidade essencial, necessária para tomada de decisão, resolução de conflitos, inovação e regeneração das práticas organizacionais. Entendemos que o desafio é de pensar o ensino da criatividade a partir de pedagogias de ensino que realmente permitam o desenvolvimento do conhecimento da criatividade a partir de uma concepção prática, para que possa ser aplicada ao exercício profissional.

#### 8.4 DIRETRIZES PARA PESQUISAS FUTURAS

Dada a proposta teórica de renovação no artigo A (capítulo 3) e a efetividade percebida nos estudos empíricos (artigos C, D e E, capítulos 5, 6 e 7), sugerimos a inclusão da epistemologia da prática como agenda de pesquisas futuras. Percebemos que a prática é uma forma privilegiada de vincular o estudante ao desenvolvimento de diferentes capacidades; corporais, de afetar e ser afetado, ampliar a capacidade de agir, engajar e conectar-se coletivamente, com resultados melhor aplicáveis às demandas das organizações reais e dos contextos socioculturais que os cercam. A prática não privilegia apenas o indivíduo e suas ações individuais, mas sua capacidade de formação de redes, de aprender fazendo, de revisitar práticas arraigadas e de permitir-se produzir capacidades afetivas além do mero conhecimento

formal, pois que se aprende de forma relevante também através das interações e situações sociais diversas (Gherardi, 2019; Gherardi & Nicolini, 2000).

Sugerimos também o emprego dos recursos artísticos interdisciplinares, como do teatro de improvisação, nas pesquisas futuras. Nesse estudo a contribuição das práticas de improvisação teatral se destacou como forma efetiva de mobilização dos recursos sensoriais e corporais e de catalisação dinâmica das potencialidades criativas (Achatkin, 2010; Davel & Barbosa, 2024; Bureau, 2018). O aprendizado ocorreu pela possibilidade de vivenciar – o que não diz respeito a ter um “dom” ou a “ser talentoso”; antes, está diretamente relacionado ao envolvimento total e orgânico com o ambiente. A aprendizagem pela experiência constitui, dessa forma, um princípio fundador da improvisação teatral. É, portanto, uma concepção de aprendizagem fundada na experiência plena, integral, física, intelectual e intuitiva (Denovaro, 2016; Spolin, 2010), fundamentos essenciais para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem efetivo como prática no EAA.

Propomos ainda como forma de ampliação do entendimento da criatividade como prática a aplicação da teoria da formatividade, um importante referencial teórico para o estudo de práticas sociais em contextos organizacionais, particularmente nos EBP (Gherardi & Strati, 2017). Segundo essa teoria, a prática adquire sentido por meio também da estética organizacional. O gosto, percepção sensorial e julgamento estético são dimensões estéticas que atuam na prática e na formatividade por meio dos sentidos, da imaginação, da construção simbólica, do pensamento mítico e da lógica poética (Gherardi & Strati, 2017). Assim, a formatividade pode enriquecer pesquisas futuras pautadas pelo ensino e aprendizagem da criatividade como prática por implicar em ação e corporeidade, no sentido de ativar faculdades (Gherardi, 2016; Gherardi e Strati (2017).

Identificamos ainda como oportunidade de pesquisa a replivcação do ensino pela experiência ou pela lente da prática no EAA para a investigação de outros construtos, conforme as pesquisas realizadas por Ávila e Davel (2023), Araújo e Davel (2018) e Davel e Barbosa (2024). Pesquisando respectivamente sobre o ensino e aprendizagem da emoção, improvisação teatral e da experiência na formação para o empreendedorismo, esses autores lograram resultados empíricos que perpassam a criatividade, e podem ser replicados em outros contextos formativos em administração.

No seu conjunto, os resultados desta tese permitem melhor entender as pesquisas sobre o ensino e aprendizagem da criatividade organizacional como prática e vislumbrar perspectivas para desenvolvermos pesquisas futuras. Assim, esperamos ter contribuído para que

pesquisadores e gestores possam melhor enfrentar o desafio de repensar e regenerar ambientes organizacionais e educacionais que ativem todo o potencial que a criatividade emana na prática.

Como limitação dessa pesquisa, apontamos que poderia haver o acompanhamento posterior dos estudantes após a experiência formativa, a fim de verificar a efetividade desse aprendizado a longo prazo. Sendo a criatividade um conceito complexo e multifatorial, isto sugeriria que é impossível prever com precisão o resultado a longo prazo de várias intervenções. Como proposta de investigações futuras, sugerimos uma abordagem mais ampla para compreender plenamente o ensino da criatividade e o seu aprimoramento. A ampliação da amostra, ou do número de fatores em consideração, análise estatística multivariada, ou talvez uma extensa investigação qualitativa pudesse ir mais longe no sentido de completar o quadro da criatividade que ainda está fragmentado e incompleto após mais de seis décadas de investigação (Alencar et al., 2010; Amabile, 2017; Csikszentmihalyi, 1997; Glăveanu et al., 2019; Guilford, 1950).

## 9. CONCLUSÃO

O primeiro artigo se dedicou a integrar e consolidar o conhecimento acadêmico sobre a criatividade no ensino e aprendizagem em administração. Por meio de uma revisão sistemática e narrativa da produção acadêmica, o foco recaiu sobre o processo de seleção, interpretação reflexiva dos resultados, geração de categorias integradoras e proposição de perspectivas que problematizam e orientam pesquisas futuras. Concluímos com a elaboração de agrupamentos conceituais para estruturar o entendimento sobre a criatividade organizacional no contexto do ensino e aprendizagem em administração: posicionamentos, pedagogias e perspectivas. Os agrupamentos permitem mapear e melhor entender as pesquisas existentes, bem como identificar suas carências e oportunidades de pesquisa.

No nosso segundo artigo, mapeamos e integramos a produção acadêmica sobre criatividade organizacional, propondo sua renovação conceitual a partir da epistemologia da prática, por meio do levantamento e análise de produções acadêmicas nacionais e internacionais sobre criatividade organizacional e epistemologia da prática. Concluímos que a CO é um precursor da inovação nas organizações, economias e sociedades contemporâneas. Contudo, ainda carecemos de um conhecimento integrado e atualizado sobre a produção acadêmica sobre criatividade, devido à dispersão das abordagens existentes e ao desvio com a epistemologia da prática. Os resultados desse artigo contribuem para o avanço das pesquisas sobre criatividade na elaboração de um conjunto integrado de concepções de criatividade organizacional e articulação da criatividade com a perspectiva da prática, ampliando a compreensão do conceito e propondo um caminho conceitual e teórico para renovar e alimentar pesquisas futuras.

Já o terceiro artigo, empírico, se debruçou em entender como a improvisação teatral sustenta e regenera o processo de ensino e aprendizagem da criatividade organizacional. Seus resultados revelaram quatro práticas de aprendizagem da criatividade organizacional proporcionadas pela improvisação teatral: estado de presença, disposição para o erro e risco, cooperação interpessoal e dinâmica entre liberdade e estrutura. Os resultados desse artigo representam uma contribuição para o avanço do conhecimento em administração ao propor a mobilização interdisciplinar do teatro no processo educacional em administração e ao esclarecer como esse uso sustenta e regenera a aprendizagem da criatividade organizacional.

No quarto artigo, exploramos como a abordagem baseada na prática pode renovar a educação para a criatividade na gestão. Os resultados empíricos revelam que o ensino e a aprendizagem criativos são impulsionados pelas formas práticas pelas quais os estudantes desenvolvem experiências criativas, narrando, sentindo, compartilhando e brincando na sala de aula. Pesquisadores e profissionais de educação gerencial são convidados a revisar, repensar e expandir as tradições nas quais eles constroem para incluir as ricas possibilidades de uma abordagem baseada na prática

Concluimos com o quinto artigo, metodológico, em que buscamos desenvolver recursos pedagógicos provenientes da improvisação teatral para alimentar o ensino da criatividade organizacional como prática. Com base em uma pesquisa qualitativa, com aplicações em sala de aula, durante aproximadamente dois anos, quatro semestres letivos, os resultados da pesquisa oferecem um conhecimento prático e didático para educadores: oito jogos de improvisação teatral aplicados ao ensino da criatividade organizacional, aqui descritos e pormenorizados.

Mesmo face aos desafios, esta tese concluiu que a maioria dos estudos mapeados mostrou que os esforços de melhoria da criatividade tiveram um efeito positivo sobre a criatividade, mas ainda há muito a ser feito para explicar o que acontece quando tentamos estimular a criatividade. Com essa experiência buscamos contribuir no campo do ensino e aprendizagem da CO como prática no campo do EAA. A consistência dos resultados sugere a eficácia da abordagem artística e da IT, métodos pioneiros para essa finalidade.

## REFERÊNCIAS

- ABDULLAH, N. L.; HANAFIAH, M. H.; HASHIM, N. A. Developing Creative Teaching Module: Business Simulation in Teaching Strategic Management. **International Education Studies**, 6(6), 95-107, 2013.
- AKTOUF, O. Ensino de Administração: por uma Pedagogia para Mudança. **Organizações & Sociedade (O&S)**, 1984-9230, 2005.
- ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1995.
- ALENCAR, E. M. L. S. Desenvolvendo a criatividade nas organizações: O desafio da inovação. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, 35(6), 6-11, 2005.
- ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no contexto educacional: Três décadas de pesquisa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 23(SPE), 44-49, 2007.
- ALENCAR, E. M. L. S., FLEITH, D. DE S., & BRUNO-FARIA, M. DE F. **A medida da criatividade: Possibilidades e desafios**. In E. M. L. S. DE ALENCAR & D. DE S. FLEITH, Medidas de criatividade (pp. 11-34). Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.
- ALVESSON, M. Methodology for close up studies—struggling with closeness and closure. **Higher education**, v. 46, p. 167-193, 2003.
- AMABILE, T.A. **Creativity in context**. Boulder, CO: Westview Press, 1996.
- AMABILE, T. M. In Pursuit of Everyday Creativity. **Journal of Creative Behavior**, 51(4), 2017.
- AMABILE, T. M. (1998). How to Kill Creativity. **Harvard Business Review**. [www.hbr.org](http://www.hbr.org)
- ANDERSON, D. R. Creative teachers: Risk, responsibility, and love. **Journal of Education**, 183(1), 33-48, 2002.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, 14(2), 310-332, 2010. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552010000200008>
- ARAÚJO, G. F.; DAVEL, E. Educação empreendedora, experiência e John Dewey. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, 12(4), 1-16, 2018. DOI: 10.12712/rpca.v12i4.1329.



AUSTIN, R. B.; DEVIN, L. **Artful making: What managers need to know about how artists work**. New Jersey: FT Press, 2003.

ÁVILA, A. L. D., DAVEL, E.; ELIAS, S. R. (2023). Emotion in entrepreneurship education: Passion in Artistic entrepreneurship practice. **Entrepreneurship Education and Pedagogy**, 6(3), 502-533, 2023. DOI: [10.1177/25151274221143147](https://doi.org/10.1177/25151274221143147)

AYLESWORTH, A. Improving Case Discussion with an Improv Mindset. **Journal of Marketing Education**, 30(2), 106-115, 2008.

BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BANDEIRA, Messias Guimarães; COSTA, Leonardo Figueiredo. **Dimensões criativas da economia da cultura: primeiras observações**. Salvador: EDUFBA, 2015.

BARBOSA, F. P. M.; DAVEL, E. P. B. Teaching and learning of organizational improvisation: The value of theater in management learning. **Revista de Administração da Mackenzie**, 23(4), 1-29, 2022a.

BARBOSA, F. P. M.; DAVEL, E. Improvisação organizacional: desafios e perspectivas para o ensino-aprendizagem em administração. **Cadernos EBAPE**. BR, 19, 1016-1030, 2022b.

BARBOSA, F. P. M., DAVEL, E. P. B.; CUNHA, M. P. Embodying improvisational education for managers: learning from theater. **Culture and Organization**, 28(3-4), 296–312, 2021.

BEDANI, M. O impacto dos valores organizacionais na percepção de estímulos e barreiras à criatividade no ambiente de trabalho. **Revista de Administração Mackenzie**. São Paulo, v. 13, n. 3, p. 150-176, 2012.

BENDASSOLLI, P.; GUEDES, S. Significados, sentidos e função psicológica do trabalho: Discutindo essa tríade conceitual e seus desafios metodológicos. **Avances en Psicología Latinoamericana**, 32(1), 131-147, 2014.

BENDASSOLI, P. F., WOOD, T., JR., KIRSHBAUM, C.; CUNHA, M. P. E. Indústrias criativas: Definição, limites e possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, 49(1), 10-18, 2009.

BIGGS, J., & TANG, C. (2011). **Teaching for quality learning at university** (4a Ed.). London, UK: McGraw-Hill.

- BISPO, M. D. S. Methodological reflections on practice-based research in organization studies. **Brazilian Management Review**, 12(3), 309-323, 2015.
- BISSOLA, R.; IMPERATORI, B. Organizing individual and collective creativity: Flying in the face of creativity clichésc. **Creativity and Innovation Management**, 20(2), 77-89.
- BJÖRKMAN, J. Design Dialogue Groups as a Source of Innovation: Factors behind Group Creativity. **Creativity and Innovation Management**, 13(2), 2004.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas**. Editora Cosac Naify, 2014a.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 16<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014b.
- BOURDIEU, P. **The logic of practice**. Oxford: Reino Unido. Polity Press, 1990.
- BOUTY, I., & DRUCKER-GOUDART, C. Managerial work and coordination: A practice-based approach onboard a racing sailboat. **Human Relations**, 72(3), 565-587, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração**. Brasília, 2021.
- BROWN, J. & DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. **Organization Science** 2(1), 40–57, 1991.
- BRUNO-FARIA, M. F., VEIGA, H. M. S. & MACEDO, L. F. Criatividade nas organizações: Análise da produção científica nacional em periódicos e livros de Administração e Psicologia. **Revista de Psicologia das Organizações e do Trabalho**, 8(1), 142-163, 2008.
- BUREAU, S. P; KOMPOROZOS-ATHANASIOU, A. Learning subversion in the business school: An ‘improbable’ encounter. **Management Learning**. Vol 48, Issue 1, p. 39-56, 2016.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, 5(15), 2003.
- CHIA, R. From knowledge-creation to the perfecting of action: Tao, Basho and pure experience as the ultimate ground of knowing. **Human Relations**, 56(8), 953-981, 2003.
- CHIM-MIKI, A. F., CAMPOS, D. B.; DE MELO, L. S. A. Definindo Espaços de Educação Criativa no Ensino Superior de Administração através de Mecanismos de Cocriação de Valor. **Administração: Ensino e Pesquisa**, 20(2), 1-22, 2019.

- CHOI, D., GLĂVEANU, V. P.; KAUFMAN, J. C. Creativity models in contemporary psychology. In M. A. RUNCO; S. PRITZKER (Eds.), **Encyclopedia of creativity** (3rd ed.). New York, USA: Elsevier, 2020.
- CLEGG, S. R.; ROSS-SMITH, A. Revising the Boundaries: Management Education and Learning in a Postpositivist World. **Academy of Management Learning & Education**, v. 2, n. 1, p. 85-98, 2003.
- COLDEVIN, G. H., CARLSEN, A., CLEGG, S., PITSIS, T. S.; ANTONACOPOULOU, E. P. Organizational creativity as idea work: Intertextual placing and legitimating imaginings in media development and oil exploration. **Human Relations**, 72(8), 1369-1397, 2019. DOI: 10.1177/0018726718806349.
- COLLINS, A., BROWN, J. S.; NEWMAN, S. E. Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), **Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser**: 453– 494. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1990.
- COLLINS, H. Bicycling on the moon: Collective tacit knowledge and somatic-limit tacit knowledge. **Organization Studies**, 28: 257–262, 2007.
- COUTU, D. Creativity step by step. **Harvard Business Review**, 86(4), 47-51, 2008.
- COX, J. W.; E. J. HASSARD. Triangulation in Organizational Research: a Representation. **Organization**, 12(1), 109–133, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350508405048579>
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention**. New York, USA: Harper Perennial, 1997.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **The systems model of creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi**. Springer, 2015.
- CUNHA, M. P. All that jazz: três aplicações do conceito de improvisação organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, 42(3), 2002.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. Boitempo Editorial, 2017.
- DAVEL, E. P. B.; BARBOSA, F. P. M. (2024). Theatrical improvisation for organizational improvisation education. In M. P. CUNHA, D. VERA, A. C. M. ABRANTES, & A. S. MINER

(Eds.), **The Routledge Companion to Improvisation in Organizations** (pp. 341-354). London: Routledge, 2024.

DAVEL, E., VERGARA, S. C.; GHADIRI, P. D. (Eds.). **Administração com arte: experiências vividas de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

DENOVARO, D. B. **ImproVida: práticas e reflexões para o teatro de improvisação**. Salvador: EDUFBA, 2022.

DENOVARO, Daniel Becker. **Diálogos somáticos do movimento: o Método Pilates para a prontidão cênica**. 2011. (Tese) Doutorado em Artes Cênicas – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2011.

DEY, P.; STEYAERT, C. **The Troubadours of Knowledge: Passion and Invention in Management Education**. Bern: Sage publications, 2007.

DOURADO, P. C.; DAVEL, E. P. B. Creativity as practice: perspectives and challenges for research on management. **Revista de Administração de Empresas**, 62(3), 1-20, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020220310>.

DOVEY, K., BURDON, S., & SIMPSON, R. Creative leadership as a collective achievement: An Australian case. **Management Learning**, 48(1), 23-38, 2017.

DRAZIN, R., GLYNN, M. A.; KAZANJIAN, R. K. Multilevel theorizing about creativity in organizations: A sensemaking perspective. **Academy of Management Review**, 24(2), 286-307, 1999.

EDMONSON, A. C. Teamwork on the fly: How to master then new art of teaming. **Harvard Business Review**, (90), 72-80, 2012.

ESCRIVÃO FILHO, E.; RIBEIRO, L. R. Inovando no ensino de administração: uma experiência com a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos EBAPE.BR**, Especial(Agosto), 1-9, 2008.

ELSBACH, K. D.; KNIPPENBERG, D. VAN. Creating high-impact literature reviews: An argument for ‘Integrative Reviews’. **Journal of Management Studies**, 57(6), 1277–1289, 2020.

ESTÉS, C. P. Das águas claras: o sustento da vida criativa. In: **Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

- FELDMAN, M.; WORLINE, M. The practicality of practice theory. **Academy of Management Learning & Education**, 15(2), 304-324, 2016.
- FELDMAN, M. S.; ORLIKOWSKI, W. J. Theorizing practice and practicing theory. **Organization Science**, 22(5), 1240-1253, 2011.
- FIELDS, Z., & ATIKU, S. O. Management education and creativity. In Neeta Baporikar (Ed.), **Innovation and shifting perspectives in management education** (pp. 33-57). Windhoeke; IGI Global, 2017.
- FINI, M. I. Inovações no ensino superior. Metodologias inovadoras de aprendizagem e suas relações com o mundo do trabalho: desafios para a transformação de uma cultura. **Administração: Ensino e Pesquisa**, 19(1), 176-183, 2018.
- FLORIDA, R. **The Rise of the Creative Class - Revisited**. New York, NY: Basic Books, 2012.
- FOLLETT, M. **Creative Experience**. New York: Longmans, Green, 1924.
- FORD, C. M. A theory of individual creative action in multiple social domains. **Academy of Management Review**, 21(4), 1112-1142, 1996.
- FREITAS, R. G.; DAVEL, E. P. B. Criatividade plural: Panorama, desafios e perspectiva para a produção acadêmica em Administração. **Contextus: Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, 20(18), 253-265, 2022.
- GAGLIARDI, P.; CZARNIAWSKA, B., Eds. **Management education and humanities**. Cheltenham: Edward Elgared. 2006.
- GARCIA-LORENZO, L., DONNELLY, P., SELL-TRUJILLO, L.; IMAS, J. M. Liminal entrepreneuring: The creative practices of nascent necessity entrepreneurs. **Organization Studies**, 39(2-3), 373-395, 2018.
- GEORGE, J. M. Dialectics of creativity in complex organizations. In T. Davila, M. J. Epstein, & R. Shelton (Eds.), **The creative enterprise: managing innovative organizations and people**. Westport: Praeger, 439-477, 2007.
- GETACHEW, T. Fostering creativity in low-engagement students through socratic dialogue: An experiment in an operations class. **The International Journal of Management Education**, 22(1), 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100901>.

GHERARDI, S. **How to conduct a practice-based study: Problems and methods** (second edition). Edward Elgar Publishing, 2019.

GHERARDI, S. The practice-turn in management pedagogy: a cross-reading. In: STEYAERT, C.; BEYER, T. (Ed.). **The Routledge companion to reinventing management education**. p.264-270. London: Routledge, 2016.

GHERARDI, S., & STRATI, A. **Administração e aprendizagem na prática**. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier Brasil, 2014.

GHERARDI, S., & PERROTTA, M. Doing by investing the way of doing: Formativeness as the linkage of meaning and matter. In P. R. CARLILE, D. NICOLINI, A. LANGLEY; H. TSOUKAS (Eds.), **How matter matters: Objects, artifacts, and materiality in organization studies**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

GHERARDI, S. **Organizational knowledge: the texture of workplace learning**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The organizational learning of safety in communities of practice. **Journal of Management Inquiry**, 9(1), 7-18, 2000.

GILES, C.; HARGREAVES, A. The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. **Educational Management Quarterly**, 42(1), 124-156, 2006.

GLĂVEANU, V. P.; NESS, I. J.; RASMUSSEN, L. J. T. Creative success in collaboration: A sociocultural perspective. In MCKAY, A. S.; REITER-PALMON, R. & KAUFMAN, J. C. (Eds.). **Creative success in teams**. Elsevier, London-UK, 2021.

GLĂVEANU, V. P. A Sociocultural Theory of Creativity: Bridging the Social, the Material, and the Psychological. **Review of General Psychology**, 24(4), 335–354, 2020.

GLĂVEANU, V. P., HANSON, M. H., BAER, J., BARBOT, B., CLAPP, E. P., CORAZZA, G. E.; (...); MONTUORI, A. Advancing creativity theory and research: A socio-cultural manifesto. **The Journal of Creative Behavior**, 54(3), 741-745, 2019.

GLĂVEANU, V. P. A Culture-Inclusive, Socially Engaged Agenda for Creativity Research. **Journal of Creative Behavior**, 51(4), 338-340, 2017a.

GLĂVEANU, V. P. A culture-inclusive, socially engaged agenda for creativity research. **Journal of Creative Behavior**, 51(4), 338-340, 2017b.

GLĂVEANU , V. P. **Thinking through creativity and culture: toward an integrated model**. New Brunswick, London: Transaction Publishers, 2014a.

GLĂVEANU, V. P. **Distributed creativity: Thinking outside the box of the individual creative**. London: Springer Publishing Company. 2014b.

GLĂVEANU, V. P. Creating creativity: reflections from fieldwork. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 45, n. 1, p. 100-115. 2011a. DOI: 10.1007/s12124-010-9147-2

GLĂVEANU, V. P. How are we creative together?: comparing sociocognitive and sociocultural answers. **Theory & psychology**, 21(4), 473-492, 2011b. DOI: 10.1177/0959354310372152

GLĂVEANU, V. P. Creativity as cultural participation. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, 41(1), 48-67, 2010a.

GLĂVEANU, V. P. Paradigms in the study of creativity: **Introducing the perspective of cultural psychology**. *New Ideas in Psychology*, 28(1), 79-93, 2010b.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2016.

GOLEMAN, D., KAUFMAN, P., & RAY, M. (1992). *O espírito criativo*. São Paulo, SP: Cultrix.

GONDIM; S. Criatividade e inovação definidas por trabalhadores. **REAd - Revista Eletrônica de Administração**, 2015.

GONDIM, S. M. G., BORGES-ANDRADE, J. Regulação emocional no trabalho: um estudo de caso após desastre aéreo. **Psicologia ciência e profissão**, 29(3), 512-533, 2009.

GOUGH, D., OLIVER, S.; THOMAS, J. **An introduction to systematic reviews**. Los Angeles: Sage Publications, 2012.

GRAY, D., BROWN, S., & MACANUFO, J. **Gamestorming: A playbook for innovators, rulebreakers, and changemakers**. Sebastopol: O'Reilly Media, Inc, 2010.

GUILFORD, J. P. **Creativity**. *American Psychologist*, 5, 444–454, 1950.

GUNDRY, L. K.; OFSTEIN, LAUREL F.; KICKUL, J. R. (2014). Seeing around corners: How creativity skills in entrepreneurship education influence innovation in business. **The International Journal of Management Education**, 12(3), 529-538, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.03.002>.

- HARGADON, A. B., & BECHKY, B. A. (2006). When collections of creatives become creative collectives: A field study of problem solving at work. **Organization Science**, 17(4), 484-500.
- HARTLEY, J., WEN, W., & LI, H. S. (2015). **Creative economy and culture: Challenges, changes and futures for the creative industries**. Los Angeles, USA: Sage Publications.
- HARVEY, S., & KOU, C.-Y. (2013). Collective engagement in creative tasks: The role of evaluation in the creative process in groups. **Administrative Science Quarterly**, 58(3), United States of America. 346-386.
- HENNESSEY, B. A.; Amabile, T. M. Creativity. **Annual Review of Psychology**. 61(1), 569-598, 2010. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416>
- HIGGS, J., BARNETT, R., BILLETT, S., HUTCHINGS, M.; TREDE, F. (Eds.). **Practice-based Education: Prespectives and strategies**. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.
- HIRST, G, KNIPPENBERG, D. V., ZHOU, J. A cross-level perspective on employee creativity: goal orientation, team learning behavior, and individual creativity. **Academy of Management Journal**. Vol. 52, No. 2, p. 280–293, 2009.
- HJORTH, D., STRATI, A., DODD, S. D., & WEIK, E. (2018). Organizational creativity, play and entrepreneurship: Introduction and framing. **Organization Studies**, 39(2-3), 155-168.
- HODGKINSON, G. P.; FORD, J. K. Narrative, meta-analytic, and systematic reviews: What are the differences and why do they matter? **Journal of Organizational Behavior**, 35(1–5), 2014.
- HOWKINS, J. **Economia Criativa – como ganhar dinheiro com ideias criativas**. São Paulo: M. Books, 2013.
- HUSSEIN, A. The use of triangulation in Social Sciences Research: Can qualitative and quantitative methods be combined? **Journal of Comparative Social Work**, 1, 1-12, 2009. DOI:[10.31265/jcsw.v4i1.48](https://doi.org/10.31265/jcsw.v4i1.48)
- JAMES, M. A. Managing the classroom for creativity. **Creative Education**, 6(10), 1032-1048, 2015.
- JOHANNE, N., I.; SØREIDE, E. G. (2014). The room of opportunity: Understanding phases of creative knowledge processes in Innovation. **Journal of Workplace Learning**, 26(8), 545-560. DOI:[10.1108/JWL-10-2013-0077](https://doi.org/10.1108/JWL-10-2013-0077)



JOHNSTONE, K. **Impro: Improvisation and the theatre**. London: Routledge, 2012.

JONES, C., LORENZEN, M.; SAPSED, J. **The Oxford Handbook of Creative Industries**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

JONES, K., SAMBROOK, S., HENLEY, A.; NORBURY, H. **Higher education engagement in leadership development**. *Industry & Higher Education*, 26(6), 461-472, 2012.

JONES, I. Barriers to creativity and their relationship to individual, group, and organizational behavior. In S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien, & D. I. Treffinger (Orgs.), **Nurturing and developing creativity: The emergence of a discipline** (pp. 133-154). Norwood, USA: Ablex Publishing Corporation, 1993.

JOO, B. K., MCLEAN, G. N.; YANG, B. Creativity and human resource development: An integrative literature review and a conceptual framework for future research. **Human Resource Development Review**, 12(4), 390-421, 2013.

KAUFMAN, J.C.; GLĂVEANU, V. Positive Creativity in a Negative World. **Education Sciences**, 12(3), 193, 2022. <https://doi.org/10.3390/educsci12030193>

KAUFMAN, J. C.; STERNBERG, R. J. The creative mind. In **The Oxford handbook of creative industries**, 2015.

KIM, J. H. **Understanding narrative inquiry**. Los Angeles: Sage Publications, 2016.

KIRSCHBAUM, C.; SAKAMOTO, C.; VASCONCELOS, F. C. Conflito e improvisação por design: a metáfora do repente. **Organizações & Sociedade**, 21(6), 59-78, 2014.

KURTZBERG, T. R.; AMABILE, T. M. From Guilford to creative synergy: Opening the black box of team-level creativity. **Creativity Research Journal**, 13(3/4), 285-294, 2001.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cengage, 2008.

LEÓN, J. A. **Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2003.

LEWIS, M. O; ELAVER, R. Managing and fostering creativity: An integrated approach. **The International Journal of Management Education**, Volume 12, Issue 3, 235-247, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.05.009>.

LINS, M. J. S. D. C.; MIYATA, E. S. Avaliando a aprendizagem de criatividade em uma oficina pedagógica. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 16(60), 455-468, 2008.

- LOMBARDO, S.; KVALSHAUGEN, R. **Constraint-shattering practices and creative action in organizations**. *Organization Studies*, 35(4), 587-611, 2014.
- MAINEMELIS, C., EPITROPAKI, O.; KARK, R. **Creative leadership: Contexts and prospects**. London, UK: Routledge, 2019.
- MAINEMELIS, C.; KARK, R.; EPITROPAKI, O. Creative Leadership: A Multi-Context Conceptualization. **The Academy of Management Annals**, 9(1), 393-482, 2015.
- MAINEMELIS, C. **Stealing fire: Creative deviance in the evolution of new ideas**. *Academy of Management Review*, 35(4), 558-578, 2010.
- MANTOVANI, A.; LEZA, J. R. M.; GARCÍA-MORENO, B. C.; DAVIDOVICH, P. P.;
- MASI, D. De. **Criatividade e grupos criativos**. Rio de Janeiro, RJ: Sextante, 2003.
- MAYER, R. E. Cognitive Views of Creativity: Creative Teaching for Creative. Learning. **Contemporary Educational Psychology** 14(1), 203-211, 1989.
- MINC. **Plano da Secretaria da Economia Criativa: políticas, diretrizes e ações 2011-2014**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2012.
- MOERAN, B. **Creativity at Work: Cultural Production, Creativity and Constrains**. Geneve: Creative Encounters, 2009.
- MAITLIS, S; VOGUS, T. J.; LAWRENCE, T. B. Sensemaking and emotion in organizations. **Organizational Psychology Review**. 222–247, 2013. DOI: 10.1177/2041386613489062
- MOMO, M.; MARTINEZ, A. M. O trabalho pedagógico criativo na educação infantil diante da cultura da mídia e do consumo. **Educação em revista**. 33(1), 2017.
- MONTUORI, A. The complexity of improvisation and the improvisation of complexity: Social science, art and Creativity. **Human Relations**, 56(2): 237–255, 2003. <https://doi.org/10.1177/0018726703056002893>
- MUZZIO, H. Manifestações da criatividade e sua condição central na economia e na cultura. **Farol-Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 6, n. 16, p. 775-798, 2019a.
- MUZZIO, H. Trilhas, textos e contextos da liderança criativa. **Revista de Administração de Empresas**, 59(4), 308-309, 2019b.
- NAKANO, T. DE C.; WECHSLER, S. M. Creativity and innovation: Skills for the 21st Century. **Estudos de Psicologia**, 35(3), 237-246, 2018.

- NEGUS, K.; PICKERING, M. **Creativity, cultural value and communication**. Londres: Sage, 2004.
- NEMIRO, J. E. The creative process in virtual teams. **Communication Research Journal**, 14(1), 69-83, 2002.
- NICOLINI, D. **Practice theory, work, and organization: An introduction**. Oxford: United Kingdom Oxford University Press, 2012.
- OCHS, E.; CAPPS, L. **Living narrative: creating lives in everyday storytelling**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.
- OLATOYE, R. A., AKINTUNDE, S. O.; YAKASI, M. I. Emotional intelligence, creativity and academic achievement of business Management students. **Electronic journal of research in educational psychology**, 8(2), 763-786, 2010.
- PATRIOTTA, G. Writing impactful review articles. **Journal of Management Studies**, 57(3), 1272-1276, 2020.
- PEÑA, E. C. **Impro: 90 juegos y ejercicios de improvisación teatral**. Madrid: Ediciones Octaedro, 2017.
- PIMENTEL, R.; NOGUEIRA, E. E. da S. Estudos baseados na prática: Possibilidades metodológicas para pesquisas em estudos organizacionais. **Organizações & Sociedade**, 25(86), 350-370, 2018.
- PINHEIRO, I. R. Modelo geral da criatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 25(2), 153-160, 2009.
- PIRES, M. R. G. M., Spagnol, C. A., Brito, M. J. M., Gazzinelli, M. F. D. C.; Montenegro, L. C. Diálogos entre a arte e a educação: uma experiência no ensino da disciplina de administração em saúde. **Texto & Contexto-Enfermagem**, 18(3), 559-567, 2009.
- PONTI, F.; FERRÁS, D. C. E. Siete estrategias de creatividad. **Capital Humano**, 199, 80-96, 2006.
- POYNTON, R. **Do Improvise: Less Push, More Pause, Better Results, a New Approach to Work (and Life)**. New York: Do Book Company, 2013.
- POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- PRETTO, F., FILARDI, F.; DE PRETTO, C. Jogos de empresas: uma estratégia de motivação no processo de ensino e aprendizagem na teoria das organizações. **Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios**, 3(1), 191-218, 2010.
- PRICHARD, C. Creative selves? Critically reading ‘creativity’ in management discourse. **Creativity and Innovation Management**, 11(4), 265-276, 2002.
- RAELIN, J. A. What are you afraid of: Collective leadership and its learning implications. **Management Learning**, 49(1), 59-66, 2018.
- RAELIN, J. A. The practice turn-away: Forty years of spoon-feeding in management education. **Management Learning**, 40(4), 401-410, 2009.
- RAELIN, J. A. Toward an epistemology of practice. **Academy of Management Learning & Education**, 6(4), 495-519, 2007.
- REIS, A. C. F. **Economia Criativa como estratégia de desenvolvimento: uma visão dos países em desenvolvimento**. São Paulo: Itaú Cultural: Garimpo de Soluções, 2008.
- RICHARD, V., GLĂVEANU, V.; AUBERTIN, P. What Would the Idea Say? Experimenting with Creative Writing about Creativity. **Minnesota Review**, 2023(100), 132-150, 2023.
- RICKARDS, T.; JONES, I. Toward the identification of situational barriers to creative behaviors: The development of a self-report inventory. **Creativity Research Journal**, 4(4), 303-315, 1991.
- RICKARDS, T., RUNCO, M. A.; Moger, S. (Eds.). **The Routledge Companion to Creativity**. London, UK: Routledge, 2009.
- RIESSMAN, C. K. **Narrative methods for the human sciences**. London: Sage Publications, 2008.
- ROBINSON, K. **Out of our minds**. New York: Tantor Media, Incorporated, 2011.
- ROCHA, C. R. N. C.; DAVEL, E. P. B. (2023). Stories in management education: Relevance, insights, and perspectives. **Contextus – Contemporary Journal of Economics and Management**, 21, e82316, 2023. <https://doi.org/10.19094/contextus.2023.82316>
- RUNCO, M. A., & SAKAMOTO, S. O. (1999). Experimental studies of creativity. **Handbook of creativity**, 4, 62-84, 1999.

- SANTOS, F. P.; DAVEL, E. Pesquisa-ação em prol da cooperação interorganizacional: debates, repercussões e práticas. **Farol - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**. v. 5 n. 13, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25113>
- SANTOS, L. L. DA S.; ALCADIPANI, R. S. (2015). Por uma epistemologia das práticas organizacionais: A contribuição de Theodore Schatzki. **Organizações & Sociedade**, 22(72), 79-98, 2015.
- SAWYER, R. K. Creativity research and cultural context: Past, present, and future. **The Journal of Creative Behavior**, 51(4), 352-354, 2017.
- SAWYER, R. K. **Explaining creativity: The science of human innovation**. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- SAWYER, R. K., & DEZUTTER, S. **Distributed creativity: How collective creations emerge from collaboration**. Psychology of aesthetics, creativity, and the arts, 3(2), 81, 2009.
- SAWYER, R. K. **Group genius: The creative power of collaboration**. New York, USA: Basic Books, 2007.
- SCHATZKI, T. R. Introduction: Practice theory. In T. R. SCHATZKI, K. K. CETINA, & E. SCHMITZ, L. C., ALPERSTEDT, G. D., VAN BELLEN, H. M.; SCHMITZ, J. L. Limitações e dificuldades na utilização da abordagem experiencial no ensino de gerenciamento de projetos em um curso de graduação em administração. **Administração: ensino e pesquisa**, 16(3), 537-569, 2015.
- SCHONFELD, E. *The rise of the 'creative' class*, 2011. Retrieved from <http://techcrunch.com/2011/12/14/creative-class/>.
- SHALLEY, C. E., ZHOU, J.; OLDHAM, G. R. The effects of personal and contextual characteristics on creativity: Where should we go from here? **Journal of management**, 30(6), 933-958, 2004.
- SHALLEY, C. E.; PERRY-SMITH, J. E. The emergence of team creative cognition: the role of diverse outside ties, sociocognitive network centrality, and team evolution. **Strategic Entrepreneurship Journal**, 2(1), 23-41, 2008.
- SLAVICH, B.; SVEJENOVA, S. Managing creativity: A critical examination, synthesis, and new frontiers. **European Management Review**, 13(4), 237-250, 2016.

- ŚLEDZIK, K. Schumpeter's view on innovation and entrepreneurship. **Management Trends in Theory and Practice**,(ed.) Stefan Hittmar, Faculty of Management Science and Informatics, University of Zilina & Institute of Management by University of Zilina, 2013.
- SOUZA-SILVA, J. C., PAIXÃO, R. B., SILVA, A. P. E ALVES, M. V. P. Competências docentes para o ensino superior em administração. **Revista Organizações & Sociedade**. v . 25, 457-484, jul/set . 2018. DOI 10 .1590/1984-9250866
- SPADARI, G. F.; NAKANO, T. C. Criatividade no contexto organizacional: Revisão de pesquisas. **Revista Sul Americana de Psicologia**, 3(2), 182-197, 2015.
- SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- STERNBERG, R. J. (Ed.). **Handbook of creativity**. Cambridge University Press, United Kingdom, 1999.
- STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. The concept of creativity: Prospects and paradigms. **Handbook of creativity**, 1, 3-15, 1999.
- STEYAERT, C.; BEYER, T.; PARKER, M., Eds. **The Routledge companion to reinventing management education**. London: Routledge ed., 2016.
- STIERAND, M. Developing creativity in practice: Explorations with world-renowned chefs. **Management Learning**, 46(5), 598-617, 2015.
- STIERAND, M. B., MAINEMELIS, C.; DORFLER, V. How highly creative people shape their creative identity. **AoM 2019: 79th Annual Meeting of the Academy of Management**, Boston, USA, 2019.
- STRATI, A. Aesthetics in the study of organizational life. **The SAGE handbook of new approaches in management and organization**. London. pp. 229-38, 2008.
- SUNLEY, R; HARDING, L; JONES, J. Realising creativity in management education: Putting student energy into action. **The International Journal of Management Education**, 17(2), 172-181; 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.02.007>
- STYHRE, A. Organization creativity and the empiricist image of novelty. **Creativity and innovation Management**, v. 15, n. 2, p. 143-149, 2006.
- SVEJENOVA, S., & CHRISTIANSEN, L. H. Creative leadership for social impact. **Research in the Sociology of Organizations**, 55(1), 47-72, 2018.

- TAHA, V. A., TEJ, J.; SIRKOVA, M. (2016). Creativity in management education and techniques stimulating creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1918-1925, 2016.
- TAKAHASHI, R. T., & PERES, H. H. C. Os jogos como estratégia criativa para o ensino de administração em enfermagem. **Revista Paulista de Enfermagem**, 19( 1), 19-23, 2000.
- TANG, M. Interdisciplinarity and creativity. In M. RUNCO & S. PRITZKER (Eds.), **Encyclopedia of creativity** (3rd ed.). Pennsylvania, USA: Elsevier, 2020.
- TORRANCE, E. P. **Why fly? A philosophy of creativity**. Norwood: Ablex, 1995.
- TOWNLEY, B., ROSCOE, P.; SEARLE, N. **Creating economy: Enterprise, intellectual property, and the valuation of goods**. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- TUORI, A.; VILÉN, T. Subject positions and power relations in creative organizations: Taking a discursive view on organizational creativity. **Creativity and innovation management**, 20(2), 90-99, 2011.
- UNCTAD. **Creative Economy Report 2010: creative economy: a feasible development option**. Geneva: United Nations, 2010.
- UNCTAD. **Creative Economy Report: Widening Local Development Pathways**, 2013.Special Edition. Published by UNDP, New York and UNESCO, Paris: 2013.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Conclusions of the IX Annual Meeting of the UCCN**, 2015. Recuperado de <https://en.unesco.org/creative-cities/node/3>
- URQUIJO, S. **Criatividade: relações entre as concepções fatorialistas e a piagetiana** (Tesis de Maestría). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1996.
- VAN DE VEN, A. H. **Engaged scholarship: a guide for organizational and social research**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- VON SAVIGNY (Eds.), **The practice turn in contemporary theory**. London, UK: Routledge, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. Imagination and creativity in the adolescent. **Soviet Psychology**, URSS, 29(1), 73-88, 1991.
- WEICK, K. A estética da imperfeição em orquestras e organizações. **Revista de Administração de Empresas**, 42(3), 6-18, 2002.

- WEICK, K. Improvisation as a mindset for organizational analysis. **Organization Science**, 9(5), 543-555, 1998.
- WEST, M. A.; SACRAMENTO, C. A. Creativity and Innovation: The Role of Team and Organizational Climate. In: MUMFORD, M. D. **Handbook of organizational creativity**. Norman, OK: Elsevier, 2012.
- WURTH, K. B., VAN DER TUIN, I.; VERHOEFF, N. Introduction to "Mobilizing Creativity, Part 1": A Humanities Perspective. **Minnesota Review**, 100(1), 60-64, 2023. DOI:[10.1215/00265667-10320912](https://doi.org/10.1215/00265667-10320912)
- YANOW, D. Learning in and from improvising: Lessons from theater. **Organizational Learning Reflections**, 2(4), 58-65, 2001.
- ZANETTI, F. L. O encontro da arte com a educação: o papel do saber psicológico. **Educação em revista**, 34(1), 2018.
- ZHOU, J.; SHALLEY, C. E. **Handbook of organizational creativity**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
- ZHOU, J., & SHALLEY, C. E. **Research on employee creativity: A critical review and directions for future research**. In J. MARTOCCHIO. (Ed.), *Research in personnel and human resource management* (pp. 165-217). Oxford: Elsevier, 2003.