



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**FRANCISCO DE ASSIS CAMELO PARENTE**

**AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS PARA GESTÃO: UM ESTUDO  
DE CASO AVALIATIVO NO GRUPO CARMEHIL, EM FORTALEZA-CE**

**FORTALEZA**

**2015**

FRANCISCO DE ASSIS CAMELO PARENTE

AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS PARA GESTÃO: UM ESTUDO  
DE CASO AVALIATIVO NO GRUPO CARMEHIL EM FORTALEZA-CE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação. Área de Concentração: Avaliação Educacional.

Orientador: Professor Doutor Marcos Antonio Martins Lima.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

---

- P252a Parente, Francisco de Assis Camelo.  
Avaliação de programas educacionais para gestão: um estudo de caso avaliativo no grupo Carmehil em Fortaleza-CE / Francisco de Assis Camelo Parente. – 2015.  
375 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese(doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.  
Área de Concentração: Avaliação educacional.  
Orientação: Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima.
1. Programas de desenvolvimento gerencial – Avaliação – Fortaleza(CE). 2. Avaliação educacional – Fortaleza(CE). 3. Carmehil(Grupo) – Avaliação. I. Título.
- CDD 658.40712404098131
-

FRANCISCO DE ASSIS CAMELO PARENTE

AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS PARA GESTÃO: UM ESTUDO  
DE CASO AVALIATIVO NO GRUPO CARMEHIL EM FORTALEZA-CE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação. Área de Concentração: Avaliação Educacional.

Aprovada em: 29 / 09 / 2015.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Lydia Maria Brito Pinto  
Universidade de Potiguar (UnP)

---

Profa. Dra. Tânia Vicente Viana  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Georges Daniel Janja Bloc Boris  
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

---

Profa. Dra. Jomária Mata de Lima Alloufa  
Univ. Fed. do Rio Grande do Norte (UFRN)

Aos meus alunos, que me dão força e coragem no trabalho educacional. À minha segunda mãe MARIA DO ESPÍRITO SANTO PARENTE CAMELO. Aos meus queridos irmãos e irmãs, que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos. Aos meus filhos amados GEORGE CAVALCANTI CAMELO, HELANO CAVALCANTI CAMELO e MÁRCIO CAVALCANTI CAMELO. À minha amada esposa, Profa. ZAIDA MARIA CAVALCANTI CAMELO, por estar sempre ao meu lado, dando incentivo e apoio para ir sempre em frente. Aos meus pais e aos meus sogros: (*in memoriam*). À Profa. JOSELITA MARIA PARENTE DE ARAÚJO, por sua dedicação e presença intensiva à família toda. Ao Prof. ANTÔNIO CAMELO DE ARAÚJO, pelo exemplo de educador e pelo estímulo à minha vida docente. Ao Sr. JOSÉ ARIMATEA CAVALCANTI, pela colaboração recebida. À Sra. ROSA CAMPOS CAVALCANTI, pelo exemplo de simplicidade e amor ao próximo.

## AGRADECIMENTOS

É impossível agradecer todos aqueles que colaboraram nesse trabalho. Ele se constitui num verdadeiro caminhar. E, nessa trajetória, sou grato a muitas pessoas que me facilitaram a realização desta tese. Nessa oportunidade, estendo meus agradecimentos a amigos e colegas que, direta ou indiretamente, contribuíram com o seu desenvolvimento. Agradeço, principalmente:

À minha esposa, Profa. ZAIDA MARIA CAVALCANTI CAMELO, pelo incentivo afetivo e intelectual e pela sua compreensão e apoio a este trabalho.

Aos meus filhos, GEORGE CAVALCANTI CAMELO, HELANO CAVALCANTI CAMELO e MÁRCIO CAVALCANTI CAMELO, que me deram suporte, na parte eletrônica do presente trabalho.

À Universidade Federal do Ceará, como pleito de gratidão pela contribuição à minha formação. É um privilégio ter passado pela UFC, tanto na graduação de Psicologia, como na pós-graduação, no curso de doutorado.

À Universidade Estadual do Ceará, como pleito de gratidão pela contribuição à minha formação. É um privilégio e um orgulho ter passado pela UECE tanto na graduação de Pedagogia, como no trabalho docente em que me aposentei como professor adjunto, além de ter sido liberado para cursar o mestrado na PUC-SP, no período de 1988 a 1991.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como pleito de gratidão pela contribuição à minha formação. É um privilégio ter passado pela PUC-SP e cursado o mestrado em “Psicologia da Educação” sob o patrocínio da UECE e bolsa da CAPES, no período de 1988 a 1991.

Ao Centro Universitário Estácio do Ceará, como pleito de gratidão pela contribuição à minha formação. Desde o ano de 1999 que, com muito orgulho, faço parte do quadro de docentes desse centro universitário.

Ao Prof. Dr. MARCOS ANTONIO MARTINS LIMA, pela orientação e apoio recebidos ao longo do curso. Aqui, faço meus agradecimentos ao Grupo de Pesquisa em Avaliação e Gestão Educacional – GPAGE, em que Prof. Marcos Lima é o grande líder idealizador desse movimento de pesquisa do qual participo.

À Profa. Dra. TÂNIA VICENTE VIANA, pelo seu exemplo de educadora humanista e de quem tive o privilégio de ser aluno no doutorado.

À Profa. Dra. LYDIA MARIA BRITO PINTO, pelo permanente estímulo à minha formação, tanto acadêmica quanto profissional.

Aos professores doutores VIRGÍNIA MOREIRA e GEORGES BORIS, pelo reconhecimento profissional.

À Profa. Dra. Jomária Alloufa, pela gratidão e ajuda.

Ao Prof. Dr. Norval Cruz, pela força e incentivo na realização desse curso.

Ao pessoal da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC.

Aos meus professores doutores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará que ajudaram na minha formação, como: Maria Juraci Cavalcante, Wagner Bandeira Andriola, Tânia Vicente Viana, Isabel Filgueiras, Marcos Antonio Martins Lima, Brendan Coleman Mc Donald, André Haguette, Eliane Dayse Pontes Furtado e o professor de monitoria.

À Profa. Dra. BERNARDETE ANGELIM GATTI, orientadora e professora do meu mestrado em Psicologia da Educação, na PUC-SP. Orientadora competente e amiga, que se dispôs a me ensinar, de forma paciente e compreensiva, a sistematizar o tema. Pelo seu exemplo de dedicação, ela me ensinou a ser persistente e jamais esmorecer ante as dificuldades da vida.

Aos colegas doutorandos que não só foram colegas, mas também grandes mestres nos trabalhos acadêmicos desenvolvidos nas disciplinas do curso.

Ao Banco do Nordeste do Brasil S.A. (BNB) no qual tive o privilégio de trabalhar na área da capacitação e dos programas de desenvolvimento gerencial, no período de 1974 a 1997, me proporcionando a oportunidade de dedicar-me ao meu objeto de estudo, o que continuo fazendo até hoje, e que muito me ajudou no doutorado.

Ao Grupo CARMEHIL, nas pessoas de sua diretoria, os senhores CARLOS ANTÔNIO MENDONÇA e ANTÔNIA FREIRE SERAFIM MENDONÇA (VILMA), o seu consultor, o senhor NELMAR VICTOR DE OLIVEIRA, e a todo corpo gerencial e operacional da empresa. Eles acreditaram no meu trabalho e abriram as portas de sua empresa para a pesquisa de minha tese.

“Não há caminho fácil, fácil é não ter  
caminho”

(Marcio Cavalcanti Camelo)



## RESUMO

Avaliação de programas educacionais para gestão: um estudo de caso avaliativo no Grupo Carmehil em Fortaleza-CE, tem como problema: “Como aplicar, de forma participativa, um estudo avaliativo de programas educacionais de desenvolvimento gerencial centrado no diálogo?” O objetivo geral do trabalho consiste em aplicar um estudo avaliativo de programas educacionais de desenvolvimento gerencial, centrada no diálogo, que minimize as dificuldades dos programas existentes, detectadas junto aos atores sociais. E, como objetivos específicos: “Analisar a eficácia do programa de desenvolvimento gerencial em estudo; identificar e analisar as fragilidades e dificuldades do programa educacional em estudo; e desenvolver processo avaliativo baseado no diálogo com os atores sociais envolvidos”. O trabalho adota a estratégia metodológica quadripolar de De Bruyne; Herman; De Schoutheete (1977), no campo da avaliação educacional, a partir de quatro diferentes polos integrados: o epistemológico, o teórico, o morfológico e o técnico. A epistemologia se fundamenta na hermenêutica filosófica de Gadamer (2012a, 2012b), na avaliação educacional e no humanismo; a base teórica, no humanismo de Rogers (1977a, 197b), na avaliação educacional, em Stake (2006), Parlett e Hamilton (1982) e Saul (1988); e, na educação gerencial, em Maslow (1962), McGregor (1999), Herzberg e Mausner (1964) e Simon (1965). O polo morfológico apresenta os modelos avaliativos da base teórica. No polo técnico, o trabalho segue uma abordagem mista. Ele é prioritariamente qualitativo, sem desconsiderar dados quantitativos. Trata-se de um estudo de caso avaliativo de um “Programa Estratégico de Desenvolvimento Gerencial – PEDG”, do Grupo Carmehil, e os participantes recaem na coordenação técnica, nos professores e alunos do programa. Foram usados questionários com perguntas abertas e fechadas, observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas, com o uso do gravador, preservando os aspectos éticos da pesquisa. Os alunos do PEDG demonstram uma percepção voltada para aspectos humanistas das funções gerenciais que desempenham, apesar de replicarem modelos tradicionais. Acredita-se que esteja faltando a figura do gestor/facilitador que desenvolva, em si, atributos pessoais que criam as condições para o desenvolvimento das potencialidades dos colaboradores. O gestor/facilitador encoraja cada pessoa a buscar o diálogo, a fazer perguntas, a ouvir as pessoas, respeitando-as nesse processo, num relacionamento de abertura para a expressão dos sentimentos num clima de solidariedade humana. As empresas, hoje, precisam buscar uma experiência de grupo para gerarem resultados não apenas econômicos e sociais como também emocionais, já que as pessoas lidam com gente e gente é emoção e precisa ser trabalhada para gerarem um clima de confiança mútua. E a aplicação de estudo avaliativo de programa de desenvolvimento gerencial, centrado no diálogo, passa por um circuito processológico da avaliação educacional, com ênfase numa avaliação mediata.

**Palavras-chave:** Avaliação educacional. Avaliação institucional. Avaliação de programas educacionais.

## ABSTRACT

Assessment of Management Educational Programs: an evaluative case study in the Carmehil Group in Fortaleza established as research problem the issue of: "How to apply, in a participatory manner, an evaluative study of educational programs for management development based on dialogue?" The overall objective of the present work consists of carrying out an evaluative study of educational programs for management development based on dialogue that is able to minimize the difficulties of existing programs, detected among social actors. And, as specific objectives the study aims to: "Analyze the effectiveness of the management development program under study; identify and analyze the weaknesses and difficulties of the educational program under study; and develop an assessment process based on the dialogue with the social actors involved". The work adopts the four pillar methodological strategy of De Bruyne, Herman and De Schoutheete (1977) in the field of educational assessment, from four different integrated views: Epistemological, theoretical, morphological and technical. The epistemology is based on the philosophical hermeneutics of Gadamer (2012a, 2012b), in educational assessment and humanism. The theory is grounded on the humanism of Rogers (1977a, 197b), on the educational assessment in Stake (2006), Parlett and Hamilton (1982), and Saul (1988); and on the business education in Maslow (1962), McGregor (1999), Herzberg e Mausner (1964) and Simon (1965). The morphological pillar features the assessment models of the theoretical basis. As for the technical pillar, the work adopts a mixed approach – primarily qualitative, without disregarding quantitative data. It is an evaluative case study of a "Strategic Program of Management Development – PEDG" of the Carmehil Group, and the participants are members of the technical coordination, teachers and students of the Program. Questionnaires with open and closed questions, participant observation, document analysis and semi-structured interviews were carried out, using the recorder as to secure the ethical aspects of the research. The PEDG students showed clear awareness of humanistic aspects of their managerial roles despite reproducing traditional models. It is believed that the figure of the manager / facilitator who can himself/herself develop personal attributes that create the conditions for developing employees' potential is missing. The manager / facilitator encourages each person to seek dialogue, ask questions, listen to people, respect them in this process in an open relationship that fosters the expression of feelings in an atmosphere of human solidarity. Companies today need to seek a group experience that can generate not only economic and social results but emotional results as well – people deal with people and people are made of emotions and these need to be fostered so as to generate an atmosphere of mutual trust. And carrying out an evaluative study of a management development program based on dialogue involves going through the process of educational assessment with a focus on mediate evaluation.

**Keywords:** Educational Assessment. Institutional Assessment. Assessment of Educational Programs.

## RESUMEN

Evaluación de programas educativos para la gestión: un estudio de caso evaluativo en el Grupo Carmehil en Fortaleza - Ceará, tiene como problema: “¿Como aplicar, de forma participativa, un estudio evaluativo de programas educativos de desarrollo gerencial centrado en el diálogo?” El objetivo general de este trabajo consiste en aplicar un estudio evaluativo de programas educativos de desarrollo gerencial, centrado en el diálogo, que minimice las dificultades de los programas existentes, detectadas junto a los actores sociales. Y, como objetivos específicos: “Analizar la eficacia del programa de desarrollo gerencial en estudio; identificar y analizar las fragilidades y dificultades del programa educativo en estudio; y desarrollar proceso evaluativo basado en el diálogo con los actores sociales involucrados”. El trabajo adopta la estrategia metodológica cuadripolar de De Bruyne; Herman; De Schoutheete (1977), en el campo de evaluación educativa, a partir de cuatro diferentes polos integrados: el o epistemológico, el teórico, el morfológico y el técnico. La epistemología se fundamenta en la hermenéutica filosófica de Gadamer (2012a, 2012b), en la evaluación educativa y en el humanismo; la base teórica, en el humanismo de Rogers (1977a, 197b), en la evaluación educativa, en Stake (2006), Parlett y Hamilton (1982) y Saul (1988); y, en la educación gerencial, en Maslow (1962), McGregor (1999), Herzberg e Mausner (1964) y Simón (1965). El polo morfológico presenta los modelos evaluativos de la base teórica. En el polo técnico, el trabajo sigue un abordaje mixto. Es, prioritariamente, cualitativo, sin desconsiderar datos cuantitativos. Se trata de un estudio de caso evaluativo de un “Programa Estratégico de Desarrollo Gerencial – PEDG”, del Grupo Carmehil, y los participantes recaen en la coordinación técnica, en los maestros y alumnos del programa. Fueron aplicados cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, observación participante, análisis documental y entrevistas semi-estructuradas, con el uso de grabadora, preservando los aspectos éticos de la encuesta. Los alumnos del PEDG demuestran una percepción volcada a los aspectos humanistas de las funciones gerenciales que desempeñan, aunque repliquen modelos tradicionales. Se cree que esté faltando la figura del gestor/facilitador que desarrolle, en uno mismo, atributos personales que creen las condiciones para el desarrollo de las potencialidades de los colaboradores. El gestor/facilitador alienta cada persona a buscar el diálogo, a preguntar, a oír las demás, respetándoles en ese proceso, en una relación de apertura para la expresión de los sentimientos promoviendo un clima de solidaridad humana. Hoy día las empresas necesitan buscar una experiencia de grupo para conseguir generar un resultados no sólo económicos y sociales, sino emocionales, puesto que las personas lidian con gente y gente es emoción y tiene que ser conducida para que genere un clima de confianza mutua. Y la aplicación del estudio evaluativo de programa de desarrollo gerencial, centrado en el diálogo, pasa por un circuito de procesos de evaluación educativa, con énfasis en una evaluación mediata.

**Palabras clave:** Evaluación educativa. Evaluación Institucional. Evaluación de programas educativos.

## RÉSUMÉ

L'évaluation des programmes éducationnels pour la gestion: une étude de cas évaluative du Groupe Carmehil à Fortaleza, a comme problématique: « Comment appliquer, de manière participative, une étude évaluative de programmes éducationnels de développement de gestion axée sur le dialogue ? » L'objectif global de ce travail est d'appliquer une étude évaluative de programmes éducationnels de développement de gestion centrée sur le dialogue, afin de minimiser les difficultés des programmes existants, détectées auprès des acteurs sociaux. Et les objectifs spécifiques : « Analyser l'efficacité du programme de développement de gestion en question; identifier et analyser les faiblesses et les difficultés du programme éducationnel en question; et développer des processus d'évaluation fondés sur le dialogue avec les acteurs sociaux concernés ». Le travail adopte la stratégie méthodologique quadripolaire de De Bruyne; Herman; De Schoutheete (1977), dans le domaine de l'évaluation éducationnelle, à partir de quatre pôles intégrés différents : L'épistémologique, le théorique, le morphologique et le technique. L'épistémologie est basée sur l'herméneutique philosophique de Gadamer (2012), sur l'évaluation éducationnelle et sur l'humanisme; la base théorique, sur l'humanisme de Rogers (1977), sur l'évaluation éducationnelle, chez Stake (2006), Parlett et Hamilton (1982) et Saul (1988); et, sur l'éducation de la gestion, chez Maslow (1962), McGregor (1999), Herzberg (1964) et Simon (1965). Le pôle morphologique présente des modèles d'évaluation de la base théorique. Au pôle technique, le travail suit une approche mixte. Celui-ci est principalement qualitatif, sans négliger les données quantitatives. Il s'agit d'une étude de cas évaluative d'un « Programme Stratégique de Développement de Gestion – PEDG », du Groupe Carmehil, et les participants ont besoin de la coordination technique, des enseignants et des étudiants du programme. Nous avons appliqué des questionnaires avec des questions ouvertes et fermées, nous avons fait des observations participatives, une analyse de documents et des enquêtes semi-structurées, avec l'enregistreur, en préservant les aspects éthiques de la recherche. Les étudiants du PEDG ont démontré une perception tournée vers des aspects humanistes des fonctions de gestion qu'ils exercent, bien qu'il répètent les modèles traditionnels. Nous considérons qu'il manque un gestionnaire/facilitateur qui puisse développer, en soi, des qualités personnelles qui créent les conditions pour le développement des qualités des collaborateurs. Le gestionnaire/facilitateur encourage chaque personne à rechercher le dialogue, à poser des questions, à écouter les gens, en les respectant dans ce processus, dans une relation ouverte à l'expression des sentiments dans une ambiance de solidarité humaine. Aujourd'hui, les entreprises ont besoin de rechercher une expérience de groupe pour créer des résultats, non seulement économiques et sociaux, mais aussi affectifs, puisque les personnes ont affaire à des gens et les gens sont liés à l'émotion, et donc doivent apprendre à créer une ambiance de confiance mutuelle. L'application d'une étude évaluative de programme de développement de la gestion centrée sur le dialogue passe par un circuit de processus de l'évaluation éducationnelle, surtout de l'évaluation médiata.

**Mots-clés:** Évaluation éducationnelle. Évaluation Institutionnelle. Évaluation des programmes éducationnels.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Estratégia Metodológica Quadripolar (De Bruyne; Herman; Shoutheete (1977) .....	38
Figura 2	– A hierarquia das necessidades segundo Maslow .....	184
Figura 3	– Agir – Escutar Empaticamente na Sala de Aula (escuta ativa) .....	201
Figura 4	– Modelo de Relacionamentos Interpessoais no Ensino .....	203
Figura 5	– Modelo de Relacionamentos de Aprendizagem e Interpessoais .....	205
Figura 6	– O relógio compreensivo: acontecimentos destacados em uma avaliação compreensiva .....	209
Figura 7	– Afirmações e dados a serem coletados por um avaliador de um Programa Educacional, segundo R. Stake (1967) .....	210
Figura 8	– Dados descritivos .....	211
Figura 9	– Processologia da Avaliação de Programas de Educação Empresarial .....	216
Figura 10	– Circuito processológico da avaliação educacional .....	216
Figura 11	– Programas Gerenciais – Meios de Aprendizagem .....	218
Figura 12	– Abordagens múltiplas a serem aplicados no presente estudo .....	223

## LISTA DE FOTOS

Foto 1	– Fotos referentes ao Grupo Focal .....	236
Foto 2	– Módulo 1: Sustentabilidade Organizacional .....	265
Foto 3	– Módulo 1: Sustentabilidade Organizacional .....	265
Foto 4	– Módulo 1: Sustentabilidade Organizacional .....	265
Foto 5	– Módulo 2: Autogestão .....	270
Foto 6	– Módulo 2: Autogestão .....	270
Foto 7	– Módulo 2: Autogestão .....	270
Foto 8	– Módulo 3: Gestão de Resultados .....	276
Foto 9	– Módulo 3: Gestão de Resultados .....	276
Foto 10	– Módulo 3: Gestão de Resultados .....	276
Foto 11	– Módulo 4: Gestão de Pessoas .....	280
Foto 12	– Módulo 4: Gestão de Pessoas .....	280
Foto 13	– Módulo 4: Gestão de Pessoas .....	280
Foto 14	– Módulo 5: Gestão Estratégica .....	285
Foto 15	– Módulo 5: Gestão Estratégica .....	285
Foto 16	– Módulo 5: Gestão Estratégica .....	286
Foto 17	– Módulo 6: Gestão de Processos .....	291
Foto 18	– Módulo 6: Gestão de Processos .....	291
Foto 19	– Módulo 6: Gestão de Processos .....	292
Foto 20	– Módulo 7: Gestão da Comunicação .....	296
Foto 21	– Módulo 7: Gestão da Comunicação .....	296

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual dos Participantes do PEDG por gênero .....	239
Gráfico 2 – Percentual dos Participantes do PEDG por Escolaridade .....	240
Gráfico 3 – Percentual dos Participantes do PEDG, por tempo de serviço na organização .....	241
Gráfico 4 – Percentual dos Participantes do PEDG, por tempo de atuação no cargo ....	241
Gráfico 5 – Percentual dos Participantes do PEDG, por perfil da empresa .....	242

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese histórica recorrente da avaliação educacional .....	92
Quadro 2 – Gerações de avaliação por objetivos, período e papel do avaliador .....	109
Quadro 3 – Diferentes implicações da teoria “X” e da teoria “Y” de Mc Gregor (1999) .....	187
Quadro 4 – Funções Exercidas na CARMEHIL pelos participantes do PEDG .....	243
Quadro 5 – Projetos aplicativos do PEDG .....	244
Quadro 6 – Síntese Pesquisa de Clima Organizacional Grupo CARMEHIL, Dez/2013	247
Quadro 7 – PEDG – Número de alunos e professor entrevistados segundo a data de realização .....	249



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Acompanhamento de Projetos Aplicativos PEDG Grupo CARMEHIL nos diversos módulos .....	248
Tabela 2	– Avaliação dos Programas Gerenciais .....	316
Tabela 3	– Comparação entre Avaliação do Programa e a média de idade dos participantes do PEDG, no ano de 2015 .....	317
Tabela 4	– Relação de dependência ente variáveis (escolaridade, tempo de serviço na empresa, tempo no cargo e perfis da empresa) do perfil do respondente e a avaliação do programa, no ano de 2015 .....	317

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Abordagem Centrada na Pessoa
APE	Academia Paulista de Educação
ANHE	Associação Nacional para a Humanização da Educação
BNB	Banco do Nordeste do Brasil S.A.
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCNY	City College of New York
CIPA	Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
CIPP	Contexto, Insumo, Processo e Produto
CIRCE	Centro de Instrução de Pesquisa e Avaliação Curricular
CODEG	Coordenadoria de Desenvolvimento Gerencial
DEREH	Departamento de Administração de Recursos Humanos
DETEC	Division of UNICOM Global
DRH	Desenvolvimento de Recursos Humanos
EAD	Educação a Distância
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação
FAG	Fórum de Avaliação e Gestão
FA7	Faculdade 7 de Setembro
FCC	Fundação Carlos Chagas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GPTW	Great Place To Work
IAG	Instituto de Avaliação e Gestão
IDECI	Instituto de Desenvolvimento Institucional do Ceará
KITA	“Kick in the ass”
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NTL	“National Training Laboratory for Group Development” (Laboratório Nacional de Treinamento para Desenvolvimento de Grupo)
NURECE	Núcleo Regional de Especialização
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras
PDE	Programa de Desenvolvimento de Equipe

PEDG	Programa Estratégico de Desenvolvimento Gerencial
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RH	Recursos Humanos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico
SEC	Sistema de Educação Corporativa
SEDUC	Secretaria de Educação
SEPLAG	Secretaria de Planejamento e Gestão
SESI	Serviço Social da Indústria
T Grupo	Grupo de treinamento
TI	Tecnologia da Informação
T & D	Treinamento e Desenvolvimento
UC	Universidade Corporativa
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
USP	Universidade do Estado de São Paulo
WASC	Indústria Metalúrgica, Ltda.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1</b>	<b>Escolha do tema .....</b>	<b>26</b>
<b>2.2</b>	<b>Formulação do problema .....</b>	<b>32</b>
<b>2.3</b>	<b>Justificativa .....</b>	<b>35</b>
<b>2.4</b>	<b>Definição dos objetivos .....</b>	<b>36</b>
<b>2.4.1</b>	<i>Objetivo geral .....</i>	<i>36</i>
<b>2.4.2</b>	<i>Objetivos específicos .....</i>	<i>36</i>
<b>2.5</b>	<b>Formulação dos pressupostos da pesquisa .....</b>	<b>37</b>
	<b>ESTRATÉGIA METODOLÓGICA .....</b>	<b>38</b>
<b>3.1</b>	<b>Polo Epistemológico .....</b>	<b>39</b>
<b>3.1.1</b>	<b><i>A Epistemologia de Hans-Georg Gadamer .....</i></b>	<b><i>41</i></b>
<b>3.1.1.1</b>	<i>Contextualização de Gadamer .....</i>	<i>41</i>
<b>3.1.1.2</b>	<i>Gadamer e o método .....</i>	<i>43</i>
<b>3.1.1.2.1</b>	<i>O Jogo como Transformação em Construção .....</i>	<i>52</i>
<b>3.1.1.2.2</b>	<i>O Círculo Hermenêutico .....</i>	<i>55</i>
<b>3.1.1.3</b>	<i>Contribuições de Gadamer para o diálogo .....</i>	<i>57</i>
<b>3.1.1.4</b>	<i>Críticas e outras considerações a Gadamer .....</i>	<i>69</i>
<b>3.1.2</b>	<b><i>A Epistemologia da Educação Humanista .....</i></b>	<b><i>73</i></b>
<b>3.1.2.1</b>	<i>Antecedentes da Psicologia e da Pedagogia Humanista .....</i>	<i>74</i>
<b>3.1.2.2</b>	<i>A Epistemologia no Humanismo .....</i>	<i>79</i>
<b>3.1.3</b>	<b><i>Epistemologia da Avaliação Educacional .....</i></b>	<b><i>87</i></b>
<b>3.1.3.1</b>	<i>Empirismo e Racionalismo na Avaliação Educacional .....</i>	<i>90</i>
<b>3.1.3.2</b>	<i>Interacionismo ou Construtivismo na Avaliação Educacional .....</i>	<i>95</i>
<b>3.2</b>	<b>Polo teórico .....</b>	<b>99</b>
<b>3.2.1</b>	<b><i>Teoria da Avaliação Educacional .....</i></b>	<b><i>100</i></b>
<b>3.2.1.1</b>	<i>Avaliação Responsiva ou compreensiva de Stake .....</i>	<i>111</i>
<b>3.2.1.2</b>	<i>Avaliação Iluminativa de Parlett e Hamilton .....</i>	<i>114</i>
<b>3.2.1.3</b>	<i>Avaliação Emancipatória de Saul .....</i>	<i>117</i>
<b>3.2.1.4</b>	<i>Perspectivas da Avaliação Educacional .....</i>	<i>119</i>
<b>3.2.2</b>	<b><i>Teoria Humanista da Pedagogia .....</i></b>	<b><i>121</i></b>

3.2.2.1	<i>ACP – Conceitos Básicos</i> .....	122
3.2.2.2	<i>Aspectos da Educação: Tradicional x ACP</i> .....	125
3.2.2.3	<i>Perspectivas de uma Aprendizagem baseada na ACP</i> .....	127
3.2.2.4	<i>Atributos pessoais do Educador/Avaliador na ACP</i> .....	129
3.2.2.5	<i>Contribuições da ACP aplicada à Educação</i> .....	136
3.2.2.6	<i>Críticas à Teoria Humanista Rogeriana</i> .....	148
<b>3.2.3</b>	<b><i>A Educação Gerencial</i></b> .....	151
3.2.3.1	<i>Programa de desenvolvimento gerencial</i> .....	154
3.2.3.1.1	Aquisição de habilidades manuais – Aprendizagem de automatismos .....	175
3.2.3.1.2	Aquisição de habilidades em solução de problemas – Aprendizagem Cognitiva .....	177
3.2.3.1.3	Aquisição de habilidades de interação social – Aprendizagem afetiva ou apreciativa .....	178
3.2.3.2	<i>Teorias Humanistas da Liderança</i> .....	181
3.2.3.2.1	Maslow .....	181
3.2.3.2.2	McGregor .....	186
3.2.3.2.3	Herzberg .....	192
3.2.3.2.4	Simon .....	193
<b>3.3</b>	<b><i>Polo Morfológico</i></b> .....	197
3.3.1	<i>O Modelo de Avaliação no Humanismo de Rogers</i> .....	198
3.3.2	<i>Modelos de Avaliação Educacional</i> .....	205
3.3.2.1	<i>O modelo de avaliação responsiva ou compreensiva de Stake</i> .....	206
3.3.2.2	<i>O modelo de avaliação iluminativa de Parlett e Hamilton</i> .....	212
3.3.2.3	<i>O modelo de avaliação emancipatória de Saul (1988)</i> .....	213
3.3.2.4	<i>Estudo Avaliativo de programas de desenvolvimento gerencial</i> .....	215
<b>3.4</b>	<b><i>Polo Técnico</i></b> .....	222
3.4.1	<b><i>Procedimentos Metodológicos da Pesquisa</i></b> .....	223
3.4.1.1	<i>Pesquisa Qualitativa</i> .....	223
3.4.1.2	<i>Desenvolvimento da Pesquisa</i> .....	229
3.4.1.2.1	Contextualizando do Grupo Carmehil .....	229
3.4.1.2.2	Momentos da pesquisa .....	234
3.4.1.2.3	Programa Estratégico de Desenvolvimento Gerencial – PEDG .....	239
3.4.1.2.4	PEDG – Análise dos dados .....	248

3.4.1.2.5	PEDG – Discussão dos Dados .....	326
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES .....</b>	<b>336</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>351</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS DO PEDG .....</b>	<b>361</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA ABERTA E SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS, PROFESSORES E COORDENAÇÃO TÉCNICA DO PEDG .....</b>	<b>367</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA ABERTA E SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DO PEDG .....</b>	<b>364</b>
	<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....</b>	<b>371</b>
	<b>APÊNDICE E – QUADRO 4 O PARADIGMA DA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA .....</b>	<b>372</b>
	<b>APÊNDICE F – QUADRO 5 MODELOS CONTEMPORÂNEOS DE AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO .....</b>	<b>373</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As organizações, de maneira geral, e as instituições públicas investem consideráveis recursos no desenvolvimento de programas educacionais, oportunizando melhorias, não só para a própria instituição, como também levando os benefícios sociais para toda uma comunidade. Há grandes empresas que criam universidades corporativas para desenvolver o seu pessoal, e outras há que criam centros de treinamento e desenvolvimento de pessoas.

Em uma época de constantes mudanças e imprevisibilidades, em que tudo se torna obsoleto com rapidez, as pessoas se inquietam e procuram inovações para as urgências que lhes vão sendo demandadas. Vive-se a era do conhecimento e isso vem aturdindo as pessoas, mormente a camada jovem que precisa de orientação e acompanhamento. A partir dessa conjectura, questiona-se se o conhecimento está presente em profusão e o que se pode fazer com ele.

Para que se mantenham e possam estar atualizadas, as organizações buscam inovar com frequência, o que exige participação e empreendedorismo. Quando as empresas propiciam um clima de abertura ao diálogo, à discussão dos temas, à interação entre as pessoas, os resultados são efetivos e se refletem no surgimento de novas ideias e processos empreendedores, embora que esses resultados não sejam imediatos, pois precisam de tempo para ser processados.

Constata-se que a educação corporativa está sendo demandada e disseminada na realidade das empresas. Diante da globalização e do grau de velocidade das informações, as empresas não podem deixar de investir na educação e na formação de seus colaboradores. As mudanças não podem ser vistas de forma isolada e descontextualizada, visto que a necessidade de se desenvolver e formar os seus gestores e toda a sua equipe técnica é uma realidade que se impõe, e não pode ser menosprezada ou subestimada pelas empresas.

Com efeito, a educação tem poderes para incrementar mudanças e, portanto, precisa ser delineada com conversações em torno dessas questões, em virtude de que, “[...] a educação corporativa não cumpre apenas o seu papel de capacitar pessoas, mas, também, de acelerar as mudanças do interesse e necessidade das organizações nas quais irá atuar.” (MORAES; EBOLI, 2010, p. 296).

Nessa era do conhecimento, o aperfeiçoamento ético e profissional dar-se-á no sentido de formar pessoas para que sejam cidadãos críticos, conscientes, participativos e agregadores de resultados. “Educar corporativamente é fazer pessoas pensarem criticamente,

envolverem-se, autogerenciarem-se, emocionarem-se [...]. Educar corporativamente é humanizar o ser, a empresa, a sociedade, o meio ambiente.” (COSTA, 2001, p. 1).

Quando as questões são tratadas de forma humanizada, no sentido de se ouvir as pessoas, respeitando-as e abrindo espaço para as novas experiências, as inovações acontecem. À medida que as pessoas são valorizadas, as empresas lucram em virtude de que os impactos refletem nos seus resultados e nos ganhos de produtividade. Portanto, o caminho passa pela preparação e qualificação das pessoas, resguardando-se a dignidade de que são naturalmente detentoras, envolvendo-as nos seus negócios e desenvolvendo nelas atributos pessoais de caráter, como a aceitação incondicional ao outro, a empatia e a autenticidade.

O planejamento da educação corporativa, desde a sua concepção, estruturação e sistematização de suas ações, passa pela definição dos principais eixos de competências, para as empresas, e dos seus atributos. “[...] esse alinhamento e integração das competências, aqui propostos, são cruciais para fundamentar a elaboração do plano de ação estratégico do sistema de educação corporativa.” (MORAES; EBOLI, 2010, p. 276).

O alinhamento desses eixos com as estratégias dos negócios da empresa advém de constantes discussões, debates e revisões. O diálogo deve prevalecer nas relações que se estabelecem entre as pessoas. Percebe-se que o momento de educação das empresas é de perplexidade e de intensas mudanças. O paradigma tradicional de Treinamento e Desenvolvimento (T&D), cede lugar a outras abordagens. Passa-se a se focar no que as pessoas precisam fazer, dentro do processo de trabalho, numa visão proativa. A mudança de T & D para Educação Corporativa se constitui em uma transformação, uma ruptura nos sistemas tradicionais, para alargar os horizontes da educação nas empresas e repensá-las.

Os programas educacionais de formação de gestores se multiplicam com vistas à modernização e melhoria dos padrões de vida da sociedade. Os avanços são significativos, porém, os resultados desses investimentos poderiam ser maximizados face aos recursos que são injetados na realização desses programas. E, diante dessa conjectura, questiona-se: como melhorar os avanços da qualidade, no que tange aos seus resultados? Como avaliar esses programas de forma mais interativa e dialógica?

As respostas para tais questionamentos se encontram na área da avaliação educacional desses programas, em suas diversas modalidades. A avaliação se faz, mas, há muito por avançar, em se tratando dessa área, que, ainda, é pouco explorada e valorizada. O aprofundamento das pesquisas, na área de avaliação humana, ajudará a suprir essa lacuna. O presente trabalho pretende priorizar uma processologia da avaliação, objetivando explorar as



potencialidades dos alunos em diversos momentos históricos de suas vidas, ressignificando as suas vivências e experiências, numa visão dialogada.

Há necessidade de se criar condições para promover momentos dialógicos entre algumas pessoas envolvidas no programa. Essa iniciativa ajuda numa maior compreensão da dinâmica do programa, criando, nas pessoas, um nível de comprometimento nos resultados da organização. Trata-se de um momento de transformação. E essas transformações se sucedem em um formato circular ou espiralado, a exemplo do círculo hermenêutico de Gadamer (2012).

Há muitas lacunas a serem preenchidas quando se trabalha a avaliação de programas de formação humana para o mundo do trabalho. É necessário que se esgotem todas as possibilidades e potencialidades, através das pessoas envolvidas. Com isso, fecha-se uma “*gestalt*”<sup>1</sup>, aumentando, assim, a compreensão de toda uma dinâmica situacional existente no ambiente organizacional. O avaliador é um mediador da aprendizagem, um terapeuta na organização. Ele vai dar o apoio necessário para que as pessoas se desenvolvam e, assim, contribuam para desenvolver o ambiente organizacional. Por se tratar de um trabalho educativo, o avaliador precisa estar engajado nessa realidade e participando de uma equipe interdisciplinar.

Cada vez mais há a necessidade de se trabalhar numa equipe interdisciplinar, para que os resultados sejam maximizados e todos se beneficiam dos ganhos auferidos. E uma destas lacunas que precisam ser trabalhada, passa pelo cuidado que se deve ter com as pessoas que participam de programas educacionais, e, que, precisam ser valorizadas, respeitadas, acreditadas e ouvidas, através de uma relação dialógica. Afinal, as empresas são feitas por pessoas, e elas representam a organização, são seus porta-vozes.

Trabalhar com pessoas significa vivenciar possibilidades de avanços, em termos de potencialidades existentes nelas, e, a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) se afigura promissora, no humanismo de Carl Rogers. Citada abordagem parte do princípio de que todo ser humano tem capacidade para se desenvolver, apresentando uma tendência para buscar

---

<sup>1</sup> *Gestalt* é uma palavra alemã “[...] significa um todo, esse todo pode se referir a ciclos e, ao longo da vida, vamos abrindo e fechando *Gestalts*. Isto é, vivemos diversas experiências tanto no âmbito profissional, como nos relacionamentos pessoais que, por algum motivo, nem sempre são concluídas. [...] O cliente nem sempre percebe claramente o que está gerando o conflito interno, portanto, não pode solucioná-lo. Na terapia essa necessidade surge na medida em que ele vai entrando em contato com as suas dificuldades e se conscientizando do que realmente está incomodando. Até então, a pessoa sente que algo a incomoda, mostra-se sem energia, sem direção, não enxergando novas saídas e oportunidades. [...] Isso pode acontecer quando o cliente se responsabilizou pela sua *Gestalt*-Aberta, conscientizando-se e assumindo plenamente a sua necessidade. Quando as *Gestalts* são fechadas, sentimos uma harmonia com o mundo à nossa volta. [...]”. (PEREIRA, 2007).

um funcionamento ótimo de personalidade denominado, pelo autor, de tendência atualizante<sup>2</sup> (ROGERS; KINGET, 1977).

Evidencia-se que a avaliação faz parte do cotidiano do ser humano, formando uma unidade indissociável. Assim como o homem é um ser de natureza complexa, a área de avaliação é de grande complexidade. Destarte, cada vez que o homem se aprimora, transparecendo-se e avançando nas transformações, mais a avaliação se torna um campo de tensões e conflitos, visto que esta carrega em si as marcas de seu tempo e de seu contexto. As tensões e os conflitos devem ser vistos como oportunidades e não como empecilhos. Eles precisam ser trabalhados para se chegar ao nível da superação e ao âmbito das descobertas. Isso representa um grande diferencial que deve permear o mundo das empresas.

A avaliação é uma área multifacetada, multidimensional, e, portanto, multidisciplinar, em que estão presentes diversas dimensões da natureza humana, filosófica, psicossocial, econômica, educacional e organizacional. O desafio da avaliação de programas de desenvolvimento gerencial é uma realidade, e o avaliador precisa atentar para o que está subjacente ao ato em si.

Portanto, a avaliação possibilita ao indivíduo um maior grau de liberdade experiencial, para perceber e ampliar a sua visão dos fatos que estão presentes, exigindo um olhar aprofundado. A avaliação e a autoavaliação se completam, numa relação dialética. Com a autoavaliação, o indivíduo se liberta das amarras acumuladas ao longo da vida. Ele passa a abrir-se mais para a realidade, desenvolvendo um olhar que permite ver o invisível e ouvir o inaudível, no sentido de que ele desenvolve o seu grau de sensibilidade e humanidade, tornando-se gente que se relaciona com gente.

Com isso, ele se permite chegar o mais próximo possível do “não-dito”, ou seja, da verdade que nunca é atingida, mas da qual vai se aproximando, através de um investimento nas relações interpessoais. A verdade é provisória e não se alcança na sua

---

<sup>2</sup>Tendência atualizante ou tendência à atualização. “O ser humano tem a capacidade, latente ou manifesta, de compreender a si mesmo e de resolver seus problemas de modo suficiente para alcançar a satisfação e eficácia necessárias ao funcionamento adequado. [...] ele tem igualmente uma tendência para exercer esta capacidade. Enquanto potenciais, esta capacidade e esta tendência são inerentes a todo homem – a menos que este tenha lesões ou conflitos estruturais que não lhe permitam defender-se nas condições ordinárias da vida. Esta capacidade é, pois, entendida como integrante de sua bagagem natural, e não é produto de alguma educação ou aprendizagem particular, especializada. Contudo, a atualização eficaz desta potencialidade não é automática. Ela requer certas condições, um certo clima interpessoal, indicado na proposição seguinte, que se articula diretamente com a precedente: O exercício desta capacidade requer um contexto de relações humanas positivas, favoráveis à conservação e à valorização do “eu”, isto é, requer relações desprovidas de ameaça ou de desafio à concepção que o sujeito faz de si mesmo. [...] A tendência à atualização é a mais fundamental do organismo em sua totalidade. Preside o exercício de todas as funções, tanto físicas quanto experienciais. E visa constantemente desenvolver as potencialidades do indivíduo para assegurar sua conservação e seu enriquecimento, levando-se em conta as possibilidades e os limites do meio” (ROGERS; KINGET, 1977, p. 39-41).

plenitude, mas constitui-se um percurso, um permanente devir, um vir a ser, uma constante busca e uma ampliação dos horizontes. Ela se dá através de uma longa conquista que requer grande esforço, persistência, força de vontade de ir sempre à frente em busca de mais sentido para vida.

Em termos de estrutura, o trabalho aborda uma estratégia metodológica quadripolar composta de quatro polos. Cada um deles se distribui ao longo do estudo, propiciando uma organização e um desenvolvimento da tarefa. Esses polos estão assim distribuídos: epistemológico; teórico; morfológico e técnico.

No polo epistemológico, trabalhou-se a epistemologia de Gadamer, a epistemologia da educação humanista e do humanismo. Por fim, foi abordada a epistemologia da avaliação educacional com ênfase no empirismo e no racionalismo.

No polo teórico, foram discutidas as teorias da avaliação educacional; a humanista da pedagogia; a humanista rogeriana, a educação gerencial e as teorias humanistas da liderança. Entre os teóricos da avaliação educacional, priorizou-se as teorias de Stake; Parlett; Hamilton; e Saul. Na teoria humanista da pedagogia trabalhou-se a teoria de Rogers, os conceitos básicos da abordagem centrada na pessoa ACP, as perspectivas de uma aprendizagem baseada na ACP, as contribuições da ACP para a educação e as críticas à teoria humanista rogeriana. Na educação gerencial, privilegiou-se os produtos da aprendizagem, como a cognitiva, a afetiva e a psicomotora. Entre os teóricos humanistas da liderança, escolheu-se Maslow, McGregor, Herzberg e Simon.

No polo morfológico, trabalhou-se inicialmente o modelo de avaliação no humanismo de Rogers e os modelos da avaliação educacional dos teóricos da quarta geração da avaliação, como Stake, Parlett, Hamilton e Saul.

No polo técnico, tratou-se dos procedimentos metodológicos da pesquisa, o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, a contextualização do grupo Carmehil, os momentos da pesquisa, a análise dos dados da pesquisa, como o planejamento/execução do curso, mudanças no trabalho, momentos/decisões relevantes para a vida profissional, motivos para a decisão de ser gestor, os pontos fortes e fragilidades/oportunidades do programa, a avaliação da aprendizagem e do programa e, por fim, a discussão dos dados.

## **2 OBJETO DE ESTUDO**

Nessa seção, abordam-se a escolha do tema, a justificativa e a formulação do problema. Além disso, tanto o objetivo geral como os específicos são elaborados, bem como a formulação dos pressupostos da pesquisa. Por fim, se delineiam as estratégias metodológicas que o trabalho requer.

### **2.1 Escolha do tema**

O tema desta pesquisa se relaciona à história de vida profissional do autor, tanto como educador e psicólogo, quanto como técnico na área de treinamento e desenvolvimento (T&D) de recursos humanos do Banco do Nordeste do Brasil S. A. (BNB). Atesta-se que este trabalhou como profissional de T & D, de pessoal, no período de 1974 a 1997, desenvolvendo atividades de coordenação, programação e, especialmente, avaliação dos programas de T&D. Paralelo a essas atividades, desenvolveu e continua a desenvolver trabalhos de pesquisas nessa área. Concomitantemente, foi professor de Psicologia da Educação, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando, também, na avaliação educacional. Três momentos principais de sua vida marcaram a motivação para escolher e praticar a avaliação.

O primeiro momento aconteceu no ano de 1980, quando o pesquisador participou de um Curso de Desenvolvimento de Recursos Humanos (DRH), no Centro de Treinamento do BNB, com duração de três meses, no tocante à parte teórica, considerando, ainda, a parte prática, em que desenvolveu um projeto de pesquisa para a criação de um Núcleo de Avaliação de Programas. O projeto se intitulou: “Acompanhamento e avaliação de resultados de treinamento e desenvolvimento do BNB”.

Observa-se que, através da criação desse núcleo de avaliação, o Banco passou a sistematizar a avaliação dos seus programas internos e externos de treinamento, no início do programa, no decorrer do programa e no final do programa, nos níveis de reação (avaliação: do instrutor; de cada disciplina; dos treinandos e de cada programa) e de aprendizagem (conhecimentos, habilidades e atitudes). No que se refere ao desempenho no cargo, este acontecia antes e, em fase posterior ao programa.

Registra-se que o núcleo de avaliação se encarregou de construir os seus instrumentos, aplicá-los, tabulá-los e divulgar os seus resultados, juntamente com as áreas

envolvidas no processo. O trabalho apresentava os aspectos quantitativos, os resultados eram expostos, e, em termos de percentuais quantitativos, avaliados. Entretanto, constata-se que pouco se enfatizavam os aspectos qualitativos. Foram avaliados muitos cursos, nos seus diversos níveis, e, alcançavam-se resultados quantitativos. Trabalhava-se na tabulação dos dados, e o relatório era apresentado em termos de quantidades. Questionamentos eram elaborados para aperfeiçoar o sistema, mas havia resistência à mudança. Os trabalhos se tornavam enfadonhos, repetitivos e monótonos, predominando uma aprendizagem voltada aos aspectos mecanicistas. E este técnico se perguntava: Como tornar essa tarefa mais atrativa? Como desenvolver a alegria de conduzir esses trabalhos? O que está faltando para preencher esse vazio existencial?

Essas questões causavam inquietação, mas, também, encorajavam a pesquisa. Trabalhos de avaliação eram realizados, os seus dados eram coletados, mas os resultados não eram exercitados como deveriam, acarretando desperdícios de recursos e descrédito na avaliação. As empresas de T & D, de recursos humanos, ainda, restavam insuficientes na forma de avaliar os seus gestores. Os trabalhos de pesquisa não eram incentivados e realizados de forma esporádica.

Apesar das dificuldades, o Centro de Treinamento do BNB posicionava-se à frente de muitas empresas da região, que não contavam com uma área de acompanhamento e avaliação de programas. Há que se considerar que a sociedade brasileira, em sua maioria, sempre experimentou tempos em que predominavam as forças do poder. Ela vivia os tempos do autoritarismo e da ditadura civil-militar. E o contexto não se mostrava favorável à implementação de mudanças. Mesmo assim, insatisfeito com a situação, o autor não concordava com a sistemática de avaliação adotada pelo Órgão, especialmente, nos programas de formação de gerentes, que são os agentes maiores da mudança.

Nas ocasiões de provas atinentes a cada disciplina, o pesquisador/autor fiscalizava aquelas pessoas que estavam há mais tempo na empresa, para verificar se aderiam ao plágio ou não. Essa prática gerava, nesses treinandos, sentimentos de temor, insegurança e receio de reprovação. Observa-se que, para cursos desse nível, é necessário adotar uma forma diferente de avaliar a aprendizagem dos participantes, a fim de se evitar a reprodução dos conhecimentos, desenvolvendo diálogos, debates, discussões, jogos, simulações, estudos de caso, troca de experiências, dentre outras estratégias para cursos dessa magnitude, como sugerem as abordagens interacionistas da aprendizagem.

O trabalho mostrava lacunas, na medida em que não eram aproveitados os talentos, as potencialidades/experiências vividas pelos treinandos no cotidiano de sua

história de vida na organização. Com isso, as ideias inovadoras e criativas se perdiam. Elas poderiam ser melhor aproveitadas e apropriadas através do mundo diálogo. Tudo ficava reprimido pelo medo e falta de ousadia por parte do órgão de treinamento que mostrava-se acomodada e com dificuldades enormes para sair da zona de conforto.

O segundo momento motivador para praticar a avaliação aconteceu no ano de 1988, quando o autor/pesquisador propiciou o início de um curso de mestrado em Psicologia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde desenvolveu uma dissertação intitulada: “Avaliação educacional dos programas de treinamento e desenvolvimento de pessoal – um estudo de caso”, sob a orientação da professora doutora Bernarde Angelina Gatti<sup>3</sup>. Esse trabalho investigou a questão da avaliação da aprendizagem, dos programas de Treinamento e Desenvolvimento (T&D), do BNB, especialmente no Curso de Administradores de Agências (Desenvolvimento Gerencial), que ocorreu no ano de 1988. A percepção da avaliação da aprendizagem foi extraída do discurso de alunos e professores.

Nessa época, os modelos de avaliação da aprendizagem, adotados pelo BNB, nos programas de T&D, eram, ainda, tradicionais, e replicavam modelos clássicos e mecanicistas. Não se incorporavam os enfoques alternativos que ocorrem em estudos, disponíveis na área de Psicologia da Educação, numa concentração em Avaliação Educacional. Desta feita, tendo como princípio a análise de conteúdo levada a efeito, a partir das entrevistas realizadas com professores e alunos do Curso, repensou-se a avaliação da aprendizagem, apresentando-se modelos alternativos, que valorizam os aspectos qualitativos, dentro de uma dimensão social, dialógica e participativa. Então, exploraram-se perspectivas teóricas de autores com propostas alternativas para a avaliação educacional.

O terceiro momento motivador, para praticar a avaliação, aconteceu na década de 1990, quando o autor/pesquisador participou junto à pró-reitoria de pós-graduação e pesquisa, da Universidade Estadual do Ceará – (UECE), de uma equipe que trabalhou no

---

<sup>3</sup> Bernardete Angelina Gatti é estudiosa e especialista em avaliação educacional. “Graduada em Pedagogia pela USP e doutorado em Psicologia – Université de Paris VII – Université Denis Diderot, com Pós – doutorado na Université de Montréal e na Pennsylvânia State University. Docente aposentada da USP, foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e exerceu o cargo de Superintendente de Educação e Pesquisa na Fundação Carlos Chagas, tendo sido consultora da UNESCO e de outros organismos nacionais e internacionais. Atualmente, atua como Pesquisadora Colaboradora na Fundação Carlos Chagas, como Coordenadora da Editora Científica da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e do Comitê Editorial da Revista Estudos em Avaliação Educacional. Eleita vice-presidente da Academia Paulista de Educação. Suas áreas de pesquisa são: Formação de professores; Avaliação Educacional e Metodologias da Investigação Científica” (Texto informado pela autora em seu Currículo Lattes).

processo de avaliação dos Cursos de especialização, ofertados pelo Núcleo Regional de Especialização da UECE – NURECE<sup>4</sup>.

O processo de avaliação dos cursos do NURECE permitiu repensar a função regional desse núcleo que, desde 1988, tem qualificado profissionais do magistério do 3º, 2º e 1º Graus, bem como da área técnico-administrativa, não apenas na capital do Ceará, como também por todos os municípios, através de seus polos. Esse trabalho foi desenvolvido sob a orientação do professor doutor Raimundo Hélio Leite<sup>5</sup>. O trabalho levado a cabo pela equipe foi sério e resultou num relatório bem consubstanciado, foi entregue à Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará, Professora Cira Petrola, que já estava prestes a encerrar sua gestão.

A CAPES investiu considerável soma de recursos financeiros expressivos neste núcleo que atendeu a região nordeste do Brasil. A UECE se tornou um ponto de referência. Infelizmente, a avaliação não foi valorizada na nova gestão, e até dissolveu-se. Os programas do NURECE foram extintos. Isso mostra a presença de um imobilismo nas gestões das universidades públicas do Brasil, que precisam ser repensadas.

As políticas institucionais na verdade, não dão continuidade a algumas ações e programas desenvolvidos pela administração anterior. Houve uma mudança de gestão e o novo pró-reitor não retomou o trabalho de avaliação do NURECE, realizado por uma equipe de quatro professores especialistas em avaliação educacional<sup>6</sup>. As instituições governamentais implementam ações e investimentos na avaliação e, pela falta de continuidade de uma avaliação mediata ou pós-programa, dados relevantes acabam se perdendo. O trabalho anterior poderia ter sido retomado ou publicado para que, no futuro, ele fosse revisitado para se proceder às transformações necessárias quando o mesmo fosse trazido para o momento presente, numa espécie de “fusão de horizontes”, que é o termo empregado por Gadamer (2012).

---

<sup>4</sup> Os Núcleos Regionais criados pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES, contam com o objetivo precípua de estimular a formação de recursos humanos, que atuam no 3º. Grau, no âmbito regional. O Programa Modulado de Pós-Graduação do NURECE-UECE visa, entre outros objetivos, promover a melhoria do desempenho dos docentes, capacitando-os para a adoção de novos métodos e técnicas de ensino em nível superior; possibilitar aos docentes condições de aprofundamento intenso de conhecimentos nas disciplinas de suas especialidades, bem como de produção de trabalhos científicos; preparar novos quadros de pessoal para o ensino superior e órgãos educacionais; e oferecer oportunidades de desenvolvimento da competência profissional a graduados com atuação fora do magistério.

<sup>5</sup> Raimundo Hélio Leite possui Graduação em Matemática pela UFC (1966), Mestrado em Estatística pela Florida State University (1970) e Doutorado em Educação pela UFC (2004) e Livre Docente pela UFC. Professor aposentado da UFC, foi Reitor da UFC (1987 – 1991), Vice-Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB (1988 – 1991). Faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC como professor e orientador de dissertações e teses.

<sup>6</sup> A equipe era composta pelos professores: Francisco de Assis Camelo Parente, Marly Medeiros de Miranda, Nêda Maria C. Leão Mattos e Rosa Mota.

Os esforços da avaliação constituem-se numa necessidade. Há tentativas diversas de avaliação que são malogradas e caem no domínio público. Às vezes, são denunciadas pelos especialistas e acabam servindo de reflexão sobre essa realidade. Por pior que seja a avaliação, ainda é melhor do que não avaliar, até por que, nesse processo, as pessoas motivam-se a refletir criticamente. E seus resultados vão compor um banco de dados para posteriores estudos e pesquisas. É preciso programar uma cultura da avaliação nas organizações. Há muitas avaliações que foram analisadas e permanecem arquivadas sem aproveitar as suas potencialidades, se é que se deseja que os resultados façam parte do processo de avanços e transformações necessários para um mundo que está em constantes mudanças. “A própria literatura crítica na área de avaliação educacional e a experiência dos avaliadores estão pontilhadas de exemplos de propostas e relatórios avaliativos que tomaram o rumo de prateleiras e gavetas. Serviram, assim, não a propósitos transformadores, mas ao imobilismo.” (SAUL, 1988, p. 20).

As empresas procuram encontrar formas alternativas para melhorar os níveis gerenciais de seus funcionários. Elas estão criando universidades corporativas e procuram parcerias com as universidades tradicionais. Há uma grande lacuna a ser preenchida e que passa pela interação entre as universidades tradicionais e as corporativas no sentido de uma complementariedade nas suas funções.

Esse intercâmbio pode gerar grandes resultados se, realmente, houver uma abertura no sentido de fomentar nos alunos dos programas gerenciais das universidades corporativas uma maior integração entre teoria e prática. Isso mostra a importância dos trabalhos acadêmicos e profissionais numa cooperação técnica e científica entre universidade e empresa.

A sociedade se beneficia com os retornos sociais dessa parceria. Nesse aspecto, vê-se a grande relevância dos trabalhos da avaliação educacional que precisam de destaques, com a presença de formas alternativas de realização de suas tarefas priorizando uma avaliação mais dialógica e interativa.

Com a vivência de programas gerenciais e, percebendo que as organizações persistem em modelos tradicionais e tecnicistas da avaliação, com pequenos avanços, acredita-se que se pode contribuir para a melhoria na avaliação dos programas gerenciais das empresas. É preciso deixar os dados sobressaírem, numa avaliação interativa e negociada, em que os treinandos tenham a oportunidade de expor os seus pontos de vista. A partir desse contexto, a avaliação se aproxima de um sentido real.



As empresas receiam efetuar discussão e diálogo, envolvendo muitos profissionais. Constata-se o predomínio de um sistema que privilegia o imediato, ou seja, resultados aligeirados, pois, não se pode perder tempo. As empresas priorizam o trabalho braçal de tabulação e exposição de resultados numéricos que ocultam o verdadeiro significado da essência mesma da avaliação que não está explícito claramente. Com isso, não se chegam aos resultados mais significativos, que falem mais sobre a realidade da organização e aqueles que estão na ordem do não-dito.

Nesse sentido, se replicam modelos clássicos ou tradicionais da avaliação. Ela se torna mecânica, repetitiva e acompanhada de uma rigidez. As organizações acabam por não aproveitarem as potencialidades existentes. O investimento feito traz resultados parciais e unilaterais com reflexos nos resultados que acabam sendo precários. O diálogo deve ser priorizado para compatibilizar-se com as linhas epistemológicas contemporâneas voltadas para o interacionismo na relação sujeito/ objeto. E, quando se fala em diálogo e negociação, recorre-se à avaliação da quarta geração, alternativa conceituada por Guba e Lincoln (1989), denominada, também, de responsiva, construtivista ou de autoavaliação:

Trata-se de uma avaliação mais inclusiva e participativa em que o processo de negociação e de interação entre os envolvidos se fundamenta no construtivismo, em que a avaliação é o resultado da construção por indivíduos e da negociação de grupos. O cerne desse método é o círculo hermenêutico e dialético. [...] Esse é um momento em que se busca uma negociação, os avaliadores de diferentes vertentes e valores entram num consenso e isso permite que haja uma constante interatividade entre as múltiplas facetas que se apresentam nesse cenário da avaliação. (PARENTE; RODRIGUES, 2010, p. 118-119).

Muitos autores criticam o caráter unilateral existente na avaliação de programas. A ênfase das organizações recai nos modelos parciais de avaliação. Há uma confusão entre avaliação e medida, e isso se reporta à avaliação de primeira geração, referente à medida ou ao período pré-Tyleriano. Essa confusão tem sido bastante criticada, pois, apresenta as limitações desse modelo para a prática pedagógica, qual seja:

- 1) Um trabalho oneroso de coleta de dados e um rigoroso controle, simulação e manipulação de variáveis. No entanto, a generalização de resultados “controlados” para uma realidade “não-controlada” raramente pode ser efetuada.
- 2) Nos planos de pesquisa do tipo “antes-depois”, a análise não leva em consideração variáveis que emergem durante o estudo, o que pode invalidar todo o estudo avaliativo, pois desencoraja novos desenvolvimentos e opiniões durante o trabalho.
- 3) A ênfase na objetivação pode negligenciar novos dados importantes e que são desprezados por serem “subjetivos”; “anedóticos”; “impressionistas”.
- 4) Por trabalhar com grandes amostras e buscar generalizações estatísticas, raramente os resultados são estudados em profundidade e são eliminados da discussão.
- 5) Não leva em conta as diferentes preocupações dos participantes, dos “patrocinadores” e de outras partes interessadas, como também os problemas que eles levantam. Por essas razões, esses procedimentos são insuficientes para a avaliação de programas, pois

as inovações são sensíveis a diversas influências estranhas que são ignoradas pelo método tradicional. (PARLETT; HAMILTON, 1982, p. 39-40).

A avaliação precisa avançar para formas mais efetivas e que não sejam enfadonhas e, sim, façam sentido para o mundo das organizações. O homem não é uma máquina ou um número. Os dados precisam falar por si, o que torna necessário a existência de momentos dialogais que também privilegiem avaliações mais qualitativas, aprofundadas e ampliem as possibilidades de interpretação dos resultados.

## **2.2 Formulação do problema**

Preocupado com os problemas que persistem na avaliação educacional, somados aos problemas vivenciados em sua vida escolar e profissional, em 2011, o autor/pesquisador participou de uma seleção para o doutorado na linha de pesquisa em avaliação educacional, no eixo temático voltado à avaliação institucional, e foi aprovado com um projeto intitulado “Avaliação de programas de educação: um estudo aplicado num programa de desenvolvimento gerencial de uma empresa”.

Observa-se que a avaliação necessita avançar e buscar alternativas de superação para formas mais interativas, priorizando os aspectos mais dialógicos, além do aperfeiçoamento dos mecanismos de autoavaliação, num processo constante de negociação, conscientizando-se no sentido da avaliação de quarta geração.

Verifica-se que há uma lacuna nos programas gerenciais das empresas (PARENTE, 1991). Transcorridas mais de duas décadas, percebe-se que os programas precisam ser repensados, e inseridos nos pressupostos formulados no presente projeto de tese de doutorado. A ideia é trazer a epistemologia hermenêutico-filosófica de Gadamer para a sua epistemologia do diálogo; e a teoria humanista de Carl Rogers para impulsionar a área da avaliação.

Destarte, pretende-se aprofundar as reflexões teóricas de autores consagrados na literatura da avaliação educacional, em sua quarta geração, quais sejam, Robert E. Stake (1967) que, entre muitas contribuições dadas à avaliação, destacam-se os seus trabalhos com a avaliação compreensiva ou responsiva; M. Parlett e D. Hamilton (1976), que se destacaram na formulação da avaliação iluminativa, e a autora brasileira, Ana Maria Saul (1988), com a sua avaliação emancipatória, que foi inspirada em três vertentes: 1) avaliação democrática; 2) crítica institucional e criação coletiva e 3) pesquisa participante.

A epistemologia em Gadamer (2012) passa pela hermenêutica filosófica, que articula o pensamento dialético e o fenomenológico, resultando na hermenêutica, que é antipositivista. O fundamento do conhecimento consiste na experiência e na circularidade. Não se trata de um pensamento conclusivo, mas, vale lembrar, abre espaço para a dialogicidade, considerando, ainda, que um dos fundamentos de seu trabalho é saber o quanto resta de não-dito quando se enuncia conceitos ou ideias.

A metodologia hermenêutico-filosófica de Gadamer e os seus modelos estruturais se apresentam da seguinte forma, tendo: o jogo, como transformação em construção; o círculo hermenêutico; além das suas contribuições, como fusão de horizontes/consciência histórico-efetiva; o diálogo como linguagem/experiência hermenêutica; a empatia; a solidariedade; a arte, dentre outras contribuições. A avaliação atual não incorporou a reflexão sobre a experiência própria, a escuta e o diálogo, que ajudam a fundamentar uma teoria humanista, que deve ser acrescida às formas vigentes de se avaliar.

Para Gadamer (2012), as experiências originárias do homem seguem o mesmo procedimento do jogo, ou seja, o homem está envolvido, de tal maneira, pelas relações que estabelece que não consegue refletir sobre aquilo que faz. Essa atitude não é involuntária, trata-se de um pensar diferente, de outra natureza, que está presente na própria ação. Desta maneira, a resposta vai ocorrendo pela própria dinâmica, num diálogo autêntico. A experiência abre-se para uma nova realidade, que estava subjacente e impedida de acontecer. “O jogo é modelo estrutural que explica e possibilita, apropriadamente, a efetuação do princípio da experiência – não se restringindo ao campo da estética.” (ROHDEN, 2003, p. 137).

O uso dos jogos se amplia na vida das pessoas nos mais diversos matizes. O seu uso se dá em qualquer campo da vida humana, como na arte, na linguagem do diálogo, enfim, em qualquer ato da experiência humana. Haja vista que o jogo faz parte da vida, são relevantes os aspectos do sentido humano, como o ouvir, o sentir e o perceber. É no jogar que ocorre, instaura-se e se explicita a experiência do sentido da vida humana. Não se separa a obra de arte, nem aquele que a experimenta. O jogo se torna ação comunicativa, a pessoa se envolve e se entrega nesse processo. Ademais, não tem fim, trata-se de uma transformação, em construção. E a avaliação, no sentido de uma escuta sensível, além de um ato comunicacional de entrega, não pode deixar de ser vista nas formas de ampliação desse jogar.

O diálogo consiste em uma relação multifacetada, não sendo unilateral nem linear. Há um acompanhamento recíproco da experiência entre os polos da relação, além de um acolhimento recíproco da palavra do outro. Acolher a palavra do outro não significa consentir, mas falar, ouvir, abrir-se e compreender o que o outro tem a dizer. Para isso, deve se estabelecer uma linguagem comum.

Apesar do distanciamento entre as línguas, as pessoas podem se compreender e aproximar-se das pré-condições para esse desprendimento, quais sejam, a confiança incondicional, a paciência, o bom senso, a simpatia e a tolerância. O ato de avaliar se faz presente em toda essa dimensão para resgatar a essência humana.

Com efeito, ouvir é um princípio de vida, é preciso prestar atenção para, em seguida, elaborar perguntas ontológicas, que levem à compreensão. O ouvir é um fenômeno hermenêutico e, nele, reside a solidariedade para com o próximo. Responde-se, satisfatoriamente, às palavras do outro quem sabe ouvi-lo. Ouvir, representa uma dimensão constitutiva do diálogo, que direciona a um acordo, apesar das posições contrárias. Isso fundamenta a avaliação num sentido da ética, do respeito ao outro e da solidariedade humana.

O diálogo se aproxima da linguagem, da humanidade, do ser humano. A concepção de linguagem é ampliada através de Gadamer. Através desta, o homem se constitui de experiência. A linguagem não se dá apenas pela palavra, pois, há a gestual, a dos olhos, a das mãos, o silêncio, etc. A linguagem existe na relação entre as pessoas e se realiza como diálogo. Há um jogo linguístico, no processo de compreensão ontológica e, nesse processo, o pensamento se constrói pelo alimento que recebe da palavra.

A avaliação se constitui, mas há muito por se avançar, em se tratando dessa área que, ainda, é pouco explorada e valorizada, apesar da avaliação estar sempre presente nas atividades do homem, remontando aos primórdios de sua vida. Cada vez mais, o interesse por essa área se amplia, da microavaliação para um campo da macro-avaliação.

Há muitos espaços a serem ocupados, quando se exercita a avaliação de programas de formação humana para o universo do trabalho. Um deles passa pelo cuidado que se deve ter com as pessoas que participam de programas educacionais e que precisam ser valorizadas, ouvidas e consideradas, especialmente, quando se se volta para a formação dos futuros gestores dos Órgãos públicos. Trata-se de refletir os princípios éticos que norteiam todo o processo de avaliação no sentido de contribuir na formação humana e profissional das pessoas envolvidas no processo.

A avaliação atua, constantemente, na dinâmica da existência, e não pode ser reducionista. Ela precisa se assegurar da complexidade da vida moderna, oportunizando melhorias, não só para a instituição, como, também, levando os benefícios sociais para toda uma comunidade. Daí, se pensar na avaliação como interação que flui, levando à repercussões em cada sujeito envolvido.

Vale salientar que, quando bem analisada, no tocante aos seus aspectos científicos, a avaliação se mostra como um marco diferencial e como patrimônio cultural da humanidade, não só no cotidiano escolar, como, também, em qualquer setor da vida humana. Dada a sua complexidade, ela vai exigir do homem, grandes desafios, para uma boa compreensão de suas potencialidades.

Oportuno lembrar que quando se trata de abordar a avaliação, na formação dos gestores, atualmente, sua relevância se destaca, visto que se vive numa realidade em que há muitas falhas provenientes de uma má-gestão, na área organizacional. Oferece-se capacitação para os gestores e, esses programas, por diversas vezes, não são avaliados. Entretanto, quando avaliam, fazem-no de forma rápida, parcial, repetitiva e tecnicista, sem levar em conta o homem e suas potencialidades.

A “Avaliação de programas educacionais para gestão: um estudo de caso avaliativo na empresa Carmehil, em Fortaleza-CE”, visa construir uma proposta de avaliação de programas educacionais de desenvolvimento gerencial, centrada no diálogo, que minimize as dificuldades detectadas junto aos atores sociais dos programas existentes. Desta vertente, questiona-se: como aplicar, de forma participativa, um estudo avaliativo de programas educacionais de desenvolvimento gerencial centrado no diálogo?

### **2.3 Justificativa**

Como a avaliação é de natureza complexa, há uma dialética em suas ações, com a presença de consideráveis contradições. Esse procedimento torna a avaliação um fenômeno social, repleto de conflitos e carregado de peso político. Portanto, ela precisa ser vista de forma mais emancipadora, conforme Saul (1988), em vez de apenas controladora.

A história do Brasil se caracteriza pela pouca presença da emancipação. Quase sempre houve o predomínio do autoritarismo e ainda se convive com os ranços que restaram desses avanços. Poucos foram os momentos em que houve o predomínio do lado emancipador, tendo como fator predominante, na maioria das vezes, o controle. Quando se trata da avaliação de gestores, numa sociedade dita democrática e pluralista, a emancipação

deve estar presente. Sobejam comentários de muitos estudiosos que apontam para a escassez de gestores na realidade brasileira.

Esta conjectura gera inquietação entre os pesquisadores, proporcionando a procura por formas alternativas de se trabalhar com a avaliação de programas educacionais. Decerto que há muito que se fazer nessa área, que está, ainda, em construção. Buscam-se alternativas que auxiliem na superação de todos esses obstáculos. Há a necessidade de se investir mais na avaliação de programas gerenciais. O Brasil carece de gerentes, há uma escassez de gestores e, desses, uma grande maioria não se encontra preparada para enfrentar os desafios que o seu protagonismo profissional requer.

O trabalho que se pretende realizar se justifica e é viável se considerar-se o largo alcance de seus efeitos para o contexto em que se vive, tais como:

- a) a modernização do planejamento, a avaliação e o acompanhamento dos programas educacionais;
- b) a revisão e melhoria constante da qualidade dos programas educacionais, pois, apesar de muitos serem realizados com afinco e tidos como sérios, fracassam e não cumprem, satisfatoriamente, com a sua missão; e,
- c) a ênfase no empenho, nos esforços e no compromisso social daqueles que se destacam e que precisam ser explicitados através das iniciativas da avaliação;

## **2.4 Definição dos objetivos**

### ***2.4.1 Objetivo geral***

O objetivo geral desta pesquisa consiste em aplicar um estudo avaliativo de programas educacionais de desenvolvimento gerencial, centrado no diálogo, que minimize as dificuldades dos programas existentes, detectadas junto aos atores sociais.

### ***2.4.2 Objetivos específicos***

Em termos de objetivos específicos, o presente trabalho contempla:

- a) analisar a eficácia do programa de desenvolvimento gerencial em estudo;
- b) identificar e analisar as fragilidades e dificuldades do programa educacional em estudo; e

- c) desenvolver processo avaliativo baseado no diálogo com os atores sociais envolvidos.

## **2.5 Formulação dos pressupostos da pesquisa**

Como pressupostos da pesquisa, há que se destacar:

- a) os estudos de caráter interdisciplinar, em avaliação de programas de educação organizacional, ainda são incipientes no Brasil;
- b) a avaliação pós-programa traz resultados significativos para as pessoas, e, conseqüentemente, para a empresa, mas, ainda, não é utilizada de forma qualitativa e,
- c) a avaliação mediata e imediata dos programas de educação organizacional, subsidiam e acompanham a melhoria dos níveis de desenvolvimento, com impacto nos resultados, tanto para a organização como para os profissionais.

### 3 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

O presente trabalho adota a estratégia metodológica quadripolar de De Bruyne; Herman e De Schoutheete (1977). Segundo esta estratégia, a pesquisa passa por quatro diferentes polos, quais sejam, o epistemológico, o teórico, o morfológico e o técnico, havendo uma integração entre estes, conforme se vê na figura 1 abaixo.

Figura 1 – Estratégia Metodológica Quadripolar (De Bruyne; Herman; De Shoutheete, 1977)



Fonte: Adaptado de De Bruyne; Herman e De Schoutheete (1977).

No polo epistemológico se discutem os tópicos referentes à epistemologia, tais como: a epistemologia de Hans-Georg Gadamer; a epistemologia do humanismo e da avaliação educacional. No polo teórico, desenvolvem-se o humanismo de Rogers, as teorias da avaliação educacional e a educação gerencial. O polo morfológico apresenta os modelos de avaliação, oportunidade em que se enfatiza o modelo rogeriano aplicado à avaliação. Também o trabalho conta com modelos teóricos da educação que avançaram a avaliação educacional. São eles: os americanos R. Stake e Parlett e Hamilton, e a brasileira Ana Maria Saul. Finalmente, o polo técnico refere-se à metodologia, coleta de dados, descrição, análise documental e crítica, observação e entrevistas relativas à pesquisa de campo. Nessa parte, a metodologia é enfatizada dentro de uma abordagem qualitativa, sem deixar à margem aspectos quantitativos que se fazem necessários.



### 3.1 Polo Epistemológico

O polo epistemológico, conforme afirmam De Bruyne, Herman e De Schoutheete. (1977, p. 41-42), reflete “[...] os princípios, os fundamentos, a validade das ciências. [...], representa um polo intrínseco à pesquisa científica. [...] Esta concepção da epistemologia [...] é a única que respeitará o caráter, constantemente, aberto das ciências, sem lhes impor, dogmaticamente, exigências ilusórias de fechamento.”

O polo epistemológico se torna fundamental em qualquer trabalho científico, pois:

- a) assegura o rigor, a exatidão e a precisão dos procedimentos, metodologias, auxiliando no bom andamento da pesquisa.
- b) Indica regras que guiam a imaginação do pesquisador, respeitando a sua criatividade e seu espírito crítico. Elabora soluções teóricas válidas para resolver os problemas práticos do cotidiano da vida social.
- c) Aproxima o processo do conhecimento de uma validade menor para uma maior, abrindo os horizontes para novas configurações no âmbito da ciência.
- d) Apreende a lógica do erro para construir a lógica da busca da verdade. Através de conjeturas e refutações, o erro pode ser visto numa outra dimensão. Quando se trabalha o erro, acaba-se chegando a novos acertos, a novas descobertas. O erro passa a ser visto como uma oportunidade de vislumbrar novas descobertas e esse é o caminho da ciência que está sempre perseguindo o sentido da “verdade” que é provisória e nunca chega, mas se aproxima dessa direção a ser atingida.
- e) Examina a relação que as ciências estabelecem entre as teorias e os fatos.
- f) Explica fatos e valida os procedimentos.
- g) Resolve problemas práticos e elabora soluções teóricas válidas.
- h) Constrói o objeto científico e delimita a problemática de investigação.
- i) Reflete os princípios, os fundamentos, a onerosidade das ciências.
- j) Estabelece as condições de objetividade, dos modos de observação e de experimentação. Portanto, experimenta os momentos das discussões, dos debates para tornar a ciência mais objetiva e sistemática. E, em se tratando de ciências humanas e sociais, o caráter de objetividade reside exatamente no conjunto de discussões dessa intersubjetividade em ação.

- k) Mostra as possibilidades da ciência, fornece os instrumentos de questionamento dos princípios nas ciências.
- l) Exerce uma função de vigilância crítica e epistemológica da pesquisa. A epistemologia ajuda na forma de acompanhar bem os trabalhos para dirimir possíveis dúvidas e, assim, chegar a menos conflitos cognitivos, advindos do trabalho com os erros, as falhas e as imprevisibilidades próprias da natureza humana e social.
- m) Explicita as problemáticas de pesquisa e a produção do objeto científico.

Frente a estas considerações, vê-se que a epistemologia é fundamental em todo e qualquer trabalho científico, pois oferece contribuições para quaisquer trabalhos que caminham na direção da ciência. A epistemologia e a ciência caminham juntas havendo uma interdependência entre esses termos. A epistemologia é um polo fundamental da pesquisa. Estabelece as condições de objetividade, dos modos de observação e de experimentação, mostra a possibilidade da ciência e fornece os instrumentos de questionamento dos princípios nesta. A epistemologia tem “uma função de vigilância crítica na pesquisa [...], polo considerado como motor interno, de algum modo, obrigatório, da investigação do pesquisador, que, constantemente ou não, coloca-se questões epistemológicas [...]” (DE BRUYNE; HERMAN; DE SCHOUTHEETE, 1977, p. 44).

Dessa forma, vê-se que, ao exercer funções que movimentam e impulsionam os avanços da pesquisa numa visão voltada aos fundamentos científicos, o polo epistemológico é imprescindível nos trabalhos acadêmicos, pois, nele, “são consideradas dimensões, como a explicitação das problemáticas de pesquisa e a produção do objeto científico; e consideradas concepções como as de causalidade, validação e cientificidade.” (MARTINS; THEÓPHILO, 2007, p. 4).

Há um aspecto fundamental a ser considerado, nesse polo, que trata do exercício do questionamento crítico dos fundamentos e princípios das ciências. Lessard-Hébert, Goyette e Boutin. (2005, p. 20) estabelecem que: “Uma reflexão sobre o valor dos conhecimentos científicos remete, fundamentalmente, à questão da natureza do conhecimento e para as suas condições de elaboração; pertence, por conseguinte, à Epistemologia.”

O polo epistemológico de um processo de investigação contém elementos de análise das metodologias qualitativas, como paradigmas/linguagens (historial); postulados ontológicos; problemáticas; e, critérios de cientificidade (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005).

Nessa parte do trabalho são discutidas a epistemologia de Hans-Georg Gadamer; a epistemologia do humanismo e da avaliação educacional.

### ***3.1.1 A Epistemologia de Hans-Georg Gadamer***

A Epistemologia de Hans-Georg Gadamer apresenta uma contextualização da vida desse autor, o seu método, a sua hermenêutica filosófica e os seus modelos estruturais, tendo o jogo como transformação em construção, e o círculo hermenêutico. Na sequência, expõem-se as suas principais contribuições, quais sejam: a fusão de horizontes/consciência histórico-efetiva; o diálogo – linguagem/experiência hermenêutica; a arte; a poesia; e, a solidariedade. Prosseguindo, buscam-se as suas contribuições para o diálogo. A epistemologia de Gadamer se conclui com as críticas a ele levantadas.

#### ***3.1.1.1 Contextualização de Gadamer***

Hans-Georg Gadamer nasceu em 11 de fevereiro de 1900, em Marburg, na Alemanha, e faleceu no Hospital da Universidade, em Heidelberg, a 13 de março de 2002. Criador das hermenêuticas filosóficas, foi conhecido como o “Grande Velho Homem”, da filosofia alemã. Considerado o Sócrates contemporâneo, a obra filosófica do autor carece de um aprofundamento ulterior.

Seu pai, Johannes Gadamer, era cientista e trabalhava na Universidade de Marburg. Sua infância foi tumultuada, repleta de traumas que abalaram a sua vida.

O início da vida de Gadamer foi rodeado de tragédias domésticas: sua irmã Ilse, morreu, ainda, na infância, e, sua mãe morreu de diabetes, dois anos mais tarde, quando Gadamer ainda tinha quatro anos de idade. Um ano mais tarde, seu pai se casou novamente e, de acordo com todos os relatos, incluindo o seu, ele era incapaz de se aproximar de sua madrasta Hedwig (ex – Heillich). (LAWN, 2011, p. 32).

Aos 22 anos, Gadamer foi atacado de poliomielite. Permaneceu no isolamento por muitos meses. Esse período foi proveitoso, visto que, aprofundou-se na leitura dos filósofos, trabalhando na obra fenomenológica de Husserl, e, por fim, dialogou com este. Entretanto, a poliomielite trouxe-lhe sequelas que perduraram pelo resto de sua vida, na medida em que ele já não caminhava mais.

Gadamer adquiriu uma formação geral, na área de humanas, com influente trabalho filosófico em hermenêutica. Também, desenvolveu trabalhos de história.

Manifestou uma inclinação pela literatura e pelas artes. O seu interesse pelas Ciências Humanas desapontou o seu pai, que se preocupou com sua escolha. Seu pai tinha um forte compromisso com as ciências da natureza e manifestava uma indiferença à cultura. Gadamer rompeu com o seu pai implodindo, simbolicamente, as suas ideias. Partindo dessa premissa, desprezava as ciências exatas.

No tocante à filosofia, em torno do ano de 1920, Gadamer escreveu sua dissertação, intitulada “A natureza do prazer, de acordo com os diálogos de Platão”, sob a orientação de Natorp. Em 1922, citado filósofo se encontrou com Heidegger, em Friburg, e, a partir daí, passou a se submeter às suas influências marcantes, frequentando as suas aulas.

Gadamer era um aluno esforçado e obstinado, que queria registrar a sua marca, no entanto, Heidegger desaprovou o desempenho de Gadamer, manifestando-se através de uma carta, ratificando a sua incapacidade e impossibilidade de alcançar metas. Abalado e profundamente perturbado com tais comentários, Gadamer passou a duvidar de suas capacidades, demorando a se reestabelecer desses momentos devastadores, culminando numa insegurança pessoal.

Apesar das rixas, Gadamer não perdeu suas esperanças e, com determinação, aprofundou-se nas aulas de Heidegger, que concordou “em supervisionar a tese de habilitação de Gadamer, submetida em 1929, com o título de “Interpretação do Philebus de Platão” [...]”, Referida obra foi publicada em 1931, com o título *Éticas Dialéticas de Platão* (LAWN, 2011, p. 34-35).

Lawn (2011) afirma que Gadamer casou com Frida Katz, em 1923, e sua filha, Jutta, nasceu em 1926. Na Alemanha, vivia-se uma época de crise financeira pós 1ª. Guerra Mundial. O casamento foi, então, desfeito em 1940. Casou-se, novamente, em 1950, com Kate Lekebusch, que era sua aluna e assistente. Em 1956, nasceu a sua filha, Andrea. Depois da guerra, os soviéticos apoiaram a sua eleição para reitor da Universidade de Leipzig, que estava sob o domínio russo, que se transformou em Alemanha Oriental.

Houve um breve afastamento de Heidegger, na época da 2ª. Guerra Mundial. Os contatos se reestabeleceram e duraram até a morte de Heidegger, em 1976. A reputação de Gadamer cresceu e ele foi devidamente reconhecido, a partir da publicação de sua obra de maior impacto, denominada *Verdade e Método*, publicada no ano de 1960, na Alemanha. O autor se aposentou do mundo acadêmico em 1968, iniciando uma carreira internacional, como visitante, nos EUA, durante muitos anos.

Apesar de ter morrido em idade avançada, aos 102 anos, citado doutrinador permaneceu, mentalmente ativo e interessado nos eventos mundiais. Gadamer era um

homem culto, repleto de esperança. Apesar de sua timidez, ele se via como um eterno aprendiz, com sede de aprender. Aveso às apresentações, preferia permanecer nas sombras e sem nenhum sinal de vida. “Assim como Sócrates, Gadamer conferiu ênfase à filosofia, como uma atividade prática, conversação viva, resultando, daí, a sua tolerância a entrevistas e ao diálogo.” (LAWN, 2011, p. 45).

No que se referem às suas obras publicadas, destacam-se: *Verdade e Método* (1960); *Dialética de Hegel: Cinco estudos hermenêuticos e hermenêutica filosófica* (1976); *Razão na idade da ciência* (1980); *Aprendizado filosófico* (1985); *A relevância da beleza e outros trabalhos* (1986); *Diálogo e desconstrução* (1989); *Hans-Georg Gadamer sobre educação, poesia e história* (1992); *Estilos de Heidegger* (1994); *Literatura e filosofia: Trabalhos sobre a teoria literária alemã* (1994); *O enigma da saúde: a arte da cura na era científica* (1996); *Gadamer sobre Celan* (1997); e, *Gadamer em conversa e um século de filosofia* (1998).

Gadamer, ainda, que, em sua idade mais avançada, não deixou de trabalhar em sua formação teórica. Possuía vigor, energia e um magnetismo de ser e, “não deixava de entregar-se inteiramente ao horizonte da linguagem falada, ao diálogo concreto com seus parceiros” (FLICKINGER, 2003, p. 15).

### 3.1.1.2 Gadamer e o método

Para compreender Gadamer e o seu método, é necessário refletir sobre as origens da hermenêutica. Constitui-se na forma primeira de entendimento, haja vista que, os homens são seres “hermenêuticos” na tradição. “[...] que todos os aspectos do entendimento humano pressupõem uma dimensão hermenêutica. [...] uma forma de conhecimento reprimido e entendimento bruscamente contido pelos procedimentos da modernidade” (LAWN, 2011, p. 65).

Quando se fala no termo “reprimido”, pensa-se nas teorias psicológicas que trabalham nessa dimensão e procura compreender bem esse termo tão incompreendido na modernidade. E então, faz-se uma incursão no humanismo de Rogers (1985) quando traz à tona a aprendizagem significativa que passa pelo trabalho que se faz em torno da aprendizagem afetiva.

Ao se despojar dos preconceitos, o homem passa a abrir seus horizontes às experiências de vida. E quando ele trabalha em si os atributos pessoais necessários a um alargamento da compreensão, ele passa a criar condições para um patamar superior de

compreensão. Os atributos pessoais, preconizados e trabalhados por Rogers (1985), são conhecidos como “tríade rogeriana”, ou seja, aceitação incondicional da pessoa; empatia e autenticidade e representa um horizonte a ser perseguido, a ser testado e pesquisado em seus diversos aspectos interpretativos.

Cada vez que o ser humano se autodesenvolve na direção dessa tríade, mais ele cria condições para que a pessoa se desenvolva e aprenda. Isso também se fundamenta nos teóricos da avaliação educacional, como Stake (1967) com a sua avaliação responsiva ou compreensiva; Parlett e Hamilton (1976) com a sua avaliação iluminativa e Saul (1988) com a sua avaliação emancipatória.

Juntando a epistemologia da hermenêutica filosófica de Gadamer (2012) com os teóricos apontados acima, os avaliadores podem conduzir bem os programas de desenvolvimento gerencial em suas organizações. Acredita-se que os avanços na avaliação precisam enfrentar os desafios de modelos alternativos que transcendem os modelos clássicos e tradicionais da avaliação educacional que, infelizmente, ainda são replicados. Na área de avaliação, há resistências fortes no caminho das mudanças. É preciso enfrentar, arriscar e ir sempre em frente, em vez de reproduzir a omissão. Arrisque e não se omita, pois, é através da avaliação que o homem consegue se aproximar mais da verdade. Essas ideias são também corroboradas pelos teóricos da administração, como McGregor (1960), Maslow (1962) e Herzberg (1964).

O conhecimento reprimido está eivado de uma sombra. Esta precisa de luz para iluminar os caminhos. Isso se faz através do debate, da discussão e do diálogo. Não há uma última palavra. Esta está sempre passando por movimentos de rupturas para a sua superação e isso nunca chega ao fim, dado que o homem é um ser inconcluso e imperfeito.

Avaliação é uma ação humana que precisa constantemente se utilizar da interpretação para poder aplicar um senso de julgamento mais fundamentado. E, com isso, reunir condições de poder tomar decisões mais acertadas que vão ajudar a transformar a realidade que se apresenta, já que ela é de alta complexidade.

Não obstante, a hermenêutica se desenvolveu a partir do Renascimento, quando houve a necessidade de se interpretar as obras sagradas. O desenvolvimento da ciência obrigou a uma intensa atividade hermenêutica, no campo da teologia, vez que a verdade científica era considerada diferente da verdade bíblica, que é expressa por palavras e termos, característicos de uma determinada época.

Portanto, a verdade bíblica é atemporal, permanece e pode ser expressa de outra forma. Evidencia-se que é tarefa da hermenêutica: interpretar o texto bíblico a partir da

intenção de quem o escreveu, considerando que esta intenção se expressa de forma condicionada pelo tempo e pelo lugar (historicidade). Essa atividade foi desenvolvida em função dos choques, cada vez maiores, com as verdades científicas. No início do século XIX, a hermenêutica emerge como uma filosofia, e a sua atividade representa a compreensão filosófica.

O campo da hermenêutica tem sido definido pelo menos de seis maneiras diferentes. Desde o começo que a palavra significou ciência da interpretação, referindo-se especialmente aos princípios de uma exegese de texto adequada. Mas o campo da hermenêutica tem sido interpretado (numa ordem cronológica rigorosa) como: 1) uma teoria da exegese bíblica; 2) uma metodologia filológica geral; 3) uma ciência de toda a compreensão linguística; 4) uma base metodológica das ciências humanas; 5) uma fenomenologia da existência e da compreensão existencial; 6) sistemas de interpretação, simultaneamente recolectivos e inconoclasticos, utilizados pelo homem para alcançar o significado subjacente aos mitos e símbolos. (PALMER, 1969, p. 43).

Diante desta percepção, a palavra hermenêutica significa declamar, anunciar, interpretar ou produzir. O significado mais antigo e o mais difundido da palavra refere-se aos princípios da interpretação bíblica, a exegese dos textos sagrados. Este termo surge a partir da necessidade de se estabelecer regras para a compreensão das *Sagradas Escrituras*.

A palavra hermenêutica deriva do grego *hermeneuein*, que significa interpretar, traduzir para os romanos os oráculos de Zeus. O Deus Hermes era o intérprete, o mensageiro dos deuses ao interpretar os desejos dos deuses e torná-los conhecidos pelos meros mortais. Os caminhos de Deus se tornavam conhecidos pelos homens (LAWN, 2011, p. 66).

O entendimento não era algo certo, e, sim, buscado como horizonte na testagem e na pesquisa. E, para compreender bem esses aspectos, torna-se necessário que haja uma compreensão aprofundada da hermenêutica e de suas origens, desde as hermenêuticas bíblicas (exegese bíblica), as hermenêuticas literárias e as jurídicas, ocorridas a partir do século XVII. O início do pensamento humanístico moderno é marcado pela reivindicação de uma independência, no campo das humanidades, ao mesmo tempo em que elas poderiam converter-se em domínio das ciências.

O campo das humanidades é o campo dos fenômenos expressivos, no qual a tarefa do humanista é tentar captar subjetividades e apreender intenções comunicativas, em que tudo o que existe, e que, é produzido em nível de ações e obras, na história de um povo, é objeto de compreensão. Trata-se de uma tônica do pensamento romântico, que marcou esta época, dizer que a tarefa do cientista natural é explicar, vez que os seres inanimados são explicáveis. No que tange ao termo compreender, entende-se que este era utilizado para se

referir a uma operação de apreensão das intenções do autor, e essa tarefa não pressupõe uma formação naturalística (no âmbito das ciências humanas).

Ações e obras passam a ser encaradas como textos a serem decifrados. Já que não se pode conferir confiança a autoavaliação, seja para o conhecimento próprio, bem como para conhecer o outro, tudo aquilo que se capta no outro, quer nas suas ações, quer nas suas obras, concebe-se através de textos e na forma destes, a serem decifrados. O homem aprende a fazer uma leitura também das ações e comportamentos humanos para apreender o que não foi dito, o que está subjacente ao ato.

Faz-se necessário, portanto, interpretar o que o outro fornece, porquanto elementos de um texto. Com isso, a epistemologia romântica dá lugar à problemática hermenêutica. A grande contribuição do pensamento romântico se referiu à valorização da subjetividade do conhecedor, embora tenha se mistificado a ideia de intuição e empatia. Mas ofereceu condições para se avançar na arte da interpretação.

A relação que o leitor estabelece com a obra, seja esta um texto literário ou de arte qualquer, não é de observação, mas de admiração e de espanto. Há que se conceituar:

A admiração é uma visão espantada e empática, que traz consigo um certo amor pelo objeto para o qual dirige o olhar. A admiração é uma forma particular da contemplação ou, dizendo melhor, é uma maneira de contemplar segundo o espanto e a afeição. Dessa maneira, a obra de arte, no caso a obra literária e nela particularmente o universo imaginário, se dá para a nossa contemplação: como algo que admiramos, isto é, algo que nos espanta e amamos. Poderíamos ainda dizer que o amor que sentimos e o espanto que a obra causa são um amor e um espanto diante de nossa humanidade. (KNOLL, 1975, p. 21).

A vertente da epistemologia fenomenológica integra o debate epistemológico contemporâneo, em seu grande desafio de diálogo com as ciências humanas e influencia a constituição de seu sujeito. Como uma das principais vertentes epistemológicas contemporâneas, pode-se argumentar uma epistemologia fenomenológica, propriamente, hermenêutica, a despeito de algumas discussões existentes sobre o assunto.

*Verdade e Método* constitui a principal obra de Gadamer (2012). Foi publicada em 1960, quando o autor tinha 60 anos de idade. Ele não se conformava com o espírito científico da época, que tratava as ciências do espírito dentro de uma metodologia voltada às ciências da natureza. Realçava-se a insustentabilidade da ideia de um conhecimento universalmente válido e, questionava-se sua tarefa, voltada ao historicismo. Este foi desprezado ou tratado marginalmente por Heidegger, juntamente com a metodologia das ciências do espírito.



O historicismo e o positivismo defendiam que as ciências do espírito deveriam elaborar os seus próprios métodos, para possuírem o *status* de ciências. Gadamer (2012) sustenta que não existe um método próprio das ciências do espírito. *Verdade e Método* é uma obra que confronta o conceito de verdade, de Heidegger, com o conceito de método, de Dilthey.

Grondlin (1999, p. 182) se refere a uma palestra proferida em 1862, em Heidelberg, pelo cientista naturalista Helmholtz, sobre a relação entre as ciências da natureza, que se caracterizam pelos métodos de indução lógica, e pelas ciências do espírito, que se iniciam como um sentimento psicológico de tato, denominado indução artística. “Com exagero apenas superficial, poder-se-ia dizer que, Helmholtz é o principal parceiro de conversação na primeira parte de *Verdade e método*.”

Insta esclarecer que a preocupação arraigada pela cientificidade das ciências do espírito e a obsessão metodológica são críticas fundamentais formuladas por Gadamer (2012), em sua obra *Verdade e método*. Constata-se que a peculiaridade das ciências do espírito foi concebida corretamente, em 1862, por Helmholtz. Essas discussões epistemológicas foram ultrapassadas pelo autor. Os debates aconteciam e eram morosos, já que o espírito da época insistia cientistas do espírito, também, deveriam desenvolver métodos próprios para que sua ciência fosse aceita como tal.

Entretanto, Gadamer questiona a autoridade do método. A verdade é relativa, ela não existe, já que consiste na interpretação, e, nesse sentido, é histórica. É preciso resgatar a verdade que é dispensada, rapidamente, em nome do progresso e da modernidade. Descartes se destaca ao se posicionar na defesa da razão humana. Esta é a fonte da verdade para ele. Convém esclarecer que o Século das Luzes<sup>7</sup> foi uma época em que se enfatizava a confiança na razão, inspirando o autor a elaborar o seu discurso sobre o método e a crença nesse modelo.

Opondo-se ao pensamento modernista e iluminista, Gadamer (2012) questiona o método e a autosssegurança da era moderna e, trabalha para resgatar o que foi perdido com o Iluminismo. Os principais conceitos da epistemologia de Gadamer passam pela hermenêutica filosófica, que articula o pensamento dialético e o pensamento

---

<sup>7</sup> O Iluminismo foi um movimento intelectual que surgiu na Europa, no decorrer dos séculos XVII e XVIII. Ele apoiava o domínio da razão no sentido da luz em oposição ao movimento anterior com sentido de trevas numa visão teocêntrica. É preciso iluminar as trevas que se enraizavam na sociedade. O iluminismo enfatizou a liberdade humana, o homem como centro das decisões tanto econômicas quanto sociais e políticas. Havia toda uma luta pela liberdade, pela igualdade e pela fraternidade. Neste período mereceram destaques, entre outras obras, as de John Locke (1632 – 1704), Voltaire (1694 – 1778), Montesquieu (1689 – 1755), Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), Denis Diderot (1713 – 1784), Jean Le Rond d’Alembert (1717 – 1783) (NIEDERAUER, 2014).

fenomenológico, em que a hermenêutica é o resultado desse encontro, é o caminho que concede a palavra ao conceito, mas, igualmente, devolve, do conceito à palavra. Ela retira o homem do senso-comum e, realiza a criticidade. A palavra significa o começo, o mundo vivido, a cotidianidade, a admiração, a experiência. O conceito é o limite, a inteligibilidade última, o domínio e a fixação, que faz cessar o movimento e a investigação.

A hermenêutica filosófica é antipositivista e o fundamento do conhecimento, a experiência e a circularidade. Alcançar o conceito é atingir a verdade. A verdade é desvelamento, desocultação do que está oculto, jorra luz sobre aquilo que jaz na sombra. Não há a pretensão de se proferir a última palavra, visto que sempre haverá a sombra e o movimento para superar a sombra. O homem simboliza um ser situado e dado, posto que, sempre se observa de uma determinada direção, pelos valores do seu tempo.

Salienta-se que um dos pressupostos da hermenêutica filosófica é saber o quanto resta de não-dito, quando se diz algo. Esse estranho saber refere-se a uma pausa, uma demora, uma suspensão, para entender o que estava sendo dito. Portanto, o não dito sempre persiste, quando se profere algo. O dizer não consiste, definitivamente, na última palavra e, sempre haverá algo não-dito quando se fala.

Voltando-se para a avaliação educacional, muitas vezes, as empresas avaliam os programas gerenciais com base em questionários e se restringem apenas a esses dados. Os dados falam muito e precisam ser questionados e não engavetados nas prateleiras da organização. O dizer não é a última palavra e é preciso pesquisar o não-dito. E como fazer essa articulação do dito e do não-dito?

Frente às informações extraídas de um formulário, por exemplo, o avaliador deve marcar um dia para conversar com algumas pessoas que participaram do programa. E não apenas uma só entrevista. Passado algum tempo, mais uma nova entrevista para se chegar próximo ao não-dito, pois o dizer não é a última palavra. A palavra que toca e é transformadora precisa ser constantemente confrontada com rupturas e superações.

As informações precisam ser trabalhadas, lapidadas para se chegar a sua essência e, para isso, precisa ser desvelada através de um processo dialógico. É como se fosse um jogo que não tem mais fim, precisa ser sempre alimentado por mais palavras para se chegar a conceitos mais verdadeiros.

Um programa de formação de gestores não termina quando se faz uma avaliação no final do curso. Há que serem realizadas mais investigações, pesquisas e outros encontros. Não se pode contentar apenas com uma avaliação imediata. Ela precisa ser mediatizada em

novos momentos inovadores se é que se deseja resultados mais expressivos para a organização. Não há uma última palavra.

Reconhece-se que há sempre um vácuo, um horizonte a ser perseguido e a própria razão se constitui no tempo. A filosofia não se trata de um saber de certezas, de fazer definições finais ou de dar respostas. A filosofia faz o que é inteligível, não alcança conclusões ou certezas. A hermenêutica filosófica pertence ao século XX e nasceu da fenomenologia de Husserl, Heidegger e seus colaboradores.

Corroborar-se que o começo da filosofia se refere à admiração, que não é piegas, que consiste na consciência da finitude, em tudo que o homem pensa ser capaz de se surpreender, onde o seu saber não se revela tão seguro. Não obstante, admira-se com o estranho, com o que não controla, com o desconhecido, com o não-dito. Quando se admira, se espanta, visto que está-se diante de um novo que é diferente. Constata-se que esta é uma visão que não se conclui e não se consome, e, prossegue-se investigando, porque o tempo não permite que se profira a última palavra.

De acordo com Ricoeur (1977) Gadamer<sup>8</sup> procura fazer com que a ontologia retorne aos problemas epistemológicos. Para Gadamer, a questão da hermenêutica heideggeriana deve ser conduzida para o campo das ciências humanas.

*Verdade e Método: elementos de uma hermenêutica filosófica* é um marco significativo para o progresso da epistemologia da hermenêutica moderna. Trata-se de uma obra publicada por Gadamer, na qual apresenta uma revisão crítica dos trabalhos de Heidegger sobre a estética moderna e a compreensão histórica. Apresenta ainda, as suas contribuições ao estudo da hermenêutica filosófica, baseado na ontologia da linguagem. Com essa obra, o autor dá sequência às consequências positivas da fenomenologia, no campo da hermenêutica, desenvolvendo uma nova ontologia da compreensão. Verifica-se que a hermenêutica ingressa numa nova e importante fase de sua trajetória, pretendendo esclarecer o fenômeno da compreensão, avaliando-o como um processo ontológico (PALMER, 1969).

Como herdeiro e seguidor de Heidegger, Gadamer se propõe a reavivar o debate das ciências do espírito, sem recair na epistemologia romântica de Schleiermacher e de

---

<sup>8</sup> Gadamer, H. (1900 – 2002). Ensinou filosofia em Leipzig, Frankfurt e Heidelberg. “O cientificismo do pensamento moderno concebe o método científico como o único capaz de assegurar a experiência da verdade. Gadamer, ao contrário, partindo da observação, conclui que, em outros campos – sobretudo da arte - o homem faz experiência da verdade, na medida em que é realmente modificado por seu diálogo com a obra.” (DEMANGE; GADAMER, 2001).

Dilthey nem tampouco no objetivismo da metodologia das ciências humanas. Ao reavivar as ciências do espírito, o autor baseia a sua obra no distanciamento alienante e na pertença.

Para Gadamer (2012), distanciamento alienante pertine à separação entre sujeito e objeto. Pertença significa pertencer à história, antes da história se oferecer como objeto (é anterior à separação sujeito/objeto). Ademais, o filósofo tece uma crítica ao distanciamento alienante, porém, enfatiza a dialética entre distanciamento alienante e pertença, ou seja, o historiador tem consciência de que é produto e, de que pertence à história, entretanto, em determinados momentos, se distancia, visualizando-a como objeto.

Gadamer (2012) reconhece o papel do preconceito, da tradição e da autoridade. Citado doutrinador considera que, no processo de constituição do sujeito, é necessário admitir que o reconhecimento do preconceito e da autoridade seja indispensável, ainda que se possa, em um dado momento, mas, sempre, limitadamente, estabelecer, com preconceitos e autoridade, uma relação dialética. Destarte, relata-se a necessidade de se lançar pontes e de se transpor as barreiras da distância, pois, a compreensão ocorre entre culturas, tradições e línguas díspares. Quando se atinge uma compreensão e, se mantém um diálogo com essas situações, estabelece-se uma fusão de horizontes.

Evidencia-se que Gadamer (2012) é considerado o melhor e o mais conhecido filósofo da hermenêutica contemporânea. O autor critica, em Schleiermacher, a noção de reconstrução, a qual se denomina de divinação, a recriação do estado da mente do autor para reconstruir as intenções pretendidas, ir além deste e entendê-lo melhor do que ele se entende. Nesta conjetura, negligencia-se o papel do intérprete, e o entendimento hermenêutico é dialógico e interativo.

Citado autor censura, ainda, em Schleiermacher, a priorização da forma psicológica sobre a gramatical. Permanece-se numa hermenêutica fenomenológica, que procura apontar o que, na compreensão histórica, acontece, realmente, sem elaborar uma hermenêutica que conceda regras e indicações sobre o que deve acontecer na interpretação.

Vale registrar que, o trabalho mais importante de Gadamer se intitula *Verdade e Método*, publicado em dois volumes. No primeiro, o título da obra é: *VERDADE E MÉTODO I – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, com 631 páginas; e o segundo chama-se *VERDADE E MÉTODO II – Complementos e índice*, com 621 páginas, o que totaliza 1.252 páginas. Na modernidade, esses dois termos Verdade e Método provocam conflitos. Argumenta-se que, como a verdade é teorizada, na modernidade, corre-se o risco de se encobrir outras verdades, o que é revelado na obra de Gadamer. Portanto, a verdade surpreende, revela e se manifesta.

A experiência da verdade significa hermenêutica para Gadamer, e a parte modifica o todo. “[...] a experiência da verdade encontrada no novo, a novidade, o inesperado, está numa situação de tensão com aquilo que já foi entendido” (LAWN, 2011, p. 87). O autor, assim, se manifesta:

Uma interpretação definitiva parece ser uma contradição em si mesma. A interpretação é algo que está sempre a caminho, que nunca se conclui. A palavra interpretação faz referência à finitude do ser humano e à finitude do conhecimento humano, isto é, a experiência da interpretação contém algo que não ocorria na autoconsciência anterior, quando a hermenêutica era atribuída a âmbitos especiais e aplicada como uma técnica para a superação das dificuldades dos textos difíceis (GADAMER, 1983, p. 71).

A experiência do entendimento da novidade passa pela verdade, numa dimensão hermenêutica. Há muitas possibilidades de abertura de um texto, como uma poesia, e, essas possibilidades, que se apresentam, são infinitas, embora o texto, em si, não mude. Há formas infinitas de se interpretar, pois, nessa tensão, há um caminho com idas e vindas, na busca de possibilidades ilimitadas, dado que o homem é um ser complexo, e, portanto, comporta interpretações, que prosseguem, para se aproximar de sua complexidade.

As possibilidades do homem são infinitas e avançam no diálogo. Assim como as possibilidades da construção humana, como uma poesia, uma obra de arte, um texto ou algo mais por ele criado, são ilimitadas devido a sua capacidade no ato da interpretação e da criação construtiva. Essas criações não mudam, mas podem ser vistas segundo as diversas maneiras de interpretar do ser humano.

Assim também uma avaliação que se faz de um programa, quando se pede que o aluno escreva os seus múltiplos significados. A seguir, outras pessoas vão fazer novas interpretações. Portanto, não nos podemos contentar com uma avaliação estática e acabada. Ela precisa ser dinamizada através de múltiplos olhares. Além disso, ela precisa ser alimentada com novos textos gestados nas entrevistas realizadas após um período decorrido do final do curso.

As possibilidades de abertura de um texto, de uma entrevista de um aluno, enfim, os resultados de um processo de acompanhamento de um curso não se esgotam. Há sempre uma construção, numa espécie de circularidade que exige uma atenção por parte dos gestores de um programa de desenvolvimento e de capacitação de pessoal.

### 3.1.1.2.1 O Jogo como Transformação em Construção

Na metodologia da hermenêutica filosófica, proposta por Gadamer (2012), há dois modelos estruturais: o jogo, como transformação, em construção; e o círculo hermenêutico.

O jogo assinala uma experiência, considerando que ele sempre fez parte da vida do homem desde os primórdios civilizatórios. Tudo, na vida, significa jogo. Ele auxilia como descarga das tensões, uma válvula de escape, um restaurador das energias, enfim, um meio de aprendizagem, em virtude de que confere sentido à vida do homem, na medida em que este transcende-se a si mesmo. Infere-se que o jogo possibilita o filosofar, simbolizando uma orientação para a vida, dado à força divina que o sustenta. No jogo, os indivíduos realizam a catarse, e, através desta, o ser humano se aproxima do que é essencial para a vida, atingindo o que há de mais significativo na existência, ou seja, a espontaneidade de ser.

Na essência do jogo residem as incertezas, os inesperados, a ousadia, o risco e o suporte para as tensões da vida. Para que este ocorra, é preciso que o homem esteja apto à sua experiência de entrega. O jogo permeia os estudos hermenêuticos de Gadamer, estando presente nos trabalhos constituídos de linguagem e experiência hermenêutica, que o autor aborda, em toda a sua dinâmica. Para Gadamer (2012), há regulamentos que devem ser obedecidos pelos participantes, mas essa obediência ocorre de forma reflexiva, ou seja, o sujeito obedece às regras do jogo, sem refletir sobre elas, caso contrário, a reflexão prejudicará as ações.

No jogo, a vontade e as reações individuais estão limitadas às regras deste, e, jogar não se trata de repetir movimentos mecânicos pré-determinados. Decerto que o jogador atua com uma margem de liberdade, condicionada pela dinâmica do jogo. Com efeito, o jogador não precisa refletir sobre as regras, mas estar presente e responder, de uma determinada maneira, às situações que se lhe apresentam.

Ao longo dos tempos, observa-se que a avaliação educacional replicou modelos clássicos e repetitivos, dentro de um modelo mecanicista e tecnicista. Ainda hoje se percebem os ranços desse modelo, com raras exceções. As respostas são prontas e pouco criativas, o que tem contribuído para reduzir a autoestima das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem. Não há motivos nessas ações, e o ser humano se ver tolhido em suas potencialidades.

Sobre as experiências originárias do homem, Gadamer afirma que estas seguem o mesmo procedimento do jogo, ou seja, o homem está envolvido, de tal maneira, pelas

relações que estabelece, que não consegue refletir sobre aquilo que faz; não que faça, sem pensar, mas trata-se de um pensar diferente, de outra natureza, que está presente na própria ação. Desta feita, a resposta vai acontecendo através da própria dinâmica, num diálogo autêntico. Não obstante, o jogo transforma, age e forma os seus próprios jogadores. Criam-se a sensibilidade e as habilidades para o exercício deste. Quando se se entrega ao jogo, muitos fatos ocorrem, de modo que, quando o jogador está em forma, analisa-se e se percebe o quão incrível fora o seu desempenho.

Atesta-se que o homem está sempre jogando, não tendo domínio sobre este jogo, em virtude de sua experiência. A partir daí, surge uma obra de arte, de forma inesperada, transcendente, apesar de suas impossibilidades. A experiência desponta para um novo mundo, que estava escondido e impedido de acontecer. “O jogo é modelo estrutural que explica e possibilita, apropriadamente, a efetivação do princípio da experiência – não se restringindo ao campo da estética.” (ROHDEN, 2003, p. 137).

A ontologia do jogo esclarece o modo de ser da obra, que pode ser literária, plástica, cultural etc. O jogo consiste no fio condutor da compreensão dos sentidos, na intenção de torná-lo cognoscível, possibilitando a experiência e alargando-a para novas dimensões transcendentais. Os usos do jogo se ampliam em diversos matizes e ocorrem em qualquer campo da vida humana, tais como na arte, na linguagem do diálogo (com os jogos da linguagem), enfim, em qualquer ato da experiência humana.

O jogo da linguagem se comunica com o jogo da arte, até porque a arte permeia a vida cotidiana das pessoas. O jogo consiste numa estrutura explicativo-compreensiva do sentido, ou seja, do significado que remete-se à ontologia, sendo impossível jogar sem um envolvimento com este.

Com o jogo atestam que não é mais possível uma filosofia que trabalhe apenas com proposições lógicas, dedutivas, matemáticas. Tentaram renunciar ao modo de uma filosofia orientada unicamente pelo método científico moderno, recorrendo ao *Lebenswelt*, ao modo fáctico – argumentativo do filosofar. (ROHDEN, 2003, p. 138).

A estrutura do jogo assinala um marco na filosofia e, com esta vertente, Gadamer e seus colaboradores rompem, através deste, com um modelo tradicional de visão da filosofia. Assim, há um movimento que se estende para outro lado da subjetividade. Ratifica-se que o jogo faz parte da vida, e são relevantes os aspectos do sentido humano, como o ouvir, o sentir, o perceber, o tomar parte em, posto que o filosofar sobrevém à afecção (*passio*), não, apenas atuação (*actio*). É no jogar que ocorre, instaura-se e se explicita a experiência do sentido da vida humana. Neste âmbito, a experiência do jogo

supera a dimensão teleológica. Ninguém joga isoladamente e é impossível não ingressar no jogo. Na linguagem, o sujeito é o próprio jogo (GADAMER, 2012a, 2012b).

A avaliação educacional precisa ser vista no sentido de abertura, mais humanidade, compreensão e compromisso com a vida. Nesse sentido, a avaliação é um jogo de uma dialeticidade entre o compreender e o ser compreendido. Isso dá sentido à vida e todos se desenvolvem em forma de conhecimentos e experiências. E Rogers (1985) explicita bem isso quando discute os atributos do professor em sua abordagem centrada no estudante. O saber ouvir o outro, o sentir o outro, o ter mais empatia pelo outro, o compreender para se compreender. E isso também faz parte de uma avaliação compreensiva ou responsiva, na perspectiva de Stake (1967).

O pressuposto do jogo é a sua imprevisibilidade, no tocante aos resultados. O jogo é jogo e não se pode objetificá-lo. A compreensão de algo ou de alguém, num comportamento estético, num drama, ou num espetáculo qualquer, compreendendo-o, se compreende. E, numa concepção ontológica, o jogo permanece aberto, não havendo sistema pronto e definitivo. Rohden (2003, p. 143) manifesta o seu entendimento:

É o caso da experiência estética em que acontece um jogo entre a obra de arte em “si mesma”, o jogador e a experiência que nasce desse jogo. Percebe-se que nessa relação tripolar – uma terceira margem -, não bipolar como ocorreu com o conhecimento (sujeito/objeto) ao longo da vida, não há sobreposições de um dos polos sobre os demais. Não há domínio de um aspecto sobre outro, de modo que não apenas sabemos mais, mas sabemos de outro modo ao fim do jogo.

O sujeito não é o jogador, mas o jogo, que comporta regras, precisa ser arriscado. Desta forma, mantém-se o jogador ativo. Parte-se, portanto, do que se está disposto, e, joga-se com as regras por meio do que permite-se que se pronuncie em fenomenologia. Ademais, não se separa a obra de arte, nem tampouco aquele que a experimenta. Através do jogo, como modelo estrutural, percebe-se que o indivíduo filosofa e se envolve nesse processo, experienciando-se, incluindo, neste tocante, a história, visto que, “[...] o jogo só acontece quando o jogador se joga nele e joga tudo de si mesmo, num movimento experiencial de identidade e diferença, assimilação e distanciamento.” (ROHDEN, 2003, p. 150).

Ao se observar uma criança jogando há uma participação de quem a observa. Extrapola-se a condição de mero espectador para tornar-se partícipe do jogo. Nesse processo, o jogo se torna ação comunicativa, tanto entre os atores como entre os espectadores. Todos são afetados em seus efeitos e por toda a vida. Há uma compreensão



maior do conceito de verdade e o saber filosófico, no caso, é fruto da *actio* e da *passio* humanas (padecer e agir).

Verifica-se que a obra quer se apresentar e, como tal, convida a pessoa a se envolver no jogo da obra de arte, a uma entrega à tarefa do jogo. Há uma revelação de um mundo que se descortina e se amplia. Existe, portanto, uma transformação, uma transcendência no interior do jogo, que eterniza a vida, dando-lhe um sentido de permanência.

O espetáculo teatral, a obra de arte, o clima de uma sala de aula, uma sessão terapêutica, o jogo desse caminhar, tudo isso faz com que, nesse percurso da vida, ao longo de milênios, enxergue-se tal como se é ou se poderia ser. Enfim, alcança-se algo mais que acontece dentro do ser. Considera-se, ainda, que a compreensão é uma sucessão de acontecimentos significativos, visto ser o próprio ser humano uma relação entre o modo de ser e o jogo. E, nessa interação, o ser é desvelado.

Trata-se da revelação do Ser, o acontecer deste, que se realiza num espaço de liberdade e criatividade, numa luta que não finda, através de um interminável jogo dialética de perguntas e respostas com este Ser. Constata-se que refere o jogo como transformação em construção: “O espectador ou intérprete bem como o drama e a obra têm seu próprio horizonte. Filosofar significa aceitar o desafio de pôr em jogo os pressupostos que cada um carrega consigo e possibilitar o acontecer de uma verdadeira “fusão de horizontes”” (ROHDEN, 2003, p. 149).

Portanto, não é possível a objetificação do jogo, haja vista que corresponde a uma concepção ontológica em que há a abertura, no jogo, num sistema imprevisível. Ademais, não se pode esperar nada pronto, acabado ou definitivo. Há uma busca constante de sentido, que não é determinada, mas que, provém da dialeticidade do jogo, numa busca incessante por compreensão.

### 3.1.1.2.2 O Círculo Hermenêutico

O modelo estrutural do círculo é um caminho antigo, que remonta aos primórdios da filosofia. Não tem fim, pois, adverte que tudo está circulando, desde o início da existência, marcando a vida do homem e da Humanidade. É um sentido de abertura e fechamento. O homem não fica imune ao outro, e o diálogo se impõe, de maneira que seja impossível não se comunicar, para buscar um nível crescente de compreensão.

Em síntese: o homem é um ser carregado de historicidade, que está, sempre, procurando saber das coisas e dos seus porquês. O que já se tem e se conhece, serve como base para novas indagações e se dar de forma circular. Essa prática remonta a Sócrates, no tocante ao “conhece-te a ti mesmo”, e ocorre numa constante circularidade entre o perguntar e o responder, já que, sabe-se somente que nada sabemos. E isso acontece também na avaliação de programas de desenvolvimento de pessoal. Se Sócrates só sabia que nada sabia, como poderia ele, então, saber que nada sabia? Ou por outras palavras se você não sabe de nada, como pode saber que nada sabe.

De Schleiermacher a Heidegger, o círculo hermenêutico ainda se prende ao sentido objetivo entre a parte e o todo. Em Heidegger, o círculo hermenêutico deixa de ser, simplesmente, epistemológico e passa a ganhar uma dimensão ontológica. A noção do círculo hermenêutico em Gadamer incide, por algumas mudanças, no sentido de se combater a ingenuidade do historicismo. Rohden (2003, p. 163) “[...] mostrou como se deve compreender verdadeiramente a ciência da história – não como ciência no sentido moderno, mas como um acontecimento, como uma experiência.”

A historicidade da compreensão transcende o conceito de objetividade da ciência moderna e se move numa dialogicidade. A compreensão passa por um movimento circular ontológico, numa ação dialética entre o todo e a parte, e vice-versa, num movimento interminável. A experiência do sentido não foi vista por Schleiermacher, pois, este se prendeu ao metodologismo hermenêutico. E, aqui, pode-se observar a importância da avaliação tanto mediata quanto imediata num movimento interminável. Ela não pode ser arquivada e precisa estar disponível a todo momento.

Gadamer concebeu o aspecto ontológico. O sujeito se inseriu no ato da interpretação, posto que abre-se à experiência, revendo e reformulando os seus projetos. “O círculo hermenêutico pode ser concebido como um enquanto instaurador de sentido. [...] texto aqui não deve ser compreendido em sentido estrito como o escrito, mas como aquilo que possibilita uma reflexão filosófica.” (ROHDEN, 2003, p. 165).

O círculo hermenêutico de Gadamer caminha, circularmente, entre objetividade e subjetividade, idas e vindas, na busca de uma compreensão infinita. A circularidade é eterna e o seu sentido, inesgotável. O círculo hermenêutico consiste num eterno filosofar e não se restringe apenas à interpretação de textos. Schleiermacher para na conclusão, o intérprete extrai o sentido, que é desconhecido pelo próprio autor.

O círculo hermenêutico, o “enquanto” da hermenêutica filosófica, remete à ideia de um círculo concêntrico, que amplia e funde os horizontes, em polaridades entre

subjetividade/objetividade, proximidade/distância, abertura/fechamento, desconhecimento/estranheza e conhecimento/familiaridade, união/desunião, singular/parte e universo/todo, idas/vindas, dentre outros. A verdade nunca é desocultada e nem está completa, sendo, sempre, provisória. Há uma tendência nas ciências e na filosofia, historicamente falando, em confundir certeza com verdade. Antes de Copérnico e Galileu tinha-se a terra como centro do universo, era um estado de certeza, porém não era um estado de verdade.

Cumprir ratificar que, através do círculo hermenêutico, aproxima-se da verdade, que nunca é captada na sua totalidade. Há sempre uma impossibilidade de se alcançar as respostas, estas são inesgotáveis, frente às perguntas, que são formuladas. Destarte, o caminho do sentido passa pela linguagem. Por essa razão, alega-se sobre uma ponte entre o dito e o não-dito, que significa o “enquanto”, em relação à hermenêutica.

Conclui-se que, no círculo hermenêutico, o acontecer e o experienciar do conhecimento nunca são retidos, porquanto, a experiência é sempre única. Ela é inédita, além de não se repetir e não ter fim. Está sempre numa permanente busca e depara sempre com o novo. Ela permanece no formato do “enquanto”, por ser dinâmica, visto que o homem é um ser pertencente ao movimento e à dinamicidade. Ela não é um ser fixo ou estático, está sempre em movimento e possibilita uma gama infinita de interpretações e reflexões que vão se dando nesse processo *ad infinitum*. E o sentido que se extrai da interpretação é desconhecido pelo próprio autor.

### 3.1.1.3 Contribuições de Gadamer para o diálogo

Já que se busca na avaliação uma postura dialógica por parte dos responsáveis por essa área, pretende-se, nesse tópico, trazer as contribuições de Gadamer (2012) para o diálogo. Considera-se que esse autor é uma das principais referências em termos de epistemologia da hermenêutica filosófica e traz aprofundamentos relevantes em torno do diálogo. Os especialistas da avaliação educacional precisam resgatar e discutir as ideias inovadoras e profundas que Gadamer (2012) faz em torno do diálogo.

E, para compreender melhor o termo “diálogo”, é preciso dominar com desenvoltura alguns termos que ele criou e que vão contribuir, sobremaneira, para avançar a avaliação educacional. Assim, considera-se oportuno trabalhar os termos usados por Gadamer, como a fusão entre os horizontes; consciência histórica efetiva e o diálogo, linguagem e experiência hermenêutica.

A Fusão de Horizontes/Consciência Histórica Efetiva é uma categoria que se destaca na obra de Gadamer. O autor trabalha horizonte numa perspectiva de visão de mundo global e amplo. O horizonte consiste numa abertura de uma amplitude superior de interpretação, que está em constante movimento de mudança, que nunca se fecha ou se completa, quando se trata de fusão dos horizontes.

O autor/filósofo aborda a lacuna entre o presente e o passado, visto que há horizontes que podem se juntar. Um texto antigo se apresenta, atualmente, em seu horizonte e ele tem muito a comunicar aos que estão no presente. O presente é colocado em seu horizonte, ele é dialógico por excelência, pois comunica suas verdades, que precisam ser compreendidas.

Se isso ocorre com textos antigos, com certeza, também é preciso trazer essas contribuições para a área de avaliação educacional. Guardar os textos contidos nos relatórios de avaliação de programas de uma instituição, ajuda a compreendê-la no seu horizonte e juntar tudo isso no horizonte atual. Os textos têm muito a dizer para os dias atuais, especialmente aquilo que ainda não foi dito, ou seja, o não-dito. Esse procedimento ajuda na compreensão da cultura organizacional. Mostra indicadores que apontam para as mudanças que podem ser implementadas na direção dos resultados.

Como o círculo hermenêutico possibilita uma gama variável de interpretações, a avaliação educacional precisa ser vista dentro de um círculo processológico, numa constante interação que se processa no agora em que presente, passado e futuro se fundem, como na fusão de horizontes proposto por Gadamer (2012). Os efeitos são significativos nas pessoas, na avaliação e no programa que está sendo conduzido.

O sujeito não é neutro, fixo ou passivo, mas está submetido a tensões nesse movimento de fusão de horizontes na busca de significados. Esses conflitos são necessários e representam certa passagem para um patamar que faz mais sentido, numa espécie de constantes aberturas e fechamentos que vão denunciando um sentido. Portanto, é necessário que os fatos sejam escutados, ouvidos, avaliados, interpretados, reinterpretados nas suas indicações e potencialidades. As avaliações anteriores dos programas, interagem de forma dialética com a avaliação atual e presente dentro de uma processologia da avaliação educacional de Lima (2005, 2008).

Fusão de horizontes, em Gadamer, é um conceito dialético, que surge quando há comunicação a distância entre consciências, diferentemente situadas. A comunicação ocorre em outra época, pela aproximação do leitor com um texto antigo. No contato com o texto, nas contínuas aproximações e afastamentos, o leitor formula questões desafiadoras e

pertinentes, que vão fazer com que o texto informe o que ainda não se afirmou, e, naturalmente, o que se pode e se tem a dizer. A tarefa do leitor consiste em revitalizar o texto, que se estreita e se amplia, de forma atualizada, diferentemente, portanto, da intenção primeira do autor. Desta fusão de horizontes, estabelece-se um diálogo autêntico entre o leitor e o autor.

Não se trata, pois, tanto, como se exigia quase sempre desde Schleiermacher de “se colocar” uma pessoa no ponto de vista de outra (do autor de uma obra do passado, por exemplo) para se poder compreendê-lo corretamente, mas antes, “nós” é que devemos e queremos entendê-lo, a saber, de nosso ponto de vista histórico. Mas podemos alargar, mediante a compreensão de outro, nosso próprio horizonte limitado, realizando-se então uma fusão de horizontes. (CORETH, 1975, p. 25).

Desta observação, verifica-se que o presente atual é, também, a fala do passado. Presente, passado e futuro estão presentes aqui-e-agora. O que se entende, no momento, corresponde a uma relação e fusão no passado. Ao ler um texto, o leitor é afetado pelo mesmo, ele dialoga com o autor desse texto. É o passado e o presente que interagem. Este leitor se encontra com o autor, e o horizonte do texto interage com o seu horizonte realizando uma combinação, de tal forma, que há efeitos do texto no leitor e no próprio texto. Percebe-se que, nesta conjectura, o leitor já não é o mesmo, ele se organiza, se redefine, e a consciência vai se efetivando, a partir dos efeitos que o texto proporciona e que afere-se ao texto. Muitos efeitos do texto impactam a consciência do leitor, numa interação constante.

Quando se interpreta um texto, não se permanece neutro, fixo ou passivo frente a ele, visto que, “[...] o efeito da interpretação prévia [...] o local de interpretação é, por si só, o efeito do passado sobre o presente. [...] Mas os efeitos da disrupção dos preconceitos podem ser experienciados, sentidos como um efeito” (LAWN, 2011, p. 95).

Incontestemente que o leitor é parte, também, de um efeito da tradição e da história. Ele simboliza um efeito do texto, e enfrenta tensões, nesse movimento de fusão de horizontes, em busca do significado, que resulta da união do momento presente e do passado, que se deseja desvendar. Assim, o significado do texto se transforma, constantemente, em face de que novas e incessantes interpretações são levadas a efeito.

Nesse sentido, Gadamer exercita com precisão o diálogo, a linguagem/experiência hermenêutica. A filosofia é diálogo com os filósofos. A vida se torna uma escuta, prossegue-se numa investigação, não se pode interrompê-lo. É dialogando que se dá o posicionamento no âmbito da linguagem. O diálogo é a troca de significado das

palavras e faz parte da hermenêutica. A linguagem se realiza como diálogo e se constitui neste por ser ontológico.

Analisa-se a incapacidade para o diálogo em muitas relações que se estabelecem, tais como o juiz e o réu (diálogo jurídico); o professor e o aluno (diálogo pedagógico); a negociação (diálogo comercial); o terapeuta e o cliente (diálogo terapêutico); e, diálogo confidencial, social e político, dentre outros. Não há diálogo quando só se fala; só se comenta; só se diz ou só se obedece e se executa ordens. Diálogo não é monólogo.

Não obstante, o diálogo transforma e registra marcas nas pessoas, característica que lhe é peculiar. Interpretar um texto significa ressuscitar o autor e manter, com ele, um diálogo. Entretanto, para isso, precisa-se se posicionar no lugar e no contexto da escrita, para se alcançar um acordo compreensivo. Todo esse contexto se direciona à conciliação, à autenticidade do diálogo e à reciprocidade do acordo deste diálogo. É o que se dá e se efetiva, num jogo circular entre ambos.

O horizonte representa um consenso possível, visto que, na busca do sentido do texto não se pode deixar de considerar os juízos e pré-juízos do que interpreta o texto. Nesse diálogo, vivencia-se, sempre, uma experiência nova, que o texto suscita, em virtude de que, depara com algo novo, em termos de experiência. Rohden (2003, p. 194) esclarece, que, “[...] enquanto metodologia hermenêutica, ele não trata apenas do conhecimento *em si*, mas envolve, necessariamente, nosso modo de ser e, por isso, é ontológico.” (ROHDEN, 2003, p. 194).

O jogo do diálogo é o que se persegue e, nesse processo, se estabelece uma afinidade, constituída de amizade. Nesse jogo, a verdade não é uma significação neutra. A realidade de cada polo da relação está sendo descortinada e, há, sempre, um compromisso, nessa busca de sentido, daquilo que emerge. O acordo é aquilo que surge do diálogo, que não se submete ao outro. “Acordo sobre a compreensão que se tem acerca do que o outro diz ou quis dizer, pensa ou quer expressar, faz ou quer fazer, mesmo que um parceiro discorde do outro.” (ROHDEN, 2003, p. 196).

O objeto da hermenêutica é tudo o que pode vir a ser experiência, palavra, linguagem, sentido e acordo, que permitam o compromisso e a solidariedade de uns com os outros, a noção do bem-comum que se alcança. Essa prerrogativa ocorre através do diálogo hermenêutico livre, criativo e histórico. Entretanto, este possui uma lógica própria e não pode ser forçado. O diálogo hermenêutico é um saber ontológico, que redundando numa compreensão recíproca, interpessoal.

É preciso acompanhar as palavras do outro, caso contrário, o diálogo não acontece, e vai perdendo fôlego. Não se pode, portanto, desqualificar o outro, em virtude de que o diálogo hermenêutico se caracteriza a partir do jogo, rumo ao encontro com o outro, que é referido e implicado. A linguagem não pode ser individual, por se tratar de diálogo e, a palavra não pode ser morta, é preciso saber ouvir o outro. Sem estas premissas, não há diálogo, mas, doutrinação, onde há submissão, e, não, uma relação de parceria com compromisso ético.

O diálogo representa uma relação multifacetada, não é unilateral nem linear. Há um acompanhamento recíproco da experiência entre os polos da relação, além de um acolhimento mútuo da palavra do outro. Acolher a palavra do outro não significa concordar, mas, falar com o outro, ouvir, expor-se a este, e compreender o que o outro tem a dizer. Para isso, há que haver uma linguagem comum.

Gadamer (2012) afirma que, apesar do distanciamento entre as línguas, as pessoas podem se compreender e, para isso, ressaltam-se as pré-condições para esse empreendimento, tais como a confiança incondicional, a paciência, o tato, a simpatia e a tolerância. “Isso mostra que, onde parece faltar a familiaridade da linguagem, mediante a paciência e tolerância, pode haver compreensão, filosofia.” (ROHDEN, 2003, p. 207).

As pré-condições para o empreendimento de alargar os significados da compreensão passam pelos atributos pessoais, que já foram comentados em relação à figura do avaliador. Atrelam-se à tríade rogeriana, ou seja, um conjunto de atributos, como: aceitação incondicional do outro, empatia e autenticidade. E, aqui, merece destaque especial a capacidade do sujeito em exercitar a solidariedade humana no sentido da escuta sensível, o saber ouvir o outro com todo respeito e atenção de sua importância. Tudo isso é discutido por Gadamer (2012) quando fala das contribuições do diálogo em termos de qualidades para o avaliador no seu papel profissional.

Convém lembrar que ouvir é um princípio de vida, prestar atenção para, em seguida, elaborar perguntas ontológicas, que levem à compreensão. O ouvir representa um fenômeno hermenêutico, e nele reside a solidariedade para com o outro. Responde, satisfatoriamente, às palavras do outro quem souber ouvi-lo. Denota-se uma dimensão constitutiva do diálogo, que leva a um acordo, apesar das posições contrárias.

Nem tudo pode ser objetificado, mas o diálogo possui objeto próprio. Constituem objetos do diálogo hermenêutico o sentido, o acordo, a pergunta, a história, a linguagem e a experiência. O sujeito não determina, “[...] mas acolhe e integra as regras e o

imprevisível com a liberdade. Trabalha a necessidade e, contra o absolutismo da subjetividade, recoloca esta na relação originária com os outros.” (ROHDEN, 2003, p. 219).

Para Gadamer (2012), o diálogo é fundamental para explicitar a hermenêutica filosófica, ampliando-a e explicitando-a, como metodologia genuína e ontológica. Enquanto método, o diálogo hermenêutico tem toda uma estruturação para acontecer, já que dispõe de regras e exigências. “No diálogo hermenêutico, as perguntas e as respostas têm traços e tempos próprios, onde a simultaneidade entre o perguntar e o responder aponta para a unidade interna entre o dizer e o ouvir.” (ROHDEN, 2003, p. 22).

O entendimento é dialógico e essa vertente pode ser observada na fusão de horizontes. Portanto, não se pode abolir o horizonte do passado, mas expandi-lo no presente, atribuindo-lhe uma nova forma. No diálogo genuíno, tudo acontece e se direciona de forma imprevisível, com a emergência de mudanças e desafios. Nesse sentido, há momentos de surpresas, frente aos preconceitos, e as ocorrências acabam sendo notadas, sob outros ângulos e perspectivas.

É preciso que o leitor se despoje dos preconceitos, evitando impor categorias contemporâneas, num trabalho antigo. Caso contrário, comete-se uma injustiça com os antigos autores. Partindo dessa premissa, contribui-se para silenciar o texto, não se propondo a estabelecer um diálogo. Trata-se de uma recusa, em direção a um encontro com o autor. O diálogo ocorre através da linguagem, e esta possibilita desnudar uma experiência. O homem está sempre em ligação com esta linguagem. Em tudo que se faz recorre-se a ela, que ocupa os espaços de convivência do mundo e se faz presente, a todo instante, no cotidiano da vida.

Gadamer (2012) reforça, no homem, essa imersão em linguisticalidade. Permanecem imersos em linguagem. Examinando a experiência, a conclusão que se extrai é: “[...] que todos os aspectos da vida têm uma estrutura hermenêutica e que tal estrutura é [...] linguística. Toda experiência é revelada como algo que não pode ser expresso através da linguagem, pois ela também tem uma estrutura hermenêutica de linguagem.” (LAWN, 2011, p. 109).

A hermenêutica de Gadamer (2012) objetiva revitalizar a palavra escrita, para que se retorne à condição de fala. Há o favorecimento da fala sobre a escrita de Gadamer e o seu ponto fundamental é a linguagem, como diálogo. A palavra escrita é uma fala secundária, alienada e inferior. É preciso que o texto se transforme em linguagem, perfazendo, assim, uma boa leitura. Ademais, a linguagem, como fala, é diálogo. Interpretar um texto é conferir vida às palavras que estão inertes, e o diálogo, juntamente com o texto, é o que se impõe.



Com efeito, o texto precisa ser respeitado e bem-tratado. É necessário que se estabeleça uma relação de parceria nesse diálogo, para, então, dar-se vida ao texto, atingindo o verdadeiro entendimento. A linguagem tem uma função precípua, que é a comunicação, a partilha e o compartilhamento, não só do texto literário, como, também, de uma obra de arte ou de outra situação qualquer.

Para Gadamer, a experiência com uma obra de arte transcende os horizontes subjetivos da interpretação. A obra de arte não pode ser tomada de forma isolada da sua realidade. Há que se considerar, ainda, o caráter dialético de sua hermenêutica. Sua dialética é socrática, e, a verdade não se alcança de forma metódica, mas, dialética, consoante aduz Palmer (1969, p. 170): a verdade se fundamenta, não, na autoconsciência, mas no ser, “[...] na linguisticidade do ser humano no mundo e, por conseguinte, no caráter ontológico do acontecimento linguístico. [...] é uma dialética entre o contexto em que cada pessoa se insere e o contexto da tradição [...]”.

Na hermenêutica de Gadamer, há uma tensão entre o tempo passado e presente, como um aspecto essencial, que produz os seus efeitos na consciência. O que se apresenta no texto é algo significativo e, não, necessariamente, o sentimento e a opinião do seu autor. Só o tempo permite a compreensão das situações, e a hermenêutica visa compreender, não o autor do texto, mas o próprio texto. O texto é compreendido, não porque se estabelece uma relação entre pessoas, mas devido à participação no tema que o texto comunica. Mais uma vez, esta participação enfatiza o fato de que não só saímos do nosso próprio mundo como deixamos que o texto nos interpele no nosso mundo atual (PALMER, 1969).

Gadamer (2012) discute uma relação dialógica ou dialética numa relação *EU – TU*. O texto precisa ser falado e o leitor necessita deixar transparecer o texto e abrir-se a este mais do que como um objeto. Essa abertura interage com a estrutura *EU – TU*, da consciência, historicamente, operativa. “[...] o texto levanta uma questão ao seu intérprete. De um modo geral, a estrutura dialética da experiência, e particularmente da experiência hermenêutica, reflete-se na estrutura pergunta – resposta de todo o verdadeiro diálogo.” (PALMER, 1969, p. 200).

Oportuno asseverar que, para Gadamer (2012), a tarefa da hermenêutica é trazer o texto para o presente, para o aqui-e-agora, e encontrar um caminho de abertura, num movimento de conversação, em que a interrogação ocorra nos dois polos da relação, ou seja, do intérprete e do texto. O diálogo passa a se tornar algo vívido, com alternâncias entre perguntas e respostas. Cada questão instiga o intérprete a pensar nas suas respostas, dentro de uma linha de interpretação. “[...] se compreendermos o texto em termos das questões a

que responde, é óbvio que temos que continuar a sondá-lo interrogativamente, de modo a interpretá-lo. Temos também que questionar aquilo que não é dito [...]” (PALMER, 1969, p. 203).

Atesta-se que, quando se responde as questões, criam-se novas tensões e novos questionamentos, parte-se do que é dito para novas respostas possíveis, que vão despontando nesse horizonte de indagações. Muito do que foi dito vai sendo ultrapassado nesse processo, e é essencial que o leitor se sinta estimulado, desafiado, intrigado, com vestígios de surpresa, para não se satisfazer com uma mera explicitação, inserida no texto. Corrobora-se que esse processo de ultrapassagem acaba apresentando momentos de revelação ontológica. As questões que vão sendo reconstruídas, tanto pelo texto quanto pelo evento histórico e pelo leitor, permitem que haja uma dialética nesse diálogo instigante, que Gadamer denominou de fusão de horizontes, conforme visto anteriormente.

Não obstante, as questões que provêm do horizonte do texto são abordadas de forma interrogativa, a partir do horizonte do leitor, e, ao interpretá-las, este não é abandonado, mas ampliado e alargado, perfazendo uma fusão com o horizonte do texto. Isso é permitido através do ser, que carrega dentro de si, que é universal. Palmer (1969, p. 203-204) explica da seguinte forma:

[...] o encontro com o horizonte do texto nos foi transmitido, de fato ilumina o nosso horizonte e leva à autorrevelação e à auto compreensão; o encontro transforma-se num momento de revelação ontológica. É um evento em que algo sai da negatividade – a negatividade que é compreendermos que há algo que não sabíamos, que as coisas não eram como pensávamos.

Essa revelação ontológica ocorre através da linguagem. Todos participam desse caráter vivo. O homem comunica o seu pensamento através da linguagem e a linguagem é, também, uma forma simbólica de revelação ou de representação do mundo. A hermenêutica, como compreensão do homem, é histórica, dialética e linguística. Para Gadamer, a consciência histórica passa pela mediação de passado e de presente e a linguagem é um meio para essa mediação. Assim, a linguística e a ontologia estão presentes e ajudam no desenvolvimento verdadeiro de uma hermenêutica histórica.

As contribuições de Gadamer ao diálogo são essenciais para os avanços da interpretação e da busca da verdade que é um horizonte a ser perseguido sabendo-se que nunca se atinge esse patamar. E isso permite que se situe a avaliação como um processo dialógico, de negociação entre as pessoas no sentido da tomada de decisões. O diálogo permite uma aproximação com a humanidade e a avaliação precisa avançar para ser mais

humana e humana ao máximo, buscando, dessa forma, mais humanidade entre as pessoas do entorno.

Decerto que o diálogo nos aproxima da linguagem, portanto, nos aproxima da humanidade, do ser mais humano. Gadamer amplia a concepção de linguagem. Através dela, o homem se constitui e se experiencia. Ela não se dá apenas pela palavra, pois, há a linguagem não-verbal, a gestual, a dos olhos, a das mãos, o silêncio, etc. Ratifica-se que a linguagem existe na relação entre as pessoas e se realiza como diálogo; é um nós – um – com – o – outro, e, se não toca o outro, resta inútil. Há um jogo linguístico no processo de compreensão ontológica e, nesse processo, o pensamento se constrói pelo alimento que recebe da palavra.

A linguagem hermenêutica transcende e vai além, sendo considerada uma fonte inesgotável. Há um sentido implícito e subjacente à experiência hermenêutica. As dimensões da linguagem para Gadamer são: “[...] o não – dito na linguagem e, contudo, atualizado por esta; e o encoberto pela linguagem.” (ROHDEN, 2003, p. 238). Cumpre transcrever referidas dimensões:

- a) o não-dito na linguagem: há vários sentidos em um enunciado; e,
  - b) o encoberto pela linguagem: a mentira, como uma linguagem encobridora.
- Os pré-juízos, os pré-conceitos e as pré-compreensões precisam de uma ruptura para explicitá-los. “Sabermos que é impossível tomar consciência de todos os nossos pré-juízos, pré-conceitos, e, é tarefa da hermenêutica não os eliminar necessariamente, mas explicitá-los.” (ROHDEN, 2003, p. 239).

A linguagem não apresenta um sistema de regras estáticas, haja vista que caminha e amplia os seus horizontes. A linguagem da hermenêutica filosófica não exclui: “[...] outras formas de linguagem, como a ética, a arte, a política, a metafísica. [...] Embora haja um enriquecimento, uma ampliação linguística, a experiência da linguagem filosófica não caminha, teleologicamente, rumo à cientificidade do tipo lógico-matemático.” (ROHDEN, 2003, p. 242).

Adiante, o autor reitera, que “A hermenêutica distingue e integra, discursivamente, os limites do dito e do não-dito, ou pelo menos mantém-se aberta ao ainda não-dito ou ao dito que pode ser dito de múltiplos modos, continuamente.” (ROHDEN, 2003, p. 243).

A experiência do mundo vai além da linguagem e, é pré-linguística, considerando os gestos, as mãos e as experiências (pré-linguísticas). A partir de Heidegger e Gadamer, tem-se uma hermenêutica ontológica, em que:

[...] o diálogo efetiva-se como modo de ser, como experiência, isto é, como ontologia. [...] Nossas reflexões apontaram, direta ou indiretamente, para algo “anterior e posterior” à linguagem da experiência, do jogo, do círculo, do diálogo, que poderia ser denominado como pré-reflexiva – dada a inesgotabilidade de sentido presente nelas, que denominamos de ontológico. (ROHDEN, 2003, p. 253).

A experiência é uma marca pessoal e pode-se definir como o que é capaz de acolher o novo. Trata-se, portanto, de abertura, risco, acontecimento e passagem. A experiência fundadora é a da finitude e a do limite. A experiência da finitude se refere ao limite da experiência, à consciência da ignorância. A experiência fundamental entende que a identidade se firma na diferença. Existe o outro e sem este não há experiência. A experiência hermenêutica concerne à experiência do ser, é uma experiência essencial, que revela um fundamento ontológico, um fundo de ser. Neste tocante, o não-dito, que resta, é maior do que o dito. Ser traduz sentido, possibilidade e linguagem. Sempre há possibilidades de se manifestar de múltiplos modos, entretanto, não é possível se responsabilizar por todos esses modos.

A experiência de ser abriga a circularidade paradoxal do já ser para ser. E, somente a partir desse caráter circular e paradoxal, é que se deve apreender o sentido imediato da experiência fundamental do dever de ser. O ser que pode ser compreendido é linguagem. O ser humano representa diversas possibilidades e constitui-se humano a cada dia. É necessário que se conquiste a humanidade, em si próprio, contudo, o homem se angustia para se tornar mais humano. Em contrapartida, a hermenêutica trata de experimentar, sendo teórica e prática. A experiência conduz ao desconhecido, é inerente ao ser humano, não corresponde a algo já pronto. Esta traz o novo, que não está pré-fixado em algum lugar.

A experiência hermenêutica não é um conceito acabado. Para Gadamer (2012), nesta experiência, o homem tem consciência de sua finitude. A experiência passa pela própria historicidade e, portanto, integra a História humana. Há, na experiência hermenêutica, um sentido de abertura que ocorre através da dialética do ir e vir, da pergunta e da resposta. Outra dimensão da experiência hermenêutica se refere a abertura ao tu, à disponibilidade.

A arte e a poesia estão presentes na obra de Gadamer, e são formas reais sobre o mundo e o significado do que é ser humano. A arte, a poesia e a tradição romântica, na literatura, revelam verdades às quais as pesquisas não conseguiram se aproximar. Gadamer discute a arte como um jogo, alegando que há uma dinâmica entre os jogadores, o jogo e os espectadores. É o jogar juntos. Os trabalhos artísticos, a música, a pintura, a dança e as artes,

de maneira geral, se baseiam em jogos. Numa peça teatral, há o desempenho dos artistas. “A referência das artes visuais aos jogos é talvez menos óbvia e mais difícil de ser aceita numa primeira instância, mas, quando refletimos, uma explicação se manifesta plausível.” (LAWN, 2011, p. 124).

O trabalho de arte, para Gadamer, esconde significados, que precisam ser explicitados e decifrados. O ser humano busca se compreender através dos trabalhos artísticos, e isso vai conferindo um sentido à vida. Embora o seu significado não seja completo, revelam-se aspectos de um mundo com limitações, que nunca será, plenamente, compreendido, considerando, ainda, que há sempre o inusitado e a singularidade em torno de seu trabalho. A arte e os seus rituais representam momentos festivos, visto que envolvem experiências diárias, ajudando a refletir sobre a vida, sob diversos aspectos, promovendo o diálogo. “Ela nos eleva acima de nossas rotinas diárias e oferece a oportunidade de imaginarmos nós mesmos e nossos engajamentos com o mundo de maneira diferente.” (LAWN, 2011, p. 127).

No que pertine aos festivais, buscam um sentido de compartilhamento, unindo as pessoas e auxiliando na reconciliação das mesmas, não deixando de ser uma experiência de solidariedade. Solidariedade é uma temática explorada por Gadamer, após a publicação de seu principal trabalho, *Verdade e Método*, e que coincide com o período pós-1960. As referências feitas pelo autor à tradição, quase não aparecem, e esse termo é substituído pelo de solidariedade. A interpretação ocorre em uma tradição em mudança, “[...] e, ainda, assim, a tradição em si é baseada em acordos profundos, e seria possível igualar tais acordos com uma forma de solidariedade.” (LAWN, 2011, p. 140).

Tradição se aproxima de solidariedade, no tocante às características comuns e aos acordos, com vistas ao entendimento. Em solidariedade, observam-se termos como responsabilidade e interesse comum. “A linguagem e a história são sinônimos de tradição. Da mesma forma, a linguagem e a história pressupõem formas de solidariedade.” (LAWN, 2011, p. 140).

O sentido da esperança se aproxima da solidariedade, na concepção de Gadamer, em seus trabalhos, durante o período pós-1960. Ao se reportar ao estudo da solidariedade, o autor trabalha em sua extensão, no avanço e na expansão da ideia desta, e, ainda, no sentido utópico da esperança, o que corrobora com que esse termo seja desenvolvido e enriquecido, sobremaneira.

Convém salientar que, no tocante à temática solidariedade, encontra-se fundamentação para discutir programas dotados de valores éticos, morais e políticos, num

nível elevado de comprometimento. A ética da solidariedade é uma tomada de consciência, um horizonte de esperanças a se perseguir, e, os recursos podem ser explorados e recuperados através da hermenêutica. Mas há que se revestir de cuidados e se suspeitar quanto às hermenêuticas e à linguagem, que podem ser guiadas/vitimizadas pelas armadilhas, que estão ocultas, em face da ideologia existente, nas muitas distorções linguísticas emanadas das estruturas de poder. No autor, há mais solidez, no que se refere às solidariedades. Elas estão “[...] profundamente emaranhadas na malha (tradicional) da vida social e oferecem uma esperança mais realista para a expansão das formas de mutualidade e do comum, nas quais a solidariedade em si depende.” (LAWN, 2011, p. 145).

Gadamer (2012) oferece uma base ética na solidariedade para o futuro, motivo pelo qual o autor vislumbra essa vertente com esperança e otimismo, conferindo exemplos de solidariedade, e essa perspectiva, segundo este, pode ser vislumbrada nos movimentos contra o poder atômico, na proteção aos animais, à natureza e às crianças. Citado autor percebeu que, os seus trabalhos, em torno da hermenêutica, foram mal interpretados, no sentido de que, fizeram um refinamento nas hermenêuticas tradicionais. O doutrinador se disponibilizou a renovar o termo hermenêutico, e, ainda, a não elaborar regras e procedimentos metódicos das ciências humanas.

As dimensões práticas e de aplicabilidade dos trabalhos de Gadamer receberam grande reconhecimento e fazem parte do entendimento hermenêutico. São hermenêuticas aplicadas para o mundo real, como educação, crítica literária, psicanálise e prática médica, que vão além das salas de aula de filosofia.

Gadamer (2012) se preocupava com o mundo moderno, em que se enfatizava, de forma exagerada, o culto à especialização, estampado no papel do especialista, na sociedade moderna. O ser não é relevante no mundo moderno, em que predomina um investimento maciço em ciência e tecnologia, sendo esquecido nesse cenário de modernismo.

A despeito de toda a negligência encetada pelo mundo moderno, ao poder da tradição e da solidariedade, ainda, é possível reforçar as solidariedades que existem. É paradoxal perceber que o que é comum, o que une, não encontra eco na sociedade moderna, e, portanto, não tem vez, nem voz. As condições são pouco favoráveis para que haja o desenvolvimento das potencialidades humanas, em termos de solidariedade.

Gadamer (2012) apresenta o antídoto para sanar essa problemática, que passa pela linguagem, pelo diálogo. Trata-se de um sistema de conversação interminável, que não é movido pelo controle individual ou grupal. “Gadamer rejeita a visão global técnico-

científica, e reage contra a ideia de que o especialismo técnico-científico ofusca as solidariedades fundamentais.” (LAWN, 2011, p. 149).

Seguindo esta linha de raciocínio, as especializações ganham espaço e se alastram por todos os recantos do mundo moderno. A divisão de classes sociais e os seus conflitos inevitáveis, bem como o surgimento de hierarquias, nas sociedades burocratizadas, carece de autoridade, no sentido real da palavra, que nasce do conhecimento genuíno.

Um dos trabalhos de Gadamer pertine à ideia da Universidade. Ele faz suas reflexões no que se refere ao ensino superior, como o local propício para se desenvolver a solidariedade. Infelizmente, a universidade ainda é um espaço em que há o predomínio da burocratização. Destarte, o filósofo visualiza um futuro de esperanças para essa instituição de ensino superior.

A universidade se burocratiza e se especializa, aproximando-se dos negócios lucrativos. Mesmo assim, ainda significa um lenitivo, ao oferecer um espaço livre para que haja o desenvolvimento das potencialidades humanas, que nunca se realiza, embora seja de sua competência a busca desses horizontes. Na universidade, o aluno busca o seu autodesenvolvimento, se descobre, enquanto sujeito de transformação da realidade.

A universidade desenvolve os espaços livres para que o ser transite e se mova, objetivando forjar novas atitudes de solidariedades. Não apenas se aprende na universidade, trata-se de um local onde a experiência genuína é encontrada, um espaço de aprendizagem. Além disso, corresponde a um lugar em que o ser humano é resgatado, em seu diálogo aberto e efetivo. A visão utópica de Gadamer, em torno da educação superior, é otimista, elitista e fantástica, sobre a qual se constituem avanços para novas aberturas à mente.

#### *3.1.1.4 Críticas e outras considerações a Gadamer*

Os modelos adotados pela filosofia moderna e contemporânea apresentam limitações, e, ao longo do tempo, muitos pensadores se insurgiram contra eles. Neste contexto, a hermenêutica filosófica fortalece a sua identidade e o seu sentido. A hermenêutica tem avançado nas suas ideias, ao longo de sua história, apesar de certo descrédito, que ainda acompanha a visão de muitos estudiosos, considerando que as interpretações são ilimitadas. Há críticas que procedem, mas existe, ainda, um largo desconhecimento de seus avanços e possibilidades, estando, muitas vezes, permeados de preconceitos descabidos.

Sobre a história da hermenêutica, ainda, persistem aspectos que precisam ser trabalhados, e, preconceitos que devem ser extirpados do cenário. A hermenêutica, em si,

tem sofrido críticas que merecem revisão. São muitos os desafios enfrentados a partir de suas limitações, de seus percalços, além dos mencionados preconceitos, que estão presentes nas entrelinhas de discursos, e que carecem de fundamento.

Trata-se de um preconceito que se deixa retratar em afirmações como: ela é um instrumento; uma arte sem a dignidade da epistémé; uma espécie de apêndice da filosofia; uma retórica ou seja, um palavreado sofisticado, que serviria para argumentar tanto a favor quanto contra algo; enfim, um arcabouço conceitual romântico, isto é, um discurso conservador, seja da tradição, seja da história, seja da linguagem; ela é uma atividade harmonizadora, conciliadora e que, por isso, erradicaria o espírito crítico agônico e próprio do filosofar; é relativista, não se constitui como ciência porque não é universal e sem o reconhecimento e a validade espaço-temporal sem estrutura e método definidos, é arbitrária e acientífica, ou seja, é fruto da subjetividade. (ROHDEN, 2003, p. 18).

Em um mundo dividido, reduzido e fragmentado, Gadamer defendia valores humanos. Ele acreditava no homem, e considerava a possibilidade de reverter esse quadro especializado e burocrático. O pensamento de Gadamer é do tipo pós-modernismo, “é um tipo de ceticismo construído a partir de uma série de dúvidas e preocupações a respeito do pensamento iluminista.” (LAWN, 2011, p. 158).

Sobre a verdade objetiva, há um ceticismo profundo e Gadamer procura negar a possibilidade dessa verdade, por ser um relativista sobre esta, que é histórica. No que tange às críticas desconstrutivas, Gadamer afirma que o seu posicionamento está próximo da desconstrução:

Se o termo “significado” para a desconstrução é sempre o resultado de rupturas, disrupções e disseminações, ele não está tão longe assim das asserções de Gadamer de que o “entendimento é sempre entendendo diferentemente”. Aqui também não existe significado fixo e final – ele está sempre em movimento, constantemente se modificando no processo de interpretação. (LAWN, 2011, p. 180).

A hermenêutica filosófica, a partir da obra de Gadamer, enfrenta os seus percalços, mas tem avançado bastante em suas potencialidades latentes, que precisam ser recuperadas e explicitadas, para evitar malentendidos, que se sobrepõem à crítica pela crítica. A partir de Gadamer, a hermenêutica filosófica:

[...] assenta seus pés no conjunto da filosofia moderna, retomando a tradição aristotélica e a tradição fenomenológico-hermenêutica contemporânea. A hermenêutica filosófica não se legitima pela mera oposição quixotesca ao reducionismo da filosofia moderna, mas ela nasceu e desenvolveu-se justamente também pela limitação desta. Além do mais, ela é um rico veio filosófico, ignorado por boa parte da filosofia ocidental. (ROHDEN, 2003, p. 18).

A hermenêutica filosófica de Gadamer se justifica a partir dos estudos que o autor empreendeu da linguagem e da experiência, da linguagem da experiência e da



experiência da linguagem. O motor e fundamento do filosofar passam pela experiência e a hermenêutica se efetiva e acontece porque tem avançado numa metodologia diferente do método das ciências naturais.

A hermenêutica se entendida, enquanto atividade de compreensão e interpretação, permanece presente na vida dos indivíduos, uma vez que, constantemente, busca-se compreender as relações homem/mundo. Nesse novo modo epistemológico, percebe-se que esta se encontra num estágio inicial, com grandes potencialidades para avanços e exploração. Os estudos de Gadamer são os que estão mais adiantados, no entanto, há muitos outros campos que precisam ser explorados, pelo significado que poderiam ter para a epistemologia hermenêutica.

Os estudos sobre hermenêutica fornecem bases para as ciências humanas, na medida em que estas trabalham com a problemática humana. Ao resgatar a questão da historicidade e da pertença, contrapõe-se aos cientistas (humanísticos), que defendem a neutralidade científica, isto é, o distanciamento sujeito/objeto. Referidos cientistas defendem que o homem constitui-se sujeito/objeto da história, e, portanto, torna-se componente fundamental de transformação social.

A questão do método vincula-se ao que Gadamer (2012) denomina de distanciamento alienante, que é a pressuposição ontológica, ao assegurar a conduta objetiva das ciências humanas. A metodologia dessas ciências implica certo distanciamento. Este método destrói a relação de pertença, que é a relação com o histórico. Desta forma, Gadamer prossegue com o debate entre distanciamento alienante e experiência de pertença.

Gadamer (2012) critica o distanciamento alienante, pois, antes do leitor poder se distanciar de um texto, para avaliá-lo, ele pertence e se constitui, nesta relação histórica. Propará, então, que, antes de qualquer distanciamento, deve haver a proximidade com a história, que se antecipa a qualquer reflexão. Citado filósofo aduz, ainda, que, a história participou da produção e constituição do historiador, mesmo que Dilthey não tenha percebido isso, haja vista que se ateuve à objetividade das ciências.

A pertença, segundo Gadamer (2012), leva à recuperação do preconceito, da autoridade e da tradição. Estes elementos são indispensáveis ao processo de constituição do sujeito, embora entre eles possa ser estabelecida uma relação dialética. Antes de criticar a autoridade, o sujeito já a reconheceu, em decorrência de que essa prerrogativa se tornou imprescindível para o fortalecimento e confronto com aquela.

Cumpra lembrar que Gadamer foca em uma dialética de aproximação e distanciamento, constatando que onde há distância, desentendimento e desavença,

pressupõe-se que antes havia acordo, compreensão e pertinência. E, nessa dialética, há o estabelecimento de um diálogo entre o leitor e o autor. Explorar, portanto, as potencialidades do método fenomenológico e hermenêutico, dentro de um ponto de vista epistemológico, é ressaltar a apreensão da própria essência do fenômeno, enfatizando a capacidade de interpretação e reflexão do pesquisador, frente ao seu objeto de estudo.

Atingir o nível de compreensão, que é circular, e denominado círculo hermenêutico, é o objetivo que precisa ser perseguido pelos estudiosos da educação e da avaliação educacional. Por oportuno, há muito que se construir dentro dos círculos hermenêuticos dialéticos, ao redor das pessoas envolvidas. O educador ou o avaliador é um negociador constante, e essa conjectura está inserida numa avaliação construtivista, debatida pelos teóricos da quarta geração da avaliação.

O avanço dos estudos hermenêuticos evidenciou-se a partir dos estudos de Schleiermacher, na construção de uma hermenêutica geral como arte de compreensão, em que o autor adivinhava o que o texto pretendia dizer e não disse. Na sequência, tem-se Dilthey, que alargou o sentido da hermenêutica, assentando a historicidade, no contexto da interpretação dos estudos humanísticos, posto que a base desses estudos reside na hermenêutica.

Posteriormente, acompanham-se os avanços da hermenêutica em Heidegger. Trata-se de uma hermenêutica fenomenológica, em que se repensa a própria fenomenologia. O filósofo avança os estudos hermenêuticos, na medida em que trabalha a compreensão, num sentido ontológico, em que o significado desvenda o que não estava, explicitamente, presente. Por fim, a partir de uma compreensão dos autores antecedentes, facilita-se a compreensão da hermenêutica filosófica de Gadamer, em que a experiência transcende o fenômeno da compreensão como um processo ontológico, destacando-se o encontro com o horizonte do texto, que não foi transmitido há bastante tempo. O autor cunha o termo “fusão de horizontes”, onde o encontro se transforma num momento de revelação ontológica, que ocorre através da linguagem.

Em Gadamer (2012), observa-se a presença da questão da dialogicidade, da construção, da conversação e da negociação, através de sucessivas interpretações. O homem, então, é visto como um ser histórico, dialético e linguístico, que precisa ser compreendido nessas dimensões. Ademais, a educação, bem como a avaliação, precisa enfrentar esse momento existencial para auxiliar nas tensões existentes, em termos de fusão de horizontes, fazendo com que avancem, não apenas os horizontes contextuais do texto, mas, também, os horizontes de contexto em que o avaliador é inserido, e suas relações com o avaliado.

Acredita-se que a avaliação precisa se aprofundar na epistemologia hermenêutica para se chegar a novas interpretações da essência mesma das coisas, e, nesse campo de estudo, há um mundo a ser explorado, o da experiência, da linguagem dos diversos jogos voltados à avaliação educacional para se chegar a um nível ótimo de compreensão e interpretação, alcançando uma revelação ontológica. Constatase que, dessa forma, a avaliação deparará com momentos completos da experiência humana, dentro de uma abordagem eminentemente existencial e humanística.

Os modelos de avaliação atravessam épocas da história e percebe-se que há muitas limitações nos debates, com a presença de reducionismos, sem uma criticidade bem fundamentada. São muitas as críticas que se tecem, especialmente, aquelas voltadas ao objetivismo e positivismo da avaliação. Estas se formulam quanto à natureza do conhecimento e nas formas de sua aquisição.

Nesses aspectos, percebe-se a ausência do estudo de outras teorias, motivo pelo qual, necessita-se de um aprofundamento epistemológico que permita avanços significativos no seu campo de atuação. O trabalho apresenta as potencialidades existentes nas duas últimas gerações da avaliação educacional com os estudos da fenomenologia e da epistemologia hermenêutica que precisam ser aprofundados. O avaliador necessita saber trabalhar numa equipe interdisciplinar, para se assegurar da complexidade que é o ser humano e as suas interações, em virtude de que há muita improvisação na área da pesquisa em avaliação educacional.

### ***3.1.2 A Epistemologia da Educação Humanista***

A epistemologia da educação humanista situa os antecedentes da Psicologia Humanista, concedendo destaque às figuras que mais influenciaram esse movimento, como os principais autores da psicologia fenomenológica, existencial e humanista e os dissidentes do movimento psicanalista freudiano e os descontentes do movimento mecanicista do behaviorismo.

Há a preocupação em se mostrar, rapidamente, a passagem do humanismo, desde a Grécia antiga, passando pelo Renascimento e pelos principais momentos de preparação do surgimento do humanismo, na Psicologia. Nesse âmbito, procura-se refletir o processo de constituição da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) ou da Psicologia Fenomenológica e Existencial Organísmica, dita humanista, a partir de reflexões sobre a vertente do pensamento humanista norte-americano, europeu e latino-americano.

A epistemologia do humanismo deve ser trabalhada, razão pela qual considera-se oportuno discutir referências que partem de seu trabalho. Assim, dentro de sua epistemologia, o trabalho situa alguns pontos como a fenomenologia, o existencialismo, a relação entre os princípios rogerianos e a filosofia oriental (Zen-Budismo e o Taoísmo), e, a semelhança entre os pontos de vista educacionais de Dewey e Rogers.

### *3.1.2.1 Antecedentes da Psicologia e da Pedagogia Humanista*

Lecionando sobre Psicologia Humanista, Xavier, Parente e Bastos (2004, p. 50) mostram que o movimento humanista [...] “surgiu numa época de embates políticos e econômicos como uma possibilidade de transformação social, a partir do indivíduo e suas possibilidades”. O movimento enseja rupturas, com os valores medievais, ainda, presentes. Os autores apresentam os princípios norteadores da Psicologia Humanista, como:

[...] maior ênfase à consciência; considera que em cada fase da vida o ser humano deve alcançar certo grau de realização de forma a se estruturar de forma plena e integrada; o homem é entendido como processo e evolução e visto como um ser uno, que procura entender a vida humana em sua totalidade; resgate das possibilidades humanas da liberdade, da força de vontade, da capacidade e responsabilidade pelas escolhas; ênfase nos aspectos da experiência humana como os sentimentos, o sentido da vida, o amor, a felicidade e a consideração da pessoa no seu contexto familiar e nos demais ambientes sociais. (XAVIER; PARENTE; BASTOS, 2004, p. 50).

Rogers é um dos principais expoentes da chamada terceira força, da Psicologia, e se intitula humanista, que trabalha com termo fenomenológico, existencial, teoria do *self*, Psicologia da saúde e do crescimento, ciência da experiência interior. As outras forças são: a behaviorista, que usa termos, tais como impessoal, objetivo, experimental, positivismo lógico, operacional, laboratório; e a psicanalista, que inclui termos como freudiano, neofreudiano, psicanalítico, psicologia do inconsciente, instintivo, psicologia dinâmica (GOULART, 1987).

Rogers foi um dos principais precursores do movimento humanista. Ele desenvolveu uma intensa obra no campo da psicologia humanista, produzindo trabalhos nas áreas da educação e das organizações e, especialmente, na Psicologia, por quase meio século. Consoante confirma Boris (1990, p. 116), Rogers partiu de sua própria experiência para trabalhar as suas ideias, além de absorver de influências de outros pensadores, no contexto psicológico, psicanalítico. O autor trabalhou, ainda, o campo da filosofia existencial – fenomenológica. Consoante se demonstrou, Rogers se autoinscreve numa

vertente fenomenológica do humanismo. Porém, é difícil caracterizá-lo em uma única abordagem.

Como afirma Goulart (1987, p. 71), “[...] não se pode negar a visão de realidade e de natureza humana que ele expressa e que vão identificá-lo com uma abordagem fenomenológica.” Adiante, acrescenta:

Entretanto, algumas referências nos impedem de considerar Rogers um nômade intelectual: a primeira é a relação entre os princípios rogerianos e a filosofia oriental, especialmente o Zen-Budismo e a filosofia de Lao-Tsé; a segunda, a semelhança entre os pontos de vista educacionais de Dewey e Rogers; a terceira é a identificação com a filosofia existencialista, principalmente a de Martin Buber e Sören Kierkegaard e a caracterização que o próprio Rogers fez de sua postura como fenomenológica. (GOULART, 1987, p. 80).

Em sua obra *Teoria humanista: a terceira revolução em Psicologia*, Matson (1975) discute as forças teóricas que surgiram na Psicologia, e se detém na terceira força, a humanista. Segundo o autor, esse movimento leva a Psicologia de volta para onde tudo se iniciou, trata-se da psique, o estudo do ser humano e o compromisso com o dever humano.

Citado autor discute as três revoluções conceituais distintas na Psicologia. O behaviorismo eclode, por volta de 1913, e destaca a ênfase do ambiente externo, como forma de controle, surgindo, ainda, como reação à preocupação com a consciência e a introspecção. A psicanálise emerge, quase no mesmo tempo em que acontece o movimento do behaviorismo, enfatizando o ambiente interno, os instintos e o mecanismo de repressão. Havia pouco em comum e predominavam os polos opostos.

Para Matson (1975), há diferenças entre o determinismo de Freud com o de Watson. Ele alega que, a Psicologia Humanista, que é tida como a terceira revolução em Psicologia, ainda não incorpora uma única teoria. Há uma convergência de numerosas diretrizes e escolas de pensamento. Ele deve muito à psicanálise, na medida em que muitos dissidentes antifreudianos (Adler, Jung, Rank, Stekel e Ferenczi) começaram a enfatizar o presente, o aqui-e-agora, concedendo um maior apoio na conscientização da pessoa, um profundo à sua pessoa que é carregada de potencialidades com ênfase em sua força de vontade e no seu poder da razão, destacando-se sua capacidade de escolha e compreensão. Trata-se do reconhecimento do homem, com ênfase na pessoa humana, em sua totalidade e unicidade.

Ao discutir sobre a Psicologia Humanista, o autor se refere a alguns influenciadores desse movimento, na Filosofia do Diálogo, de Martin Buber, numa relação eu/tu, uma relação com todo o seu ser, de reciprocidade, que envolve reunião e encontro, em

vez de eu/objeto. Nesta vertente, vale citar alguns psicólogos e psicanalistas existenciais, como Binswanger, Frankl, May, Buber, Marcel, Tillich, Rogers, dentre outros.

Schultz e Schultz (2006) demonstram a importância da psicologia humanista. Segundo eles, há uma ênfase no “poder do homem, bem como as suas aspirações positivas, a experiência consciente, o livre-arbítrio (não o determinismo), a plena utilização do potencial humano e a crença da integridade da natureza humana”. Os autores abordam as influências anteriores, na Psicologia Humanista, e citam trabalhos de psicólogos como Brentano, que criticavam o mecanicismo, o reducionismo e aceitavam o estudo da consciência como uma qualidade molar, e, não, como um conteúdo molecular. Retratam, ainda, que, ao desafiarem o domínio do behaviorismo, os psicólogos da Gestalt defendem a abordagem da consciência como um todo e insistem na visão da experiência consciente.

Os autores retromencionados afirmam que as raízes da posição humanista são observadas nos dissidentes da Psicanálise, como Adler, Horney e outros, que consideravam o indivíduo como um ser consciente e creditavam à personalidade a força criativa, responsável pela própria moldagem. Para eles, a Psicologia Humanista refletia o descontentamento, manifestado nos anos 1960, contra os aspectos mecanicistas e materialistas, dominantes na cultura ocidental.

Buys (2007) publica um artigo sobre a Psicologia Humanista, explicitando o termo humanismo, que surgiu em torno dos séculos XIV e XV, no Renascimento, em que havia uma preocupação com o valor do homem e a sua compreensão no mundo. Traça-se uma retrospectiva, desde a Grécia, do século V a.C., com os sofistas, a partir de Sócrates, Platão e Aristóteles. Na Idade Média, o humanismo caracteriza-se pela natureza cristã, e o valor humano é concedido através da semelhança com Deus.

O autor mostra que o humanismo do Renascimento trouxe transformações na concepção que o homem tinha do universo, em que se destacam trabalhos de Copérnico e Galilei Galileu. Ademais, modernamente, cita Descartes, Rousseau e Kant. Faz-se uma rápida retrospectiva dos principais momentos, precursores do surgimento do humanismo, na Psicologia. Afirma-se que o movimento da Psicologia Humanista gestou-se na década de 1930, nos EUA, e, os autores que iniciaram esse movimento são Maslow, Murphy, Allport e Rogers.

Cumprido esclarecer que, no Brasil, a Psicologia Humanista foi introduzida pelas obras de Carl Rogers, nos anos 1970, na Universidade de São Paulo (USP); Rachel L. Rosenberg, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); Pe. Antonius Benko, no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em

1974; e, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a partir de 1968, com a vinda de May Pagés. Em 1975, no Rio de Janeiro, é criado o Centro de Psicologia da Pessoa (CPP). Também merece destaque a vinda de Carl Rogers, em 1977, por três semanas ao Brasil, em Arcozelo, no estado do Rio de Janeiro.

Fonseca (2014) redige um texto sugestivo para o debate em pauta, nomeado “Apontamentos para uma história da Psicologia e Psicoterapia Fenomenológico-Existencial-Organísmica – dita humanista”. O autor enfatiza linhas fundamentais do processo de constituição da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) ou da Psicologia fenomenológico-existencial-organísmica, designada humanista. A ACP e a Psicologia Humanista vieram da cultura Norte-Americana, com influências de sua psicologia e filosofia, pelas sete primeiras décadas do século passado. Para citado autor, há um encontro de vertentes da filosofia, da psicologia e da cultura europeias, com segmentos da filosofia, da psicologia e da cultura norte americanas. E tudo isso constitui a formulação básica das psicologias humanistas, e da ACP, em particular.

E, nesse contexto de movimento, o autor mostra que essas perspectivas se encaminham para uma perspectiva própria que marca uma presença crítica diferenciada, a reivindicar um *status* próprio na constituição de sua abordagem. A partir da década de 80, assiste-se ao desenvolvimento de um movimento vigoroso e pioneiro. Abordam-se, no seu trabalho, alguns momentos significativos, tais como a vertente europeia e o encontro das águas europeu; a vertente norte-americana e o encontro das águas 2; da vertente europeia com a vertente norte-americana e o encontro das águas 3; e, da vertente europeia/norte americana com a vertente latino-americana.

Na vertente europeia, trata-se, inicialmente, da filosofia da vida de Nietzsche e de Kierkegaard. Ingressa-se na fenomenologia de Husserl, segue-se pela filosofia dialógica da relação, de Buber, pela psicologia organísmica, de Goldsteins, e, alcança os psicoterapeutas fenomenológico existenciais europeus, quais sejam, Heidegger, Nietzsche, Kierkegaard, Binswanger, Boss, Minkovski e Goldstein, e os dissidentes do movimento psicanalítico, tais como Jung, Reich, Ferenczi, Rank, Fromm, Horney e Sullivan. Mencionam-se, ainda, os gestalterapeutas como Perls e Persls, Goldstein, Binswanger, Boss, Minkovski, Buber, a teoria de campo de Lewin, dentre outros.

Na vertente norte-americana, para James e a Psicologia científica pragmática empirista norte-americana, a sua concepção de verdade pode se inserir nas perspectivas fenomenológico existenciais. Não se pode deixar de enfatizar a existência de conflitos de ordem filosófica mais profunda que ainda precisam ser trabalhadas. Destacam-se os

psicoterapeutas existencialistas norte-americanos, tais como Maslow, May, Angyal, Rogers, que, “foi um dos mais produtivos e ativos epígonos da psicologia e psicoterapia fenomenológico existencial” e Fritz Perls.

Na vertente europeia norte-americana com a vertente latino-americana, faz-se um questionamento: “podemos falar de uma vertente latino-americana?” O autor salienta que não há algo acabado, fechado, dogmático ou ortodoxo. Assevera-se que nas décadas de 70 e 80, Rogers e alguns de seus colaboradores, como Wood e O’Hara, estiveram, por várias vezes, no Brasil. Esses autores realizaram trabalhos, nessa abordagem, quais sejam, “palestras, entrevistas e *workshops*, residenciais, e não-residenciais, com grandes grupos de participantes”. A gestalterapia teve uma aceitação satisfatória no Brasil, com a criação de Centros de Estudos Atinentes.

Wood e O’Hara trabalhavam com Rogers, em sua clínica no Center for Study of the Person, em La Jolla, Califórnia. No Ceará, no final da década de 1970, houve a oportunidade de John Keith Wood<sup>9</sup> facilitar um *workshop*, durante uma semana, na Porciúncula (Casa de Retiro das Irmãs), em Messejana, Fortaleza, estado do Ceará, sob a sua facilitação, com nove participantes e este pesquisador teve a oportunidade de participar dessa vivência. Um mês depois, esse autor participou de outro *workshop*, durante uma semana, com nove participantes, no Convento dos Padres Jesuítas, na Serra de Baturité, sob a supervisão de Maureen O’Hara<sup>10</sup>. Esses foram momentos significativos para a formação dessa abordagem humanista, no estado do Ceará.

Em entrevista concedida ao jornal de circulação *Diário do Nordeste*, Moreira (2013) reconhece que o Ceará é referência em Psicologia humanista. A autora aborda o fórum internacional da ACP, no momento em que articulava para que esse evento fosse realizado, em Fortaleza. Nessa mesma entrevista, a autora realiza um breve relato histórico da ACP, no Brasil e no estado do Ceará, esclarecendo, que:

No fim das décadas de 1970 e 1980, Carl Rogers esteve em Recife e no Rio de Janeiro, onde promoveu *workshops* para um grande número de pessoas, quando mostrou e pesquisou seu método de trabalho com grupos. Como parte de sua

<sup>9</sup> John Keith Wood (1934 – 2004), americano e, a partir de 1987 passou a residir no Brasil, em São Paulo, no Santuário Ecológico – Estância Jatobá. É Ph.D. em Psicologia Clínica, Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – (PUC – Campinas), facilitador de grupos de terapia, supervisor de terapeutas. Foi uma das personalidades importantes na construção internacional da ACP e, ao lado de Maureen O’Hara, um destacado colaborador de Carl R. Rogers.

<sup>10</sup> Maureen O’Hara é PhD em Psicologia Clínica, professora do Departamento de Psicologia da Universidade Nacional, La Jolla, Califórnia. Ajudou a desenvolver a abordagem centrada na pessoa, sendo, ao lado de John Keith Wood, uma destacada colaboradora de Carl R. Rogers. Aliou sua experiência como psicoterapeuta, consultor organizacional, professora universitária e palestrante. Especialista em avaliação de ensino superior, atuou em equipes de avaliação junto a grandes empresas, como o WASC e DETC.



equipe de La Jolla, USA, estiveram no Brasil os facilitadores de grupos John Keith Wood e Maureen O'Hara, que nos anos 1980, promoveram treinamentos. Eu, Gercileni Campos de Araújo, Georges Boris, Célio Freire, Carlene Dias e Francisco de Assis C. Parente, entre outros colegas cearenses, tivemos o privilégio, naqueles anos, de sermos jovens alunos nessas atividades de curta duração aqui, em Fortaleza. (MOREIRA, 2013, p. 4).

Atesta-se que a história do humanismo, no Brasil, ainda, precisa ser pesquisada. Há, aproximadamente, cinco décadas de pesquisa sobre o humanismo, no Brasil. Trabalhos significativos têm sido realizados, necessitando que se façam pesquisas para resgatar toda a história do humanismo, no País. Não apenas trabalhos científicos, de ponta, foram realizados e desenvolvidos, como, também, de formação terapêutica<sup>11</sup>, nessa abordagem, bem como programas do humanismo voltados para a educação, a administração, o serviço social e a saúde.

### 3.1.2.2 A Epistemologia do Humanismo

Qual é o significado da palavra epistemologia? De onde ela se origina? A palavra epistemologia advém do grego *epistémē*, 'ciência', + -o- + -log(o)- + -ia. "Estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências já constituídas, e que visa a determinar os fundamentos lógicos, o valor e o alcance objetivo delas; teoria da ciência." (FERREIRA, 1986, p. 673).

[...] significa, etimologicamente, discurso (*logos*) sobre a ciência (*episteme*). De um modo geral, é definida como o estudo metódico e reflexivo do saber, de suas origens e de sua estrutura. A expressão "saber", aqui, possui um sentido mais amplo que o termo ciência, já que envolve tanto os saberes "especulativos", não-científicos, quanto os "não-especulativos" ou científicos. (BEZERRA, 2007, p. 13).

É preciso que se tenha cautela no que se refere à parte epistemológica nos trabalhos acadêmicos em ciências humanas. Observa-se que há ainda uma falta de interesse

---

<sup>11</sup> Este autor participou de um grupo de formação terapêutica formada por 12 (doze) psicólogos, no período de 1979 a 1983. Esta formação acontecia ao final de semana de cada mês, ou seja, (sexta à noite, sábado e domingo nos três turnos manhã, tarde e noite) com uma equipe terapêutica formada por psicólogos de Recife (PE). São eles: Walter Barros Wanderley e Sônia Pinto. Tratava-se de uma formação em "Psicodrama Triádico" que integra diversas abordagens multirreferenciais, como a de Carl Rogers e seus colaboradores, uma síntese entre Freud, Moreno, Kurt Lewin, Grupo Triádico. Trata-se de uma abordagem desenvolvida por Anne Ancelmin Schutzenberger e Pierre Weil (1977). "Há no grupo triádico vários referenciais, a integração e a combinação de diversas teorias. Não há nenhum aspecto "teórico" prevalecente, nenhum padrão exclusivo de interpretação; cria-se um lugar onde a mesma expressão poderá ser entendida em várias linguagens e decodificada segundo diversos pontos de vista, isto é, com diversos referenciais. [...]. Outro aspecto importante de multiplicidade de referenciais é que sempre se podem acrescentar mais outros, isto é, outros referenciais relacionados com o aqui e agora, por exemplo a análise transacional e seus "jogos"; [...]. A nossa abordagem é antes "multirreferencial" do que "triádica" (SCHUTZENBERGER E WEIL, 1977, p. 15 – 16).

pela epistemologia, para que as produções em ciências humanas sejam fundamentadas. Bezerra (2007) discute a matriz epistemológica do humanismo de Rogers, que se realizou em várias fases. Diante dessa vertente, a autora estabelece, que

[...] após sua parceria a com Gendlin, adquiriu uma visão mais processual, intersubjetiva, existencial e fenomenológica. O foco da terapia passou a ser o que Gendlin denomina de *experenciamento*, isto é, o processo vivido subjetivamente pelo cliente ao trazer suas demandas”. (BEZERRA, 2007, p. 44).

A autora percebe que há, na obra de Rogers, a prática de uma atitude fenomenológica que:

No contexto atual, é importante não só reproduzir os preceitos da teoria rogeriana, mas avançar, seguindo as indicações de mudança deixadas pelo próprio Rogers. É necessário interpretar sua obra, atualizá-la, produzir conhecimento, pois este poderá ser um caminho para a construção de uma abordagem capaz de oferecer respostas criativas às urgentes demandas decorrentes de nossa realidade social. (BEZERRA, 2007, p. 47).

Abordando a temática o desafio à ciência pelo Grupo de Encontro, Rogers (1974, p. 174 a 176) elucida que “[...] o que se exige é desenvolver uma ciência humana fenomenológica, que será realista e esclarecedora deste campo da atividade humana.” E, reportando-se aos valores filosóficos, indica que o grupo de encontro marca sempre o aqui e agora da existência, levando-se em conta os sentimentos humanos e suas emoções, enfim, a própria existência do sujeito, enquanto ser no mundo. O autor cita a posição filosófica de Maslow, May e seus precursores, como Kerkegaard e Buber.

Adiante, citado autor expressa que o grupo de encontro tem muitas contribuições a oferecer ao existencialismo, na medida em que o mundo vive numa crescente filosofia existencial. O doutrinador incita algumas questões, as quais o estudo de grupo pode ajudar e esclarecer quanto aos valores humanos, tais como: “Qual é o nosso modelo do ser humano? Qual é o objetivo do desenvolvimento da personalidade? Quais são as características do ser humano pleno?”

Não obstante, recorrendo ao trabalho de Pinheiro e Vieira (2011), que debatem sobre convergências epistemológicas, existentes entre a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), de Carl Rogers, e a filosofia de Sören Keirkegaard, os autores apontam nas obras de Rogers, pouco debate em torno da epistemologia e há poucas publicações sobre a temática.

Relembrando a abordagem rogeriana, observa-se a necessidade de uma reflexão aprofundada em torno de sua teoria. O autor critica, em si, as suas posições, ao iniciar as suas atividades teóricas. Fadiman e Frager (1979, p. 222) mostram:

A posição teórica de Rogers evoluiu através dos anos. Ele é o primeiro a indicar em que mudou seu pensamento, transferiu sua ênfase ou modificou sua abordagem. Ele estimula os outros a testarem suas afirmações, ao mesmo tempo, que, desencoraja a formação de uma “escola de pensamento” que se inspire em suas conclusões pessoais. Seu trabalho não se limitou a influenciar a Psicologia.

Há muitas controvérsias em torno desse assunto, já que o pensamento de Rogers, ao longo de toda a sua produção, enfrentou uma evolução “[...] de tal maneira que a própria denominação de sua proposta teórica foi se modificando. [...] Essas mudanças na denominação de sua teoria devem-se aos diferentes interesses que Rogers foi assumindo como foco de seu trabalho [...]” (MOREIRA, 2010, p. 537).

Observa-se que a autora apresenta a amplitude de suas propostas teóricas, que se inicia com a Psicoterapia Não-Diretiva ou o Aconselhamento Não-Diretivo. E, na sequência, dispõe-se de outras propostas teóricas, denominadas: Terapia Centrada no Cliente, Ensino Centrado no Aluno, Liderança Centrada no Grupo e Abordagem Centrada na Pessoa. Rogers abrangeu uma ampla diversidade de denominações, em suas propostas teóricas, que vão contemplar outras vertentes apontadas por seus seguidores, “[...] que constituem a fase Pós-Rogeriana ou Neorogeriana.” (MOREIRA, 2010, p. 543).

Analisando-se, detalhadamente, os vários desdobramentos atuais do pensamento de Rogers, em tantas vertentes, com diferentes bases epistemológicas, alguns questionamentos são levantados, como, “De qual Rogers está se falando? Do psicoterapeuta? Do professor? Do homem mais preocupado com questões transcendentais? Do que tem como foco uma tendência atualizante ou do que se refere a uma tendência formativa do universo?” (MOREIRA, 2010, p. 543).

Há muita diversidade nas distintas fases do pensamento de Carl Rogers.

[...], é importante não apenas não ignorar os significativos desdobramentos em andamento nos últimos 20 anos após sua morte, como estabelecer um diálogo entre as diferenças que preserve a proposta inicial de Carl Rogers em seu caráter humanista, de respeito pelo ser humano e suas potencialidades. Seu pensamento continua vivo em cada uma das vertentes atuais, mesmo que seus distintos desenvolvimentos – originados de fases diversas do pensamento rogeriano e, portanto, passando a assumir diferentes caminhos epistemológicos na continuidade de sua construção teórica –, as tornem tantas vezes tão diferenciadas entre si. (MOREIRA, 2010, p. 543).

A autora enfatiza que o potencial fenomenológico da teoria de Rogers é um eixo denso e atenta para a sua questão precípua, qual seja, a necessidade de prosseguir na sua construção teórica, perseguir no rumo de uma clínica humanista-fenomenológica crítica e ampliada. E, nessa abordagem, torna-se necessário privilegiar o acolhimento da alteridade.

Os problemas sociais são percebidos no final da década de 1980 e o homem precisa ser resgatado. Para tanto, “[...] analisa-o através de uma abordagem fenomenológica e propõe a mudança de aspectos fundamentais de nossa sociedade a partir de uma configuração do homem” (GOULART, 1987, p. 73).

Discutindo a abordagem humanista rogeriana, Mizukami (1986) apresenta o homem como um ser situado no mundo e único, que está sempre se descobrindo, se autoavaliando para se autocorrigir, na busca vincular com as pessoas e grupos.

Quanto à epistemologia subjacente a essa posição, a experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento abstrato é construído. Não existem, portanto, modelos prontos em regras a seguir, mas um processo de vir-a-ser. O objetivo último do ser humano é a autorealização ou o uso pleno de suas potencialidades e capacidades. (MIZUKAMI, 1986, p. 38).

Na abordagem rogeriana, o ser humano é visto na sua totalidade e num constante processo de vir-a-ser e tornar-se pessoa. Ele existe num mundo de experiência, e à realidade corresponde um fenômeno subjetivo, onde a ênfase recai no sujeito que reconstrói, em nível interno, o mundo exterior. “A visão de mundo e da realidade é desenvolvida impregnada de conotações particulares na medida em que o homem experiência o mundo e os elementos experienciados vão adquirindo significados para o indivíduo.” (MIZUKAMI, 1986, p. 42).

O conhecimento é inerente à atividade humana, integrando a parte intrínseca, construído a partir da experiência. A realidade objetiva não se conhece e, o que se reconhece, processa-se pelo percebido. O conhecimento é, portanto, dinâmico. “Ao experienciar, o homem conhece. A experiência constitui, pois, um conjunto de realidades vividas pelo homem, realidades essas que possuem significados reais e concretos para ele [...]” (MIZUKAMI, 1986, p. 43-44).

Fazendo uma retrospectiva dos antecedentes intelectuais da obra de Rogers, Goulart (1987) afirma que a teoria de Rogers partiu de sua experiência clínica e não justificava as suas colocações a partir de uma escola filosófica ou psicológica. Mas é nítido considerar algumas referências que se depreendem do seu trabalho e que são apontadas pela autora, tais como: caracterização de sua postura como fenomenológica; identificação com a filosofia existencialista; relação entre os princípios rogerianos e a filosofia oriental (zen-budismo e taoísmo); e, semelhança entre os pontos de vista educacionais de Dewey e Rogers.

Goulart (1987) aprofunda os estudos de Rogers em torno da sua epistemologia, voltada, especialmente, para a fenomenologia e o existencialismo. A identificação com a filosofia existencialista e humanista foi alertada por seus alunos, no Seminário Teológico de

Chicago, que, viram, em Rogers, uma semelhança de seus pontos com os de Kierkegaard e Buber. Para a autora, “não se pode precisar o quanto Husserl (1859-1938) influenciou Rogers. Provavelmente, foi a visão da fenomenologia, como método, que mais tocou Rogers.”

A autora apresenta algumas aproximações da fenomenologia, na questão da intersubjetividade com a noção de conhecimento interpessoal e empático, em que se testaram as suas hipóteses frente ao mundo fenomenológico do cliente. Na abordagem rogeriana, o termo “cliente” é preferível ao de paciente. Paciente lembra o modelo médico. Há, na abordagem rogeriana, uma ênfase no método da abordagem fenomenológica nos anos de sua maturidade.

[...] quando começamos a medir diretamente os índices de eventos fenomenológicos internos subjetivos, considerados significativos, podemos encontrar mais rapidamente as leis, a ordem e o poder preditivo, do que quando limitamos nossa conceitualização e comportamentos externos. (GOULART, 1987, p. 84).

Moreira (2007) expõe um problema que preocupa a abordagem humanista, que são os fundamentos teórico-filosóficos da psicoterapia de base humanista. Há interpretações errôneas da ênfase na vivência e na experiência. E isso se junta à precária preparação/formação terapêutica e teórica dos profissionais que, de modo um tanto inconsequente, enveredam na área de uma forma meio improvisada.

Moreira (2007, p. 38) afirma que Rogers, em sua sabedoria, “[...] sempre considerou sua teoria como aberta à continuidade, à crítica e à reformulação.” Em contrapartida, a fundamentação fenomenológica e existencial precisa ser explicitada, bem como a filosofia oriental e os pontos de vista educacionais de Dewey e Rogers.

Para Ferreira (2002, p. 149), o humanismo de Rogers se situa numa linha fenomenológica-humanista, “[...] pois dá grande importância às experiências da pessoa, a seus sentimentos e valores e a tudo o que pode ser resumido como ‘vida interior’. [...] tem esperança no homem e uma perspectiva otimista da condição humana.” A postura humanista, na psicologia, adota o método fenomenológico para se compreender o mundo ao redor.

Ferreira (2002, p. 769) argumenta que, fenomenologia vem do grego *phainómenon*, ‘fenômeno’ + *log(o)*- + *-ia*. Em seu sentido geral, o autor preceitua fenomenologia como sendo

[...] estudo descritivo de um conjunto de fenômenos tal como eles se manifestam no tempo ou no espaço, por oposição quer às leis abstratas e fixas destes

fenômenos, quer à realidade transcendental de que seriam a manifestação, quer à crítica normativa da sua legitimidade. (LALANDE, 1999, p. 397).

Consoante o autor, na época atual trata-se do método e do sistema de Husserl. Ademais, representa um termo usado em sentidos diferente, ao longo do tempo, embora guarde uma ligação à sua etimologia. Koogan e Houaiss (2000, p. 670) citam a etimologia da palavra fenomenologia como o “estudo descritivo de um conjunto de fenômenos” e, em termos da filosofia, significa “sistema filosófico em que se estudam os fenômenos interiores considerados como ontológicos”.

Para Abbagnano (2000, p. 437-438), o termo fenomenologia se refere à “[...] descrição daquilo que aparece ou ciência que tem como objetivo ou projeto essa descrição.” A fenomenologia é um sistema formulado por Edmund Husserl (1859 – 1938), filósofo alemão que compreende que percebe e a verdade reside em perceber o percebido, pensar o pensado, imaginar o imaginado e, assim, há diferentes formas para se perceber a realidade dada. Portanto, existe ênfase nos processos da consciência que percebe e apreende o mundo. Desta forma, Rodrigues (2004, p. 17) explica que, “[...] ao voltar-se para estes processos da consciência, Husserl faz uma passagem deste mundo “natural” – este que nós chamamos de realidade, esse mundo com a “existência assegurada” – para um mundo posto em observação [...]”.

O exame do objeto é uma tarefa meticulosa, que exige observação e descrição, para, realizar especulações, interpretações e explicações em torno desse objeto. A observação precisa ser rigorosa e a descrição busca a sua exatidão. Trata-se de um método fenomenológico, pois a compreensão dos fenômenos em várias manifestações constitui a concepção de ciência. É de conhecimento que, trata-se de um fenômeno da consciência, que apreende os traços gerais deste fenômeno, por meio da autorreflexão, que corresponde ao método fenomenológico, que, “[...] aspira a apreender a essência geral no fenômeno concreto. [...], não descreverá um processo de conhecimento determinado [...], mas, sim, o que é essencial a todo o conhecimento, em que consiste a sua estrutura geral.” (HESSEN, 2001, p. 33).

Goulart (1987, p. 68) aponta para os diferentes sentidos que tem o termo fenomenologia. Consoante a autora, “[...] trata-se, pois, de um termo envolvido num emaranhado de significados, objetivos e métodos [...]”, e, tanto a fenomenologia quanto o existencialismo apresentam uma variedade de interpretações. O existencialismo tem comportado um grande número de sistemas psicológicos e, muitas vezes, não concordam com os seus fundamentos.

Em seu segundo capítulo, Forghieri (2004) trabalha a fenomenologia e as suas relações com a Psicologia. Busca-se suporte nas principais ideias de Husserl, que foi o iniciador da fenomenologia moderna e que problematiza o próprio conhecimento. Debatem-se os temas fundamentais da fenomenologia husserliana, tais como: o retorno às “coisas mesmas” e a intencionalidade, o retorno ao ponto de partida, uma volta às coisas mesmas, ao fenômeno que integra a consciência e a intencionalidade, atribuindo sentido; a redução fenomenológica e a intuição das essências.

A redução se faz para chegar ao fenômeno, à sua essência e isso convida o homem para uma reflexão sobre o cotidiano para revelar a existência da consciência; e, a reflexão fenomenológica, o mundo da vida e a intersubjetividade. Referida doutrinadora afirma que refletir fenomenologicamente é se dirigir ao “mundo da vida”, da vivência cotidiana imediata, o aqui e agora da vida, tanto nos seus momentos preciosos como nas dificuldades que a existência nos oferece. Nesse processo, o mundo recebe o seu sentido através do intercâmbio da intersubjetividade, em que tanto um como o outro vão se constituindo.

Rodrigues (2004) aborda o psicologismo e o empirismo, dando exemplo dessas linhas de pensamento, até chegar a conclusão de que linhas de pensamento diferentes chegam a ações diferentes. O autor, então, depreende diferentes bases filosóficas e passa a aprofundar a fenomenologia de Husserl como um método crítico a tais vertentes filosóficas, transcendendo a dicotomia “mundo externo” *versus* “mundo interno”. Infere-se, ainda, a seguinte questão: como podemos perceber a verdade?

Ao responder tal pergunta, Husserl percebeu que, antes de perceber “a verdade” ou perceber “qualquer coisa”, ele percebeu que percebe e, que, ao, assim, fazê-lo, concluiu que o ato mais originário, mais prioritário na apreensão da verdade é o ato de “perceber o percebido”: eu “percebo” algo que é percebido e só é possível para mim perceber algo, simultaneamente, ao fato de haver algo para que eu possa perceber. Assim, temos aqui uma estrutura elementar que não é passível de qualquer divisão, que é a estrutura formada pelo ato de perceber e o conteúdo percebido. Ou seja, a todo “pensar”, haverá, simultaneamente, um “pensado”; a todo “imaginar”, haverá um “imaginado”; a todo lembrar, haverá um lembrado e assim por diante. Ou seja, a consciência sempre será a “consciência de”, uma consciência que visa algo, que intenciona algo (consciência intencional). (RODRIGUES, 2004, p. 17).

Perceber/percebido, para o autor, não pode ser subdividido, não há como separar observador de objeto observado. Aquilo que se observa – o observado –, forma uma unidade, o observador. O homem é visto numa unidade e totalidade. O sujeito está implicado no mundo e, não apenas uma parte do eu, com uma parte que vem do mundo. Há, no entanto, uma relação de reciprocidade. Influencia e é influenciado, dentro de um contexto

como um todo, mas esse contexto se contrapõe ao modelo reducionista, preconizado pelo psicologismo e pelo empirismo.

Não se pode negar que o desenvolvimento das ideias do humanismo de Rogers partiu, inicialmente, de sua própria experiência clínica. Rogers elenca marcas do existencialismo, a ponto de seus alunos, da Universidade de Chicago, sugerirem que o autor “[...] encontraria nas ideias de Martin Buber e Sören Kierkegaard, um eco de sua própria posição emergente. Na verdade, estes escritores são uma fonte de fundamentação para as marcas que Rogers traz da filosofia existencial.” (FADIMAN; FRAGER, 1979, p. 226).

O existencialismo, conforme evidencia Lalande (1999, p. 363 a 365), é usado “para distinguir diferentes doutrinas que aceitam ou não a qualificação de existencialistas”. Num sentido geral, o autor se refere à “acentuação da importância filosófica que a existência individual, com as suas características irreduzíveis tem”. Para o autor, este termo acontece, não apenas na filosofia, como, também, na literatura e no jornalismo, após a 2ª. Guerra Mundial (1939 – 1945).

O autor alega, ainda, que, se pertence a um termo utilizado, especificamente, como doutrina filosófica de Sartre, expressado, filosoficamente, em *O ser e o nada* (1943), mas difundidos nos seus romances, sobretudo, pelo seu teatro e pela revista *Les Temps Modernes* (1944 ss)”. Extrai-se o seu nome, da tese: “A existência precede a essência [...]”. Insere-se uma outra acepção da palavra, quando se aponta para o existencialismo cristão, que significa uma doutrina de Gabriel Marcel. Refere-se a uma série de personalidades que vivenciaram o existencialismo, tais como: Kierkegaard; Heidegger; Jaspers; Sartre; Merleau-Ponty; Simone de Beauvoir; Gabriel Marcel; dentre outros.

Koogan e Houaiss (2000, p. 649) abordam o movimento filosófico do existencialismo, inspirado, principalmente, nas ideias de Heidegger, Kierkegaard e Sartre. Etimologicamente, conceitua-se o existencialismo como “[...] doutrina filosófica que preconiza a existência metafísica do homem como princípio e fundamento para a solução de todos os problemas, desde a essência até a significação da vida humana.”

Para Abbagnano (2000, p. 402), esse termo se refere a “um conjunto de filosofias, cuja marca comum não são os pressupostos e as conclusões (que são diferentes), mas, o instrumento de que se valem: a análise da existência”. Segundo ele, o homem é um ser de possibilidade, e nunca encerra, em si, a totalidade infinita de um modo de ser, no mundo.

Houve momentos, na vida de Carl Rogers, em que, o autor sofreu a influência da filosofia oriental. Nessa filosofia, merece destaque o zen-budismo e o pensamento de Lao-



Tsé. Nesse sentido, Goulart (1987) comenta que, ao caracterizar a sua posição, Rogers cita os versos de Lao-Tsé:

Se eu deixar de interferir nas pessoas, elas se encarregarão de si mesmas; se eu deixar de comandar as pessoas/ elas se comportarão por si mesmas; se eu deixar de pregar às pessoas, elas se aperfeiçoarão por si mesmas, se eu deixar de me impor às pessoas, elas se tornarão elas mesmas. (GOULART, 1987, p. 80-81).

A autora demonstra que Rogers admite “que esta máxima por ele preferida não é, ainda, valorizada na cultura ocidental, a base religiosa de sua formação deve tê-lo aproximado destes preceitos”. Apesar do método ser distinto dos rogerianos, a autora adverte que, “a ideia de que o indivíduo encontre as respostas a partir de si mesmo é comum aos dois sistemas”. Isso coincide com o que aduzem Fadiman e Frager (1979, p. 226), de que Rogers “[...] descobriu paralelos ao seu trabalho em fontes orientais, notadamente, no zen-budismo e nos textos de Lao-Tsé.”

Outra influência nos trabalhos do humanismo de Rogers, que merece ser lembrada, segundo Goulart (1987), reside na semelhança entre os pontos de vista educacionais de Dewey e Rogers. Sobre esse aspecto, Evans (1979 *apud* GOULART, 1987, p. 81), expõe:

Durante seu trabalho com estudantes graduados, Rogers foi influenciado diretamente por John Dewey, particularmente através do trabalho de William H. Kilpatrick, ardoroso seguidor do mestre de Educação e democracia. A filosofia de Dewey está evidente em livros como *Liberdade para aprender* (Rogers, 1969), onde, repetindo os dois autores, Rogers critica o sistema educacional tradicional, por recusar-se ser suficientemente centrado no aluno. Ele admite que seu pensamento sobre educação não é original e admite que foi indubitavelmente influenciado por estes autores.

Rogers prestou grandes contribuições à área de ciências humanas, não se limitando a influenciar a Psicologia. Ele atuou na área da Administração, do Serviço Social e da Assistência Religiosa, através da Teologia e da Filosofia; na área da Enfermagem, e, especialmente, na da Educação, através de influências recebidas de John Dewey. Na obra de Rogers resta evidente seu crescente interesse pela Educação. Em muitos de seus livros, o autor aborda a questão da Educação, mas dedicou-lhe um livro exclusivo intitulado *Liberdade para aprender no nosso tempo*.

### ***3.1.3 Epistemologia da Avaliação Educacional***

A área de avaliação educacional ainda é pouco desenvolvida na realidade brasileira, mas, atualmente, percebem-se avanços nas discussões e na demanda de trabalhos

de consultoria, levados a efeito pelo Ministério de Educação e por órgãos voltados à educação, em todos os seus aspectos. Em termos epistemológicos, a área precisa ser aprimorada e recuperada, no tocante à sua reconstituição histórica, no sentido de promover avanços. A avaliação está num constante processo de construção e reconstrução de seus fundamentos.

Compreender a epistemologia da avaliação educacional, a partir de reflexões sobre os seus avanços, ao longo da sua história, é um trabalho que precisa ser, invariavelmente, refletido. Observa-se a exploração do empirismo, do racionalismo e do interacionismo na avaliação educacional.

A partir dos anos 1930 até os dias atuais, o tema “avaliação educacional” enfrentou avanços consideráveis em sua evolução histórica. Os trabalhos, na área de avaliação educacional, multiplicaram-se consideravelmente. Periodicamente, realizam-se eventos que debatem a avaliação em todas as suas especificidades. Trata-se de um assunto complexo, multifacetado e, que provoca controvérsias. Convive-se com modelos diversificados, muitos destes importados dos Estados Unidos, sem uma revisão crítica e epistemológica consistentes.

Na educação brasileira, conforme delinea Lüdke (2002, p. 98): “[...] a avaliação ocupa um campo cheio de contradições e conflitos, cuja identidade evoluiu de uma aproximação muito estreita com conceitos, recursos e técnicas da mensuração, para uma visão mais ampla e abrangente dos fenômenos educacionais [...]”. Mas a autora alega, ainda, que não se atingiu uma definição de seu papel junto aos atores da educação. Pratica-se avaliação, mas os resultados parecem insuficientes para deslindar as questões fundamentais que emperram o Sistema Educacional Brasileiro.

Franco (1990) situa toda essa problemática existente no Brasil, e, numa época em que devem-se cumprir os acordos internacionais, o Ministério da Educação – MEC encomenda projetos e programas de avaliação a pesquisadores e a instituições especializadas. Nesse contexto, a autora mostra a necessidade de se recuperar uma trajetória histórica da avaliação educacional, no Brasil, procurando compreender os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os paradigmas da avaliação, além de se questionar sobre qual modelo avaliativo inspirou as matrizes epistemológicas.

Luckesi (2011, p. 152) esclarece, que: “Ainda que a ciência ofereça um entendimento o mais abrangente possível sobre alguma coisa, devemos estar cientes de que ela sempre será menor do que a totalidade da realidade.” O autor assevera que é satisfatória para compreender a realidade, além de produzir os resultados necessários. A ciência

desvenda o obscuro, o que está oculto entre os fatos. A realidade observada é a que se consegue aprender e, a partir daí, estabelecer interpretações e se chegar ao ato de consciência da configuração desta.

O conhecimento é um ato que se reveste de complexidade, apesar de passar despercebido, uma vez que processa-se de forma espontânea, no cotidiano da vida das pessoas. Luckesi (2011, p. 163) acentua que “[...] a objetividade e a validade do conhecimento que produzimos dependem dos recursos metodológicos por nós utilizados, sejam eles epistemológicos ou técnicos.” O autor afirma que o ato de avaliar é um ato de investigar, e ambos se servem de rigorosos recursos metodológicos. Enquanto a ciência descreve e interpreta a realidade, a avaliação descreve-a e qualifica-a. O ato de avaliar constitui-se em um ato científico e assim deve ser praticado.

Para se conhecer a avaliação educacional, é necessário que se tenha uma compreensão dos pressupostos epistemológicos. Observa-se que há uma busca pelo fazer. Vive-se em uma sociedade movida pelo consumo, aliada à cultura do imediatismo, e que cobra urgência nos trabalhos. Assim, quase não sobra tempo para o pensar sobre o fazer. Sempre direciona-se através da lei do menor esforço. Pensar sobre as coisas exige esforço e é preferível protelar esses compromissos.

Não é suficiente avaliar para se aperfeiçoar. É preciso que se recupere toda a trajetória, da história da avaliação educacional, no Brasil, “[...] principalmente no que diz respeito à compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos ou paradigmas de avaliação.” (FRANCO, 1990, p. 63). E, para completar o real entendimento acerca desses paradigmas, há que se saber em que matriz epistemológica cada modelo foi inspirado, pois, dependendo desse procedimento, determinadas decisões são tomadas, a partir da maneira como é concebido o mundo, o indivíduo e a sociedade.

Em um panorama mais amplo, Vianna (2000) relaciona extensa bibliografia. Ele categoriza as obras dos autores, segundo temáticas, quais sejam: avaliação em geral, com 15 autores; avaliação – teoria, com 7; avaliação e objetivos, com 10; avaliação e currículo, com 12; avaliação e modelos, com 22; avaliação de programas e produtos, com 11; avaliação e pesquisa, com 9; avaliação e tomada de decisões, com 7; avaliação qualitativa, com 30; e, avaliação e problemas, com 6. O doutrinador determina que a avaliação possui um *corpus* teórico, sem constituir uma teoria geral única, trata-se de um conjunto organizado de conhecimentos, com várias abordagens, manifestando, que “[...] as posições refletem diferentes abordagens epistemológicas, cada uma com seus fundamentos lógicos, seus

valores e objetivos. [...] a avaliação é uma área nova, articulada a diversas outras áreas de conhecimento, e reflete diferentes concepções de mundo [...]” (VIANNA, 2000, p. 172-173).

Lima (2008) discute a epistemologia da avaliação e a sua relação com a teoria do conhecimento. O autor questiona a avaliação como uma forma de conhecimento e como avaliar se não se conhecer. Atesta-se que é impossível não se avaliar, e, a todo instante, o homem está avaliando, sendo avaliado pelo outro e se autoavaliando. Esse contexto ocorre desde a antiguidade e, é tão antigo quanto o próprio homem. “Na relação de conhecimento sujeito/objeto parece haver uma relação avaliativa sobrevivendo em paralelo ao ato de conhecer, o que permite refletir sobre uma epistemologia da avaliação.” (LIMA, 2008, p. 155).

Com uma fundamentação teórica e filosófica consistente, concorda-se com a posição de Lima (2008), quando esclarece que a avaliação pode assumir posições diferenciadas quanto à essência do conhecimento. Segundo o autor, a avaliação:

Pode ser regida pelo subjetivismo, pelo objetivismo ou mesmo por um interacionismo. Este último contraria uma característica predominante da Epistemologia moderna, ou seja, a prioridade do sujeito em relação ao objeto de avaliação ou a prioridade do objeto em relação ao sujeito avaliador [...]. Esse rodízio epistemológico entre sujeito e objeto é possível, no âmbito da avaliação, pelo fato de que o “sujeito avaliador” só poderá ser sujeito se for, também, objeto passível de avaliação. (LIMA, 2008, p. 157).

É possível a existência do interacionismo na avaliação educacional, uma vez que, o sujeito também, funciona como objeto da avaliação. Sujeito e objeto são dois polos de uma mesma relação. No interacionismo, eles se imbricam e participam de uma mesma realidade. Os fatores internos do sujeito e os fatores externos do objeto estão num movimento dinâmico e dialético na busca permanente de superação e ruptura. E esse é o movimento da vida e do seu sentido e significado. Vale registrar que, na abordagem interacionista, pode-se imaginar uma configuração em uma relação circular e dialógica, constituindo-se em um avanço na busca da verdade.

### *3.1.3.1 Empirismo e Racionalismo na Avaliação Educacional*

Para se analisar o empirismo, Rodrigues (2004) traz um exemplo prático de um professor que foi convidado para ministrar uma aula. O autor organiza o material e fornece as informações necessárias. Os alunos realizam anotações e, na dúvida, elaboram perguntas, o professor responde e, em seguida, a aula é transmitida. Nesse exemplo, o professor supõe que o aluno não dispõe ainda de uma experiência sobre o assunto abordado. O conhecimento

é impresso ao longo da vida, advém da prática e da experiência sensível. O sujeito conhece o assunto, a partir da observação e das experiências adquiridas.

No empirismo ou objetivismo, os métodos científicos das ciências da natureza são transpostos, de forma mecânica, para as ciências sociais e os postulados teóricos advêm da matriz positivista, em que o fato social é isolado do sujeito que o estuda. Os fatos precisam ser objetivos, no sentido da observação e da medição. Eles são tratados como coisas e são “[...] desprovidos de historicidade, movimento e contradição e, de outro lado, o cientista social, ‘subjetivo’, mas com a tarefa de se esforçar para estudar uma realidade da qual participa como se não fizesse parte dela.” (FRANCO, 1990, p. 64).

O modelo objetivista, pela sua própria natureza epistemológica, segmenta e fragmenta a realidade, além de pressupor, “[...] erroneamente, que a totalidade pode ser concebida por associações de elementos parciais os quais, desde que somados e interligados têm, em tese, condições de explicar o todo.” (FRANCO, 1990, p. 65).

Nesse modelo positivista, a ênfase da avaliação recai sobre a medida do produto observável, com aplicação de testes padronizados e os resultados não são absorvidos através da crítica. Ademais, a avaliação passa a fazer uso de sofisticados procedimentos de coleta de dados, para absorverem as previsões e garantir “[...] a necessidade lógica da separação entre julgamentos de fato e julgamentos de valor. [...] Multiplicava-se, então, a criação de instrumento, de escalas de atitude, de categorias para análise de conteúdo, de manuais de instruções etc; extremamente trabalhosos [...]” (FRANCO, 1990, p. 64).

Trata-se da primeira geração de avaliação denominada medida ou período pré-tyleriano, caracterizada pela mensuração, com ênfase nas medidas e pesquisas. Analisa-se a técnica, a metodologia e o delineamento de pesquisa. Não se pode falar em grandes rupturas epistemológicas. Num estudo mais detido, Lima (2004) destaca, nesse período, seis rupturas epistemológicas, a partir de uma síntese histórica recorrente da avaliação educacional, e isso pode ser visto no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Síntese histórica recorrente da avaliação educacional

3.500 a.C	476	1453	1789	Historia Humana
<p><b>Pré-História</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvimento das funções psicológicas superiores (1ª ruptura epistemológica)</li> <li>Medidas praticas e sem padrão uniforme</li> <li>Exames sobre usos e costumes (caça, pesca e luta)</li> <li>Primeiros exames qualitativos</li> <li>Método pré-historico (anterior a3.500 a.C.)</li> <li>Epistemologia primaria: imaginação humana (conhecimento)</li> <li>Propósito da avaliação: SOBREVIVÊNCIA, PROMOÇÃO E CONTROLE.</li> </ul>	<p><b>IDADE ANTIGA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Primeiras tecnologias e sistemas de medidas e passagem ("pantometria" da antiguidade) (2ª ruptura epistemológica)</li> <li>Primeiros exames extra-escolares (3.000 a.C) na Grécia (3ª ruptura epistemológica)</li> <li>Exames qualitativos</li> <li>Método grego (séc VII a.C.- séc. IV a.C.)</li> <li>Epistemologia grega: siperação da mitilogia pela filosofia</li> <li>Propósito da avaliação: MILITAR CLASSIFICAÇÃO E CONTROLE</li> </ul>	<p><b>IDADE MÉDIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Primeiros exames escolares orais e formais (4ª ruptura epistemológica)</li> <li>"Ratio studiorum"</li> <li>Pedagogia tradicional e jesuíta</li> <li>Exames qualitativos</li> <li>Método escolástico (séc. IV-sec. VIII)</li> <li>Epistemologia medieval: pensamento teológico</li> <li>Propósito da avaliação: DISCIPLINA, CLASSIFICAÇÃO E CONTROLE.</li> </ul>	<p><b>IDADE MODERNA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Modelo quantitativo de mensuração ("pantometria" moderna) (1600) (5ª ruptura epistemológica)</li> <li>Exames universitários orais e escritos (1702 em Cambridge) (6ª ruptura epistemológica)</li> <li>Modelos de Comenius (1657) e de La Salle (1720)</li> <li>Primeiros exames quantitativos</li> <li>Metodo moderno (1620)</li> <li>Epistemologia moderna: conhecimento científico e racial universal</li> <li>Proposito da avaliação: CONHECIMENTO CLASSIFICAÇÃO E CONTROLE</li> </ul>	<p><b>IDADE CONTEMPORANEA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Primeiros Padrões nacionais de medidas (Sistema Métrico decimal, França 1791)</li> <li>Psicometra (1879)</li> <li>Classificação dos alunos com notas (1890)</li> <li>Primeiros testes padronizados de rendimento escolar (1903)</li> <li>Docimologia (1930-1960)</li> <li>Surge o termo Avaliação Educacional (1934)</li> <li>Exames quantitativos e qualitativos</li> <li>Surge avaliação de programas (1950)</li> <li>Avaliação tyleriana (1934) (7ª ruptura epistemológica)</li> <li>Método conteporâneo (posterior a 1900)</li> <li>Epistemologia contemporânea: interação sujeito e objeto</li> <li>Propósito da avaliação: AVALIAÇÃO CLASSIFICAÇÃO E CONTROLE</li> </ul>

Fonte: Lima (2008, p. 227).

Para Rabelo (1998), nesta perspectiva, a avaliação segue a proposta de Tyler, ou seja, por objetivos, e busca, a partir do comportamento observável do aluno, medir a quantidade da mudança de comportamento. Portanto, os resultados alcançados pelo aluno são medidos e comparados com os objetivos pré-estabelecidos. Os resultados e os objetivos propostos precisam guardar uma sintonia entre si. Há o predomínio da objetividade, e, a avaliação contribui para modelar o comportamento das pessoas. São valorizadas a elaboração dos testes e medidas, as provas objetivas, as escalas de atitudes, as instruções e os programas, dentre outros. A avaliação corresponde ao produto, e não ao processo de ensino aprendizagem.

Ferreira (2009) retrata que a prática avaliativa é fundamentada, predominantemente, nos pressupostos dos norte-americanos, Tyler e Bloom, numa estrutura de testes e medidas, como processo avaliativo, para verificar mudanças de comportamento, por objetivos. Critica-se a perspectiva de Tyler, por ser uma proposta comportamentalista, positivista e tecnicista.

Dias Sobrinho (2002) recorre à psicometria para salientar que a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, utiliza esse procedimento na

avaliação dos cursos e nos seus periódicos. Ademais, no objetivismo epistemológico e subjetivismo ético destaca-se o Provão. Trata-se de uma perspectiva positivista, do ponto de vista epistemológico. Para o autor, “[...] do ponto de vista ético, ele vai valorizar os interesses individuais, ou seja, o individualismo, egocentrismo, a eficiência individual, a produtividades individual e de grupo competitivos.” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 110).

Dias Sobrinho (2003, p. 86) relata, “[...] que o Exame Nacional de Cursos, complementado pela Análise das Condições de Ensino, enquadra-se de maneira mais consistente no paradigma positivista, que utiliza [...] os métodos objetivistas e se interessa [...] pelos resultados e produtos.”

Freitas (2002, p. 143) tece alguns questionamentos, tais como avaliar o quê, para quem, com que objetivo, e afirma que esquece-se de se elaborar essas perguntas. Ela assevera, que: “[...] ou entramos no aspecto puramente técnico da avaliação, na questão das medidas e dos instrumentos, ou ficamos – com algum risco – na crítica ao sistema de avaliação, seja o SAEB, ENEM ou Provão.”

Analisando o contexto educacional, nas últimas três décadas, Dias Sobrinho (2003, p. 87) sustenta, que:

[...] tem prevalecido a racionalidade objetivista, seguindo a tendência geral das sociedades e dos governos, nesta fase da história humana. Nessa racionalidade, há uma forte tendência a submeter-se a educação aos objetivos do mundo econômico. Daí, a orientação dada pelas forças políticas e econômicas hegemônicas, para fazer da educação superior uma instância de preparação profissional, não, necessariamente, no sentido mais amplo da formação, que, ultrapassa os limites estreitos do profissionalismo, e, sim, na acepção da preparação restrita a um trabalho concreto.

Dentro dessa linha de raciocínio, o autor discute o trabalho do professor, nessa visão objetivista, como um técnico. Os agentes externos elaboram o que deve ser feito, em educação, e, a partir daí, a avaliação deixa de ter uma função formativa, sem discussão e questionamento. Em síntese, as avaliações que surgem das epistemologias empiricistas e objetivistas, levam, os significados de medida e controle.

A segunda geração da avaliação se denomina descritiva ou, em si, período tyleriano, com um representante principal, apontado como Ralph Winfred Tyler. Representa-se uma técnica, com matriz positivista, numa espécie de transição para o funcionalismo, na terceira geração, que se caracteriza pelo julgamento. O avaliador continua a descrever e mensurar, mas adiciona o julgamento do mérito. Nesta conjectura, a matriz positivista conta com muitos elementos funcionalistas. O avaliador atua como se fosse um juiz.

Até a terceira geração, percebe-se uma ênfase nos desenhos de pesquisa e na mensuração. Como principais representantes da terceira geração, temos: Cronbach, Scriven, Stufflebeam e seus colaboradores, entre outros. Nessa terceira geração, percebe-se que há uma transição para uma ruptura, que redundou no surgimento da quarta e quinta gerações.

Quando Stufflebeam e seus colaboradores propõem o C.I.P.P. (Contexto, Insumo, Processo e Produto), o primeiro momento, qual seja, a análise de contexto, sinaliza para mudanças, que vão acontecer na quarta e quinta gerações, apontando para um momento de transição.

Para se debater sobre o idealismo, Rodrigues (2004) cita outro exemplo em sala de aula, em que o professor adentra e pergunta se há algum aluno que conheça o tema da aula, bem como o que a pessoa sabe sobre ele. Desta feita, os presentes vão acrescentando respostas até se alcançar uma noção geral do tema. Nesse exemplo, o conhecimento é pré-formado e inato, e, o professor considera o que o aluno sabe. Essa vertente remonta à época do filósofo Platão.

Nessa abordagem, há a predominância do sujeito sobre o objeto, a partir de suas experiências e valores. Há, ainda, o respeito ao ritmo de cada um, às suas potencialidades e, dessa forma, a aprendizagem se torna significativa. Valorizam-se a autoavaliação, os aspectos afetivos e emocionais, na aprendizagem. As questões são mais abertas e o sujeito constrói sua própria resposta. Em termos de avaliação, a preocupação passa pela apreensão das habilidades adquiridas. “Trata-se, agora, de captar o subjetivo, de penetrar na “caixa-preta” dos processos cognitivos.” (FRANCO, 1990, p. 65).

Apesar dos avanços, o subjetivismo, segundo Franco (1990, p. 65), é insuficiente para explicar a realidade educacional, no sentido de que ainda fragmenta a realidade e permanece no nível das análises abstratas, negligenciando o caráter histórico e transitório dos fatos, na medida em que perpetua conclusões centradas no indivíduo e em seus vínculos intimistas, sem recuperar o caráter histórico das trajetórias pessoais. Em síntese: acentua-se o preconceito contra a quantificação em pesquisa, e isso contribui para a falta de uma sistematização em relação aos dados e delineamentos da pesquisa, o que compromete a qualidade das pesquisas.

Consoante Rabelo (1998), a visão racionalista ou subjetivista é unilateral, posto que não se prepondera a ação do objeto sobre o sujeito. O autor não nega a objetividade do mundo. A experiência passada influi na percepção e no comportamento. Pressupõe-se que existam estruturas prévias, o conhecimento é pré-formado e, com o tempo, atualiza-se. Há



uma preocupação com as habilidades adquiridas e com a individualidade. Valoriza-se a autoavaliação e o estudo de aspectos afetivos e emocionais que interferem na aprendizagem.

No que pertine à epistemologia subjetivista e à ética social objetivista, Dias Sobrinho (2002) cita o Programa de Avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras (PAIUB). Essa perspectiva ganha força, no Brasil, a partir dos anos 1960. Trata-se de uma perspectiva naturalista de avaliação, com um enfoque epistemológico subjetivista. Trabalha-se com a metodologia qualitativa em que pode haver a interferência do avaliador, do pesquisador.

### 3.1.3.2 *Interacionismo ou Construtivismo na Avaliação Educacional*

O interacionismo ou construtivismo, na avaliação educacional, divide-se em duas principais correntes: a construtivista, inspirada nas ideias de Piaget<sup>12</sup>, e o interacionismo sócio-histórico, de Vigotski<sup>13</sup>. Muitos são os autores que representam o interacionismo, mas no presente trabalho optou-se por abordar Piaget e Vigotski e suas contribuições à área da avaliação educacional.

Inicialmente, debate-se o construtivismo de Piaget e as suas contribuições à avaliação educacional. Nesta abordagem, encontram-se as interações entre sujeito e sujeito, e, estes, com o objeto ou o meio em que vivem, onde o meio influencia os sujeitos. Homem e mundo se constroem juntos dentro de uma dinâmica interativa. O conhecimento, também, é produto da interação do sujeito com o objeto. Para se aplicar essa abordagem à educação, há trabalhos em grupo em que cada aluno tem a oportunidade de discutir, entre os colegas, os diversos aspectos da realidade que se apresenta.

---

<sup>12</sup> Jean Piaget nasceu em Neuchâtel (Suíça) em 1896 e morreu em Genebra, em 1980. Desenvolveu uma curiosidade científica bem cedo, por volta dos sete anos. Através de suas acuradas observações, aos dez anos publica na revista da “Sociedade dos Amigos da Natureza” de Neuchâtel, artigo sobre suas observações sistemáticas com pardais. Com onze anos, já assessorava o “Museu de História Natural”. Formado em Biologia, com tese de doutorado, defendida aos 22 anos, sobre moluscos, ele passa a se dedicar aos estudos de Filosofia e Psicologia. Dedicou-se também à epistemologia genética, pois tinha uma preocupação em saber como as crianças conhecem as coisas do mundo, ou seja, como nasce o conhecimento na criança. Suas obras publicadas em português somam 37 livros como autor principal; quatro em coautoria com Bärbel Inhelder; oito em coautoria com Paul Fraisse, um em coautoria com Rolando Garcia, um com Louis Meylan e Pierre Bovet; mais outro com A. Szeminska e três com vários autores. Além disso, teve centenas de trabalhos apresentados em eventos científicos.

<sup>13</sup> Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em Orscha, Bielo-Rússia, em 1896, e faleceu em 1934 de uma tuberculose que o acompanhava desde o ano de 1925. Era descendente de família judia e, por ser judeu, teve dificuldades em cursar a universidade. Completou o ensino médio aos 17 anos recebendo medalha de ouro por seu excelente desempenho. Aos 21 anos ingressa na vida profissional ajudando a cuidar de crianças com problemas neurológicos. Dedicou-se à área de ciências humanas e, de modo especial, à psicologia e à pedagogia. Deu grande impulso à psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento. Apesar de sua morte precoce, ele publicou muitos livros e trabalhos científicos ficando conhecido pela sua teoria sócio-histórica.

Com efeito, a distância entre sujeito e objeto é diminuta. No aspecto da avaliação educacional, há uma aproximação entre avaliador e avaliado. Importa-se ouvir o aluno. Revela-se um momento de negociação, e, não, de imposição. Os avaliandos são envolvidos e vistos de outra maneira. Evidencia-se uma perspectiva humanista da avaliação. Há uma preocupação com os diferentes, e esta se volta para os aspectos inclusivos. O avaliador tem uma clara visão humanista, conferindo voz e vez às pessoas, num processo de diálogo e negociação. Em vez de juiz, este avaliador passa a ser um diplomata, com a tarefa de incluir grupos minoritários.

Nos posicionamentos interacionistas da avaliação, surgem as avaliações de quarta e quinta gerações. A quarta geração é denominada avaliação construtivista e responsiva ou compreensiva, proposta por Stake, que visa a participação e a inclusão, num processo permanente de negociação entre os entes envolvidos, no processo avaliativo. São trabalhos que levaram ao modelo construtivista, com o uso de uma metodologia hermenêutica e dialética (GUBA; LINCOLN, 1989). Verifica-se um processo de interação constante, baseado no construtivismo que se propõe a reorientar a abordagem positivista. Inclui-se, ainda, a auto avaliação. À quinta e última geração se designa *empowerment*<sup>14</sup>, com a presença de uma interação contínua entre sujeito e objeto, com a política e o poder presentes.

Ferreira (2009, p. 16) alega que as atividades educacionais são vivenciadas. A autora ratifica as ideias de Piaget, nas quais, “As crianças realizam suas próprias atividades, obedecendo a seu ritmo e à forma própria, tarefas estas que podem ser realizadas individualmente, mas dentro de um grupo de cooperação.” Piaget apresenta inovações para a escola, em termos científicos, e os seus princípios enunciados se fundamentam na epistemologia genética.

Seus estudos são denominados de teoria da “epistemologia genética”. Tal termo, apesar de utilizar um conceito técnico da Biologia, no caso a Genética, apresenta um sentido diferente. Nesse caso, genética se refere à gênese, ou seja, ao nascimento e desenvolvimento dos processos de pensamento (a epistemologia). O sujeito, para Piaget, é o sujeito epistêmico, isto é, o sujeito que conhece. (XAVIER; PARENTE; BASTOS, 2004, p. 79).

---

<sup>14</sup> “O termo inglês *empowerment*, forçadamente deixa-se traduzir ao português para “empoderamento”, pois representa, de acordo com Fetterman (2001), o desenvolvimento de um processo “avaliatório” em que “sujeito avaliador” e “objeto a ser avaliado” ou “objeto avaliado” compartilham o poder do ato de avaliar, numa concepção adulta e democrática de avaliação educativa. Para Cano (2002, p. 107), a preocupação de que esta avaliação de fortalecimento ou *empowerment*, venha a tornar-se instrumento puramente ideológico por parte de grupos sociais, tamanha a sua prioridade política em detrimento de um abandono à vertente científica. (LIMA, 2008, p. 245).

Nessa abordagem, a avaliação do rendimento escolar deve se apoiar em critérios múltiplos. Mizukami (1986, p. 83) adverte, que:

Caso essa abordagem sirva de diretriz à ação docente, o professor deverá igualmente, nos diversos ramos do conhecimento, considerar as soluções erradas, incompletas ou distorcidas dos alunos, pois não se pode deixar de levar em conta que a interpretação do mundo, dos fatos, da causalidade, é realizada de forma qualitativamente diferentes nos diferentes estágios de desenvolvimento, quer do ser, quer da espécie humana. A solução apresentada, num determinado ponto da ontogênese, é peculiar a esse estágio em que o aluno se encontra e às fontes de informação com as quais ele pode operar.

As teorias se ampliam com novos esquemas interpretativos, que procuram explicar as relações vinculares entre o indivíduo e a sociedade, com análises históricas, sociológicas e econômicas, e a educação depende das macroestruturas, visto que subjacente a isso, ocultam-se algumas especificidades da escola e a problemática do indivíduo. “Esse indivíduo, enquanto sujeito e objeto do conhecimento, não pode ser considerado como um elemento isolado da sociedade, mas como parte integrante de sua dinâmica. Sua compreensão é essencial para a apreensão do todo.” (FRANCO, 1990, p. 66).

Diante dessa percepção, a avaliação educacional avança, redefinindo-se, e, assim, conforme determina a autora, deve ter, como “[...] unidade de análise, o vínculo indivíduo/sociedade numa dimensão histórica.” Esta avaliação precisa conhecer a realidade social, a teia de relações sociais com os seus conflitos e as suas contradições e, nessa perspectiva, “[...] qualquer avaliação dos processos psíquicos (percepção, pensamento, imaginação, emoções, expectativas etc.) deve ser historicamente fundamentada.” (FRANCO, 1990, p. 66).

Na perspectiva sócio-histórica, a construção dos conhecimentos se vincula à prática social do seu produtor. As produções das funções psicológicas superiores<sup>15</sup> se interligam com a atividade dos homens, em que o ponto de partida: “[...] são os homens, em sua atividade real, vivendo no coletivo das relações sociais, historicamente determinadas, e

---

<sup>15</sup> As funções psicológicas superiores em Vygotsky são memória, atenção, percepção, pensamento, etc. Para ele, há duas funções: as elementares que são comuns aos animais e aos humanos, e as psicológicas superiores que são especificamente vinculadas aos seres humanos e são produtos dos contextos históricos e sócio-culturais. “A grande diferença, no entanto, entre os processos psicológicos elementares e superiores diz respeito ao fato de que os primeiros são controlados pelo meio, enquanto os segundos obedecem a uma autorregulação. Vygotsky abordou esta diferença, argumentando que as primeiras estão relacionadas como modelo estímulo e resposta, no qual o comportamento é determinado pela estimulação do meio. Os processos psicológicos superiores, por sua vez, são mais complexos, genética e funcionalmente. Eles acontecem a partir de uma autoestimulação, criada pela nova situação em que o sujeito se encontra. Este processo ocorre de forma voluntária e consciente, por isso Vygotsky o denominou de ‘intelectualização’” (SANTOS, 2002, p. 130).

produzindo a realidade, ainda que esses mesmos homens não tenham consciência de serem seus únicos produtores.” (FRANCO, 1990, p. 66).

O conhecimento se constrói a partir da relação entre a teoria e a prática social (práxis) dos homens, e o conhecimento não se produz à margem dessa prática. As ações humanas não acontecem de forma descontextualizada, mas no conjunto das relações com a sociedade. O trabalho da avaliação educacional lida com as pessoas e é necessário que se analise junto a estas o caráter histórico do desenvolvimento de sua consciência social, bem como deve-se discutir as suas ações, que são revestidas de caráter social, ainda que os projetos sejam individuais, e, “[...] embora incorporem projetos individuais, tenham num horizonte mais amplo a configuração e organização de projetos coletivos, com vistas a mudança e transformação social.” (FRANCO, 1990, p. 67). Assim, o principal representante dessa abordagem sócio histórica é o psicólogo soviético Vigotski.

Como representante desse movimento, no Brasil, não se pode olvidar a figura do educador Paulo Freire<sup>16</sup>, o qual advoga que a avaliação pertence à prática educativa. Dentro de sua abordagem, a avaliação passa pela avaliação mútua da prática, tanto dos alunos quanto dos professores, além do processo de autoavaliação. Mizukami (1986, p. 102) se pronuncia, afirmando que: “Qualquer processo formal de notas, exames etc; deixa de ter sentido em tal abordagem. No processo de avaliação proposto, tanto os alunos como os professores saberão quais suas dificuldades, quais seus progressos.”

Oportuno apontar educadores brasileiros com destaque nacional, e que, estão engajados nessa proposta interacionista, quais sejam, “Luckesi e Hoffmann, por defenderem uma posição dialógica e mediadora da avaliação, direcionada para o processo.” (FERREIRA, 2009, p. 27). Também inclui-se Saul (1988), com a sua avaliação

---

<sup>16</sup> Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, em 19.09.1921, e morreu em 02.05.1997, na cidade de São Paulo. Formou-se em Direito, mas levou para a educação seus ideais de justiça e cidadania, na medida em que denunciou falhas do sistema educacional brasileiro. Dirigiu a parte de educação e cultura do Serviço Social da Indústria – SESI. Coordenou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos ligado ao Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF. É considerado o pai da educação de adultos. Desenvolveu projetos de alfabetização de adultos na América Latina e na África. Foi secretário de educação da cidade de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina. Foi professor dos programas de pós-graduação em educação da PUC – SP e da UNICAMP. Escreveu dezenas de obras voltadas para a educação e que foram publicadas em quase todo o mundo. Recebeu titulações de doutor *honoris causa* em dezenas de universidades estrangeiras. O Brasil fez pouco por esse grande educador voltado à área humana. Suas ideias para a educação ressaltam sempre o lado humano do educador e, com isso, ele vai tornar o educando um “ser mais”, ou seja, mais humano e humano ao máximo. Enfatiza a dialogicidade como o segredo desse lado humano que deve existir nas avaliações educacionais das escolas. “Tem sido importantes também para Freire [...] as influências de um número enorme de pessoas com as quais conviveu, discutiu conhecimento ou trabalhou em todo o mundo. Dá testemunho de pessoas que o tocaram pela sensibilidade, pureza e sabedoria de suas ações e narrativas, e daqueles que o instigaram pela razão elaborada e lúcida do conhecimento científico” (FREIRE, 1996, p. 64).

emancipatória. Em termos internacionais, destacam-se a avaliação responsiva ou compreensiva, de Stake (2006), e a iluminativa, de Parlett e Hamilton (1982).

No polo epistemológico, foram abordados três epistemologias: a epistemologia de Hans-Georg Gadamer; a epistemologia da educação humanista e a epistemologia da avaliação educacional.

### 3.2 Polo teórico

O polo teórico auxilia na definição/organização das hipóteses, e na construção dos conceitos. A teoria é o instrumento de ruptura epistemológica. “É o lugar da elaboração das linguagens científicas, determina o movimento de conceituação. Compreende aspectos como teorias, modelos, *constructos* e hipóteses.” (MARTINS; THEÓPHILO, 2007, p. 4). O polo teórico de um processo de investigação contém elementos de análise das metodologias qualitativas, como tipos de teorias; contextos: - prova/descoberta; e, operações teóricas: - codificação, análise e interpretação (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005).

Assim, entre outras contribuições, o polo teórico:

- a) Ajuda na definição/organização dos pressupostos da pesquisa e na construção dos conceitos e das linguagens científicas.
- b) Explicita o que se sabe e também diz o que se quer saber.
- c) Oferece as perguntas cujas respostas se procura.
- d) Oferece um quadro coerente dos fatos conhecidos.
- e) Indica como são organizados e estruturados os fatos.
- f) Fornecendo uma explicitação de pontos de referência para a observação de novos fatos.
- g) Fornece um modo para a construção dos fatos, a sua reconstrução ou a ruptura em relação às explicações anteriores.
- h) Guia a construção dos conceitos.
- i) Compreende aspectos como teorias, modelos e *constructos*.

O trabalho reflete o pensamento teórico dos estudiosos da área. Nesse diapasão, são discutidas: a teoria da avaliação educacional, com ênfase na teoria da avaliação responsiva ou compreensiva de R. Stake; a teoria da avaliação iluminativa de Parlett e Hamilton; a teoria da avaliação emancipatória de Ana Maria Saul e as perspectivas da avaliação educacional. Num outro momento, aborda-se a teoria humanista da pedagogia compreendendo: ACP – conceitos básicos; aspectos da educação: tradicional x ACP;

perspectivas de uma aprendizagem baseada na ACP; atributos pessoais do educador/avaliador, na ACP; e contribuições da ACP, aplicadas à educação, e críticas à teoria humanista rogeriana. A seguir, discute-se a teoria humanista da avaliação educacional. Por fim, como último tópico teórico, trabalha-se a educação gerencial, que compreende: a história da administração; o surgimento da gestão na administração; e, as teorias humanistas da liderança, tais como Maslow, McGregor, Herzberg e H. Simon.

### ***3.2.1 Teoria da Avaliação Educacional***

A avaliação caminha para novas abordagens e cada uma destas define-a, apresentando a sua importância. Há modelos para todos os estilos de vida, visão de mundo, de homem e de sociedade, por parte dos estudiosos. Estas prerrogativas são positivas, visto que permitem que se emitam pareceres conclusivos e críticos para avançar nessas alternativas, a partir das análises e constatações (DIAS SOBRINHO, 2003).

A análise de sistemas se utiliza das pontuações de testes para medir os resultados, a partir de dados quantitativos, e busca recursos na psicometria, na sociometria ou na econometria, incorporando os instrumentos com alto poder de confiabilidade para se atingir um objetivo na avaliação de seus programas.

O enfoque dos objetivos comportamentais está comprometido com o grau de cumprimento das metas, previamente, estabelecidas. Nesta vertente, destaca-se Tyler (1934). Esse enfoque ultrapassa o da análise de sistemas.

No enfoque da decisão, a avaliação passa por várias etapas, como as da coleta, organização, análise, transmissão das informações úteis. Oportuno citar Stufflebeam *et al.* (1971), ressaltando que nessas pesquisas são utilizados questionários e entrevistas. A proposta de Scriven (1973) prescinde dos objetivos, e os resultados e as necessidades dos usuários são fundamentais.

O enfoque da revisão profissional concede fé pública à qualidade de uma instituição que capacita profissionais, requerendo autoavaliação. Os profissionais da área são os mais competentes para julgar o mérito profissional.

O enfoque de estudos de casos ou de negociação busca compreender as diversas visões que os envolvidos em um programa têm a respeito deste. Reúnem-se variáveis interativas, visto que muitas entrevistas são realizadas e se utilizam de procedimentos de cunho eminentemente qualitativo, como os antropológicos, naturalistas e etnólogos ou etnológicos.

Insta salientar que o grande representante dessa abordagem foi Stake, que também cunhou a expressão “avaliação responsiva”. Outro enfoque que acompanha essa direção consiste na avaliação naturalista, de Guba e Lincoln (1981), que acolhe a pluralidade de valores e a liberdade de manifestação. Nesse enfoque de negociação, de avaliação iluminativa, de Parlett e Hamilton (1982), compreensiva, responsiva ou respondente, de Stake (1967), há a distribuição de poder, de forma democrática.

As perspectivas de avaliação são as mais variadas e diversas possíveis, mas duas perspectivas são assinaladas por Rasco, a experimental e a transicional (DIAS SOBRINHO, 2003). A perspectiva experimental de avaliação se baseia em critérios científicos, tendo a objetividade como critério de validade. São desenhos rígidos, compostos do uso de instrumentos psicométricos e outras técnicas de medida.

No que se refere à perspectiva transicional, esta se compromete com o estudo e o conhecimento dos processos, através da vivência das experiências, em interação, renunciando-se a sentimentos, juízos, mudanças, etc. Apreendem-se técnicas de pesquisa, que se utilizam de procedimentos naturalistas e qualitativos. Nessa perspectiva, destacam-se os modelos “iluminativos” (PARLETT; HAMILTON, 1976); “responsivo” ou “respondente” (STAKE, 1984a, 1984b, 1984c,) e “democrático” (MACDONALD, 1982).

Convém esclarecer que jamais a avaliação perdeu, de todo, a sua dimensão técnica e positivista, enfrenta momentos de tensões e rupturas na busca de se firmar enquanto lado profissional.

A avaliação, inicialmente, voltada quase que, exclusivamente, para a aprendizagem, dedicada à verificação de rendimentos individuais, por meio de testes e instrumentos, sofisticadamente, elaborados, passando, pouco a pouco, a se preocupar com os currículos e programas, em função dos objetivos escolares, daí, evoluindo para a incorporação da categoria de julgamento de valores e, abrindo-se à negociação e à participação, portanto, se tornando mais democrática... De algo muito restrito, ela se ampliou para as instituições e sistemas e, hoje, já constitui uma indústria tentacular e solidamente profissionalizada. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 42-43).

A despeito de tantos avanços enfrentados pela avaliação educacional, é de notório conhecimento que esta tem servido aos propósitos de manipulação e controle, aos aspectos fiscalizatórios, à seleção, à hierarquização e à exclusão social. Infelizmente, a avaliação ainda convive com os resquícios do autoritarismo. Acredita-se que isso se deve, pelo menos no âmbito do Brasil, ao fato de que se conviveu muito pouco com a democracia. Foram, aproximadamente cinco séculos de predomínio do autoritarismo e isso tem fragilizado, de modo especial, a área de avaliação educacional que, no fundo, perpetua

ranços da submissão, da passividade e da alienação, frutos de modelos clássicos e behavioristas.

Ao longo da história da avaliação, algumas palavras foram estipuladas, quais sejam, medida, objetivos, tomada de decisões, julgamento de mérito e valor. Observa-se, em face deste contexto, que há uma tendência para que nomes inovadores surjam, nesse cenário complexo da avaliação, para que se possa atingir a complexidade que é o homem, em suas multifacetadas dimensões e, assim, alcançar a paz tão almejada pelo povo.

Após um percurso histórico da avaliação no mundo, é necessário que se examine um breve histórico da avaliação no Brasil, que ainda, é muito recente, com exceção daquela em que se mede o rendimento escolar, que remonta há séculos passados, mas que resta bastante precária. Cumpre elucidar que a experiência brasileira está limitada no tempo, e voltada à década de 1980, que marca o início dos estudos da avaliação e, de uma forma restrita, avalia o sistema de ensino através do seu produto (VIANNA, 2000).

Citado histórico refere-se a alguns trabalhos de Gatti e Vianna e, por dever de justiça, faz referência a dois modelos para a avaliação de programas educacionais, como: *Era uma vez uma avaliação: lições de vida. Educação e Avaliação* (GOLDBERG; SOUSA, 1982) e *Avaliação Emancipatória – desafio à teoria e à prática da avaliação e formulação de currículo* (SAUL, 1988).

Segundo Vianna (2000), ainda se convive com o conhecimento limitado e enviesado da avaliação educacional e muito pouco foi realizado na área de avaliação de programas, materiais e produtos, bem como ficou no desconhecimento a avaliação de amplos sistemas de educação. O autor faz algumas ressalvas quando aborda as experiências episódicas, em Minas Gerais e em São Paulo. Os trabalhos ficam restritos ao sistema público e, raramente, verifica-se na área privada. Cita-se Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), em 1995, que elenca informações na rede pública, além de conduzir o levantamento, no ensino privado, sabendo-se que o impacto, a nível nacional, foi restrito.

Não obstante, Vianna (2000) revela a inexistência de avaliações voltadas ao ensino supletivo, à educação especial. Quanto ao ensino superior, ultimamente, procurou-se desenvolver avaliação institucional, na esfera oficial. A avaliação se prendeu ao conhecimento cognitivo, apesar de envolver outras variáveis. A amostra apresenta-se, ainda, bastante restrita. Ademais, o campo da avaliação educacional, no Brasil, carece de outros estudos, embora persistam tendências para se explorar novos caminhos, com uma restrição, no caso de se superar as limitações, em termos de recursos humanos.



Por todo o exposto, a avaliação se limitou, na sua prática, quase sempre, ao rendimento escolar. Segundo Vianna (2000), com raras exceções, não houve grandes especulações teóricas, uma reflexão mais detida e avançada sobre a avaliação, com vistas à criação de novos modelos e a elaboração de uma teoria da avaliação. Obteve-se a influência de teóricos da avaliação, no contexto norte-americano, com aplicações, nem sempre adequadas, e sujeitas às inspirações do momento.

Destarte, o campo da avaliação educacional, no Brasil, está aberto. Ainda replicam-se modelos tradicionais da avaliação, e permanece-se ligado a essa tradição positivista. Ademais, não existe a figura do avaliador educacional, enquanto identidade profissional, posto que busca-se essa identidade.

Constata-se que os avanços da avaliação se conectam às teorias dos estudiosos e especialistas. Tão somente, em casos isolados, expandem-se. O horizonte é a busca de inclusão social. Porto (2011, p. 4) demora-se sobre essa problemática, em *Avaliação e Inclusão Social*, diagnosticando, que:

[...] um dos elementos mais excludentes desse ensino é, sem dúvidas, a avaliação ou o que fazemos com o uso dessa prática. É, ainda, o maior dilema de docentes, que desejam propiciar práticas mais ativas, colaborativas e críticas em educação, porque, quando são convidados a registrarem resultados, recaem em práticas de avaliação discriminatórias, excludentes, autoritárias [...] Somente concepções construtivas de ensino e de aprendizagem permitem vivenciar a avaliação como prática de tomada de decisões e subsidiária ao processo. Ela não cabe em pedagogias que entendem o ser humano como pronto e, a educação, como estática, pois, a avaliação é dinâmica. A prática de ensino, ancorada na ideia de construção, exige investigação, busca de solução de problemas, clareza e expressão de intenções. [...] A necessidade de melhor avaliarmos é a imperiosidade do acolhimento, o encantamento pela vida e pelo encontro com nossos pares, com nossa história.

Apesar dos percalços vivenciados pela avaliação, ao longo dos tempos, percebe-se que, ultimamente, ela vem se aprimorando, no sentido de se tornar uma avaliação interativa, dialógica e construtivista (STAKE, 1967, 1982, 1983, 1984a, 1984b, 1984c, 2006, 2007; PARLETT; HAMILTON, 1976, 1982; EISNER, 1979, GUBA; LINCOLN, 1981, 1989; SAUL, 1988, dentre outros).

Verifica-se que esta avaliação oscila e vivencia ciclos de idas e vindas. Avanços e retrocessos são observados na conduta humana e, na avaliação, não é diferente. Muitas vezes, os recuos acontecem para impulsionar novos avanços (um passo atrás, dois à frente). A visão da avaliação não pode ser parcial, linear ou unilateral, mas pluridimensional ou multidirecional para um movimento circular. Às vezes, questiona-se: como andam os avanços da avaliação no mundo moderno? Será que a avaliação tem avançado no sentido de

incorporar ações dialogais, nas suas análises? Será que há abertura para o diálogo, quando se trata da avaliação de programas educacionais?

Há muitas potencialidades que ainda precisam ser trabalhadas, na avaliação, para que esta possa atingir resultados significativos. A avaliação é essencial, visto que está presente no cotidiano da vida humana e participa de todas as suas ações. A todo instante, o homem emite opiniões sobre as suas atividades e as dos que estão ao redor. Apesar de participar de toda e qualquer atividade humana, a avaliação é tema controvertido, que precisa de uma abertura ao diálogo, reflexões e discussões, para se realizar escolhas acertadas e se tomar decisões pertinentes.

A importância da avaliação torna-se mais evidente, quando o avaliador desenvolve a sua capacidade de captar os verdadeiros sinais, não só da fala e da escrita, como, também, dos gestos, da linguagem dos sentimentos que restam no não-dito, da coisa, em si, para se assegurar da qualidade do julgamento.

A avaliação deve ser comprometida e, nesse sentido, auxilia na construção da história pessoal, organizacional e social, considerando a história de vida das pessoas e das instituições, contribuindo para a formação de uma nova sociedade e de um novo homem. A avaliação, realizada de forma comprometida, está em constante interação, havendo modificações em ambas as partes do eu e do outro. Na transformação dos dois seres da avaliação, quais sejam, avaliador e avaliado, o novo surge. Nesse sentido, a avaliação é intersubjetiva e contextual, constituída de mudanças no eu, no outro e no mundo.

A avaliação visa o encontro, está em constante construção; é dialógica e mediada pelo mundo. Esta não pode ser julgamento de A sobre B, visto que remete-se a um sentido de supremacia de A sobre B, como se a aprendizagem ocorresse numa única direção.

[...] a avaliação é reflexão, discussão e diálogo. [...] Com a discussão feita, conjuntamente, com a participação de todos os interessados nos programas de treinamento, como instrutores, treinandos, coordenadores de cursos, programadores, avaliadores e todos da equipe pedagógica, companheiros de trabalho, a aprendizagem é enriquecida, multiplicada e compartilhada. Todos aprendem com essa dinâmica. Em consequência, todos que estão à sua volta e que não tiveram a oportunidade de participarem do treinamento, aprendem. Os efeitos das discussões da avaliação refletem, não só no exercício do cargo, mas na relação com todos e, com isso, a aprendizagem vai gerando compromisso com a transformação da realidade. (PARENTE, 1991, p. 16).

Há perspectivas teóricas de avaliação e cada qual tem as suas definições desse termo complexo. Consta-se que é através de novas posições teóricas que novas definições surgem. Há contradições entre os termos testes, medidas e avaliação. A avaliação vai além, visto que, envolve outros elementos relevantes que não aparecem nos testes. Ademais, esta

não deve ser usada como teste ou medida, que leva em conta a quantificação. A avaliação interpreta os dados, para julgar do valor e do mérito.

Enquanto os testes e as medidas redundam em variáveis quantitativas, a avaliação engloba tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos. “A avaliação avança e vai dar conta de todos os domínios do comportamento humano nos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores. A avaliação propicia o encontro com o homem em sua totalidade e estende essa atividade para outras pessoas [...]” (PARENTE, 1991, p. 29).

Vianna (1982, p. 10-11) distingue medida de avaliação:

[...] medir é uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios pré-estabelecidos, a características dos indivíduos, para estabelecer o quanto possuem das mesmas. [...] Relativamente à avaliação, a medida é um passo inicial, às vezes bastante importante, mas não é condição necessária e nem suficiente para que a avaliação se efetue. Eventualmente, a medida pode levar à avaliação, que, entretanto, só se realiza quando são expressos julgamento de valor.

A avaliação avança, satisfatoriamente e é integral ao procurar analisar a totalidade da questão, ultrapassando os dados quantitativos e qualitativos, transcendendo-os. Almeja-se uma forma avançada de compreensão do homem, haja vista a visão de totalidade. Ratifica-se que, teste, medida e avaliação são confundidos, em virtude de que esses termos são empregados, muitas vezes, de forma equivalente. Testar é usar os testes para aferir certa qualidade ou traço. Medir já avança um pouco mais e avaliar tem o significado de interpretar, ir mais longe do que os aspectos quantitativos e privilegiar os qualitativos.

Constatam-se algumas perplexidades aliadas aos problemas complexos que a ciência enfrenta. As respostas simplistas não acompanham os avanços que a sociedade almeja. É necessário que haja superação dos pressupostos metodológicos mecanicistas e cartesianos hegemônicos em que o antigo não está mais servindo e o novo está em processo de gestação, em busca de uma ressignificação, de outro sentido aos fatos.

Salienta-se que, no atual cenário de mudanças, os desafios são cruciais, necessitando que se busquem soluções para essa realidade, especialmente, nesse marco histórico, em que, os avanços advindos das descobertas científicas do século XX são inevitáveis. Enfrentar problemas complexos exige que se busquem novas perspectivas conceituais, para se observar, além das aparências e das respostas simplistas, aos problemas que surgem, especificamente na área da avaliação.

Apesar dos avanços ocorridos na avaliação, replicam-se modelos tradicionais e apresentam-se insuficiências quanto aos questionamentos, os quais esta deve providenciar,

no sentido de conferir o valor dos objetivos, em vez de se deter apenas a verificar em que grau os objetivos foram atingidos.

Aos poucos, a avaliação tem ocupado espaço privilegiado, no sentido de se expandir para outros segmentos da vida humana, adquirindo novos significados, transcendendo e fazendo rupturas com os testes, ultrapassando as barreiras da escola para chegar a outras organizações. Há que se considerar que a avaliação assumiu outros papéis na sociedade. O paradigma positivista da avaliação não absorve essa complexidade e multiplicidade de valores, vividos pelas pessoas no mundo social. Há, portanto, um sistema de valores que precisa ser revisto.

Nesse cenário é necessário que se construam novas formas de entendimentos, em decorrência de que são insuficientes os procedimentos meramente descritivos, que acabam por não admitir os aspectos humanos multifacetados, de diversas ordens, nos planos psicossociais, culturais, éticos e políticos. Não se pode, entretanto, subestimar as capacidades humanas. São os próprios participantes que vão entrar em contato com os diversos significados, brotados de suas interpretações individuais, a partir da construção de significados intersubjetivos.

No tocante a esta vertente, há que se repensar os modelos tradicionais de avaliação e as formas usuais de se replicar tais modelos. Os avanços são reduzidos, a despeito dos volumosos recursos que se investem, sem o correspondente retorno social. Convém lembrar que as pessoas são pouco ouvidas. Estas são consideradas seres históricos, que carregam consigo as marcas do seu tempo, e encontram-se, o tempo todo, interagindo com o momento atual.

Dessa forma, há que se ouvir o outro sobre o programa para o qual participou e, uma das alternativas viável engloba a auto avaliação, tão propalada na abordagem teórica de Rogers. Há uma multiplicidade de significações presentes, na mente humana, e, pouco esforço se faz para escutá-la e perscrutá-la. A base da avaliação, nessa abordagem, reside dentro de si mesma, na sua própria reação orgânica, em relação à obra produzida e, então, há satisfação e criação na atualização de suas potencialidades (ROGERS; KINGET, 1977).

Não há, ainda, uma cultura da auto avaliação, como uma reflexão dos trabalhos que tiveram participação nos seus grupos, bem como um acompanhamento, nessa direção. Apesar de novo, o processo de auto avaliação faz com que as pessoas se tornem honestas e assumam as responsabilidades pelos seus atos, avaliando o seu progresso (que não deixa de ser o progresso do programa como um todo). As análises da auto avaliação acabam sendo,

inusitadamente, reflexivas de uma experiência única, em que somente aquela determinada pessoa pode expressar. Ademais, os outros compartilharão através de suas experiências e, assim, vão ocorrendo as interações sociais dessas auto avaliações (ROGERS, 1985).

A abordagem da auto avaliação se situa entre as perspectivas que priorizam os modelos mais avançados da quarta geração de avaliação. E, nesse rol, estão as avaliações emancipatórias de Saul (1988), as iluminativas de Parlett e Hamilton (1982), as responsivas de Stake (1967), as dialogadas, enfim, as avaliações que quebram os paradigmas dos que replicam os modelos tradicionais, que entendem a avaliação como controle e, não, como transição para outros enfoques.

Quando se percebe, com nitidez, a extensão dos termos diálogo, relação dialogal e não-unilateral, observa-se, por parte dos avaliadores, uma falta de cuidado e zelo no que toca à avaliação, considerando que esta demanda tempo e paciência e, no sistema em que se vive, atualmente, em que não se pode perder tempo, acaba-se não alcançando a parte mais significativa da avaliação. Em virtude de não se avançar, instala-se o descrédito. A partir desse contexto, verifica-se que não se esgotam as potencialidades e não se atinge a parte fundamental da avaliação, o momento gratificante da descoberta dessa essencialidade, principalmente porque falta o diálogo.

E, numa vertente epistemológica de Gadamer (2012), o diálogo é bem discutido. Ele oferece contribuições significativas em torno do diálogo, o que leva este autor a propor uma avaliação mais dialogada e convida os especialistas a reverem a posição de Gadamer nas questões voltadas para o diálogo. Essa linha epistemológica influi na vertente teórica trabalhada por Rogers (1985), não apenas para a área clínica da psicologia como também para as áreas da psicologia da educação e da pedagogia. Freire (1987) trabalha a educação numa vertente dialógica e antidialógica e a proposta da dialogicidade se afigura fundamental quando se lida com a avaliação de programas gerenciais.

O diálogo está se tornando uma palavra gasta. Nesse sentido, não se compreende a profundidade que o termo comporta, na realidade em que se vive. Nos tempos em que coordenava os programas gerenciais de uma grande empresa, o autor se inquietava com as formas de avaliação que aconteciam naquela instituição. Dirigia-se ao gestor da área de treinamento e desenvolvimento, sugerindo-lhe a inclusão de um momento dialógico com a turma para complementar os instrumentos de avaliação que eram aplicados.

Após muita insistência, e, pela experiência com a área, percebia-se que esses instrumentos precisavam ser debatidos, para não se limitar a uma visão unilateral e parcial. Além do mais, os números ficavam pesados para quem tabulava e analisava. Enfim,

participou-se de um momento dialogal em três turmas e, depois, voltou-se ao modelo tradicional, em virtude da cultura da organização não incorporar o novo modelo.

A ideia era que, no final do curso, o gestor da área, o coordenador do programa e outros especialistas fossem à sala de aula ter um momento de imersão nos dados e discutí-los, para clarear informações que não foram ditas, mas que, permaneciam ali, latentes, necessitando serem proferidas. Ocorre que essas ocorrências não mais aconteceram, culminando em um retrocesso, em que se retomou a rotina da tabulação dos dados, e, não, no esforço de fazer com que os dados se expressem. Gadamer elabora reflexões aprofundadas sobre o diálogo e outras questões epistemológicas, discutidas, anteriormente, no presente trabalho.

A avaliação deve, aos poucos, se abrir ao diálogo. É preciso buscar a alegria e o prazer de se avaliar. Para quem aprecia essa prática, percebe-se que há muitas conversações. Penna Firme (1994) discute essas questões, que considera dramáticas, com práticas distorcidas e tendenciosas da avaliação. O autor relata que há modelos tradicionais, em avaliação, que foram relevantes para a sua época e, atualmente, perderam a sua relevância, pois, não atendem mais aos anseios de uma sociedade que se complexificou, mormente a educação venha enfrentando questões cada vez mais desafiadoras. Conclui-se que as respostas se esgotaram e não satisfazem o atual contexto em que se vive. Aponta-se que o atual momento se destina a inovar e criar, em termos de avaliação.

Os modelos não se perdem, pois, servem como alavancadores de novos. A autora revela que, trata-se de impulsionadores para novas concepções de avaliação. O exercício crítico deve estar presente de forma constante, “[...] porque *tendências*, que são avanços, e *tendenciosidades*, que são retrocessos, convivem na teoria e, sobretudo na prática. Distinguir umas e outras é imprescindível [...]” (PENNA FIRME, 1994, p. 6).

Citada doutrinadora lembra os critérios necessários para se guiar e orientar avaliações de programas e projetos, numa ampla dimensão, que se agrupam em quatro categorias: utilidade (útil a todos os envolvidos no processo); viabilidade (em todos os aspectos técnicos, administrativos, políticos, acadêmicos, sociais, dentre outros); exatidão (corretamente conduzida); e ética (justo, apropriado, não fere valores como transparência e respeito).

Penna Firme (1994) explana que a avaliação, a partir dos primórdios do século XX, atravessa uma evolução de quatro gerações, denominadas: mensuração; descritiva; julgamento e negociação. O quadro 2 apresenta e classifica essas gerações.

As três primeiras gerações de avaliação enfatizam os modelos de pesquisa, oriundos das ciências exatas, em termos de paradigmas científicos, além dos conflitos de posições, valores, decisões e do pluralismo de valores, que, consoante os autores, foram cruciais para a eclosão da quarta geração. Constata-se uma grande ruptura, visto que esta geração substitui o paradigma do controle manipulativo-experimental por um processo metodológico hermenêutico-dialético, aproveitando, ao máximo, a interação observador/observado, para criar a construção. O avaliador, no caso em pauta, consiste em um comunicador que sabe dialogar. “Trata-se de uma abordagem madura que vai além da ciência, porque esta capta, também, os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos envolvidos no processo.” (PENNA FIRME, 1994, p. 8).

Quadro 2 – Gerações de avaliação por objetivos, período e papel do avaliador

Geração	Objetivos	Período	Papel do avaliador	Principais Exponentes
1) Mensuração	Elaborar instrumentos/testes para verificar o rendimento escolar	Até 1930	Técnico	Sir Francis Galton; E.L. Thorndike; A. Binet.
2) Descritiva	Obter dados em função do alcance dos objetivos por parte dos alunos	1930/1940	Descrever padrões e critérios, embasamento técnico	R.W.Tyler;
3) Julgamento	Julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive os próprios objetivos	1960/1970	Juiz	L. J. Cronbach; M. Scriven; D. L. Stufflebeam;
4) Negociação	Buscar o consenso e respeitar os dissensos identificados	Após 1990	Negociador/comunicador	R.E. Stake; Parlett e Hamilton; Guba e Lincoln; MacDonald.

Fonte: Penna Firme (1994), adaptado pelo autor.

Sousa (1998) descreve uma trajetória da avaliação educacional. Ela afirma que a avaliação atravessou algumas fases do seu desenvolvimento e que a sua infância vai até mais ou menos os anos 70, do século XX. A sua adolescência se situa em torno dos anos 80 e, a partir dos anos 90, a avaliação ingressa na vida adulta. Percebe-se que nos dias atuais, ela está numa fase de busca de sua maturidade apesar de enfrentar, ainda, alguns percalços nessa conquista de seu espaço e de seu papel na sociedade.

Até os anos 70, a autora observa que o desenvolvimento de uma teoria da avaliação educacional surge com Tyler (1934) e cita autores básicos que avançaram no

modelo proposto por Tyler sem fazer modificações substantivas em sua estrutura e nos seus pressupostos básicos, como Bloom (1984) e outros, que se destacaram nessa abordagem.

Ela começa a questionar o modelo tyleriano de avaliar e recorreu a outros autores. Cita Scriven (1973), que mostra que outras aprendizagens, não previstas nos objetivos predeterminados, podem ser consideradas. Nesse modelo, a avaliação pode ser orientada não apenas para o *goal based*, mas considera-se ainda o *goal-free*<sup>17</sup>. A avaliação deve também ser vista como um ato criativo e aponta para os conceitos de avaliação somativa que é voltada para a análise de resultados terminais e a formativa que inclui ações de intervenção com o curso em desenvolvimento e o avaliador inclui na sua avaliação o processo de intervenção.

Prosseguindo na trajetória da avaliação educacional, a autora aponta que a ampliação do processo de interpretação da avaliação é realizada por Stake (1967) em sua avaliação responsiva. Ele mostra que não apenas os avaliadores emitem juízos de valor, isso é estendido também para professores, pais etc. O avaliador precisa ouvir as audiências e isso tudo auxilia no julgamento do valor de um programa educacional. Stufflebeam *et al.* (1971) dizem que a tomada de decisões precisa ser relevante e, para tanto, é necessário que haja uma escolha de informações úteis e relevantes e que precisa respeito às diversas audiências.

Ela destaca outros autores que ampliaram o processo de interpretação da avaliação, e cita Parlett e Hamilton (1976) MacDonald (1982). Parlett e Hamilton apresentam a avaliação iluminativa que se baseia no paradigma socioantropológico focando na descrição e na interpretação de um processo educativo, em vez de paradigma agrobotânico que é focado na medida e previsão de comportamentos. MacDonald (1982) traz uma classificação política para a avaliação que pode se apresentar de forma burocrática, autocrática ou democrática. Destaca que a avaliação democrática necessita de informação e análise de uma comunidade sobre um programa educativo e isso favorece a negociação e uma tomada coletiva de decisões.

No presente trabalho, em que se enfatiza a avaliação de programas de desenvolvimento gerencial numa abordagem mais qualitativa, são escolhidos três autores para aprofundamento dos debates em torno da avaliação educacional, como: a avaliação

---

<sup>17</sup> *Goal-free* significa, literalmente, objetivo livre. “A questão da avaliação independente de objetivos (*goal-free*) foi colocada por Scriven (1973). É preciso partir do princípio de que não se podem aceitar tranquilamente, sem maiores análises, os objetivos fixados pelos avaliadores. Os próprios objetivos precisam passar pelo crivo da análise e ser avaliados. Scriven (1973) mostra que muitos objetivos possuem uma alta dose de retórica e, em muitos casos, se distanciam da realidade dos objetivos definidos em programas, por exemplo, ou, o que é pior, aduiteram completamente suas reais finalidades” (VIANNA, 2000, p. 88).



compreensiva ou responsiva de Robert Stake; a avaliação iluminativa de Parlett e Hamilton e a avaliação emancipatória de Ana Maria Saul.

### *3.2.1.1 Avaliação Responsiva ou Compreensiva de Stake*

Robert Stake fez avançar a avaliação educacional, imprimindo mudanças significativas nesse campo específico. Ele criou algumas terminologias na área da avaliação e merece destaque termos como “avaliação quantitativa e qualitativa”, “avaliação naturalista”, “avaliação responsiva ou compreensiva”, “estudos de casos em avaliação”, dentre outros tópicos marcantes nesse campo de atividade.

Muito estudada é a avaliação responsiva e Stake (1984, p. 52-54), em que ele enumera e descreve os passos necessários para se proceder a avaliação responsiva. São onze os passos, enunciados a seguir:

1. O avaliador discute uma série de questões com as pessoas ligadas ao programa. Ele tenta checar com elas suas ideias sobre o escopo, as atividades, os objetivos e os aspectos críticos do programa;
2. Com base nesses contatos, o avaliador tenta estabelecer as finalidades do programa, usando para isso também outras fontes como planos, planejamentos e demais documentos existentes sobre ele;
3. Em seguida, o avaliador começa a observar o que realmente ocorre no programa, comparando o observado com o aprendido nos documentos e contatos iniciais;
4. Como resultado dessas observações, o avaliador tenta identificar os propósitos dos programas – os reais e proclamados -, e as preocupações maiores da clientela em relação ao programa ou em relação à avaliação;
5. A partir desse envolvimento inicial nas atividades do programa, o avaliador pode estruturar melhor os pontos críticos e os problemas principais do programa;
6. Com base nos pontos críticos iniciais, ele desenvolve o plano de avaliação, isto é, especifica os tipos de dados necessários para elucidar as questões e problemas levantados;
7. Instrumentos são então selecionados para obter os dados necessários. Em geral, Stake supõe que os instrumentos principais são observados, ou seja, instrumentos humanos;
8. O avaliador passa então à coleta sistemática dos dados;
9. Os dados coletados são organizados em torno de grandes temas e o avaliador prepara os “retratos” da realidade pesquisada. Essas formas de retratar a realidade podem incluir os relatórios comuns de pesquisa, estudos de caso, videotapes, peças teatrais, etc., desde que transmitam a informação na maneira mais “natural” possível e que reflitam a experiência pessoal e direta do avaliador;
10. O avaliador submete suas interpretações à confirmação, ou não pelos, informantes. Ele procura verificar a “validade” das informações; ratificá-las ou questioná-las;
11. Uma decisão final do avaliador é a forma de apresentar os resultados do estudo às diversas clientelas, aos diferentes grupos interessados pela informação. Esses grupos podem ter necessidades e interesses diferentes em consequência, pode haver diferentes relatos para os diferentes grupos. O avaliador procura decidir qual a forma de apresentação e o conteúdo mais adequado desses relatos em função dos vários grupos. Se serão escritos ou não, se serão apresentados em reuniões formais, mesas-redondas, se serão em forma de artigos, exposições, fotografias, filmes, tudo dependerá das negociações feitas pelo avaliador no início ou durante o estudo.

A avaliação responsiva, – respondente ou compreensiva –, é uma alternativa proposta por Stake. Há que se levar em conta os passos da avaliação responsiva. Nesse tipo de avaliação, o especialista precisa de tempo para conhecer o tipo de informação desejada pelos diferentes grupos ligados ao programa avaliado. Precisa saber para quem e com quem está trabalhando e para que direção deva caminhar. Deve saber ser um bom mediador/interlocutor entre as partes envolvidas.

O contato com os diferentes grupos ligados ao programa avaliado deve ser implementado. O avaliador precisa conhecer os interesses, problemas e necessidades de todos os envolvidos, direta ou indiretamente, com o programa. A avaliação responsiva responde às necessidades e interesses de diversos grupos ligados ao objeto avaliado. Ela é dialógica em sua essência, pois, o importante nela é suscitar o debate e provocar questionamentos. Nesse sentido, a avaliação responsiva se estrutura em torno de questionamentos que envolva controvérsias que propiciam a interação com as pessoas envolvidas.

Vianna (2000) tece considerações sobre a avaliação responsiva na proposta de Stake. O avaliador decide o que espera obter. O valor do programa pode não se relacionar com a questão da mensuração e que os testes e outros instrumentos nem sempre importam, mas não devem ser desprezados. Em termos de compreensão do problema, a observação sistemática e as entrevistas oferecem contribuições significativas. O avaliador deve contar com fontes independentes e confiáveis de informação.

O que importa é o que está ocorrendo no programa, inclusive a reação dos alunos e discussões posteriores. O avaliador deve procurar padrões, estruturas, fatos significativos, como esses mesmos fatos ocorreram em condições não controladas, ou modificadas pelo avaliador, e que não se devem basear apenas no seu poder de avaliação, julgamento e na sua capacidade de reagir a acontecimentos, mas valer-se da colaboração de estudantes, professores e outros mais, que possam oferecer informações para o problema em estudo e que sejam de interesse para as audiências (VIANNA, 2000, p. 39).

Stake (2006) considera um mal-entendido habitual supor que, para que haja a avaliação responsiva ou compreensiva, é preciso que se trabalhe apenas com a investigação naturalista, o estudo de caso ou os métodos qualitativos. Há que se combinarem também os possíveis métodos alternativos de investigação. As tensões ocorrem, pois os clientes preferem que haja uma ênfase nos resultados, enquanto os defensores da abordagem compreensiva ou responsiva pressionam para que haja uma atenção maior na qualidade dos processos. Ele critica a preocupação excessiva que se tem com relação à psicometria por parte de alguns avaliadores. Há outras preocupações a serem observadas entre as condições anteriores, as atividades e os resultados.

Há que se ter uma negociação para cada caso. Em última instância, os avaliadores decidem quais serão os métodos. Tudo isso vai depender da situação, mas o que, geralmente, funciona é uma combinação de métodos, o que levou o autor a chamar de métodos mistos. Os defensores da avaliação responsiva ou compreensiva são inclinados a pensar e a considerar os instrumentos padronizados precários e têm se revelado simplistas e insensíveis às circunstâncias locais. E desenvolver novos testes e questionários realmente eficazes é oneroso e os resultados têm se mostrado decepcionantes. “Quando se aplica o enfoque compreensivo, é também habitual empregar testes, porém, se lhes outorga um papel subordinado. Só são necessários quando se evidenciam que podem realmente informar às pessoas sobre a qualidade do programa” (STAKE, 2006, p. 150-151).

Numa avaliação responsiva ou compreensiva, o avaliador deve ser um contador de histórias, retrata múltiplas realidades, proporciona uma experiência vicária e reflete o mistério da sua experiência avaliando o seu valor intrínseco e não exclusivamente os seus resultados. Ela se torna útil no processo da avaliação formativa para monitorar o programa e, na avaliação somativa, para compreender as atividades dos programas, seus méritos e deficiências (VIANNA, 2000).

André (1984, p. 56) faz alguns questionamentos sobre a avaliação responsiva, como:

- Suponhamos que os interesses ou necessidades desses grupos sejam muito diferentes e mesmo conflitantes. Que atitude deve tomar o avaliador? A quem ele atenderá? Que critérios ele seguirá para determinar as necessidades prioritárias? A que interesse servirá?
- Uma outra questão é como evitar ou como enfrentar reações defensivas e agressivas no momento de retorno da informação ao grupo? É possível que as pessoas se sintam ameaçadas e por isso questionem a validade das informações ou mesmo as rejeitem. O que o avaliador deve fazer diante desse problema? Como conduzir as negociações nesse sentido?

A avaliação também pode usar, como modelos alternativos, o estudo de caso, que é o retrato da realidade educacional tomada em suas múltiplas dimensões e complexidade própria. Sobre uma mesma situação, os pesquisadores apresentam interpretações diversas, pois diferentes indivíduos ou grupos trabalharam e desenvolveram uma mesma situação e fazem de tal forma que possibilita uma gama de interpretações da situação. A informação é apresentada de forma que ofereça margem a múltiplas interpretações. O estudo de caso requer exame persistente e sistemático com o objeto de estudo, contato estreito e prolongado do pesquisador com o objeto pesquisado, permanência longa e concentrada e intensa imersão nos dados.

### 3.2.1.2 Avaliação Iluminativa de Parlett e Hamilton

A avaliação tem sido empregada como sinônimo de testes e medidas. Sua importância residia, principalmente, no seu caráter de objetividade de que a ideia de medida se revestia, aproximando-se o mais possível dos critérios de cientificidade adotados pelas ciências naturais. Hoje, essa abordagem é criticada em alguns aspectos por críticos, como Parlett e Hamilton (1982) que criaram a avaliação iluminativa como uma nova abordagem que descreve e interpreta situações complexas no estudo de programas inovadores.

Na avaliação iluminativa, os estudos avaliativos dos programas são vistos como inovadores e que alunos e professores são protagonistas especiais para que os trabalhos se efetivem num desenvolvimento que se deseja. É necessário um olhar mais detido nessas personagens que são cruciais para se compreender de forma global toda uma realidade complexa. As decisões serão levadas a bom termo se a avaliação for vista como iluminação e inovação.

Se gasta demais na avaliação de programas educacionais, mas não se gasta bem. Como envolve altos custos, a inovação se afigura como uma prioridade já que implicam um elevado consumo de verbas que precisam ser bem alocadas com prestação de contas. Apesar de ser ainda um campo novo, o avaliador passou a ter mais destaque nesse cenário e, como tal, ele precisa ser mais reconhecido e valorizado nas suas funções e nos papéis que desempenha. O preparo profissional do avaliador precisa de uma regulamentação que lhe dê uma sustentabilidade nos trabalhos que executa.

Além do mais, ultimamente, os estudos avaliativos foram mais intensificados e aprofundados. A avaliação alcançou um patamar de maturidade bastando que se examinem as últimas produções que trouxeram contribuições significativas que precisam ser aplicadas. Para compreender bem essa questão, é recomendável a leitura do artigo de Clarilza Prado de Sousa (1998), intitulado *Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional*.

Na avaliação iluminativa, como o próprio nome já denuncia, o avaliador avança nos objetivos dando-lhe mais consistência, na medida em que eles são modificados com constantes reinterpretações pelos que o executam e levados em conta como eles são percebidos pelos que o executam. O avaliador precisa conviver de perto com o cotidiano de sala de aula e interagir com uma gama complexa de variáveis culturais, sociais, institucionais e psicológicas. Frente a tudo isso e a todo esse arranjo de influências, o avaliador precisa focar as características mais significativas para iluminar o processo de compreensão da realidade.

O propósito da avaliação iluminativa é “iluminar”, ou seja, fornecer uma compreensão mais aprofundada sobre a realidade estudada *in totum*, além de verificar o impacto, a validade e a eficácia de um programa voltada à inovação. E eles registram as principais limitações do método tradicional ao ignorar, principalmente, as inovações que são sensíveis a diversas influências estranhas.

A finalidade da avaliação iluminativa é estudar o programa de inovação: como ele funciona, como é influenciado pelas diferentes situações escolares. [...], quais são, para os interessados, suas vantagens e inconvenientes [...]. A avaliação iluminativa não é um todo metodológico padronizado, mas uma estratégia geral de investigação [...]. O novo paradigma obtido ao adotar-se a avaliação iluminativa exige mais que uma simples mudança de método: implica também novos pressupostos, novos conceitos e uma nova terminologia [...]. A introdução de uma inovação gera uma cadeia de repercussões [...]. Por sua vez, consequências inesperadas podem afetar a própria inovação, mudar sua forma e moderar seu impacto [...]. Julgar o impacto da inovação sem levar em conta esses fatores, seria um verdadeiro absurdo [...]. Como a avaliação iluminativa se concentra sobre o exame da inovação, como parte integrante do meio [...] insiste-se resolutamente na (importância da) observação (ao nível da escola) e na entrevista com professores e alunos participantes. (PARLETT; HAMILTON, 1975 *apud* ABRAMOWICZ, 1980, p. 48).

Na avaliação iluminativa, três etapas se superpõem e são funcionalmente inter-relacionadas: observação exploratória; questionamento; explicação. A passagem de uma etapa para outra ocorre à medida que os problemas vão sendo progressivamente clarificados e redefinidos; o desenvolvimento do estudo não pode ser demarcado *a priori*. De início, os dados são extensos e depois vão sendo reduzidos sistematicamente e a atenção vai sendo voltada aos problemas que emergem. É traçado um perfil de informação, utilizando os dados coletados a partir de quatro fontes: observação; entrevista; questionários e testes; e documentos em geral (PARLETT; HAMILTON, 1982).

A metodologia da avaliação iluminativa é flexível e as técnicas são diversas visando analisar a complexa estrutura dos fenômenos. O elemento analisado contribui para a compreensão do todo. A avaliação iluminativa apresenta características diversas, sendo responsiva, naturalista, heurística e interpretativa (VIANNA, 2000).

A avaliação iluminativa está bem relacionada à avaliação responsiva. Ela se preocupa com os interessados pelo programa ao oferecer detalhes mais complexos do programa. Com o seu relatório, vai estimular os leitores à análise e discussão de questões inacabadas e que precisam ser resolvidas. E, para o contexto nacional, Vianna (2000, p. 42) advoga que o caminho da avaliação passa pela “[...] estruturação de um sistema que seja responsivo e iluminista, para que seja compreensivo às diversas clientelas e possa solucionar os nossos problemas, que são graves e exigem pronta ação.”

A avaliação é sempre uma tarefa que mexe com as pessoas e provoca ameaças e assim é geradora de medo já que lida com o estudo de um programa, ela implica a emergência de novos pressupostos com novos conceitos e terminologias que vai influir na quebra da estabilidade. E na avaliação iluminativa, o medo se alastra em todos os elementos envolvidos no projeto, como os participantes, os que pagam o projeto e as pessoas interessadas nos seus resultados (ABRAMOWIC, 1980).

Frente a isso, há uma prolongada resistência no ponto de vista emocional. Há uma resistência a mudanças nas relações sociais, nas mudanças de atitudes e posturas. Isso gera tensões e inseguranças, pois a avaliação iluminativa pode ser vista como ameaça à prática existente. O agente avaliador pode ser uma pessoa externa à instituição e isso gera medo e insegurança que cria um clima ameaçador, pois vai perturbar a rotina dos que participam desse esquema (ABRAMOWIC, 1980).

Em sua pesquisa sobre o impacto de um projeto de avaliação do tipo iluminativo sobre um sistema educacional, Abramowic (1980) mostra como a avaliação iluminativa pode provocar medo num sistema escolar. Esta avaliação usa diversos métodos e técnicas no processo de desenvolvimento do trabalho avaliativo. E comenta uma primeira etapa de sua estratégia de pesquisa, que é a observação que lembra controle que desencadeia inibição, receio e temor. Numa segunda etapa, é proposta uma observação dirigida e sistemática, o que também gera apreensões e temores. Numa nova etapa, a metodologia geral da avaliação iluminativa “[...] busca explicar os fenômenos focalizados, procurando os princípios gerais subjacentes à organização do programa também surge o temor despertado agora pelo enfoque crítico [...] obtém-se um perfil de informação, usando grande número de recursos de análise [...]” (ABRAMOWIC, 1980, p. 50).

Nesse processo de análise dos documentos, dos questionários, das intervenções dos participantes e todo esse amplo levantamento de dados, os participantes vão redefinindo e reordenando os objetivos e os reinterpretam tendo em vista a sua situação particular. Daí, a grande dificuldade de modificar e avaliar um sistema escolar. Frente a toda uma hierarquia do sistema, além das diferenças de *status*, há uma tendência a deformar e a desencorajar um sistema de informações, e as pessoas hesitam em dar informações, a não ser que elas estejam frente a dados sérios e, em se tratando de inovação, isso é uma coisa rara. “Esta distância entre o que se escreve e o que realmente existe, fica patenteado nos relatórios de avaliação, sendo um indicador significativo do papel ameaçador da avaliação num sistema escolar.” (ABRAMOWIC, 1980, p. 51).

O caráter burocrático das instituições, bem como a cultura do conformismo e da acomodação, que reina nas instituições acaba servindo de obstáculos para as transformações. Esse procedimento trava os avanços da avaliação e a isso se junta a atitude de muitos educadores que se engessam em suas posturas. Eles se fecham e essa conduta permite que se aumente ainda mais a resistência no sentido da abertura para as inovações que se fazem necessária. Há o predomínio do medo e das tensões que acabam por contaminar todo cenário.

A avaliação iluminativa enfrenta a problemática do medo e da insegurança, fazendo com que haja dificuldades para avaliar resultados ou processos. A tônica que impera é a manutenção da estabilidade e não da mudança. A situação ameaçadora provocada pelo papel ameaçador da avaliação iluminativa pode ser mudada pela criação de um clima propício de abertura na própria equipe. Há a necessidade de se trabalhar numa equipe interdisciplinar e que as pessoas trabalhem realmente num sentido de constituírem uma equipe de trabalho e que essa atividade seja valorizada.

Dessa forma, essa situação permite criar um espaço para haver intercâmbio na equipe com discussões, diálogo, um esforço de auto avaliação, além de um estímulo necessário para o desenvolvimento das competências voltadas para a área de relacionamento humano. “Para enfrentar todos os obstáculos assinalados, um projeto de avaliação, conduzido dentro dos moldes da avaliação iluminativa, deveria prever o provável desencadeamento de sentimentos de medo e insegurança relacionados às características próprias desse paradigma avaliativo.” (ABRAMOWICZ, 1980, p. 53).

### *3.2.1.3 Avaliação Emancipatória de Saul*

A avaliação emancipatória foi criada por Saul (1988). Três vertentes influenciaram a autora na estruturação desse paradigma. A primeira foi a avaliação democrática, movimento descrito por Barry MacDonald (1982). Ela reage aos estudos do tipo burocrático que se associam aos programas norte-americanos. Ela reconhece o pluralismo de valores que leva a uma cidadania consciente com a presença do avaliador que intermedia as trocas de informações entre os diversos grupos, levanta as concepções e reações acerca do programa estudado, dentro de uma ética do sigilo das informações. O avaliador promove negociações constantes com todas as partes envolvidas. As pessoas têm direito à informação.

Sobre a avaliação democrática, MacDonald (1982) discute que há uma preocupação por parte do sistema educacional em não fazer um uso pleno dos resultados da pesquisa educacional. Ele mostra que os avaliadores influenciam relações de poder. “Seu trabalho produz informação que funciona como um recurso para satisfazer determinados interesses e valores específicos. Avaliadores estão comprometidos com uma instância política [...]” (MACDONALD, 1982, p. 16).

Ele descreve três tipos distintos de estudo avaliativo, quais sejam: o burocrático, o autocrático e o democrático e a avaliação democrática ainda é um modelo emergente e as suas práticas são recentes.

A avaliação democrática é um serviço informativo, prestado à comunidade acerca das características de um programa educacional. Ela reconhece a existência de um pluralismo de valores e procura representar uma gama variada de interesses ao formular suas indagações principais. [...]. O relatório avaliativo não traz recomendações e o avaliador não pensa na possibilidade de um mau uso das informações levantadas. Suas relações com patrocinadores e participantes do programa avaliado são objeto de negociações periódicas com ambas as partes. [...]. Os conceitos-chave da avaliação democrática são “sigilo”, “negociação” e “acessibilidade”. O conceito fundamental que a justifica é o “direito à informação” (MACDONALD, 1982, p. 17).

A segunda vertente que auxilia na construção da avaliação emancipatória é a crítica institucional e criação coletiva, que é uma proposta apresentada por Michel Segulier. Tal proposta visa aplicar a conscientização aos diversos tipos de organização. É inspirada na concepção de conscientização em Paulo Freire (1980). Mostra que o desvelamento da realidade precisa da tomada de consciência para se atingir à essência fenomênica do objeto a ser analisado através da ação – reflexão, ou seja, da práxis. Isso leva o homem a ser sujeito da história transformando-a. “[...], o processo de conscientização é a mola-mestra de uma pedagogia emancipadora em que os membros de uma organização são tratados como autodeterminados, isto é, sujeitos capazes de, criticamente, desenvolverem suas próprias ações. (SAUL, 1988, p. 55).

A epistemologia que fundamenta essa abordagem é encontrada na dialogicidade e requer um pensamento crítico que gera um pensamento crítico. “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele.” (FREIRE, 1987, p. 84). Numa visão freireana, esse diálogo é condição necessária para a comunicação e educação. Mais considerações em torno da conscientização e da dialogicidade, *vide* livros de Paulo Freire: *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação e Pedagogia do oprimido* (1987).



Para Saul (1988) há três momentos ou fases que articulam a crítica institucional e criação coletiva: 1) Expressão e descrição da realidade (verbalização e problematização); 2) Crítica do material exposto (reflexão sobre a prática); e 3) Criação coletiva (delineamento de alterações – um repensar do programa com proposta coletiva –, compromisso com a emancipação).

As avaliações não podem ser aligeiradas e feitas ao final de uma etapa com reuniões precárias. Essas ações não são suficientes no sentido de levar às transformações. Não basta ter um relatório bem elaborado sem haver um nível maior de compromisso e conscientização que leve as pessoas à criação coletiva (SAUL, 1988).

A última vertente a ser considerada e que inspirou a autora a construir a avaliação emancipatória é a pesquisa participante. Trata-se de uma proposta que apresenta e discute seis princípios metodológicos, como: 1) Autenticidade e compromisso; 2) Antidogmatismo; 3) Restituição sistemática; 4) *Feedback* aos intelectuais orgânicos; 5) Ritmo e equilíbrio de ação – reflexão; 6) Ciência modesta e técnicas dialogais (BORDA, 1980 *apud* SAUL, 1988, p. 59-61).

Conforme Saul (1988), a avaliação emancipatória se destina à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela é um processo de descrição, análise e crítica de uma realidade para transformá-la. Isso gera um nível de comprometimento que leva as pessoas envolvidas a escreverem a sua “própria história” com suas próprias alternativas de ação. Os objetivos dessa avaliação são: “[...] iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas.” (SAUL, 1988, p. 61).

Os conceitos básicos envolvidos no paradigma da avaliação emancipatória, bem como os seus pressupostos metodológicos com características e respectivas descrições, são discutidos no polo morfológico, quando se delinea o seu modelo.

#### 3.2.1.4 *Perspectivas da Avaliação Educacional*

Parente e Rodrigues (2010) abordam a complexidade da avaliação e, que a quinta geração trabalha a meta-avaliação e o *empowerment*, porquanto novas ideias vão emergindo, nesse cenário. Os autores finalizam o trabalho, apontando alguns sinais que devem ser observados pelos estudiosos da área de avaliação, afirmando:

[...] assistimos a um momento de muita efervescência, no cenário mundial, com o desenvolvimento de novos movimentos, como a teoria da complexidade, a busca pelo ecológico, o respeito ao outro, os aspectos éticos de conduta humana, além dos ligados à esfera da espiritualidade, do transcendente com repercussão na

ciência. E, tudo isso, acaba por chegar a um momento da avaliação e, quem sabe, não vai redundar numa nova geração da avaliação educacional que dê conta dessa transcendentalidade. (PARENTE; RODRIGUES, 2010, p. 124).

A prática avaliativa precisa ser discutida, sempre, e, as práticas alternativas necessitam ser enfrentadas, especialmente, as voltadas, também, à transcendentalidade e à afetividade, com ênfase nas ações colaborativas, com críticas e dialogicidade, pois, convive-se muito com práticas discriminatórias, excludentes e autoritárias. O homem não é um ser pronto e acabado, ele é um ser ativo, que, está, constantemente, estabelecendo relações dialógicas.

A vida humana é um constante processo de avaliação e está presente em todos os seus momentos, sem que se perceba. A consciência da prática avaliativa, especialmente, na educação, se reveste de um ato ético de respeito ao outro e às suas potencialidades. Lidar com o ser humano é conviver com o imprevisível, em que novas possibilidades são abertas.

A avaliação leva à compreensão da ação e à reflexão do ato educativo, na direção de uma autorreflexão e auto avaliação, numa dimensão dialógica e auto dialógica.

A avaliação realizada no cotidiano escolar, em sala de aula, evidencia o confronto entre educador e educandos, na busca da construção dialógica entre ensino e aprendizagem, em um processo complexo, marcado por avanços e retrocessos, continuadores e rupturas, expectativas e angústias. A afetividade é a mediadora entre educador/educandos e o conhecimento. (MATTOS, 2008, p. 174).

Num processo avaliativo, todos devem estar engajados e participar no estabelecimento dos dados relevantes, visto que a avaliação deve buscar o que há de significativo. Só assim, torna-se viável o estabelecimento dos progressos, avanços, retrocessos, potencialidades, dentre outros. A avaliação é acolhimento, tolerância, respeito ao processo de construção do sujeito, na busca da melhor solução para o que a situação requer. Numa ação pedagógica, crítica e reflexiva, todos crescem na tomada de consciência das falhas apresentadas, que são verdadeiros conflitos pedagógicos.

Em última instância, a avaliação busca uma clareza, no que concerne à compreensão dos dados relevantes, enfim, objetiva-se um diálogo útil, que mostre o que é essencial no processo educativo, para, enfim, atingir a ampliação desse processo, iluminando-o. Oportuno informar que a afetividade deve se fazer presente, pois, propicia um significado à vida humana, com motivação, transformação da realidade e qualidade, o que estimula a criatividade.

A afetividade está relacionada aos sentimentos, às emoções e ao afeto. A afetividade pode traduzir-se por afeição a alguém, por simpatia, por amizade que fazem um relacionamento ter cumplicidade. É a sensação psíquica de bem-estar

com o outro, com a propensão de ser impressionado pelo outro. É uma modificação perceptível que traz alegria e confiança no outro. (MATTOS, 2008, p. 177).

A afetividade é um fator relevante nas relações estabelecidas, propiciando uma facilidade de aproximação, uma abertura ao diálogo, que consiste numa energia, que estreita os vínculos norteadores da vida, maximiza e flexibiliza o desempenho das pessoas, com vistas às mudanças significativas. “A afetividade é vista como a mola propulsora do agir e do reagir. É o que possibilita a descoberta e a busca dos resultados às situações propostas.” (MATTOS, 2008, p. 177).

Insta enfatizar que, na afetividade, a emoção se relaciona com as ações, impulsionando-as. Na geração dessas ações, há a produção de um efeito perturbador do pensamento, motivando a pessoa a construir novos conhecimentos e promover um debate promissor. Trata-se de um ciclo que ajuda a ver o homem em sua totalidade bio-psicossocial, compreendendo-o melhor.

Como uma atividade social, as emoções produzem revoluções na vida do indivíduo, produzindo resultados positivos e/ou negativos, entretanto, essa perspectiva vai depender da qualidade da mediação usada pelo sistema. Há, portanto, uma indissociabilidade entre o pensar, o sentir e o agir. E a avaliação, como ato dialógico, permite que se aproveite essa indissociabilidade, proporcionando inter-relações.

Diante dessa conjectura, é inconteste que o diálogo permeie as ações da avaliação e, que isso não deve ser visto como empecilho no processo. A cultura do diálogo precisa ser instalada, notadamente, nos programas de formação de gestores, que lidam com as pessoas. Em síntese, o diálogo é o cerne de qualquer entendimento, para fins de alcance dos objetivos ou de ir além destes.

Quando se analisa a avaliação afetiva, recorre-se aos ensinamentos da abordagem centrada na pessoa, de Carl R. Rogers. O autor considera que há uma carga de aprendizagem cognitiva e privilegia a aprendizagem afetiva, aquela que envolve e vê o homem em sua totalidade, porque é significativa e confere sentido para a vida do aluno. Todo o arcabouço teórico da linha rogeriana enfatiza o caráter afetivo da avaliação da aprendizagem e isso deve ser estendido para a avaliação dos programas gerenciais.

### ***3.2.2 Teoria Humanista da Pedagogia***

Para fundamentar a teoria humanista, recorreu-se à Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), de Rogers. O trabalho inicia com os conceitos básicos dessa abordagem.

Discutindo-se o modelo tradicional de educação e a abordagem centrada na pessoa, especialmente, no tocante à relação professor/aluno e à avaliação da aprendizagem. Refletiram-se as perspectivas de uma aprendizagem baseada na ACP. Mostraram-se os atributos pessoais do educador/avaliador, na ACP. Trabalharam-se as contribuições da ACP aplicadas à educação/avaliação e, finalmente, apontaram-se as potencialidades e limitações dessa teoria.

Rogers (1983, p. VII) inicia o seu discurso com o termo facilitador, ao invés de educador, psicólogo, avaliador, administrador, assistente social, líder, ou todo aquele profissional que lida com pessoas. Facilitadores são pessoas que recebem todo um preparo, não só a nível cognitivo, como, também, em termos de competência e atributos pessoais suficientes para serem considerados agentes de mudança e transformação. Para o autor, o termo facilitador significa:

[...] a pessoa, ou grupo de pessoas que, por sua forma de ser ou agir, favorece a outros a possibilidade de entrar em maior contato com suas próprias vivências e expressá-las. Por assim se caracterizar sua função, o termo é preferido aos de terapeuta, coordenador, monitor ou líder, mesmo quando se aplica a profissionais especializados.

Constata-se que, quando se avaliam programas educacionais de desenvolvimento de gestores, considera-se apropriado o termo facilitador, pois, os gestores desempenham papéis relativos à figura do facilitador. Afinal, eles vão alavancar resultados através das pessoas fazendo com que estabeleça um vínculo de confiança com elas para se aproximar o mais possível dos objetos visados.

### 3.2.2.1 ACP – Conceitos básicos

Na ACP, há a crença e confiança ilimitadas em todos os seres humanos, de uma maneira incondicional. Para que se dê a sua realização, é indispensável um contexto positivo de relações humanas. Criar essa situação-ambiente passa pelo compromisso com o *self*, o ser total e estrutural, pela descoberta de uma interação profunda do homem com ele mesmo (autodesenvolvimento), e com os outros, através da recorrência às ilimitadas possibilidades de aquisição de um grau de liberdade experiencial, no seu ambiente social.

Na vida das pessoas, há duas tendências, que, juntas, constituem a pedra fundamental da ACP: “[...] uma delas é a *tendência à realização*, uma característica da vida orgânica. A outra é a *tendência formativa*, característica do universo como um todo” (ROGERS, 1983, p. 38).

*Tendência à realização/atualização* é uma *tendência atualizante* que evidencia um processo direcional na vida, e encontra-se presente em todos os seres vivos, mesmo em condições as mais adversas. Enquanto houver vida e existência humanas, haverá, naturalmente, luta, esforço, empenho e encontro, rumo ao crescimento, permanecendo todos os recursos à disposição, em direção à saúde e à vida, para poder ser pessoa. “Esta noção corresponde à seguinte proposição: todo organismo é motivado por uma tendência inerente, para desenvolver todas as suas potencialidades e para desenvolvê-las, de maneira a favorecer sua conservação e seu enriquecimento.” (ROGERS; KINGET, 1977, p. 159).

A *tendência atualizante* é construtiva e poderosa, direcionada ao aperfeiçoamento pessoal, à sua própria realização, auto regulação e independência do controle externo. Há uma tendência do ser vivo à totalidade e à plenitude, à realização de todas as suas potencialidades possíveis, como a manutenção e o crescimento do organismo, constituindo o alicerce básico da ACP. Utiliza-se, no mesmo sentido, o termo *tendência à atualização*, que visa constantemente o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

A *tendência atualizante* procura atingir aquilo que o indivíduo percebe como valorizador ou enriquecedor, que favorece o pleno desenvolvimento do indivíduo, tornando-o pessoa preparada para se relacionar, cada vez mais, com novas pessoas. Referida tendência está sempre valorizando, conservando, mantendo, enriquecendo e atualizando o Eu. E, à medida em que o indivíduo adquire uma noção do seu Eu, esse processo influi na determinação do grau de sua eficácia, estando, ainda, na dependência do caráter realista da noção do Eu, ou seja, do estado de congruência ou acordo entre os atributos que o indivíduo acredita possuir e os que, de fato, possui.

Um ponto que merece ser destacado, nessa discussão, refere-se ao funcionamento ótimo de personalidade, que é uma tendência do organismo humano. Para conseguir atingir essa plataforma, torna-se necessário acrescentar uma condição primordial e precípua, qual seja, a liberdade experiencial. Neste contexto, o indivíduo permite se sentir livre o suficiente para reconhecer e elaborar as suas experiências e os sentimentos pessoais, como os entende. Trata-se do conceito de liberdade experiencial, que “[...] supõe que o indivíduo não se sinta obrigado a negar ou a deformar suas opiniões e atitudes íntimas para manter a afeição ou o apreço das pessoas importantes para ele [...]” (ROGERS; KINGET, 1977, p. 46-47).

*Tendência formativa* é uma característica do universo, dentro de uma ordenação crescente e complexa que se inter-relaciona em direção a uma constante construção, assim como à deterioração. Este processo ocorre, também, no ser humano, como um ente inserido

no mundo, que é complexo. “Na espécie humana, essa tendência se expressa quando o indivíduo progride de seu início unicelular para um funcionamento orgânico complexo, [...] para uma consciência transcendente da harmonia e da unidade do sistema cósmico, no qual se inclui a espécie humana.” (ROGERS, 1983, p. 38).

Nesta pesquisa, residem os fundamentos da ACP. Tudo, na natureza, se reveste de uma ordem, uma harmonia, um equilíbrio no universo e, segue um caminho da unidade, no sistema cósmico e transcendental. Evidencia-se um caminho do equilíbrio transcendente, em que as pessoas não se esforçam por estar bem com as outras pessoas, e, esta vertente acontece, naturalmente, como resultado de um longo investimento pessoal e interpessoal. “Os indivíduos possuem dentro de si vastos recursos para a autocompreensão e para modificação de seus autoconceitos, de suas atitudes e de seu comportamento autônomo. Esses recursos podem ser ativados se houver um clima [...]”. (ROGERS, 1983, p.38).

Para se criar um clima facilitador do crescimento psicológico, há três principais condições “[...] que se convencionou chamar de tríade rogeriana, ou seja, três condições fundamentais à aprendizagem: ter empatia; aceitar incondicionalmente o aluno; ser autêntico.” (BARROS, 1991, p. 10). Esse tripé de sustentação e embasamento redundando num ótimo funcionamento da pessoa que busca, através dessa conquista, uma plenitude, uma totalidade, uma verdade única, que vai se aproximando da meta final desejada, embora, nunca se chegue lá, dadas as limitações do ser humano.

O desenvolvimento humano se realiza e se processa, basicamente, tendo em vista um procedimento constante de interação recíproca entre as tendências à realização ou à atualização e a tendência formativa. Os efeitos dessa interação recíproca repercutem no desenvolvimento da personalidade, que representa a atualização máxima das potencialidades do organismo. “Quando a tendência atualizante pode se exercer sob condições favoráveis, isto é, sem entraves psicológicos graves, o indivíduo se desenvolverá no sentido da maturidade.” (ROGERS; KINGET, 1977, p. 53).

A autorealização representa um horizonte a ser perseguido pelo homem, a sua vocação ontológica, observada nos preceitos de Freire (2004), quando trata do ser mais humano, em sua magnitude. A autorealização pode ser definida como uma necessidade existencial da pessoa, para realizar-se de maneira criadora, autônoma e socializada. “É a tendência fundamental que motiva o processo de contínuo vir-a-ser do indivíduo no sentido de sua plena realização como pessoa humana individual e social. [...] a pessoa sente uma pressão interior no rumo de uma personalidade madura e sadia” (RAMOS, 1979, p. 63).

Ao longo da história da humanidade, poucas pessoas se destacaram no sentido de alcançar esse patamar sublime. Trata-se de um nível de aperfeiçoamento pessoal em que a pessoa se torna um ser iluminado. É uma busca incessante de perseguir o rumo da atualização máxima das potencialidades do organismo.

Aqui temos, então, o meu modelo teórico da pessoa que emerge da terapia ou do melhor da educação, o indivíduo que experimentou um crescimento psicológico ótimo: uma pessoa funcionando livremente em toda a plenitude de suas potencialidades orgânicas; uma pessoa em que se pode confiar que seja autêntica, autorealizadora, socializada e apropriada em seu comportamento; uma pessoa criativa, cujas formas específicas de comportamento não são facilmente predizíveis; uma pessoa que está sempre em mudança, sempre se desenvolvendo, sempre descobrindo a si própria, em cada momento. (ROGERS, 1985, p. 313).

A avaliação dos programas de desenvolvimento gerencial deve estar comprometida com esse modelo humanista. O gestor é um facilitador que cria condições para que as pessoas se desenvolvam, no sentido máximo de suas potencialidades. Criar condições favoráveis para o desenvolvimento das pessoas implica que o gestor deve buscar, também, o seu autodesenvolvimento, e que aperfeiçoe, em si, a tríade rogeriana, já debatida.

### 3.2.2.2 Aspectos da Educação: Tradicional x ACP

O clima de insatisfação no sistema social, o significado da liberdade humana, a falta de condições e o fator psicológico para viabilizar um relacionamento democrático entre as pessoas fizeram com que Rogers refletisse a aprendizagem através da abertura à experiência. O sistema educacional se preocupa com a técnica e o crescimento econômico da sociedade. “Ficam, então, o desenvolvimento cognitivo, sócioafetivo, a reflexão crítica, a criatividade e a auto iniciativa, bases do crescimento pessoal, relegados a um plano secundário ou, quando não, considerados suspeitos.” (GUEDES, 1981, p. 32).

Rogers (1983) aborda dois modelos de educação, que constituem os extremos de um *continuum*: o Tradicional e a ACP. Tratam-se de dois polos antagônicos, em termo de filosofia de ação, no sistema educacional.

O modelo tradicional de educação prevalece. A educação continua a sua trajetória valorizando, acima de tudo, a parte cognitiva ou do entendimento “do pescoço para cima”. O corpo docente, em sua maior parte, é constituído por cérebro, não comportando espaço para todo o corpo, para a pessoa em sua totalidade, incluindo-se, não apenas as ideias, como, também, os afetos. O conhecimento não é acompanhado do sentimento, e isso prejudica os dois polos da relação, numa visão parcial e unilateral.

Rogers (1983) aponta as principais características da abordagem tradicional, como: poder entregue aos professores; aula expositiva, com ênfase nos exames (controle e manutenção da ordem); professores detendo o poder e, alunos, obedecendo, numa atitude de submissão; professor, como figura de autoridade, e, temor do aluno em se encontrar consigo mesmo; falta de confiança no aluno, gerando um clima de ameaça e ansiedade; processo de medo, insegurança, servidão e dependência, por parte do aluno; desconhecimento e ignorância no que se refere ao termo democracia e aos seus valores; e, aprendizagem parcial e fragmentária.

Citado doutrinador aponta, ainda, as principais características do modelo rogeriano da ACP, aplicadas à educação, tais como: pré-condições: - segurança interior e confiança na capacidade das pessoas; responsabilidade pelo processo de aprendizagem refletida e compartilhada; abertura à experiência do grupo pelos facilitadores; competência, conferida ao estudante, do compromisso pelo desenvolvimento dos programas de aprendizagem; criação de um clima facilitador de aprendizagem; autodisciplina; ambiente de promoção do crescimento.

Comentaram-se tópicos relevantes do modelo tradicional de ACP e, concluindo, recorre-se a Rogers (1985). O autor enumera questões que podem ser formuladas pelo professor tradicional e pelo facilitador da aprendizagem:

O professor tradicional – o bom professor tradicional – pergunta-se questões deste tipo: “O que acho que seria bom para um estudante aprender, nesta idade e nível de competência específico? Como posso preparar para ele um currículo adequado? Como posso inculcar-lhe motivação para aprender este currículo? Como posso instruí-lo de maneira tal que conquiste o conhecimento que deveria conquistar? Qual a melhor maneira de formular um exame que permita ver se esse conhecimento foi realmente aprendido?”

O facilitador da aprendizagem, por outro lado, formula questões como as seguintes, não a si mesmo, mas aos estudantes: - O que querem aprender? Quais são as coisas que os deixam intrigados? Sobre o que é que têm curiosidade? Quais os assuntos que os preocupam? Quais os problemas que gostariam de resolver? – Quando ele ou ela já tem as respostas para estas questões, formula outras questões: - Agora, como posso ajudá-los a encontrar os recursos – as pessoas, as experiências, as facilidades de aprendizagem, os livros, o conhecimento que eu detenho – que os ajudarão a aprender por maneiras que forneçam respostas às coisas que os preocupam, as coisas que estão ávidos por aprender? – E depois, mais tarde: Como posso ajudá-los a avaliar o seu próprio progresso e fixar objetivos de aprendizagem futuro, baseados nessa auto avaliação? (ROGERS, 1985, p. 143-144).

Não existe algo rígido que demarque essas possibilidades de abordagens. Há momentos em que uma prepondera sobre a outra em situações mais específicas. O educador como facilitador deve compreender bem as situações e usar de criatividade para inovar o ambiente organizacional. Não há uma demarcação rígida do que se pode fazer em uma



determinada situação. Há que prevalecer sempre o “bom senso” e a boa resposta, ou seja, a resposta oportuna para aquela determinada situação. E a inovação é uma característica significativa para quem vai gerir os negócios de uma empresa.

### *3.2.2.3 Perspectivas de uma Aprendizagem baseada na ACP*

Modernamente, há uma complexidade de vida que avança, fruto de um mundo tecnológico. Esse cenário inquieta o ser humano, no sentido de se buscar uma educação que seja coerente com o momento atual, em que a informação se agiganta e o tempo se torna, cada vez, mais curto. Desta feita, questiona-se: como deve ser essa aprendizagem, para os tempos de hoje e para o mundo organizacional?

Tecendo considerações sobre o desenvolvimento tecnológico, que mutila o ser humano, Leitão (1984, p. 11) ressalta a contribuição do pensamento de Rogers, quando assinala:

A importância da contribuição do pensamento rogeriano vai além de uma teoria. Ela pressupõe toda uma filosofia que busca resgatar o respeito pela pessoa humana. Em uma época onde o desenvolvimento tecnológico está constantemente esmagando o homem, Rogers luta pela prioridade da pessoa humana, que vem sendo esquecida em função da tecnologia. É significativa essa preocupação, tendo em vista nosso momento histórico, onde tantas formas de autodestruição criadas pelo homem, como a tecnologia nuclear, representam constante ameaça de extinção da humanidade.

Tudo isso vem corroborar a proposta de um ensino centrado no aluno, ampliando a competência da escola, no sentido de acompanhar a evolução tecnológica e suas transformações. É necessário que a escola evolua, introduza os princípios dessa abordagem e, que estenda-se para a educação corporativa, focalizando no acompanhamento do equilíbrio emocional e nos aspectos afetivos da sociabilidade.

Uma escola que se propõe a adotar o método da ACP, naturalmente, vai conseguir se firmar no processo educativo de modo eficiente e eficaz, estimulando pessoas capazes de desenvolver o espírito crítico reformulador e a refletir com serenidade sobre os principais problemas que afligem a sociedade, como um todo. Enfim, a escola vai se capacitando e inculcando nas pessoas um senso de responsabilidade e competência, tornando-as capazes de tomar suas próprias decisões, com segurança, aprendendo a ser livre o suficiente.

Ante toda a inquietação que aflige o homem moderno, há um nível de exigência, no sentido de incentivo ao desenvolvimento de um comportamento criativo, na hipótese de

se querer sobreviver nesse admirável mundo novo. Trata-se de uma exigência e, ao mesmo tempo, um desafio, na medida em que se devem estabelecer condições para atingir o ato criativo. A partir deste contexto, opta-se por uma abordagem alternativa de educação, em que a sugestão passa pelo modelo rogeriano da ACP e a sua aplicabilidade na educação.

Em face às exigências de um avanço tecnológico que permita propiciar uma criatividade no desenvolvimento de novas e melhores máquinas, bem como outros instrumentos, enfim, para inventar e criar, o homem necessita dispor de um grau mínimo de liberdade experiencial. O objetivo de aprender a ser livre para o público, em geral, e para a maioria dos educadores, consoante assegura Rogers (1977, p. 64-65), “não é uma finalidade que escolheriam, nem para a qual se dirijam atualmente. Contudo, para a sobrevivência de uma cultura civilizada, e para que os indivíduos na cultura mereçam ser salvos, parece-me que esse é um objetivo essencial da educação”.

Adiante, Rogers (1977a, p. 77) prossegue:

[...] gostaria de mostrar que, operacionalmente, a cultura contemporânea quase nunca deseja que as pessoas sejam livres, apesar de muitas afirmações ideológicas em contrário. As duas principais correntes da vida contemporânea – a Ocidental e a comunista – têm muito medo de qualquer processo que leva à liberdade interior e são ambivalentes quanto a ele. Apesar disso, pessoalmente estou convencido de que a rigidez individual e a aprendizagem limitadora são os caminhos mais diretos para a catástrofe mundial. Parece evidente que, se preferimos desenvolver indivíduos flexíveis, adaptativos e criadores, temos um conhecimento inicial quanto à maneira de consegui-lo. Numa situação educacional, sabemos como estabelecer as condições e o clima psicológico que iniciam um processo pelo qual o indivíduo aprende a ser livre.

No caso de se permitir deter no exame da história, defrontar-se-á com um espetáculo pouco convincente, oferecido por esta, em que a tese rogeriana propõe a criação de condições positivas e favoráveis à atualização das capacidades. É fundamental refletir através dessa direção, no momento de transição em que se encontra o panorama sócio, político e cultural, na ânsia desmedida de resgatar um novo sistema, mais humanizante. Rogers e Kinget (1977, p. 56) creem nas capacidades do homem e lançam um desafio:

Se é verdade que a história do homem não se distingue quase nada pelo equilíbrio, harmonia e responsabilidade daqueles que a fizeram, é, igualmente, verdadeiro que as condições eram muito pouco favoráveis à realização destas qualidades. No momento atual, em certos países, estas condições começam a ser estabelecidas numa larga escala. No entanto, o homem contemporâneo está, naturalmente, absorvido pelos produtos e problemas da mais recente das manifestações de sua capacidade criadora – a tecnologia que se revelará, talvez, como o teste crucial da capacidade do homem em investir na preservação e na sua revalorização (ROGERS; KINGET, 1977, p. 56).

A ACP envolve não só ideias, mas também, sentimentos, em detrimento do estilo tradicional em que se vê fragmentada, dividida e esfacelada. Em contrapartida, o professor, como vítima de um sistema autoritário, valoriza apenas o cérebro. Por oportuno, a aprendizagem do entendimento tende a falhar e a sucumbir. A humanidade precisa de uma aprendizagem da compreensão, que possa envolver o ser total, que toma consciência.

#### *3.2.2.4 Atributos pessoais do Educador/Avaliador na ACP*

O educador/avaliador é um profissional que lida com gente e, para ajudar na formação do aluno, a aprendizagem passa pelos níveis cognitivo, afetivo ou apreciativos e psicomotores. Para se aproximar dessa aprendizagem, a abordagem, centrada na pessoa, aponta atributos pessoais, que considera fundamental para o desempenho dos profissionais que lidam com pessoas: autenticidade, sinceridade, congruência ou estado de acordo; aceitação incondicional e compreensão empática.

Convém lembrar que o educador deve se permitir ser ele mesmo, na relação com os seus educandos, tornando-se menos defensivo e mais transparente nas atitudes que fluem, naturalmente, naquele momento. O professor deve valorizar a sua sinceridade e tornar-se uma pessoa verdadeira. Congruência indica “[...] uma correspondência mais adequada entre a experiência e a consciência. Pode, ainda, ser ampliada, de modo a abranger a adequação entre a experiência, a consciência e a comunicação.” (ROGERS, 1977a, p. 298).

Quando o professor torna-se uma pessoa, no trato com os seus alunos, transforma-se num catalizador e propicia ao educando uma mudança de comportamento, um crescimento pessoal, em suma, uma aprendizagem. E, nessa relação, pode ocorrer correspondência ou congruência, por parte do aluno, uma vez que, esse processo mantém esta relação. Portanto, o professor congruente ingressa num encontro pessoal e verdadeiro com o aluno, encontrando-o e percebendo-o, de pessoa para pessoa, numa relação significativa, que forma um todo recíproco.

Destarte, não há outra saída para que o professor obtenha êxitos e sucessos na facilitação da aprendizagem de seus educandos, a menos que ele seja congruente. O vazio existencial só é preenchido na medida em que houver um grau de desenvolvimento do nível de congruência, que inicia-se na própria pessoa, um encontro inicial consigo mesmo. Sem estas prerrogativas, o trabalho queda tedioso e sem consistência.

A aprendizagem pode ser facilitada, segundo parece, se o professor for “congruente”. Isto implica que o professor seja a pessoa que é e que tenha uma

consciência plena das atividades que assume. A congruência significa que ele se sente receptivo perante os seus sentimentos reais. Torna-se, então, uma pessoa real nas relações com os seus alunos. Pode mostrar-se entusiasmado com assuntos de que gosta e aborrecido com aqueles por que não tem predileção. Pode irritar-se, mas, é, igualmente, capaz de ser sensível ou simpático. Porque aceita esses sentimentos como seus, não tem necessidade de impô-los aos seus alunos, nem insiste para que estes reajam da mesma forma. (ROGERS, 1977b, p. 265).

Em síntese, o professor procura descobrir o que há de significativo na sua pessoa e na pessoa do aluno. E, de pessoa para pessoa, quanto mais significativa e real for essa relação, mais significativa será a aprendizagem de ambos os lados. E, nesse encontro, os laços vão se sedimentando e as pessoas (professor, aluno) tendem a crescer as suas potencialidades, passando por um processo de funcionamento ótimo de personalidade.

Outro atributo necessário ao educador/avaliador é a aceitação incondicional, ou seja, a aceitação, o interesse ou a consideração positiva integral e, não, condicional, pelo educando. Ratifica-se que o professor busca desenvolver uma atitude positiva, aceitadora, em relação ao educando, apreciando-o de maneira total e, não, condicional. Trata-se de uma atitude de valorização do estudante, em que, o professor acata, respeita e confirma junto aos seus alunos, as suas atitudes manifestas, como medos, agressividades, sentimentos de raiva, entre outros sentimentos, sem necessidade de se postar uma atitude de crítica ou julgamento.

Outro atributo a ser considerado é a compreensão empática, posto que, conceitua-se empatia como o ato de aprender, apreender e buscar, com precisão, os sentimentos e significados pessoais que o educando vivencia, bem como comunicar essa compreensão ao mesmo. Quando o professor é empático, consegue enriquecer e tornar produtivo o ambiente de sala. Assim, ambos, professor e aluno, se beneficiam e o crescimento passa a ocorrer em ambos os sentidos, nos dois lados da questão.

Quando os atributos retro mencionados, que foram discutidos, são trabalhados, outros surgem na relação do professor com os seus alunos, tais como, a simpatia, a intuição, a compreensão de si, a maturidade emocional, a crença no homem e nas relações humanas, a abertura à experiência e a apresentação de recursos.

A simpatia refere-se, preponderantemente, às emoções e, realiza-se em termos de experiência do próprio indivíduo. Entretanto, o seu campo é mais estreito e mais reduzido que o da empatia. A simpatia é uma característica que o professor deve treinar e perseguir, constantemente, na sua prática pedagógica. O aluno sente-se mais motivado para aprender, quando depara com professores simpáticos.

Percebe-se que o carisma facilita no relacionamento com os alunos e promove uma aprendizagem significativa, quando bem desempenhado esse papel de professor. Vale

esclarecer que compete ao professor promover essa familiarização com o termo, facilitando o relacionamento, porém, este profissional deve permanecer, emocionalmente, independente da experiência do aluno, a fim de se evitar a contaminação do processo transferencial comum, e, que, muitas vezes, embaraça e confunde o professor inexperiente.

É conveniente lembrar a necessidade de o professor buscar os grupos de encontro, que constituem a base precípua para a formação de atitudes de professores inexperientes, e que precisam fortalecer, aprimorar e exercitar a formação de atitudes que redundam no desenvolvimento de novas estruturas psíquicas, em termos de personalidade.

A intuição é outro atributo necessário ao educador que está, constantemente, atento em avaliar conhecimentos, habilidades e atitudes dos seus alunos. Esta representa o ato de se vislumbrar, uma capacidade capaz de desenvolver uma visão que ajuda a revelar e analisar as tendências intrincadas de outrem. Vale ponderar que corresponde a uma capacidade que precisa ser fortalecida, em virtude de que o professor está, permanentemente, efetivando avaliações de seus alunos, emitindo parecer avaliativo do outro, em uma função, essencialmente, intelectual. Por pertencer ao domínio cognitivo da aprendizagem, a intuição se adquire através da formação profissional, no universo da universidade.

Portanto, a intuição, juntamente com a empatia, completa o ciclo avaliativo, que permeia a vida do educador, não somente nas escolas, como, também, nas universidades formais e corporativas de trabalho. Essa junção auxilia a desenvolver e avaliar entrelinhas, subjacentes nas ações das pessoas. Neste diapasão, o educador/avaliador aprende a enxergar o invisível e a ouvir o inaudível. Esse contexto reflete nos resultados de um trabalho avaliativo, em que todos se beneficiam, tornando o ambiente agradável, com impactos positivos na produtividade que se almeja alcançar.

Preceitua-se que a intuição corresponde a um atributo significativo para a vida do professor. Ressalta-se que cabe ao professor saber lidar, de maneira adequada e coerente, com a sua intuição, e, a partir daí, conseguir apreender com a práxis de seu trabalho docente, através de escutas sensíveis, leituras e releituras, vivências de sala de aula, no relacionamento interpessoal com os seus alunos, nas avaliações e auto avaliações, que podem ser realizadas, tanto pelos alunos como pelo professor.

A personalidade do educador representa um dos instrumentos eficazes na condução dos seus propósitos e contatos com os seus alunos. Cumpre destacar um dos atributos pessoais, considerado significativo, qual seja, a compreensão de si. O educador deve se permitir conhecer a si mesmo, avaliar, com precisão, as suas reais possibilidades, em

benefício, não só, de si mesmo, como, também, dos seus alunos. A auto avaliação deve ser uma constante na sua prática profissional. Ademais, este profissional deve perseguir e desenvolver a busca de um funcionamento ótimo de personalidade e de uma abertura constante à experiência.

Abertura à experiência permite um alargamento da experiência, na medida em que ela é colocada em um polo oposto à atitude de defesa. Quando o indivíduo se abre à experiência, ele não sofre os efeitos da ação de mecanismos de proteção. Abertura à experiência é um estado acolhedor, ou seja, “uma atitude de disponibilidade que permite a entrada na consciência da totalidade do dado orgânico [...]. Esta disponibilidade à consciência constitui precisamente um excelente indício de ausência de barreiras” (ROGERS; KINGET, 1977, p. 261).

A verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências. Nesse sentido, a pessoa que se tornou o que é através das experiências, mas também alguém que está aberto a experiências. A consumação de sua experiência, o ser pleno daquele a quem chamamos “experimentado”, não consiste em saber tudo nem em saber mais que todo mundo. Ao contrário, o homem experimentado evita sempre e de modo absoluto o dogmatismo, e precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender. A dialética da experiência tem sua própria consumação não no saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência. (GADAMER, 2012, a, v.1, p. 465).

Para Gadamer (2012), um homem aberto a experiência, ele está aberto ao diálogo e o retorno ao diálogo é o que se mostra e é inevitável. A hermenêutica é um caminhar de experiência. “[...] uma série de experiências, encontros, lições, desenganos não desembocam num estágio onde se sabe tudo, mas no estar informado e na aprendizagem da modéstia.” (GADAMER, 2012, b, p. 576).

Abertura à experiência significa estar apto à realidade do aluno. O poder de apoio do professor se alarga, à medida que este busca o autoconhecimento e permite-se a autoavaliação para se autocorriger. É relevante, também, que este profissional permita que outros o avaliem, de forma que possa perceber a noção do seu Eu, de caráter realista.

Percebo que, quando estou o mais próximo possível de meu eu interior, intuitivo, quando estou, de algum modo, em contato com o que há de desconhecido em mim, quando estou, talvez, num estado de consciência ligeiramente alterado, então, tudo o que faço parece ter propriedades curativas. Nestas ocasiões, a minha presença, simplesmente, libera e ajuda os outros. (ROGERS, 1983, p. 47).

Constata-se que maturidade emocional é um dos atributos que vêm como resultante de outros, que foram outrora apresentados. Nesse atributo, há um compromisso com toda a personalidade. O professor participa do empreendimento, que consiste em

auxiliar na transformação e no desenvolvimento das capacidades do aluno, sem se sentir tentado a interferir nesse processo, através de sua percepção ou de sua imagem. Rogers e Kinget (1977, p. 110-111) definem maturidade emocional, como sendo:

[...] a capacidade de se comportar de maneira “asséptica”, no estabelecimento e na conservação de laços afetivos estreitos, porém subordinados a um fim que os ultrapassa. Mas precisamente, é o poder de experimentar e de comunicar sentimentos autenticamente calorosos, sem que estes se transformem sub-repticiamente em uma armadilha para uma ou outra pessoa das pessoas em causa e para ambas.

A maturidade emocional oferece condições ao educador de alcançar o máximo de sucesso no desempenho de suas funções, propiciando, de *per si*, um ambiente em que a sua presença, simplesmente, libera a ajuda ao educando, na medida em que este desenvolve, com honestidade e autenticidade, o pronto desempenho de suas funções. Trata-se, não somente do papel de educador, mas de qualquer função que este desenvolva na sua vida extraclasse, tal como a de pai, de amigo, de cidadão, de confidente, dentre outros. Com essa característica básica, o educador se torna, ainda, um recurso valioso, pois, está à disposição e aberto aos seus alunos, numa atitude de entrega, não se impondo a estes, respeitando-os e considerando-os como pessoa humana.

No trabalho educativo junto aos seus alunos, o educador precisa desenvolver outro atributo de personalidade, que une-se à crença no homem e nas relações humanas. É preciso estabelecer uma relação de confiança com os alunos, ou seja, ter a confiança na capacidade dos outros de aprender por si mesmos. “Esta é uma pré-condição para toda a aprendizagem centrada na pessoa. O mestre, ou aquele que detém a autoridade, tem que ter suficiente confiança em si mesmo e na relação com os outros e acreditar que estes possam pensar e aprender por si mesmos.” (FERREIRA, 2002, p. 152).

A arte de apreciar e acreditar no homem e nas relações humanas é uma das características que o educador responsável precisa praticar em si, para ser bem-sucedido profissionalmente, visto que o seu papel é, eminentemente, humano. Há que se considerar que o persistente trabalho de um professor, nas suas relações interpessoais com os seus alunos, confere perspectivas de aperfeiçoamento desse atributo. O professor deve ser um grande incentivador e entusiasmado pelas concepções liberais e humanistas. Ressalta-se que o educador precisa, principalmente, respeitar os seus alunos, tentando coadunar o seu trabalho escolar, baseado no ensino, centrado na pessoa do aluno.

Essa confiança, inerente ao homem e às relações humanas, é predominante nos trabalhos de Rogers, que acredita na capacidade de se transformar o meio em que se vive, e

de ser sujeito de transformação de sua realidade. Verifica-se que prevalece uma confiança ilimitada no ser humano e, nesse sentido, Rogers (1977a) retrata essa capacidade quando assinala:

[...] fica claro que, uma das condições para que o professor facilite esse tipo de aprendizagem é uma profunda confiança no organismo humano. Se desconfiamos do ser humano, precisamos enchê-lo de informação que escolhemos, para que não tome um caminho pessoal e errado. Mas, se confiamos na capacidade do ser humano para desenvolver sua potencialidade, podemos dar-lhe oportunidade para escolher o seu caminho na aprendizagem. Portanto, é evidente que o tipo de aprendizagem que estou discutindo só é possível para um professor que confie no homem. (ROGERS, 1977a, p. 68)

Outro atributo necessário ao educador/avaliador é a abertura à experiência. A avaliação deve ser compreendida quando está comprometida com a abertura à experiência. Assim, o educador contribui para facilitar momentos significativos para desenvolver, no homem, a sua criatividade e liberdade. Nesse processo de abertura e entrega, referido profissional se despoja de sua vaidade artificial e propicia um clima favorável à promoção da espontaneidade, à liberdade experiencial, à formação da personalidade, contribuindo para desenvolver as potencialidades do educando, em todas as suas peculiaridades.

Nesse processo, ambos, professor e aluno, se beneficiam dessa atitude, que propicia a perda da austeridade, os vínculos se desfazem, e, as pessoas se desprendem e se despojam dos preconceitos. Em decorrência desse procedimento, resultam uma liberdade e tolerância à ambiguidade, visto a capacidade para receber uma informação contraditória, sem se fechar à experiência, que a situação apresenta.

Rogers (1977a, p. 69-70) aborda outro atributo para quem lida com pessoas, como o educador ou avaliador. O autor debate a apresentação de recursos e explica como isso se realiza:

Em vez de organizar planos de aula e conferências, esse professor concentra-se em criar todos os tipos de materiais básicos importantes, que devem ser utilizados pelos alunos, além dos meios, claramente, indicados para que o estudante aproveite tais recursos. Penso, não só em recursos escolares habituais – livros, salas de trabalho, instrumentos, mapas, fitas de cinema, discos e coisas semelhantes. Penso, também, em recursos humanos – pessoas que possam contribuir para o conhecimento obtido pelo estudante. Sob este aspecto, o recurso mais importante é o professor. Este se põe à disposição dos alunos com o seu conhecimento especializado e sua experiência, mas, não se impõe a eles. Esboça as maneiras específicas pelas quais sente que é mais competente, e os alunos podem recorrer a ele para o que quer que seja capaz de dar, mas, trata-se de uma oferta de si como um recurso, e os alunos é que determinam até que ponto é utilizado.

A apresentação de recursos é uma função significativa, sobretudo, quando acompanhada com as atitudes fundamentais que foram apresentadas, nesse trabalho. Se o



educador já vem aprimorando e trabalhando os seus atributos de personalidade, como autenticidade, aceitação incondicional, compreensão empática, simpatia, intuição, compreensão de si, maturidade emocional, crença no homem e nas relações humanas e abertura à experiência, naturalmente, a apresentação de recursos é contemplada, sem maiores esforços. É como se fosse uma resultante de toda a obra de Rogers, de todo o seu investimento, no sentido de direcionar o seu trabalho, aliado ao desenvolvimento de seus atributos pessoais.

Todas as características ou atributos pessoais que foram abordados, no decurso desta seção, são auxiliares indispensáveis para complementar a formação dos professores, especialmente, dos avaliadores educacionais, ao longo de sua formação acadêmica, aliando teoria à prática. Este procedimento não cessa, visto que a formação permanece contínua, no tocante à sua práxis pedagógica. Os atributos pessoais mencionados são os essenciais, e, os outros, que não foram citados, são decorrentes das principais atitudes.

Os atributos apresentados servem de base para que os educadores se sintam conscientes da real necessidade de aprimorá-los em sua vida profissional e pessoal. O que desperta atenção, quando se aborda esse tema, é o aspecto humanístico que deve estar presente no cotidiano, não só do professor, como, também, de todos aqueles que lidam, diretamente, com pessoas, como os gestores nas empresas. Os gestores, por sua vez, são, também, professores, haja vista que as organizações são espaços de aprendizagem.

Enfim, o ideal, que está distante do real, é que as pessoas procurem o embasamento da abordagem centrada na pessoa e tentem aperfeiçoar as suas atitudes frente às adversidades da vida. Essas atitudes formam o cerne de uma visão humanista e, acredita-se ser uma alternativa básica, que ajudará a resolver os principais problemas críticos que a realidade social desafiadora atravessa, neste momento.

Para as conclusões deste estudo, a reformulação pessoal e profissional do professor interessado em vivenciar uma metodologia didática, inspirada na teoria rogeriana, encontra-se profundamente inter-relacionadas. Assim é que, tudo indica que, para um comportamento didático-metodológico do professor em termos de revelar-se aos alunos como autêntico, compreensivo, aceitante, respeitador e permissivo, instiga-o a exercitar-se nestas atitudes, mesmo em situações alheias à sala de aula. (FEITOSA, 1976, p. 74).

Os métodos e as técnicas de ensino são fundamentais para o processo educacional como um todo. A abordagem rogeriana valoriza as atitudes e os recursos técnicos vão colaborar para o desenvolvimento pessoal e a formação de atitudes do aluno. Feitosa (1976, p. 74) mostra que a abordagem rogeriana não exclui as técnicas pedagógicas, mas considera que estas estão a serviço do desenvolvimento das atitudes. Nessa abordagem,

cabe ao professor ouvir mais do que falar, não impor os seus valores, saber trabalhar em grupo, com este e, não, sobre este.

O que Rogers observa é a falta de cuidado, por parte dos educadores, quanto às atitudes pedagógicas subjacentes na relação com os seus educandos, que foram negligenciadas. Diante dessa conjectura, observa-se que, para a formação do professor, não basta considerar apenas um referencial teórico, em que este e os seus alunos encontram nas doutrinas, tampouco as técnicas e os métodos de ensino, mas, acima de tudo, o educador, como pessoa e, que, lida com gente, relacionando-se entre si.

### *3.2.2.5 Contribuições da ACP aplicada à Educação*

Pesquisando as obras de Rogers, deparamos com temáticas relevantes que auxiliam no progresso do ensino, da aprendizagem, da avaliação, enfim, da educação. Entre os assuntos abordados pelo autor, destacam-se: a dimensão do poder presente na educação; o processo criativo; as funções de autoavaliação e autocorreção; a facilitação da aprendizagem significativa, a pessoa como um todo; grupos de encontro, um centro de treinamento para a formação de professores; a educação para a interação e comunicação humana; e, a consulta psicológica centrada no cliente e a sua aplicação psicopedagógica e na orientação profissional. Muitos itens poderiam ser acrescentados, mas estes são os principais.

A dimensão do poder presente na educação é um assunto por demais controvertido e polêmico por sua natureza, principalmente, na hipótese de se fazer uma retrospectiva histórica e caminhar da pedagogia greco-romana até os dias atuais, o que não é o propósito do presente trabalho. Apenas sublinha-se o caráter polêmico do que o tema se reveste na sua evolução histórica.

A dimensão do poder, na educação, é relevante para a área pedagógica. Muitos educadores não estão preparados para assumir a investidura nas funções de professor. Daí, a necessidade de se desenvolver as atitudes pessoais de cidadão profissional, a fim de desconstituir um jogo de poder, incutido na mentalidade tradicional de ensino, cuja ideologia consiste em manter o estado de acomodação e passividade dos alunos, não permitindo o ato criativo, prevalecendo os interesses de uma minoria, que detém o poder de forma autoritária.

No modelo tradicional, professores possuem o controle pelo poder, não há diálogo e, somente o professor impera, faltando, por parte dos alunos, um nível de questionamento, acompanhado de um espírito crítico. Percebe-se que há um método

subliminar, no sentido de acomodar e conformar os alunos às regras institucionais vigentes, na escola e na sociedade.

No modelo tradicional, o aluno se torna alienado e apático, numa atitude de submissão, e adaptada a um sistema no geral se aceita acriticamente tudo que se lhe impõem. Qualquer iniciativa, por parte do aluno, é vista com indiferença, tornando-se difícil a busca de sua identidade, o seu crescimento psicológico, a sua autonomia, independência, criatividade, espontaneidade e um mínimo de liberdade experiencial.

No modelo tradicional, a posição do aluno é de servilismo e dependência, passando a se desenvolver, nos mesmos, um processo de medo, de raiva e de insegurança que bloqueia o seu potencial de criatividade. A aprendizagem, como produto final, fica comprometida, fracassa pela sua fragmentação e parcialidade. Em consequência, o Eu fica dividido, não sendo visto, em sua totalidade, pois, esse modelo não visa à totalidade do ser. A posição ocorre, principalmente, a nível cognitivo, desprezando-se o desenvolvimento atitudinal, no que toca aos aspectos apreciativos e psicomotores.

Ainda, nesse modelo tradicional, jogos sutis e inadequados podem ocorrer na relação professor/aluno, na qual, inconscientemente, o aluno maquina o controle do poder, através de formas injustas, desconfirmativas ou desqualificativas, devido às barreiras ou aos obstáculos que o mesmo se defronta, na relação com o professor distante e autoritário. Verifica-se uma dinâmica de reciprocidade, num método de cumplicidade e dominação, onde um alimenta o jogo do outro e vice-versa, nunca, atingindo a um bom termo ou a um fim. Entretanto, para terminá-lo, é preciso compreender a questão, de forma consciente, realizando as devidas rupturas. Uma vez aplicado, forma-se e realiza-se um jogo neurótico, numa comunicação pouco explicitada.

Ao se deixar manipular pelo sistema, tende a manipular outras pessoas significativas, formando um nível transferencial, em que o jogo é complementado pelas pessoas ao redor, que o mantém, utilizando-se do mesmo mecanismo. É necessário que o professor rompa com esse círculo vicioso que, embora pareça gratificante, perfaz-se por pouco tempo, sem consistência. Quando perceber esse mecanismo, o professor deve facilitar o processo de crescimento, tanto para o aluno como para si próprio, no sentido de se direcionar opostamente, contribuindo para a formação total das potencialidades do educando. Com efeito, o professor facilita o processo, propiciando condições para que o aluno reflita sobre a sua própria vida e desperte para a realidade. Tornar o aluno consciente, alargando o campo de sua consciência, traduz uma de suas funções fundamentais.

Em síntese, o aluno que, em sala de aula, utiliza-se de estratégias ou outro método qualquer, ao solicitar explicações sobre uma questão ou um problema, em sala de aula, ao professor que aplica o modelo tradicional de educação, certamente se renderá a esse mecanismo, que é, também, transferencial. Não havendo uma relação de reciprocidade, não há o estabelecimento de uma relação dialógica necessária para haver as transformações que se deseja.

Oportuno lembrar que os comportamentos são, facilmente, manipuláveis, quando não se se conhece com precisão, enquanto pessoa humana. Daí, a necessidade de um investimento, no nível dos atributos pessoais, que o educador deve buscar. O professor deve estar atento para não se deixar influenciar pelos alunos, no sentido de controlar o que pode ser inoportuno ou inadequado. A formação do controle da relação, quando não bem conduzida, leva ao fracasso da educação e do educador inexperiente e despreparado, a nível atitudinal.

Uma vez estabelecidos o seu contrato de trabalho e as regras do método que irá conduzir, o professor deve persistir, baseado no cumprimento das regras normativas atinentes, mesmo de forma simbólica, com os seus alunos. Referido profissional deve perseverar e persistir, colaborando para impor os limites necessários, interrompendo a eclosão de um jogo, que, sem controle, pode se tornar interminável para ambas as partes envolvidas, no caso em pauta, professor e aluno. Ressalta-se que uma concessão, quando concedida, abre espaços e gera outras concessões, que poderão se tornar intermináveis. O professor deve impor e estabelecer os limites necessários e convenientes à formação geral do educando.

Aqui, pode-se recorrer às contribuições de Gadamer (2012a, p. 159-175) quando reflete o conceito de jogo, quando diferencia o próprio jogo do comportamento do jogador e que, para quem joga, ele não é uma questão séria, está na ordem do lúdico e da sensibilidade e é por conta de tudo isso que se joga.

O jogar só cumpre a finalidade que lhe é própria quando aquele que joga entra no jogo. Não é a referência que, a partir do jogo, de dentro para fora, aponta para a seriedade; é só a seriedade que há no jogo que permite que o jogo seja inteiramente um jogo. [...] O modo de ser do jogo não permite que quem joga se comporte em relação ao jogo como se fosse um objeto. Aquele que joga sabe muito bem o que é o jogo e que o que está fazendo é “apenas um jogo”, mas não sabe o que ele “sabe” nisso. (GADAMER, 2012b, p. 155).

O movimento do jogo não exige esforço e proporciona uma leveza e um alívio das tensões. O jogador não depende de esforço, pois se abandona a si próprio e se renova nessa espontaneidade. O jogar é um processo natural que se observa, inclusive, nos animais.

O homem é natureza. Há uma liberdade de decisão no jogo e se corre o risco. O jogador se mantém a caminho nesse vaivém do movimento do jogo. É um movimento artístico e o jogo se comunica com a arte. E a essência do jogo são as regras e disposições a serem seguidas. O jogo é configuração, criação, reflexão, estética, além de representar o divino dentro de cada ser. No diálogo, há uma reciprocidade de um acordo que se efetiva num jogo circular entre ambos.

Nessa relação de reciprocidade efetivada através de um jogo circular, o poder se estabelece e é visto numa visão de totalidade. A dimensão do poder, presente na educação, conforme modelo rogeriano da ACP, é mais abrangente, envolvendo ideias e sentimentos, onde o homem é visto em sua totalidade. Na sala de aula, o aluno representa o centro do processo, detendo o seu próprio poder e o controle sobre si mesmo. O educando promove a sua própria aprendizagem, responsabiliza-se por esta, realiza o seu projeto de trabalho e se compromete pelo seu desenvolvimento. O professor partilha com os seus estudantes a responsabilidade pelo processo de aprender. Há um contrato simbólico de trabalho entre professor e aluno, “[...] em que se planeja o currículo, a forma de operá-lo e estabelecer a prática do ensino. Assim, a classe é responsável pelo currículo e o grupo maior pelas normas gerais. Mas tudo é compartilhado.” (FERREIRA, 2002, p. 152-153).

O professor é um facilitador da aprendizagem, que promove um ambiente favorável, permitindo o aluno atingir os seus objetivos, já que há um clima para um jogo dialógico de reciprocidade na relação professor/aluno numa abordagem humanista. O aluno, por sua vez, não é coagido ou obrigado a executar suas tarefas. Em contrapartida, o aluno deve descobrir, em si, as suas necessidades. Há espaço para expor o seu pensamento crítico e criador, numa atmosfera de confiança e liberdade. Dessa forma, o aluno não tem medo de se expor, e não é passivo. Configura-se, portanto, uma relação de aceitação e entendimento mútuos. O professor, nessa relação, aprende com os seus alunos, portando-se como um estudante dotado de mais experiência. Citado profissional acredita na capacidade que o aluno tem de saber o que quer e se descobrir, funcionando como um catalizador, na medida em que, através de suas atitudes, facilita o processo de descoberta no aluno, no que se refere às suas potencialidades.

Sobre as implicações políticas da educação centrada na pessoa, Rogers (1978, p. 79) explica:

[...] o estudante detém seu próprio poder e controle sobre si mesmo; ele compartilha escolhas e decisões responsáveis; o facilitador proporciona o clima propício a estes objetivos. A pessoa que está se desenvolvendo e busca o

conhecimento é a força politicamente poderosa. Este processo de aprendizagem representa a reviravolta revolucionária na política da educação tradicional.

Muitas vezes, os alunos encontram obstáculos, ao depararem com os seus pais, amigos, vizinhos e a própria comunidade em que estão engajados. Diuturnamente, eles travam uma constante batalha para se libertarem. Da mesma forma, os professores, também, defrontam situações difíceis, diariamente travados nos embates com os seus colegas de profissão, com a direção do colégio, com os coordenadores, e, até mesmo, com a família dos alunos e com a comunidade. Há, sempre, resistências, quando se deseja mudanças. Para se lograr êxito, nessa conjuntura, uma das contribuições que o professor pode dispor é alocar os recursos necessários da família e da comunidade para, conjuntamente, participarem do processo de ensino e aprendizagem.

A mudança nunca é fácil. Inovar é fonte de ansiedade para o professor e representa uma ameaça para os colegas. Parece que seria muito mais simples voltar a ser a autoridade. É difícil ser pessoa face aos próprios alunos. E, há ainda, nas escolas de 1º. E 2º. Graus, as atitudes de pais céticos ou antagônicos a enfrentar. Muitos professores verificaram que o único modo de lidar com as dúvidas dos pais é achar um meio de incluí-los no processo de aprendizagem. Alguns convidaram os pais para servirem como voluntários de diferentes maneiras, na classe. Uma professora do 2º. Grau, cheia de imaginação, convidou os pais de seus alunos para “uma noite de aprendizagem”, em que experimentariam e discutiriam a abordagem facilitadora que ela estava usando com os filhos deles. (ROGERS, 1978, p. 84).

Nesse sentido, a dimensão do poder vai sendo descoberta, de maneira responsável e comprometida, num engajamento composto por uma sociedade humana e justa, em que, cada membro vai detendo o seu próprio poder pessoal sobre si mesmo, num clima de auto respeito e de consideração incondicional pelo poder pessoal do outro. No sentido de se inovar o processo de aprendizagem, todos os envolvidos compartilham as mudanças efetivadas, comungando com as ideias do outro, responsabilizando-se pelo processo de mudança que se deseja obter, dentro de um ambiente de dignidade, buscando autonomia e bem-estar social.

O processo criativo é outra contribuição da ACP aplicada à educação. Para a sobrevivência de cada um, o homem conta com grandes e inquietantes desafios, que serão transpostos, se este souber investir na capacidade que cada um tem, e descobrir o que há de criativo e inventivo, dentro de si. Essa representa uma das tarefas do professor que optou por esse modelo.

Há de se ressaltar que referida descoberta, no sentido de se desvendar a criatividade existente dentro de si, é um processo lento, gradual e contínuo, porém, é uma dinâmica de revitalização e preservação da vitalidade individual. Na hipótese de se permitir

sobreviver frente às vicissitudes da vida, tem-se que se adaptar ao mundo, sair do conformismo, para poder pensar, de maneira genuína, total, livre e criativa. Esse processo reflete um constante e persistente exercício, no intuito de se revelar uma constante redescoberta dos valores de cada um.

Com efeito, o homem precisa descobrir o que há de recôndito dentro de si, a fim de se revitalizar e de poder dispor desse *elan*, vital para a sua sobrevivência no mundo. Ademais, o que permite essa prerrogativa é o trabalho diuturno de buscar inovar e criar, que representa um processo persistente para entrar em contato com a sua própria pessoa. Conceitua-se o processo criativo como: “Uma emergência na ação de um novo produto relacional que provém da natureza única do indivíduo por um lado, e dos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias da sua vida, por outro” (ROGERS, 1977b, p. 309).

Há um processo interacional entre os elementos que circundam a vida do homem, no seu campo topológico, no qual, uma rede de forças se imbrica numa combinação de novas forças e, nesse efeito multiplicativo de interação destas forças, tem-se uma formação compreensiva do que se está procurando, provocando-se um processo de *insight*, que significa uma junção equilibrada dos elementos constitutivos, inicializando-se um novo processo. Trata-se de uma cadeia circular de elaboração entre as ações, que emanam do indivíduo, e suas interações com o meio. Desta forma, confere-se uma noção do que seja o processo criativo, onde um novo homem emerge na sua totalidade, revelando um momento de esplendor no desenvolvimento de sua personalidade.

Com sua sensibilidade aberta, sua confiança na própria capacidade de estabelecer novos relacionamentos com o ambiente, esse indivíduo seria o tipo de pessoa de quem emergem produtos criativos e um viver criativo. Ele não seria, necessariamente, “ajustado” à sua cultura, e quase certamente não seria um conformista. Em qualquer época e em qualquer cultura, porém, viveria, construtivamente, em tanta harmonia com essa cultura quanto uma satisfação equilibrada de suas necessidades o exigisse. Em certas situações culturais, poderia de certas maneiras, ser muito infeliz, mas, continuaria a ser ele próprio, e a comportar-se de maneira a proporcionar a máxima satisfação possível às suas necessidades mais profundas. (ROGERS, 1985, p. 309).

É difícil definir uma pessoa criativa, mas é incontestável que trata-se de uma pessoa que está sempre buscando o autoconhecimento. Se o homem tem chance de desenvolver esse processo criativo, este vai se sentindo motivado diante da vida e, conseqüentemente, colabora, efetivamente, haja vista que se torna uma pessoa criativa e inteira na relação com os demais, criando condições de se conhecer mais ainda.

As funções de autoavaliação e de autocorreção representam um dos aspectos fundamentais do modelo rogeriano da ACP aplicada à educação. O professor que adota essa sistemática, em sala de aula, suscita, nos alunos, uma autonomia, uma tomada de responsabilidade, e estes vão aprendendo a assumi-la, de *per si*, através de suas direções, em todo o desenvolvimento do programa da disciplina, bem como dos seus objetivos.

Na medida em que o aluno tem a oportunidade de participar do processo de autoavaliação, nas disciplinas por ele cursadas, naturalmente, toma consciência de si, desenvolvendo-se de maneira favorável no que se refere à maturidade pessoal, disponibilizando a sua experiência. Este desenvolvimento, que avança ao estágio máximo de sua personalidade, corresponde ao que realmente significa, em sua totalidade. A autoavaliação se define pela: “[...] capacidade do ser humano de tomar consciência de sua experiência, de avaliá-la, verificá-la, corrigi-la, que exprime sua tendência inerente ao desenvolvimento em direção à maturidade e, portanto, em direção à autonomia e à responsabilidade.” (ROGERS; KINGET, 1977, p. 55).

Rogers está convencido de que estas tendências em direção à saúde são facilitadas por qualquer relação interpessoal na qual um dos membros esteja livre o bastante da incongruência para estar em contato com seu próprio centro de autocorreção. A maior tarefa da terapia é estabelecer tal relacionamento genuíno. Aceitar-se a si mesmo é um pré-requisito para uma aceitação mais fácil e genuína dos outros. Em compensação, ser aceito por outro conduz a uma vontade cada vez maior de aceitar-se a si próprio. Este ciclo de autocorreção e autoincentivo é a forma principal pela qual se minimizam os obstáculos ao crescimento psicológico. (FADIMAN; FRAGER, 1979, p. 230).

Desse entendimento, constata-se que somente através da autoavaliação é que se pode ter condições de se autocorriger e, nesse processo, a pessoa vai se conhecendo e se aceitando facilmente, compreendendo melhor os outros. Há uma reciprocidade que mantém a personalidade, aperfeiçoando-a rumo ao crescimento psicológico e à saúde, em qualquer relação interpessoal.

Desta feita, o aluno precisa desenvolver um olhar para dentro de si, sem elaborar comparações com os colegas ou esperar apenas a avaliação do professor. Por não existir a cultura da autoavaliação, na maioria das escolas, o aluno tende a experimentar um alto grau de resistência, no tocante à autoavaliação. Destarte, os professores tendem a não abdicar da responsabilidade de avaliar, como, também, é difícil para o aluno assumir a autoavaliação, após anos de condicionamento.

Rogers (1985), com a sua larga experiência, em um projeto de ensino com alunos de 2º. Grau e do ensino superior, defende crenças, valores e premissas, os quais



intitula de “incitamentos internos”. O autor percebeu que a aprendizagem pode ser autodirigida, e o currículo, escolhido, com base em seus interesses e capacidades, com a possibilidade de autoexame, autoavaliação e objetivos auto-estabelecidos. Com base em sua experiência, referido doutrinador se convenceu de que a avaliação da eficiência de um programa pode ocorrer através da combinação do que é produzido pelo estudante, de forma individual, por meio do professor e de toda a classe reunida e trabalhando, e esse contexto exige “grupos de encontro”, “que poderão ser altamente, carregados de queixas, sentimentos positivos, sentimentos mesclados e uma solução criativa dos problemas.” (ROGERS, 1985, p. 78).

Rogers (1985) aborda a avaliação do curso e analisa a auto-avaliação e a avaliação do curso através dos estudantes. Estes perguntavam, por várias vezes, como Rogers pretendia avaliá-los e, essa conjectura apontava para a experiência anterior, em outros cursos, em que o seu objetivo terminal consistia em agradar o instrutor. Embora considerasse importante a avaliação do professor para o trabalho estudantil, o autor pretendia fazer com que os próprios estudantes desempenhassem um papel importante na sua própria avaliação e na dos outros. Referido doutrinador objetivava, ainda, que os estudantes passassem pela experiência e se arrissem a realizar uma auto avaliação.

Para esse propósito, os estudantes deveriam elaborar um relatório escrito, que refletisse o trabalho de cada um destes no semestre. Paralelamente, escreveriam, em um diário, as suas percepções internas, no tocante ao próprio progresso e ao acompanhamento do curso, com as suas devidas justificativas. Na percepção, Rogers e os estudantes teriam um momento para debater sobre a nota atribuída, mantendo o respeito a esta qualificação. Correspondia-se, portanto, a um trabalho inovador para a maioria dos alunos, com alto índice de dificuldades, consoante o autor se manifesta:

O processo de auto avaliação era novo para a maioria dos estudantes, e difícil para muitos deles. Uma maioria refletiu muito seriamente sobre suas auto avaliações e apresentou comentários honestos, às vezes, torturados, sobre a condução do curso e a reação deles às responsabilidades e ônus que lhes impusera. Particularmente, reveladoras foram as anotações feitas em seus diários, as quais refletiam suas atividades, problemas, sucessos, ansiedades, inseguranças e triunfos diários. (ROGERS, 1985, p. 97).

Os estudantes têm autonomia e podem desempenhar um papel de destaque, no processo avaliativo. Trata-se de uma auto avaliação debatida, realizada de forma dialógica com o grupo durante o curso. As respostas dos alunos basearam-se em critérios, formulados por eles próprios, para julgar o seu trabalho e o seu progresso. O desenvolvimento da maturidade dos estudantes é uma tônica no processo de atribuição de uma nota. Os alunos

são responsáveis, também, pela sua autoaprendizagem. Nesse sentido, há de se esclarecer que: “[...] o facilitador tem de ir buscar sua satisfação em presenciar o crescimento e o progresso deles e no que ele próprio aprendeu com a classe. Ele não será recompensado com grandes elogios, [...]. As recompensas acham-se lá, mas são sutis e pessoais.” (ROGERS, 1985, p. 98).

Os estudantes avaliam o curso e apresentam os seus depoimentos sobre este, e, essa vertente os conduz a sentirem-se corresponsáveis pelo mesmo. Ademais, os alunos expõem o curso como uma experiência única, oriundo de uma ideia próspera. Verificou-se uma aprendizagem da responsabilidade com os prazos das tarefas e, no caso em pauta, somente um estudante abandonou o curso, e esta decisão se baseou em circunstâncias alheias a este. Os alunos efetuaram análises inusitadas e reflexivas dessa experiência única e incentivadora.

De longe, o comentário mais significativo é o tácito. Nem um só estudante abandonou o curso, intencionalmente, comparado com a taxa de abandono de 30/40% nos cursos anteriores, sob a forma de palestras, dados pelo mesmo instrutor! Quando há liberdade de escolher, de aprender, segundo o próprio ritmo, de selecionar as áreas mais relevantes para si mesmo, há na experiência um magnetismo que prende o estudante. Isto constitui, não apenas uma satisfação para ele, mas uma avaliação não-verbal e muito gratificante do facilitador (ROGERS, 1985, p. 99).

A sala de aula acaba se tornando um grupo, no sentido lato do termo, com a sua sabedoria de compreender onde se posicionar e de se autorregular. E o grupo é sábio. O professor é um participante ativo e se sente parte do grupo, no sentido de não impor suas ideias ou impressões. Há uma relação de reciprocidade, por que há contribuições que este profissional pode oferecer, seja como professor/estudante ou como estudante/professor. E, na medida em que se torna uma pessoa real, colabora para desenvolver um nível de confiança no grupo. Trata-se de uma aprendizagem compartilhada pelos estudantes e pelo professor/facilitador, no processo de aprendizagem.

São princípios de aprendizagem, na abordagem rogeriana, que precisam ser explicitados: o professor não ensina diretamente o aluno, ele é um facilitador da aprendizagem. Constata-se, nessa abordagem, que, parte-se do princípio de que todo homem tem potencialidade e curiosidade para aprender, bastando, para tanto, haver um ambiente favorável, com condições, igualmente, favorável, para desencadear esse processo de aprendizagem. Refere-se à aprendizagem significativa, que faz sentido ao aluno, e, este percebe essa vertente como relevante, favorecendo-se pelo envolvimento pessoal, em que se auto inicia e se adquire através da prática. Desta forma, há que se considerar, que: “A

avaliação não será feita pelo professor – mas pelo aprendiz. Um clima onde impera a criatividade, a autoconfiança e a autocrítica leva a uma possibilidade de auto avaliação. Esta será justa, porque o clima de liberdade o permite.” (FERREIRA, 2002, p. 155).

Na abordagem rogeriana, a partir do *feedback* recebido pela pessoa, esta se reorganiza, num sentido progressivo, e o indivíduo tem a oportunidade de exercer uma abertura à experiência do que ocorre em si, num nível elevado de desenvolvimento e compromisso. Aliado a isso, contando com a presença de um professor facilitador, há as condições criadas para implementar o trabalho da avaliação e da auto avaliação.

A aprendizagem, que se inicia dentro do sujeito, se torna uma aprendizagem responsável. Ao tomar a responsabilidade por decidir os critérios e os objetivos que devem ser alcançados “[...] aprende a assumir responsabilidade por si próprio e por suas decisões. Por esta razão, parece importante que um certo grau de auto avaliação faça parte de qualquer tentativa de promover um tipo experiencial de aprendizagem.” (ROGERS, 1985, p. 167-168).

Assim, a abordagem rogeriana discute formas de auto avaliação, enfatizando o diálogo, o debate com os seus alunos, o trabalho cooperativo com eles, estabelecendo-se as condições favoráveis para o autodesenvolvimento, em meios a um ambiente de confiança. Esse contexto faz com que os estudantes analisem os seus pontos fortes e fracos, e se disponham à experiência.

Outra contribuição da ACP à educação é a facilitação da aprendizagem significativa, a pessoa como um todo. Entende-se que a aprendizagem é significativa quando atende o aluno no que há de mais profundo, em si, na sua totalidade, procurando direcionar o conteúdo da disciplina aos reais objetivos do educando.

[...] aquela que aproxima o estudante de sua experiência própria, e lhe permite aprofundar esta experiência. Isso requer dizer que tal aprendizagem só pode ser dirigida pelo próprio aluno; a informação nova sobre si e sobre o mundo só será integrada de maneira significativa para a sua personalidade total, se ela for pesquisada por ele, em um movimento autônomo. (FEITOSA, 1976, p. 4).

A facilitação da aprendizagem significativa requer atributos pessoais, por parte do professor, na relação facilitador e estudante. Numa aula em que predomina a aprendizagem significativa, algumas características surgem: aulas em que os alunos se manifestam; as pessoas são inteiras, conscientes, independentes, autônomas, pesquisadoras, exploradoras; compreensão maior das outras pessoas; aprendizagem auto- iniciada e responsável; liberação da criatividade; e, tendência a tornar-se mais uma pessoa dentre outras.

Facilitar a aprendizagem significativa, portanto, liberar a curiosidade, deixar-se aprender, descobrir a maneira de assimilar, aprender a aprender, abrir-se ao questionamento e à exploração e, saber que tudo muda. Aprender, desta forma, significa aprender de forma inteira e integral. “A aprendizagem significativa combina o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a ideia e o significado. Quando aprendemos dessa maneira, somos integrais, utilizando todas as nossas capacidades masculinas e femininas.” (ROGERS, 1985, p. 30).

Adiante, reitera:

Quando o facilitador cria, mesmo em grau modesto, um clima de sala de aula caracterizado por tudo que ele pode conseguir de autenticidade, apreço e empatia, quando confia na tendência construtiva do indivíduo e do grupo, descobre então que inaugurou uma revolução educacional. Ocorre uma aprendizagem de qualidade diferente, avançando num ritmo diferente, com um grau maior de abrangência. Os sentimentos – positivos, negativos, confusos –, tornam-se parte da experiência da sala de aula. A aprendizagem se transforma em vida, numa vida até mesmo muito viva. O estudante acha-se a caminho, às vezes excitadamente, às vezes relutantemente, de tornar-se um ser em mudança, de aprender. (ROGERS, 1985, p. 135).

Desta leitura, considera-se que o mesmo ocorre com o professor que descobre que está tão mudado quanto os seus alunos. Na relação com os seus estudantes, o professor se conduz como pessoa, e tanto os mestres quanto os alunos vão se tornando mais criativos em seu relacionamento mútuo. Não há um desempenho de mestre ou professor, visto que o termo mais apropriado é facilitador.

Como facilitador, o professor serve, também, de catalizador e impulsionador, conferindo a liberdade e a oportunidade de proporcionar novas descobertas aos estudantes. O que desenvolve, estimula e cria um clima favorável para a aprendizagem significativa é o Grupo de Encontro que serve de centro de treinamento para a formação de professores.

A ACP insiste na participação dos professores em programas, que visem aperfeiçoar as suas relações e atitudes para consigo próprio, com os colegas e com a sua clientela, quais sejam, os alunos. Rogers criou os grupos de encontro, que facilitam o treinamento da ACP e representam um instrumento valioso de mudança social, no sistema educacional. Inicialmente, a equipe de trabalho procura adquirir o efetivo apoio administrativo, indispensável e necessário para a consecução dos objetivos.

Os grupos de encontro são contribuições do método para a educação. Consistem num pequeno grupo, sob a facilitação de uma ou mais pessoas já treinadas, e num clima favorável de liberdade de expressão, cada membro participante é encorajado a diminuir as suas defesas e relacionar-se, de forma autêntica, com os outros membros.

A contribuição de Rogers e seu trabalho contínuo com grupos de encontro são aplicações de sua teoria. Em Grupos de Encontro (1970 b) ele descreve os principais fenômenos que ocorrem nos grupos que se prolongam por vários dias. Embora haja muitos períodos de insatisfação, incerteza e ansiedade na descrição de encontros que se segue, cada um desses períodos conduz a um clima mais aberto, menos defensivo, mais exposto e mais confiante. A intensidade emocional e a capacidade de tolerar a intensidade parecem aumentar à medida que o grupo prossegue. (FADIMAN; FRAGER, 1979, p. 242).

Apesar de ser breve o período de duração do treinamento da ACP, em grupos de encontro para formação de facilitadores, observa-se que os professores conseguem realizar mudanças nas suas atitudes, tais como na receptividade às ideias dos alunos, atingindo um crescimento psicológico que o capacita a desempenhar, satisfatoriamente, as suas funções de educador.

Os professores podem melhorar suas atitudes facilitadoras, centradas-na-pessoa, com apenas quinze horas de treinamento intensivo. É significativo, para toda a educação, o resultado de que os professores melhoram nestas atitudes apenas quando seus instrutores mostram um alto nível dessas condições facilitadoras. Em termos comuns, isto significa que essas atitudes são “aprendidas”, vivencialmente, de outro. Não constituem, simplesmente, aprendizagens intelectuais. Esses professores têm um autoconceito mais positivo do que professores centrados-na-pessoa. São mais autorreveladores para seus alunos. Respondem mais aos sentimentos do aluno. Fazem mais elogios. São mais receptivos às ideias dos alunos. (ROGERS, 1978, p. 91).

A equipe de Rogers desenvolveu vários programas na política das organizações. A aceitação foi positiva, acolhedora, e os resultados, animadores. Houve progresso no nível das relações interpessoais, redundando na satisfação das pessoas. E, sobre o ritmo das mudanças que foram levadas a efeito, nos grupos de sala de aula, no que toca às inovações surgidas, o autor acrescenta:

Desenvolveu-se, também, toda uma série de mudanças inovadoras nas aulas. Por um lado, começávamos a receber convites para nos reunirmos com professores e alunos num curso especial, ou com um departamento de professores e alunos especializados em determinado campo. As sessões correram quase sempre bastante bem e a comunicação entre professores e alunos aumentou muito. Os professores, individualmente, e os departamentos, introduziram também muitas inovações. Penso que todas elas se faziam no sentido duma maior participação e iniciativa dos estudantes, maior autorresponsabilidade, autodisciplina e mais funda colaboração entre professores e alunos. Estas mudanças efetuaram-se no ensino de línguas, filosofia, educação de professores, música, artes teatrais, um seminário interdisciplinar em que participavam cientistas – quase todo o conjunto do programa da instituição. Não só as inovações se efetuaram, na altura, mas ainda continuam, três anos após a experiência ter começado, mesmo apesar de nós, facilitadores exteriores, nos termos retirado. (ROGERS, 1974, p. 150).

Uma contribuição que acabou se desenvolvendo foi a educação para a interação e comunicação humanas. Esses são fatores imprescindíveis em qualquer forma de educação, seja formal ou informal. A ACP procura revelar que uma das metas da educação consiste em

ajudar o jovem a viver como pessoa no contato com outras pessoas. O professor, como facilitador, deve se conscientizar da importância de ser, também, uma pessoa que se relaciona e promove uma interação e comunicação com outras pessoas. Trata-se de um inter-relacionamento de pessoa para pessoa, no qual o aluno se torna alguém que está no centro do processo.

Se todo o pessoal das escolas primárias, secundárias e superiores pudesse simplesmente reconhecer e aceitar o fato de que são pessoas falíveis que lidam com pessoas falíveis, o nosso sistema educacional seria revolucionado da noite para o dia. Se pudesse reconhecer que a interação humana continuará durante toda a sua vida e durante a vida dos seus alunos, talvez se dispusessem a incluir uma comunicação verdadeira, franca e partilhada como parte da experiência educativa. Isso seria um enorme primeiro passo, uma preparação inicial para a vida no mundo das pessoas. (ROGERS, 1985, p. 213).

A interação e a comunicação humanas constituem o cerne da educação. A abordagem humanista rogeriana considera essa parte de fundamental importância na formação humana dos professores, a ponto de se criar um centro de treinamento para a formação destes profissionais, denominado Grupos de Encontro, para fins de treinamento da sensibilidade dos educadores para o desenvolvimento dos atributos pessoais, imprescindíveis para a sua formação. Os professores se fortalecem no trabalho de grupo e aprendem a lidar com este.

### 3.2.2.6 Críticas à Teoria Humanista Rogeriana

Diversas são as críticas e contestações sobre a ACP, principalmente, no campo da educação, no que se refere à problemática da relação ensino/aprendizagem. Ademais, a obra de Rogers é imensa. A maior parte de sua vida foi conduzida e dedicada à expansão de sua obra, que ganhou notoriedade em todos os recantos do mundo. Reunindo trabalhos publicados e com uma prática desenvolvida, naturalmente, o autor deixa espaço aos estudiosos da área, para emitir as suas considerações críticas acerca do homem e da sua obra. O campo é aberto, vasto e inovador, com possibilidades de acréscimos, tendo em vista que o objeto envolvido nessa obra é o sujeito-homem.

A obra de Carl R. Rogers não só se confunde com a sua vida, como ainda é a análise e a aplicação desta verdade existencial: cada homem traz consigo dentro de si a possibilidade de ser ele mesmo, de se modificar positivamente e de exprimir a sua experiência. Por conseguinte, para compreendermos outrem é necessário tornarmo-nos o espelho da expressão total de sua vida. Quem quiser compreender Rogers conservando-se fiel à sua imagem deve, - mais do que analisar os seus escritos ou decifrar e interpretar os fatos conhecidos que lhe dizem respeito - ,ouvi-lo, ele próprio falar, aceitando-o como tal na originalidade de sua pessoa, em

suma ter em relação a ele, segundo a terminologia rogeriana, “uma consideração positiva incondicional”. Apenas a partir desta compreensão primordial – tomando um certo recuo quanto à sua pessoa e encarando então as suas concepções científicas e técnicas no seu contexto histórico – ,poderemos pôr em realce o contributo real desta obra, as suas dificuldades, e apreciar as pesquisas teóricas práticas ditas “não-diretivas” que pretendem, com ou sem razão, ser suas herdeiras. (BERNARD, 1979, p. 232).

Muitos estudiosos costumam apresentar suas críticas, contradições e lacunas em relação ao trabalho de Rogers. Algumas são confirmadas, outras têm perfil sensacionalista, e não conseguem contribuir com o desenvolvimento da ACP. Há autores que criticam, sem um aprofundamento nas obras de Rogers. Outros, mostram uma simplificação dos conceitos teóricos, quando Rogers baseia a aprendizagem na capacidade para a auto atualização. “Mesmo assim, e a despeito dessas críticas, continuamos a acreditar que o homem possui, dentro de si, os recursos necessários para, em condições especiais, restabelecer sua saúde mental.” (FROTA, 1979, p. 31).

Na pedagogia, Libânio (1986), quando trata do problema das tendências pedagógicas da prática escolar, na qual a abordagem centrada na pessoa é inserida numa tendência liberal renovada não diretiva, na parte atinente ao desempenho da escola, acentua a formação de atitudes, uma preocupação maior com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. “Todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo, isto é, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente.” (LIBÂNIO, 1986, p. 27).

Ao fazer uma revisão crítica do papel do pedagogo, na atual sociedade brasileira, Gadotti (1983, p. 58) revela que não existem receitas mágicas, nem métodos ou técnicas suficientes para opor uma pedagogia não-diretiva a uma pedagogia diretiva. O autor critica a não diretividade como uma excelente técnica de ocultação ideológica de manipulação.

Na verdade, as pedagogias não-diretivas, as pedagogias “centradas no estudante” nada mais fizeram, como a pedagogia do diálogo, do que desviar a educação do seu problema fundamental. A pedagogia do diálogo, centrando o problema da educação na relação professor/aluno desviou a atenção para um problema importante, mas secundário da educação, porque o problema central continua sendo a relação da educação com a sociedade, continua sendo a vinculação entre o ato educativo, o ato político e o ato produtivo, enfim, a questão do poder. Deter-se na relação professor/aluno é escamotear o problema, ocultar as raízes dos problemas educacionais. (GADOTTI, 1983, p. 58).

O autor não menospreza a relação professor/aluno, apenas insere-a como o eixo central, que reside na relação da educação com a sociedade. Ao priorizar a relação professor/aluno, o modelo rogeriano deixa em segundo plano os problemas da relação escola/sociedade. Para o autor, há um desvio da educação do seu problema fundamental, que

reside no aspecto da dimensão social e política. Diversos críticos demonstram uma preocupação da ACP de que a ênfase principal reside no sujeito e na sua terapia. Dentre estes, destaca-se Mizukami (1986), que, enfatiza o sujeito, nessa abordagem, não se tratando de uma obra realizada para a educação, mas para a terapia.

A este propósito, impõe-se uma primeira observação: Rogers nunca pôs a tônica na simples não – diretividade de sua doutrina enquanto tal, mas na necessidade de restituir a positividade do “ser em si mesmo”, da “vida plena”. É por esta razão que ele designa tanto a sua terapêutica como a sua pedagogia pela expressão: “centrada no cliente” (client-centered), e não por “não-diretiva”. O erro é tanto mais grave quanto um tal rótulo incute no público não informado a ideia de que a prática rogeriana é uma contestação e uma recusa da diretividade como tal e, por extensão, à pedagogia, pelo menos anarquizante. Ora, nada se encontra mais distante da sabedoria serena, tolerante e benevolente da mensagem de Rogers, cuja filosofia visa a essência cristã da pessoa e não um individualismo agressivo, irrespeitoso das instituições sociais. Isto conduz-nos a uma segunda observação que se refere precisamente à ausência de dimensão sociológica, no sentido estrito, em Rogers: para ele só tem importância a relação interpessoal, o face a face, ou, como dizem os filósofos, a *díade*, e nunca o grupo ou a sociedade. Assim, é um pouco paradoxal, por um lado, querer aplicar a prática de Rogers a uma pedagogia de grupos, a das classes escolares, cuja situação sociológica – tanto pela sua origem, estatuto, composição e tradições como pelo seu contexto – torna impossível e anula a comunicação interpessoal; por outro lado, misturar confusamente esta pedagogia não-diretiva que seria de inspiração rogeriana, com uma pedagogia institucional assente numa crítica radical do fenômeno burocrático e da autoridade em geral. (BERNARD, 1979, p. 244).

Leitão (1984, p. 38) aborda a questão da verdadeira revolução social em Rogers e propõe como contribuição pessoal, uma abordagem centrada na pessoa histórica, esboço de uma concepção dialética do homem, numa sociedade de conflito de classe. “Só esse caminho concreto e real parece poder tornar realidade a verdadeira revolução social, tão almejada por Rogers”.

Na verdade, há tão pouco rogerismo como não-diretismo; o que existe é a experiência e a tentativa do homem Carl Rogers, dotado de uma personalidade senão excepcional, pelo menos suficientemente original e radiante para adotar e promover uma atitude de vida, de terapeuta e de pedagogo em ruptura com os excessos de uma má psicanálise inquisitorial, de um certo imperialismo psiquiátrico, e com os inconvenientes de um ensino autoritário e impessoal procedente de instituições burocráticas. A esse homem cabe igualmente o mérito de nos ter lembrado que, num mundo tão cruel como o nosso, a negatividade nem sempre leva a melhor sobre a positividade, que o amor, ainda que sempre suspeito, ainda pode ser amado (BERNARD, 1979, p. 245).

Convém esclarecer que as questões críticas que são levantadas não reduzem a relevância do trabalho de Rogers e nem as suas contribuições, principalmente, para a psicologia da aprendizagem ou para a pedagogia contemporânea.



### **3.2.3 A Educação Gerencial**

A educação gerencial insere-se nas atividades educacionais dentro do contexto organizacional e se desenvolve através de um Sistema de Educação Corporativa (SEC) que coordena todos os esforços necessários para promover a formação do seu corpo gerencial. E, nesse sistema, encontram-se as universidades corporativas (UC) que desempenham papel importante não apenas nas empresas como também no meio educacional com parcerias que podem ser estabelecidas com as universidades formais, além de incluir, também, os fornecedores e os clientes.

As universidades corporativas juntam forças com as universidades formais numa sinergia de forças que se fundem e compatibilizam as metas dos funcionários, da empresa e da instituição educacional com benefícios para todos os envolvidos no processo. Há experiências inovadoras em termos de avançar a educação gerencial e já se utilizam modelos de consórcio de universidades corporativas, em que as empresas formam com um fornecedor que no caso é a educação superior. Trata-se de um modelo que é “uma combinação única de cursos abertos e programa sob medida, segundo o qual um grupo de empresas se reúne com uma universidade para compartilhar recursos e obter inovação, qualidade, confiabilidade e valor” (MEISTER, 1999, p. 198).

Desta feita, observa-se que a Educação Corporativa confere vantagens. Morais e Eboli (2010) deliberam que esta precisa ser trabalhada pelos profissionais responsáveis por essa área e por toda a cúpula da organização, atentando para os seguintes aspectos:

- a) repensar as empresas em suas estruturas, considerando-se os reflexos de autonomia, independência, flexibilidade, criatividade, espírito crítico, e, ainda, novas formas de liderança e comprometimento, por parte dos colaboradores e parceiros;
- b) implementar o trabalho em equipe, refletindo-o nos níveis de eficácia desejada;
- c) unir trabalho e conhecimento na aprendizagem organizacional;
- d) atualizar os conhecimentos;
- e) permitir o autodesenvolvimento das pessoas, que reajam às exigências das mudanças;
- f) criar uma cultura de aprendizagem permanente, no sentido de se aproveitar, ao máximo, as potencialidades de todos os colaboradores;

- g) desenvolver um sistema educacional de troca de experiências, no sentido de se compartilhar e explicitar os conhecimentos;
- h) aprimorar as relações internas de trabalho entre os colaboradores, os fornecedores e a sociedade, de maneira geral;
- i) investir nas pessoas, preenchendo uma lacuna existente entre a formação técnica e a universitária;
- j) criar oportunidades para promover uma educação contínua e permanente, numa interação entre as universidades tradicionais e as corporativas, e
- k) superar toda e qualquer adversidade, tais como ameaças, crises ou concorrências;

Com efeito, o homem entra na fase da sociedade do conhecimento. Ele tem acesso fácil às novas descobertas, busca, de forma permanente e contínua, o saber mais para ser mais. Nesta procura, as organizações precisam que as pessoas se apropriem desses conhecimentos e os canalizem para resultados efetivos, com vistas ao crescimento organizacional e pessoal.

A Universidade Corporativa (UC) veio, também, colaborar com o desenvolvimento social, dotado de responsabilidades sociais. Trata-se da colaboração para uma ecologia de paz nesse mundo. O desenvolvimento das empresas passa, ainda, pelo desenvolvimento das pessoas e vice-versa. Acredita-se que as empresas precisam acreditar nessa sintonia entre funcionário e empresa, gerando o engajamento no movimento de responsabilidade social e colaboração com o planeta, que consiste em uma das competências de qualquer UC.

As empresas precisam desenvolver competências em seus colaboradores, como aprendendo a aprender; comunicação e colaboração; raciocínio criativo e resolução de problemas; conhecimento tecnológico; conhecimento de negócios globais; desenvolvimento de liderança e autogerenciamento de carreira (TEIXEIRA, 2001).

Atesta-se que os dirigentes de uma UC exercem grandes responsabilidades e uma de suas competências passa pelo desenvolvimento gerencial dos líderes da empresa, oferecendo-lhes oportunidades de se envolverem em cursos e palestras, voltadas para o desenvolvimento de equipes, a fim de que repliquem essas ideias para os seus colaboradores. Com isso, eles vão se envolvendo e comprometendo as pessoas a se empenharem, cada vez mais, com o Sistema de Educação Corporativa (SEC).

Os gestores constituem-se das pessoas mais comprometidas com a educação corporativa. Eles são os animadores e propulsores dos talentos que observam. Se houvesse

mais sintonia e mais envolvimento desse segmento com a educação corporativa, certamente, os resultados seriam significativos, considerando-se, não somente os financeiros, como, também, os econômicos e os psicossociais. Essa vertente contribui para gerar responsabilidades em sua equipe, num nível de maior comprometimento. Afinal, os gestores são os maiores responsáveis pelas ações de educação na empresa, pelos programas educacionais que desenvolvem, na UC.

A educação gerencial sofreu mudanças importantes significativas e o futuro líder passou a ser visto como um sujeito ativo que vai buscar também o seu aprendizado. Ele não fica mais na postura do ouvir, passa a trabalhar sempre em equipe discutindo casos e apresentando os resultados da discussão. “E mais, esses participantes dedicam um tempo significativo à tarefa de demonstrar sua capacidade de aplicar conceitos a desafios reais, mediante alguma forma de aprendizagem, através da ação.” (MEISTER, 1999, p. 119).

A educação gerencial se preocupa e se esforça no sentido de formar pessoas que saibam trabalhar em grupos, se comunicar bem com os colegas, as outras pessoas e os clientes de maneira geral, que sejam capazes de pensar criticamente, tomar decisões rápidas no sentido de bem solucionar os problemas que se apresentam.

Refletir a educação gerencial num trabalho de avaliação de programas de educação gerencial é de fundamental importância. Para tanto, fez-se uma trajetória histórica da administração, mostrando um contexto das grandes linhas filosóficas do pensamento administrativo para se ter uma visão mais ampla do que se passou. Procurou-se trazer quatro fases da história da estratégia americana.

Percorreu-se numa visão geral as etapas da história da administração e o século XIX, trazendo um pouco dos principais clássicos que influenciaram a administração, passando por diversos momentos teóricos até chegar na teoria de sistemas como uma ciência da totalidade e que busca integrar as ciências. Deu-se uma atenção especial ao caminho percorrido por Lodi (1978), por perceber ser ele um material bem didático em termos de história da administração.

Nas teorias da educação gerencial, foram destacados os principais teóricos humanistas da liderança, como A. Maslow, Mc Gregor, F. Herzberg e H. Simon. Esses autores ajudam a fundamentar o trabalho que se realiza. Eles têm muito a contribuir com a compreensão da temática que se aborda enriquecendo, sobremaneira, as ideias discutidas ao longo da tese.

### *3.2.3.1 Programa de desenvolvimento gerencial*

Vivenciam-se tempos de mudanças na sociedade que acarreta repercussões no mundo das organizações. As pessoas são mais cobradas e pressionadas a darem o melhor de suas capacidades. Para maximizar o nível de competência das pessoas, a empresa investe nos programas de capacitação e desenvolvimento de pessoal. A questão não é apenas investir nos conhecimentos, habilidades e atitudes das pessoas, mas principalmente, avaliar o processo de aprendizagem dos participantes dos programas, especialmente, os de níveis gerenciais.

Essa parte representa um desafio para se atingir o diferencial perseguido, que é converter as capacidades profissionais em resultados. E uma avaliação das potencialidades gerenciais constitui o nó górdio da questão. Acompanhar o processo de aprendizagem dos participantes dos programas gerenciais e dar uma atenção às pessoas se faz com a mediação pelos facilitadores e contando com o apoio institucional.

Há muitas questões em torno da formação e do desenvolvimento gerencial, nas empresas, que inquietam as pessoas. A partir desse contexto, questiona-se: como formar as lideranças para o mundo, que possui variáveis complexas e multidimensionadas? Quais seriam os conteúdos contemplados por um programa de formação de gestores? Como seria a avaliação de um programa de desenvolvimento gerencial?

Estas e muitas outras questões voltadas à formação de gestores surgem, no cenário atual, propondo desafios e requerendo inovações, por parte da educação gerencial das empresas. Oportuno asseverar que essas respostas não são finais, não estão conclusas, acabadas ou definidas, visto que precisam ser, constantemente, construídas e reconstruídas, pois, há muito o que se pesquisar. Considera-se, ainda, que são necessários investimentos nessa área complexa, que exige um trabalho multidisciplinar, com a concorrência de psicólogos, pedagogos, administradores, assistentes sociais, dentre outros.

O ensino superior centra-se na parte teórica em detrimento da prática. As empresas carregam na parte prática com uma pouca ênfase nos fundamentos teóricos. Há uma carência de prática na formação de gestores para se compreender a cultura e os valores organizacionais. Apenas conhecimentos teóricos, extraídos de manuais, são insuficientes, necessitando que as empresas trabalhem as trocas de experiências no mundo do trabalho. Portanto, os programas de gestores carecem ser acompanhados na sua trajetória e, aqui, residem as potencialidades de uma avaliação alternativa que se projete para além dos modelos de uma avaliação tradicional.

Para sanar a carência dessa prática experiencial, as empresas precisam dispor de um sistema de avaliação que preencha esses vazios e que analise os contextos do funcionamento de um programa gerencial. Aliás, há a necessidade de um trabalho de avaliação alternativa que contemple diversos tipos de profissionais que trabalhem em uma equipe interdisciplinar. Quanto mais sintonia existir, nesse trabalho interdisciplinar, mais inovações vão surgir, e as pessoas vão adquirindo mais motivação para criar, e tudo isso se reflete nos resultados do processo.

O atendimento a toda uma configuração complexa de variáveis que precisam ser acompanhadas e desocultadas, vai depender de uma série de fatores que perpassam pelo “maio de aprendizagem” proposto por Parlett e Hamilton (1982). Esses fatores envolvem variáveis culturais, sociais, institucionais e psicológicas que influenciam o ensino e a aprendizagem (em termos teóricos e práticos) que se realizam nos programas gerenciais, tanto no ambiente de sala de aula como no trabalho, trazendo, inclusive, para a reflexão as histórias dos protagonistas.

Há fatores que perpassam a aprendizagem nos programas gerenciais empresa. A empresa é feita por pessoas e elas constituem a empresa, há várias variáveis que influem na pessoa e na empresa e que se interdependem, devendo ser consideradas nos programas de desenvolvimento gerencial, especialmente no sistema de avaliação, como os fatores históricos, culturais, sociais e econômicos, institucionais, pedagógicos, psicológicos, dentre muitas outras variáveis complexas que devem ser levadas em conta no processo de avaliação, já que o homem é um ser complexo e sofre influências diversas desses fatores citados.

O sistema de avaliação reúne as inovações que surgem no processo de acompanhamento do aluno ao longo do programa. E não se pode deixar de lado, ou seja, deixar de considerar momentos significativos ocorridos na vida pregressa do aluno. O destaque na valorização das pessoas cria condições favoráveis para uma aprendizagem organizacional. Há que se ter trabalhos transversais que influam no desempenho de suas competências como gerente. As experiências anteriores precisam ser cotejadas com as experiências atuais e, aqui, reside a importância de se levar em conta pontos significativos da história de vida dos sujeitos. Gadamer (2012a) explica bem o termo “fusão de horizontes” que é trazido para o presente trabalho.

As empresas são espaços de aprendizagem e, quando bem conduzidos por uma equipe de profissionais de avaliação, acabam por sanar as lacunas e deficiências do mundo acadêmico. As universidades e as organizações constituem uma unidade. Elas precisam se

conectar de tal forma que uma aprenda com a outra e vice-versa, já que as empresas são organizações de aprendizagem.

A avaliação ajuda no acompanhamento dos programas ao longo do tempo no sentido de aperfeiçoar os fatores que contribuíram para facilitar e interferir positivamente com a aprendizagem, tanto na sala de aula como no mundo do trabalho, bem como os fatores dificultadores limitantes e que interferem negativamente no aprendizado. Só através de uma avaliação criteriosa e bem-acompanhada é que se pode fazer os ajustes necessários, visando maximizar os resultados esperados.

Essa avaliação deve fazer parte da cultura da organização. Ela deve ser conduzida de forma dinâmica, levando em consideração todo um processo. Para tanto, deve ser feita até mesmo antes do início do programa, no seu início, no meio, no final e depois de decorrido tempos de realização do programa. Considera-se necessário que esse contato pós-programa seja realizado de forma intervalar, por exemplo, a cada três meses, até perfazer um ano do seu término. Depois, para não perder de vista o treinando, é conveniente entrevistá-lo uma vez por ano após o programa. Isso cria um compromisso da pessoa com a transformação da realidade dentro de uma configuração circular explicada pelo círculo hermenêutico de Gadamer (2012b).

Uma avaliação pós-programa realizada através de uma pequena entrevista com um ou dois participantes, repercute bem no andamento dos trabalhos da empresa, pois, os depoimentos colhidos em meia hora de entrevista e feito a cada ano vão formando uma “fusão de horizontes” e, a cada novo momento, os horizontes do programa vão sendo trazidos para a realidade presente. Essa dinâmica acarreta ideias inovadoras para a realização de novos programas que serão efetivados através de novos procedimentos avaliativos. As inovações permitem que haja um desencadeamento de repercussões e impactos, não apenas para a vida da pessoa como para o mundo organizacional.

Frente aos aspectos positivos favoráveis que as pessoas vão mostrando, o sistema se aperfeiçoa nessa direção. E, quanto aos negativos e limitantes, a instituição vai contar com dados que precisam ser trabalhados pelo diálogo. Através das formas dialogadas, a organização acaba deparando com formas alternativas que inibem os impactos desfavoráveis no programa. Nesse processo dialogal, há potencialidades para melhorar e buscar um aperfeiçoamento constante do programa. E tudo isso se reflete nos impactos com os resultados.

A aprendizagem dos gerentes nos programas desenvolvidos pelas empresas passa por uma visão circular em que há uma interação das dimensões de caráter objetivo

(transmissão de conhecimento técnico e desenvolvimento de competências para a prática gerencial), e de dimensões voltadas para a subjetividade (autoconhecimento, experiências vividas, traumas e medos pessoais). A empresa ainda não trabalha bem esse lado da subjetividade, mas, através de um investimento nas relações humanas, nos programas de desenvolvimento de equipe e outras posturas, ela vai minimizando os conflitos e tensões e ajudando a aprender a conviver com as limitações que se transformam em oportunidades e avanços.

O mundo de hoje é competitivo e espera das pessoas não apenas competências técnicas, mas também, atributos de personalidade voltados ao perfil que se deseja. E, em se tratando de um programa gerencial, as características de personalidade precisam ser bem enfatizadas e trabalhadas. Há muitos autores como Rogers (1974, 1977a, 1977b, 1978, 1983, 1985); McGregor (1960, 1973, 1999); Maslow (1962, 1970, 2001, 2003); Herzberg e Mausner (1964) que apontam para a importância de se trabalhar algumas características de personalidade e comportamento que são exigidos como requisitos básicos para a formação do gerente, como curiosidade em buscar o conhecimento, a aprendizagem por meio dos desafios, saber se relacionar em grupo e trabalhar em equipe, aceitar o outro de forma incondicional, desenvolver a criatividade, gostar de trabalhar com pessoas, autenticidade, empatia, criatividade, respeito pelo outro, a busca por resultados, uma visão estratégica, dentre outras características que precisam ser compartilhadas.

Com pessoas que se dispõem a aperfeiçoar essas características de personalidade, as organizações devem também apresentar uma contrapartida para ajudá-las a buscarem o seu autodesenvolvimento. Assim, as organizações investem nos benefícios e recompensas para estimular seus funcionários, como assistência médica, remunerações diferenciais, prêmios e recompensas e outros auxílios que vão mediar também o processo do aperfeiçoamento pessoal. A empresa precisa ter um acompanhamento para valorizar o esforço das pessoas na busca de sua autorrealização.

Nos programas de desenvolvimento gerencial, as empresas devem oportunizar trocas de experiências para potencializar a aprendizagem. Para isso, os programas gerenciais precisam valorizar a prática do dia a dia das organizações, procurando conciliar bem as interações sociais, a formação universitária e as experiências no mundo do trabalho. Por isso, necessário se faz que haja um equilíbrio entre pesquisa e prática, tanto no trabalho como na academia.

O homem é um ser complexo e imprevisível. Cada vez mais, torna-se desafiador o trabalho de formação de gerentes, nos dias atuais. As características de um líder sofrem

transformações, a partir de determinadas circunstâncias. Os momentos são diversificados e passam por mudanças de toda ordem. Há tipos de liderança, tais como, a política, a militar, a industrial, a religiosa, a educacional, dentre outras, que surgem nesse cenário de diversificações, e, que observam-se ao redor. A partir dessa vertente, questiona-se: como atingir níveis de sucesso nas instituições?

McGregor (1973) acentua que mesmo dentro de uma única instituição, há circunstâncias distintas, que demandam do líder qualidades diferentes, em termos de personalidade. O autor alega que em diversos períodos históricos, culturais, industriais, ou em pequenas empresas, há líderes satisfatórios, quando se faz a comparação. “Os requisitos de liderança em uma empresa jovem, ainda, lutando por se afirmar, por exemplo, são completamente diferentes daqueles exigidos por uma grande firma já tradicionalmente estabelecida” (MCGREGOR, 1973, p. 64).

Oportuno elucidar que a formação de gerentes é de natureza complexa, em virtude de que os líderes assumem funções diversas, tais como vendas, finanças, produção, etc. Essas funções exigem graus de conteúdos, também, variados, bem como os métodos empregados.

Deve haver diversificação nos programas de desenvolvimento de gerentes, tanto no que tange aos conhecimentos, às habilidades, às técnicas, às atitudes, às características e a outros traços, posto que há uma grande variação de funções gerenciais com circunstâncias, também, diversas. Inconteste que, a liderança precisa ser compartilhada, motivo pelo qual exige reformulações nos currículos de formação de gerentes.

Na formação da grade curricular de um programa de desenvolvimento de gerentes, há que se considerar muitas variáveis relativas à liderança. As características pessoais exigidas para o líder, também, sofrem variações, além de alguns fatores. E, em termos de variáveis voltadas à liderança, apontam-se: “(1) características do líder, (2) atitudes, necessidades e outras particularidades pessoais dos dirigidos, (3) características da organização, tais como seu propósito, sua estrutura e a natureza da tarefa a ser executada e (4) meio social, econômico e político.” (MCGREGOR, 1973, p. 65).

O conceito que citado autor faz da liderança mostra-se sugestivo, dentro de uma visão interacionista, no sentido de que: “[...] a liderança não é propriedade do indivíduo, mas um relacionamento complexo entre variáveis. [...] se é o líder quem faz a história ou se é a história que faz o líder. Ambas as assertivas são verdadeiras dentro de certos limites.” (MCGREGOR, 1973, p. 65).



Observa-se que, o autor aborda a liderança, dentro de uma visão circular do líder em interação com o ambiente. Os padrões de liderança estão sempre sendo reformulados e redefinidos, a partir de influências que chegam até as empresas, considerando, ainda que, são múltiplas as variáveis, tanto internas quanto externas, mesmo em um meio mais amplo. Variáveis complexas, como as sociais, econômicas, políticas e educacionais da população, influem nos padrões de liderança, fazendo com que esta corresponda a um complexo relacionamento e inter-relacionamento entre os fatores externos e os internos, numa visão circular, que lembra vagamente, o círculo hermenêutico de Gadamer (2012a).

No tópico “conformidade é recompensa”, McGregor (1973) delinea, em seletividade sutil e óbvia, que existe no interior das organizações, no sentido de se moldar, ou seja, modelar os comportamentos das pessoas que divergem dos padrões estabelecidos:

[...] para recompensar a conformidade com os padrões consencionais de comportamento e castigar o afastamento desses padrões. [...] a tendência a “arrancar” os indivíduos que não se enquadram, alguns dos quais [...] poderão, ainda, tornar-se líderes eficientes e, até notáveis. (MCGREGOR, 1973, p. 66).

Visando contornar situações adversas, os programas de desenvolvimento gerencial poderão ajudar a contornar situações que precisam ser trabalhadas de forma sutil. Apesar dos variados programas de desenvolvimento gerencial, que são desenvolvidos nas organizações, percebe-se, ainda, que estes são reduzidos, e muitos funcionam de forma precária. As atividades e os programas de desenvolvimento de gerentes começaram a crescer a partir da II Guerra Mundial. “Houve tempo em que se acreditava que o desenvolvimento dos gerentes era um processo automático, que não requeria muita atenção. [...] É raro encontrar uma companhia grande [...] que não tenha um programa formal e uma assessoria para administrá-lo.” (MCGREGOR, 1999, p. 215).

Infelizmente, os programas de desenvolvimento gerencial precisam ser aperfeiçoados no que se refere aos aspectos pedagógicos de sua formatação e implementação. Os aspectos técnicos de planejamento, programação, execução, avaliação e pesquisa precisam avançar para novas configurações. Estes carecem da presença de uma equipe interdisciplinar, em que atuem em conjunto, pedagogos, psicólogos, administradores, assistentes sociais, dentre outros, no sentido de se buscar maximizar os resultados da organização. É necessário que haja, portanto, uma sintonia e uma sinergia entre os componentes da equipe.

O Brasil carece da formação de gerentes que também sejam líderes, para inovar nas organizações. As grandes empresas precisam desenvolver programas para a formação

desses gestores, especialmente, se for considerada a dinamicidade presente, atualmente, no mundo das organizações. Dinamizar os programas de formação gerencial configura um negócio vantajoso, principalmente, porque existem carências desses profissionais, no mercado de trabalho. Deve-se, não apenas formar os gestores, mas, também, acompanhá-los e avaliá-los com precisão, em virtude de que as pessoas com potencialidades querem progredir e se desenvolver. Nesses programas, precisam ser compatibilizadas as necessidades individuais e organizacionais. “As características específicas, absolutamente, individuais, de adaptação mútua, tendem a ser ignoradas por essa abordagem.” (MCGREGOR, 1999, p. 216).

Ademais, o programa de desenvolvimento de gerentes deve se responsabilizar, também, pelo indivíduo, no seu desenvolvimento ativo, focando no seu autodesenvolvimento e esse desempenho será realizado satisfatoriamente se o indivíduo se percebe como significativo e valioso. “Se ele tomar parte ativa nas decisões sobre o seu desenvolvimento, provavelmente aproveitará o máximo das oportunidades que lhe forem apresentadas.” (MCGREGOR, 1999, p. 216-217).

O indivíduo desenvolverá suas capacidades e competências gerenciais se, e, somente se a sua empresa valorizar e investir em programas de desenvolvimento gerencial. Portanto, cabe às empresas criar as condições propícias para o desenvolvimento dessas capacidades e habilidades, porque a velocidade das mudanças resta vertiginosa. Oportuno esclarecer que o homem deve estar preparado para gerir as novas experiências emanadas desse ritmo frenético, a fim de não engessar a organização. Quanto melhores forem as condições estabelecidas, numa atmosfera favorável, mais eficazes vão ser os esforços, no sentido de se vencer e se superar as dificuldades, com criatividade e inovação, em vez de conferir rigidez a estas.

Uma estrutura de organização rígida e centralizada, com muitos níveis na hierarquia, limita o crescimento da equipe e restringe as possibilidades do gerente de exercer as suas funções com êxito. Uma estrutura horizontal, seguida de uma descentralização, faz com que os indivíduos se assumam e passem a obter recompensas intrínsecas, que refletem na auto realização e num nível superior de responsabilidades.

Há formas de tolher/inibir o potencial dos gerentes, fazendo com que não inovem e nem assumam riscos. Trata-se da estabilidade no emprego, das transferências rápidas, inerentes à mudança de uma função para outra, ou, da permanência, por muito tempo, numa função, mantendo as situações estáveis.

[...], a rotação de cargo pode ser um meio eficaz de proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de gerentes, dependendo para onde o indivíduo é transferido, para que posição, por quanto tempo, sob que tipo de supervisão, e do grau em que os seus próprios objetivos, na carreira, são levados em conta. Todos esses aspectos da administração de programas rotativos envolvem recompensas e punições importantes. Conceber a rotação como importante em si mesma, deixando ao sabor do acaso esses fatores, é usar o mecanismo de forma a dificultar em vez de favorecer o crescimento. (MCGREGOR, 1999, p. 225).

É fundamental conhecer as pessoas para recompensá-las, de forma justa, ao invés de puni-las, de forma injusta, e, esse contexto demanda trabalho e esforço. Às vezes, o colaborador não quer ascender na estrutura da empresa, mas, almeja se dedicar, ao que considera prazeroso. Outras vezes, pune-se, de formas variadas e sutis, por este ter feito a sua escolha.

Nesse sentido, McGregor (1999, p. 222) formula um questionamento: “E, o indivíduo, que, por razões pessoais, não quer subir mais alto na escada organizacional, mas quer dar a melhor contribuição possível à empresa, no nível em que está [...]?” Registra-se, que, às vezes, pune-se, de forma sutil, tal empregado. Percebe-se que, variadas são as formas como a empresa se utiliza dos mecanismos punitivos.

Há que se estabelecer o papel da avaliação dos programas de desenvolvimento gerencial. Muitas vezes, não se utiliza da avaliação, mas dos testes e das medidas. A avaliação vai além, na medida em que faz uso das interpretações e do conjunto de intersubjetividades em ação. A partir dessa conjetura, questiona-se: como maximizar as potencialidades das pessoas, nas organizações? As empresas precisam compreender melhor os seus colaboradores, respeitá-los, aceitá-los, de uma forma incondicional, numa visão humanista, num sentido de se confiar mais nos servidores, e, assim, os esforços pessoais e grupais serão aproveitados, também, em benefício, não apenas dos servidores, como, também, das organizações.

Constata-se que as empresas poderiam ter resultados mais expressivos, de um efeito multiplicativo, nos seus lucros, se houvesse um investimento sério, na área do desenvolvimento gerencial. Num universo de escassez de recursos financeiros, o maior diferencial corresponde a investir nas lideranças, num trabalho no qual predomine o diálogo aberto, liberando o potencial criativo das pessoas e, formando-as de maneira autônoma, como sujeito de transformação da realidade em que vive. Revela-se, portanto, um processo que as empresas precisam desenvolver.

Numa estrutura hierarquizada, é preciso saber como lidar com o clima organizacional e o comportamento do superior imediato do gerente. Essa variável afeta o desenvolvimento gerencial. Esse encontro repercute em aprendizagem e, muitas vezes, é

unilateral, parcial, em vez de servir de aprendizagem para os dois polos da relação. É preciso investir no treinamento prático em serviço para se extrair os ensinamentos advindos de todos os lados, tanto dos superiores como daqueles que estão sob a estrutura hierárquica. Trata-se de uma experiência de aprendizagem mais expressiva do que a vivida em sala de aula.

As potencialidades de aprendizagem variam de uma empresa para outra e influenciam na forma como o gerente se conscientiza de sua influência, positiva ou negativamente, no crescimento e desenvolvimento dos seus colaboradores. É comum dizer-se que todo gerente é responsável pelo crescimento e desenvolvimento de seus subordinados, mas o sistema de recompensa e punição da companhia nem sempre está em harmonia com esse axioma. (MCGREGOR, 1999).

Reconhecer e recompensar os esforços dos gerentes não é fácil, visto que há alguns que mantêm atenção ao desenvolvimento de seus colaboradores, e esses esforços não são reconhecidos e recompensados de imediato. Há outros que não se preocupam com o desenvolvimento de seus colaboradores e interessam-se pelo seu próprio desempenho e pelas suas próprias recompensas e punições, e essa vertente pode estar associada ao medo de revelar as fraquezas, num instinto autoprotetivo, que, inibe o crescimento, em vez de favorecê-lo. “Se queremos cultivar o talento gerencial, devemos dar atenção às condições que afetam o seu desenvolvimento.” (MCGREGOR, 1999, p. 228).

Um aspecto que favorece o desenvolvimento gerencial é o papel da assessoria, que se encarrega do desenvolvimento dos gestores. Uma das funções dessa assessoria é ajudar a gerência a compreender a importância das normas e das práticas da companhia para o desenvolvimento do talento gerencial. Uma segunda função é prover informação e assistência aos gerentes. Outra função reside nos problemas de administração. Programas e procedimentos não causam o desenvolvimento de gerentes. “Um programa preparado e vendido à administração não produzirá o sucesso desejado e, sim, uma assessoria profissional competente poderá ajudar a gerência a descobrir o seu valor.” (MCGREGOR, 1999, p. 232).

Quando o gerente depara com condições favoráveis, não só incrementa o seu autodesenvolvimento, como, também, estimula o crescimento de seus colaboradores, e essa sintonia reflete-se nos objetivos organizacionais. Então, é necessário se criar, no ambiente organizacional, um conjunto de condições favoráveis, fundamentais para o desenvolvimento de todos, num processo sinérgico. As potencialidades das pessoas virão à tona e o gerente se envolverá num processo de autodesenvolvimento que propaga-se na realização de suas capacidades. “[...] a administração eficaz da empresa e o desenvolvimento do talento

gerencial se transformarão numa única atividade integrada e os gerentes deixarão de enfrentar o conflito entre essas duas responsabilidades.” (MCGREGOR, 1999, p. 232).

Referido autor vivenciou a oportunidade de trabalhar, por alguns anos, na Coordenadoria de Desenvolvimento Gerencial (CODEG), do Departamento de Administração de Recursos Humanos (DEREH) de uma grande empresa estatal e, entre as suas atividades inerentes a lidar com o desenvolvimento gerencial das pessoas, foi-lhe incumbida a tarefa de implantar um programa de autodesenvolvimento de gestores. Além do programa de desenvolvimento gerencial, que era coordenado pelo Centro de Treinamento, atualmente, conhecido como Universidade Corporativa, os gerentes eram acompanhados através desse simples programa, que produzia efeitos surpreendentes de trocas de experiências, necessárias ao desenvolvimento organizacional.

Foi organizada uma coletânea de textos sobre desenvolvimento gerencial, bem como estudos de casos e novidades, nessa área, que eram enviados para os gerentes da agência. A cada mês o gestor lia um texto e respondia a perguntas. Uma destas solicitava que estes gerentes dessem um exemplo de casos que aconteceram ao longo de sua prática gerencial, e que tinha relação com o texto lido. Essa era uma forma de se fazer com que o gerente, constantemente, se autoavaliasse, na medida em que argumentava sobre exemplos de sua prática gerencial.

Os trabalhos recebidos, a título de autodesenvolvimento, eram arquivados e os melhores separados, integrando o cronograma de conteúdos dos programas de desenvolvimento gerencial. Havia um momento, que ocorria a cada mudança de disciplina, em que os treinandos do curso de formação de gerentes passavam o dia todo preparando a discussão dos casos práticos. Os casos eram aprimorados no debate e debatidos num círculo, após reflexões, em pequenos grupos. Os estudos de casos realizados pelos gerentes, nos programas de autodesenvolvimento de gestores, articulavam-se com episódios da parte teórica do curso de formação.

Já que os gerentes possuem autonomia para serem sujeitos de transformação da realidade organizacional, esses momentos de trocas de experiências se tornam gratificantes, no tocante à prática profissional aprimorada e no relacionamento com a sua equipe. Estas ocasiões não deixam de representar um momento significativo para uma avaliação da sua prática gerencial, pois, trabalham num ambiente de aprendizagem e são também, professores, dentro da organização. Trata-se de uma relação dialógica, em que todos aprendem e todos ensinam, numa abordagem sóciointeracionista.

Entretanto, as empresas, ainda, não possuem uma mentalidade adequada, no sentido de desenvolver, nos gestores, posturas interacionistas no desempenho de seus papéis de líderes. Em contrapartida, a abordagem metodológica de seu trabalho deve passar pela experiência do diálogo, sendo um facilitador da aprendizagem, numa visão mais humanista. A partir desse exame, auxilia-se a compatibilizar as necessidades individuais e as necessidades organizacionais. Trata-se de um horizonte a ser perseguido, com possibilidades de se criar as condições propícias para atingir esse objetivo.

Conforme se demonstrou, Parente (1991) cursou o seu mestrado, em Psicologia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – (PUC-SP), no período de 1988 a 1991. Sua dissertação investiga a questão da avaliação da aprendizagem dos programas de T & D, de sua instituição, e se relaciona aos Programas de Desenvolvimento Gerencial, partindo-se de entrevistas abertas, compostas por professores e alunos dos cursos.

Com base nessa experiência, à época da pesquisa, percebeu-se que, a avaliação do treinamento empresarial, ainda não se desprendeu dos modelos clássicos, e verificou-se que os instrutores tendiam a apresentar um estilo tradicional, embora havendo aberturas para o uso de modelos alternativos. Estes profissionais não acompanhavam o treinando para analisar as suas necessidades de sala de aula. Percebia-se que carecia-se de um encontro deste com o treinando, numa metodologia dialógica. A avaliação da aprendizagem dos futuros gerentes enfrentava dificuldades, na medida em que havia uma insatisfação generalizada. Ademais, a forma como esta era realizada criava amarras, inquietando tanto os instrutores quanto os treinandos.

Instrutores e treinandos afirmavam que a avaliação implicava num compromisso por parte de quem julgava. Assim, tornava-se necessária uma diluição dessa responsabilidade, com o envolvimento de todos, no processo avaliativo. Citados profissionais sugeriam formas alternativas de avaliação, por exemplo, a feita entre pares, a autoavaliação, a realizada pelo instrutor, os estudos de casos, dentre outras.

A avaliação, determinada pelo órgão de treinamento, era considerada, pelos treinandos, como precária, baseada numa prova final. Alegava-se que esse procedimento inibia, bloqueava e anulava a aprendizagem, criando um ambiente de tensão e medo, inerentes ao sistema seletivo e classificatório.

No tocante a um ambiente ameno e desprovido de ameaças e, em se tratando de formação de gerentes, existe uma troca de experiência engrandecedora, em direção aos objetivos da instituição, qual sejam, o desenvolvimento das capacidades, habilidades e competências dos treinandos para o desempenho das funções gerenciais.

Constata-se que não será uma nota, emitida no final de uma prova, que medirá o potencial de uma pessoa para o exercício de uma função. Muitas vezes, nessa nota, estão embutidos resquícios de arbitrariedade, dos mais diversos, gerando, nas pessoas avaliadas, insegurança e tensão, dificultando a manifestação daqueles que sabem, impedindo-os de desenvolverem uma aprendizagem significativa. Segundo Fleuri (1990), os sistemas de avaliação de nota acabam servindo para camuflar e manter a falsidade e o autoritarismo da relação pedagógica. O autoritarismo reproduzido na relação em sala de aula é determinado no contexto amplo em que se situa.

Citado doutrinador alega que a avaliação é o momento de criticidade e de criatividade coletiva, e, que, o processo de atribuição de nota, certamente, ganha maior legitimidade, na medida em que a arbitrariedade da convenção é submetida a critérios, definidos por todos os participantes do grupo. O autor critica, ainda, a postura do professor que aplica definição para tudo, ou seja, estabelece os objetivos, a metodologia e a avaliação.

Analisou-se que a prática avaliativa se caracterizava através de uma ênfase, inserida num tipo de avaliação autoritária e classificatória. Essa prática contribuía para tolher a espontaneidade e a criatividade do treinando, repercutindo no seu desempenho posterior, além de desmotivar a sala de aula, tanto por parte do instrutor quanto do treinando.

Desta feita, considera-se que referida forma avaliativa controla e adapta as condutas sociais dos alunos, reforçando as relações de poder e dominação.

Oportuno explicar que a avaliação, que privilegia a classificação, oculta a dimensão social do treinando e o conduz à desmotivação para o ambiente de sala de aula, provocando reflexos na organização, visto que o desempenho do treinando é comparado com o de seus colegas, em vez de ser ao seu próprio desempenho. Sabe-se que quando o desempenho do treinando é confrontado com a sua própria atuação anterior, este se motiva para realizar outros trabalhos, mesmo numa turma heterogênea.

Sobre a conjectura atinente, McDonald (1985, p. 15) tece algumas considerações. O autor afirma que numa avaliação do tipo repressor e classificatório, “o resultado da ameaça pode ser um imediato melhoramento no comportamento, mas a função da avaliação, para não falar sobre a função do professor, tem sido totalmente deturpada”. Essa atitude, para o autor, representa um abuso da função da avaliação e apresenta um professor hostil, oponente e inimigo, que pouco entende do mecanismo pretendido. As sequelas deixadas são quase irreparáveis.

Portanto, ratifica-se que a avaliação não pode ser instrumento de amarra ou alienação, tanto por parte do professor quanto do aluno. Esta deve corresponder a uma

completa interação, transformando-se em um instrumento valioso, entregue a profissionais competentes. Muitos professores estão descobrindo, na avaliação, oportunidades para exercer a reflexão e a compreensão, assegurar o domínio da aprendizagem, indicar os resultados da atuação dos professores e os efeitos da metodologia, auxiliar na análise dos objetivos do ensino, etc.

Na visão dos treinandos, o conteúdo do curso é atrelado aos aspectos teóricos. Para o exercício das funções gerenciais, torna-se necessário que o curso contemple casos práticos constituídos de simulações, discussões, trocas de experiências, vivências e análise de problemas das funções. Esse distanciamento entre a teoria ministrada no curso e a prática deve ser minimizado, tendo em vista que o objetivo maior do curso é preparar o treinando para o seu desempenho futuro e o exercício de funções gerenciais, o que transcende o meramente técnico.

Entende-se que a avaliação do treinamento empresarial de programas de desenvolvimento de gerentes deve partir da avaliação que se faz da aprendizagem do treinando em sala de aula, desde que propiciem-se condições para que este se desenvolva cognitivamente, e amplie-se o seu referencial de atuação. Essas condições passam por muitos aspectos merecendo destaque os seguintes aspectos: incentivo às competências técnicas e atitudinais; domínio dos conteúdos não apenas cognitivos, como também afetivos e psicomotores; domínio do conhecimento e capacidade de desenvolver o diálogo para quebrar as barreiras que servem de obstáculos no processo de ensino e aprendizagem.

Atesta-se que o instrutor precisa aprofundar-se no estudo sobre avaliação, em todas as suas formas. Os modelos alternativos apontam para a abertura de novos horizontes de conhecimento e inserem o treinando em uma perspectiva aberta e propícia a novas aprendizagens, permitindo, assim, a criação de situações-problema, com amplas possibilidades para alcançar a sua solução.

O instrutor deve encarar o treinando em sua totalidade dinâmica, e não de forma objetificada. O treinando precisa ser reconhecido como sujeito de sua ação, que estimulado e treinado, produzirá transformações que serão divididas com todos que estão próximos. O treinando é um sujeito temporal possui história e se movimenta a partir de suas experiências. Esse caráter histórico de suas trajetórias deve ser recuperado.

O conhecimento da realidade do treinando é vital para que o instrutor possa realizar a contento as suas atividades, o que vai facilitar o encontro do treinando com o instrutor. Esse compromisso se refletirá no pós-treinamento, quando se poderá, deliberadamente, pedir esclarecimentos e dirimir dúvidas pertinentes ao ambiente de



trabalho. O vínculo instrutor x treinando deve ser incentivado pela equipe pedagógica do treinamento. Uma boa vinculação prolonga os seus efeitos no pós-treinamento, quando o treinando, após estabelecer um bom relacionamento com o instrutor, encontra ambiente para atualizar os conhecimentos, inclusive, *a posteriori*, visto que a aprendizagem é uma troca de experiência e interação constante.

O processo de aprendizagem do treinando sofre uma ação recíproca por parte de diversas pessoas: instrutor, companheiros, chefe imediato, incluindo a mediação do mundo ao redor. Em sua busca, o treinando incorpora novos conhecimentos, pois, a elaboração da aprendizagem ocorre nessa época, refletindo os momentos em que se está engajado, as múltiplas situações em que se aproveitando as encontra. Assim, o ato de aprender não pode ser confundido apenas com informações, quantitativamente avaliadas.

A questão da avaliação dos programas de treinamento e desenvolvimento empresarial reside na avaliação refletida e ampliada da aprendizagem do treinando. As informações do relatório de atividades pedagógicas só serão eficientes se a avaliação realizada for, também, eficiente. Por esta razão a questão da avaliação da aprendizagem é essencial. O sistema de notas pode vigiar, mas a forma de ser processada é que precisa ser fundamentada.

Julga-se conveniente que o coordenador do curso participe do processo e esteja presente ao lado do treinando. Este coordenador pode prestar inestimável ajuda como observador e ser considerado, na avaliação da aprendizagem, nas situações críticas. Por conhecer, também, os treinandos e a sua atuação, pode-se discutir com o instrutor sobre os casos de dificuldades de aprendizagem.

Há que lembrar de que não se obtém êxito ao se aplicar diversos instrumentos e efetuar avaliações, se os resultados não são válidos ou fidedignos. É preciso que se façam interpretações e análises das avaliações, contextualizando-as para se avançar nos resultados.

Quando se aplicam instrumentos de avaliação e nada se faz ou pouco se leva em conta em termos de análise e interpretação das premissas e dos seus resultados, o trabalho resta em vão. As análises precisam ser divulgadas e discutidas com níveis pertinentes nos quadros da empresa. Erros na avaliação causam danos às pessoas e à instituição, e levam descrédito à área. O uso rotineiro e mecânico da avaliação também, são contraproducente.

A avaliação se constitui de uma área que deve ser mantida e revitalizada. Para tanto, torna-se necessária a promoção de encontros frequentes com os envolvidos, para fins de discussão e questionamento das formas de atuação, bem como encontro de novos rumos. Trata-se, portanto, de um repensar constante e uma tomada de consciência para o

enfrentamento de novas responsabilidades. É preciso, ainda, estabelecer contato constante com a teoria, a fim de que as renovações se processem. Faz-se necessário, ainda, construir a própria renovação.

A avaliação está relacionada com o encontro e a busca de informações relevantes sobre o produto ou o processo de ações. Considera-se que quando o treinando avalia diversos aspectos do curso e do instrutor, há informações que ficam desconstruídas e precisam ser discutidas com todos os envolvidos no processo. A avaliação implica na conscientização e participação das pessoas nela envolvidas, para maximizar os seus ganhos.

O autor/pesquisador, ao elaborar a sua dissertação de mestrado, no final de seu trabalho, destaca sugestões/recomendações para aperfeiçoar os programas de desenvolvimento gerencial nos centros de treinamento e nas escolas de gestão. O seu trabalho incorpora anos de experiência na coordenação e na avaliação dos programas e aponta-se que pouco se faz na avaliação dos programas de treinamento e desenvolvimento.

Percebe-se a falta de aprofundamento na avaliação, que não se conclui com o término do curso, e que auxilia no aprimoramento do desenvolvimento organizacional, com um acompanhamento dos seus treinandos, que continuam perfazendo os destinos da empresa.

Os programas de desenvolvimento gerencial são realizados sob a coordenação de um Centro de Treinamento ou de uma Universidade Corporativa. Há momentos em salas de aula e outros em ambientes de trabalho, que ocorrem através dos treinamentos em serviço ou de estágio do curso, com acompanhamento pelos técnicos da área de educação corporativa. Outrossim, o ambiente de trabalho deve ser estimulante, com ideias inovadoras, em virtude de que “é a variável que mais afeta o seu desenvolvimento. Se esse ambiente não for propício ao seu crescimento, nada do que for feito para ele e por ele será eficaz.” (MCGREGOR, 1999, p. 235).

Esse afastamento do servidor para participar de um programa no Centro de Educação Corporativa é fundamental para a sua formação. Referido programa reforça o aperfeiçoamento dos diversos aspectos do seu desenvolvimento, não apenas de forma cognitiva, como também social e afetivamente. O simples fato de haver um distanciamento do local de trabalho, permite que haja um maior processamento das informações e dos conteúdos significativos, maximizando os processos de aprendizagem. O distanciamento do trabalho ajuda na compreensão dos problemas e dos novos horizontes de interpretação que se abrem a partir da leitura dos textos dos autores da literatura, na área do desenvolvimento gerencial.

Gadamer (2012a) aborda a fusão de horizontes, em que o horizonte do presente interage com o do passado ou da tradição, o que confere a captação do sentido dos fatos. Conforme o autor, “O horizonte do presente está num processo de constante formação, na medida em que estamos obrigados a pôr, constantemente, à prova todos os nossos preconceitos.” (GADAMER, 2012a, p. 404).

Esse aspecto denso entre o texto atual, que representa o horizonte do presente e do passado (embora não exista um horizonte do presente por si mesmo), enseja uma “fusão de horizontes” e que

[...] compreender é sempre o processo de fusão desses horizontes, presumivelmente, dados por si mesmos. [...] essa fusão se dá, constantemente, pois nela o velho e o novo sempre crescem juntos para uma validade vital, sem que um e outro cheguem a se destacar explícita e mutuamente. (GADAMER, 2012 a, p. 404-405).

Referindo-se ao programa de desenvolvimento gerencial, observa-se que ao sair do seu local de trabalho e deparar com os teóricos da administração, o empregado experimenta momentos de elevada compreensão. Há uma interação entre esses horizontes, que se processam para se atingir um maior nível de resultados, que deve ser facilitada pelos professores e assessores desse programa, no sentido de se valorizar as potencialidades e as experiências do aluno.

Um colega disse, certa vez, que a principal finalidade da instrução formal para o gerente é aumentar a sua capacidade de aprender da experiência. A isso, eu acrescentaria uma segunda finalidade: a de aumentar a sua capacidade de ajudar os seus subordinados aprender a como criar um ambiente propício ao crescimento deles. (MCGREGOR, 1999, p. 236).

Portanto, há que se criar um clima de sala de aula propício ao crescimento e respeitando a experiência acumulada de cada participante, aliada a um processo motivacional favorável à compreensão da aprendizagem. É preciso saber realizar uma *interface* entre o que já se conhece sobre determinado assunto e as novas possibilidades, para se avançar através dos estudos dos principais teóricos desse tópico. Então, o melhor método de ensino das habilidades gerenciais reside num processo dialógico em que todos aprendem e ensinam. Por esta razão, é preciso desenvolver habilidades, a fim de se criar um clima organizacional propenso ao desenvolvimento das potencialidades do aluno, visto que liderar é promover o diálogo.

As teorias do ensino são incompletas, limitadas e ainda em elaboração ou reelaboração, com explicações provisórias, num determinado momento histórico. Existem muitas teorias da aprendizagem, com propostas explicativas que devem ser consideradas,

uma vez que as teorias do conhecimento devem ser consideradas, “[...] apesar de muitas variações e combinações possíveis, de acordo com três características: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito/objeto.” (MIZUKAMI, 1986, p. 2).

Em contrapartida, no tocante à formação dos gerentes que vão liderar uma equipe, as abordagens de aprendizagem que mais se aproximam desse objetivo são as interacionistas, com ênfase no diálogo, na proximidade entre os envolvidos, que “[...] minimize a distância – institucional, comportamental e, às vezes, espacial – que, normalmente, o separa de trabalhadores. Onde impera a intimidade do diálogo, gente com poder de decisão busca e conquista a confiança [...] daqueles que trabalham sob sua autoridade.” (GROYSBERG; SLIND, 2012, p. 46).

Para os autores, a intimidade do diálogo pode se manifestar de várias formas, a seguir expostas: a conquista da confiança para ajudar os funcionários a se envolverem nos negócios da organização; saber ouvir, visto que uma oitiva compassiva ajuda na imediata busca de solução para os problemas que surgem a todo instante; e, introduzir-se no campo pessoal significa, também, ouvir a opinião do funcionário sobre o seu próprio desempenho, momento em que o servidor realiza a sua autoavaliação, imprimindo as suas impressões nos trabalhadores. Uma disposição auditiva sensível ajuda o gerente a perceber, com nitidez, o todo, a motivar as pessoas, e a entender os seus interesses e as suas necessidades reais, ampliando, cada vez mais, os níveis de confiança, a liberdade de expressão e a capacidade de compreensão empática, numa relação de transparência e respeito.

A motivação para aprender é maximizada numa situação na qual reina a liberdade do diálogo. Para identificar o que há de melhor em cada profissional, ou seja, os seus pontos fortes, é preciso conhecer a sua realidade profissional e a equipe, observá-la profundamente, para compreendê-la com exatidão. Convém salientar que, esse conhecimento demanda tempo por parte do gestor, que deve saber administrá-lo com precisão. Identificar posturas descomprometidas é desafio de líderes e gestores, na busca dos resultados, no meio corporativo.

Posturas simples adotadas no ambiente de trabalho, como respeito, aceitação, liberdade criativa, congruência, dentre outras, podem reverter a postura pessimista de funcionários para bons resultados. As pessoas são estimuladas de formas diversas, o que exige do gestor uma preocupação com o seu autodesenvolvimento, e um investimento com a sua imagem. Essas estratégias, a nível pessoal, acrescidas às estratégias, em níveis organizacionais, ajudam a identificar e a agir no foco do problema.

Numa empresa vulnerável, em que os seus gestores não crescem, em termos de autodesenvolvimento e desenvolvimento interpessoal, os funcionários, facilmente, tornam-se insatisfeitos e transferem os seus conflitos familiares para o ambiente de trabalho, o que repercute nos resultados. O autor/pesquisador trabalhou por mais de duas décadas na área de capacitação e desenvolvimento de recursos humanos de uma grande empresa bancária estatal, e uma de suas tarefas consistia em aplicar, juntamente com outro técnico da área, um programa de desenvolvimento de equipe (PDE).

O PDE era aplicado nos finais de semana, em regime imersão e em agências que apresentavam prejuízo em seu balanço. Uma das experiências vividas aconteceu numa pequena agência do interior do Piauí. Numa sexta-feira, foi realizado o diagnóstico da agência e a equipe percebeu a ausência do gerente daquela unidade. A execução do programa acontecia de sábado a domingo, durante todo o dia. No sábado que se seguiu, no período da tarde, foi aplicado um experimento que poderia ser testado de forma individual ou em grupo. O gerente da agência trabalhou isoladamente, sem compartilhar a tarefa, visto que ninguém o havia procurado. O fato despertou a atenção da equipe de trabalho.

No domingo seguinte, no período da noite, após o grupo ter traçado o plano de metas para aquela unidade bancária, uma dupla de funcionários conversou com o gerente, apresentando os pontos fracos do trabalho pretendido. Atestou-se que o gerente não envolvia as pessoas, tampouco identificava os líderes ou treinava os funcionários. Mostrou-se, para ele, que se houvesse mais zelo pelos funcionários, o grupo não precisaria trabalhar por muitas horas extras, consoante o caso dessa agência, e os resultados seriam maximizados, ampliando-se o tempo de treinamento daquelas pessoas. Conclui-se, portanto, que os resultados da organização passam, também, pelo investimento nas pessoas.

A empresa é constituída de pessoas detentoras de emoções e sentimentos, que precisam ser trabalhados. Os gestores são, também, professores, nas empresas, e precisam conhecer essas pessoas, saber aproveitar as potencialidades destas, tornando-as flexíveis, criando um ambiente organizacional leve, reconhecendo as competências técnicas e comportamentais da equipe, propiciando planos de carreira e sucessão, instigando desafios, promovendo o desenvolvimento da autonomia do grupo que, a partir desse contexto, passa a acreditar na equipe.

Os modelos de avaliação adotados nos programas de desenvolvimento gerencial ainda carecem de avanços; muitos estão ultrapassados, persistindo na racionalidade em prol da criatividade. Os modelos ainda são inibidores, e raros estimulam a criatividade e

conferem uma abertura à comunicação. Os avanços no desenvolvimento da neurociência e da inteligência emocional ainda são ignorados por muitas empresas.

Acredita-se que se as empresas se utilizassem das potencialidades desses recursos, os resultados seriam expressivos, tanto no nível das pessoas quanto a nível organizacional. A sintonia que os gerentes devem programar, em termos de integração com a equipe de trabalho, passa, não apenas no expediente interno, mas, no externo, o que ajuda a buscar o crescimento pessoal e profissional dos colaboradores.

Assim, nos programas de desenvolvimento gerencial, os professores devem criar esse aspecto, que vá ao encontro das necessidades dos alunos. Ademais, faz parte da criação desse ambiente propício, aprender a postura do professor facilitador, em termos de atributos pessoais, inerentes à sua formação, de tal forma que a sua apresentação desperte as necessidades dos educandos. São qualidades do professor, dentro de uma abordagem humanista, as que “[...] podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão empática – compreensão da conduta do outro a partir do referencial desse outro –, e o apreço (aceitação e confiança em relação ao aluno).” (MIZUKAMI, 1986, p. 53).

Convencionou-se denominar de tríade rogeriana três qualidades básicas, quais sejam: aceitação incondicional ao aluno; empatia; e autenticidade. Esse conjunto de atributos pessoais cria um ambiente sinérgico, propício para despertar potencialidades no aluno. O ensino de programas gerenciais falha, e uma das principais razões para que isso ocorra, reside na ausência desse clima favorável em sala de aula.

O planejamento, a tomada de consciência e os processos avaliativos num programa de formação gerencial devem ser pautados, o tempo todo, num processo dialógico, em que haja o predomínio de estudos de casos para se alcançar uma *interface* entre teoria e prática. Os treinandos precisam participar, também, do processo ensino/aprendizagem, tendo que se engajar e se envolver para que haja um encontro entre as necessidades individuais e organizacionais num todo e, assim, podem ser atendidas na sua amplitude.

A realização de programas de desenvolvimento de gerentes, além de oferecer uma carga horária em sala de aula, com momentos dialogais com os alunos, possibilita um aspecto prático, a título de treinamento em serviço e se realiza após o término do programa em sala de aula. Aliado a isso, a equipe técnica de avaliação de programas deve atuar com precisão em todos os períodos desse programa, desde a sua preparação, no início do curso, ao longo de seu desenvolvimento, no final e, em algumas situações, após a realização do mesmo, com diálogos permanentes, nas ocasiões em que ocorre a “devolutiva”.

Quando se menciona a avaliação, nos momentos iniciais de sua preparação, há que se considerar os resultados de programas anteriores, o processo seletivo dos treinandos, que vão participar do novo programa, das entrevistas com as diversas áreas da empresa e do apoio concedido pela alta administração. A preparação do programa de desenvolvimento gerencial constitui-se em um momento significativo, para que o curso se desenvolva bem. Um início favorável é fundamental para se alcançar os melhores resultados possíveis do programa.

Convém lembrar que nesses momentos avaliativos, o rito da avaliação passa pela promoção de uma série de encontros com os treinandos, ora de forma individual, ora em pequenos grupos, e também em um grande grupo, do qual todos participem. Todas essas prerrogativas auxiliam no processo de formação profissional, no alcance de sua identidade, como gestor, e no nível de formação de uma tomada de consciência. Evidencia-se, ainda, que o objetivo precípua consiste em ampliar, em níveis crescentes, as responsabilidades do futuro gerente. Nesse processo, todos aprendem, satisfatoriamente, como os avaliadores, que irão acompanhar melhor o desenvolvimento do programa e de outros que virão a seguir. O sujeito pode, ainda, aprender sem ser ensinado, e é a partir desse contexto que se revela a importância da teoria Y, que trata da integração e do autocontrole.

A formação de gerentes é uma tarefa complexa que não envolve apenas a parte cognitiva. O gerente precisa desenvolver outras habilidades atitudinais e comportamentais. São muitas as competências a serem trabalhadas, especialmente, aquelas voltadas às relações interpessoais, o saber trabalhar com gente, descobrindo os seus talentos e as suas potencialidades.

O gerente eficiente deve ter uma consciência clara das tendências econômicas, políticas e sociais da sociedade. Ele precisa ter um conhecimento intelectual geral em vários campos especializados a fim de poder apreender a extensão de suas responsabilidades, compreender o papel de sua companhia na economia e no meio político, e saber quando necessita de assistência profissional. (MCGREGOR, 1999, p. 240).

As empresas precisam celebrar convênios com os grandes centros universitários que promovem programas de desenvolvimento de gerentes e, ainda, fazer uma parceria, um programa *in company*, por exemplo, ou outras modalidades de parcerias. O binômio universidade x empresa precisa ser estreitado e não objetiva dar respostas a problemas ou fornecer fórmulas, pleiteando “[...] ampliar a compreensão que o gerente tem de sua função, contestar alguns de seus preconceitos, torná-lo mais capaz de aprender da

experiência, [...], por ter adquirido uma compreensão mais realista das causas e efeitos com as quais tem de lidar.” (MCGREGOR, 1999, p. 242).

McGregor (1999, p. 243) questiona sobre quem deveria participar desses programas, e responde pela “integração entre as necessidades de cada gerente, sua prontidão para aprender e sua experiência passada, de um lado e, de outro, as necessidades da organização”. É necessário que haja clareza nessa questão para que as pessoas não pensem no porquê de terem sido enviadas ao programa, tampouco no qual falharam, ou, ainda, se se trata de uma recompensa por seus trabalhos. Oportuno asseverar que caso não haja uma transparência nessas questões, o servidor pode deparar com uma conotação ameaçadora, o que pode refletir no aproveitamento e na aprendizagem, e, conseqüentemente, os resultados não vão impactar, no sentido das transformações que se fizerem necessárias.

Há um destaque, segundo o autor, no tocante à busca da autorrealização e na utilização de suas potencialidades. Não se trata, simplesmente, de corrigir os pontos fracos do servidor. “Se nesse contexto chega-se à conclusão de que um programa universitário seria útil, o problema de suas ansiedades e de sua motivação se resolve de forma que beneficie tanto ele quanto a organização.” (MCGREGOR, 1999, p. 244).

Na organização do século XXI, é de conhecimento que a principal qualificação não reside no gerenciamento. As empresas prosseguem para o desenvolvimento da liderança inspiradora, como desenvolvimento de um modo de pensar compartilhado, em que todos os colaboradores passem de receptadores passivos para sujeitos ativos de transformação da realidade organizacional, numa visão compartilhada. Nessa conjuntura, a empresa é capaz de dar autonomia aos colegas de trabalho. “O novo imperativo é, agora, o desenvolvimento da liderança, que enfoca a identificação e o desenvolvimento de pessoas excepcionais, capazes de levar a organização para o século vinte e um.” (MEISTER, 1999, p. 15).

Há diversas necessidades a serem sanadas pelos que exercem liderança no mundo organizacional, e os programas de desenvolvimento de gerentes precisam contemplá-las na formação dos mesmos. É preciso atentar para a busca dos meios que podem ajudar a sanar tais dificuldades, posto que essa prerrogativa passa, não apenas pela correção dos pontos fracos observados, como, ainda, pelo atendimento das metas de autor realização e pela utilização de suas potencialidades, em níveis cada vez mais, crescente de superioridade.

Deve-se, entretanto, esclarecer que a formação gerencial não ocorre unicamente no ambiente de sala de aula, esta passa pelos programas de desenvolvimento gerencial, compostos de parte teórica e prática, pelos programas de autodesenvolvimento de gestores, e por um acompanhamento pós-programa, no ambiente de trabalho. McGregor (1999)



apresenta diversas formas de proceder em termos de habilidades para a formação do gerente e, em seu capítulo XV, discute a aquisição de habilidades gerenciais, na sala de aula, abordando os seguintes tópicos: aquisição de habilidades manuais; aquisição de habilidades em solução de problemas com tomadas de soluções; e aquisição de habilidades de interação social.

Merece uma compreensão destes termos e aqui se faz uma reflexão mais detida dos pontos apontados por McGregor (1999) a que se acrescentam outros que são considerados relevantes na formação gerencial. Na aquisição de habilidades manuais, faz-se menção aos aspectos relativos à aprendizagem motora, psicomotora ou de automatismos que também são necessários na formação do gerente, embora numa proporção pequena em detrimento da aprendizagem afetiva ou apreciação que merece uma atenção redobrada, juntamente com a aprendizagem cognitiva.

Na aquisição de habilidades motoras ou psicomotoras no sentido da resolução de problemas, busca-se enriquecer esse ponto com os recursos da aprendizagem cognitiva. Por fim, no que toca à aquisição de habilidades de interação social, considera-se relevante uma compreensão da aprendizagem afetiva ou apreciativa. O homem pensa (aprendizagem cognitiva), sente (aprendizagem afetiva ou apreciativa) e ele age (aprendizagem motora ou psicomotora) e, dessa forma, ele precisa ser compreendido na sua totalidade biopsicossocial. Esses produtos da aprendizagem acontecem de uma forma integrada e nada acontece de forma isolada.

#### 3.2.3.1.1 Aquisição de habilidades manuais – Aprendizagem de automatismo

A aprendizagem é um todo complexo e apresenta produtos, como: aprendizagem cognitiva; aprendizagem de automatismos e aprendizagem apreciativa ou afetiva (CAMPOS, 1983). O ser humano usa esses produtos da aprendizagem em sua vida diária. Há momentos em que predomina um aspecto da aprendizagem em detrimento de outro. Há funções na vida em que predomina elementos de natureza intelectual, ou seja, aprendizagem cognitiva, em outras, aprendizagem motora ou de automatismos e, em outras, a apreciativa ou afetiva. Todas estão presentes na vida da pessoa em menor ou maior proporção. Mas a aprendizagem é um todo indivisível em que todos esses produtos se acham presentes, embora preponderem certos aspectos.

Quando McGregor (1999) menciona a aquisição de habilidades manuais, ele destaca que o gerente, no desempenho de suas funções, não necessitará de muitas destas,

uma vez que as poucas existentes, e, que estão à sua disposição, são, facilmente, assimiladas através de exercícios psicomotores e ocorrem de forma automática. Trata-se da aprendizagem por automatismos. São aprendizagens do tipo motor ou psicomotor, que, requerem ensaio e erro, treino, repetições, práticas ou experiências com o uso de *feed back*, realizadas sob a devida orientação.

O indivíduo recebe informações sobre o seu sucesso e esforço, é reforçado através de pequenos passos em relação à meta, até alcançar o correto desempenho, de forma natural e sem grandes esforços de atenção, consciente até a realização de uma unidade complexa. É um tipo de aprendizagem em que se utilizam habilidades motoras em vez de conhecimento de natureza intelectual, ou seja, recursos de aprendizagem cognitiva. “O esforço necessário só será aplicado se houver uma necessidade “sentida” pelo aprendiz.” (MCGREGOR, 1999, p. 245).

Consoante foi assinalado, o gerente utiliza-se de poucas habilidades manuais, próprias da aprendizagem de automatismos. Esse tipo de aprendizagem “[...] propicia ao aprendiz meios de adaptação às situações de vida, sem exigir muito trabalho mental. A aquisição de automatismos libera a atividade mental do indivíduo, para a solução de problemas mais complexos.” (CAMPOS, 1983, p. 61).

Essa aprendizagem depende de um bom desenvolvimento de hábitos de conduta, assim como das habilidades mentais e motoras, realizando as atividades com um elevado nível de rendimento, sem precisar despender esforços de concentração e outros desgastes físicos. Gera, portanto, automatismos mentais, motores e sociais. Quanto aos automatismos sociais, podem-se destacar qualidades necessárias à formação do gerente, como a cortesia, os cumprimentos formais de praxe, o cavalheirismo, a etiqueta social, a cooperação, entre outros automatismos necessários.

O aprendiz absorve as dificuldades de forma gradativa. Há uma diferenciação de sinais ou estímulos apreendidos e incorporados, que surgem no processo perceptivo, até haver a descoberta dos movimentos que vão conduzir a uma melhor solução do problema, ou seja, até a obtenção do *insight*. “Todo o movimento realizado obedece a sinais ou estímulos captados e incorporados à experiência do indivíduo, levando-o a reagir de forma mais adequada, quando necessário.” (CAMPOS, 1983, p. 62).

As habilidades motoras se caracterizam por sua rapidez e por findarem nos automatismos. Além disso, há uma precisão nos movimentos que são coordenados através de passos, com o fito de se aproximar, nesse processo, da formação de um todo complexo. Campos (1983) debate três fatores que auxiliam na aprendizagem de automatismos, quais

sejam: a) compreensão da situação e percepção de seus elementos, pelo aprendiz; b) coordenação de movimentos; e, c) automatização da aprendizagem. Nessa última etapa, ou seja, na automatização da aprendizagem existem a compreensão da situação e a percepção dos elementos que a compõem, que são ingredientes fundamentais para a perfeita automatização. Muitas rotinas do trabalho de um gerente precisam ser automatizadas para liberá-lo para aquilo que é essencial no seu trabalho, ou seja, aquilo que é mais significativo e que faz sentido em sua prática de gestão.

Há de se considerar que, como processos de aquisição de automatismos, têm-se a prática, a experiência ou o treino. Para se tornarem automatismos são necessários: a prática e o exercício; a demonstração didática, que exige procedimentos didáticos; a imitação, que é um processo complexo -, para se reproduzir movimentos e ações observadas em outros, e, que, constitui meio de educação moral, afetiva e social de aquisição de automatismos; e o ensaio-e-erro, em que, muitos movimentos inúteis, que os requerem esforços, vão sendo dissipados, eliminados de forma gradual, selecionando-se ensaios bem-sucedidos. Verifica-se que os movimentos exitosos permanecem e são repetidos na prática. Por fim, “[...] vêm a repetição, a prática, para a fixação do aprendizado e seu aperfeiçoamento, levando a habilidade a se tornar uma destreza, que é uma habilidade elevada a seu máximo de perfeição.” (CAMPOS, 1983, p. 67).

#### 3.2.3.1.2 Aquisição de habilidades em solução de problemas – Aprendizagem Cognitiva

O outro grupo de habilidades abordado por McGregor (1999), trabalha a aquisição de habilidades em solução de problemas e relaciona-se com atividades que, implicam nas tomadas de decisões, como organização, planejamento e estratégias gerenciais. Enquanto a aquisição de habilidades manuais prioriza a aprendizagem de automatismo, em que há o predomínio de elementos motores ou psicomotores, na aquisição de habilidades em solução de problemas, há o predomínio da aprendizagem cognitiva (conceitual), ou seja, são priorizados os elementos de natureza intelectual, tais como a percepção, raciocínio, memória, etc.

Campos (1983) afirma que, na aprendizagem intelectual, há fatores imprescindíveis na aprendizagem cognitiva, como:

- a) percepção sobre a forma pela qual ocorre a interpretação dos estímulos do meio, incluindo-se, também, as experiências e as vivências anteriores;

- b) atenção, como uma forma de seleção e percepção de aspectos da realidade ambiental;
- c) problemas de percepção, ou seja, a percepção da melhor *Gestalt*;
- d) formação de conceitos:
  - generalização: o conceito é geral e universal e o indivíduo expressa os conceitos através da linguagem; e,
- e) memória, com as suas funções de fixação, retenção, evocação e reconhecimento.

A autora conclui a seção referente à aprendizagem cognitiva, apresentando os seus processos, como: a) o *insight*, no qual a aprendizagem é inteligente, interpretativa e integrativa; b) o ensaio-e-erro como uma aprendizagem que se dá pela seleção de diferentes respostas até que se solucione o problema, portanto, trabalha-se no sentido de se obter respostas bem-sucedidas. “Quando os diferentes aspectos da situação são percebidos e integrados, imediatamente, advém o *insight*, sendo dispensados ensaios-e-erros para a descoberta da resposta certa.” (CAMPOS, 1983, p. 60).

Em termos de aprendizagem, pesam a prática (experiência) e o *feedback* (exame crítico dos erros). Nesse tipo de aprendizagem, os métodos de caso, bem como a dramatização, afiguram-se como mais viáveis. Além do mais, em programas que reúnem gerentes de várias instituições, há muita aprendizagem, compostas de discussão e troca de experiências, fora da sala de aula, em torno dos conteúdos tratados nesta.

A autora inclui, ainda, o método clínico, que auxilia na solução de problemas, ultrapassando os aspectos, puramente, intelectuais. As interações acontecem e, nos “[...] grupos, entra em jogo um conjunto complexo de fatores que revela a necessidade de habilidades em interação social.” (MCGREGOR, 1999, p. 248).

#### 3.2.3.1.3 Aquisição de habilidades de interação social – Aprendizagem afetiva ou apreciativa

O último grupo de habilidades debatidas por Mc Gregor (1999) retrata a aquisição de habilidades de interação social. Há um resgate da história de vida do sujeito, repleta de experiências. Neste contexto, analisa-se a área da psicologia social, e o sistema investe em cursos de comunicação, supervisão, motivação, liderança, criatividade, aconselhamento, relações humanas, dinâmica de grupo, *brainstorming*, uso de assessoria, influências interpessoais, questões de transferências, projeções e contratransferências, enfim,

o indivíduo age e reage, para se ajustar às situações que o ambiente impõe. A partir dessa vertente, as pessoas começam a se apoderar de palavras novas, “[...] ou talvez nos dar novos *insights* do comportamento dos outros, mas, raramente, fornecem mais do que novas racionalizações para defender nosso atual comportamento.” (MCGREGOR, 1999, p. 249).

Evidencia-se que as pessoas começam a intelectualizar as ocorrências, a racionalizar, enfim, a concederem explicações, as mais variadas possíveis. Esses procedimentos representam uma forma de defesa e de não se assumir, enquanto sujeito de transformação da realidade que se apresenta. Os *feedbacks* não são informados na presença dos outros, mas na sua ausência. A motivação para a mudança é diminuta e a zona de conforto tem preferência, o que não provoca mudanças reais nas habilidades de interação social.

Para a aquisição de habilidades de interação social, há que se valer da aprendizagem apreciativa ou afetiva, de forma que se imprima a sua marca, aproximando-se do outro. Esse novo tipo de aprendizagem sempre acompanha as demais aprendizagens, já discutidas. Não se aprende uma só coisa de cada vez. Esse tipo de aprendizagem ajuda no aperfeiçoamento da personalidade do educando, numa constante interação entre as bases hereditárias e o meio.

A aprendizagem apreciativa compreende atitudes e valores sociais, pois, sem essas prerrogativas, a vida não teria sentido. O homem deve ser visto na sua totalidade biopsicossocial, então, não há aprendizagem de apenas um aspecto, os três caminham de mãos dadas e em constante interação.

Cada experiência afetiva, de tonalidade positiva, envolve uma tendência motora positiva, que visa a aproximar, prolongar e perpetuar esta vivência, ao passo que, estados emocionais desagradáveis acarretam tendências de fuga, reações de aversão e uma tendência reacional, que visa o afastamento da situação estimuladora. Expectativas cognitivas e significados perceptivos e conceituais tornam-se, igualmente, parte integrante da reação total, que é de natureza predominantemente, afetiva. Assim, por exemplo, percebem-se como amigáveis e desejáveis as situações, em que foram agradáveis as experiências anteriores semelhantes. Ao contrário, são percebidas como ameaçadoras e conceituadas como perigosas e más situações, pessoas, ou objetos que foram, previamente, fontes de frustrações, conflito, ansiedade, culpa ou dor. (CAMPOS, 1983, p. 73).

Campos (1983) estabelece dois processos básicos que contribuem para a realização da aprendizagem afetiva ou apreciativa:

- a) processo de condicionamento de reações, que acontece quando uma resposta afetiva agradável associa-se a uma situação semelhante; e,

- b) processo de imitação, que é seletiva, “[...] é um modo mais eficiente de obter prestígio, aceitação social e segurança emocional; assim como de adquirir habilidades motoras e sociais que possibilitam isto, com mais eficiência, do que o ensaio-e-erro cego.” (CAMPOS, 1983, p. 74).

Para provocar melhorias nas habilidades de interação social, McGregor (1999) analisa dois métodos educacionais: a psicoterapia, que é muito usada e aplicada aos problemas gerenciais. O autor considera provável haver grandes desenvolvimentos nessa área, nas próximas décadas. O outro método educacional passa pelo treinamento de “laboratório” e cita o *National Training Laboratory for Group Development* (NTL) – (Laboratório Nacional de Treinamento para Desenvolvimento de Grupo), em Washington.

Assim, para se aperfeiçoar as habilidades de interação social, as pessoas procuram o T – Grupo (Grupo de treinamento), que compreende um grupo entre dez e quinze indivíduos junto a um instrutor, que se reúne regularmente por certo tempo, durante duas horas diárias, num intervalo de duas semanas. O T – Grupo tem como objetivo precípua promover interações sociais de todos os tipos, utilizadas pelos indivíduos para aumentar “[...] a sua compreensão (1) do impacto do seu comportamento sobre os outros, (2) das suas reações ao comportamento dos outros, (3) dos fenômenos da dinâmica de grupo e sua importância.” (MCGREGOR, 1999, p. 252).

Esses trabalhos previstos no T – Grupo criam oportunidade para se desenvolver as habilidades de interação social. Observa-se alto grau de sensibilidade. Os membros, entre si, crescem, visto que fornecem e recebem *feedbacks*. Os momentos iniciais desse grupo, são repletos de tensões, experiências confusas e frustrantes, mas que são favoráveis à aprendizagem das pessoas. Esses programas funcionam em regime de imersão e em locais distantes do dia a dia das pessoas, criando uma “ilha cultural”. “Isso parece que, também, ajuda a aprendizagem, em parte, porque a situação incomum cria um ambiente no qual os indivíduos são mais flexíveis ao experimentar novos comportamentos para ver como se ajustam.” (MCGREGOR, 1999, p. 254).

É notório que, o T – Grupo se desenvolve e enfrenta avanços. Para McGregor (1999), há uma tendência para a sua ampliação e aprimoramento, haja vista que será aperfeiçoado nos próximos anos. Não se pode duvidar do seu valor, no sentido de melhorar a sua habilidade em interação social. Como ainda trata-se de técnicas que são incipientes, as suas potencialidades são grandes, acenando com um futuro promissor.

Todos esses trabalhos visam desenvolver as pessoas que desejam se tornar gestores. Nesse tocante, considera-se, igualmente, o sistema de avaliação desses programas

de desenvolvimento de gerentes. Nesse processo de avaliação, entre outras tarefas, destaca-se a descoberta das potencialidades dos treinandos no que se refere ao auxílio para a busca de sua autorrealização. A avaliação ajuda a iluminar os caminhos da descoberta, clareando um ambiente que parece obscuro. A avaliação permite que se observe bem o aluno, tanto em sala de aula como fora, aproveitando momentos de informalidade. É necessário conhecer bem sua realidade, suas potencialidades ilimitadas para que estas possam ser evidenciadas e trabalhadas.

Levando-se em conta essa aprendizagem apreciativa, que se volta para atitudes e valores, a avaliação se torna essencial e deve ser realizada pela negociação e pelo diálogo e se apresenta pela interação e pelo encontro com as pessoas, nas relações interpessoais o que estabelece condições para que estas invistam no seu autodesenvolvimento, na tomada de consciência, enfim, encontrem-se consigo mesmas e, conseqüentemente, com a empresa, na medida em que compreendem os seus apelos, captando os verdadeiros sinais, permitindo o estabelecer de uma identidade em comum.

O trabalho avaliativo assegura que as pessoas se direcionem e sejam mais vistas, destacadas e confirmadas. Isso ocorre através dos *feedbacks* emitidos. As pessoas vão autoavaliando-se com a ajuda, o apoio, a cooperação e a colaboração dos sujeitos mais experientes, dos avaliadores, dos professores e dos especialistas na área. E a cada vez que as pessoas se conhecem, nesse processo, tomam decisões que são significativas, não apenas para si, como também para o trabalho e a sociedade. Desta forma, todos ganham ao se beneficiarem dos resultados.

### 3.2.3.2 Teorias Humanistas da Liderança

Nessa parte, o trabalho pretende refletir as teorias humanistas da liderança de acordo com as ideias de Maslow (1962, 1970, 2001, 2003); McGregor (1960, 1973, 1999); Herzberg e Mausner (1964) e Simon (1965).

#### 3.2.3.2.1 Maslow

Abraham H. Maslow foi um psicólogo norte-americano. Ele nasceu no Brooklyn, NY, no ano de 1908. Estudou direito no City College of New York (CCNY), mas seu interesse voltou-se para a psicologia que foi feito na Universidade de Wisconsin e, nessa mesma universidade, cursou o mestrado e doutorado. Criou a *Revista de Psicologia*

*Humanista*, em parceria com Anthony Sutich. Destacou-se com a teoria da motivação humana – hierarquia de necessidades. Faleceu em oito de junho de 1970.

O trabalho autorrealizável constitui uma marca precípua nos estudos de Maslow (1908 – 1970). As potencialidades do ser humano são ilimitadas e precisam ser trabalhadas para que se tornem mais gente. Se o ser humano pode ser, ele deve buscar ser, se tornar ser e essa perspectiva impressionou o autor. Se a pessoa é capaz, ele deve tornar-se autorrealizada, na busca de sua completude. Ainda subestimam-se as potencialidades humanas, que permanecem inexplicadas pela falta de autoconhecimento. Não se deixa, portanto, de se desenvolver as potencialidades humanas, que precisam ser trabalhadas de forma ética, com esforço e determinação.

O indivíduo saudável se utilizará dos seus recursos e de sua liberdade, refletindo-os no seu crescimento e desenvolvimento. Há um pressuposto, de que “[...] se deixarmos as pessoas entregues aos seus próprios recursos, então elas “crescerão”. Se deixarmos as coisas entregues à escolha individual, as pessoas optarão [...] pela coisa certa; escolherão bem e não mal.” (FRICK, 1989, p. 49).

No capítulo III, do seu livro, intitulado *Introdução à psicologia do ser*, Maslow (1962) discorre sobre motivação de deficiência e motivação de crescimento. O autor demonstra que a neurose parece ser uma doença de deficiência, na qual o indivíduo é privado de certas satisfações ou necessidades, e precisa preencher as lacunas para alcançar a obtenção da saúde. Enumeram-se as características de deficiência como uma necessidade, se

[...] a sua ausência gerar doença, a sua presença evitar a doença, a sua restauração curar a doença, em certas situações [...]for preferida a outras satisfações pela pessoa privada, for comprovadamente inativa, num baixo nível, ou funcionalmente ausente na pessoa sadia. (MASLOW, 1962, p. 48).

Na concepção de Maslow (1962), os significados de crescimento passam por termos como autonomia, auto-atualização, individuação, autodesenvolvimento, produtividade e autorrealização. Para Maslow (1962, p. 57):

O crescimento é, em si mesmo, um processo compensador e excitante, por exemplo, a realização de anseios e ambições, como ser um bom médico; a aquisição de aptidões admiradas, como tocar violino ou ser um bom carpinteiro; o recrudescimento constante da compreensão sobre outras pessoas ou sobre o universo, ou sobre nós próprios; o desenvolvimento da criatividade em qualquer campo ou, mais importante ainda, a simples ambição de ser um bom ser humano.

A satisfação de deficiências evita a doença; as satisfações do crescimento produzem a saúde positiva. O crescimento requer a leitura da teoria de metamotivação. As contribuições de Maslow (1962) para as organizações se referem ao desenvolvimento de



uma hierarquia de necessidades, que pode ser visualizada através de uma pirâmide, que desenvolve-se desde as necessidades fisiológicas ou primárias, passando pelas relacionadas à segurança, ao social, à estima até atingir o topo da pirâmide, que é o estágio da autorrealização. “À medida que as necessidades mais básicas tornam-se razoavelmente satisfeitas, as mais elevadas tornam-se, sucessivamente, mais influentes na motivação do comportamento humano.” (MASLOW, 2003, p. 2).

Caso contrário, havendo insatisfação das necessidades básicas, haverá uma estagnação no comportamento do sujeito com reflexos na aprendizagem, criatividade, inovação ou autoestima. O homem almeja superar as suas dificuldades, apesar de sua capacidade de ficar insatisfeito, o que incentiva às grandes realizações.

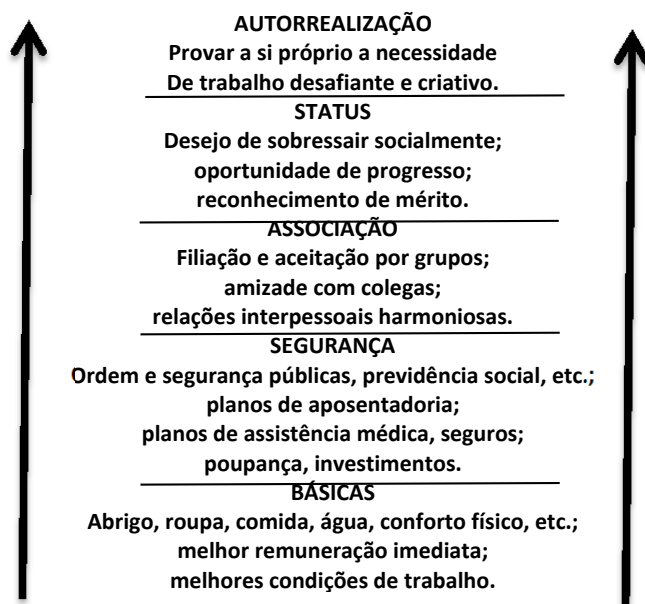
Satisfeita uma necessidade, a próxima, que vai preponderar, surge para organizar o comportamento. Destarte, uma pessoa está parcialmente satisfeita e insatisfeita em suas vontades. As pessoas que trabalham em condições favoráveis cooperam e participam mais, buscando, sempre, a autorrealização. O trabalho, contudo, passa a ser psicoterapêutico, por ser assimilado dentro da própria identidade, num encontro consigo mesmo, integrando o seu Eu, pertencendo a si mesmo. Essa inclusão passa a ser uma “[...] relação cíclica [...], se uma pessoa realmente satisfeita começa a trabalhar dentro de uma empresa realmente boa, o trabalho tende a melhorar o indivíduo. E isto tende a melhorar a indústria, que, por sua vez, tende a melhorar as pessoas envolvidas, e assim por diante.” (MASLOW, 2003, p. 7).

Em torno da década de 1940, Maslow desenvolve sua teoria sobre a hierarquia das necessidades. Nesta época, determinava-se um princípio básico da motivação, em que “[...] uma necessidade satisfeita não é um motivador de comportamento. O que motiva as pessoas são as necessidades insatisfeitas. O progresso é causado pelo esforço das pessoas para satisfazer às suas necessidades.” (LACOMBE; HEILBORN, 2008, p. 313).

O ser humano está em constante busca de atender às suas necessidades e sempre depara com necessidades insatisfeitas. Atendida uma necessidade, outras emergem. A tendência inicial do ser humano é satisfazer as necessidades básicas e, na sequência dos seus atendimentos, surgem outras, numa certa ordenação, como segurança, associação, *status* e autorrealização. A escala de necessidades de Maslow não é rígida.

Lacombe e Heilborn (2008, p. 314) apresentam a figura 3 que mostra as necessidades, incluídas em cada um dos cinco conjuntos atinentes, numa ordem de hierarquia, posicionada de baixo para cima, referente às necessidades, segundo Maslow. A figura 2, a seguir, corresponde a essas necessidades.

Figura 2 – A hierarquia das necessidades, segundo Maslow



Fonte: Lacombe e Heilborn (2008, p. 314).

Satisfeita uma necessidade, esta perde a força motivacional e, ocorre uma passagem para o nível seguinte, em que há uma tendência crescente na busca pela autorrealização. O primeiro degrau da hierarquia de necessidades refere-se às básicas, voltadas para os aspectos da manutenção da vida. São os aspectos fisiológicos, como alimento, água, conforto físico, sono, abrigo, agasalho, impulso sexual, remuneração imediata, benefícios, condições de trabalho, etc.

O degrau seguinte, almejado pelo ser humano, que satisfaz as necessidades fisiológicas, reside na necessidade de segurança, como preservação, afastamento do perigo físico e do risco de privação das necessidades básicas, a ordem e segurança públicas, a previdência social, os planos de aposentadoria, os planos de assistência médica, os seguros, a poupança, os investimentos, dentre outros. São estabelecidos e divulgados, então, os planos de carreira e sucessão.

Uma vez atendida as necessidades de segurança, o ser humano tende a conferir, prioritariamente, destaques às necessidades sociais, a seguir expostas: participação, identificação com os seus semelhantes, formação de família, grupos de amigos, equipes, associações, filiação, inclusão e aceitação por grupos; amizade com colegas e relações interpessoais, dentre outras. O ser humano é estimulado pela interação com os seus colaboradores, nas atividades sociais, esportivas ou reuniões sociais.

Ascendendo na hierarquia, surgem as necessidades de *status* e estima que, referem-se ao ego, à autoestima, ao amor (próprio), ao reconhecimento do valor por si mesmo e pelo respeito alheio. Esses aspectos proporcionam um sentimento de poder, um desejo de se sobressair, no aspecto social, uma oportunidade de progresso, um reconhecimento do mérito, bem como prestígio e autoconfiança. Neste caso, o indivíduo influencia o seu ambiente. A insatisfação leva a pessoa a regredir aos estágios anteriores, apresentando comportamentos imaturos, marcado por atitudes agressivas e discussões desnecessárias, dentre outras. O trabalho valoriza a identidade, permitindo o desenvolvimento da autonomia e da independência.

No topo da pirâmide observam-se necessidades de autorrealização, nas quais, o ser humano atinge o máximo do potencial individual, tornando-se aquilo de que é capaz e contribuindo, de forma efetiva, para o desenvolvimento e o progresso da sociedade e do País. Entende-se como se o ser humano provasse a si mesmo a necessidade de um trabalho desafiante e criativo. Nesse diapasão, o indivíduo se sente comprometido com os negócios inerentes ao seu trabalho, que se torna importante e significativo. “Cumprir lembrar que é exatamente esse descontentamento permanente que nos motiva para invenções, descobertas e inovações tecnológicas.” (LACOMBE; HEILBORN, 2008, p. 318). Percebe-se que a insatisfação impulsiona o progresso.

Maslow (2003) aborda revolução e utopia, quando uma administração adequada pode aperfeiçoar os seres humanos e desta forma aprimorar o mundo. O autor desistiu de aperfeiçoar o mundo em face da psicoterapia individual. Ademais, reportou-se para a educação a fim de atingir o homem na sua totalidade, para formar indivíduos melhores. Posteriormente, percebeu-se que mais importantes que a educação são a administração e a vida profissional, em virtude de que proporcionam trabalho para muitas pessoas, influenciando todos os seres humanos.

É bem claro que isto é possível. Meu primeiro contato com a literatura administrativa e com as normas claras da administração mostra que esta já vem tomando uma direção definida e sinérgica em suas formas mais avançadas. Muitas pessoas parecem ter descoberto, em termos de melhoria da produtividade, do controle da qualidade, das relações de trabalho, da administração da criatividade do pessoal que essa psicologia humanística (terceira força da psicologia) funciona (MCGREGOR, 1999, p. 8).

Para Maslow (2003), o fato de Peter Drucker ter chegado a conclusões sobre a compreensão da natureza humana de Rogers ou Fromm, permite legitimar a esperança de que a indústria pode funcionar como um laboratório para estudos de psicologia de autodesenvolvimento. Trata-se de uma fonte de conhecimento e, mais importante que o

laboratório, significa algo fundamental, que precisa ser praticado, a fim de não se descartarem informações valiosas e pertinentes.

As organizações pulverizam os desejos, as aspirações e as necessidades dos seus colaboradores, umas mais que outras, mas são raras as que valorizam as pretensões pessoais, procurando compatibilizar os desejos individuais com os organizacionais. Com essa política, as empresas desestimulam o processo criativo que gera ideias maximizadoras dos resultados institucionais. Não se pode impedir, bloquear ou interceptar os caminhos que levam à realização das pessoas. E como se trata de gentes, estas acabam, também, atingindo a sua realização, em termos de produtividade multiplicada.

Caso a empresa se distancie dos colaboradores, afastar-se-á de sua prerrogativa de organização, que precisa das pessoas. As pessoas planejam os caminhos, os rumos que as organizações vão trilhar e, se permanecem travadas ou bloqueadas, as empresas acabam, igualmente, impedidas, afastando-se do rumo que deveriam seguir. Essa possibilidade está inserida no imaginário inconsciente do grupo, na medida em que cada pessoa representa a empresa, levando consigo a sua identidade. A empresa é constituída por gente, que reflete emoção, portanto, é preciso se preparar para os bloqueios emocionais que circundam a empresa, que são as pessoas, os ativos mais importantes de que dispõe.

#### 3.2.3.2.2 McGregor

Douglas McGregor (1906 – 1964). Destacou-se, sobremaneira, na administração, com destaque para a parte das motivações humanas, sendo, nesse sentido, considerado o autor que desenvolveu a obra mais completa em torno das questões voltadas à motivação humana. Seus trabalhos de relevo e que ganharam notoriedade são: *Motivation and Personality* (1954) e *The Human Side of Enterprise* (1960).

Há diversas visões da natureza humana, formuladas por distintos autores, que explicam comportamentos humanos na indústria. Uma dessas explicações foi proposta por McGregor (1999). Os comportamentos humanos, na indústria, seguem pontos extremos acerca de sua natureza, e percorrem de um extremo a outro, a partir de uma visão tradicional até uma avançada. Percebem-se zonas de tensões, que são pontos de reflexões para se compreender o comportamento humano nas organizações.

McGregor (1999) estudou os métodos de influência e as limitações da autoridade. O autor analisa os dois extremos dos comportamentos humanos na indústria que denomina de teorias “X” e “Y”. A teoria “X” apresenta uma concepção tradicional de

direção e controle; e a teoria “Y”, mostra como se dá a integração entre os objetivos individuais e organizacionais.

É preciso conhecer as pessoas e o grau de evolução dos níveis de dependência para não se cometer injustiças no tratamento dos estilos gerenciais. O ser humano é imprevisível, por esta razão torna-se necessário que haja uma abertura, por parte dos administradores, no sentido de se confiar nas pessoas. O ser humano merece ser acreditado, no que se refere às suas potencialidades. “No caso de dependência completa, como numa relação escravista, a autoridade pode ser exercida de forma integral. Ao contrário, se há quase independência, como no caso de uma negociação, em que não há sequer subordinados, não adianta dar ordens ou comandos.” (LACOMBE; HEILBORN, 2008, p. 320).

Em razão desses entendimentos, surgem a teoria “X” e a teoria “Y”. Considera-se essencial compreender as duas teorias de McGregor (1999), mas, não se pode simplificá-las. É necessário percorrer esses pontos extremos e observar o que ocorre ao longo destes para não se ter a pretensão de simplificar os seus alcances. Nesses percursos, muitos pontos de tensões podem ser analisados, para não se adotar posições extremadas. Para tanto, é preciso estudar, profundamente, o comportamento humano nas organizações. Há diferentes implicações da teoria “X” e da teoria “Y”, com vistas ao desenvolvimento individual e organizacional, conforme se apresentam no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Diferentes implicações da teoria “X” e da teoria “Y” de Mc Gregor (1999)

<b>Teoria “X”</b>	<b>Teoria “Y”</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direção e controle pela autoridade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração e autocontrole</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As exigências organizacionais estão acima das necessidades individuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A empresa reconhece as necessidades e aspirações das pessoas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em troca de recompensas, o indivíduo aceita ser dirigido e controlado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprometimento com os negócios da empresa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As promoções e transferências são feitas mediante decisão unilateral e de forma parcializada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As decisões são multilaterais</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O indivíduo permanece passivo e acomodado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O indivíduo é dinâmico e participa ativamente nas decisões, tornando-se sujeito de transformação</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prioriza as necessidades das organizações em detrimento das individuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integra as necessidades individuais e as organizacionais</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo Autor.

A teoria “X” ocorre no meio dos administradores que não acreditam nas potencialidades de seus subordinados e que reforçam a sua dependência através da coação, do controle, da direção, do reforço e da punição, para que consigam produzir, satisfatoriamente e de forma efetiva. A teoria “X” parte de pressuposições de que o homem evita o trabalho, tem aversão a este, e, portanto, precisa ser coagido, punido e reforçado para produzir, em decorrência de que prefere ser dirigido, evita responsabilidade, possui pouca ambição e busca segurança (LACOMBE; HEILBORN, 2008).

Em síntese, a teoria “X” se aproxima do modelo behaviorista, na busca de segurança individual, enquanto que a teoria “Y”, do modelo humanista, na busca da realização pessoal e profissional. Verifica-se que a teoria “Y” é o oposto da teoria “X”. A teoria “Y” parte do pressuposto de que o esforço é tão natural como o jogo ou o descanso. Há outros meios de se estimular o trabalho, em virtude de que o homem tem autonomia e procura se autodirigir e se autocontrolar. O ser humano aceita e almeja responsabilidades, desenvolve a imaginação e a criatividade para a solução de problemas da empresa. Ademais, as potencialidades humanas são pouco usadas. Portanto, ressalta-se que McGregor defende a tese de que a teoria “Y” é a correta (LACOMBE; HEILBORN, 2008).

Na concepção tradicional de direção e controle, proposta pela teoria “X”, de McGregor (1999), ao se ter aversão ao trabalho, o ser humano o evita sempre que possível. Há uma crença subjacente de que “[...] a gerência deve agir de forma que neutralize uma inerente tendência humana a fugir do trabalho. Para muitos gerentes, a evidência da verdade dessa pressuposição seria incontestável.” (MCGREGOR, 1999, p. 37).

Nessa teoria, a gerência precisa coagir, controlar, dirigir, ameaçar e punir, para que o ser humano consiga atingir os objetivos organizacionais. Só a ameaça de punição produz os seus efeitos nefastos. As recompensas não são suficientes para assimilarem a produção do esforço necessário. Em suma, as pessoas não têm iniciativa e só trabalham sendo coagidas, dirigidas e controladas, numa zona de conforto, primando pela garantia dessa busca.

Na teoria “X”, tem-se uma explicação para os comportamentos humanos, na indústria. São explicações parciais e unilaterais, pois, “[...] há muitos fenômenos facilmente observáveis na indústria e alhures que não são conformes a essa visão da natureza humana.” (MCGREGOR, 1999, p. 39).

Mas no final do século XIX, com a evolução do conhecimento das ciências humanas, isso fez com que se reformulassem algumas das pressuposições sobre a natureza humana e os seus reflexos no ambiente organizacional, com refutações a algumas das

simplificações e incoerências peculiares à teoria “X”, especialmente, no tocante às generalizações sobre motivação. O homem trabalha no sentido de satisfazer as suas necessidades. Há uma hierarquia de importância, implícita nos níveis dessas necessidades humanas.

Quando o ser humano se alimenta bem, a fome passa a não ser uma necessidade importante, já que, uma vez satisfeita essa necessidade, deixa de ser um motivador de comportamentos. “Fato que não é reconhecido na teoria “X” e que é, portanto, desprezado na abordagem convencional da administração de recursos humanos.” (MCGREGOR, 1999, p. 41).

Satisfeitas as necessidades fisiológicas do homem, este busca as suas necessidades sociais, como pertencer, associar-se, ser aceito, dar e receber amizade e amor. Acima das necessidades sociais estão as relacionadas com a autoestima e com a própria reputação, que são uma raridade para a sua satisfação. No topo da hierarquia de necessidades, residem as de autorrealização. “São as necessidades de fazer atuar as próprias potencialidades, de se autodesenvolver continuamente, de ser criativo, no sentido mais amplo do termo.” (MCGREGOR, 1999, p. 43).

Na sociedade moderna, as condições são pouco favoráveis para o desenvolvimento humano, e as oportunidades são limitadas para a expressão dessas necessidades, que ainda permanecem adormecidas. Todavia, as necessidades de autorrealização se posicionam abaixo do nível da consciência. “A maior parte dos benefícios complementares [...] oferecem a necessária satisfação apenas fora do trabalho. [...] Não é de surpreender, portanto, que para muitos assalariados o trabalho pareça uma forma de punição, [...]” (MCGREGOR, 1999, p. 45).

A teoria “X”, numa concepção tradicional de direção e controle, é inadequada para motivar pessoas, cujas necessidades fundamentais são sociais. Esta teoria pretende explicar e descrever a natureza humana embora não o faça bem. Ela explica as consequências de uma determinada estratégia administrativa. A abordagem, por sua vez, é limitada nas pressuposições, que não permitem ver as possibilidades. “A gerência é, constantemente, enganada com as ‘novas abordagens’ para o aspecto humano da empresa, que lhe são habilmente impingidas.” (MCGREGOR, 1999, p. 48).

A teoria “X” tem os seus fundamentos ligados ao “trabalho braçal”, do início da era industrial. Esta teoria foi demonstrada por Argyris, que efetua sua crítica contundente ao mostrar que se ajusta “[...] maravilhosamente às capacidades e características da criança, não às do adulto.” (MCGREGOR, 1999, p. 48). O autor encerra a seção, tecendo suas críticas à

teoria “X”, ao afirmar, que “[...], enquanto as pressuposições da teoria “X” continuarem influenciando a estratégia gerencial, deixaremos de descobrir, e muito menos utilizar, as potencialidades do ser humano comum.” (MCGREGOR, 1999, p. 48).

A teoria “Y” avança para outro extremo, na medida em que debate a integração entre os objetivos individuais e os organizacionais. McGregor (1999) trata desse assunto em sua obra *O lado humano da empresa*. A partir de 1920, a administração passou a ganhar destaque nos estudos e adotou valores humanos, “[...] entretanto, as pressuposições da teoria X continuam predominantes na nossa forma de administrar.” (MCGREGOR, 1999, p. 52).

Houve grandes mudanças na administração e, nos anos 30, que coincidiam com a Grande Depressão, houve uma oposição às formas como a administração se conduzia. Conflitos ocorreram e os sindicatos das indústrias de produção em massa, reagiram ao autoritarismo reinante nessa época, nas empresas. Houve acentuadas mudanças na legislação, acompanhadas de transformações que ocorriam nos campos político e social. O operariado se organizava e se fortalecia com esse cenário, que se revelava propício.

Notadamente na área de recursos humanos, a abordagem das relações humanas ainda era ingênua, mas muitas aprendizagens estavam ocorrendo nesse momento de mudanças. E, nesse contexto, surgiu a teoria “Y”, que integrava objetivos individuais e organizacionais. Algumas pressuposições em torno da teoria “Y” foram descritas. O trabalho não foi desprezado pelo homem, que estava disposto a se autodirigir e se autocontrolar, quando se comprometia com os objetivos, dependendo das recompensas que chegavam, a partir de sua execução, aceitando e procurando a responsabilidade, de acordo com as consequências da experiência. Imaginação, engenhosidade e criatividade são capacidades que precisam ser desenvolvidas e as condições são pouco favoráveis para o desenvolvimento das potencialidades intelectuais do ser humano (MCGREGOR, 1999).

Incontestemente que o homem tem capacidade e que essa depende das habilidades desenvolvidas pela direção para se descobrir essas potencialidades. O problema, neste contexto, consiste na direção. As causas residem nos métodos de organização e controle, usados na administração. É preciso que se criem as condições favoráveis para se alcançar os objetivos da empresa. A ideia não é o controle e a direção das pessoas, mas a integração e o autocontrole. A ideia é criar “[...] condições tais que os membros da organização pudessem perceber que poderiam alcançar melhor os seus próprios objetivos dirigindo os seus esforços para o sucesso da empresa.” (MCGREGOR, 1999, p. 60).

A questão está em saber como essas condições podem ser criadas e em que medida. A indústria precisa descobrir formas alternativas de ativar as potencialidades dos



seres humanos na indústria, pois, estas estão além da ativação, por parte da empresa. Cabe à empresa buscar inovações e descobrir formas para organizar o esforço humano. Não apenas organizar esse esforço e, sim, valorizá-lo. Aqui, reside o investimento que se deve fazer nas pessoas, pois traz reflexos que se estendem para toda a organização. Todos se beneficiam desse investimento. É necessário se ter crença nas potencialidades do ser humano, e este é o primeiro passo fundamental para se chegar aos objetivos organizacionais. Trata-se de um desafio ao conhecimento das teorias administrativas, que só se manifestará após muitos estudos e análises.

O compromisso com os objetivos organizacionais é um dado importante para ser considerado nas observações, que são levadas a efeito. Se o compromisso é pequeno, conseqüentemente, há um grau, também, pequeno, em termos de auto direção e autocontrole. Segundo a teoria “Y”, “as pessoas exercerão a auto direção e o autocontrole na consecução dos objetivos organizacionais, na medida em que estiverem comprometidas com esses objetivos.” (MCGREGOR, 1999, p. 63).

Acredita-se que o compromisso passa pela capacitação que as empresas oferecem aos seus funcionários. As organizações precisam observar, com cautela, o pessoal que nelas trabalham. É preciso programar o método dialógico, trocar experiências com as pessoas que trabalham, ouvir suas sugestões e críticas, acolhê-las e respeitá-las, como colaboradores que estão conduzindo os empreendimentos da organização. E, dessa forma, estão contribuindo para o desenvolvimento desta organização.

Percebe-se que as empresas oferecem aos empregados programas de capacitação e desenvolvimento, e investem altos recursos financeiros, entretanto, muitas vezes, aprendem pouco, em termos de aplicação no trabalho. É preciso que se atente para as pessoas que estão nos programas de treinamento da empresa, estimulá-las e ouvi-las através de uma avaliação dialógica. Todos devem se beneficiar e o empregado precisa aplicar mais o que está aprendendo nas universidades corporativas.

MCGREGOR (1999) conclui a sua análise sobre a teoria “Y”, formulando um convite à inovação. O autor afirma que no tocante aos problemas tecnológicos que possam surgir, as empresas já adquiriram condições para resolver esse enfrentamento e as situações decorrentes. A partir de então, verifica-se que os principais progressos industriais vão acontecer no lado humano da empresa. Ademais, a área de recursos humanos não pode se fixar nas pressuposições da teoria “X”, mas na teoria “Y”, que representa um convite à inovação. A ênfase do autor reside no lado humano das organizações que precisa ser destacado e valorizado.

### 3.2.3.2.3 Herzberg

Frederick Herzberg nasceu em 18 de abril de 1923, em Lynn, Massachusetts (E.U.A.), e morreu em 18 de janeiro de 2000. Graduou-se em Psicologia no ano de 1946 e fez seus estudos em pós-graduação na Universidade de Pittsburgh. Lecionou psicologia na Universidade Case Western Reserve, em Cleveland. Foi também professor de gestão na Universidade de Utah. Representa a fonte da motivação, durante os anos de 1950 e 1960, contribuindo com o enriquecimento do trabalho e a teoria dos fatores da motivação.

Há administradores que se utilizam das expressões “ação direta”, “dá um pontapé!”, Esse procedimento impulsiona o colaborador a fazer algo e o gerente tem razão. E fala que o menor e mais certo atalho para fazer o indivíduo realizar algo é dar-lhe um belo pontapé – que podemos chamar de KITA (de *Kick in the ass*, chute no traseiro, em inglês).” (HERZBERG; MAUSNER, 1964).

Herzberg e Mausner (1964) especifica várias formas de KITA, como KITA físico negativo, KITA psicológico negativo e KITA positivo. O KITA físico negativo foi usado com muita frequência no passado. Como uma agressão física, resulta numa reação negativa, posto que agressão gera agressão. O KITA psicológico negativo não apresenta evidência tangível de um ataque real, em virtude de que o indivíduo sofre golpes psicológicos e, se o indivíduo reclamar, é possível acusá-lo de paranoico. O KITA positivo trabalha com o sistema de recompensa, um incentivo, um reforço. Os KITAS não são formas de motivação, mas mitos de motivação.

Herzberg e Mausner (1964) relaciona algumas práticas de KITA positivo, desenvolvidas no sentido de se induzir à motivação, tais como: redução do tempo no trabalho; salários, em espiral; pacote de benefícios; treinamento em relações humanas; treinamento em sensibilidade; comunicação; comunicação de mão-dupla; participação no trabalho; e aconselhamento do trabalhador.

Com relação às quatro primeiras práticas, o autor as conclui através da não- - motivação. A redução do tempo no trabalho é um método que livra o indivíduo do serviço. Mas o fato é que as pessoas motivadas não buscam trabalhar menos tempo, mas um acréscimo de horas. Salários em espiral motivam a pessoa a pleitear o próximo aumento de salário. No que pertine ao pacote de benefícios, cumpre informar que estes acabam se tornando direitos, e, não, recompensas. Quanto aos treinamentos em relações humanas,

atesta-se que estes são dispendiosos. Ademais, os supervisores e administradores não eram, psicologicamente, honestos consigo mesmos, em sua prática de decência interpessoal.

Junto a seus colaboradores, desenvolveu pesquisa com 200 sujeitos de empresas que lidavam com engenharia e contabilidade. Pesquisou as situações de felicidade no ambiente de trabalho. Os sujeitos mostravam situações de alegria e também situações desagradáveis. E classificou os eventos que desencadeiam satisfação ou insatisfação. Quanto à satisfação, no ambiente de trabalho, ele destacou cinco fatores: realização, reconhecimento, atratividade do trabalho em si, responsabilidade e progresso. Já os fatores de insatisfação estavam voltados para a política e administração da empresa: supervisão, salário, relações interpessoais e condições de trabalho. Satisfação e insatisfação no trabalho são fatores de natureza distintas. Ele “[...] concluiu que estes dois sentimentos não são um o oposto do outro; ao contrário, satisfação e insatisfação no trabalho associam-se a dois diferentes conjuntos de necessidades humanas.” (PUGH; HICKSON, 2004, p. 183).

Examinando as informações derivadas de 12 diferentes investigações, envolvendo mais de 1.600 empregados de várias categorias, organizações e países, Herzberg concluiu que a grande maioria dos fatores que contribuíam para a satisfação no trabalho (81%) estava ligada a crescimento e desenvolvimento. A maioria dos fatores que levavam à insatisfação (69%), por sua vez, estava relacionada à “higiene” ou “manutenção” do ambiente de trabalho. (PUGH; HICKSON, 2004, p. 183).

Ele mostra a necessidade da empresa em investir no reconhecimento, na responsabilidade e nas oportunidades de crescimento e realização, pois os fatores higiênicos são direitos básicos e não suficientes para elevar a satisfação e a realização. Para ele, os cargos devem ser enriquecidos com maior comprometimento das pessoas com os resultados da empresa, as responsabilidades precisam ser mais ampliadas concedendo mais autoridade para o empregado, mais liberdade no ambiente de trabalho e que as tarefas tenham um maior nível de complexidade (PUGH; HICKSON, 2004).

#### 3.2.3.2.4 Simon

Herbert Alexander Simon (1916 – 2001). Graduado em Ciências Políticas (1936), doutorou-se em 1943. É um estudioso da administração e da economia. Ganhou o Prêmio Nobel de Economia, em 1978. Desenvolveu uma teoria decisória de gerência. Interessou-se pela tomada de decisões gerenciais. Admitia que os processos administrativos sejam processos decisórios que requerem uma tomada de decisão. A escolha de alternativas está presente no ato dos processos administrativos. Ele é de difícil classificação em termos

de determinada abordagem. Ele se situa “[...] no fim da escola behaviorista e no início de um complicado feixe de caminhos que levam à escola matemática, à pesquisa operacional, ao estruturalismo, à escola gestáltica e à teoria de sistemas.” (LODI, 1978, p. 203).

A preocupação central de Simon (1965) reside no estudo do comportamento humano que está inserido no mundo das organizações. Esse movimento de tomada de decisões foi iniciado por ele. Ele influenciou muitos campos do conhecimento humano. Deteve-se no exercício de compreender dentro das organizações todo um processo de tomada de decisões levado a efeito pela mente humana para resolver os problemas existentes nas organizações. E, segundo ele, para tomar decisões, o indivíduo deve estar o mais próximo que puder em termos de racionalidade humana. A análise dos processos decisórios é o ponto alto para se compreender os fenômenos ligados às organizações. Simon é conhecido como o pai do behaviorismo no campo da administração.

Frente aos trabalhos realizados por Simon, Balestrin (2002, p. 3) reflete em cima dos seguintes questionamentos: “O que levaria um pesquisador a passar mais de 60 anos estudando a forma como o ser humano resolve problemas e toma decisões? Esses temas mereceriam tal interesse no campo organizacional?” Para tanto, ele privilegia sistemas de informações computacionais que geram conhecimentos e informações aos tomadores de decisões que têm a tarefa desafiadora de coordenar o esforço grupal a partir das decisões geradas pelo sistema de informações.

Ao programar um trabalho de tomada de decisões, o gerente depara com situações novas e desafiadoras de problemas que vão redundar em novas formas de processos decisórios. Toda e qualquer ação gerencial que surge, implica uma tomada de decisões, segundo Simon (1965). Então, é necessário que se busquem as técnicas de decisão que mais reflitam o momento da decisão e, para ele, há uma diferença entre as decisões programadas e as não – programadas. Trata-se de um *continuum* que é resolvido com programas de ação, como um atendimento a um pedido de um cliente.

As decisões não-programadas envolvem situações novas ou não-estruturadas ou problemas para os quais não estão disponíveis regras e métodos de solução. Tais decisões são exigidas quando da primeira ocorrência de uma situação ou quando a complexidade do problema impede a rotinização. Como exemplos, podemos citar o lançamento de novos produtos, decisões relacionadas a reduções de pessoal ou à definição de uma nova localização para a empresa. Todas estas seriam decisões não-programadas (mesmo que em algumas fases do processo encontremos subdecisões programadas) já que a organização não dispõe de estratégias detalhadas para lidar com tais situações e, portanto, seus membros terão que recorrer às suas capacidades de solução inteligente de problemas. (PUGH; HICHSON, 2004, p.141).

Em situações novas, as pessoas adquirem competências e são capazes de desenvolverem a inteligência, embora podendo chegar a ser menos eficiente. As decisões precisam ser um processo programado para evitar custos elevados com a tomada de decisões dessa monta. Para as decisões não-estruturadas, não-programadas requer mais cuidados e, portanto, carecem de um programa de treinamento e seleção de executivos para buscar dominar as técnicas, pois vai ser necessário utilizar intuição, inteligência, criatividade e juízo de valor. Com a inteligência, que é construída no social pelos desafios que se apresenta, o ser humano vai aprender a conviver de forma ética e dentro dos valores incorporados com as máquinas que ele vai construindo para resolver os problemas gerenciais da organização, e tomar decisões complexas e necessárias para o dia a dia das empresas.

De um modo geral, após uma crise social, cultural ou de outra natureza, as organizações ficam mais preparadas para enfrentar novos desafios e o processo decisório é revolucionado. O uso do computador vai, cada vez mais, ser demandado nas empresas. Técnicas de computação vão simular o curso de situações não-programadas. São aplicadas

[...] técnicas e análises matemáticas e estatísticas, realização de pesquisas operacionais e desenvolvimento de novas tecnologias de informação, computação e simulação. [...] elementos de julgamento [...] podem agora ser incorporados ao universo dos procedimentos programados. (PUGH; HICHSON, 2004, p. 142).

As técnicas de tomada de decisões avançam e ganham novos contornos e, em um futuro promissor, numa espécie de revolução, no sentido de modificar a estrutura hierárquica através do uso de instrumentais, como: análise matemática e estatística, a pesquisa operacional, o processamento eletrônico, a simulação, dentre outras ferramentas oferecidas pelas máquinas para auxiliar e apoiar na tomada das decisões. Dessa forma, as organizações ficam numa posição de vanguarda e num patamar em que vai aquilatar qual a maior capacidade de análise das decisões requeridas, as suas multi e inter-relações. As tomadas de decisões, julgadas mais satisfatórias para aquele momento específico, serão realizadas com mais fundamentos.

Simon (1965) critica duramente as teorias clássicas da administração. Ele mostra que os estudos em administração são superficiais, carecendo de uma metodologia mais científica. Há excessos de simplificação e falta de objetividade nos seus trabalhos. “[...], de um modo geral, tem sido deixado de lado estudar a localização real das funções decisórias, contentando-se em falar de termos como autoridade, centralização, alcance de controle e função, sem [...] defini-los operacionalmente.” (BALESTRIN, 2002, p. 5).

Entender o processo decisório é a tônica que norteia as principais ideias de Simon (1965). Seus trabalhos contribuíram para a melhor forma de compreender os fenômenos organizacionais, dando consistência aos debates e às discussões dos principais temas voltados ao comportamento organizacional. Há um sistema de decisões presente no mundo organizacional e os indivíduos que estão situados nas organizações enfrentam os impactos de tudo isso e são desafiados a tomar decisões e buscar respostas para elas. E o grande imperativo que se impõe reside numa palavra-chave: o planejamento.

A proposta de Simon (1965) *apud* Albuquerque e Escrivão Filho (2005, p. 4) é constituída de três etapas, a seguir:

- 1) O relacionamento de todas as possíveis estratégias que poderão ser adotadas (a estratégia representa o conjunto de decisões que determinam o comportamento a ser seguido num determinado período de tempo);
- 2) A determinação de todas as consequências decorrentes da adoção de cada estratégia;
- 3) A avaliação comparativa de cada grupo de consequências e escolha de uma alternativa entre várias disponíveis, a partir de valores pessoais e organizacionais. A escolha indica a preferência por um conjunto de consequências.

As informações são limitadas nas suas possibilidades e num nível considerado satisfatório que ajuda a mostrar os problemas que são relevantes bem como as alternativas de solução dos mesmos. Portanto, a pessoa precisa munir-se de estudos contextuais que possam colaborar nas mudanças desejadas. É preciso focar na melhor alternativa de resposta que se apresente no estudo. Para tanto, é preciso também atentar para os princípios de natureza ética e moral e os valores organizacionais e inter-relacioná-los bem na busca da melhor alternativa de escolha e tomada de decisões. Fazer coincidir os valores individuais aos organizacionais, para não tomar decisões conflitantes. A meta é conseguir conciliar e integrar comportamentos individuais e grupais. O indivíduo é, por natureza, um ser racional que toma decisões.

A empresa ou organização é vista como um sistema de decisão onde o indivíduo participa, racional e conscientemente, escolhendo entre alternativas mais ou menos racionais. Isto modifica o próprio caráter da autoridade, pois o indivíduo obedece não pela legitimação da autoridade, mas decidindo que, entre as alternativas de obedecer ou não, a desobediência traz desvantagens que ele quer evitar ou a obediência lhe traz vantagens que ele quer conservar. (LODI, 1978, p. 204).

As pessoas que trabalham nas organizações cada vez mais estão sendo estimuladas para desenvolverem mais autonomia, independência e criatividade. Elas são estimuladas a enfrentar as situações com coragem e determinação. As ferramentas tanto tecnológicas quanto não-tecnológicas, como as humanas, estão presentes e sendo mais

exploradas no sentido de expandir a inteligência humana no intuito de oferecer respostas mais oportunas e apropriadas. Os investimentos nas pessoas, no comportamento individual e organizacional, estão sendo trabalhados em prol das mudanças que estão revolucionando o mundo das organizações e, em consequência, melhorando a sociedade como um todo.

No polo teórico, foram abordadas as teorias da avaliação educacional, a humanista da pedagogia e a educação gerencial. Na teoria da avaliação educacional, destacam-se: a avaliação responsiva de R. Stake, a iluminativa de Parlett e Hamilton e a emancipatória de Ana Maria Saul. Na teoria humanista da pedagogia foi priorizada a teoria humanista de Carl R. Rogers, e na educação gerencial, enfatizaram-se as teorias humanistas da liderança, como Abraham Maslow, Douglas McGregor, Frederick Herzberg e Herbert Alexander Simon.

### **3.3 Polo Morfológico**

A qualidade epistemológica é condição necessária para se chegar a um rigor na parte metodológica da pesquisa. O polo morfológico é o dos modelos. “O espaço morfológico pode se desdobrar em vários planos para acolher a construção de “modelos” teóricos que se referem a modelos materiais que descrevem estados de coisas” (DE BRUYNE; HERMAN; DE SCHOUTHEETE, 1977, p. 163).

Esse polo configura o objeto científico e se relaciona com a estruturação desse objeto (organização e apresentação dos resultados). O polo morfológico de um processo de investigação contém elementos de análise das metodologias qualitativas, como: organização/apresentação dos resultados e validação (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005).

O polo morfológico expõe o conjunto do processo que permitiu a construção do objeto. “Espaço arquitetônico que articula os conceitos, os elementos e as variáveis descritas nos polos epistemológico e teórico e permite uma proposta de interação a partir dos aprimoramentos da experimentação exercitada no polo técnico.” (LIMA, 2008, p. 493).

Há uma diversidade de significados em torno da palavra modelo, o que levou os especialistas a discutirem em profundidade o seu alcance conceitual. Esse termo modelo é amplamente usado em avaliação educacional e o seu emprego se torna abrangente. Há muitas referências que se fazem ao modelo, como:

[...] concepção de avaliação, mas, em outros casos, a mesma palavra passa a significar uma certa forma de abordagem, e, numa terceira situação, o vocábulo é

usado para traduzir um método empregado em avaliação [...]. Os modelos em avaliação educacional, na verdade, descrevem o que os avaliadores fazem ou prescrevem o que devem fazer. (VIANNA, 2000, p. 34).

A avaliação é complexa. Ela abarca uma diversidade de problemas epistemológicos, éticos, metodológicos, ontológicos, políticos, sociais, dentre outros usos que se façam necessários e que interferem nessa amplitude. Há muitas discussões e controvérsias entre os especialistas e nada mais oportuno do que chegar a uma relação dialógica satisfatória que atenda os diversos interesses envolvidos.

Há uma multiplicidade de modelos de avaliação educacional. Eles apresentam diferentes percepções e visões do processo educativo. Há olhares na avaliação como pesquisa experimental. Alguns teóricos mostram que a essência da avaliação reside na medida, ou seja, nos dados quantitativos; outros se detêm nos testes referenciados a critério; há outros que usam modelos causais e procedimentos quase experimentais. “Enfim, as variações nos modelos são as mais diversas, contemplando uma grande diversidade de situações e usando diferentes metodologias.” (VIANNA, 2000, p. 35).

Na visão de Stake, há diferentes formas de avaliação de um programa educacional e não há nenhuma que seja inteiramente correta. Há umas que se aproximam mais do objeto a ser estudado e outras que se afastam.

O modelo responsivo de avaliação propõe-se a fazer tudo aquilo que qualquer pessoa faz quando avalia, ou seja, observa e reage. É subjetivo mas essa subjetividade – principal argumento dos que a ele se opõem –, pode ser reduzida, na opinião de Stake, pela definição operacional de alguns termos, entre outros aspectos, ainda que seja um trabalho que se baseie, fundamentalmente, nos *insights* da observação pessoal. (VIANNA, 2000, p. 37).

Fazendo parte do polo morfológico do trabalho, abordam-se os seguintes tópicos: o modelo de avaliação no humanista, de Carl R. Rogers, e os modelos de avaliação educacional. Aprofundam-se os modelos da avaliação responsiva ou compreensiva de R. E. Stake; a avaliação iluminativa de Parlett e Hamilton, e a avaliação emancipatória de A. M. Saul.

### **3.3.1 O Modelo de Avaliação no Humanismo de Rogers**

Em Rogers (1985) não existe um modelo pronto de avaliação educacional. Mas quando discute a aprendizagem para os nossos tempos, esboça pontos que ajudam na configuração de um modelo de avaliação de programas educacionais. Mostra as dificuldades e oportunidades do ensino atual e trabalha uma questão fundamental: como professor, posso



ser eu mesmo? Discute a liberdade responsável na sala de aula, o relacionamento interpessoal na facilitação da aprendizagem, como tornar-se um facilitador e os métodos de criar liberdade de aprender em nossa década.

A abordagem rogeriana na educação e, especificamente na avaliação, passa pela autoavaliação, ou seja, um olhar para dentro de si, do seu progresso pessoal, da sua autonomia não esperando apenas a avaliação do professor. Há uma resistência por parte dos alunos que não tiveram essa cultura da autonomia e uma avaliação autoiniciada no sujeito. Além do mais, há todo um condicionamento do professor que não quer abdicar de suas funções. O aluno precisa aprender a assumir a responsabilidade pela sua avaliação também e partilhar com o professor esse papel.

Esse procedimento ainda se torna notório quando se trabalha com programas de desenvolvimento de gerentes que ajuda a formar pessoas no ambiente das organizações. A aprendizagem do aluno não é unidimensional, não ocorre apenas na sala de aula, se estende para fora desta, nos corredores, nos interesses pelos projetos dos alunos, na troca de livros, enfim, a aprendizagem ocorre na cooperação, nos relacionamentos interpessoais e em qualquer lugar. “Quando há liberdade de escolher, de aprender segundo o próprio ritmo, [...], há na experiência um magnetismo que prende o estudante. Isto constitui não apenas uma satisfação para ele, mas uma avaliação não-verbal e muito gratificante do facilitador” (ROGERS, 1985, p. 99-100).

O facilitador confia nas potencialidades da pessoa e esta se sente confirmada e vai exercer um maior compromisso com a sua prática pedagógica. Avaliar o próprio aprendizado é fundamental para se chegar à aprendizagem significativa, que é uma aprendizagem responsável e se inicia no próprio sujeito. O indivíduo aprende a assumir responsabilidade, e um certo grau de auto avaliação é benéfico para promover uma aprendizagem que se quer significativa.

As pessoas precisam de um clima facilitador de aprendizagem. Elas precisam ter a oportunidade de analisar seus pontos fracos e fortes e discutir isso em sala de aula para que também haja aprendizagem em todas as direções. Não existe um padrão único a seguir, quando se busca avaliar os esforços e as aprendizagens pessoais.

Rogers (1985) discute o desenvolvimento de professores centrados na pessoa, através de um programa de educação de professores elaborado pela Universidade St. Lawrence, em Canton, no estado de Nova Iorque. Trata-se de uma experiência com uma abordagem centrada na pessoa na educação de professores por quase vinte anos. Entre outros pontos, ele discute os procedimentos de avaliação e “[...] a maneira pela qual esta inovadora

abordagem da educação de professores conseguiu obter aprovação estadual. Em seus esforços, eles desenvolveram um método de avaliação de estudantes novo, complexo e completo.” (ROGERS, 1985, p. 177).

Havia um problema a enfrentar que se constitui em um grande desafio para essa época e, nesse contexto social e histórico, em que predominava um sistema de avaliação linear de causa e efeito baseado na competência. Havia um dilema que tinha de ser resolvido. E a questão que tinha de ser enfrentada é “[...] como ajustar a abordagem de educação de mestres centrada na pessoa, de Rogers, a um modelo de competência.” (ROGERS, 1985, p. 177).

E a opção foi fundir a tecnologia com o humanismo. Os princípios da abordagem rogeriana foram testados em sala de aula. Em termos de avaliação, os alunos depararam com um instrumento de pré e pós – avaliação sobre o ato de ouvir e, com respeito à competência, os alunos fazem um teste de lápis e papel.

Por um lado, uma abordagem centrada na pessoa concentra-se na autoconsciência e no processo de crescimento do candidato, enquanto que a educação baseada na competência usa como foco a capacidade do candidato em atender expectativas específicas que regulam e controlam o produto acadêmico apresentado por um programa de ensino de estudantes. O resultado desta combinação em St. Lawrence foi o desenvolvimento do Livro de Trabalho Baseado na competência, onde conceitos centrados na pessoa, específicos, tais como a capacidade de escutar ativamente e a capacidade de agir com consideração positiva, etc. são apresentados sob a forma de diário, a fim de conceder a cada candidato um quadro de referência autoiniciado e autoavaliativo. [...] (ROGERS, 1985, p. 178).

O modelo avaliativo utilizado está na figura 3, a seguir, especificado:

Figura 3 – Agir – Escutar Empaticamente na Sala de Aula (escuta ativa)

AGIR-ESCUTAR EMPATICAMENTE E NA SALA DE AULA (ESCUTA ATIVA)					
Recurso Usados na Consecução das Expectativas					
(Mencione sucintamente notas pessoais, datas, títulos, etc, de seminários, aulas, livros, etc., usados para atingir as expectativas ou metas)					
seminários semanais		apresentações de sala de aula		seminários semanais	
conferência com o professor supervisor		Debates com estrutura		Outros	
Efetiva	Muito efetiva	Efetiva	Muito efetiva	Efetiva	Muito efetiva
Avaliação do Próprio Estudante		Avaliação do Departamento de Educação		Avaliação de Outra Pessoa (opcional)	
Departamento de Educação da Universidade St. Lawrence					

Fonte: Rogers (1985, p. 179).

As expectativas dos professores são registrados em um livro de trabalho. Os estudantes também desenvolvem uma lista de expectativas do que desejam com a experiência. O livro de trabalho constitui a base para os seminários semanais e os alunos trazem as suas expectativas, os problemas críticos. As estratégias disciplinares são debatidas em seus livros de trabalho, bem como as tensões e outras rupturas. Na última semana do curso os candidatos autoavaliam as expectativas que estão registradas em seus livros de trabalho. E estas autoavaliações se juntam às avaliações dos superiores e às do Departamento de Educação da Universidade St. Lawrence para dar ao estudante o *feedback* do seu progresso. Também são usados outros estudantes, que dão o apoio necessário, ouvindo os estudantes, quando solicitados. E todos se beneficiam nesse processo de aconselhamento com estudantes mais experientes.

Durante a última semana da experiência de campo de ensino, os candidatos a professor treinam seus alunos a responder um questionário de dez itens. Ele é a visão do estudante de como percebeu o grau de respeito, empatia e autenticidade que o seu professor em perspectiva transmitiu. Para maior precisão fenomenológica, os estudantes respondem a cada item designando aquelas pessoas de suas vidas que são as mais e menos típicas da intenção da questão. Sob consideração positiva, por exemplo, eles colocam as iniciais daquela pessoa que, segundo acreditam, demonstra o mais alto nível de cuidado e consideração, seguido por uma cotação, ao longo do contínuo, para o seu professor. Quando comparados, houve um elevado relacionamento entre os resultados dos questionários e as avaliações em fita cassete. (ROGERS, 1985, p. 180).

Esse processo de avaliação é completo, pois há um autorrespeito e um respeito mútuo entre os colegas. Na avaliação final oral, surgem mais de 100 definições de estilo de ensinar. O professor se torna mais ciente de si, mais preparado para avaliar e refletir o seu trabalho. Acredita-se que, nos programas de desenvolvimento gerencial, é bem-vinda a uma avaliação final, oral e dialógica entre equipe pedagógica e alunos que vão definir estilos gerenciais, e esses estilos passam a compor os programas de desenvolvimento gerencial.

É difícil encontrar professores preparados para levar a efeito um programa humanizador, e que perceba o seu aluno como pessoa. Não é fácil programar um programa de formação docente voltado para uma abordagem centrada no estudante. A avaliação acaba sendo positiva e, nos relatórios obtidos dos alunos, não há uma única resposta negativa.

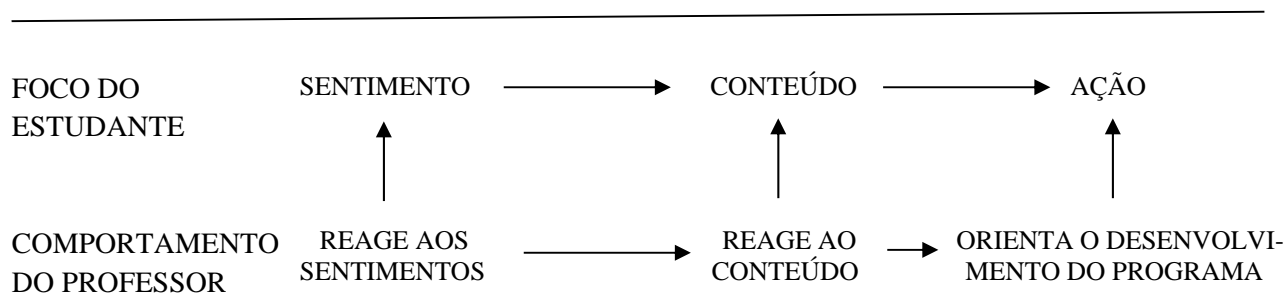
Rogers (1985) trata da pesquisa de temas centrados na pessoa, em educação, e mostra que os estudantes aprendem mais, são mais criativos na resolução de problemas quando o professor proporciona um clima humano e facilitador. E isso torna as salas de aula centradas nas pessoas melhores que as outras. E, a partir de diversas pesquisas, realizadas em dois continentes, demonstra “[...] que uma abordagem humana é definitivamente superior, num grande número de maneiras básicas, à abordagem tradicional.” (ROGERS, 1985, p. 205).

A Associação Nacional para a Humanização da Educação (ANHE) desenvolveu pesquisas sobre a abordagem centrada na pessoa durante 17 anos, em 42 estados e 7 países estrangeiros. “Os resultados dessas investigações revelam que decorrem alguns efeitos muito positivos da aplicação de princípios centrados na pessoa à prática diária nas escolas.” (ROGERS, 1985, p. 207).

Os alunos se desenvolvem mais, em termos de aprendizagem, criatividade, liberdade experiencial, quando recebem níveis elevados de compreensão, interesse e autenticidade. O autor compara pesquisas realizadas na ANHE, em que trabalha, com mais de 2000 (dois mil) professores e mais de 20000 (vinte mil) estudantes. Ele examinou os relacionamentos entre a tríade rogeriana (empatia, congruência e consideração positiva e incondicional) e atitudes consigo mesmo, com a escola e com os outros, e outros problemas voltados ao desenvolvimento cognitivo.

Em termos de avaliação de programas, ele definiu o modelo de relacionamento interpessoal humanístico (figura 4), a seguir, que mostra quais os relacionamentos interpessoais humanísticos e, com isso, realizou muitas pesquisas, informando os resultados encontrados nas pesquisas para os educadores.

Figura 4 – Modelo de Relacionamentos Interpessoais no Ensino



Fonte: Rogers, (1985, p. 208)

Na definição desse modelo, Rogers (1985) determina que as “reações aos sentimentos” eram as condições facilitadoras, medidas a partir da tríade rogeriana (empatia, congruência e consideração positiva e incondicional). As reações ao conteúdo foram definidas com base na “Análise da Interação de Flanders” (1965) e nas categorias cognitivas de Bloom (1956). As reações à ação foram definidas como a tecnologia de Carkhuff para o desenvolvimento de programas.

Com vistas à preservação do anonimato nos sujeitos, os participantes do estudo se beneficiavam com os dados obtidos de seu ensino. Os dados extraídos da gravação eram avaliados, analisados e partilhados com os professores, através de debates com um Consultor. Faziam-se treinamentos e *feedback* e isso servia como suporte e ajuda ao professor na determinação de suas metas e na avaliação de sua consecução (ROGERS, 1985).

Comparando alunos treinados por professores para oferecer altos níveis de empatia, congruência e consideração positiva incondicional, com alunos de professores que não ofereciam altos níveis dessas condições facilitadoras, os resultados, com relação aos alunos dos professores de alta facilitação, foram os seguintes:

1. Perdiam menos dias de escola durante o ano;
2. Tinham notas mais altas em mediações de autoconceito, indicando maior autoconsideração positiva;
3. Efetuavam maiores ganhos em mediações acadêmicas de realização, inclusive notas em matemática e leitura;
4. Apresentavam menos problemas disciplinares;
5. Cometiam menos atos de vandalismo à propriedade da escola;
6. Aumentavam suas notas em testes de Q.I. (graus k – 5);
7. Efetuavam aumentos em notas de criatividade, de setembro a maio, e
8. Eram mais espontâneos e utilizavam níveis mais altos de pensamento. (ROGERS, 1985, p. 211).

Convém lembrar que os lucros auferidos eram cumulativos. As vantagens aumentavam com os anos sucessivos de tal forma que os alunos que tinham mais anos, à

medida que iam se sucedendo, eles tinham um professor de alto funcionamento e, com isso, as vantagens ainda se tornaram maiores, se comparados com alunos com professores de baixo funcionamento. A premissa fundamental do modelo rogeriano se efetivava, ou seja, “[...] salas de aula produtivas são aquelas em que professores/facilitadores ajudam os estudantes a desenvolver-se, tanto pessoal como academicamente” (ROGERS, 1985, p. 212).

Nas salas de aula em que professores mostram mais condições facilitadoras (tríade rogeriana, ou seja, empatia, congruência e aceitação incondicional), eles caracterizam seu dia como “diversão sem trabalho” e, nessas salas de aula, observam-se:

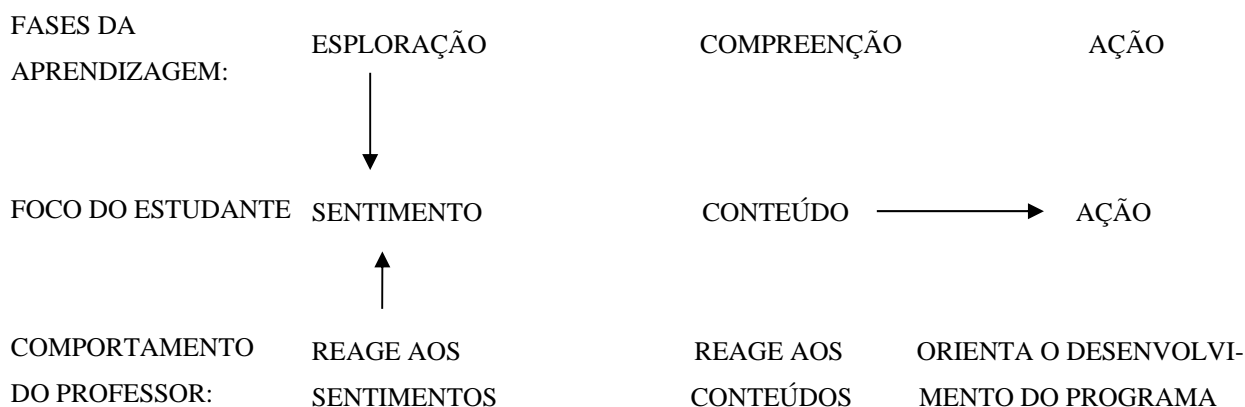
1. Mais conversa por parte do aluno
2. Mais soluções de problemas
3. Mais iniciação verbal
4. Mais reações verbais ao professor
5. Mais formulação de perguntas
6. Mais envolvimento na aprendizagem
7. Mais contato visual com o professor
8. Mais movimentos físicos
9. Níveis mais altos de cognição
10. Maior criatividade. (ROGERS, 1985, p. 212).

Investigando as condições interpessoais com os processos cognitivos, os alunos estavam sempre presentes em sala de aula, aumentavam as notas em testes de Q. I. e obtinham ganhos em mensuração de realização acadêmica. “[...] os estudantes aprendem que podem aprender e, assim procedendo, acham-se livres para tornar-se produtivos e envolvidos – a funcionar mais plenamente, sob todas as maneiras.” (ROGERS, 1985, p. 218).

O comportamento interpessoal do professor é um fator importante para melhorar os resultados da aprendizagem. O treinamento em comportamento interpessoal que, em geral Rogers (1974) sugere em seu livro *Grupos de encontro*, ele pode ser feito através de *workshops* que podem ser realizados em diversos finais de semana ou parte das férias, momentos significativos para que os professores possam se autoconhecerem, fazerem mais vínculos afetivos com as pessoas e, assim, criar um clima maior de aprendizagem em sala de aula. Assim, o treinamento em comportamento interpessoal auxilia na instrução efetiva, de tal forma, que “[...] certos tipos de comportamento professoral achavam-se relacionados ao aumento da aprendizagem do estudante.” (ROGERS, 1985, p. 220).

O modelo interpessoal rogeriano se liga a um modelo apropriado de aprendizagem e ele apresenta o seu modelo ampliado de relacionamentos de aprendizagem e interpessoais que se apresenta na figura 5, a seguir.

Figura 5 – Modelo de Relacionamentos de Aprendizagem e Interpessoais



Fonte: Rogers (1985, p. 221).

Observando mais de perto o contexto atual, ainda preponderam na sala de aula métodos expositivos em que o professor só fala e o aluno só ouve. Trata-se de um modelo passivo em que o professor detendo todo o poder é o *magister dixit*, ou seja, o professor “falou tá falado”, e o aluno permanece mentalmente inativo no seu canto e isso remete à educação bancária de Freire (1987). Dessa forma, essa tradição forma um ser humano tímido e intelectualmente fragilizado e, com raras exceções, não arrisca enfrentar os embates. Isso dificulta, no futuro gestor, uma série de dificuldades bloqueadoras, que irão impedi-lo de tomar decisões mais acertadas.

O resultado de aulas passivas que o ser humano carrega dentro de si, desde os tempos da infância, é que não se aprende de forma significativa e com sentido para a vida, e as aulas ficam monótonas. Há um elevado nível percentual de fala do professor e muitos deles “[...] descobriram que cerca de 80% do seu tempo de aula era consumido por falas do professor, 10%, pelos estudantes (todos juntos) e 10%, por silêncio ou confusão.” (ROGERS, 1985, p. 221).

### 3.3.2 Modelos de Avaliação Educacional

Retornando aos teóricos da avaliação educacional, o presente trabalho recorre aos modelos de avaliação propostos por Stake (1967, 1982, 1983, 1984a, 1984b, 1984c, 2006, 2007); Parlett e Hamilton (1976, 1982) e Saul (1988).

### 3.3.2.1 O modelo de avaliação responsiva ou compreensiva de Stake (1967)

Stake (1967) marca toda uma época na avaliação educacional. Ele teve papel de relevância não apenas na teorização da avaliação, mas na criação de modelos de avaliação. Com suas ideias inovadoras, ele trabalha a avaliação responsiva ou compreensiva que oportuniza o surgimento da avaliação naturalista. Ele trata da avaliação informal (opiniões, observações causais, objetivos implícitos, normas intuitivas e julgamento subjetivo) e da avaliação formal (depende de comparações controladas e do uso de testes padronizados que existem na realidade brasileira).

A avaliação responsiva – ou compreensiva –, é mais uma atitude e vai além de uma receita. Ela enfrenta uma constante busca da qualidade do programa. Trabalha os pontos fortes e fracos desse programa. Ser compreensivo significa guiar-se pela experiência de estar pessoalmente ali, presente, sentindo a situação, experimentando as atividades, as tensões e os conflitos existentes, conhecendo melhor a realidade das pessoas e seus valores. Ser compreensivo é basear-se na interpretação pessoal, é sentir-se família e preocupar-se com o que se passa em todo o entorno e nas diversas situações, uma preocupação com as ações do programa, com a cultura das pessoas e suas individualidades, singularidades e pluralidade cultural. O avaliador precisa familiarizar-se bem como o programa e seus contextos para uma adaptação e compatibilidade dos dados (STAKE, 2006).

Stake (2006) fala que a avaliação se mostra facilitada e debilitada ao mesmo tempo pela linguagem, pelas classificações e etiquetas e se tem uma percepção errônea de que a missão do avaliador consiste em etiquetar, ou seja, colocar rótulos. E ele discute o papel do avaliador que “[...] não é categorizar as coisas, é falar o valor daquela coisa especial que temos à nossa frente, o que nos leva ao movimento de menos classificação e mais compreensão experiencial.” (STAKE, 2006, p. 161).

Para Stake (1967), os dois atos básicos da avaliação são a descrição e o julgamento. Os dados se agrupam em três conjuntos de informações: 1) Antecedentes (condições existentes antes do início do ensino e da aprendizagem); 2) Interações e 3) Resultados. Esses elementos participam da descrição e do julgamento. Os dados descritivos de um programa devem ser congruentes, se o pretendido acontece. Não há um esforço para relacionar as condições antecedentes e as interações (transações), uma preocupação no sentido de estabelecer uma relação entre os procedimentos e os resultados alcançados. Pouco se faz para associar o que os educadores pretendem fazer e aquilo que realmente realizam, pois há um excesso de preocupação psicométrica.



A avaliação responsiva ou compreensiva busca e documenta a qualidade de um programa. A sua meta é a compreensão, a receptividade ou sensibilidade para os problemas. Esta compreensão vai ao encontro das ideias de Carl Rogers (1985) em torno da abordagem centrada na pessoa. Aliás, essa é uma tecla tocada pelo autor em quase todas as suas mais de duas dezenas de obras publicadas. Nesse modelo de avaliação, preconizado por Stake (2006), se empregam tanto a medida baseada em critérios, quanto a interpretação ou hermenêutica na busca do êxito. Então, o avaliador compreensivo faz para si a pergunta: No momento, este programa está tendo êxito?

O ponto de partida são sempre as primeiras impressões e o avaliador examina essas impressões, questiona o que é aparente e busca alternativas com novas e incessantes interpretações, novas impressões e assim por diante. Não tem fim, é como uma interpretação no círculo hermenêutico de Gadamer (2012b), embora se chegue a novas compreensões que satisfaçam o momento vivido. É preciso que se perceba a atividade do programa – se os processos são bons, a melhora vem mais na frente (STAKE, 2006).

Em qualquer grupo há conflitos, tensões e diversidades. O avaliador tem que ser respeitoso com essa multiplicidade, além de aceitá-la de forma incondicional. Ele vai descobrir os méritos e as deficiências no programa frente a essa diversidade de realidades multifacetadas. Essas diferenças de percepção influem no significado. Para tanto, faz-se necessário que o trabalho do avaliador seja submetido a uma equipe interdisciplinar que trabalhe com avaliação. São diversos olhares que vão mostrar os avanços e os recuos, e tudo isso é feito antes do seu relatório.

Não apenas a equipe interdisciplinar formada por diversos profissionais da área, como também os sujeitos da pesquisa, que são participantes também da equipe. Esse procedimento ajuda a reduzir os erros, as falhas, os mal-entendidos e, uma vez trabalhados, eles vão mostrar uma nova realidade que se apresenta. Trata-se sempre de uma nova experiência que acontece a cada momento. A qualidade do programa também passa por essas diversas visões, inclusive, dos leitores, as visões diversas, a sua empatia com as pessoas e a narração dos seus relatos. Há que se levar em consideração toda uma diversidade plural de olhares em torno dos fatos que se apresentam na avaliação. Isso torna-se uma experiência vicária e mostra que o avaliador esteve ali, em pessoa, na sua totalidade. Isso torna o avaliador compreensivo (STAKE, 2006).

A avaliação compreensiva de Stake (2006) passa pelo investimento naturalista, pelo estudo de caso, enfim, engloba toda uma abordagem qualitativa. Há um comum acordo entre avaliadores compreensivos com a equipe técnica do programa, com os patrocinadores

da avaliação e com as outras pessoas leitoras, no sentido de avaliar que método de pesquisa alternativo ou qualitativo deve ser abordado nesse seu trabalho. Há um comum acordo que se dá através de um processo de negociação, uma conversação aberta, franca e respeitadora de toda essa diversidade.

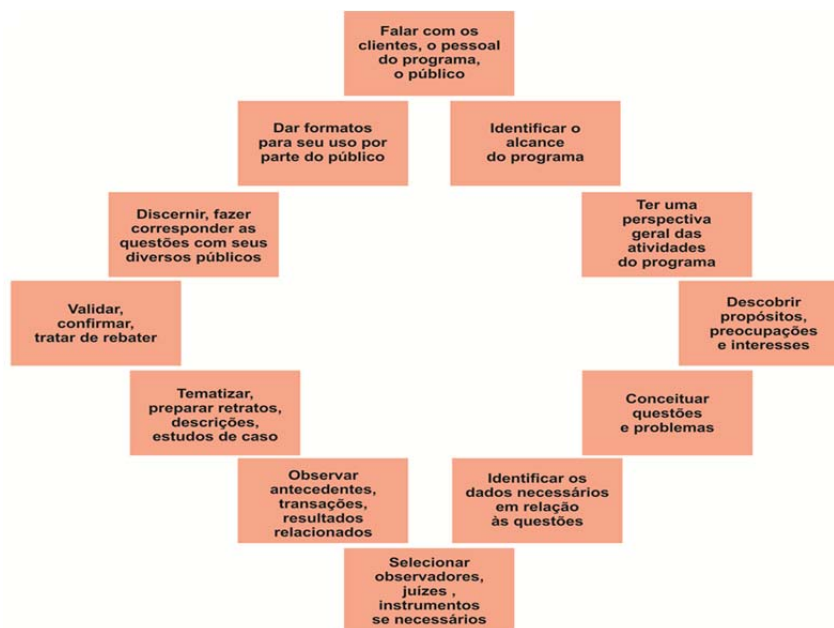
Há uma negociação no sentido de encontrar, nesse entremeio, um meio-termo entre a ênfase nos resultados e a busca na qualidade do processo, e os avaliadores são os profissionais mais preparados para enfrentar esse embate. Os avaliadores são os que decidem pelo melhor método na avaliação compreensiva. E isso depende da situação e do contexto social do programa. Stake (2006) enfatiza a combinação entre a interpretação e os critérios de medidas e isso vai redundar numa dialética e, aqui, se fala em “métodos mistos”, em que os testes desempenham um papel de subordinação. Os alunos aprendem mais do que mostram os testes e as medidas.

Na sua experiência, Stake (2006) mostra que os resultados através dos testes têm sido decepcionantes. E desenvolver bons testes é bastante dispendioso e tem se revelado simplista e insensível às circunstâncias locais. Ele começou sua vida profissional enquanto psicólogo e estudioso da avaliação na ciência social empírica e na psicométrica. Com o tempo, se deu conta de que nem os desenhos e nem os testes produziam dados que respondessem às perguntas importantes. Então, ele desenvolveu todo um sistema voltado para uma avaliação chamada responsiva ou compreensiva.

Para Stake (2006), a avaliação compreensiva ou responsiva tem sido a sua resposta, ele se deu conta que, disciplinando as impressões pessoais com a experiência pessoal, se obtém uma melhor noção do mérito e do valor de algo. A etnografia tem proporcionado uma larga contribuição para a avaliação dita compreensiva. E, para entender um avaliando, ele observava as atividades e gravava entrevistas. Para ele, a avaliação compreensiva é o estudo empírico da atividade humana.

Entre os anos de 1967 e 1973, Stake (2006) aprofundou o funcionamento real do programa, recolhendo tanto os dados qualitativos, quanto os quantitativos, baseando-se em interpretações pessoais da qualidade, implicando ainda nas experiências e valores dos leitores. E isso fez com que ele organizasse um resumo dos passos destacados na avaliação compreensiva que pode ser visto na figura 6, a seguir, que ele chama de relógio compreensivo.

Figura 6 – O relógio compreensivo: acontecimentos destacados em uma avaliação compreensiva



Fonte: Stake (1974, 1980 *apud* STAKE, 2006, p. 160).

Para Stake (2006), esse relógio compreensivo, estampado na figura 6, anterior, diferentemente de um relógio comum, se move em um sentido ou em outro sentido contrário, ou até mesmo de um lado a outro. Podem ocorrer simultaneamente ou preceder ou vir a continuar por qualquer lado. O trabalho do avaliador, segundo ele, não é categorizar coisas, é discorrer sobre o valor daquela coisa especial que está à nossa frente.

Stake (2006) diz que a meta da avaliação é a qualidade. E esta está acima de tudo e de uma forma destacada. Esta é uma constante busca e uma longa conquista. Nunca está pronta, está sempre em construção permanente. Os conceitos mais qualitativos, como virtudes e defeitos, bondade e valor, são mais difíceis de serem buscados na definição da qualidade. Na figura 7, a seguir, o autor mostra a possibilidade de selecionar dados sobre os antecedentes e as transações. Ele denominou as condições (*inputs*) ou contextos para funcionar um programa como antecedentes. Dados sobre as atividades, o funcionamento, as funções e os processos do programa, ele denominou de transações (avaliação de processo).

Figura 7 – Afirmações e dados a serem coletados por um avaliador de um Programa Educacional, segundo R. Stake (1967)



Fonte: Stake (1967) *apud* Stake (2006, p. 168).

As modificações de um programa sofrem combinações diversas de tal forma que o programa produzido nunca é como foi prometido. Há toda uma dinâmica envolvida nesse caminhar. Há todo um processo, uma marcha que se dá a cada momento, e a qualidade ainda está por vir a ser descoberta. Cada uma das categorias usadas no quadro é subdividida em intenções, observações, padrões e valorações.

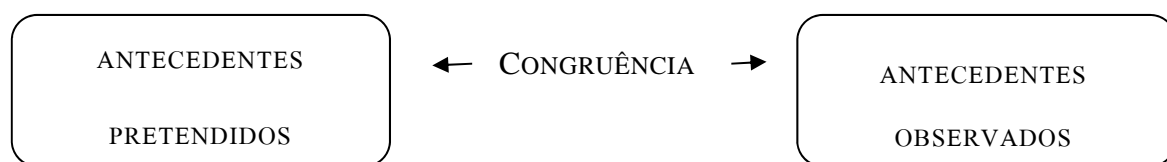
Os dados são reunidos pelo avaliador. E quando este executa bem o seu trabalho, se familiariza com o programa, compartilha experiências com as pessoas, o avaliador já tem consigo muitas respostas que saem de sua cabeça e ajudam na sua análise e interpretação dos dados. Ajuda na análise e interpretação dos dados quando se escolhem bem as pessoas para formular questões. E as perguntas giram em torno do que funciona bem e, realmente, é o que está ocorrendo.

Há que se buscar as descrições do programa, conforme Figura 8, a seguir. Há que se conhecer bem a percepção das necessidades, objetivos, processos, problemas e

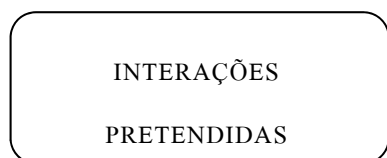
ganhos conseguidos, além de outros dados. Há sempre muito a se buscar, especialmente, no que está na esfera do “não-dito”. Portanto, o segredo da avaliação reside no instrumental, nas comparações e correlações entre diversos indicadores, através do uso de observações, entrevistas em grupo e outros recursos usados.

Figura 8 – Dados descritivos

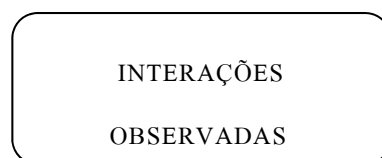
DADOS DESCRITIVOS



CONTINGÊNCIA LÓGICA

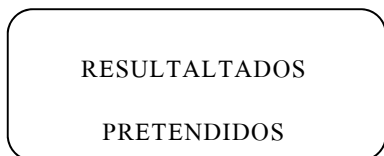


CONTINGÊNCIA EMPÍRICA

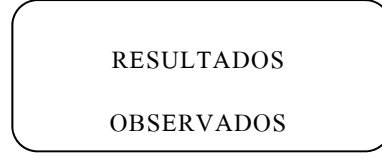


← CONGRUÊNCIA →

CONTINGÊNCIA LÓGICA



CONTINGÊNCIA EMPÍRICA



← CONGRUÊNCIA →

Fonte: Stake (1967 *apud* VIANNA, 2000, p. 131).

Para Stake (1967 *apud* VIANNA, 2000, p. 130-132), as contingências precisam ser determinadas, ou seja, o que pode suceder ou não entre antecedentes, interações e resultados estabelecendo uma relação de congruência entre intenções e observações. Há uma congruência nos dados de um programa quando o pretendido acontece. O pretendido deve ser comparado com o observado. Para o autor, a avaliação é uma procura de relações congruentes para melhorar o programa. É preciso recorrer a outros programas já realizados para se ter essa comparação com os dados de programas anteriores e essa questão é por demais complexas pela multiplicidade de variáveis envolvidas no processo.

### 3.3.2.2 O modelo de avaliação iluminativa de Parlett e Hamilton (1982)

Em termo de modelo de avaliação, Parlett e Hamilton (1982) referem-se a dois principais paradigmas da avaliação: a) A avaliação tradicional ou o que ele chama de paradigma “agrobotânico” que utiliza uma metodologia hipotética – dedutiva, calcada no *behaviorismo* e na psicometria; e b) A avaliação iluminativa ou o que ele chama de “paradigma sócioantropológico”. Esse modelo vincula-se à antropologia social, à psiquiatria e à pesquisa, através de observação participante.

Infelizmente, poucos são os esforços no sentido de investir em modelos alternativos de avaliação educacional. O modelo da “avaliação iluminativa” considera os contextos mais amplos em que funcionam os programas educacionais. Tem, como preocupação central, a descrição e interpretação em lugar de mensuração e predição. Para compreender bem a avaliação iluminativa, há dois conceitos que são fundamentais, como o “sistema de ensino” e o “meio de aprendizagem” (PARLETT; HAMILTON, 1982).

São sistemas de ensino: manuais, prospectos, relatórios educacionais com planos sobre as modalidades de ensino. O avaliador examina os manuais, elabora os objetivos instrucionais, constrói os testes e os inventários. O propósito é avaliar o sistema de ensino para saber se atingiu os objetivos ou se preencheu os “critérios de desempenho” (PARLETT; HAMILTON, 1982).

Os professores e alunos trabalham no meio de aprendizagem<sup>18</sup> e sua configuração depende da interação de vários fatores, como restrições legais, administrativas, profissionais, arquitetônicas e financeiras, pressupostos difusos relativos à organização de matérias, currículo, métodos de ensino e avaliação do aluno, orientação profissional, e objetivos e as perspectivas e preocupações do próprio aluno (PARLETT; HAMILTON, 1982).

A inovação que se faz no meio de aprendizagem desencadeia uma série de repercussões. E uma das maiores preocupações da avaliação iluminativa é relacionar mudanças no meio de aprendizagem com as experiências dos alunos. Há uma interdependência entre ensino e aprendizagem. Nada pode ser realizado de forma isolada e tudo tem a ver com o contexto de uma escola, uma universidade ou uma instituição. Os

---

<sup>18</sup> “O meio de aprendizagem representa um complexo de variáveis culturais, sociais, institucionais e psicológicas. Estas interagem de forma complicada, produzindo em cada sala de aula ou em cada curso, um arranjo único de circunstâncias, pressões, hábitos, opiniões e estilos de trabalho, o qual influencia o ensino e a aprendizagem que lá se realizam.” (PARLETT; HAMILTON, 1982, p. 40).

alunos agem dentro de um meio de aprendizagem e dentro dessa complexidade, que pode ser latente ou aparente (PARLETT; HAMILTON, 1982).

As avaliações iluminativas – como também as inovações e os meios de aprendizagem que elas estudam – existem sob diferentes formas. A amplitude, os fins e as técnicas de avaliação dependem de numerosos fatores: as preocupações dos patrocinadores; a natureza e o estágio exato da inovação; a quantidade de instituições, professores, e alunos envolvidos; o nível de cooperação e o grau de acesso às informações relevantes; o período da experiência anterior do pesquisador; o tempo disponível para a coleta de dados; o formato do relatório solicitado; e, por último, mas não menos importante, o montante do orçamento destinado à avaliação. (PARLETT; HAMILTON, 1982, p. 41).

A avaliação iluminativa enfatiza a observação, a entrevista com alunos e professores que participam do processo. Há três etapas na avaliação iluminativa que devem ser levadas em conta: observação, questionamento e explicação. A primeira etapa é exploratória e visa conhecer a situação geral, e isso se dá através de uma observação e investigação sistemáticas e seletivas. A segunda etapa recai na escola do conjunto de fenômenos, eventos ou opiniões com uma investigação mais intensiva e compacta. A terceira, busca princípios gerais que estão subjacentes à organização do programa (PARLETT; HAMILTON, 1982).

As etapas se superpõem e se inter-relacionam. As fontes que se utilizam são: observação (registro contínuo de discussões), entrevistas (professores, alunos, técnicos, numa escolha aleatória), questionários (perguntas abertas e fechadas) e testes (testes de atitudes, testes de personalidade e outros), documentos em geral (planos, relatórios, informes, reuniões, atas, gravações de reuniões) (PARLETT; HAMILTON, 1982).

### 3.3.2.3 O modelo de avaliação emancipatória de Saul (1988)

A avaliação emancipatória de Saul (1988) propõe um novo paradigma para a educação, que adveio das discussões realizadas à luz das características de outros modelos alternativos. O modelo de avaliação emancipatória, de Ana Maria Saul, é destinado à avaliação de programas educacionais e sociais. Pelo sentido emitido pelo próprio nome, a avaliação é emancipadora, libertadora; descreve, analisa e critica uma dada realidade visando transformá-la. As pessoas se engajam, se comprometem e se envolvem no projeto de transformação de sua própria prática pedagógica e com a ação educacional. Elas não passam despercebidas, deixam suas marcas e escrevem a sua própria história (SAUL, 1988).

A avaliação emancipatória não dispõe, *a priori*, de um plano pré-estabelecido. Os procedimentos são gerados na ação e no percurso processual. E, nessa ação, as pistas vão

sendo apontadas, elas surgem no contexto de realização. O pesquisador vai perseguindo e buscando uma sistematização que está sempre em construção. Ela vai se formulando a partir de uma ação que é descrita, analisada e criticada de certa forma.

Saul (1988) esboça quatro conceitos básicos da avaliação emancipatória, como:

- a) Emancipação – consciência crítica da situação com propostas alternativas de solução;
- b) Decisão democrática – envolvimento e ampla participação, que engloba tanto o consenso quanto o dissenso;
- c) Transformação – alterações do programa geradas coletivamente com base na sua análise crítica, e em consonância com os compromissos sociais e políticos dos participantes; e
- d) Crítica educativa – análise valorativa do programa educacional que leva em conta o processo sem perder de vista os produtos e visa orientar o programa.

A avaliação emancipatória passa pela descrição da realidade, ou seja, a descrição do programa. O passo seguinte passa pela crítica da realidade para chegar na parte da experiência em construção, que é uma criação coletiva. Esses momentos se interpenetram. Eles não são estanques e constituem-se em etapas de um mesmo e articulado movimento (SAUL, 1988).

A avaliação emancipatória se caracteriza por métodos dialógicos e participantes, razão pela qual se localiza no interior de uma abordagem qualitativa e com a presença de entrevistas livres, análise de depoimentos, observação participante e análise documental. O avaliador faz parte da equipe o que permite mais abertura à experiência, além de um forte envolvimento com a problemática do programa. Ele é um estimulador nesse processo de mediação. Ele cria as condições necessárias para a recondução do programa (SAUL, 1988).

O paradigma da avaliação emancipatória mostra um quadro em que há duas colunas. A primeira apresenta as características principais da avaliação emancipatória, como a natureza da avaliação, o enfoque, o interesse, vertente, compromissos, conceitos básicos, objetivos, alvos da avaliação, pressupostos metodológicos, momentos da avaliação, procedimentos, tipos de dados, papel do avaliador e requisitos do avaliador. A outra coluna vai descrever cada uma dessas características, conforme pode-se observar no quadro 4, especificado no apêndice, e que versa sobre esse paradigma:

Saul (1988) traça um quadro-síntese dos modelos contemporâneos de avaliação de currículo dos três autores já comentados (Parlett e Hamilton, Stake e Saul). Vide quadro 5 que se encontra no apêndice. Ela usa para esses autores, as seguintes categorias: enfoque;



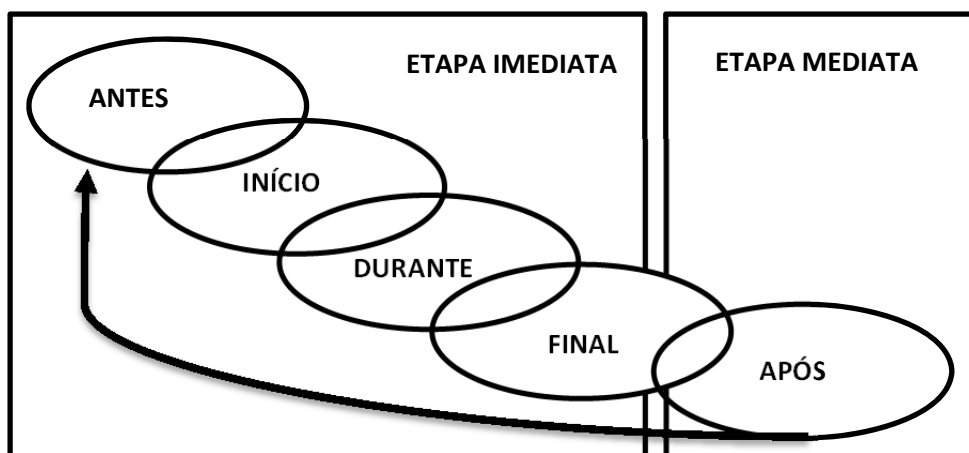
definição; objetivo; papel do avaliador; implicações para o projeto de avaliação; limitações registradas na literatura e contribuições.

#### *3.3.2.4 Estudo Avaliativo de programas de desenvolvimento gerencial*

Assim, é preciso buscar o que a avaliação tem a dizer e ainda não disse, no lugar de contentar-se com as mediocridades das informações de uma avaliação imediata. Há que se fazer perguntas e mais perguntas. As respostas criam tensões e conflitos que ajudam a eclosão de novas perguntas e respostas, numa dialética incessante. Há que se ampliar e abrir os horizontes para novas configurações, para novos patamares. Ao estabelecer a fusão de horizontes, o avaliador alarga as suas percepções que vão ajudar na solução de problemas na organização, além de descobrir potencialidades que subsidiam o processo de tomada de decisões. O presente trabalho busca as contribuições da processologia da avaliação que se conecta com o círculo hermenêutico gadameriano, além dos princípios que regem a abordagem humanista rogeriana. E, com isso, chega-se a um circuito processológico da avaliação educacional.

Lima (2005) elabora uma figura 9, a seguir, que mostra a processologia da avaliação de programas de educação empresarial. Essa figura é colocada no final do presente parágrafo. Nesta ilustração, o autor insere uma etapa imediata, que acontece em curto prazo, enquanto a mediata ocorre a médio e em longo prazos. São apresentadas quatro fases distintas e inter-relacionadas. A primeira, acontece antes do programa, ocasião em que se dão os levantamentos das precondições e necessidades, numa dinâmica de planejamento. A segunda ocorre no início do programa, numa espécie de uma nova sondagem, com vistas a detectar a situação de aprendizagem do grupo. A terceira se dá durante o desenvolvimento do programa e, a última, no final do programa. E, na etapa mediata, a avaliação se aplica a médio e em longo prazos, após o término do programa. Trata-se de um momento pós-programa, que vai subsidiar outros programas. A figura 10 representa essas fases.

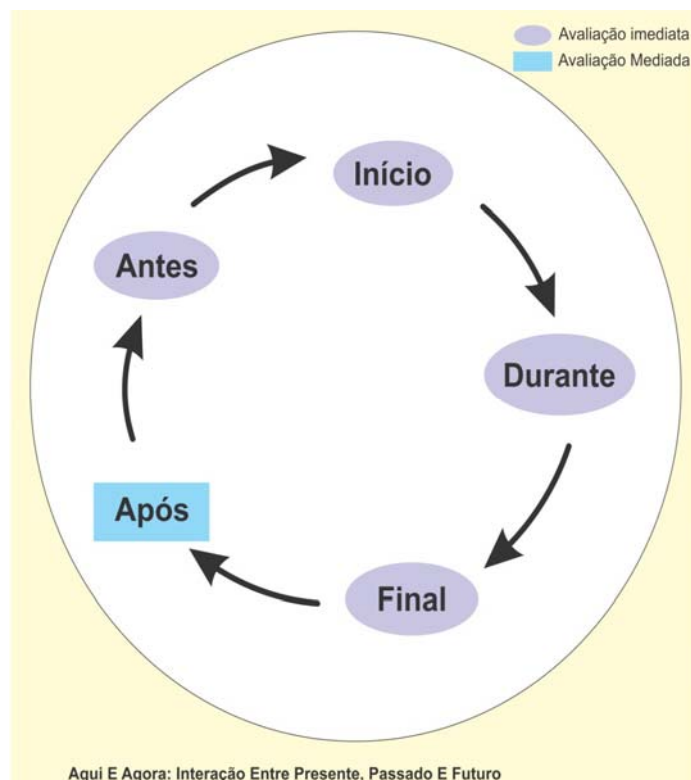
Figura 9 – Processologia da Avaliação de Programas de Educação Empresarial



Fonte: Lima (2005, p. 104).

Tanto numa etapa imediata quanto mediata, podem-se introduzir momentos em que as pessoas podem preencher questionários de reações, além de momentos interativos e dialógicos, que precisam ser incentivados nas organizações. É oportuno lembrar que a relação dialógica permeia toda a processologia da avaliação de programas de educação empresarial, especialmente os gerenciais. A ideia que se configura bem é de a de um circuito processológico da avaliação educacional, conforme figura 10, a seguir delineado.

Figura 10 – Circuito Processológico da Avaliação Educacional



Fonte: Adaptado de Lima (2005, 2008).

Um programa de desenvolvimento gerencial precisa prever momentos pós-programa de avaliação para que possa sentir melhor o circuito processológico da avaliação educacional. Os momentos imediatos da avaliação são fundamentais como pré-condição para se chegar a completar o ciclo processual. Na avaliação imediata, fica-se na coisa dita que não diz muito, não se atinge o “não-dito” e assim os avanços são reduzidos. Na avaliação mediata, os avanços em direção ao “não dito” ocorrem.

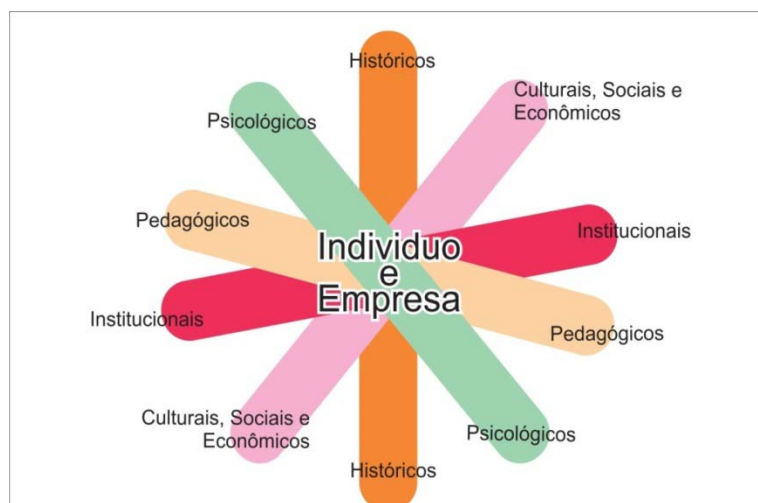
Nesse sentido, a empresa precisa tomar consciência que, se houver um cuidado com a avaliação pós-programa com um prolongamento maior do tempo destinado à avaliação pós programa, mais se chega à verdade desejada com resultados que advirão de forma satisfatória. Esses resultados se refletem nas relações interpessoais, numa maior sinergia de um trabalho de equipe e, como consequência há um aumento na carga de motivação e de produtividade da empresa.

Trabalhando-se de forma satisfatória a “fusão de horizontes” dentro de um movimento circular, ou seja, dentro de um círculo hermenêutico e, reunindo condições facilitadoras no pós-programa, conforme os ditames do humanismo, chega-se à formação de um circuito processológico da avaliação. Ele não se conclui, pois as mentes estão em constante trabalho de processamento das informações que estão disponíveis no contexto social. Vê-se então a grande importância de se trabalhar a avaliação mediata pós programa, pois, esse é o caminho que conduz ao aperfeiçoamento pessoal e organizacional que não podem deixar de andarem juntos.

Nesse processo todo, o facilitador, especialmente, o gestor facilitador se torna uma figura humana necessária para se atingir os resultados desejados pela organização. E sua importância ultrapassa as suas fronteiras e as das pessoas envolvidas na empresa. As pessoas bem como as organizações avançam e vão além de suas realizações com reflexos em todo o contexto social. Como as pessoas constituem o todo que é a empresa e a pessoa individualmente também é a empresa, as múltiplas variáveis que afetam a pessoa, chegam até à empresa nesse conjunto.

Há uma interdependência das variáveis que influem tanto no sujeito como na empresa, como as históricas, culturais, sociais, econômicas, institucionais, pedagógicas, psicológicas, dentre muitas outras que são complexas, como as espirituais, por exemplo. Essas variáveis devem ser levadas em conta numa tomada de consciência no ato de avaliação dentro do seu circuito processológico. A figura 11, a seguir, representa bem essa ideia do homem e da empresa em constante movimento de interação.

Figura 11 – Programas gerenciais – Meios de aprendizagem



Fonte: Elaborado pelo autor.

Chegar ao pós-programa permite que se obtenham resultados mais robustos e significativos até porque as pessoas já estão mais próximas, com um vínculo afetivo na busca da consolidação. Isso permite que se obtenham resultados mais completos e os benefícios se multiplicam nesse processo. Após o término de um programa de desenvolvimento gerencial, é necessário explorar ao máximo as suas potencialidades na avaliação do seu pós-programa. Uma sugestão viável é estabelecer um prazo de um ano de pós-programa em quatro momentos trimestrais de um sábado todo a cada trimestre. E, nesse momento, no turno da manhã, a empresa contrataria os trabalhos de um consultor de grupo para trabalhar a equipe, ou seja, o lado comportamental do grupo e, no turno da tarde, a consultoria que organizou o curso se reúne com os participantes para trabalhar os resultados do programa com as evidências necessárias.

Os participantes do curso já estão mais entrosados e com abertura a novas experiências que vão interagir com as acumuladas dentro do curso. O ambiente já está menos tenso e os projetos e as ideias disseminadas no momento presencial vão se transformando nessas etapas do pós programa. A empresa só deve ofertar um novo programa após esgotar as possibilidades do pós-programa para não perder o investimento realizado nas pessoas. O grupo deve ficar mais sintonizado e mais focado entre si. E essas pessoas precisam estabelecer um bom vínculo afetivo que promova os impactos necessários em sua equipe.

Após cada trimestre, o grupo vai levando para o ambiente de trabalho novos projetos e ideias que vão pensar para o próximo encontro após um novo trimestre e assim

por diante até completar um ano. Nesse processo, as ideias vão se completando, pois o cérebro é altamente organizativo e vai trabalhando na direção desejada pelo grupo. Para tanto, é necessário que haja a figura de um facilitador que reúna condições favoráveis para programar as mudanças desejadas pela empresa, pelo grupo e pelas pessoas. Esse momento acaba sendo também uma formação de facilitadores para conduzir bem os negócios da empresa.

Quando bem elaboradas essas etapas pós-programa, as pessoas vão obter “insights” através dos circuitos cerebrais que estão sendo trabalhados o tempo todo. Os resultados vão se tornando bem significativos à medida que a empresa souber trabalhar todas essas etapas. Há efeitos das avaliações anteriores nas avaliações atuais e no próprio avaliador que interpreta esses resultados. Muitos efeitos dessa dinâmica avaliativa impactam a avaliação, o avaliador e toda a equipe técnica numa constante interação que é dinâmica, pois o homem é um ser do movimento.

A avaliação mediata ou pós-programa dinamiza as pessoas para enfrentarem as mudanças. Elas vão se tornando sujeitos de transformação da realidade empresarial. Permanecer só na avaliação imediata do programa é pouco e parcial, além de não completar o ciclo avaliativo na formação de gestores que são facilitadores na empresa. Portanto, a avaliação pós-programa ajuda na formação de facilitadores. E, na experiência vivida nas organizações, acredita-se que, em termos de atribuições do facilitador de uma organização, alguns se destacam:

- a) Descobrir talentos e potencialidades existentes em si e nas pessoas;
- b) Criar um clima favorável para o desenvolvimento das relações interpessoais no ambiente de trabalho;
- c) Apoiar os diversos tipos de grupos de trabalho numa visão de equipe, na formação de um time;
- d) Descobrir novos talentos, fazendo emergir as novas lideranças.

E, para ajudar na formação desse facilitador humanista, a empresa precisa investir na oferta de programas de desenvolvimento gerencial e que não fique apenas na avaliação imediata desses programas. Ela precisa focar também na importância de bem conduzir a avaliação mediata ou pós-programa de desenvolvimento gerencial. Essa conduta alimenta todo o circuito processológico da avaliação na direção de melhores resultados dos projetos e ideias advindas do programa. Esse processo ajuda na formação de vínculos fortes e duradouros entre as pessoas e a empresa numa interação permanente.

As contribuições do humanismo rogeriano na avaliação dos programas de desenvolvimento gerencial constituem a essência de sua existência. Vê-se, então, quão importante se reveste o papel de dar continuidade ao programa fazendo o seu acompanhamento de perto. Esse procedimento ajuda a catalisar a formação de novos facilitadores que vão atuar no ambiente de trabalho com as equipes, tornando o ambiente mais motivador.

As empresas são organizações de aprendizagem. Nesse sentido, as pessoas que nelas trabalham precisam enriquecer o seu papel facilitador dessas aprendizagens e tirar proveito dos erros cometidos na própria instituição ou em outras. E, quanto mais as pessoas se tornam facilitadores e preparadas, mais ajuda na emergência e descoberta de novas lideranças que vão alavancar o ambiente e os resultados da organização.

Assim, quando a empresa oferece um programa de desenvolvimento gerencial, ela precisa dar continuidade ao mesmo, dinamizar o curso e investir nesse time que está se formando. E ela deve se preocupar em fazer um pós-programa e a sua respectiva avaliação mediata. Nesse pós-programa, cabe à empresa, trimestralmente, colocar esse time por um fim de semana e continuar esse programa, mas, agora voltado para os aspectos atitudinais e comportamentais. As pessoas gestores vão se formando facilitadores que vão incrementar um processo dialógico no seio da organização.

Nesse sentido, a empresa aloca uma consultoria de treinamento de sensibilidade e, num regime de imersão, trabalhar a parte comportamental desses sujeitos que passaram por um programa de desenvolvimento gerencial. Isso ajuda a desbloquear os medos que entram o processo de criatividade e põe obstáculo ao processo dialógico. Esse procedimento, além de ajudar a formar um gestor facilitador, tem um efeito multiplicador nos resultados da empresa, não apenas em termos humanos como também em termos materiais.

A busca por respostas nos desafia a entender como outras organizações têm superado os obstáculos em sua própria gestão. Quais as boas práticas que têm feito essas empresas brilharem em um mar de incertezas? Sim! Podemos aprender com os erros e acertos dos outros e modelar nossa prática a partir das experiências exitosas. Não se trata de mero pragmatismo, mas de criar espaços dialógicos entre teoria e prática, entre a elaboração e a experiência, que possam resultar em novas aprendizagens e novos caminhos para a gestão de negócios. (RODRIGUES, T., 2015, p. 13).

Abrantes (2015, p. 9) fala do seu trabalho e da sua experiência na Brahma e depois em Kimberly-Clark, uma empresa que precisava se reinventar para sobreviver. Ela diz que viveu uma das mais incríveis histórias de transformação do negócio por meio das

peessoas. E, para ajudar outros líderes, teve que investir em sua própria pessoa, especialmente, no seu lado emocional.

Ao chegar à empresa, a autora achava que sabia lidar com as pessoas, pois vinha de uma companhia vencedora e formadora de talentos. Ela levou práticas, mas não sentia os seus efeitos e os primeiros anos foram bem sofridos. Ela começou a compreender o que aquele local sinalizava para ela. Viu que não é apenas o racional o que importa e o mais relevante nesse local eram as relações interpessoais e o investimento no lado emocional.

Ela tinha boas ideias e propostas, mas, viu que isso não significava nada se não soubesse influenciar as pessoas para aprová-las. E ela percebeu que estava numa empresa mais emocional e que precisava perseguir esse lado sem perder a parte técnica. Ela percebeu que era preciso tocar as pessoas em suas emoções. E ela passou a investir no seu autodesenvolvimento através de terapia, “coaching” e outras estratégias que estavam em falta para completar todo o ciclo de sua formação.

E, através de todo esse investimento, ela percebeu que o cenário mudou, conquistou a confiança da equipe, dos seus pares e dos líderes da empresa. E, com mais confiança, ela ajudou a empresa e os líderes a mudarem o contexto. E, segundo ela, essa empresa é uma das melhores para trabalhar “[...] (há oito anos entre as três melhores do ranking do GPTW – *Great Place to work* e a terceira maior operação da empresa no mundo, com resultados de negócio excepcionais e uma referência em gestão.” (ABRANTES, 2015, p. 9).

Não é fácil formar o facilitador humanista em que estejam envolvidos também valores morais e éticos de conduta, além da formação de atitudes e outros valores. Nessa formação, cabe à pessoa, primeiramente, investir nela própria, nos seus atributos pessoais e na tríade rogeriana (aceitação, empatia e autenticidade). Sendo um facilitador, a pessoa adquire mais confiança que vai lhe ajudar a desenvolver-se e a desenvolver a sua equipe e, como consequência, a própria empresa.

Percebe-se que, na formação do facilitador, a empresa não pode negligenciar os trabalhos de bem conduzir os programas estratégicos de desenvolvimento gerencial. E que esse programa não se contente apenas com a formação presencial em sala de aula e a consequente avaliação imediata desse programa. Ela precisa ir mais além e investir na avaliação mediata, ou seja, na avaliação pós-programa. Portanto, a empresa precisa buscar também consultorias que conduzam bem o trabalho comportamental e incentivem as pessoas a mergulharem no seu autoconhecimento.

Quando as pessoas se trabalham, fica mais fácil chegarem até às pessoas e lidarem bem com elas. Há um jargão que é dito com frequência nos corredores das empresas que, “lidar com gente é difícil” e isso acaba acomodando e anestesiando as pessoas. J. Rodrigues (2015, p. 9) trabalha há mais de 30 (trinta) anos na área de “gestão de pessoas” e fala que “[...] esta máxima sempre carregou um estigma negativo de que, por ser tão complexo, o ser humano torna a vida do profissional de gestão de pessoas um tanto mais penosa [...]”.

Ela diz que isso não é verdade. Apesar de ser uma tarefa árdua, dá prazer e satisfação. Para ela é complexa e é justamente nesta complexidade que reside o imenso potencial humano de cada um. E as pessoas possuem talentos latentes aguardando o momento para aflorar. E o profissional facilitador que é trabalhado, é capaz de descobrir esse momento e tirar o melhor das pessoas. Nem todos serão bons líderes ou grandes especialistas. Segundo ela, cabe “[...] ao profissional de gestão de pessoas, ter a sensibilidade de seguir bons times, respeitando suas particularidades e explorando suas habilidades pessoais. Não é uma simples tarefa, com toda certeza, mas é uma missão [...]” (RODRIGUES, J., 2015, p. 9).

No polo morfológico, foram abordados: o modelo de avaliação no humanismo de Rogers e os modelos de avaliação educacional, como: o modelo de avaliação responsiva de Stake; o modelo de avaliação iluminativa de Parlett e Hamilton; o modelo de avaliação emancipatória de Saul e o estudo avaliativo de programas de desenvolvimento gerencial.

### **3.4 Polo Técnico**

O polo técnico realiza as operações técnicas e refere-se às instâncias em que o investigador interage com o real, instrumentalizando-o. É o momento em que há uma conversão das informações em dados e estabelece-se a relação existente entre o objeto científico e o mundo dos acontecimentos, para se determinar uma construção. “É a dimensão em que são recolhidas as informações sobre o mundo real e em que essas informações são convertidas em dados pertinentes, face à problemática da investigação [...]” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005, p. 25).

O polo técnico oferece um quadro coerente dos fatos conhecidos, indicando como eles são organizados e estruturados, ajuda a guiar os procedimentos metodológicos para a coleta de dados, as estratégias e delineamento da pesquisa, as técnicas para coleta de



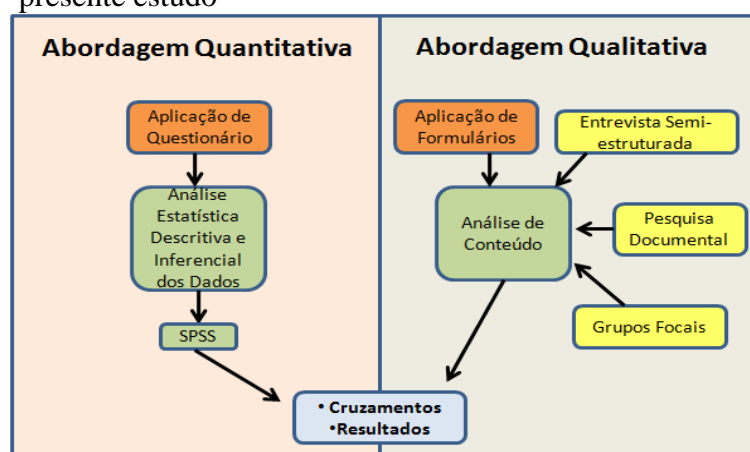
informações, dados e evidências. O polo técnico também explica, prevê e fornece pontos de referência para a observação de fatos novos.

O polo técnico de um processo de investigação contém elementos de análise das metodologias qualitativas, como técnicas de recolha de dados; unidades e sistemas de observação; validação e métodos de investigação (LESSARD-HÉRBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2005).

### 3.4.1 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

A pesquisa é, prioritariamente, de cunho qualitativo, de natureza descritiva, incluindo-se, também, aspectos quantitativos. Apesar de ser prioritariamente qualitativo, o presente estudo usa abordagens múltiplas, obedecendo ao disposto na figura 12, a seguir.

Figura 12 – Abordagens múltiplas a serem aplicadas no presente estudo



Fonte: Marinelli (2013).

A pesquisa trabalha um estudo de caso avaliativo, através do Programa Estratégico de Desenvolvimento Gerencial (PEDG) da empresa Carmehil. Também assume caráter bibliográfico, documental e participante.

#### 3.4.1.1 Pesquisa Qualitativa

Numa pesquisa qualitativa, o conhecimento é elaborado e sistematizado, não apenas pelo investigador, mas por aqueles que o antecederam. Esse conhecimento avança através das ações, esforços, inquietações e curiosidades da inteligência humana. Portanto,

pode “[...] ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

O conhecimento guarda as marcas do seu tempo, é situado num contexto histórico e social, portanto, comprometido com a sua realidade histórica, não se constituindo numa verdade absoluta. Consiste num processo em construção, que requer do investigador o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, necessários à sua construção.

[...] a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas, ou em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.3).

Ao longo da história, a pesquisa em educação tem se utilizado de estudos experimentais e, dada a sua complexidade, não há uma coerência com a rigidez do modelo experimental. Há uma crença numa separação sujeito/objeto, em prol de uma perfeita objetividade. Com a dinâmica dos estudos de educação, observa-se que o conhecimento não se processa dessa forma. Há uma constante interrogação elaborada pelo estudioso, que auxilia na construção do conhecimento sobre o que é pesquisado. Não há uma separação entre o sujeito e o objeto da pesquisa. “Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4).

Na pesquisa em educação, uma multiplicidade de fatos está em constante imbricação, que agem e interagem o tempo todo e, ainda, assim, não se pode reduzir a uma parte do estudo, pois, acaba-se perdendo a noção de totalidade e complexidade da compreensão geral do fenômeno. Pela sua natureza específica, os problemas educativos requerem novas propostas de abordagens de investigação, no sentido de se superar algumas limitações vislumbradas nas pesquisas em educação, optando-se, preferencialmente, pelas pesquisas de cunho qualitativo, sem desmerecer as quantitativas.

A realidade a ser trabalhada passa pela descrição, análise e crítica. Os resultados das observações, questionários, entrevistas e análises documentais constituem o embate entre teoria e prática. São preservados os aspectos éticos da pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, algumas características se destacam em virtude de que esta possui um caráter naturalístico. Essa particularidade pressupõe um contato direto e

prolongado do pesquisador com o seu objeto de estudo. Os dados coletados são de natureza descritiva, havendo uma preocupação com o processo, enfatizando os significados dados pelos sujeitos da pesquisa, em seu dinamismo interno. O processo metodológico se orienta pela indução e o estudo se desenvolve num formato de funil, em que “[...] no início, há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Nessa modalidade de pesquisa, o ponto inicial passa pela fase exploratória, momento em que são levantados os pontos críticos iniciais, fazem-se observações e depoimentos iniciais, colhidos dessa realidade. Inicia-se, também, um contato com a documentação existente e com pessoas significativas, com relação ao objeto de estudo que se quer desvendar. Trata-se de um momento significativo, em que o pesquisador se aproxima do seu objeto de estudo.

Juntando todas as informações iniciais, que foram trazidas do momento exploratório, é necessário que se façam análises preliminares e constantes, que vão embasar a discussão com os interessados, permitindo que se faça um debate, em que se confrontam teoria e prática. A partir dessa vertente, conhece-se mais a realidade que se vai trabalhar, retomando para a criticidade. Desta forma, inferem-se novas possibilidades de compreensão do objeto que se quer trabalhar.

Com efeito, a pesquisa vai sendo delineada, à medida que se avança nesse processo, depreendendo-se a partir da própria ação, desde a preparação da investigação, apontando para a elaboração de estratégias viáveis. Conversações prévias vão se estabelecendo no decorrer do processo, juntamente com a equipe técnica de coordenação, planejamento, programação, avaliação, professores e alunos envolvidos. Apresenta-se e se discute uma proposta preliminar de avaliação de programas.

O trabalho engloba momentos de descrição da realidade que se quer pesquisar. Por oportuno, há momentos para análise dessa realidade, bem como para a crítica. No levantamento da realidade explorada, vai-se delineando a condução do programa. Durante todo o tempo dispendido, a equipe de trabalho se defronta com momentos de auto avaliação e de abertura à experiência. Estimula-se a participação ampla das pessoas que estão envolvidas no programa e ouvem-se as suas experiências, oportunidade em que as suas ideias vão se propagando.

A equipe interfere nos rumos do programa. Estimula-se a participação ampla com debates, discussões onde se ouvem os pontos de vista concordantes e discordantes. A

crítica passa pelo posicionamento de cada membro com relação ao programa. Trata-se de um posicionamento valorativo do programa na visão de cada sujeito. Estimulam-se as ideias criativas, objetivando as mudanças no programa. A auto avaliação permeia todo o programa.

Os resultados das observações, dos questionários, das entrevistas e das análises documentais sempre fazem parte desse embate/confronto entre teoria e prática. E, nesse processo, há uma maior construção do trabalho de pesquisa, que vai sendo aprimorado com a criticidade que se apropria de todos os momentos de pesquisa, em processo de elaboração.

A observação permeia todo o trabalho de pesquisa e precisa ser sempre controlada e sistematizada através de um planejamento, o que exige, também, uma preparação rigorosa por parte do observador. Este vai tendo todo o cuidado na produção dos registros descritivos, inserindo anotações organizadas e se utilizando de métodos, que vão dar suporte à validação destas.

Tanto a observação quanto a entrevista precisam ocupar um *locus* privilegiado nos trabalhos de pesquisa. Há que se estabelecer um contato estreito entre o pesquisador e o fenômeno que se pesquisa. Todos esses aspectos devem estar atrelados às experiências pessoais, aos conhecimentos acumulados, que subsidiam a constante introspecção e reflexão pessoais. Para se fortalecer, necessita-se ter cuidados com a análise documental, com a postura do entrevistador e com as entrevistas direcionadas aos sujeitos, que respondem e informam, além de se requerer o envolvimento do pesquisador.

O trabalho de observação demanda todo um processo de idas e vindas, de aproximações e distanciamentos do objeto de estudo, o que determina a qualidade das escolhas e reflexões, que vão se apresentando. A observação passa pelo observável e pelo não-observável, que é o momento em que o pesquisador se distancia do seu objeto, para fazer as suas ponderações sobre o que ficou explícito e, implícito, no que tange ao que não foi dito, que também se revela no processo de observação.

Trata-se, portanto, de estar atento a um constante diálogo, em que o pesquisador participante depara, nesse confronto, entre o que está explícito, implícito, e o prestes a se manifestar. O pesquisador se torna um membro do grupo para se aproximar, cada vez mais, das evidências plausíveis. No trabalho, o pesquisador observa os comportamentos do corpo docente, discente e técnico da instituição. É preciso atentar para os aspectos éticos da pesquisa.

Não há um período determinado de duração da observação e isso vai depender da viabilidade da pesquisa, do tipo de problema e da objetividade do estudo. O tempo de duração da observação varia, na sua amplitude, podendo oscilar. “Em algumas pesquisas

pode ser interessante haver diversos períodos curtos de observações, intensivas, para verificar, por exemplo, mudanças havidas num determinado programa ao longo do tempo.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

As discussões sobre a extensão das observações são as mais diversas e não há uma decisão uniforme em torno desse assunto. O importante é a qualidade das observações levadas a efeito e não apenas a quantidade de tempo dispendido nesse processo. Igualmente, há que se evitar abarcar informações em demasia, que não são relevantes para o objeto de estudo, buscar a qualidade da interação do pesquisador com o seu objeto de estudo, sem desviar os focos de seu interesse, ou os momentos em que os dados relevantes preponderam, a ponto de possibilitar uma análise completa do problema, obtendo os *insights*, as compreensões súbitas das questões, dentre outros fatores, que interferem no trabalho de observação.

[...] quanto mais curto o período de observação, maior a probabilidade de conclusões apressadas, o que compromete a validade do estudo. Por outro lado, um longo período de permanência em campo por si só não garante validade. É preciso levar em conta outros fatores, como a habilidade e experiência do observador, a possibilidade de acesso aos dados, a receptividade do trabalho pelo grupo, a finalidade dos resultados etc. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 30).

Os registros de anotações do trabalho de observação devem envolver momentos voltados à descrição e, outros, direcionados à reflexão, obedecendo, também, o estilo pessoal de cada observador. A parte descritiva detalha o que ocorre no trabalho de campo e a reflexiva inclui as observações pessoais do pesquisador, abrangendo “[...] suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 31).

Na pesquisa qualitativa, não apenas a observação deve ser priorizada, é preciso trabalhar com um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, qual seja, a entrevista, que consiste em uma das técnicas de trabalho fundamentais e de grande utilidade, para se alcançar uma análise aprofundada dos dados de uma pesquisa. Cabe ao pesquisador, no entanto, atentar para os seus aspectos éticos, conhecendo os seus limites e as suas potencialidades, bem como respeitar as suas exigências básicas, no processo de coleta de informações.

Em síntese, a entrevista precisa ser interativa, dialógica, com influências recíprocas entre as partes, tanto para aquele que pergunta quanto para o qual responde. A pesquisa a ser executada é semiestruturada, permitindo que se disponibilize uma abertura para os entrevistados, sem impor um comportamento rígido, na ordem das questões. Para

tanto, é necessário que se crie um ambiente favorável, de aceitação mútua, para que as informações fluam, naturalmente, nesses momentos dialógicos.

Ratifica-se que, nessa entrevista semiestruturada, parte-se de um esquema prévio, que, não pode ser aplicado de forma rigorosa e tachativa, permitindo abertura, ao entrevistador, para fazer os ajustes e as adaptações que se tornarem necessários. É preciso conferir liberdade ao entrevistado com menos estruturação e mais flexibilização. Para tanto, é necessário que haja respeito pelo entrevistado, sabendo ouvi-lo, atentamente, além de se conferir um estímulo a esse sujeito. “Essa simulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35).

Dependendo da capacidade do entrevistador e de suas habilidades, a entrevista acaba ultrapassando os limites da técnica. E, quanto mais o entrevistador possuir qualidades essenciais para ouvir, nas entrelinhas, bem como, para identificar o invisível, nos gestos, nas posturas e em outras linguagens não-verbais, conduzindo-se além do seu roteiro, as informações serão interpretadas de forma satisfatória.

Quanto ao uso do gravador nas entrevistas, é necessário que o entrevistado concorde com a entrevista, reforçando-se os cuidados com os aspectos éticos da pesquisa, estabelecendo-se uma atmosfera de confiança mútua. Cabe, portanto, ao pesquisador, ter todo o cuidado de complementar os dados da entrevista, com observações pertinentes e, para tanto, ele precisa dispor de um tempo necessário e significativo, a fim de tornar a pesquisa bem fundamentada.

A análise documental, também, auxilia na complementação das informações obtidas por meio de outras técnicas, sendo, ainda, pouco explorada nos trabalhos de pesquisa qualitativa. Destarte, essa possui características valiosas, visto que fornece informações que podem interagir com outras técnicas, para produzir resultados relevantes. Não se pode, portanto, desprezar os dados. Se estes, ainda, não podem ser agregados, são inseridos em um grupo, à parte, para posterior exame e elucidação das questões pertinentes.

Em contrapartida, o material precisa ser lido e relido, várias vezes, cabendo, desde uma leitura flutuante até o alcance de uma mais detida, construindo-se, assim, as categorias descritivas. Faz-se, então, uma análise de conteúdo do material, que se divide, sem que se perca a relação com a totalidade. Tanto o conteúdo manifesto quanto o latente precisam ser considerados. A análise precisa se sobressair, realizando rupturas, acrescentando inovações em algo já conhecido, procurando desvelar e revelar aquilo que

está escondido, alcançando, inclusive, o não-dito, sempre, num movimento de ida e vinda. A partir dessas observações, o pesquisador se abstrai e se supera, acrescentando outras informações à discussão, ultrapassando o movimento da descrição. Desta feita, novas explicações e interpretações vão sendo geradas nesse processo.

As questões éticas precisam ser obedecidas, principalmente, no que toca à relação pesquisador e sujeitos pesquisados. O termo de consentimento livre e esclarecido precisa ser formulado, para que não haja invasão à privacidade dos sujeitos, sem um consentimento prévio dos mesmos. Assim, resguarda-se a privacidade e respeitam-se todos os sujeitos da pesquisa. “A questão mais séria, aqui, é a da manipulação dos sujeitos que podem vir, a saber que estão sendo usados sem autorização, vindo a desenvolver uma atitude de resistência a qualquer tipo de pesquisa.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 50).

O pesquisador deve atentar para a garantia do sigilo, procurando assegurar aos sujeitos o anonimato, o que propicia uma abertura, para que estes permaneçam descontraídos, e, desta forma, os dados coletados nas entrevistas vão se tornando significativos. Convém esclarecer que possibilitar um retorno dos relatórios de pesquisa aos sujeitos envolvidos gera um compromisso ético. Este retorno das informações auxilia no processo de interação e colaboração de ambas as partes. Em face de que os sujeitos estão colaborando com a pesquisa, o pesquisador se utiliza do processo de reciprocidade, para todos que se beneficiem dos resultados da pesquisa.

#### *3.4.1.2 Desenvolvimento da pesquisa*

A pesquisa estuda: “Auto avaliação de programas educacionais para gestão - Um estudo de caso avaliativo aplicado no grupo Carmehil, em Fortaleza(CE)”. O trabalho centrou-se no acompanhamento e avaliação do “Programa Estratégico de Desenvolvimento Gerencial (PEDG)”, para o pessoal do grupo Carmehil e este pesquisador acompanhou todo o processo de grupo, desde o seu início até o final, como observador participante. O programa aconteceu nas dependências da empresa, numa grande sala de aula bem equipada e no período de 02.02.15 a 20.06.15.

##### *3.4.1.2.1 Contextualizando o Grupo Carmehil*

O grupo Carmehil é uma empresa genuinamente cearense, sendo uma referência em vendas no Ceará e em outros estados da região nordeste, como Rio Grande do Norte,

Piauí, Maranhão e Pernambuco. Trata-se de uma sociedade limitada ao setor econômico do comércio e da indústria, especializada em venda de material elétrico; venda e montagem de painéis elétricos (projeto); venda e fabricação de eletrocalhas; venda de produtos voltados para rede de dados, conectividade e CFTV (câmeras de segurança) e venda de produtos para iluminação.

O grupo Carmehil iniciou suas atividades no ano de 1991, inaugurando sua primeira loja, chamada Carmehil Elétrica, especializando-se em materiais elétricos. No esforço de diferenciar seu atendimento na oferta de produtos cada vez melhores, aliado a um desejo de prosperar e inovar na sua área de atuação, sempre na busca da qualidade de seu atendimento e espírito de empreendedorismo, o negócio foi se tornando dinâmico. A empresa se tornou sólida e líder no mercado cearense.

Para dar continuidade ao espírito empreendedor do Diretor Comercial, Senhor Carlos Mendonça; e da Diretora Administrativo-financeira, senhora Antônia Freire Serafim Mendonça (Senhora Vilma), ao longo de sua história, o grupo Carmehil abriu mais duas empresas: Carmehil Soluções Industriais e Carmehil Network.

A primeira unidade do grupo chama-se Carmehil Elétrica e foi inicialmente, localizada na Av. Barão do Rio Branco, no centro de Fortaleza, no ano de 1991. A partir do ano de 1998, houve uma expansão da empresa que passou a dispor de uma vasta linha de produtos<sup>19</sup>. Ela se transfere para a Av. Bezerra de Menezes, 170, bairro Farias Brito, numa área de 2000 metros quadrado. Nesse local, foram concentradas as áreas do setor administrativo que compreende a Financeira, a Contábil e a Fiscal, além do Setor Comercial, Logística, Expedição e *Marketing*.

A segunda unidade do grupo chama-se Carmehil Soluções Industriais. Ela foi inaugurada no ano de 2002 e se localiza em Fortaleza, na Rua Gustavo Sampaio, 201, no bairro do Parque Araxá.<sup>20</sup> Ela produz equipamentos eletromecânicos a partir de um rigoroso padrão de qualidade, de acordo com as normas brasileiras de Engenharia Elétrica.

A terceira unidade do grupo chama-se Carmehil Network. Ela foi inaugurada em abril de 2013 e se localiza em Fortaleza, na Av. Antônio Sales, 3243, no bairro da Aldeota<sup>21</sup>,

---

<sup>19</sup> A unidade dispõe de produtos como cabos e fios, iluminação, automação, infraestrutura, equipamentos e acessórios; tomadas e interruptores e equipamentos de emergência para aplicação industrial, comercial, residencial e para construção civil.

<sup>20</sup> A unidade dispõe de produtos como eletrocalhas, leitos, perfilados e montagem de painéis elétricos para aplicações industriais e prediais de pequeno, médio e longo portes.

<sup>21</sup> A unidade dispõe de itens de última geração, expostos em dois modernos *showrooms* (CFTV e Iluminação). A empresa investe na área de decoração, oferecendo peças de LED disponíveis em um amplo *showroom* de iluminação. Além dos itens de CFTV e Iluminação, ela dispõe de modernas tomadas e interruptores para aliar



numa área de 900 metros quadrados, dividido entre salão de vendas e auditório para realização de eventos e programas de treinamento.

De acordo com o site da empresa (2015), o grupo Carmehil conta com 200 colaboradores que são profissionais capacitados para atender as suas necessidades, além de dispor de produtos de ponta que vão ajudar na garantia do sucesso dos seus projetos e de suas obras. Ele tem os seus valores, a sua missão e uma visão de futuro. Possui valores como: responsabilidade, comprometimento, valorização humana, excelência do atendimento, ética e transparência, empreendedorismo e inovação, orgulho de ser Carmehil e sustentabilidade empresarial. Ela define cada um desses valores, como:

**Responsabilidade:** Acreditamos que agir com responsabilidade é uma obrigação de todo ser humano. Também é uma das características do bom caráter, de fazermos o que foi combinado e cumprimos com nossa parte, construindo confiança e credibilidade.

**Comprometimento:** Nos empenhamos e nos envolvemos com motivação e entusiasmo em nossos afazeres e responsabilidades, na busca de soluções eficazes.

**Valorização Humana:** Respeitamos as pessoas em suas idiossincrasias, investindo em seu desenvolvimento humano e pessoal, proporcionando, assim, um ambiente organizacional com qualidade de vida.

**Excelência do Atendimento:** Acreditamos que a excelência faz a diferença na qualidade e resulta em satisfação.

**Ética e Transparência:** Cultivamos a ética e transparência nos relacionamentos interpessoais, profissionais, nos negócios, nas informações e no ambiente organizacional como um todo.

**Empreendedorismo e Inovação:** Trabalhamos com profissionalismo agindo de forma diligente, gerando mudanças positivas. Apresentamos produtos e serviços inovadores, sempre à procura de novos recursos e de estar à frente nas soluções tecnológicas apresentadas ao mercado.

**Orgulho de ser Carmehil:** Sentir-se orgulhoso e apaixonado em fazer parte da nossa equipe, compartilhando de nossos valores e princípios.

**Sustentabilidade Empresarial:** Agirmos de forma que tenhamos sempre resultados positivos em nossos negócios, projetos e ações. (CARMEHIL, 2015, p. 5).

A missão do Grupo Carmehil é: “Desenvolver e implantar soluções comerciais e industriais em material elétrico, rede dados, painéis elétricos e monitoramento e iluminação com responsabilidade, comprometimento, ética e transparência, a experiência no atendimento, gerando sustentabilidade e fortalecendo o relacionamento com os nossos clientes, colaboradores, fornecedores e a sociedade”.

Em termos de visão de futuro, o Grupo Carmehil apresenta a sua visão: “Seremos reconhecidos (sustentabilidade de clientes com índice de satisfação de: 75% em 2014; e 95% em 2015/2016) regionalmente, até 2016, como referência em atendimento e sustentabilidade empresarial (com crescimento de Faturamento bruto ao nível de: 15% em 2014/2015 e 20%

em 2016; e sustentabilidade econômico-financeira de: 10% em 2014; 15% em 2015; e 22% em 2016) na comercialização e industrialização de produtos elétricos, redes de dados, painéis elétricos, monitoramento e iluminação”.

O grupo Carmehil se preocupa tanto com o seu público interno quanto com o externo no seu compromisso de também colaborar com os seus resultados para uma sociedade mais fraterna e solidária. Assim, ela vem prestando relevantes serviços à comunidade local, na medida em que contribui também de maneira significativa e ampla em uma série de eventos que acontecem ao longo do ano. Esses eventos visam estimular os colaboradores, motivá-los de uma forma permanente. Além disso, há também uma preocupação com o público externo, na medida em que desenvolve trabalhos e eventos voltados à responsabilidade social ao contemplar uma série de eventos voltados para a comunidade e suas adjacências.

Os eventos voltados para os colaboradores são festejados de forma interativa para proporcionar uma maior interação e conseqüente desenvolvimento de trabalhos de equipe. Eles são marcados previamente e, em sua pauta, entre outras coisas, a empresa sorteia presentes. Há muita animação, confraternização e integração. Dentre outros exemplos de eventos direcionados para o público interno, destacam-se:

- a) Comemoração do dia internacional da mulher;
- b) Carmehil cegonha;
- c) Confraternização Carmehil;
- d) Participação da Carmehil nos torneios de futebol;
- e) Outubro rosa Carmehil;
- f) Dia dos pais Carmehil;
- g) Dia do amigo Carmehil;
- h) Time Carmehil na torcida pelo Brasil;
- i) Comemoração do dia da mulher Carmehil;
- j) Carnaval Carmehil;
- k) Carmehil na infobrasil;
- l) A importância das áreas de almoxarifado e expedição para o sucesso da empresa;
- m) Grupo Carmehil investe em capacitação profissional;
- n) Dia das mães Carmehil;
- o) Melhores vendedores do mundo;
- p) Semana do homem e dia dos pais;

- q) Confraternização da Páscoa;
- r) Torneio de futebol – 20 anos de Carmehil;
- s) Abertura 20 anos Carmehil;
- t) Dia da saúde na Carmehil;
- u) Eleição CIPA;
- v) Entrega da premiação trimestral aos colaboradores da Carmehil.

Por outro lado, há os eventos voltados para o público externo, ou seja, à comunidade local, a título de responsabilidade social. São também oferecidos eventos e programas constantes para profissionais e estudantes universitários de Fortaleza. Entre eles, alguns se destacam, como:

- a) Curso de Cabeamento Estruturado Nexons;
- b) Carmehil e Grupo multiway oferecem, em parceria, programas de treinamento de data-centers para profissionais de TI (Tecnologia da Informação) de Fortaleza;
- c) Carmehil Network inaugura *showroom* de iluminação para Arquitetos, Engenheiros e especialistas em *Design* de interiores de Fortaleza;
- d) Palestra sobre padrão para administração da infraestrutura de Telecomunicação, ofertada aos clientes do grupo CARMEHIL;
- e) III Semana de Tecnologia da UFC recebe patrocínio do grupo CARMEHIL;
- f) Grupo CARMEHIL na Expoconstruir;
- g) Phillips promoveu palestra voltada para arquitetos na Carmehil;
- h) Grupo CARMEHIL promove seminário para consultores de vendas;
- i) Workshop – “Eletricista do futuro”.
- j) III Campanha Natal Energia Solidária – campanha que visa arrecadar donativos para a Casa de Nazaré;
- k) All about energy – feira.

A empresa Carmehil está aberta para a sociedade. Procura dar um retorno social de suas atividades. Ela acolhe estagiários para aprenderem com a empresa. Segundo depoimento da direção, a empresa já ofereceu oportunidades a mais de dez trabalhos monográficos em que a parte prática foi realizada na Carmehil. A empresa tem sido uma fonte de trabalho e, a partir do primeiro trabalho, os outros ficaram mais fáceis. É o retorno social do investimento realizado. A empresa vai fazendo a sua história e sendo referência para novos trabalhos que vão sendo realizados sobre a empresa. São trabalhos tanto de graduação como também de cursos de pós-graduação.

A empresa foi, é e será um marco na vida de muitas pessoas. E as pessoas dizem que querem fazer seus trabalhos na empresa pela referência, pela credibilidade que ela conquistou e desperta no mercado e isso, no dizer da direção, faz com que aumente mais a sua responsabilidade de estar conduzindo essas pessoas. E, quando fazem suas pesquisas, veem muitas coisas positivas e a direção acha que é por isso e por outras ações que a empresa está dando certo. Ela investe nos seus funcionários, na qualificação e isso faz com que eles se motivem todo dia em fazer um trabalho voltado para a gestão. Também abre suas portas para o público externo, conforme foi apresentado.

Pelo seu contexto histórico e empresarial, valorizando sempre a gestão e a formação de pessoas, buscou-se o grupo Carmehil como objeto para a presente pesquisa.

#### 3.4.1.2.2 Momentos da Pesquisa

Para fins didáticos, a pesquisa se desenvolveu a partir de alguns momentos distintos, como:

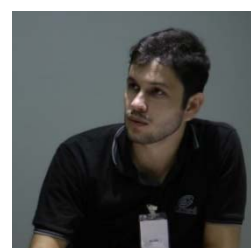
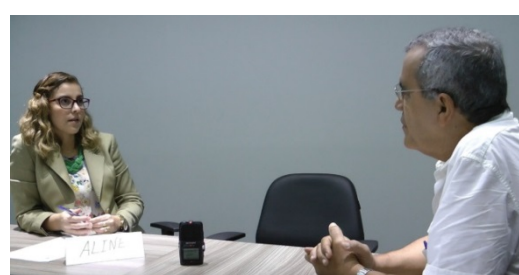
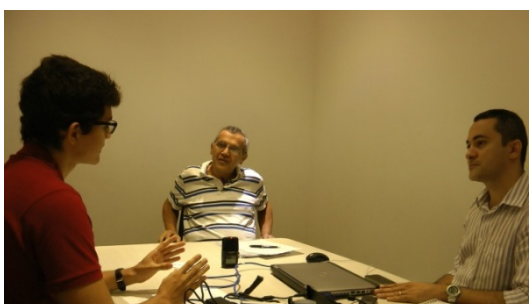
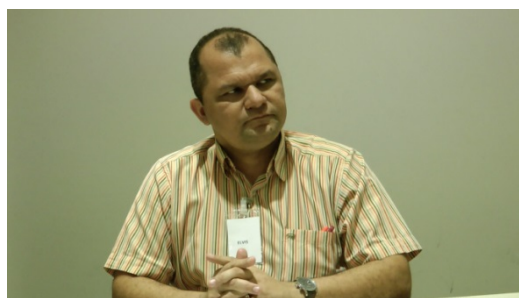
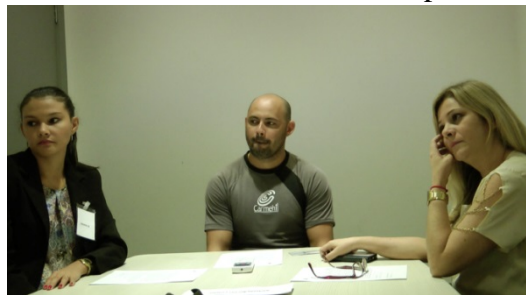
1. Num primeiro momento, assume uma perspectiva bibliográfica, recorrendo-se a livros, textos, artigos, resenhas e outros meios de divulgação editorial que tratam das questões da avaliação educacional dos programas de desenvolvimento gerencial, numa perspectiva humanista e organizacional.
2. Num segundo momento, o trabalho assume um caráter documental, com pesquisa nos documentos como relatórios, *sites* da empresa, catálogo dos seus produtos, a obtenção dos seus resultados e outros documentos que se fizerem necessários para o pronto desempenho do trabalho.
3. Num terceiro momento, foram usados questionários e entrevistas semiestruturadas, com o uso da gravação, junto à parte docente, discente e técnica do programa de desenvolvimento gerencial, com predominância de grupos focais <sup>22</sup>. Os questionários foram respondidos pelos alunos

---

<sup>22</sup> Grupo focal - um grupo se reúne com um facilitador, que é uma pessoa neutra, no caso o pesquisador, que vai incentivar o diálogo e, assim, criar as condições para discutir um assunto para perceber, sentir e identificar os problemas desse assunto em foco. A seguir, o facilitador prepara seu relatório com os comentários e as interpretações mais significativas em torno do sucedido. Ele também pode colocar as evidências necessárias para ilustrar bem e enriquecer a temática para se alcançar as inovações que se fizerem necessárias e a solução de problemas criativos. "Um grupo focal (GF) é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade. É uma técnica rápida e de baixo custo para avaliação e obtenção de dados e informações sobre o desempenho de atividades desenvolvidas, prestação de serviços, novos produtos e outras questões." (GOMES; BARBOSA, 1999, p. 1).

participantes do PEDG do Grupo Carmehil (APÊNDICE A). As entrevistas individuais ou em grupos foram feitas com todos os 22 (vinte e dois) alunos do programa e a coordenação técnica do programa (APÊNDICE B). Também foram entrevistados quatro professores. O roteiro das entrevistas que são abertas e semiestruturadas está contido no (APÊNDICE C). As entrevistas foram transcritas e digitadas para posterior análise e sistematização teórica sobre o estudo. O objetivo é ouvir deles a visão que eles têm da estrutura e funcionamento do PEDG da Carmehil, bem como suas impressões sobre os mesmos, o significado do programa em termos de aprendizagem para a sua formação profissional, além de compreender pontos positivos ou negativos, suas aplicações, facilidades e dificuldades encontradas no curso e os resultados alcançados, enfim, o que significou o curso para a sua vida profissional. Tudo isso subsidia a proposta de avaliação de programas educacionais de desenvolvimento gerencial centrada no diálogo, a partir da abordagem humanista rogeriana. Os entrevistados estão contidos na foto 1, a seguir.

Foto 1 – Fotos referentes ao Grupo Focal



Fonte: Dados da pesquisa.

Os questionários foram aplicados a todos os alunos do programa. A parte mais quantitativa foi analisada a partir da estatística inferencial através do uso do SPSS. E a parte mais aberta ou qualitativa foi analisada e adaptada a partir da técnica de Bardin (1976), pois a versão fala mais que os fatos e, dentro de uma hermenêutica, acaba-se desocultando o que o sujeito quis dizer e não disse. Busca-se desvendar o não-dito, como fala Gadamer (2012a), através também da fusão de horizontes.

Os aspectos éticos da pesquisa foram observados. Para tanto, antes de conduzir as entrevistas, os sujeitos assinavam o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)”, que continha as explicações necessárias para a participação na pesquisa que é voluntária e os riscos são quase inexistentes. Eles tomaram consciência de que os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade do sujeito não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Tanto pesquisador quanto pesquisado assinam os termos do consentimento livre e esclarecido. Esse documento está contido no Apêndice IV.

Quanto aos critérios de exclusão e inclusão de participantes da pesquisa, vale salientar que a escolha dos sujeitos recaiu sobre todos os educandos do PEDG, os professores e a técnica que conduzia o programa. Não houve exclusão de nenhuma das pessoas envolvidas no trabalho de pesquisa. Já que o pesquisador estava presente em todos os momentos do curso, muitas informações foram captadas no decorrer das aulas e nos ambientes de informalidade quando dos intervalos para o almoço e o *coffee brake*. Como não deu tempo acompanhar o pós-programa, acredita-se que isso pode ser objeto da próxima pesquisa, até porque, dentro de um circuito processológico da avaliação, esse trabalho vai completar todo o ciclo de compreensão de um todo. É um momento importante de culminância das transformações que se fazem necessárias para os resultados da empresa.

A análise documental ajuda a contextualizar a empresa Carmehil. Para tanto, foram consultados alguns manuais e publicações da empresa, através também dos *sites* e das atividades desenvolvidas que foram passadas pelos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, e tudo isso ajuda a situar bem a empresa e o programa. Mostra a caracterização do próprio programa, sua origem, seus objetivos, a estrutura curricular, o corpo docente e discente. Através dessa análise documental, chega-se às origens, justificativas e o funcionamento dos programas. Essa pesquisa vai ajudar outras que se fizerem na empresa, até porque esse foi o primeiro programa na área gerencial e, portanto, pioneiro, e servirá de base para muitos outros que vão surgir nos próximos anos. A empresa pretende criar essa cultura de desenvolvimento gerencial para o seu corpo gestor.

Nas entrevistas feitas com todos os participantes do Programa Estratégico de Desenvolvimento Gerencial (PEDG) do Grupo Carmehil, usamos a técnica do grupo focal, que não deixa de ser um grupo de discussão onde o pesquisador está atento no sentido de encorajar a interação e participação dos membros do grupo. Esse estímulo à interação instiga as pessoas a falarem, ajuda “[...] a conduzir a discussão do grupo focal e garantir que os participantes conversem entre si em vez de somente interagir com o pesquisador ou ‘moderador’” (BARBOUR, 2009, p. 21).

As entrevistas foram gravadas, filmadas e transcritas. O pesquisador obtém muitas aprendizagens e já vai fazendo suas análises prévias não perdendo de vista os detalhes importantes que vão fluindo no momento das entrevistas. Houve todo um respeito com os entrevistados com todo o cuidado de preservar os aspectos éticos na pesquisa. Vê-se que é uma experiência rica e pesquisador fica cada vez mais motivado para enfrentar as análises posteriores.

As pesquisas qualitativas têm avançado bastante com as novas tecnologias. Fica mais difícil ter uma definição elaborada do que seja pesquisa qualitativa, pois há a presença de diversas abordagens na área de ciências humanas. Mas, dá para vislumbrar características comuns ao fazer o contraponto com as pesquisas quantitativas e ver as qualitativas como sendo pesquisa não quantitativa em que o caráter de objetividade reside no conjunto de intersubjetividades em ação. Banks (2009, p. 8) identifica algumas características comuns existentes na pesquisa qualitativa, inclusive usando textos, imagens, filmes ou música.

- Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou práticas (cotidianas ou profissionais) e podem ser tratadas analisando-se conhecimentos, relatos e histórias do dia a dia.
- Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material.
- Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações.

Quem se preocupa com as pesquisas qualitativas é porque têm interesses de acessar experiências, interações, histórias de vida e outras minudências do cotidiano de vida das pessoas seja em qualquer organização que pertença. Esse tipo de pesquisa trabalha com o contexto, com estudos de caso que pode ser uma história, um texto, uma escrita para entender o que está sendo estudado. E a pesquisa qualitativa tem vivido momentos de crescimento no sentido de examinar a qualidade a partir de critérios da pesquisa qualitativa.

Os dados visuais estão cada vez mais sendo importantes para a pesquisa qualitativa com abordagens históricas para compreender casos. A criação de imagens, de



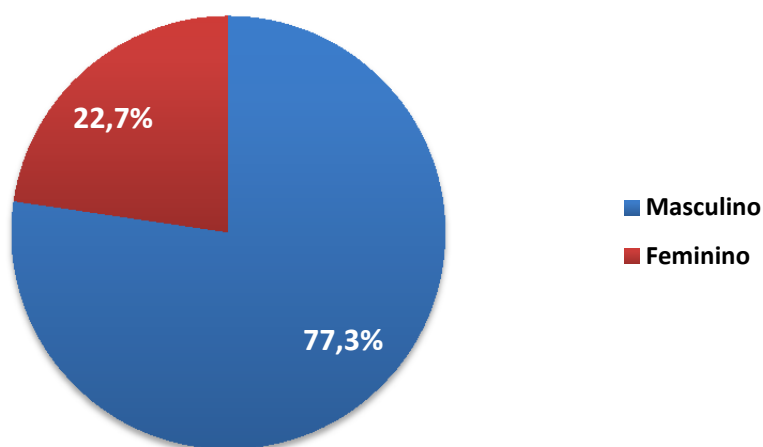
fotografias, muitas vezes não é levada em conta. Ela pode subsidiar os estudos e a pesquisa e o objetivo da pesquisa pode não estar focado necessariamente no visual, apesar de que ele poderá ser útil no decorrer da pesquisa. A seguir as fotos referentes ao grupo focal.

#### 3.4.1.2.3 Programa Estratégico de Desenvolvimento Gerencial - PEDG

O Programa Estratégico de Desenvolvimento Gerencial – PEDG ofertado para o pessoal do Grupo Carmehil foi desenvolvido em parceria com o IAG –, Instituto de Avaliação & Gestão – Educação Organizacional para Resultados. O IAG disponibilizou os seus instrutores e consultores, que trabalharam nesse Programa em todos os seus momentos, não apenas os teóricos como também os práticos e vivenciais. Antes do início do programa, houve o momento do seu planejamento. Foram realizadas reuniões acompanhadas de discussões com as áreas envolvidas da empresa até formatar um programa voltado para a sua realidade. Ele foi planejado junto aos dirigentes e gestores da Carmehil para se chegar a uma formatação do programa.

O planejamento do programa encontra-se delineado no tópico 3.4.1.2.4.1, do presente trabalho, e se chama “Planejamento/Execução do Curso” e foi formatado através dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa. A seguir, o curso contou com a participação de 22 (vinte e dois) participantes. Há o predomínio de pessoas do gênero masculino com 17 pessoas, que representam 77,3%, e 5 (cinco) do gênero feminino, que representam 22,7%, conforme gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual dos Participantes do PEDG por gênero

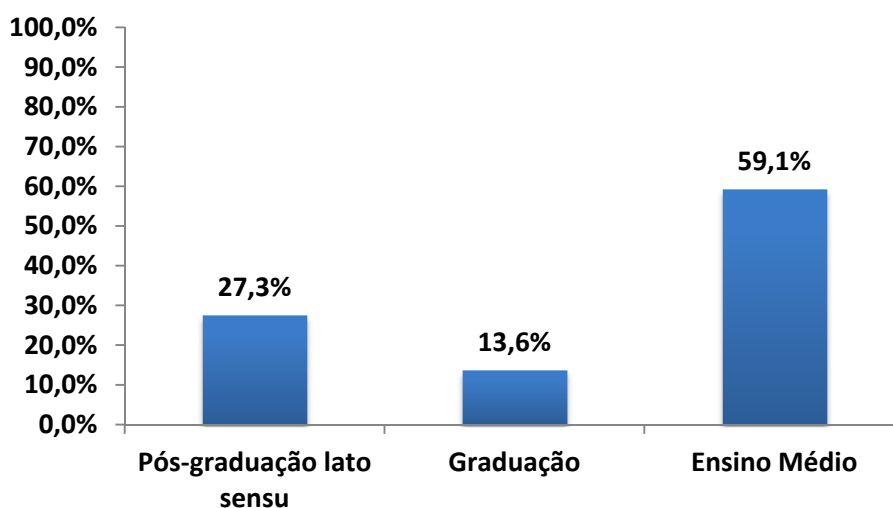


Fonte: Dados da pesquisa.

Os cargos dos participantes estão assim distribuídos: 02 (dois) diretores; 01 (um) sócio da área de soluções; 01 (um) conselheiro; 07 (sete) gerentes; 08 (oito) coordenadores; 01 (um) supervisor de logística; 01 (um) consultor de vendas e 01 (um) assistente técnico de montagem júnior.

Em termos de escolaridade dos participantes do PEDG, do grupo Carmehil, o gráfico 2, a seguir, mostra uma predominância de alunos com ensino médio, com 59,1%. Depois, 27,3% dos alunos têm cursos de pós-graduação *lato sensu*, ou seja, curso de especialização, e 13,6% são pessoas que possuem cursos de graduação.

Gráfico 2 – Percentual dos Participantes do PEDG, por escolaridade

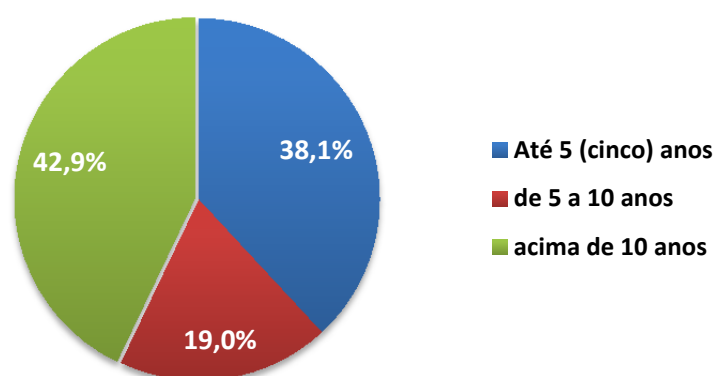


Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico 3, a seguir, observa-se o percentual dos participantes do PEDG por tempo de serviço na organização. O maior percentual apresentado, ou seja, 42,9 % dos alunos, apresentam um maior tempo de serviço na empresa, ou seja, acima de 10 (dez) anos de serviços.

A seguir, 38,1% são os que contam com até 5 (cinco) anos de serviços, e os que têm entre 05 (cinco) e 10 (dez) anos de serviços, têm-se 19,0 %.

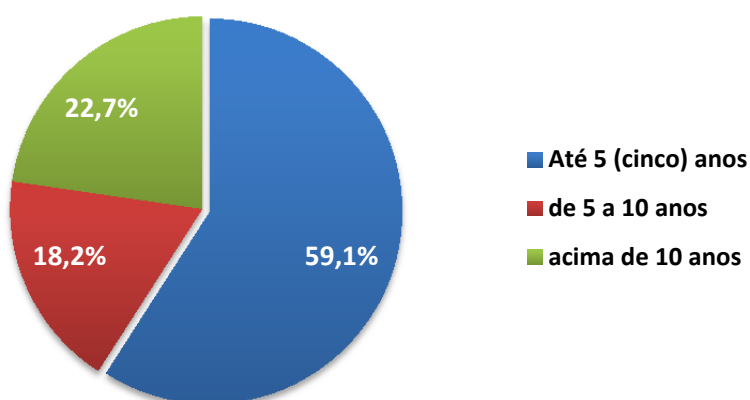
Gráfico 3 – Percentual dos Participantes do PEDG, por tempo de serviço na organização



Fonte: Dados da pesquisa.

Em termos de tempo de atuação no cargo, uma grande maioria dos participantes apresenta até 05 (cinco) anos no cargo atual, com um percentual de 59,1%. A seguir, vem o pessoal que se encontra há mais de 10 (dez) anos no cargo, ou seja, 22,7% e 18,2% são as pessoas que têm entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos de atuação no cargo. Isso pode ser visto no gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 – Percentual dos Participantes do PEDG, por tempo de atuação no cargo

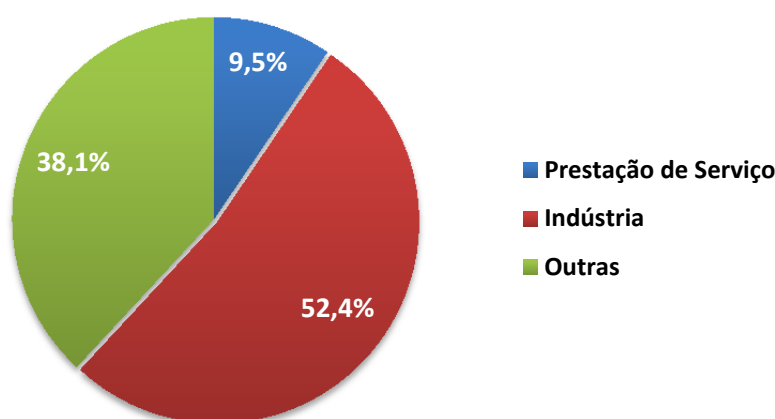


Fonte: Dados da pesquisa.

Em termos de perfil da empresa, os participantes são distribuídos em três grandes áreas: Prestação de Serviços, Indústria e outras, como Comércio e Varejo. O maior percentual de participantes trabalha na parte industrial da empresa e conta com 52,4%.

Depois, vem o pessoal do comércio e varejo, com 38,1%, e 9,5%, são os que trabalham com prestação de serviços. O gráfico 5 mostra esses percentuais.

Gráfico 5 – Percentual dos Participantes do PEDG, por perfil da empresa



Fonte: Dados da pesquisa.

O programa iniciou-se em 02 de fevereiro de 2015, com o primeiro módulo “Sustentabilidade Organizacional”, e seu término aconteceu no dia 20 de junho do mesmo ano, com o sétimo e último módulo intitulado “Gestão da Comunicação”. O PEDG tem como objetivo geral desenvolver os atuais gestores e potenciais lideranças da organização, alinhando-as ao planejamento estratégico, bem como permitindo conhecer e discutir sobre as novas posturas gerenciais e modernos métodos e técnicas de gestão.

O conteúdo programático de sala de aula contou com sete módulos, cada um com oito horas/aula e sempre acontecia mensalmente nos dias de sábado, o expediente todo, no auditório da Carmehil Network, localizado na Av. Antônio Sales, 3243 – Aldeota. Os módulos são: 1 – Sustentabilidade Organizacional; 2 – Autogestão; 3 – Gestão de Resultados; 4 – Gestão de Pessoas; 5 – Gestão Estratégica; 6 – Gestão de Processos e 7 – Gestão da Comunicação. Cada módulo comportava 08 horas/aula.

Este pesquisador participou de todos os módulos do PEDG e, inclusive de outras atividades voltadas para os projetos aplicativos. É uma forma de pesquisa participante ou pesquisa-ação. O pesquisador se insere na realidade do programa que a empresa está oferecendo aos seus gestores e aos potenciais gestores. Vivencia-se todo o processo e isso ajuda na pesquisa. O pesquisador é um observador participante e, em cada módulo, as observações eram acompanhadas e registradas.

O programa conta com aulas ministradas em salas e voltadas para a realidade do grupo Carmehil, com exemplos práticos da realidade. Aliado a essa estratégia, há também momentos de reflexões da prática de trabalho com treinamentos voltados para o serviço no momento em que os participantes desenvolvem seus projetos aplicativos. A seguir, no quadro 4, estão relacionadas as funções que cada participante exerce na organização:

Quadro 4 – Funções Exercidas na Carmehil pelos participantes do PEDG

Gerente de MKT / Elétrica
Diretora Adm. Financeira
Diretor Comercial
Coordenador Expedição / Elétrica
Coordenador Metalúrgica / Soluções
Consultora Vendas Iluminação / Network
Coord. Contábil / Elétrica
Gerente de Logística / Elétrica
Gerente Comercial / Network
Gerente Adm. Financeiro / Elétrica
Supervisor de Logística / Network
Coord. De Almoxarifado / Elétrica
Coord. Luminotécnica / Network
Gerente Comercial / Elétrica
Sócio Soluções
Assistente Técnico Montagem Jr./ Soluções
Coord. de Estoque / Elétrica
Conselheiro
Coord. de Ti / Elétrica
Coord. de Montagem / Soluções
Gerente Industrial / Soluções
Gerente de RH / Elétrica

Fonte: Dados da Pesquisa.

Após a realização de cada módulo, os alunos se comprometem em fazer resenhas de autores consagrados nos conteúdos destes módulos, com reflexões voltadas para a prática do serviço. Assim, a avaliação se processa ao longo do curso. Mesmo dentro de cada módulo, há exercícios práticos voltados para o trabalho, momento em que há dramatizações, exemplos, discussões, casos e outras modalidades que vão ajudar na formação do futuro gestor da Carmehil. Além disso, as resenhas de artigos científicos na área de gestão são feitas e ajudam durante o programa e também no pós-programa.

Uma pessoa entrevistada diz que toda empresa e loja de comércio tende a valorizar números e a Carmehil está dentro desse perfil. Mas, segundo ela, o curso veio acrescentar algo mais, que constitui um diferencial. O grupo Carmehil continua nesse perfil, mas agora, com o PEDG, o sentimento é mais de organização para chegar ao nível de baterem metas. Não existiam projetos dentro da Carmehil. Era uma empresa que não trabalhava nessa linha de profissionalismo, onde cada um tinha uma determinada função e

uma determinada realização a fazer para se atingir uma meta. Quando o curso se realiza e os projetos foram elaborados, houve um avanço no sentido de que, quando se tem uma meta, você tem que seguir um caminho para chegar até lá e o caminho é que tem que ser organizado e tem que ter um foco. E quando os projetos foram implantados, cada um tem um foco a perseguir. Muita gente não conhecia essa questão de projetos aplicativos dentro de empresas.

Há os projetos aplicativos que permeiam todo o curso e dão continuidade aos trabalhos. Os professores do PEDG, a consultoria, a coordenação e os alunos discutem esses projetos e os acompanham sob supervisão em reuniões combinadas. O grupo desenvolve o projeto. O programa não valoriza apenas a parte teórica, cada gestor junto a sua equipe tem a responsabilidade de elaborar um projeto que tenha a ver com todos os módulos do programa e vai colocar isso em prática ao longo do treinamento. E vai sendo acompanhado através de frequentes reuniões com a equipe pedagógica do IAG.

Todos os projetos aplicativos aprovados no PEDG contam com o total apoio da direção da Carmehil. Os projetos aplicativos servem como complemento necessário à formação de cada aluno. Os indícios vão sendo colocados e discutidos sob a supervisão da parte pedagógica do programa. Os temas dos projetos aplicativos se ligam às áreas, como comercial, *network*, soluções industriais, recursos humanos, tecnologia da informação, administrativo, financeiro, contábil, *marketing*, logística, e compras. O quadro 5, a seguir, enumera os nomes dos projetos aplicativos:

Quadro 5 – Projetos aplicativos do PEDG

<b>PROJETOS APLICATIVOS DO PEDG</b>
01. Captação de orçamentos perdidos
02. Ação de vendas com os profissionais do GGTIC
03. Autossustentabilidade da Carmehil Soluções
04. Reduzir absenteísmo
05. Nobreak redundante
06. Reestruturação do <i>layout</i>
07. Planejamento orçamentário
08. Planejamento tributário
09. Melhoria da eficiência de entrega para atingir uma demanda de 90%
10. Acuracidade de estoque
11. Campanha Carmehil de iluminação-2015
12. Estabelecer carteira de fornecedores por assistente de compras
13. Segmentação de cliente – Cadastro

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os projetos aplicativos do pessoal do PEDG constituem-se instrumentos valiosos na formação dos gestores. Eles alinham as ações na empresa com os conteúdos obtidos em sala de aula. Dessa forma, há uma interação valiosa nesse processo interativo de

aprendizagem organizacional. Há um compartilhamento de conhecimentos, habilidades e atitudes que resultam num maior comprometimento das pessoas com os negócios da organização.

Nos projetos aplicativos, que são desenvolvidos no PEDG, há uma efetivação dos conhecimentos adquiridos no Programa, num alinhamento com outras competências profissionais. Elas são implementadas no desenvolvimento desse processo. A equipe responsável pelo seu projeto cria um título para o mesmo, elabora os seus objetivos precípuos e as etapas para a sua execução. Mensalmente, a coordenação pedagógica do programa se reunia com cada equipe para acompanhar o atingimento das metas e os resultados esperados para o Grupo Carmehil.

Cada grupo elaborou o seu projeto aplicativo e estabeleceu ações de desenvolvimento e menor custo de implantação. A ideia é que esses projetos se traduzissem em algo efetivamente prático na aplicação junto à equipe. Além do mais, servia também para não apenas integrar as ações do programa e dos serviços como também contribuía para haver maior entrosamento, compromisso e um bom trabalho em equipe.

Cada reunião de acompanhamento com a coordenação do programa se tornou algo significativo para a tomada de consciência dos esforços dispendidos para a consecução das metas estabelecidas. Esse processo acaba sendo um motivador, ou seja, um impulsionador dos resultados que iam sendo alcançados em cada etapa do processo, além de um ganho em termos de maior envolvimento com a organização.

Como observador participante desses momentos de acompanhamento e supervisão, constatei claramente a vontade das pessoas em perseguirem os seus objetivos, se aproximando dos mesmos e de outros que surgiam sem estarem no planejamento. É esse processo mediador de aprendizagem que produz os efeitos sinérgicos para uma aprendizagem organizacional. Esses encontros fazem lembrar os círculos de cultura<sup>23</sup> estabelecidos por Freire (1987) nos seus trabalhos de alfabetização de adultos. Também lembra os grupos de encontro de Rogers (1974), já discutidos no presente trabalho.

Percebe-se que falta nas empresas desenvolver uma cultura de realização de projetos que não se limite apenas às exigências de um cumprimento do que se estabelece num programa de desenvolvimento gerencial. Os projetos aplicativos devem fazer parte das

---

<sup>23</sup> É um termo usado por Freire (1987) e vai mais longe que uma sala de aula. A discussão acontece num círculo onde todos se veem e são vistos através da liderança de um animador que cria situações dialógicas em torno de uma temática que visa alfabetizar adultos num processo de conscientização, predominando a leitura do mundo e todos aprendem e todos ensinam. Os conteúdos advêm da prática social e política no exercício de cidadania.

funções gerenciais que se desenvolvem nas organizações, com reflexões da prática gerencial, assim como o professor desenvolve essa prática pedagógica em sala de aula.

São de momentos assim, de acompanhamento, que nascem novos projetos e ideias a partir dessa práxis de trabalho e reflexão. E esses momentos de acompanhamento numa espécie de círculo são excelentes oportunidades que devem acontecer de forma permanente nas organizações, que são ambientes de aprendizagem. Esses momentos estimulam a criatividade dos colaboradores e faz a empresa avançar no rumo de sua vocação autorreguladora com resultados positivos para as pessoas e a sociedade.

Cada resultado alcançado nos projetos aplicativos gera um dínamo que move as pessoas para outras realizações e novos projetos vão sendo implementados. E, se houver um acompanhamento nos moldes de um círculo dialogal num circuito processológico de avaliação, todos se beneficiam dos seus efeitos positivos. A empresa acaba se transformando num centro de excelência em que todos aprendem e todos ensinam, além de todos ganharem em termos de produtividade e de desenvolvimento sociocultural formando uma identidade. A empresa é uma escola, uma organização de aprendizagem. E, como toda uma boa escola trabalha com a pedagogia de projetos, a empresa precisa se espelhar nessas escolas que leva a uma constante reflexão da prática pedagógica.

Os projetos aplicativos precisam ser disseminados na empresa como um todo e que não fiquem apenas fazendo parte de um conteúdo de um programa de desenvolvimento gerencial. Que ele seja, inicialmente, parte de um programa, para depois ser implementado no pós-programa, com essas reuniões acontecendo de forma permanente. E, com o decorrer do tempo, os projetos precisam ser implantados e tornar-se parte da cultura organizacional.

Se cada projeto aplicativo rendesse dividendos em forma de novos projetos, com certeza, haveria uma multiplicação dessas ideias. Isso vai dar um suporte de sustentabilidade organizacional para a empresa enfrentar, com sucesso, os momentos de crises e turbulências. As crises serão uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento organizacionais. No PEDG foram construídos coletivamente 13 projetos aplicativos que estão contidos no quadro 5, anterior.

Se bem acompanhados e administrados, eles gerarão um clima organizacional sólido. Percebe-se que, nas reuniões de acompanhamento de cada etapa, as pessoas colocam na mesa as evidências para atingimento dos resultados que podem ser objetivados, onde, em cada reunião, são conferidos os percentuais graduais de atingimento das metas até chegar o patamar dos 100%. Acredita-se que, numa visão mais qualitativa, pode-se ultrapassar os 100% do alcance dos seus resultados.



É aconselhável que se aplique periodicamente uma pesquisa de clima organizacional em que sejam avaliadas as ações desenvolvidas no Grupo Carmehil, nos moldes da síntese de clima organizacional do Grupo Carmehil, ocorrida em dezembro de 2013:

Quadro 6 – Síntese Pesquisa de Clima Organizacional Grupo Carmehil, Dez/2013

FATORES	PONTOS FORTES			PONTOS DE OPORTUNIDADE		
	CARMEHIL ELÉTRICA	CARMEHIL SOLUÇÕES	CARMEHIL NETWORK	CARMEHIL ELÉTRICA	CARMEHIL SOLUÇÕES	CARMEHIL NETWORK
Imagem da Empresa	X	X	X			
O trabalho em si/Condições de trabalho	X		X		X	
Comunicação interna	X	X	X			
Relacionamento interpessoal				X	X	X
Integração departamental				X	X	X
Desenvolvimento profissional	X	X	X			
Benefícios e política de recursos humanos	X	X				X
Orientação para resultados/produktividade	X				X	X
Foco no cliente		X	X	X		

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme o quadro demonstra, há pontos de oportunidades para serem melhorados, especialmente nos fatores como relacionamento interpessoal e integração departamental. São pontos que precisam ser mais trabalhados. Um bom trabalho de programa de desenvolvimento de equipes (PDE) pode ser uma alternativa necessária para se programar nos PEDGs e, eventualmente, aplicar-se essa metodologia no corpo gerencial.

Os projetos aplicativos são também oportunidades para desenvolver as pessoas. Os projetos são acompanhados e, quanto mais se trabalhar a integração/coesão entre as pessoas, os resultados econômicos, financeiros e psicossociais se evidenciam com reflexos na motivação humana no trabalho. Por isso, é aconselhável que esses projetos aplicativos sejam acompanhados por um facilitador/mediador da aprendizagem.

Observando os encontros de acompanhamento dos projetos aplicativos do PEDG do Grupo Carmehil, procurou-se deter nas reações/comportamentos das pessoas ao apresentarem os resultados das suas ações na empresa. E, vez por outra, via-se um estado de apreensão seguido de elevado estado de ânimo que oscilavam nas apresentações. E, de acordo com a postura do facilitador e das condições oferecidas na ocasião, os momentos de satisfação ocorriam nessa interação quando a pessoa refletia um ponto positivo que advinha

da conversa. Índícios de soluções para os problemas já melhoravam a situação. Mas os momentos de tensões se tornavam oportunidades para serem trabalhados em prol dos resultados da empresa. Os resultados desse acompanhamento nos diversos módulos do programa estão retratados na tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Acompanhamento de Projetos Aplicativos PEDG Grupo CARMEHIL nos diversos módulos

Nº	PROJETO PEDG	LÍDER	1º ACOMPANHAMENTO	2º ACOMPANHAMENTO	3º ACOMPANHAMENTO	FINAL
1	Captação de orçamentos perdidos	Joaquim Neto/Carlos	0,0%	47,5%	100,0%	100,0%
2	Ação de vendas com os profissionais do GGTC (Grupo de Gestores de TIC's)	Ezequiel	40,0%	100,0%	100,0%	100,0%
3	Autosustentabilidade da Carmehil Soluções	Ricardo	40,0%	87,5%	87,5%	87,5%
4	Reduzir absenteísmo	Wilyane	50,0%	100,0%	100,0%	100,0%
5	Nobreak redundante	Otávio	50,0%	100,0%	100,0%	100,0%
6	Reestruturação do layout (Financeiro, RH, Marketing, Contábil e Fiscal)	Vilma	66,7%	100,0%	100,0%	100,0%
7	Planejamento orçamentário	Clerton	25,0%	25,0%	100,0%	100,0%
8	Planejamento tributário	Brito	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%
9	Melhoria da eficiência de entrega para atingir uma demanda de 90%	Cícero	75,0%	75,0%	100,0%	100,0%
10	Acuracidade de estoque	Marinaldo	60,0%	60,0%	100,0%	100,0%
11	Fazer parcerias com profissionais de Arquitetura	Micheline	28,0%	100,0%	100,0%	100,0%
12	Estabelecer carteira de fornecedores por assistente de compras	Elvis	75,0%	75,0%	75,0%	75,0%
13	Segmentação de clientes - Cadastro	Aline	60,0%	100,0%	100,0%	100,0%
TOTAL			45,7%	76,5%	91,3%	91,3%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Assim, para não perder essas oportunidades de conflitos cognitivos que se apresentavam na discussão de acompanhamento dos projetos aplicativos, é necessário que a empresa ofereça as condições favoráveis para transformar os conflitos em oportunidades de abertura para novos projetos. Esse processo não é fácil, pois exige persistência, perseverança, esforço e uma troca de experiências propiciada por uma relação dialogal. Pela tabela 1 apresentada acima, vê-se que muitos deles atingiram 100% da meta, ou seja, foram bem incrementados. Os resultados foram satisfatórios. Espera-se que sejam continuados e que gerem novos projetos que vão motivar o grupo para novas realizações. E, que, no próximo PEDG, outros projetos aplicativos sejam implementados e aperfeiçoados.

#### 3.4.1.2.4 PEDG – Análise dos dados

A pesquisa versa sobre “Avaliação de programas gerenciais” e o título do trabalho de tese é: “Avaliação de Programas Educacionais para Gestão: Um Estudo de Caso Avaliativo na Empresa Carmehil, em Fortaleza-CE”. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um questionário (Apêndice 1) e de uma entrevista aberta e semiestruturada para professores

e alunos através de um roteiro (Apêndices 2 e 3). O grupo estudado é composto por 22 (vinte e dois) participantes do “Programa Estratégico de Desenvolvimento Gerencial – PEDG”.

O questionário foi aplicado no dia 04.06.15, no intervalo de aula do sexto módulo, “Gestão de Processos”, para 20 (vinte) alunos. Quanto aos dois que faltaram às aulas desse dia por motivo superior, o questionário foi aplicado no próprio ambiente de trabalho. As entrevistas, realizadas através de grupos focais, foram aplicadas conforme quadro 7 a seguir.

Quadro 7 – PEDG – Número de alunos e professor entrevistados segundo a data de realização

DATA	NÚMERO DE ALUNOS ENTREVISTADOS
19.05.15	02 ALUNOS
20.05.15	02 ALUNOS
22.05.15	04 ALUNOS
05.06.15	02 ALUNOS
26.05.15	03 ALUNOS
26.05.15	01 ALUNO
28.05.15	04 ALUNOS
30.05.15	01 PROFESSOR
10.06.15	01 ALUNO
24.06.15	02 ALUNOS
24.06.15	01 ALUNO

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme se depreende do quadro acima, as entrevistas foram aplicadas no período de 19.05 a 24.06.15, durando em torno de um mês. A maioria foi realizada em grupo através do uso do gravador e do vídeo. Para preservar os aspectos éticos da pesquisa, cada sujeito entrevistado, juntamente com o pesquisador, assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, conforme modelo contido no apêndice 4.

Com base nos dados colhidos dos questionários e das entrevistas, procedeu-se à análise e à interpretação de conteúdo das respostas para se chegar a conclusões que possibilitaram apresentar sugestões e recomendações para a discussão com a área de recursos humanos da Carmehil. As fitas foram transcritas e após várias leituras, os temas maiores foram organizados no sentido de ajudar na análise dos resultados das entrevistas e do questionário. Para fundamentar bem a análise, foram trabalhados os seguintes tópicos:

- a) Planejamento/Execução do Curso
- b) Mudanças no Trabalho
- c) Momentos/Decisões Relevantes para a Vida Profissional
- d) Motivos para a Decisão de ser Gestor

- e) Pontos Fortes e Fragilidades/Oportunidades do Programa
- f) Avaliação da Aprendizagem e do Programa

### **a) Planejamento/Execução do Curso**

Um bom planejamento de um programa bem como a sua execução acabam por gerar nas pessoas um significado relevante. Segundo um aluno do PEDG, a Carmehil é uma faculdade, e a gente aprende bastante no ambiente de trabalho. Ela tem realizado diversos cursos técnicos voltados para o pessoal da Tecnologia da Informação (TI) e outros. Já com relação à gestão, um participante informa que é a primeira vez que a empresa investe num programa de desenvolvimento gerencial. Já houve projetos anteriores, mas acredita que não era ainda o momento certo para se investir e que a oportunidade é aqui e agora.

Um aluno diz que a gente traz a faculdade para dentro da empresa, a pessoa que frequenta a faculdade, com certeza, ela indo para a prática vai desenvolver mais as suas habilidades e competências, porque muitas competências você não consegue na faculdade, consegue no dia a dia, na prática, com o cliente, dependendo do tipo de negócio que se tem. E o PEDG traz professores que ensinam em cursos de pós-graduação como o MBAs, as especializações, os mestrados e os doutorados. Os professores trazem, não apenas as teorias, mas também as suas práticas, e vão interagir com os alunos que estão na prática de trabalho, no desenvolvimento gerencial da empresa.

Com a execução do PEDG, a direção da empresa percebeu a necessidade desse programa e que o mesmo poderia ter sido realizado há bastante tempo. As categorias analíticas em Gadamer (2012) tratam de: círculo hermenêutico; fusão de horizontes; jogos; diálogo, dentre outras. A direção percebeu essa lacuna, até mesmo porque muitas informações relevantes poderiam se aperfeiçoar através de uma circularidade na busca dos seus resultados. Essas informações seriam trazidas para o momento presente, o “aqui-e-agora” de Rogers (1985).

Esse “aqui-e-agora” apontaria para as falhas cometidas em tempos antigos e, através de uma “hermenêutica filosófica”, de uma “fusão de horizontes”, as falhas/fragilidades poderiam ter sido contornadas permitindo que a empresa desse um salto de qualidade através de um acompanhamento de programas anteriores numa avaliação mediata de seus pós-programas.

Com isso, a relevância do “jogo” proposto por Gadamer (2012), bem como a importância do “diálogo”, do “saber ouvir” faria com que houvesse avanços estratégicos na

organização. Ela buscava com mais facilidade a sua sustentabilidade. Mas, a empresa ainda despertou em tempo e as mudanças decorrentes desse programa nesse estudo avaliativo reverterá muitas falhas ocorridas ao longo da trajetória histórica da empresa.

A direção da Carmehil ponderou várias consultorias e optou por uma local, por reunir as condições para o atendimento de suas necessidades, e a escolha recaiu no IAG. E, após conversações, decidiu fazer o PEDG porque viu pessoas altamente inteligentes, mestres, mas que são simples e que não usam linguagem rebuscada. O IAG juntamente com a área de Recursos Humanos da empresa discutiram com a direção do grupo Carmehil a condição para se chegar a uma formatação do programa do curso. Foram analisados pontos ligados à área de gestão e também as dificuldades com os processos.

Segundo um aluno entrevistado, o programa foi bem arranjado. Ele foi planejado pelos próprios participantes. Então, o que foi bom é que esse momento foi propício para falar das dificuldades das pessoas no dia a dia. Para ele, o programa não foi comprado como um pacote pronto, foi algo estudado, pesquisado, customizado, para as reais necessidades da Carmehil. E a empresa fez esse investimento e ela não considerou em momento algum como um custo para a empresa. E, na cabeça do empresário, isso ainda é um pouco difícil. Segundo ele, após muitas conversações, optou-se por oferecer o curso, no momento em que o País atravessa uma série de turbulências e crises em sua economia.

As conversações foram necessárias e isso já mostra a preocupação da empresa em investir em algo essencial para a empresa. O programa já começou bem ao usar em seu planejamento as categorias do diálogo. A empresa acertou em buscar uma consultoria que tem suas bases na academia e que sabe fazer bem a ponte de ligação com o mundo do trabalho e do mercado.

Um aluno entrevistado falou da concepção do curso e o que precedeu essa concepção, e isso levou, não a uma certeza que não existe, mas a uma convicção de que o caminho era este. Pois, antes do curso, foi elaborado um mapa estratégico da empresa, ou seja, diz a visão, aonde a empresa quer chegar, os alicerces e os fundamentos. E, como alicerces, citou a satisfação do cliente e a sustentabilidade organizacional, do negócio. O mapa estratégico foi dizendo o que a empresa teria que fazer. Daí, nasceu o PEDG.

O aluno continuou dizendo aonde a empresa quer chegar, ou seja, foi colocada a visão para 2016 e 2017 em termos de satisfação do cliente e sustentabilidade organizacional. Houve muitas discussões em termos das visões e do seu alcance. Em questão de abrangência, a empresa quer ser estadual, nordestina, brasileira ou internacional? Após

discussões, optou-se por ser nordestina e, para ser nordestina, precisa ser cearense primeiro, já que a sede é aqui em Fortaleza.

Segundo ele, a partir dessa discussão, veio o planejamento do curso e a questão da consultoria. Essa era uma decisão importante. Ele levantou questões, como: Será que seria importante trazer uma consultoria mais afamada de São Paulo? Ou do Rio de Janeiro? Ou de Santa Catarina? Ou de Minas Gerais, que tem grandes institutos de consultoria? O grupo que estava pensando assim chegou ao consenso de que deveria ser uma consultoria do estado do Ceará.

A opção pela consultoria do estado do Ceará, segundo ele, se deve ao fato de que é necessário passar a cultura do estado, já que a força é aqui. E surgiu uma nova indagação: Duas consultorias daqui, qual empresa vão escolher? Para essa decisão, levaram-se em conta dois fatores: um econômico e outro de conhecimento, da consultoria, do produto, o que ela tem a oferecer? É preciso conciliar o produto com o preço.

Para ele, a consultoria do IAG foi a escolhida por ter uma característica fortemente regional, pela origem do consultor responsável que é um líder, um homem da universidade, da área de educação e que possui uma vasta experiência com Recursos Humanos. É uma pessoa que tem uma pedagogia, um sentido de orientar a coisa, enfim, ele tem um perfil desejado pela empresa. Além do mais, ele possui uma característica que bate com a empresa, ou seja, conduz a coisa com muita humildade, uma linguagem acessível que consegue atingir a empresa como um todo.

Para ele, o consultor do IAG, com a sua equipe, fez um levantamento das necessidades, um diagnóstico da instituição. Entrou na empresa, fez as observações, conduziu entrevistas com os colaboradores e o programa foi nascendo a partir dessas observações. As necessidades ficaram identificadas dentro de um conjunto que funcionou bem, pois a empresa tinha o negócio e o consultor, a pedagogia, a metodologia, o projeto, as formas e tudo foi se encaixando bem com o pensamento da sustentabilidade organizacional do grupo Carmehil. Segundo a coordenadora pedagógica do PEDG, através do diagnóstico, se for para trazer algum ganho para a instituição, se for uma intervenção necessária, então se propõe o PEDG. A partir do diagnóstico, faz-se uma mapeada nos gestores. A partir dos gestores que mais precisam que vão estar à frente desse novo processo que a Instituição vai participar, que é um novo processo de gestão.

A empresa estava preocupada na formação de uma equipe forte. E, para tanto, estava disposta a investir num programa voltado para resgatar as suas fragilidades que residiam especificamente nas relações interpessoais, numa integração departamental e numa

orientação para os resultados. Então, o pesquisador estava de frente a uma organização que queria dialogar e buscar alternativas de superação dessas fragilidades.

A pesquisa caiu bem e se fez oportuna. E esse pesquisador estava diante de autores como Gadamer, Rogers e os teóricos da avaliação de programas e da gestão. A empresa estava aberta para novas experiências e acredita-se que a solução para esse impasse passa por uma relação dialógica e uma ênfase acentuada nos aspectos voltados para o humanismo. E a experiência se evidenciava promissora e a motivação para completar esse ciclo se afigurava necessária e oportuna.

A partir das ações de intervenção, segundo a coordenadora pedagógica do programa, entra o PEDG. Faz-se um mapeamento do que cada gestor precisa ter para cada setor. E, a partir daí, se mapeiam as competências do setor. Dentro dessas competências, os conhecimentos, as habilidades e atitudes, o perfil do gestor que se precisa para aquele setor. A psicóloga do IAG faz um mapeamento do perfil do pessoal disponível. E, a partir do pessoal que se tem e do gestor, planeja-se o PEDG. Passa-se a trabalhar tanto com os conhecimentos, as habilidades que precisa desenvolver e as atitudes que eles precisam desenvolver e as atitudes que precisam ter a partir daquele momento. Faz-se uma matriz com que cada módulo vai contribuir, qual conhecimento se quer disponibilizar para eles alcançarem o perfil necessário. Para desenvolver isso, ele vai precisar de um módulo de comunicação, um módulo de gestão de processos e os outros módulos.

A consultoria do IAG, segundo um aluno entrevistado, não se limitou apenas ao PEDG, se espalhou pela empresa toda, um programa de custos, a escola de vendas e outros programas. A decisão inicial era para 10 pessoas, mas foi ampliado para 20, pois a empresa achou conveniente colocar pessoas com potencialidades até para haver uma integração. E um ponto pedagógico – como conciliar pessoas com curso superior e pessoas com nível médio e fundamental que são bons técnicos. Tomou-se a decisão de que o curso deveria ser mais abrangente, e foi uma decisão correta, no dizer desse aluno. E isso surtiu um efeito bom, pois houve uma melhoria na forma de se relacionar desses técnicos dentro de uma função gerencial.

Ele diz que o curso foi sendo construído a partir do manual didático, que é um material de primeira linha, com uma farta bibliografia bem fundamentado, com autores, em sua maioria, nacionais. Ele comparou o curso com a construção de raízes que não podem ser abandonadas. Uma árvore tem que crescer, dar os frutos, pegar sol, mas aquela raiz tem que continuar dentro da terra, vai sendo alimentada. E o curso foi capaz de colocar essa raiz a qual sempre poderá ser retornar.

Continua dizendo que a execução do curso possibilitou que as pessoas voltassem a essa raiz, a essa semente, a essa raiz que foi lançada dentro do florescimento. A execução do PEDG deixou aberturas que são possibilidades de expansão dos assuntos abordados e discutidos em sala de aula. As pessoas terminaram o curso sentindo bem os seus efeitos e com vontade de mais ainda. A maioria saiu do curso querendo mais. Ele acha que todo aprendizado tem que ser uma abertura para mais aprendizados. Os professores passaram para todos a vivência de sua experiência profissional.

Os professores, guardando as devidas proporções, eram pessoas que desenvolveram bem esse lado humanista. São professores com empatia e respeito às potencialidades. Eles acreditam no homem e nas relações humanas. Depositavam uma confiança nas capacidades de cada um, razão pela qual, os projetos aplicativos deslancharam bem em termos de resultados que podem ser observados na tabela 1, anterior.

Por necessidade de formação do grupo de gestores, o PEDG foi planejado, aprofundado e organizado de acordo com a necessidade da empresa, e os assuntos escolhidos recaíram sobre aqueles que vão ajudar a empresa a superar as suas deficiências. Então, segundo um aluno, temas como sustentabilidade organizacional e planejamento estratégico eram assuntos que empresa estava precisando conhecer mais. São temas mais complexos que o pessoal não tinha uma vivência. São temas de que as pessoas sabiam um pouco, mas não eram priorizados na realidade da empresa. E ele citou a questão da sustentabilidade, a gestão de resultados, que é se trabalhar com o foco nos resultados, pouco praticados na empresa.

Trata-se de um programa que está dentro do padrão Carmehil. Houve discussão de cada deficiência para cada setor, cada gestor, e foi focada nos pontos onde havia uma maior dificuldade. Os assuntos foram colocados em discussão. Cada módulo que foi programado, ele foi analisado até chegar à conclusão que ele precisava ser trabalhado. A partir disso, o IAG elaborou os materiais que foram enviados para a empresa. E, nessa interação, o planejamento do PEDG foi sendo trabalhado. O programa aconteceu aos sábados, uma vez por mês e o dia todo.

Um participante do PEDG falou que em relação ao fato de ser aos sábados o dia inteiro, para ele não teria dia melhor. E explicou dizendo que se fosse durante a noite para poder conseguir obter a carga horária, teria que ir quatro dias no mês o que ficaria cansativo. Após passar o dia todo na empresa e ainda ter que permanecer mais quatro horas de aulas no curso ainda no ambiente da empresa, é pesado e considera que o sábado é mais produtivo para todos. E, numa metodologia participativa em que os alunos se envolvem, o sábado



passa rápido, além de integrar os gestores das várias áreas. E, um dos objetivos desse curso, segundo o aluno e ainda no diagnóstico do programa, havia a clareza da questão da integração dos gestores. Então, acaba que o PEDG é para a formação dos gestores da Carmehil e também atende o requisito da integração, em que as pessoas trabalham com o apoio um do outro.

Os participantes perceberam a necessidade dessa integração. E diziam que isso não existia bem no âmbito da empresa. As pessoas ficavam restritas ao seu grupinho e não olhavam bem para os outros grupos. E viam que isso era prejudicial para a saúde da organização e, por consequência, de seus servidores. E viram a importância do diálogo e da interação social. Caiu bem um estudo avaliativo baseado numa avaliação dialogada.

E, como os módulos eram desenvolvidos de uma forma dinâmica, os trabalhos em equipe eram demandados de tal forma que as pessoas iam se diversificando nas equipes. Segundo um aluno, esse negócio de você escolher as pessoas com quem vai trabalhar, não existe, pois a escolha é feita de forma aleatória. E, muitas vezes, gestores de outros setores eram misturados nas equipes e o aluno ia conhecendo outros com os quais nunca tinham tido contatos, e as pessoas vão conhecendo mais as ideias das pessoas. E isso acaba sendo um diferencial pela multiplicação das experiências feitas através da dialogicidade.

Segundo um aluno entrevistado, a Carmehil já vinha sentindo a necessidade de formar melhor os seus gestores. E já tinha havido muitas conversações em torno de se criar um programa para desenvolver os gestores da empresa. A forma de ingresso no mesmo recaiu, principalmente, naquelas pessoas que reuniam um perfil de possibilidades das pessoas e saber até que ponto a empresa poderia contar no máximo daquilo que a pessoa podia oferecer à empresa.

Diz ainda que muitas vezes quer tirar o máximo de uma pessoa e, às vezes, a empresa tira no direcionamento errado. E foi contado com a ajuda de uma equipe interdisciplinar em que havia também a figura do psicólogo que ia apontando características das pessoas e suas potencialidades, o que ela tem a oferecer de melhorias para a empresa. Então, foram selecionados aqueles que já estão na empresa há bastante tempo, trabalham melhor em equipe, já fazem parte do plano gestor, da equipe de coordenação, são supervisores e funcionários que apresentam mais potencialidades para exercerem as funções gerenciais. São pessoas merecedoras de confiança por parte da direção da empresa e, de alguma maneira, possuem uma liderança com o pessoal da equipe e isso ajuda bastante. Um dos participantes percebeu que, no meio do treinamento, já sentia a diferença.

Segundo a direção da empresa, algumas pessoas que já trabalham há algum tempo na organização têm potencialidades para as funções gerenciais, mas precisam que a empresa ofereça ferramentas para elas, dê um direcionamento, pois elas já possuem uma base. É preciso desenvolvê-las e o intuito do curso é exatamente esse. Um dos participantes destacou o debate que o programa propiciou em torno do lado humano das relações dos gerentes com os funcionários. E as aulas mostraram outras formas de enfrentar as situações vividas no dia a dia da empresa, e outras que o gestor vai acabar tendo que se envolver.

Foram muitos os debates que se travaram desde o período/horários do curso até outras ações que se fizeram necessárias. Chegaram à conclusão que um sábado, o dia todo, uma vez por mês seria, o ideal. Há sempre algumas resistências e isso deve ser encarado com naturalidade. Um dos alunos falou que, a princípio, teve aquela resistência por conta do sábado como período para se ficar “incubado” para aprender. E, no primeiro momento, quando percebeu os tópicos apresentados e a forma de passá-los para os alunos, começou a querer se envolver mais, a participar mais e a estar dentro desse projeto. Até na hora do almoço, a interação é um diferencial e o tempo passa sem se perceber. Não é cansativo.

O programa foi desenvolvido numa visão dialógica, de abertura para enxergar diversos ângulos do problema e ter uma macrovisão. O foco do problema não deve ser centrado numa única situação. Às vezes, é necessário se distanciar do problema para voltar até a ele com aberturas de uma nova visão. Gadamer (2012) fala em “fusão de horizontes”. Para os alunos, os professores são pessoas capacitadas e que conhecem o assunto que estão ministrando e sabe repassá-lo bem, numa linguagem prática, gerando efeitos na aprendizagem.

O programa ajuda não apenas para a empresa, como também influencia até a sua vida pessoal. A questão de motivar as pessoas no convívio da empresa e da família, a saber se relacionarem de “pessoa para pessoa”, foi primordial nesse programa, na visão de alguns alunos. Ele mostrou como se deve trabalhar com as pessoas e fazer com que elas trabalhem satisfeitas. E todos os módulos apontam nessa direção, voltada para as relações interpessoais.

Os alunos, em sua grande maioria, são comprometidos, engajados, interessados e querem realmente aprender. Há uma integração da equipe. A interação entre alunos é boa e sólida, não há distanciamento e todos se ajudam. Há alguns alunos que nunca tinham passado por nenhum programa de desenvolvimento gerencial. Eles se motivaram a pesquisar e buscar mais aprendizagem. Um aluno lembrou que vieram até a ele informações que necessitava e outras para reafirmar, porque geralmente a gente tem os conceitos que ainda

não estão firmes dentro da gente e que necessita de um fator externo que retifique e aperfeiçoe. E o curso veio como uma oportunidade. E isso o ajudou a dar continuidade aos seus objetivos.

Nada se perde, tudo se aproveita até porque os conteúdos estão bem interligados e têm a ver com as atividades desenvolvidas por qualquer um deles na empresa. Para cada módulo que acontece em sala de aula há uma frequência de mais de 90% dos alunos. Uma ou outra falta que acontece, dá-se por motivos justos. A diretoria oferece todo o apoio necessário para a execução do programa. Todos gostam de se fazerem presentes em sala de aula e até dizem que o tempo “voa”.

Há alunos que assumiram uma gerência agora. Um deles informa que, como vinha de um setor diferente, saindo de uma área técnica para exercer uma área bem humana como é a gestão, foi um desafio. Trabalhar com gente é enfrentar tensões e conflitos e, ao mesmo tempo, saber trabalhar com essas variáveis. É diferente trabalhar com gente e trabalhar com máquinas. O homem não é uma máquina. Galeano, apud Gomes (2015, p.4) diz: “O corpo não é uma máquina como nos diz a ciência; nem uma culpa como nos fez crer a religião. O corpo é uma festa”.

Ele continua dizendo que a máquina não diz nada e o homem faz. Mas com gente é diferente, com as pessoas você tem que criar, trabalhar a comunicação com elas, compreendê-las, enfim, interagir com a equipe. E, para ver se está indo bem, é preciso sentar e conversar, buscar o diálogo até “à exaustão”. Aqui, há um destaque na questão do diálogo em que as pessoas vão ter voz e vez, ou seja, cada um vai ter a oportunidade de falar, ouvir e ser ouvido. Trata-se de uma relação de horizontalidade, pois é uma relação dialógica.

Esse mesmo aluno fez mais reflexões em torno do cuidado com as pessoas em vez de com as máquinas, ter uma interatividade com o pessoal, ouvir as pessoas, tudo que ele, praticamente, não vivia muito em seu trabalho com TI. E ele deu um exemplo: máquinas, aperta-se um botão, programa o negócio, faz uma aplicação e o serviço fica funcionando. E com a área de humana, há a necessidade de se trabalhar a liderança, a motivação, a comunicação, o gerenciamento, para saber lidar com as pessoas. E passou a encarar o programa com compromisso e responsabilidade. Diz que nunca faltou a uma aula, não podia perder aquele momento de estar junto com o grupo, aquele momento é único e não volta jamais e não ia ter outra oportunidade igual, ou seja, aplicado ao trabalho que exerce com esse pessoal na mesma empresa:

E ele acrescenta mais um fator positivo em seu curso: O treinamento não é só aplicado ao seu dia a dia no trabalho, é para a sua vida, ou seja, como se comportar com a

sua família, com a sua esposa, seus amigos e as pessoas que vão aparecer em sua vida. Então, segundo ele, as coisas podem ser aplicadas não apenas na empresa e, sim, em todo e qualquer ambiente que a vida oferecer.

Esse aluno se motivou no curso e até alimenta o propósito de seguir em frente em seus estudos gerenciais. Falou que já tinha começado um curso de “Arquitetura de redes e comunicação na nuvem”, mas, agora, a sua intenção é cursar um programa de pós-graduação na área de gestão comercial.

Vários depoimentos dos participantes confirmam a aceitação do curso que veio numa hora oportuna. Um deles assumiu uma gerência há poucos meses, diz que após 11 anos de Carmehil recebeu uma proposta de trabalhar na gerência. Medos, incertezas e inseguranças invadiram o seu ser, pois gerir é uma coisa, e operacionalizar é outra, totalmente diferente, mas as duas só funcionam se forem juntas. E diz que esse curso caiu para ele como uma “luva”. Há coisas que, por mais que se tenham conceitos, não se consegue pô-las em prática, se esses conceitos não forem postos para fora.

Ele diz que no curso viu várias vezes a oportunidade de ver novos conceitos que interagiram com os seus próprios conceitos de sua prática de trabalho e isso foi sendo alinhado, o que lhe proporcionou satisfação. Diz que os medos, as inseguranças e as incertezas diminuíram drasticamente e as descobertas foram acontecendo durante o processo do curso. E uma coisa que estava mexendo com ele, aconteceu no seu projeto aplicativo e ele correu atrás, pois viu que era chegada a oportunidade que ele alimentava há anos. Esse sonho foi acontecendo nesse programa.

Por isso, ele falou que o curso lhe caiu como uma “luva”. Suas ideias passaram a ser apoiadas pela diretoria e o seu projeto se completou na sua cabeça e ele obteve um *insight*<sup>24</sup> e o seu projeto aplicativo foi logo executado e bem compreendido. Ele já está em funcionamento e abrindo mais alas para novos desafios. E o seu projeto passou a ser uma excelente experiência fazendo com que as incertezas, as inseguranças e os medos fossem dissipados e ficassem “amortecidos”. E o seu projeto está em pleno funcionamento e tratava-se de um sonho acalentado há anos, em sua vida profissional. Precisou acontecer o curso para que ele pudesse investir na sua realização. E há gente que adia um sonho, um projeto, um curso, fruto de uma acomodação muitas vezes promovida pela cultura. Essa realização está trazendo uma economia expressiva para a empresa.

---

<sup>24</sup> *Insight* – “Quando o sujeito encontra uma situação problemática e consegue estruturá-la, isto é, formar uma Gestalt, diz-se que ocorreu o “insight”, ou seja, discernimento ou compreensão súbita.” (CAMPOS, 1983, p. 211).

Seu projeto era simples, mas de um grande significado para ele. Seu projeto aplicativo consistia em colocar dois *nobreaks* juntos para, quando um falhar, o outro estar lá para não parar a Carmehil. E, em sua fala, percebia-se em seu semblante um ar de muita satisfação por ter realizado o seu sonho, o seu projeto de vida profissional. São essas coisas que ajudam na autorrealização das capacidades e potencialidades das pessoas, e isso a gente pode ver bem nas teorias humanistas de Carl R. Rogers (1974, 1977a, 1977b, 1978, 1983, 1985) e A. Maslow (1962, 1970, 2001, 2003).

Segundo ele, esse projeto nasceu com a ajuda do seu gestor anterior. São muitas necessidades que se tem no setor. E, na troca de ideias, os “ventos” vão soprando a favor da gente e as ideias vão se organizando, se estruturando e se construindo no seu todo. Essa conversa, esse diálogo foi anterior ao curso e ele já vinha “batendo o martelo”. Então, com o surgimento do curso deu-se a oportunidade de realização da ideia no projeto aplicativo que deu vida àquilo que estava no papel.

Aqui, merece destaque aspectos voltados ao humanismo e à dialogicidade. Um simples gesto de escuta sensível do problema do outro e o consequente apoio, colaboração e ajuda nessa direção, faz acontecer coisas incríveis e surpreendentes no ambiente organizacional. Essa atitude de empatia e de uma escuta atenciosa faz o aluno tomar consciência de suas limitações e potencialidades.

A gente percebe que foi preciso vir o curso para fechar toda uma compreensão de um problema que estava em aberto e alojado na cabeça do aluno e que precisa ser fechado, ou seja, completado para vir a transformação. E o curso veio a calhar bem com essa situação posta, constituindo uma oportunidade de retomar o problema e fazê-lo prosperar dando “vida” àquilo que estava no papel. Conversar com a diretoria sobre essa necessidade e receber o seu total apoio foi o que faltava para completar, realizar e concluir o projeto. Ele diz que no dia em que foi concluído o seu projeto, sentiu uma sensação que nunca havia experimentado antes. O projeto aplicativo para ele foi uma experiência culminante, onde as incertezas, as inseguranças e os medos ficaram amortecidos.

Outro aluno se referiu à sua indicação para o curso e diz que isso mostra e demonstra que ele está no caminho certo, na direção acertada fazendo parte de um grupo e de uma equipe. E que é importante no trabalho que exerce e no grupo Carmehil. A empresa enxerga e acompanha os trabalhos de seus colaboradores e isso é fundamental para aproveitar as potencialidades e os talentos com que ela conta e, assim, não desperdiçar as energias necessárias para chegar melhor nos seus resultados. Isso é um grande investimento que se faz nos seres humanos que trabalham na organização. Não se podem desperdiçar os

talentos. É preciso aproveitar até os centímetros de inteligência de todos os servidores e, até mesmo, daqueles mais humildes e mais simples. Todos têm talentos e sabem muito da organização e como buscar uma autorregulação na empresa.

Um participante diz que a execução está adequada. Há conteúdos que ele já viu, mas a forma como o professor os apresenta faz a diferença, pois, traz a gente tanto para a parte teórica quanto para as práticas de trabalho. Para ele, o difícil é manter, pois, a rotina te absorve e tira a gente desse caminho. Mas quando vem outro módulo, a gente procura e percebe a mudança, a forma de gerir a equipe, com controles e monitoramentos. Você pega o que recebeu e transforma isso em ação para começar a nova semana.

Um aluno expressou que não é fácil executar o curso na prática. Tudo que se discute no curso, as pessoas têm um pouco de conhecimento. Só que, às vezes, você conhece um assunto e não o coloca em prática. Então, é necessário que todos estejam em conjunto para executar e transformar a teoria na prática. Pois, às vezes, um conhece, mas não faz, não executa. O trabalho é em grupo para gerar toda uma sinergia. A execução já começou e tende a ser continuada. Não é uma execução que chegou, implantou e ficou. É uma implantação que vai seguindo de acordo com as modificações que estão sendo propostas a serem feitas.

Segundo ele, as execuções precisam ser progressivas e se estenderem após o curso, fazendo uma permanente mobilização das pessoas dentro de um processo grupal. O trabalho é em grupo. Há um que se acomoda e resiste, mas se houver uma centralidade no grupo, isso faz a diferença pelas influências que um grupo faz na vida das pessoas. A interação no ambiente organizacional é a mola propulsora que vai desencadear tarefas em cadeia até a resolução dos problemas. A produtividade dos resultados requer um investimento em trabalhos de grupo e uma sintonia pelo diálogo que deve prevalecer acima de tudo.

O trabalho do gestor é focado na sua equipe e, portanto, é um trabalho de grupo e sendo o grupo o seu diferencial de trabalho, cabe ao gestor saber trabalhar em grupo e compreender a dinâmica dos grupos. É um imperativo “ser gente que se relaciona com gente e não com objetos”. Conhecer grupo é um diferencial na vida do gerente e se ele pretende buscar esse diferencial, ele precisa participar de cursos de formação em grupos. O grupo é sábio e se o gestor o respeita, ele sabe para aonde deve se conduzir e até onde ele deve ir, enquanto grupo que tem uma sabedoria. O grupo se autorregula cabendo ao gestor ser um facilitador, um mediador no trabalho com os grupos. Quando bem conduzido, todos ficam

satisfeitos e motivados a trabalhar com mais vontade e com todas suas forças necessárias, sabendo as gratificações que um grupo imprime em todos os seus membros.

Portanto, quanto mais o gestor, como facilitador de grupo poder saber mais sobre os processos grupais, mais ele promoverá um processo grupal que gera resultados significativos para todos. Entender de grupo é um imperativo na vida do gestor ou de quem aspira desenvolver esse papel social.

Um aluno entrevistado mostrou que, para ele, muitos assuntos que foram colocados e que ele já tinha uma noção, mas eram novos porque ainda não tinham chegado ao nível de conscientização necessária. Seu depoimento procede quando diz que, antes, não tinha esse nível de pensamento que tem hoje. Ele chega a verbalizar que muitos têm o pensamento pequeno, não pensam na mesma forma que você e isso acaba complicando. E uma das formas de clarear mais os níveis de compreensão é a empresa oferecer uma formação em sala de aula para que as pessoas melhorem a tomada de consciência e possam valorizar pequenas coisas que são significativas, tanto para a pessoa como para a organização.

Às vezes, precisam passar por um programa de desenvolvimento e capacitação. E, nesse processo, a pessoa se sente mais valorizada e com uma elevada autoestima. Uma parada para reflexão acorda as pessoas para uma tomada de consciência. E, ao mesmo tempo, a pessoa sai do padrão mecanicista, repetitivo e de acomodação para atingir um nível de compreensão melhor de sua realidade. Ela vai experimentar ampliar seus horizontes e suas experiências para enxergar melhor as coisas ao seu redor, num maior nível de comprometimento.

Essa parada para reflexão, às vezes, pode ser de uma semana, ou até mesmo de um dia só ou mais. Mas é necessário que haja esse momento para que a pessoa possa experimentar outros momentos e sair de sua zona de conforto. Além do mais, oferece uma oportunidade da pessoa conversar com mais pessoas de outros setores. Essa troca de experiências é fundamental para novas descobertas e novas ideias que vão arejar o ambiente organizacional. As pessoas precisam experimentar o ócio criativo<sup>25</sup>. Há organizações que possuem jogos perto das mesas dos funcionários. E, quando estão entediados, o jogo

---

<sup>25</sup> O sociólogo Masi (2000) revolucionou o mundo do trabalho com o seu livro *O ócio criativo*. Valorizou as pessoas e as organizações trazendo termos como convívio, amor, amizade, o lúdico que são temas da sociedade pós-industrial. Ele fala em tempo livre, criatividade, lazer, estudo, trabalho e outros da mesma linha de raciocínio. O tempo tem que ser bem aproveitado, ele é uma preciosidade. O trabalho não pode chegar ao nível de angústia e sofrimento. O trabalho deve ser visto numa relação inteira em que as pessoas também estejam inteiras em termos de mente e corpo nessa relação. A recomendação básica que se extrai de tudo isso é que se torna necessário viver o ócio criativo e que ele traga vantagens para todos fazendo com que as pessoas sejam felizes também no mundo do trabalho.

organiza as tensões provocadas pelo tédio e em vez de transformar em coisas nocivas para o sujeito, acontece o contrário, a criatividade surge e alguns problemas são resolvidos na empresa.

E, ao responderem um questionário, os alunos do PEDG tocaram numa temática que fala do significado do curso para cada um deles. Os 22 alunos que participaram desse programa abordaram essa temática com propriedade. Eles destacaram pontos que foram agregados em três tópicos a seguir: Aprendizagem e formação profissional; Trabalho com pessoas; e Avaliação e resultados.

Em torno de 68% dos que responderam essa questão mencionaram palavras que são voltadas para o tema “aprendizagem e formação profissional”, como: conhecimento, experiência, renovação de atitudes, qualificação, formação e desenvolvimento profissional, uso da teoria na prática de trabalho, vivências/experiências na empresa e preenchimento de lacunas no conhecimento profissional com reflexos na maturidade em todos os seus aspectos.

No que diz respeito ao trabalho com pessoas, 18% tocaram nessa temática, que, em outras palavras, significa saber lidar com os colaboradores. E quanto à avaliação e resultados, eles enfocaram pontos, como: uma visão aberta para avaliar o comportamento de si (autoavaliação) e o do gestor como pessoa, agrega resultados para o funcionário e para a empresa, resultados eficientes no convívio, alinhando trabalho ao crescimento da empresa, num grande desafio de buscar resultados em situações adversas.

O significado do curso precisa ser mais trabalhado na visão do aluno. Buscar o significado do curso é investir nas pessoas com reflexos no crescimento e desenvolvimento da empresa. O significado do curso ajuda no bom desempenho do papel profissional, nessa dimensão psicológica do eu para se chegar na organização como um todo, numa visão holística. No significado do curso, estão embutidos os valores da empresa e isso significa humanizar mais o ambiente de trabalho para que as pessoas exerçam bem o seu papel profissional e todos se beneficiem dos seus resultados.

Os alunos levaram a sério a oportunidade de participarem desse programa. Um aluno frisou bem o nível de responsabilidade, comprometimento e envolvimento com o programa. Segundo ele, houve uma frequência de quase 95% dos alunos e as faltas havidas, foram realmente por motivos bem justificados. Houve uma participação em todas as atividades.

Infelizmente, segundo ele, a colaboração com perguntas não foi a que se esperava, não foi tão forte, mas ele considera que isso se deve à novidade. Quando a pessoa



depara uma novidade, enfrenta uma série de dificuldades até mesmo de fazer as perguntas pertinentes. E eles se seguravam devido à própria incapacidade de organizar o assunto para perguntar, pois, para fazer boas perguntas, você tem que conhecer bem o assunto. Ninguém pergunta o que não sabe. Quando o indivíduo faz uma pergunta, ele já sabe ou quer apenas confirmar ou descartar. O curso traz a novidade e ela tem que ser processada e, muitas vezes, no pós-programa, as perguntas começam a surgir com mais facilidade porque já houve uma absorção dos conteúdos.

Aqui, vê-se a grande importância do programa não parar só com a parte de sala de aula. Após o término do programa, é necessário que o mesmo seja acompanhado por alguns intervalos de tempo. Isso acontece devido ao depoimento apresentado pelo aluno acima que mostra que vai haver mais facilidade de se fazer perguntas quando houver absorção dos conteúdos e isso demanda tempo de processamento das informações.

A partir do planejamento estratégico do Grupo Carmehil, o Programa Estratégico de Desenvolvimento Gerencial foi formatado e sua estrutura dispõe de sete módulos que foram desenvolvidos em sala de aula e cada um contou com oito horas de aula. Eles estão assim distribuídos:

1. Sustentabilidade Organizacional
2. Autogestão
3. Gestão de Resultados
4. Gestão de Pessoas
5. Gestão Estratégica
6. Gestão de Processos
7. Gestão da Comunicação

Cada um dos sete módulos contém: objetivo/competências comportamentais; conteúdos; metodologia e formas de avaliação, além de contribuições das análises advindas do questionário e das entrevistas aplicadas.

No final de cada módulo, os participantes e o facilitador respondem um instrumento de avaliação de reação e atribuem notas de 0 a 4, sendo 4,0 – Excelente; 3,0 – Bom; 2,0 Regular e 1,0 Ruim.

O questionário dos participantes conta com seis estruturas: cada módulo, a coordenação do módulo, o apoio logístico, a auto avaliação, o facilitador e o registro de elogios, críticas e sugestões. Eles atribuem notas de 0 a 4.

Na primeira estrutura, os participantes avaliam o módulo, com os seguintes tópicos: aplicabilidade do conteúdo na área de trabalho, a qualidade do material didático do

módulo, a adequação da carga horária do módulo e o nível de comprometimento do objetivo do módulo.

Na segunda estrutura, os participantes avaliam a coordenação do módulo pelo Grupo Carmehil, com os seguintes tópicos: relacionamento com a turma, apoio as atividades desenvolvidas pela consultoria e o atendimento às necessidades do módulo.

Na terceira estrutura, os participantes avaliam o apoio logístico no evento, com os seguintes tópicos: ambiente (espaço físico, sala de aula e ar condicionado) e equipamentos disponibilizados, como cadeiras, projetor multimídia etc.

Na quarta estrutura, os participantes se auto avaliam nos seguintes tópicos: conhecimento que você antes possuía sobre o assunto; conhecimento que você agora possui sobre o assunto; atendimento das expectativas com relação ao módulo; nível de aprendizagem com o módulo; participação, envolvimento e comprometimento com as atividades do módulo.

Na quinta estrutura, os participantes avaliam o facilitador do IAG nos seguintes tópicos: conhecimento e domínio dos temas apresentados, capacidade e habilidade de transmitir os conhecimentos; apresentação do processo numa sequência lógica e gradual; comprimento da programação prevista; habilidade em utilizar os recursos didáticos disponíveis; habilidade para conduzir a turma, captar e manter o interesse e relacionamento com a turma.

Na sexta estrutura, os participantes avaliam através de questões mais abertas, como elogios; críticas e sugestões.

O questionário dos facilitadores conta com três estruturas, a saber: avaliação geral, o grupo de participantes e o registro de elogios, sugestões, avaliação geral do grupo de participantes (potencialidades e deficiências). Eles atribuem notas de 0 a 4.

Na primeira estrutura, o facilitador faz uma avaliação geral nos seguintes tópicos: atendimento das expectativas; o desempenho da coordenação; desempenho da recepcionista; o ambiente (espaço físico; sala de aula e ar condicionado); os equipamentos disponibilizados (cadeiras, microcomputadores, projetor multimídia etc) e os lanches e/ou almoço.

Na segunda estrutura, o facilitador faz uma avaliação geral no grupo de participantes, como: conhecimento e domínio dos temas apresentados; comprometimento do grupo; relacionamento com o(a) facilitador(a); relacionamento intragrupal; interesse do grupo; pontualidade; assiduidade e potencial do grupo.

Na terceira estrutura, ele passa a fazer o registro dos elogios, das críticas e das sugestões. E, por fim, o facilitador faz uma avaliação geral do grupo de participantes (potencialidades e deficiências).

### **Módulo 1: Sustentabilidade Organizacional**

O primeiro módulo se chama “Sustentabilidade Organizacional”. Abaixo, veem-se algumas fotos desse módulo:

Foto 2 – Módulo 1: Sustentabilidade Organizacional



Fonte: Dados da pesquisa

Foto 3 – Módulo 1: Sustentabilidade Organizacional



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 4 – Módulo 1: Sustentabilidade Organizacional



Fonte: Dados da pesquisa.

O objetivo desse módulo é conhecer e aplicar os conceitos, bem como as práticas sobre sustentabilidade organizacional, explorando métodos e técnicas de gestão focados na realidade do Grupo Carmehil e nas suas áreas de atuação. Para atender esse objetivo, o programa pretende desenvolver, no aluno, competências comportamentais, como:

- Acompanhamento e controle: capacidade de avaliar, acompanhar e tomar providências assegurando o cumprimento das normas e padrões estabelecidos.
- Comprometimento: capacidade de buscar a eficiência, a eficácia e a efetividade para superar os desafios postos, promovendo a sustentabilidade e longevidade para a organização. Habilidade de gerir os interesses da empresa, acima dos interesses próprios.
- Flexibilidade: capacidade para encarar situações/mudanças sem atitudes preconcebidas ou rígidas, demonstrando disposição, interesse e abertura para entender as situações e adotar, ou não, novas posições.
- Liderança: capacidade de influenciar outros a agirem no sentido de atingir um objetivo.
- Motivação: Habilidade em direcionar, de maneira persistente, esforços próprios e/ou de outros para alcance de determinada meta.
- Negociação: Análise, definição e decisão sobre negociações e propostas para clientes (proposta de médio e longo prazos e ações do dia a dia). Habilidade em equacionar soluções, articular consenso e estabelecer acordos.
- Proatividade/Senso de urgência: Capacidade de prever oportunidades, assim como problemas, fatos e atos que ainda não aconteceram, antevendo consequências e/ou resultados, e antecipar-se na ação, agindo com rapidez e eficácia.
- Resiliência: Capacidade de superar obstáculos e resistir, trabalhar sob pressão com equilíbrio.
- Responsabilidade: Habilidade em reconhecer e assumir os erros com postura de coparticipação na equipe, estando preparado para as sanções ou críticas. Tanto quanto dar resultados de excelência com humildade e compartilhar as conquistas e premiações com seus subordinados.
- Senso de custos: capacidade de otimizar os custos, aumentando a eficiência na utilização dos recursos organizacionais.

A partir das competências e do objetivo do módulo, os conteúdos do módulo foram sendo organizados na forma abaixo relacionada:

- Sustentabilidade organizacional: conceitos e aplicações;
- Sustentabilidade estratégica (retornos acima da média);
- Tipos de sustentabilidade & simplicidade organizacional;

- Sustentabilidade: econômico-financeira; de clientes (pesquisa de satisfação), e de colaboradores (pesquisa de clima organizacional);
- Sustentabilidade nos vetores de negócios (elétrica, *network* e soluções industriais);
- Sustentabilidade nas áreas de suporte aos negócios: financeira, contábil, recursos humanos, marketing, TI, logística.

Em termos de metodologias pedagógicas para a formação de gestores, o módulo contempla ações voltadas para atividade em grupo, dinâmicas de grupo, cenas de filmes, dramatização, exposição dialogada e projetos aplicados. Esses projetos, chamados aplicativos, reúnem temas das seguintes áreas: comercial; network; soluções industriais; recursos humanos; tecnologia da informação; administrativo; financeiro; contábil; marketing; logística e compras.

As formas de avaliação são as mais diversas possíveis, porém, no planejamento ficaram estabelecidas algumas formas, como:

- Reação dos participantes por Módulo;
- Reação dos facilitadores por Módulo, e;
- Auto avaliação.

Em sala de aula, algumas atividades foram desenvolvidas pelo professor desse primeiro módulo. A primeira atividade se relaciona ao momento de integração, em que o parceiro é apresentado:

#### INSTRUÇÕES:

1. Escolha 1 (um) parceiro(a) entre os participantes do PEDG.
2. Sem comentar com ele(a), marque “X” entre as características a seguir, em 3 (três) que você vê em seu parceiro(a):
 

<input type="checkbox"/> Amistoso	<input type="checkbox"/> Descontraído	<input type="checkbox"/> Caloroso
<input type="checkbox"/> Paternal	<input type="checkbox"/> Maternal	<input type="checkbox"/> Atraente
<input type="checkbox"/> Sincero	<input type="checkbox"/> Inteligente	<input type="checkbox"/> Engraçado
<input type="checkbox"/> Misterioso	<input type="checkbox"/> Bonito	<input type="checkbox"/> Simpático
3. Pergunte a ele(a) quais as suas expectativas para o PEDG:

---



---



---

Depois de solicitado pelo facilitador, apresente-o ao Grupo.

4. Ele(a) fará o mesmo com você.

A segunda atividade chama-se “explorando o aprendizado”. Em equipes, proponha Projetos para buscar a Sustentabilidade Organizacional no Grupo Carmehil. O trabalho foi desenvolvido por quatro equipes: 1. Carmehil Elétrica; 2. Carmehil Network; 3. Carmehil Soluções Industriais e 4. Suporte aos negócios. Os componentes de cada equipe nomeiam o projeto, mostram o seu objetivo e falam como vai ser implantado.

A terceira atividade se chama “refletindo sobre o aprendizado”. É mostrada uma cena de um filme e as pessoas fazem as suas reflexões e as socializam com os colegas. São reflexões voltadas à “Sustentabilidade Organizacional”. Realizou-se projeto chamado “diagnóstico empresarial e sensibilização” para a Carmehil nas dimensões: Gestão Estratégica; Gestão Econômico-financeira; Gestão de Marketing e Comunicação Interna; Gestão de Pessoas; Gestão de Tecnologia da Informação; Gestão de Compras e Logística; Gestão Comercial e Vendas; Gestão Organizacional e de Processos e há todo um circuito em que a empresa fica no centro de todo o processo. As sugestões e recomendações com os principais desafios mostram um formato circular em que o modelo de gestão fica no centro e gravitando ao redor do círculo estão: Planejamento Estratégico; Processos atendimento, industrial, comercial, logístico, e financeiro; Integração Departamental; Modelo de Relacionamento com clientes; Equipes de Vendas e Gestores (capacitação); e Gestão Financeira.

A quarta atividade do módulo se chama “Aplicando o Aprendizado”. O trabalho é de equipe com as mesmas da segunda atividade. Pede para listar as principais ações na sua unidade para a conquista da Sustentabilidade Organizacional no Grupo Carmehil. Foram apontados os indicadores de desempenho corporativo de todas as áreas da Carmehil chegando à criação da “Escola de Vendas – Modelo de Atendimento”.

A quinta e última atividade do módulo se chama: “Consolidando o Aprendizado”. Ela pede que, em equipes, proponha Projetos Aplicativos para Execução visando a Sustentabilidade Organizacional no Grupo Carmehil. São 11 equipes com temas nas áreas enumeradas no tópico “Projetos aplicativos do módulo 1”.

No depoimento de um aluno, ele diz que o professor de “sustentabilidade organizacional” procura aplicar a teoria na prática de trabalho, trazer a realidade para dentro da sala de aula. Compatibiliza bem a teoria com a prática, através de vivências, dinâmicas e estudo de casos, além de mostrar toda uma experiência no que está abordando. Deixou claro que o conceito de sustentabilidade organizacional mostra uma visão para todo o time do porquê de a empresa existir. Justifica a existência da empresa, pois ela não é filantrópica e está ali para apresentar resultados e dar lucro com responsabilidade social.

Avaliando o professor desse módulo, um aluno expõe que ele brinca de dar aula e isso dá uma tranquilidade à turma. Ele deixava todos à vontade. Ele estabeleceu um contato melhor com cada aluno. Sua metodologia, sua forma de passar e transmitir os conteúdos, tirar as dúvidas, motivava os alunos a busca a aprendizagem. Por fim, ele diz que o professor nasceu para ser professor e ele passa para a turma essa característica.

Outro aluno concorda com essa posição e diz que o professor coloca tudo de uma maneira, por mais que pareça complexa, coloca de uma maneira simples. Ele dá essa luz na hora certa. Você está aqui argumentando, conversando e ele vai lá e fala exemplos que são bem práticos do dia a dia das organizações. É um professor que sabe ouvir o grupo, tem empatia e consideração positiva e incondicional pelo outro e, além disso pratica o humanismo através do diálogo.

A avaliação de reação dos participantes no 1º. módulo chamado “Sustentabilidade Organizacional”. A média da primeira estrutura ficou em 3,8. Na segunda que está ligada à coordenação, a média também girou em torno de 3,8. Na terceira estrutura, a média ficou em 3,9. A quarta estrutura que está ligado à autoavaliação, a média deu 3,5. A quinta estrutura é avaliar a coordenação e a média deu 3,8. No registro de elogios, críticas e sugestões, não houve críticas. Os elogios foram: equipe comprometida; excelente desempenho; parabéns, foi muito bom; bastante descontraído; excelente desenvolvimento, trabalho ótimo; excelente, excelente a dinâmica, linguagem fácil, show. A sugestão dada refere-se à questão da teoria e da prática, ou seja, buscar na prática do dia a dia para juntar a teoria. No todo, a média fica próxima a 3,8 o que mostra que está excelente.

A avaliação de reação do facilitador na primeira estrutura girou em torno de 3,3. Já na segunda estrutura eu trata da avaliação de reação dos participantes pelo facilitador ficou em 3,1. E a terceira estrutura que trata do registro dos elogios, críticas e sugestões, temos: A equipe de gestores é bastante integrada com potencial para novos desafios, como elogio e, como crítica o trabalho de mobilização das áreas e equipes para os resultados. A média fica mais para o bom, com 3,2, aproximadamente.

O mesmo procedimento adotado no módulo 1 (Sustentabilidade Organizacional) é também adotado nos demais módulos.

## **Módulo 2: Autogestão**

O segundo módulo se chama “Autogestão”. Abaixo, veem-se algumas fotos desse módulo:

Foto 5 – Módulo 2: Autogestão



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 6 – Módulo 2: Autogestão



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 7 – Módulo 2: Autogestão



Fonte: Dados da pesquisa.

O objetivo desse módulo é conhecer e aplicar os conceitos e as práticas sobre autogestão, explorando métodos e técnicas de gestão focados na realidade do Grupo Carmehil e nas suas áreas de atuação. Para atender esse objetivo, o programa pretende desenvolver no aluno competências comportamentais, como:

- Administração de conflitos: Capacidade de resolver conflitos e saber escolher e implementar as estratégias mais adequadas para se lidar com cada tipo de situação conflituosa.
- Assertividade: Capacidade de definir de forma correta com clareza e objetividade e obter resultados em tempo hábil sem prejudicar a qualidade da solução.



- Comprometimento; Flexibilidade; Liderança; Motivação; Negociação; Resiliência e Responsabilidade (Essas competências estão presentes também no módulo 1 – Sustentabilidade Organizacional).
- Delegação: Habilidade para delegar e distribuir tarefas entre o grupo de trabalho de acordo com o perfil de seus integrantes.
- Equilíbrio emocional: Capacidade de controle e domínio de suas próprias emoções e sentimentos, visando uma conduta de integração e harmonização com o ambiente.
- Espírito de equipe: Capacidade de desenvolver trabalhos em equipe, mantendo uma postura profissional participativa e colaboradora, aceitando a premissa de que cada um tem uma contribuição a oferecer. Saber integrar essas contribuições, canalizando-as pra a melhor consecução dos objetivos.
- Inovação/criatividade: Capacidade de gerar soluções inovadoras para diversas áreas da empresa, implantando-as de forma efetiva e gerando resultado.
- Relacionamento interpessoal: Habilidade no trato com pessoas, independentemente do nível hierárquico, profissional ou social, influenciando construtivamente e demonstrando respeito à individualidade, compreensão, convivência harmoniosa, tolerância e ausência de atritos interpessoais.

A partir das competências e do objetivo do módulo, os seus conteúdos foram organizados na forma abaixo relacionada:

- Conceito de autogestão (cultura alimentar, exercícios físicos e mentais);
- Consciência corporal;
- Movimento, corpo e alimento;
- Organização e gestão do tempo individual;
- Alongamento e relaxamento;
- Desenvolver a minha liderança (conflitos, junto à equipe, *coaching*, *feedback* e assédio moral e sexual);
- Autodesenvolvimento (participar de seminários, palestras, criticidade);
- Gestão de resultados de si mesmo (ter foco); e;
- Paciência, controle emocional, saber lidar com o *stress* e as várias demandas da organização.

Em termos metodológicos, a disciplina prioriza as metodologias pedagógicas voltadas para discussões, exposições dialogadas, dramatizações, estudos de casos, dentre

outras formas alternativas voltadas ao diálogo. As formas de avaliação são as que levam o aluno a pensar e refletir a sua prática de trabalho. Também o aluno fará uso de resenha de artigo. Outras formas de avaliação desse módulo são:

- Reação dos participantes por Módulo;
- Reação dos facilitadores por Módulo, e;
- Auto avaliação.

O módulo aconteceu no dia 21.02.15 e teve início às 08h00. Todos se encontraram no “Parque do Cocó” e, apesar do tempo chuvoso, todos enfrentaram o tempo. As atividades foram iniciadas com todos caminhando pelo parque e, em alguns pontos estratégicos, o professor conduzia dinâmicas voltadas ao desenvolvimento gerencial. Todos trabalharam e participaram das vivências. Eram divididos em pequenos grupos. Um grupo observava os outros trabalharem, depois eram observados no trabalho, e, nesse revezamento de experiências vividas, havia rodadas de discussão, aprendizados e cada um fazia as suas reflexões voltadas para a autogestão. Houve vários momentos desafiadores, intercalando momentos de total silêncio nas caminhadas. A parte toda da manhã ocorreu no Parque, terminando com momentos de *relax*.

Segundo depoimento de um aluno, essa disciplina sai um pouco da rotina de um treinamento normal. O professor tenta associar a necessidade de se fazer a sua própria gestão, como pessoa. A partir do momento que se tem uma boa saúde, alcança-se um bom equilíbrio. E, assim, consegue ser mais produtivo na empresa. Portanto, o ser humano não pode esquecer de si e ter como máxima o “cuida-te”. O homem é tão importante quanto o seu trabalho.

O trabalho resgata muitos desafios e jogos com o uso de recursos da natureza, atribuindo-se-lhe novos significados num movimento de criatividade e descoberta dos medos e dos limites com o uso de movimentos e experiências do corpo que fala. E quem gere pessoas não pode deixar de escutar a gama de possibilidades de movimentos corporais.

A cada dia, acredito mais nas posições corporais como canais de acesso a sentimentos e emoções nunca antes acessadas, porque a cada posição do corpo é como se fosse um ambiente novo, uma casa nova, um espaço novo construído, uma viagem nova, uma descoberta. Posso dizer também que a cada novo movimento executado, com sentimento, existe um desconstruir de algo, um desapego, um esvaziar o pote para novas emoções... um eterno devir corporal (CRUZ, 2011, p. 144).

As paradas para as reflexões pós-vivências foram fundamentais para os trabalhos grupais, os desafios enfrentados no meio da mata, com momentos em que as pessoas tinham

que se curvarem para passar em baixo de alguns obstáculos contidos nas árvores. Também merecem serem destacados os momentos em que as pessoas caminhavam em completo silêncio. A parte da manhã foi de uma riqueza do papel do gestor frente aos obstáculos que ocorrem no mundo das organizações.

Terminada a manhã de trabalhos de contatos com a natureza, o grupo se dirigiu ao espaço “Tempo Livre” para continuar os trabalhos da disciplina de autogestão. Houve um *coffee-brake* vegetariano e depois de conhecer todo o espaço da casa e fazer novas reflexões e tomada de consciência, houve o almoço vegetariano, bem caprichado.

Após o almoço, o facilitador conduziu várias dinâmicas que propiciaram momentos de reflexões em torno do homem na busca de seu autodesenvolvimento. Vivências corporais foram realizadas e novas reflexões foram feitas em torno da superação dos problemas dentro de um enfoque voltado para a área gerencial. Houve momentos para comentários até o final das vivências realizadas. O trabalho mexeu com o grupo e cada pessoa ficou impactada com os resultados desse trabalho.

“Autogestão” é, segundo o professor, uma disciplina transversal a todas as demais e ela é corpo. Ela foi criada a partir da experiência de mais de 30 (trinta) anos do próprio professor que a ministra nas empresas, na sua própria empresa, nas escolas, nas faculdades, ou qualquer instituição. Ela foi formatada em cima da experiência não só intelectual de pesquisa, mas também a vivencial que representa cerca de 80%. Ele diz que primeiramente se faz para depois se dissertar, conversar, discutir, filosofar, mas tudo isso depois do fazer. É uma disciplina agregadora, complementar e não competitiva.

“Autogestão” é um princípio básico da gestão do outro. Como chegar até ao outro se a pessoa não se percebe bem enquanto pessoa? Com a “autogestão” fica mais fácil chegar até ao outro e estabelecer com ele um diálogo crítico e amoroso. A “autogestão” é o cerne do humanismo e da dialogicidade.

Para o professor, a disciplina quebra aquela questão da sala de aula. As primeiras horas de aulas da disciplina aconteceram no Parque do Cocó e o ambiente foi uma novidade impactante para 90 % das pessoas, aproximadamente, que, apesar de residirem em Fortaleza, ainda não conheciam esse parque. O ambiente é altamente diverso e a disciplina leva a uma visão mais sistêmica, ecológica e holística. O corpo é natureza e precisa ser respeitado e até dialogado. A disciplina traz citações do livro *A vida secreta das plantas* e foi sublinhada a importância de reverenciar as plantas e a natureza de maneira geral.

Segundo o professor da disciplina “autogestão”, faz-se uma reflexão sobre a importância da natureza, das plantas, desse oxigênio que elas emanam que são coisas que

passam batidas e as pessoas não validam. Por isso é que se assiste no mundo de hoje aos grandes desmatamentos, o efeito estufa como elemento de sobrevivência desse humano que está destruindo o planeta. Assim, foi refletida a necessidade de se cuidar, de cuida da alimentação e o almoço foi uma comida vegetariana. Muitos nem se alimentaram de algumas delas e não sabiam o seu sabor. A essência da gestão é esse autocuidado, se ele não se cuida como poderá cuidar das pessoas que vai gerir? Para ele, o “cuida-te” é o princípio ancestral africano, parte do lugar que primeiro é o eu da pessoa. Ela tem que se cuidar, tem que estar atento, reflexivo, respirando, harmonioso, para depois gerir o outro, os processos, os projetos.

O professor é de uma corrente que tenta evitar ao máximo o distanciamento professor/aluno. Ele fica atento nessa hierarquia porque o aluno pode passar uma mensagem profundíssima que equivale a muitos anos de estudos. O professor valida o encontro, valida o diálogo e atento a receber também, não só a doar. E esse receber do aluno pode ser verbal e não-verbal. O professor tem uma experiência e o aluno tem a sua e não se pode hierarquizá-las só porque o professor tem um título de doutorado. Ele tenta trazer um nível equilibrado e harmônico. Ele considera que não precisa do excesso de poder. Para ele, a educação precisa ser revisada no tocante à relação professor/aluno. Sua postura foi de abertura e os alunos se apropriaram desses momentos com altas gargalhadas, piadas, conversas.

Para o professor de autogestão, há diversos tipos de alunos. Há alguns que ficam no preconceito, na defesa e ele deixa-o assim, pois acredita no fluxo energético do grupo, o campo magnético criado quando a gente abre uma aula. A gente entra num espaço de vida, é um espaço vital. Segundo ele, no campo energético, o aluno se move para onde é para ser movido, sem muito determinismo. O grupo tem a sua sabedoria e ele se autorregula, ele busca o que realmente ele está necessitando naquele momento e ele sabe para aonde quer ir.

Entrevistando os alunos do PEDG, eles falaram sobre o professor de “Autogestão”. Um deles disse que é uma disciplina incrível e fantástica que produz efeitos, pois consegue impactar as pessoas sem ao menos lhes falar. Nessa disciplina, o que a gente observa é que o gestor precisa cuidar mais de si para cuidar melhor das pessoas. Há alunos do programa que já estão sentindo na pele a necessidade de olhar mais para si, ter uma forma de lazer em vez de só trabalhar, já que o homem não é uma máquina.

Um aluno falou que o professor de autogestão ensinou de uma forma diferente do convencional. Inclusive, já colocou em seu cronograma algumas ações e cuidados que deve ter com o seu corpo, que ele tem de cumprir essa meta e já está fazendo algumas ações

voltadas para o seu autodesenvolvimento. Outro aluno falou que o professor tem uma força que consegue chamar a atenção e manter todos unidos e prestando atenção. Ele gosta do que faz. Outro aluno ficou surpreso com a aula do professor e diz que, muitas vezes, o homem acaba julgando as pessoas pelas aparências.

Um aluno considerou a disciplina excelente. Diz que fez trilha ao ar livre, contemplou a natureza, saiu de sua rotina, do seu trabalho e passa a ver as coisas simples da vida, as árvores, os pássaros, a poluição, enfim, uma prática exterior diferente. O professor trouxe muitas experiências e até mesmo a dança. Isso faz lembrar os tempos da infância. Praticam-se muitas atividades e, no término, todo mundo sai sorrido.

Autogestão é um módulo que os alunos deram nota máxima ao cumprimento do objetivo da disciplina. A opinião dos alunos bateu com os seus depoimentos nos momentos das entrevistas.

Tanto participantes quanto facilitadores avaliam cada módulo do PEDG. Os participantes avaliaram muito bem as seis estruturas da avaliação. Em termos quantitativos, os escores permaneceram num patamar que variou entre 3,5 (três e meio) e 4 (quatro), ou seja, entre excelente e bom.

A avaliação de reação dos participantes no 2º. módulo chamado “Autogestão”. A média da primeira estrutura ficou em 3,8. Na segunda que está ligada à coordenação, a média também girou em torno de 3,9. Na terceira estrutura, a média ficou em 3,9. A quarta estrutura que está ligado à autoavaliação, a média deu 3,6. A quinta estrutura é avaliar a coordenação e a média deu 3,8. No registro de elogios, críticas e sugestões, não houve críticas. Os elogios foram: Maravilhosa vivência. Uma experiência para toda vida; dia maravilhoso do começo ao fim; até o presente módulo tudo está conspirado para construção de uma nova visão. Parabéns. Parabéns pela diversidade de atividade, interação e ambiente. Sugeriram mais eventos deste nível. A disciplina chegou bem perto do excelente.

A avaliação de reação do facilitador na primeira estrutura girou em torno de 3,7. Já na segunda estrutura que trata da avaliação de reação dos participantes pelo facilitador ficou em numa média 3,5. E a terceira estrutura que trata do registro dos elogios, críticas e sugestões, temos: houve participação ativa nas atividades. Como sugestão, integrar a dimensão da saúde com produtividade na organização. E, nas atividades solicitadas, eles pedem mais engajamento.

### Módulo 3: Gestão de Resultados

O terceiro módulo se chama “Gestão de Resultados”. Abaixo, veem-se algumas fotos desse módulo:

Foto 8 – Módulo 3: Gestão de Resultados



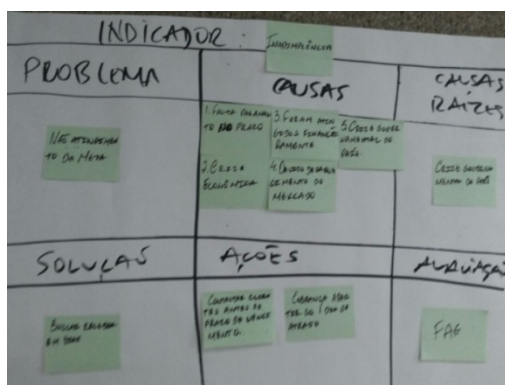
Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 9 – Módulo 3: Gestão de Resultados



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 10 – Módulo 3: Gestão de Resultados



Fonte: Dados da pesquisa.

O objetivo do módulo é conhecer e aplicar os conceitos e as práticas sobre gestão de resultados, explorando métodos e técnicas de gestão focados na realidade do Grupo Carmehil e nas suas áreas de atuação. Para atender esse objetivo, o programa pretende desenvolver no aluno competências comportamentais, como:

- Acompanhamento e controle; Comprometimento; Flexibilidade; Liderança; Motivação; Negociação; Proatividade/senso de urgência; Resiliência; Responsabilidade e Senso de custos. (Essas competências estão presentes também no módulo 1 – Sustentabilidade Organizacional).
- Assertividade; Delegação; Espírito de equipe; Inovação/criatividade e Resiliência. (Essas competências estão presentes também no módulo 2 – Autogestão).

- Comunicação: Capacidade de dar, receber ou trocar informações, expressar pensamentos, pretensão e decisões com clareza e objetividade.
- Tomada de decisão: Capacidade de escolha de algumas ou apenas uma entre muitas alternativas para as ações a serem realizadas.

A partir das competências e do objetivo do módulo, os conteúdos do módulo foram sendo organizados na forma abaixo relacionada:

- Gestão de resultados: conceitos e aplicações práticas;
- O que é gestão, resultado, avaliação, indicador, meta e plano de ação;
- Métodos para gestão de resultados: MASP (métodos de análise e solução de problemas), e Método PCS (Problema-Causa-Solução);
- Técnicas para gestão de resultados: brainstorming, diagrama de causa e efeito, 5 porquês, diagrama de árvore, gráfico de Pareto e 5W2H;
- Aplicação do FAG na sua área e com os indicadores setoriais;
- Como conduzir reuniões.

A partir das competências, dos objetivos e dos conteúdos do módulo, a metodologia utilizada priorizou as formas mais participativas, as exposições dialogadas, as discussões, os estudos de casos, as dramatizações e tudo voltado para a formação das atividades gerenciais. A forma de avaliação utilizada pelo professor leva em conta os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, com apresentações de casos, dramatizações e outros. Além disso, o programa tem as suas formas de avaliar, como:

- Reação dos participantes por Módulo;
- Reação dos facilitadores por Módulo, e;
- Auto avaliação.

O terceiro módulo, “Gestão de Resultados”, aconteceu no dia 28.03.15. O facilitador começa as suas atividades trabalhando os indicadores, em cima de 13 projetos aplicativos de interesse da empresa. Foi enfatizado o contrato de resultados com a participação ativa de todos na aprendizagem do trabalho em equipe. As ideias são relevantes, mas como colocá-las em prática? O gestor é importante para a equipe executar. E, nessa perspectiva, foi sugerida, como primeira atividade uma entrevista interativa e apresentações: 1) O que é resultado? 2) O que é avaliação? 3) O que é gestão? 4) O que é indicador? 5) O que é meta? 6) O que é plano de ação?

O primeiro momento da dinâmica contou com seis equipes que vão fazer perguntas para as pessoas, não vão fazer para a sua equipe, vão colher as respostas das

outras equipes. No segundo momento vão discutir as respostas para consolidá-las. Vão aperfeiçoar e chegar às conclusões, ao fechamento da atividade. Neste segundo momento, a gente vê muitas potencialidades em ação e as pessoas vão exercendo diversos papéis. As lideranças surgem, há papéis que são voltados à relatoria, escrevem conclusões. Há outros papéis que observam, há outros atentos, outros que falam, outros que ficam atentos para colocarem depois suas intervenções.

Todos ficam mobilizados, com vontade de colaborar no seu tempo que, às vezes, não pode ser nesse momento, mas o grupo, na sua sabedoria, vai encontrar o momento em que ele vai colaborar, e aqui reside o grande papel do facilitador do grupo, para não desperdiçar essas potencialidades. Nesse momento, há equipes que estão trabalhando bem, há outra que termina logo o seu trabalho e fica observando e trocando ideias.

O facilitador coloca os resultados da discussão no computador e, quando as equipes vão entregando o resultado do trabalho, elas vão podendo interagir nesse novo momento com atitudes criativas para a produção dos resultados. Os resultados foram ricos de conceitos em torno das temáticas anunciadas no primeiro parágrafo dessa análise. Trata-se de um momento da descoberta dos conceitos que foram extraídos das discussões e reflexões da experiência de vida de cada um dos participantes.

Para que as coisas aconteçam, é preciso que haja questionamentos, análises e acompanhamentos junto à equipe. As empresas precisam ser verdadeiras consigo mesmas. Há pontos negativos que precisam melhorar, se envolver para fazer o acompanhamento. Quando as pessoas envolvidas começam a conversar com as outras empresas, os problemas são parecidos. Trocar ideias e falar a solução que está buscando é um trabalho de trocas de soluções. Aprender a fazer perguntas para ir fazendo questionamentos aumenta a capacidade de analisar o conhecimento e isso deve ser aliado a uma liderança que faça acontecer. Com isso, se consegue bons resultados, que é algo que se obtém, e que se tornam satisfatórios.

Aqui, entra o papel da avaliação que é o de atribuir valor, grau de importância, desenvolver, aprimorar ou transformar. Não se pode melhorar se não se avalia sempre. O ser humano está sempre em construção, ele é uma obra inacabada. E foram discutidos todos os termos apontados no início, como gestão, administração, indicador, metas, planos de ação, avaliação de resultados e outros termos igualmente importantes.

A segunda atividade mostra uma história de gestão de resultados, e o resultado é o que importa! A terceira atividade chamada “Aplicando o conhecimento...”. Essa atividade mostra que em equipes, selecionem um problema real e atual na empresa e apliquem o Método PCS (Problema – Causa – Solução) e Apresentações. A quarta atividade chama-se



“Exercitando o conhecimento...”. Em 4 (quatro) equipes, selecionem um indicador setorial que não esteja atingindo a sua meta e apliquem a técnica dos 5 porquês e o método PCS (Problema – Causa – Solução) e realizar apresentações no modelo FAGs. A sexta atividade chama-se “Projeto Aplicativo”. Aplicar método e técnica de gestão de resultados com a sua equipe de projeto aplicativo. Foram aplicadas várias atividades de grupo durante o módulo. O módulo foi bem participativo com o predomínio da interação nos trabalhos de gestão de resultados.

No seu depoimento um aluno diz que o professor de “gestão de resultados” tem um grande poder de comunicação, consegue envolver a equipe de forma que a gente consegue ficar centrado em cada tema que aborda. O professor gosta do que faz.

A avaliação feita pelos alunos nesse módulo situa-se num patamar elevado de excelência e até parabenizam a consultoria do IAG pela condução dos trabalhos. Percebe-se bem nas entrevistas que foram realizadas com os alunos com o uso de grupos focais. Abaixo estão os resultados da avaliação de reação feita pelo facilitador do módulo.

Os alunos fizeram suas avaliações superiores à do facilitador. Dá para perceber um grau de exigência e expectativas pelo professor. No todo, o módulo foi bastante satisfatório.

A avaliação de reação dos participantes no 3º. módulo chamado “Gestão de Resultados”. A média da primeira estrutura ficou em 3,7. Na segunda que está ligada à coordenação, a média também girou em torno de 3,9. Na terceira estrutura, a média ficou em 4,0. A quarta estrutura que está ligado à autoavaliação, a média deu 3,4. A quinta estrutura é avaliar a coordenação e a média deu 3,9. No registro de elogios, críticas e sugestões, não houve críticas. Os elogios foram: muito bom, excelente material, o assunto é muito pertinente ao nosso dia a dia, os exercícios foram bem aplicados. Muito importante e fundamental, parabéns à consultoria. No todo, a média fica próxima a 3,8 o que mostra que está excelente.

A avaliação de reação do facilitador na primeira estrutura girou em torno de 3,5. Já na segunda estrutura que trata da avaliação de reação dos participantes pelo facilitador ficou em 3,4. E a terceira estrutura que trata do registro dos elogios, críticas e sugestões, temos: Comprometimento do grupo de gestores. Houve uma crítica em que ele pede para desenvolver a gestão de equipes para melhores.

## Módulo 4: Gestão de Pessoas

O quarto módulo se chama “Gestão de Pessoas”. Abaixo, veem-se algumas fotos desse módulo:

Foto 11 – Módulo 4: Gestão de Pessoas



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 12 – Módulo 4: Gestão de Pessoas



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 13 – Módulo 4: Gestão de Pessoas



Fonte: Dados da pesquisa.

O objetivo do módulo é conhecer e aplicar os conceitos e as práticas sobre gestão de pessoas, explorando métodos e técnicas de gestão focados na realidade do Grupo Carmehil e nas suas áreas de atuação. Para atender esse objetivo, o programa pretende desenvolver no aluno competências comportamentais, como:

- Administração de conflitos; Equilíbrio emocional e Relacionamento Interpessoal. (Essas competências estão presentes também no módulo 2 – Autogestão).
- Assertividade; Comprometimento; Delegação; Espírito de equipe e Inovação/Criatividade. (Essas competências estão presentes também nos módulos 2 – Autogestão e 3 – Gestão de Resultados).
- Comunicação. (Essa competência está presente também no módulo 3 – Gestão de Resultados).

- Flexibilidade; Liderança; Motivação; Negociação; Resiliência e Responsabilidade. (Essas competências estão presentes também nos três módulos anteriores: 1 – Sustentabilidade Organizacional; 2 – Autogestão; e 3 – Gestão de Resultados).

A partir das competências e do objetivo do módulo, os conteúdos do módulo foram sendo organizados na forma abaixo relacionada:

- Gestão de pessoas: conceitos, métodos e técnicas;
- Liderança: novos conceitos, comportamento das pessoas, acompanhamento individual da equipe, avaliação e gestão de potencial;
- Empowerment (empoderamento);
- Motivação: valorização do colaborador, captação de talentos, qualidade de vida, autonomia;
- Ética e postura profissional;
- Administração de conflitos e relações de poder;
- Impessoalidade;
- Saber lidar com assédio moral e sexual;
- Tomar decisões e delegar tarefas.

A partir das competências, do objetivo do módulo e dos conteúdos do módulo, as metodologias usadas na disciplina priorizaram formas mais participativas em sala de aula, como apresentação de casos práticos, dramatizações, trabalhos de grupo e outras formas dialogais.

A partir das competências, do objetivo do módulo, dos seus conteúdos e das formas de metodologias usadas, o professor usou formas de avaliação que priorizam a interação além de resenhas de artigos e trabalhos de grupo em sala de aulas. As formas de avaliação utilizadas pelo programa estão abaixo relacionadas:

- Reação dos participantes por Módulo;
- Reação dos facilitadores por Módulo, e;
- Auto avaliação.

O quarto módulo chama-se “Gestão de Pessoas” e aconteceu no dia 11 de abril. As empresas têm a sua cultura, a sua identidade. Os problemas que surgem nas organizações precisam ser ouvidos, pois eles comportam várias soluções. A escuta se estende para todos os ângulos da empresa, inclusive, ouvir o cliente que tem muito a dizer, pois a maior causa do estresse no ambiente de trabalho reside na incompetência na gestão.

As organizações enfrentam um mundo de dificuldades que se espalham pelas pessoas. Muitas delas podem ser resolvidas se as pessoas não tivessem medo de errar. Cabe às organizações ajudar, apoiar as pessoas a trabalharem o erro, a dialogarem em cima do erro e se abrirem a essa experiência. A solução de muitas dificuldades reside na capacidade que as organizações têm de encarar o erro como uma oportunidade de crescimento e de resolução de problemas. Uma boa conversa vai ajudar a solucionar muitos problemas ocorridos nas organizações, vai ajudar a superar as dificuldades e os entraves encontrados no percurso do caminhar. Quando se permite que se fale sobre o erro, de dizer a dificuldade, acaba-se dizendo a solução.

Não é apenas passar as ordens, dizer uma coisa para os colaboradores e achar que a pessoa entendeu bem a questão. É preciso pedir para que a pessoa explique como entendeu o que se passou. São problemas de comunicação que só se resolvem pelo desenvolvimento da capacidade que o gestor tem de trabalhar uma escuta sensível, em que as pessoas acabam sabendo questionar de forma oportuna e criativa. A reunião com as pessoas num clima de abertura à experiência deve ser cultivada mais nas organizações. E às vezes essas reuniões podem ser num clima mais descontraído fora dos muros da empresa, num almoço que se oferece para os colaboradores. Muitos problemas são resolvidos em climas mais descontraídos e em ambientes informais, como num clube, numa associação de classe, e outros como fora do ambiente tenso do trabalho.

O módulo frisou bastante essa questão do ouvir o outro, tanto internamente, entre os pares, como externamente, os clientes. Gadamer (2012) traz contribuições nesse sentido, quando discute o jogo do ouvir e do ser ouvido, os textos antigos têm muito a ensinar e a dizer que precisam ser resgatados para se compreender melhor o “não-dito” que vai ajudar na cultura organizacional. É no ouvir que reside o princípio da vida que é a solidariedade para com o outro. A vida é uma escuta que não pode ser interrompida e nem forçada. E isso é o cerne do diálogo. Quando apenas se fala, se obedece e se executa, não há diálogo. É no jogo do diálogo que nos aproximamos da verdade, que não é uma significação neutra.

A psicologia humanista destaca bem a questão de saber ouvir o outro, e Rogers (1983) prefere o termo facilitador no lugar de educador, administrador ou outros. Isso favorece a criação de um clima de abertura para a escuta, para desenvolver a empatia com as pessoas e de pessoa para pessoa. Assim, criadas as condições favoráveis, a pessoa vai saber se expressar, pois suas dificuldades se transformam em facilidade; e os entraves, em abertura. Vale a pena conversar, abrir-se, pois, o indivíduo pode ser bom tecnicamente, mas

é preciso ajudar o lado emocional. Além disso, favorece a criação de um clima de confiança que ajuda nos resultados da empresa e das pessoas.

Nessa abertura para a escuta é o que Rogers e Kinget (1977) se baseiam para discutir o termo “abertura à experiência” que é um estado acolhedor, uma atitude de disponibilidade à consciência que elimina as barreiras e os entraves de um diálogo. Esse termo também é discutido por Gadamer (2012a) quando fala da dialética da experiência que não termina no saber concludente, pois, a própria experiência a põe em funcionamento. É preciso haver uma reciprocidade na relação para se ter a empatia. O combinado sai barato. A mãe de todos os problemas interpessoais é a comunicação e tudo pode ser resolvido numa boa conversa para ouvir o que a pessoa tem a dizer e não disse ainda.

A gestão do conflito nas organizações passa por todos os elementos discutidos acima e precisa ser negociado. Não se pode impor uma ideia, ela precisa ser bem compartilhada, pois só se conta o que interessa e não se conta tudo o que redundando num problema de comunicação que vai, aos poucos, minando todo o ambiente organizacional. A partir do conflito, surgem novas ideias. São os conflitos que movem o mundo, mas deve saber administrá-lo através dos *feedbacks* construtivos e assertivos. O grande desafio é encorajar os membros da equipe a argumentar sem destruir sua habilidade de trabalhar juntos, sabendo diferenciar fatos de opiniões, que são da ordem da subjetividade. Lidar com conflitos é saber lidar com fatos.

Nesse módulo “Gestão de Pessoas”, foram aplicadas algumas atividades. A primeira pede para debater sobre os seis pontos importantes que um líder deve ter. A segunda trata-se de um estudo de caso da Nordstrom. A terceira foi em cima de um filme “Vídeo Spoleto”. A quarta versou sobre um estudo de caso de Ross Perot. A quinta pede para discutir sobre liderança usando alguns artigos. A sexta, mais um estudo de caso sobre “O Mistério de Roseto”. A sétima trata de resolução de conflitos – debate e experiência sobre alguns casos práticos.

Foi feito um exercício chamado “Reverendo conflitos passados”. Pense em uma conversa que você teve com alguém na qual foi gerado um conflito. Tente lembrar o que foi dito por cada pessoa na discussão. Preencha abaixo o diálogo que você lembra. Depois revise o que foi dito e reescreva o que poderia ser dito por ambas as partes para ajudar a solucionar o conflito de uma forma mais construtiva. Outros exercícios aplicados se chamam: “Identificar e solucionar conflitos”; “Encontre o ponto chave do conflito” e “Transforme opiniões em fatos”.

A oitava atividade se relaciona com a Prática de *Feedback/ITA*. As outras atividades se chamam: 9. Debate sobre o vídeo Assédio Moral e algumas situações vividas pelos gerentes; 10. ‘Quis’ sobre Assédio Sexual; 11. Estudo de caso – Atendente de uma Central Telefônica; e 12. Projeto aplicativo – Modelo de Liderança. Discussão e dinâmica foram realizadas em cima de três questionamentos: Que hábitos devo criar para construir confiança e engajamento na minha equipe ou reestabelecer relacionamentos? Que oportunidades posso gerar para estimular a cooperação entre os membros da equipe? Como atuar junto à equipe para promover o surgimento de uma consciência coletiva voltada para o alto desempenho?

Há um depoimento de um aluno do PEDG que diz que a disciplina “Gestão de Pessoas”, pelo seu caráter de amplitude de conteúdos, precisa ter uma carga horária maior, pois há muitos assuntos relevantes para serem tratados no curso. Nesse sentido, ela deixou a desejar. Outro aluno falou que o professor tem muitas experiências e gosta do que faz, mas, querer concentrar todo um conteúdo em um sábado é praticamente impossível. E ele diz que a empresa tem mais carência é na gestão de pessoas. Acredita que seja um tema que a empresa deve buscar constantemente conhecimento junto à equipe e às pessoas. Faltou na disciplina, um trabalho forte nos exercícios, nos estudos mais aplicados no dia a dia, mas, infelizmente, a carga horária ficou bem reduzida.

Após o módulo, os alunos fazem uma avaliação de reação da disciplina. Abaixo estão os resultados quantitativos dos itens avaliados. Eles consideram uma disciplina importante, com muitas informações relevantes para serem explanadas em um só dia. Todos deram nota máxima no material didático e na aplicabilidade do conteúdo na área de trabalho. Todos deram nota máxima no relacionamento da coordenação com a turma. A nota máxima foi também a média para o ambiente de sala de aula e para os aparelhos tecnológicos que deram suporte às atividades docentes. Parabenizaram o professor pelo nível das aulas.

O facilitador avaliou também a reação dos participantes e atribuiu nota máxima a todos os indicadores da estrutura I. No todo, ele avaliou muito bem, pois quase todos os itens mereceram do professor uma nota que se aproxima do excelente. O relacionamento intragrupal foi a menor nota atribuída pelo professor que ficou no 3,0. No todo, o módulo foi muito bem trabalhado. O grupo é comprometido, interessado e participativo.

No todo, a disciplina “gestão de pessoas” foi bem avaliada. Trata-se de uma disciplina importante para formar gestores. Na entrevista com os alunos, percebeu-se que ela poderia ser ministrada com mais tempo, mais um sábado.

Na avaliação de reação dos participantes no 4º. módulo chamado “Gestão de Pessoas”, temos: A média da primeira estrutura ficou em 3,8. Na segunda que está ligada à coordenação, a média também girou em torno de 3,9. Na terceira estrutura, a média ficou em 4,0. A quarta estrutura que está ligado à auto avaliação, a média deu 3,5. A quinta estrutura é avaliar a coordenação e a média deu 3,8. No registro de elogios, críticas e sugestões, os elogios foram: parabéns, fantástica apresentação, um tema muito importante para o desenvolvimento de pessoas que foi apresentado de forma sucinta e objetiva. Objetividade. Muito bom, linguagem prática e fácil aprendizagem. O professor é excelente e o assunto bastante interessante e de total vivência. “Ficou com gosto de quero mais”. Já na crítica, um participante percebeu que alguns assuntos não foram abordados por falta de tempo, ou melhor, foram abordados, mas não aprofundados.

A avaliação de reação do facilitador na primeira estrutura girou em torno de 4,0. Já na segunda estrutura eu trata da avaliação de reação dos participantes pelo facilitador ficou em 3,9. E a terceira estrutura que trata do registro dos elogios, críticas e sugestões, temos: Grupo interessado e participativo. Importante a presença dos diretores da empresa.

### **Módulo 5: Gestão Estratégica**

O quinto módulo se chama “Gestão Estratégica”. Abaixo, veem-se algumas fotos desse módulo:

Foto 14 – Módulo 5: Gestão Estratégica    Foto 15 – Módulo 5: Gestão Estratégica



Fonte: Dados da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa.



Foto 16 – Módulo 5: Gestão Estratégica



Fonte: Dados da pesquisa.

O objetivo do módulo é conhecer e aplicar os conceitos e as práticas sobre gestão estratégica, explorando métodos e técnicas de gestão focados na realidade do Grupo Carmehil e nas suas áreas de atuação. Para atender esse objetivo, o programa pretende desenvolver no aluno competências comportamentais, como:

- Tomada de decisões e Senso de Custos. (Essas competências estão presentes também no módulo 3 – Gestão de Resultados).
- Proatividade/senso de urgência. (Essa competência está presente também nos módulos 1 – Sustentabilidade Organizacional e 3 – Gestão de Resultados).
- Comunicação e Delegação. (Essas competências estão presentes também nos módulos 3 – Gestão de Resultados 4 – Gestão de Pessoas).
- Espírito de Equipe e Inovação/Criatividade. (Essas competências estão presentes também nos módulos: 2 – Autogestão; 3 – Gestão de Resultados e 4 – Gestão de Pessoas).
- Comprometimento; Flexibilidade; Liderança; Motivação e Resiliência. (Essas competências estão presentes também nos quatro módulos anteriores: 1 – Sustentabilidade Organizacional; 2 – Autogestão; 3 – Gestão de Resultados; 4 – Gestão de Pessoas).
- Acompanhamento e controle: Capacidade de avaliar, acompanhar e tomar providências assegurando o cumprimento das normas e padrões estabelecidos.

A partir das competências e do objetivo do módulo, os conteúdos do módulo foram sendo organizados na forma abaixo relacionada:

- Gestão estratégica: conceitos e aplicações práticas;



- Analisando a realidade de organizações locais, regionais e nacionais: valores, missão e visão de futuro;
- Entendendo o direcionamento estratégico da Carmehil;
- Entendendo o modelo de gestão da Carmehil;
- Análise do ambiente (interno e externo) e da concorrência;
- Modelo BSC (Balanced Scorecard);
- Planejamento & Execução.

A partir das competências, do objetivo e dos conteúdos do módulo, foram sendo organizadas as metodologias de trabalho, como, exposições dialogadas, discussões, dramatizações e outras formas voltadas para a formação do gestor. Em termos de avaliação, além de resenha de artigos, a disciplina usou formas alternativas em sala de aula como exercícios em grupo e outras formas voltadas para o diálogo e a participação. Outras formas de avaliação usadas pelo programa estão abaixo relacionadas:

- Reação dos participantes por Módulo;
- Reação dos facilitadores por Módulo, e;
- Auto avaliação.

“Gestão estratégica” é o quinto módulo do programa (PEDG) e aconteceu no dia 23.05.15. Uma gestão estratégica visa melhorar a qualidade da gestão do profissional que é um gestor. Para cada ameaça que se enfrenta, há sempre uma oportunidade e só alguns conseguem ver. A gestão estratégica envolve: o planejamento é um processo; o plano é o registro disso com compartilhamento; o projeto transforma uma ideia em algo concreto, como um programa; um programa é o conjunto de projetos; um processo se relaciona com as rotinas que são desenvolvidas no dia a dia da organização com os procedimentos definidos e as pessoas capacitadas, quando corretos, eles melhoram os indicadores; para se ter os procedimentos, tem-se que desenvolver as políticas, o registro, a norma, o enunciado de como se deve proceder.

O planejamento é o processo de potencializar o que se tem de “bom” e neutralizar o que não está “bom” e, para isso, ele precisa ser constantemente avaliado para poder perceber melhor as oportunidades. O planejamento requer criatividade para se superar os desafios. O planejamento requer o compartilhamento com o grupo. Ao se ter uma ideia, ela precisa ser fundamentada. Ele é uma forma de superar um ambiente externo, eliminar os riscos decorrentes do dinamismo do ambiente, ajustar as estratégias e fazer as mudanças necessárias. O pensamento estratégico está focado na ação.

Há diversos tipos de pensamento estratégico, como a missão, a análise ambiental, os objetivos estratégicos, os negócios, as estratégias, as normas e a filosofia. Há vários planejamentos táticos ou funcionais, como os projetos, os objetivos funcionais, as táticas e as políticas. No planejamento operacional, há o diagnóstico da área, as metas, as ações/operações e o orçamento. Na gestão estratégica, as crenças e os valores prendem as pessoas à organização, pois acreditam/pactuam naquilo que é a organização. As crenças e os valores fazem as pessoas ficarem na empresa. Há que se preparar para o inesperado. Há que se transformar experiências em soluções.

A missão da empresa é a razão de sua existência, é o legado que você quer deixar nessa vida, como é que você quer ser lembrado, é o fim último da existência e tem caráter permanente. Uma boa missão traz nela os princípios que são valores, além do negócio da empresa. (Valores – Negócio – Missão – Visão). A visão está relacionada ao sonho e isso gera a mobilização e o comprometimento. É necessário ouvir de cada servidor a sua contribuição de visão de futuro. Nesse sentido, foi feito um exercício que ouviu dos participantes a visão de futuro da empresa CARMEHIL. E a visão de futuro foi compartilhada entre os membros do programa. Na empresa, fazer uma conexão entre as diversas áreas numa forma de integração/complementariedade de negócios.

Sobre a primeira atividade feita em forma de dinâmica de grupo – desenhando a visão de futuro e reflexões. Assim, o exercício trabalha a visão de futuro para a empresa Carmehil. Os participantes do PEDG, assim se pronunciaram:

- O céu é o limite para se conquistar; continuar na rota do crescimento – universo e plenitude (A117);
- Projeto estatístico, a esperança do alinhamento e superando o ano (A128);
- Conquista de mercado (A126);
- Todo dia construir: dois indivíduos com uma lâmpada que retrata a solução – pensar alguma solução pensando na gente e tendo a Carmehil como parceira (A118);
- Trabalho de equipe – esforço para atingir o objetivo (A114);
- Todo mundo pensando e passando experiência - identidade (A124);
- Pensando no quadro que a Bolívia fechou com a Carmehil, a empresa é um nome forte em São Paulo. Há um reconhecimento que não é apenas regional e sim nacional e porque não? (A131);
- Carmehil tem um nome e esse nome está se espalhando (A119);

- Gráfico sustentável – estabilidade financeira sustentável (A120);
- Buscar parceiros, liderança com excelência, ter excelência e internalizá-la (A116; A125; A123 e A127);
- Esforço de superação da equipe. Trabalho em equipe (A121 e A130);
- Futuro com estabilidade (A115);
- Crescer mais gigante (A122);
- Oportunidade de negócio, alavancar negócios juntamente com soluções e sair montando indústria com escala de produção. Montar uma indústria de médio e grande portes não apenas para atender o Nordeste, mas o Norte (A113).

A segunda atividade chamou-se “Exibindo Gestão Estratégica”. Esse exercício foi feito em cima de uma cena de filme e reflexões. A atividade terceira pede para aplicar a matriz Swot ou Fofa em que é pedido os pontos fortes, os fracos, as ameaças e as oportunidades. A quarta atividade chama-se “Aplicando a Matriz Swot ou Fofa nos Projetos Aplicativos”.

E o professor da disciplina foi bem avaliado pelos alunos que disseram tratar-se de um profundo conhecedor do assunto tanto no domínio teórico como prático. Ele conduz as aulas de uma forma tal que proporciona espaço para todos se manifestarem. Caso um aluno tenha uma dúvida em relação a algum tipo de assunto e quiser abordar no meio do que ele está mostrando em sala, ele se disponibiliza completamente para tirar as dúvidas das pessoas. Dá exemplos, mostra filmes, pedaços de trechos para uma melhor compreensão e fixação do conteúdo e que se torna mais prático e real.

O professor é mediador da aprendizagem. Ele avança no interacionismo social vigotskiano dentro de uma teoria histórico-cultural e social. Ele é um professor mediador, em que o aluno aprende com os outros e constrói o seu conhecimento e assim ele vai se tornando mais humano e humano ao máximo, pois o seu desenvolvimento sofre influências da aprendizagem que realiza em seu grupo cultural, a partir do processo de interação que ocorre ao longo da vida dado o seu caráter de historicidade. O aprendiz é o responsável pelo desenvolvimento e vai dele depender. Assim, o professor precisa trabalhar em cima das potencialidades do aluno, no seu nível de desenvolvimento potencial. É o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal ou potencial<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial – “[...] distância entre o nível real de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema com a ajuda de um adulto ou um colaboração com outro companheiro mais capaz” (VYGOTSKY, 1979, p. 133).

[...] , que a principal contribuição de Vygotsky à educação foi o fato desse autor não considerar o processo de aprendizagem como uma sucessão linear de etapas que o aluno deveria passar, como era comum na época, e sim, como um processo que leva em conta o modo como os seres humanos vão desenvolvendo os seus conhecimentos do mundo, implicando uma visão mais ampla do fenômeno no qual o meio cultural tem um papel fundamental. (SANTOS, 2002, p. 131).

Depois da visão, tem-se o direcionamento (valores, negócio, missão, visão e direcionamento). O mapa estratégico do grupo Carmehil: econômico financeiro; cliente/mercado; processos internos; pessoas/aprendizagem. A meta não é só uma referência, é o seu sentido. A meta tem de entrar na vida do vendedor. Objetivo: ampliar a sustentabilidade econômico-financeira e a sustentabilidade de clientes. Mapa estratégico da empresa – a empresa sabe para onde vai: “a mudança”. Uma geração tem de ajudar a outra. A mudança vem pensada e planejada. O gestor tem que gostar de mudanças – “mudanças de hábito” – ver com outro olhar. Atitudes, inovar, envolver a equipe, mostrar que vai ser bom, direcionar bem com o conhecimento sem achismo. O líder tira o melhor de cada um – conhecimento e descoberta dos talentos. Ir à rua, não esperar só que o mercado venha, mas a gente tem que ir até o mercado. Imagem + atitude = vendas. A imagem ajuda demais.

No final do módulo, os participantes fizeram uma avaliação de reação. A média dos indicadores da estrutura I ficou em 3,8, considerada em torno do excelente. Os conteúdos são excelentes e bem aplicados na área do trabalho, bem como excelente é a qualidade do material didático. A média dos indicadores da estrutura II ficou em torno de 3,9, portanto, considerada excelente pelos participantes. Essa estrutura avalia o desempenho da coordenação e compreende o relacionamento com a turma, o apoio prestado e o atendimento às necessidades da turma. O apoio logístico ao evento também foi considerado excelente.

A média dos indicadores da auto avaliação no evento se situou em torno de 3,7, considerada muito bom. A média dos indicadores da estrutura V, em que os participantes avaliam o facilitador em vários pontos, atingiu o patamar de 3,9, considerado excelente. No seu todo, o módulo foi excelente. Ele apresentou discussões construtivas e está de parabéns.

Abaixo, estão os resultados da avaliação de reação feita pelo facilitador do módulo. A média dos indicadores da estrutura I que faz uma avaliação geral do atendimento às expectativas, do desempenho da coordenação, dos recepcionistas, do ambiente físico e equipamentos, além dos lanches e do almoço, o facilitador atribuiu excelente em todos esses itens. A média dos indicadores da estrutura II ficou em 3,6. Um dos itens dessa estrutura que pesou se relaciona ao conhecimento e domínio dos temas apresentados. Foi destacado o compromisso do grupo.

A avaliação de reação dos participantes no 5º. módulo chamado “Gestão Estratégica”. A média da primeira estrutura ficou em 3,8. Na segunda que está ligada à coordenação, a média também girou em torno de 3,9. Na terceira estrutura, a média ficou em 3,9. A quarta estrutura que está ligado à auto avaliação, a média deu 3,7. A quinta estrutura é avaliar a coordenação e a média deu 3,9. No registro de elogios, críticas e sugestões, não houve críticas. Os elogios foram: módulo excelente. Tudo tem a ver com a realidade da empresa. Muito bom e parabéns pelo material. Ótimo, fantástico o tema de hoje, bem apresentado, com discussões construtivas. Parabéns. A disciplina, no cômputo geral se aproximou da nota excelente.

A avaliação de reação do facilitador na primeira estrutura girou em torno de 4,0. Já na segunda estrutura eu trata da avaliação de reação dos participantes pelo facilitador ficou em 3,6. E a terceira estrutura que trata do registro dos elogios, críticas e sugestões, temos: Destaque ao compromisso do grupo.

### **Módulo 6: Gestão de Processos**

O sexto módulo se chama “Gestão de Processos”. Abaixo, veem-se algumas fotos desse módulo:

Foto 17 – Módulo 6: Gestão de Processo



Fonte: Dados da pesquisa

Foto 18 – Módulo 6: Gestão de Processos



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 19 – Módulo 6: Gestão de Processos



Fonte: Dados da pesquisa.

O objetivo desse módulo é conhecer e aplicar os conceitos, bem como as práticas sobre gestão de processos, explorando métodos e técnicas de gestão focados na realidade do Grupo Carmehil e nas suas áreas de atuação. Para atender esse objetivo, o programa pretende desenvolver, no aluno, competências comportamentais, como:

- Acompanhamento e Controle (essa competência está presente também no módulo 5 - Gestão Estratégica).
- Proatividade/senso de urgência (essa competência está presente também nos módulos 1 – Sustentabilidade Organizacional; 3 – Gestão de Resultados e 5 – Gestão Estratégica).
- Tomada de decisões e senso de custos (essas competências estão presentes também nos módulos 3 – Gestão de Resultados e 5 – Gestão Estratégica).
- Responsabilidade (essa competência está presente também nos módulos 1 – Sustentabilidade Organizacional; 2 – Autogestão; 3 - Gestão de Resultados e 4 - Gestão de Pessoas).
- Assertividade (essa competência está presente também nos módulos 2 – Autogestão; 3 - Gestão de Resultados; 4 - Gestão de Pessoas e 6 – Gestão da Comunicação).
- Comprometimento (essa competência está presente também nos módulos 2 – Autogestão; 3 – Gestão de Resultados e 4 - Gestão de Pessoas).
- Comunicação (essa competência está presente também nos módulos 3 – Gestão de Resultados; 4 – Gestão de Pessoas; 5 - Gestão Estratégica e 6 – Gestão da Comunicação).

- Espírito de Equipe (essa competência está presente também nos módulos 2 – Sustentabilidade Organizacional; 3 – Gestão de Resultados; 4 – Gestão de Pessoas; 5 – Gestão Estratégica e 6 – Gestão da Comunicação).
- Inovação/Criatividade (essa competência está presente também nos módulos: 2 – Autogestão; 3 – Gestão de Resultados; 4 – Gestão de Pessoas e 5 – Gestão Estratégica).
- Liderança; Motivação e Resiliência (essas competências estão presentes também nos módulos: 1 – Sustentabilidade Organizacional; 2 – Autogestão; 3 – Gestão de Resultados; 4 – Gestão de Pessoas; 5 – Gestão Estratégica e 6 – Gestão da Comunicação).

A partir das competências e do objetivo do módulo, os conteúdos do módulo foram sendo organizados na forma abaixo relacionada:

- Conhecimento organizacional e competitividade;
- Gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional;
- Desenho e redesenho de processos operacionais (procedimentos);
- Gestão da rotina diária na unidade de trabalho;
- Conquistar o cliente – satisfazer o cliente;
- Métricas para conhecimento dos processos;
- Manual de normas e procedimentos – muitos estão participando (responsabilidades).

A partir das competências, do objetivo e dos conteúdos do módulo foram sendo organizadas a formas metodológicas de trabalho em sala de aula. Essas formas são voltadas para exposições dialogadas, dramatizações, discussões e trabalhos que priorizam a participação e o diálogo. Em termos de avaliação, o professor solicita resenha de artigos relevantes para a área da gestão estratégica, além de trabalhos em grupo e outras formas que priorizam a interação. O programa adota, também, algumas formas de avaliação que estão abaixo relacionadas:

- Reação dos participantes por Módulo;
- Reação dos facilitadores por Módulo, e;
- Auto avaliação.

O processo de trabalho é a maneira, a forma, como a gente vai trabalhar com mais ou menos esforço. O melhor processo é o menor caminho que se faz com menos esforço, com maior eficiência e maior produtividade, de uma maneira adequada. Os

procedimentos para serem realizados acabam sendo padronizados, como acontece nas franquias. E quando a empresa possui uma excelência em processos acaba recebendo certificados. O processo carrega o conhecimento. A gestão do conhecimento é a aprendizagem organizacional.

A aprendizagem organizacional é coletiva, é o grupo aprendendo, é um time que aprende junto. Cada um vai colaborar para que o grupo aprenda. A organização que aprende sabe onde buscar o conhecimento. Conhecer o todo e agir dentro da especialidade de cada um. Trabalhar o conhecimento na prática é primordial dentro das organizações. A falta de informação faz a pessoa perder o negócio. E uma inovação precisa passar pela experiência da ideia e pela combinação com as pessoas, pois são elas que formam a empresa. E, um diferencial que as pessoas precisam perseguir é o domínio mental, é o quanto se conhece de si mesmo, e isso é uma vantagem competitiva.

A aprendizagem precisa ser em equipe, no grupo, é pensar em conjunto, ou a gente se dá as mãos ou a gente perde o jogo. É trabalhar de forma dialógica. Houve vários exercícios práticos em que os participantes tiveram que fazer uso de dramatizações. E, um exercício que foi bem significativo, foi escolher algo de sua unidade que deve ser aprendido por todos do grupo Carmehil, apresentando uma dramatização. Tirar do cliente outras necessidades. Explorar o atendimento, pois acaba descobrindo no cliente outras potencialidades.

O objetivo de um processo é produzir um produto ou um processo. Um problema de um setor é um problema da empresa toda. Um cliente insatisfeito vai contar para outros. Processos são formas de fazer as coisas dentro da empresa. Todo processo precisa de regras e formas. O maior tempo do gerente é melhorar os processos e não apagar incêndios. O papel do gerente é melhorar e aprimorar os processos. A empresa funciona dessa maneira e como poderia melhorar de outra forma? As pessoas não resistem à mudança, resistem a serem mudadas. As pessoas precisam atualizar o plano de ação para conseguir um processo. O líder é o que aprende sempre e ensina também. Cada cliente é um mundo, uma história.

Cinco atividades foram apresentadas nesse módulo e todas elas foram acompanhadas de uma dramatização que tornou a disciplina enriquecida e a aprendizagem se tornou mais leve. A primeira atividade chama-se “aprendendo e aprendendo” pede para preencher o quadro com algumas instruções aos participantes. Depois, os participantes vão discutir as suas conclusões com seus colegas em equipes buscando encontrar pontos



comuns. Por fim, fazem uma dramatização apresentando as conclusões relativas ao item definido para a sua equipe.

O quadro mostra quatro colunas: a primeira mostra o que aprender, a segunda como aprender, a terceira os recursos para aprender, e a quarta, as pessoas envolvidas na aprendizagem. Na primeira coluna “O que aprender” mostra seis situações: 1. Pregador em uma camisa; 2. Dançar uma música de minha região; 3. Atender um cliente na loja; 4. Participar do FAG; 5. Realizar suprimento de verduras e legumes e 6. Abandonar um amor sem sentido.

A segunda atividade “Visualizando o aprendizado” mostra uma cena de um filme com reflexões. A terceira atividade “Aplicando a aprendizagem Organizacional”. Essa atividade realizada por quatro equipes das áreas da Carmehil pede para escolher algo de sua unidade que deve ser aprendido por todos do Grupo Carmehil e apresentem uma dramatização. A quarta atividade chama-se “Exibindo Gestão de Processos...”. Trata-se de cena de filme e reflexões. A quinta atividade “Aplicando Gestão de Processos”, pede para construir, em quatro equipes das áreas da empresa, um Produto de Negócio Carmehil usando os materiais disponibilizados, e apresentar uma cena de atendimento para venda ao cliente.

Os participantes fizeram a avaliação de reação do módulo “gestão de processos”. Os componentes da estrutura I ficaram com a média 3,8, considerada muito boa. Na estrutura II voltada para a coordenação, os alunos avaliaram como excelente já que a média se situou em 3,9. Os componentes do apoio logístico foram avaliados com a média máxima que é excelente. A média da auto avaliação ficou em 3,7 e o facilitador tirou média 3,8. Na visão das pessoas, o módulo está de parabéns pelo trabalho bem focado.

A avaliação de reação dos participantes no 6º. módulo chamado “Gestão de processos”. A média da primeira estrutura ficou em 3,8. Na segunda que está ligada à coordenação, a média também girou em torno de 3,9. Na terceira estrutura, a média ficou em 4,0. A quarta estrutura que está ligado à autoavaliação, a média deu 3,7. A quinta estrutura é avaliar a coordenação e a média deu 3,8. No registro de elogios, críticas e sugestões, não houve críticas. Os elogios foram: Parabéns, módulo fantástico que se bem aplicado, trará ótimos resultados. Foi ótimo, superdivertido, trará ótimos resultados. Trabalho bom e focado. A média se aproxima da nota excelente.

A avaliação de reação do facilitador na primeira estrutura girou em torno de 4,0. Já na segunda estrutura eu trata da avaliação de reação dos participantes pelo facilitador ficou em 3,1. E a terceira estrutura que trata do registro dos elogios, críticas e sugestões,

temos: Busca de objetivos. E, como crítica, o planejamento, a liderança e a organização tem que estar junto à equipe.

### **Módulo 7: Gestão da Comunicação**

O sétimo módulo se chama “Gestão da Comunicação”. Abaixo, veem-se algumas fotos desse módulo:

Foto 20 – Módulo 7 – Gestão da Comunicação



Fonte: Dados da pesquisa.

Foto 21 – Módulo 7 – Gestão da Comunicação



Fonte: Dados da pesquisa.

O objetivo desse módulo é conhecer e aplicar os conceitos e as práticas sobre gestão da comunicação, explorando métodos e técnicas de gestão focados na realidade do Grupo Carmehil e nas suas áreas de atuação. Para atender esse objetivo, o programa pretende desenvolver, no aluno, competências comportamentais, como:

- Assertividade. (Essas competências estão presentes também nos módulos 2 – Autogestão; 3 - Gestão de Resultados e 4 - Gestão de Pessoas).
- Equilíbrio Emocional e Relacionamento Interpessoal (essas competências estão presentes também nos módulos 2 – Autogestão; e 4 - Gestão de Pessoas).
- Comunicação (essas competências estão presentes também nos módulos 3 – Gestão de Resultados; 4 – Gestão de Pessoas e 5 - Gestão Estratégica).
- Delegação; Espírito de Equipe (essas competências estão presentes também nos módulos 2 – Sustentabilidade Organizacional; 3 – Gestão de Resultados; 4 – Gestão de Pessoas e 5 – Gestão Estratégica).
- Flexibilidade; Liderança; Motivação e Resiliência (essas competências estão presentes também nos módulos: 1 – Sustentabilidade Organizacional; 2 – Autogestão; 3 – Gestão de Resultados; 4 – Gestão de Pessoas e 5 – Gestão Estratégica).
- Negociação (essas competências estão presentes também nos módulos: 1 – Sustentabilidade Organizacional; 2 – Autogestão; 3 – Gestão de Resultados; e 4 – Gestão de Pessoas).

A partir das competências e do objetivo do módulo, os conteúdos do módulo foram sendo organizados na forma abaixo relacionada:

- Gestão da comunicação: conceitos, métodos e técnicas;
- Que público é esse? As rápidas mudanças na comunicação dos dias de hoje;
- Comunicação interna: cenário atual e o novo papel;
- Comunicação clara e objetiva;
- Conversando a gente se entende: diálogo com o funcionário; clima organizacional e engajamento;
- Comunicação voltada a como satisfazer o cliente;
- Ruídos da comunicação e a “rádio peão”: problemas que atrapalham a comunicação na empresa;
- Saber falar com a equipe (relacionamento interpessoal);

- Como combater a apatia e as redes informais de comunicação dentro da empresa;
- Comunicação integrada e coerência no diálogo com diversos públicos;
- Diagnóstico de comunicação;
- Programa de Comunicação Sistêmica para o Engajamento (PROENGAJE): o Passo a Passo para a boa comunicação com funcionários;
- Muito além da informação: ferramentas de comunicação efetiva nas organizações.

A partir das competências, do objetivo e dos conteúdos, o programa adota formas metodológicas usadas em sala de aula voltadas para o desenvolvimento das funções gerenciais que priorizam a interação, a exposição dialogada, a dramatização, os estudos de casos e outras formas dialogais. Em termos de avaliação, o professor da disciplina solicita que os alunos façam uma resenha de textos relevantes do módulo, além de trabalhos em grupo, exercícios de grupo, dramatizações e outras formas voltadas para a formação do gestor. O programa organiza formas de avaliação que estão abaixo relacionadas:

- Reação dos participantes por Módulo;
- Reação dos facilitadores por Módulo, e;
- Auto avaliação.

Para início do módulo, a professora apresenta a palavra “comunicação” e pede para cada aluno dizer com uma palavra outro significado para esse termo e eles se lembraram de outros termos, como: “se trumbica”; “entendimento”; “relacionamento”; “compartilhamento”; “problema”; “resultado”; “informação”; “combinar não sai caro”; “saber transmitir uma mensagem”; “exemplo na minha atitude”; “carência na comunicação”; “linguagem”; “saber ouvir”; “interpretação”; “clareza”; “saber interagir no grupo”; “comunicação é fundamental”. Esse módulo propicia essa apropriação de ferramentas e mediadores que facilitam a organização. É impossível não se comunicar. Um dos maiores mal-entendidos na empresa vem de falhas na comunicação e não divergência de ideias e os superiores imediatos têm papel fundamental na mediação desses problemas. Erros novos podem ser cometidos e não os antigos, pois a comunicação reduz trabalho e diminuem as insatisfações com o cliente.

Enquanto se é analista, em torno de 90% do seu trabalho é voltado para atividades operacionais e técnicas e, à medida que vai sendo gerente, passa-se mais tempo em comunicação e relacionamentos. Vive-se num mundo em que há um excesso de

informações e mensagens através dos meios digitais e o grande desafio é fazer com que a informação seja vista. O universo digital está dificultando a nossa capacidade de concentração deixando as gerações mais novas dispersas. O diferencial dos profissionais, daqui para frente, é a sua capacidade de se concentrar, e hoje a humanidade está perdendo essa qualidade. Na realidade, as pessoas não se sentem estimuladas a falar, a criar um diálogo verdadeiro.

Comunicação vem do verbo latino *comunicare* que significa tornar comum. Uma coisa deixa de ser só da gente e passa a ser comum. Comunicação não é uma coisa isolada e pontual, é processual, transacional, envolve mais gente entre duas ou mais partes e, para se comunicar bem, tem que ter a intenção, estar consciente da sua intenção e melhorar o jeito de comunicar-se. Comunicar é o processo de transmitir e interpretar informações, respeitando a escuta do outro e a forma do entendimento. O *e-mail* não vem com expressão visual e há mais má interpretação na escrita do que na oral. Ela se completa na interpretação do outro. Quando apenas um fala não há comunicação e o grande problema são os ruídos na comunicação que impedem que a mensagem chegue. As redes informais são mais propensas a apresentarem ruídos, pois as pessoas não sabem ficar sem a informação. Quando não se dá a informação, as pessoas preenchem esse vazio imaginando.

As equipes prestam muita atenção nos gestores que são pessoas significativas no mundo empresarial. Elas ficam imaginando o que está acontecendo e nem sempre são boas. O gestor não deve se envolver em “fofocas” ou “boatos”, que são problemas na comunicação, pois, vai gastar energias com informações desencontradas. O poder do “boato” se espalha e deturpa os fatos, além de consumir uma grande quantidade de energia da equipe. A professora fez uma atividade do telefone sem fio: Passou uma frase adiante, até que ela dá uma volta na sala toda. As instruções foram: num círculo e em pé, a frase deve ser falada baixinho no ouvido do colega e não pode ser repetida. No exercício, muitos ruídos aconteceram como risos de alguns, desconcentração de outros, etc. que deturpam a frase que estava escrita em cinco linhas e terminou na última pessoa em meia linha. A comunicação é fundamental para o êxito na empresa e para o sucesso do pessoal no mercado. A conclusão do exercício é que a gente acaba brincando de “telefone sem fio”.

É bom se perguntar – eu fui claro? Consegui passar a informação? É preciso repetir a informação para evitar problemas. A gente lida com tantas coisas do dia a dia e se a gente não for claro, vai causar muitos problemas. O problema de comunicação mais sério que ocorre na vida das organizações é quando estamos próximos e não a distância quando estamos lidando com os novos instrumentos tecnológicos. As pessoas querem realizações

através do trabalho, como ser feliz, ter qualidade de vida, a busca de um trabalho que realize e um excelente lugar para trabalhar é aquele em que você confia nas pessoas e tem orgulho do que faz e gosta das pessoas com quem trabalha.

Um excelente lugar para trabalhar é ter credibilidade, respeito, confiança e imparcialidade e um grande diferencial é a visão que a gente passa, é mostrar para a equipe esse orgulho agradecendo o bom trabalho, desenvolvendo pessoas e profissionais e celebrando as conquistas. É preciso comemorar os resultados da comunicação compartilhando os resultados nas reuniões. Os conflitos gerenciais não recuperam a informação e acaba-se fazendo um retrabalho. É preciso abrir espaço para as pessoas se entenderem, perguntar se está sendo claro, se entenderam. Tem-se que passar a comunicação, mas não de um jeito intimidatório. Se não houver abertura, se gasta muito. E o importante é fazer as pessoas falarem entre si.

O papel da comunicação interna, no presente cenário, é promover o alinhamento dos objetivos, motivar e engajar estabelecendo a cultura da boa comunicação com inovação, agilidade e reconhecendo as pessoas. O reconhecimento passa pelo sentimento de fazer parte de algo maior que é a felicidade no trabalho. É responsabilidade de todos passarem uma comunicação correta, promover a cultura da boa comunicação, pois qualquer coisa que atrapalhe a comunicação constitui-se um ruído. O papel do gestor é subir o desempenho, puxar o melhor das pessoas e cada uma tem a sua responsabilidade também. Comunicar bem e fortalecer os valores e a cultura, é ajudar as pessoas a gerarem valores para que a empresa cumpra com os seus objetivos.

Você escolhe a empresa que quer trabalhar e esta vai tornar você também um ser humano, vai ajudá-lo na sua identidade. Você escolheu a Carmehil, as escolhas também fazem você, não é apenas você fazer as suas escolhas. Ser um bom comunicador na empresa envolvendo as pessoas, se aproximando mais delas, tendo empatia. Não escutar só o que a gente quer ouvir e se esquecer dos outros. Não se quer ter o trabalho de parar e ouvir o outro. As pessoas pré-julgam e o sucesso cresce quando se tem uma empatia com o público. Comunicação é combinar e isso sai barato, não é apenas transmitir informações, mas interagir e dialogar. E, para comunicar bem, é preciso ter iniciativa, saber ouvir, atender bem o cliente, influenciar bem as pessoas para conduzir uma equipe fomentando o diálogo e construindo parcerias. As pessoas precisam ser pontes e não muros.

O bom comunicador na empresa é aquele que se responsabiliza pelo sucesso da comunicação, ou seja, sabe falar com a equipe. A gente fala com mil pessoas e, às vezes, não se sabe o nome do vizinho. Ser disponível é diferente de ser desocupado, é ser acessível

tendo uma boa postura. São pessoas que falam das ideias com entusiasmo envolvendo as pessoas. Saber escutar e deixar que as pessoas completem seu raciocínio é mostrar um interesse pelo outro e, com isso, só se tem a ganhar. Pode vir boas ideias daquilo que não se espera, portanto, mostre que você realmente ouviu o outro. É preciso valorizar o seu interlocutor ao repetir para o cliente o que ele diz e isso já ganha esse cliente.

O papel do bom gestor comunicador é saber dar e receber um *feedback*. Ao dar *feedback*, procure falar da situação e não da pessoa, e coloque-se no lugar do outro. Ouça o que o outro tem a dizer e ofereça ajuda. A gente tem que escutar para compreender melhor. Ao receber o *feedback*, não o encare como algo pessoal, ouça antes de agir. O ser humano tem uma tendência a se justificar, portanto, ouça antes de reagir. Faça perguntas e mostre interesse em fazer melhor. Peça ajuda se necessitar e certifique-se se entendeu. Elogie em público e corrija de forma particular. O elogio em público serve de exemplo para as outras pessoas a melhorarem. Pedir *feedback* evita muitos problemas. Só peça *feedback* se estiver disposto a ouvir. A gente tem uma facilidade de fazer o que não quer e dificuldade de fazer o que quer. O que menos se quer é o que mais se faz.

Foi feita em sala de aula uma atividade chamada “de tudo o que foi visto até agora. Agora é sua vez!” Defina uma ação que você pode tomar A PARTIR DE HOJE para tornar sua comunicação mais coerente e efetiva no seu dia a dia de trabalho. Anote! Anotar uma coisa que a gente possa melhorar – autoavaliação. Prestar atenção e compartilhar a ação que pode tomar. Cuidar mais da imagem corporal. Ação para se comunicar bem com as pessoas. Tentar falar de situação e não de pessoas.

Para garantir a comunicação, é preciso cinco cs: clara, consistente, contínua, concisa e completa. Cita três leis do bom comunicador: 1) Lei do receptor – a comunicação é como o outro entendeu; 2) Lei do código – tem que colocar no código que o outro domina; e 3) Lei da checagem – verificar o que as pessoas compreenderam. Mais importante do que se diz é o que você entendeu do que foi dito. Foram feitas duas atividades, a seguir: 1. Tema de sua área que apresenta problema de comunicação: O que se quer comunicar? Para quem comunicar? Para quê? Com qual objetivo? Como e quando se vai comunicar?

A outra atividade que foi realizada em sala – enfrentando o desafio de falar em público – agora é a sua vez! A sala é dividida em duas equipes para a prática de falar em público. Cada equipe terá um momento de orientação com a facilitadora, para saber como proceder. Será importante falar, usar sua voz e expressão corporal, mas também será fundamental observar!

Segundo depoimento da professora para se chegar ao planejamento da disciplina “Gestão da Comunicação”, ela recebeu o levantamento das necessidades e o conteúdo considerado importante para os gestores da Carmehil. De posse dessas informações, ela fez a customização do conteúdo e atividades práticas de forma a trazer melhor aproveitamento para a equipe da Carmehil.

Ouvindo depoimentos de alunos, um deles falou que a professora de “gestão da comunicação” faz jus ao nome da disciplina. Comunica bem os seus conteúdos e dá exemplos práticos do cotidiano da empresa. Tem uma excelente didática, pois fala com clareza além de tornar os conteúdos acessíveis a todos os alunos. Tem uma linguagem voltada para a realidade da turma. Enfim, teve um que disse que vai levar uma boa imagem de todos os professores dos módulos, das aplicações, das didáticas que usaram em sala de aula. E, no geral, ele falou que, numa nota de 0 a 10, daria 9, pois, sempre há algo a melhorar. As aulas agregaram valor aos alunos, aos professores e à empresa como um todo.

Quando estava na fase de planejamento do programa, a direção da Carmehil falou que um grande problema que existe na empresa é a comunicação e há dificuldade em alinhar essa comunicação. Em algumas situações, a pessoa às vezes não entende o propósito daquilo que você quer fazer. E o curso está passando essa transparência para os gestores. É um dos primeiros cursos voltados para a formação dos gestores e isso vai despertar a empresa para planejar outras ações na área de treinamento e desenvolvimento de pessoal. E, segundo a direção, os funcionários participam de cursos, mas voltados mesmo para a empresa, direcionada, fazia tempo que não se fazia isso. Há muito tempo que a empresa queria oferecer um programa gerencial, mas, como tudo tem o seu momento, esse momento chegou.

Segundo o depoimento de um aluno, a professora passou a sua vida na empresa e na academia. Ela passa o sentimento dela e, inclusive, a transição que ela faz de ser uma profissional que trabalhava na comunicação de grupos empresariais e depois, resolve vir para a área acadêmica do ensino e da pesquisa na gestão de comunicação. Ela sabe juntar teoria e prática. Tem uma bagagem teórica bem fundamentada e sabe compatibilizar com exemplos voltados para a realidade do trabalho gerencial nas organizações.

Para a professora, a disciplina transcorreu bem. Ela destaca o compromisso da direção com o PEDG, que serviu de exemplo e contagiou todo o grupo de gestores da empresa e isso foi um fator extremamente positivo. Segundo ela, a turma foi bastante participativa e conseguiu fazer relações claras entre o conteúdo ministrado e as possibilidades de aplicação em seu dia a dia de trabalho. Para ela, não é possível afirmar que



as técnicas de comunicação apresentadas realmente serão aplicadas cotidianamente pelos gestores, entretanto, a tirar pela qualidade das participações e exercícios práticos que foram desenvolvidos, ela avalia que eles têm todas as condições para utilizar as técnicas e aprimorar a sua comunicação no dia a dia profissional.

Nesse módulo “gestão da comunicação”, os participantes avaliaram os indicadores da estrutura I com uma média 3,7 que é muito boa. Eles avaliaram a coordenação como excelente, com a média 3,9. O apoio logístico ficou com a média máxima, ou seja, 4,0. A média da auto avaliação ficou em 3,8 o que é muito boa. O facilitador foi avaliado com a média excelente, ou seja, 3,9. Eles elogiaram a professora que soube transmitir perfeitamente o conhecimento sobre esse módulo voltado para a “gestão da comunicação”.

A professora do módulo “gestão da comunicação” fez a sua avaliação de reação da estrutura I. E, nessa avaliação, a média foi a máxima possível, ou seja, 4,0. O módulo atendeu às suas expectativas. A coordenação e os recepcionistas se desempenharam de forma excelente. Os equipamentos bem como os lanches e o almoço foram avaliados como excelentes. A média da avaliação geral dos participantes girou em torno de 3,8. Ela elogiou a excelente estrutura para treinamento, bem como o interesse e a participação da equipe. O grupo estava muito aberto ao aprendizado e isso denota o bom potencial de aplicação dos conhecimentos.

A avaliação de reação dos participantes no 7º. módulo chamado “Gestão da Comunicação”. A média da primeira estrutura ficou em 3,7. Na segunda que está ligada à coordenação, a média também girou em torno de 3,9. Na terceira estrutura, a média ficou em 4,0. A quarta estrutura que está ligado à auto avaliação, a média deu 3,8. A quinta estrutura é avaliar a coordenação e a média deu 3,9. No registro de elogios, críticas e sugestões, não houve críticas. Os elogios foram: A professora soube transmitir perfeitamente o conhecimento sobre o módulo de gestão da comunicação, nota 10,0 para a professora. No todo, a média fica próxima a 3,8 o que mostra que está excelente.

A avaliação de reação do facilitador na primeira estrutura girou em torno de 4,0. Já na segunda estrutura eu trata da avaliação de reação dos participantes pelo facilitador ficou em 3,8. E a terceira estrutura que trata do registro dos elogios, críticas e sugestões, temos: Excelente estrutura para treinamento e equipe interessada e participativa. O grupo estava muito aberto para a aprendizagem, mostra bom potencial de aplicação dos conhecimentos. Foi uma disciplina considerada excelente por todos.

No todo, a disciplina foi muito bem avaliada tanto pelos treinandos quanto pela facilitadora. A disciplina foi considerada muito significativa e de uma grande importância para a empresa. Na entrevista feita com os participantes, eles fizeram grandes elogios à facilitadora, pela sua forma de conduzir o módulo, pela sua didática e pelo relacionamento interpessoal mantido durante a condução dos trabalhos.

## **b) Mudanças no Trabalho**

As mudanças no trabalho vão acontecer com mais força, a partir do apoio, da ajuda e da colaboração da direção da empresa em propiciar todo um acompanhamento supervisionado para que os alunos se sintam à vontade para inovar no ambiente de trabalho. É preciso que haja as condições propícias para que os alunos transfiram os conhecimentos para o ambiente de trabalho através do treinamento em serviço. Trata-se de um exercício de ensaio e erro<sup>27</sup>, com um devido acompanhamento psicopedagógico.

As condições passam pela tríade rogeriana, ou seja, o facilitador está ali presente e propicia um clima acolhedor e salutar de respeito ao outro, consideração positiva e incondicional à pessoa do outro, a empatia e certo nível de coerência e autenticidade. Isso faz com que a empresa maximize seu ambiente de trabalho e o transforme em organização de aprendizagem. Quanto mais o facilitador reunir essas condições, mais ele cria esse clima, mais mobiliza forças das pessoas para também desenvolver em si esses atributos pessoais.

A avaliação deve ser feita com qualidade, pois provoca aprendizagens significativas no programa que são transportadas para o ambiente organizacional do mundo do trabalho promovendo mudanças que vão fazer sentido não apenas para a empresa, como também para os colaboradores. Com uma sólida avaliação, os conflitos organizacionais podem ser mais bem conduzidos no sentido da transformação. Para tanto, há necessidade de se trabalhar as pessoas dentro de um movimento de mediação e facilitação de todo o processo. O gestor é um mediador e um facilitador da aprendizagem no ambiente de trabalho. Com isso, ele vai desenvolver as potencialidades do aluno e, como consequência, o ambiente de trabalho.

Todo programa de desenvolvimento gerencial provoca mudanças no ambiente de trabalho e, quando se volta para uma visão mais humanista, os resultados se evidenciam com

---

<sup>27</sup> “O ensaio-e-erro é, portanto, um tipo de aprendizagem que se caracteriza por uma eliminação gradual dos ensaios ou tentativas que levam ao erro e à manutenção daqueles comportamentos que tiveram o efeito desejado” (PISANI et al., 1990, p. 128).

mais nitidez. Quando a empresa oferece as condições facilitadoras da aprendizagem, conforme já comentado na tríade rogeriana, tudo fica facilitado e a equipe busca se autorregular. Ela sabe perseguir melhor os objetivos explícitos e aqueles que estão na ordem do implícito.

E, na visão humanista da aprendizagem organizacional, as aprendizagens se tornam mais significativas e fazem mais sentido para a vida da empresa e dos colaboradores quando se veem os resultados. Diante disso, constata-se a importância do diálogo nesse cenário. Todo o referencial epistemológico e teórico do presente trabalho trata bem dessa temática e a sua prevalência pelos gestores reflete nas mudanças e nos resultados que se buscam.

E no PEDG os alunos discutiram as mudanças no ambiente de trabalho e assim conduziram um trabalho avaliativo, bem significativo. Os pontos destacados nessa parte de “Mudanças no Trabalho” podem ser reunidos de forma sumária, nos seguintes tópicos abordados pelos alunos: Acompanhamento e avaliação de resultados; Planejamento e Organização; e Aprendizagem como mudanças.

O primeiro tópico destacado refere-se ao “acompanhamento e avaliação de resultados”, que foi apontado por mais da metade da turma, ou seja, 59%. Nesse aspecto, eles enfocaram pontos, como: mudança no acompanhamento dos resultados e avaliação; avaliação de situações que não tinha como fazer de uma forma correta e o curso apontou a sua correção; tomada de decisões; conversas com os colaboradores; saber ouvir; integração, melhor domínio pessoal; facilidade de negociação e diálogo; estabelecimento de parâmetros para avaliar efetivamente as ações de melhoria dos processos e na concretização dos resultados.

Como avaliação de resultados, foi destacada a necessidade de se chegar a alguns momentos que favorecem o enriquecimento do humanismo nas organizações e três conceitos essenciais chamaram a atenção: saber ouvir, facilidade de negociação e diálogo. Esses pontos são fundamentais dentro do humanismo e de uma fenomenologia da avaliação. Para tanto, atingir esse patamar de sabedoria, pressupõe uma abertura à experiência, tão falada por Gadamer (2012b) e Rogers (1974, 1977a, 1977b, 1978, 1983, 1985). E isso vai se dando na medida em que os facilitadores se utilizam dos recursos de uma boa avaliação e que ela seja permanente e dentro de um circuito processológico.

Mais da metade da turma enfatizou a questão da avaliação. Eles se direcionaram para uma avaliação voltada para a quarta geração, ou seja, aquela que enfatiza modelos interacionistas, ao privilegiar a negociação e o diálogo. Essa geração de avaliação foi bem

discutida na presente tese quando foram abordadas as ideias de representantes dessa geração como Parlett e Hamilton (1976, 1982); Stake (1967, 1982, 1983, 1984a, 1984b, 1984c, 2006 e 2007) e Saul (1988).

O segundo tópico, “mudanças no trabalho”, foca no planejamento e organização com 32% dos participantes que abordaram essa questão. Eles mencionaram pontos como: planejamento e organização; uma volta permanente aos conteúdos dos módulos; implantação de projetos e processos de forma mais organizada; e planejamento estratégico dentro dos prazos e tempos definidos.

O último tópico de “mudanças no trabalho” diz respeito à aprendizagem como mudanças e mais da metade da turma, ou seja, aproximadamente, 55%, apontaram para essa direção. Eles destacaram pontos, como: agregar conhecimentos mudando estruturas nocivas; mais segurança para lidar com as situações; gera responsabilidade e comprometimento; diálogo competente; relacionamento interpessoal; aprendizagem de teorias e técnicas para a realização de um trabalho mais consistente.

Todas as categorias apontadas em “mudanças no trabalho” mostram bem a necessidade de se criar um clima organizacional voltado aos fatores humanos no trabalho. O PEDG não pode se encerrar com o término do último módulo que versou sobre “gestão da comunicação”. A aprendizagem gera mais aprendizagem e cada participante do programa deve funcionar como facilitador e mediador de novas aprendizagens no ambiente de trabalho mesmo após o término desses módulos que compõem o currículo do PEDG. Novos desafios virão e as pessoas precisam estar próximas se reunindo, vez por outra, para fazerem uma autoavaliação.

### **c) Momentos/Decisões Relevantes para a Vida Profissional**

A avaliação deve ser uma constante na prática gerencial das organizações. E deve propiciar momentos de reflexões dessa prática. A avaliação acaba alargando os momentos relevantes da vida profissional dos gestores. E nada melhor do que compartilhar com os colegas, os momentos/decisões dessas práticas que ocorreram ao longo da trajetória de vida dos gestores.

Um aluno mostra que está recebendo muitos conteúdos do curso e está conseguindo trazer para o seu dia a dia, está aplicando em situações de trabalho de maneira simples. E que os facilitadores passam de forma tranquila os conteúdos e fica fácil absorvê-los. Diz que, às vezes, há um assunto que chega a ser complexo, mas, se analisar bem,

quando ele é tratado com uma simplicidade, o deixa à vontade e o faz compreender melhor. Aqui, o aluno se refere ao tipo de aula que não agride o aluno, um tipo de aula que dá satisfação ao aluno e torna o ambiente de sala de aula mais agradável para se aprender.

Outro aluno corrobora com o anterior e diz que as formas de solução de um problema que foi dado pelo aluno e é demonstrado no curso, fica bem mais fácil de ser colocado na prática. E, ao passar pelo problema que, às vezes, é um problema para uma pessoa que não fez o curso e para quem já fez, o curso fica bem mais fácil. Também se aprende no curso uma inovação que não estava no dia a dia da empresa e, por conta do curso, essa inovação é incorporada na empresa.

A turma acaba tendo momentos reflexivos relevantes, pois, na medida em que aprendem no programa, de uma forma ou de outra, vai sendo incorporado no mundo empresarial. E isso facilita à empresa atingir os seus resultados com menos investimento de tempo e com uma produtividade expressiva. E esse conhecimento, que é trazido do curso, é interagido com a equipe e acaba revertendo em novas oportunidades de melhorias para a empresa.

Um aluno da área de contabilidade mostra que o curso fez com que cada aluno aplicasse na prática aquilo que foi ensinado, que foi ministrado no curso. E cada um vai pensando o que deve fazer e procurar de uma forma ou de outra o bem para a empresa. No seu caso, o planejamento tributário, mostrou o que se pode fazer para melhorar os resultados da empresa. E falou o que é preciso fazer, como conhecer a carga tributária para reduzir os custos e fazer economia nos gastos. É preciso fazer tudo no sentido de encontrar soluções que possam melhorar e desenvolver a empresa. É preciso mostrar por onde a empresa pode caminhar melhor.

Um aluno achou pertinente a experiência de cada aluno e que o seu dia a dia foi mostrado no curso, na forma abordada pelo professor e pelo aluno mostrando na prática. E comentou a união também dos alunos e isso fez com que a equipe de todo o conjunto, de todas as unidades se unissem mais. Saber que a necessidade de um é o problema do outro, que o problema do outro é a solução de um e isso se chama formação de unidade. Assim, tudo fica mais fácil. E tudo fica mais prático, você sabe que pode contar com a pessoa, que ela tem uma mente aberta. O programa uniu a turma.

Por falar na união e no diálogo, outro participante colocou que todos são diferentes. O setor é diferente. Ninguém é só daquela equipe. Todos são de várias equipes, vários setores, um pode pedir a opinião do outro, uns aos outros, quer dizer, o programa uniu mais e favoreceu a busca do diálogo. Antes, a pessoa era colocada em seu lugar e procurava

agir daquela maneira e, agora, as pessoas já conversam. E isso é importante não apenas para as pessoas, especialmente, para a empresa que, na realidade, são as pessoas que dela fazem parte.

Outro falou que o grupo não foi escolhido à toa pela diretoria. Aqui, está o que há de melhor no grupo Carmehil. E, mais importante do que você expor suas ideias e falar é você ouvir também as pessoas. E elas aqui escutam, pois, acredita-se que escutar é mais importante do que falar e você sendo escutado, você é melhor compreendido, é notado, melhora suas dificuldades, seus problemas e essa é a marca do grupo, ou seja, compreender a dificuldade daquele que está ao seu lado.

E observando o que os participantes do PEDG abordaram sobre a temática maior chamada “momentos/decisões relevantes para a vida profissional”, partiu-se para uma reflexão em torno dos assuntos levantados pelos alunos. E, em suas falas, sintetizaram três pontos considerados significativos, como: Trabalho em equipe; projetos aplicativos e práticas de gerenciamento.

Sobre “trabalho em equipe”, 36% dos participantes do PEDG se pronunciaram e apontaram para tópicos, como: discussão no Fórum de Avaliação e Gestão - FAG<sup>28</sup> para viabilização das ações; debates e trocas de conhecimentos/negociações; condução melhor das dificuldades; investimento com a equipe nos trabalhos sobre a missão, a visão e os valores da empresa Carmehil; o trabalho com as pessoas em termos de relações interpessoais; conhecimento maior das pessoas; e comunicação e respeito ao próximo.

Quanto aos projetos aplicativos, 9% consideraram uma guinada a realização dessas ações no programa e que as ações de melhoria tivessem sempre um início, um meio e um fim. Vide nesse trabalho comentários maiores sobre os projetos aplicativos até mesmo como uma ferramenta necessária para acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas ou a serem implementadas na organização.

Um aluno falou que o PEDG é voltado para a prática de trabalho, como os casos, os exemplos, as cenas dos filmes que são expostas para o debate, enfim, todos os assuntos são voltados para a prática empresarial da Carmehil. As “práticas gerenciais” foram abordadas por mais da metade da turma, ou seja, 54% e destacaram pontos, como: visão para melhorar as boas práticas gerenciais na empresa; debates e trocas de experiências com os

---

<sup>28</sup> Fórum de Avaliação e Gestão (FAG). São reuniões de avaliação de desempenho. Medem-se os indicadores e, frente aos resultados, viu-se a necessidade de oferecer o PEDG e não se pode perder a oportunidade desse investimento, inclusive com a participação da direção da empresa. O FAG foca-se nos indicadores do mês anterior, os problemas surgidos com sua resolução, os conflitos de gestão ou entre funcionários e técnicas para o comercial também.

colegas gestores; apresentação e experiências de práticas; negociação com clientes; segurança; certeza e equilíbrio, após checar os controles financeiros; indicadores setoriais; conhecimento de autossustentação; autogestão e gestão de pessoas; a forma de lidar com as pessoas; foco no que há de mais importante; estabelecimento de estratégias; ações de melhorias num plano com um responsável para acompanhar e análise de situações/planejamento.

Os três pontos abordados pelos alunos como trabalho em equipe; projetos aplicativos e práticas de gerenciamento podem ser impulsionados através de um programa de avaliação permanente que trabalhe esses indicadores. Além disso, é preciso incentivar esses aspectos mencionados ouvindo mais as pessoas, preparando os gestores em programas dessa natureza e disseminar, na cultura organizacional, práticas de gestão compartilhada e trabalhos em equipe. Além do mais, como já foi explicitado no trabalho, dar continuidade aos projetos aplicativos como fazendo parte intrínseca da cultura organizacional.

#### **d) Motivos para a Decisão de ser Gestor**

Vários foram os motivos que levaram as pessoas que participam do PEDG a abraçarem a causa de serem gestores na Carmehil. As habilidades gerenciais acontecem na junção da teoria e da prática. E os depoimentos mostram essas diversas formas de escolhas com destaque para a questão de trabalharem com pessoas, gostarem de pessoas, se relacionarem de pessoa para pessoa, além de perseguirem a busca pelo autodesenvolvimento. Assim, foram destacados três aspectos fundamentais nessa escolha: “trabalhar com pessoas”; “desafio/opportunidade”; e “autodesenvolvimento”.

Ser gestor é uma vocação que se desenvolve na prática da vida profissional e passa, paralelamente, pelo autodesenvolvimento. “Trabalhar com pessoas” é uma característica significativa para o sucesso profissional dessa área. Aliás, os três aspectos enfocados pelos alunos do PEDG, como “trabalhar com pessoas”; “desafio/opportunidade” e “autodesenvolvimento” foram apontados pela maioria dos alunos e o maior percentual recaiu no indicador “desafio/opportunidade” com mais de 90%, seguido pelos fatores como “autodesenvolvimento” e “trabalhar com pessoas” com, aproximadamente, 80%. São percentuais expressivos na formação dos gestores.

Esses aspectos, abordados pelos participantes do programa, se inter complementam e acabam por se organizarem em um todo mais estruturado. O discurso caminha nessa direção do ser gestor e do desenvolver um conjunto de habilidades básicas e

competências para a sua formação, além de atitudes comportamentais. E, através da avaliação e da autoavaliação, esses perfis vão sendo atingidos pelas pessoas. Daí, a necessidade de escolher bem os formadores dos gestores e daqueles que reúnam potencialidades para chegar nesse patamar profissional em suas carreiras.

O primeiro ponto destacado pelos alunos foi “trabalhar com pessoas”. Aqui, pode-se observar a presença de algumas competências/habilidades e atitudes que precisam ser constantemente desenvolvidas e que foram lembrados pelos alunos, como: contato com pessoas; gostar de pessoas, da área gerencial e da empresa; aprendizagem através das pessoas; formação de uma equipe; trabalho com grupos e preparo das pessoas. Todas essas competências e habilidades precisam ser constantemente trabalhadas através de uma consultoria, seminários, *workshop*, treinamento de sensibilidade, programas de desenvolvimento de equipes, programas de desenvolvimento gerencial, dentre outros.

O segundo ponto envolve a categoria “desafio/oportunidade”. Nesse tópico, os alunos abordaram pontos como: fluência do trabalho; um presente da vida; desafios da profissão; desempenho; surgimento de oportunidades na carreira; melhoria dos conhecimentos; gostar do que faz; tomada de decisões; indicação; gostar de resultados; convite; e chamado. Os desafios e as oportunidades estão à frente das pessoas, instigando-as a enfrentarem tudo isso através do diálogo e da abertura à experiência. Enfrentar isso é encarar também as possibilidades do erro. O erro precisa ser trabalhado como um conflito cognitivo que impulsiona as pessoas a descobrirem potencialidades e oportunidades à sua frente.

O terceiro e último ponto destacado pelos alunos foi a temática “autodesenvolvimento” que está próximo ao primeiro que é trabalhar com pessoas. E, nessa grande área, eles responderam outros tópicos a esses associados, como: desenvolvimento das habilidades de trabalhar com pessoas e carreira; busca de qualificação/aperfeiçoamento em cursos gerenciais; gostar do que faz; interesse; crescimento pessoal e profissional; experiência; busca de mudanças; dedicação; comprometimento; e compartilhamento de conhecimentos.

Nessa parte do “autodesenvolvimento”, a empresa precisa oferecer as condições e oportunidades para se exercitarem na busca da autogestão. Trazer consultorias da área da psicologia organizacional para trabalharem comportamentos, atitudes e emoções compartilhando tudo isso com as equipes de trabalho e, assim, os reflexos vão se dando em toda a organização. O autodesenvolvimento prepara o profissional para enfrentar os desafios à sua frente e, assim, buscar novas oportunidades no mercado de clientes.



Os teóricos escolhidos para essa tese fazem parte do movimento chamado “humanismo”, como Carl Ranson Rogers (1974, 1977a, 1977b, 1978, 1983, 1985) e outros citados no trabalho. Eles estão presentes também na educação gerencial, com suas teorias humanistas da liderança, como Abraham Maslow (1962, 1970, 2001, 2003); Douglas McGregor (1960, 1973, 1999); Frederick Herzberg e Mausner (1964); e Herbert Alexander Simon (1965). Além disso, estão presentes na avaliação de programas educacionais e são estudiosos da terceira geração de avaliação, como Robert E. Stake (1967, 1982, 1983, 1984a, 1984b, 1984c, 2006, 2007); M. R. Parlett e D. Hamilton (1976, 1982); e Saul (1988). Portanto, o trabalho traz uma fundamentação teórica consistente para atender os anseios da comunidade de gestores do Grupo Carmehil.

#### **e) Pontos Fortes e Fragilidades/oportunidades do Programa**

Todo programa dispõe de pontos fortes e de fragilidades/oportunidades que precisam ser destacados e trabalhados para a promoção das mudanças que se fazem necessárias dentro das organizações. Os pontos fortes do PEDG foram superiores aos frágeis e estes podem servir de base para descobrir as fragilidades/oportunidades que estão presentes dentro do programa e elas surgem quando são expostas e trabalhadas dentro das organizações. E, entre os pontos fortes que foram apontados pelos alunos, destacam-se:

- As aulas são dinâmicas, interativas, com troca de experiências e os professores são dedicados e competentes na maneira de passar os conhecimentos. Eles trazem assuntos que motivam e estimulam os participantes, através de aprendizagem de casos práticos. Eles dão oportunidade de todos participarem das aulas. Com isso, os alunos saem do comodismo e buscam o novo. Os facilitadores trouxeram para a sala de aula o lúdico com compromisso e responsabilidade e são conduzidos de uma forma leve, segundo o depoimento de um aluno. Um outro diz que achava incrível a forma como os professores conseguiam envolver todos os alunos para a sua disciplina.
- As aulas serviram como oportunidade para que os alunos se desenvolvessem através de um bom acompanhamento, já que o programa foi elaborado de acordo com as necessidades da empresa. Os alunos recebem uma carga de material didático num nível de excelência.

- As aulas contribuíram para levar para a vivência diária da empresa tudo que foi discutido e, assim, ajudar na condução de melhorias, nos resultados. Os professores atualizam os alunos com atividades práticas através de estudo de casos voltados para a realidade do Grupo Carmehil.
- As aulas propiciaram uma discussão de temas que são aplicados na empresa. Há um elevado nível de comprometimento de todos os envolvidos no programa.
- As aulas permitiram a busca do crescimento profissional, do autodesenvolvimento com mudanças comportamentais que refletem nas formas de gestão e de aprendizagem organizacional.
- A iniciativa da empresa em oferecer o PEDG foi das melhores, para os gestores e a empresa melhorarem cada vez mais.
- Um participante falou que o curso lhe proporcionou fazer outros cursos e ele vem participando de cursos pequenos e de curta duração até terminar o presente programa. Depois, pretende fazer uma especialização em outro curso de uma duração mais longa.
- Para um aluno, o curso lhe deu a oportunidade de ter contatos com outras pessoas de outros setores da empresa (*networking*). Além disso, houve trocas de experiências com exemplos do dia a dia da empresa.
- Para a coordenação pedagógica, um ponto forte que se pode destacar é que os alunos vêm com conhecimentos que são para serem aplicados no dia a dia deles. E isso faz toda a diferença, não é aquela teoria lá longe, mas para que isso foi estudado?
- Ainda a coordenação pedagógica, ela fala que o PEDG, por ele ser compacto, por ter um encontro presencial com eles num mês, um sábado corrido, eles sabem que é ofertado muito material, mas eles sabem que aquilo ali tem que ser posto em prática logo e essa é a maneira de se trabalhar o programa. Trabalhar conhecimentos que eles vão ter que colocar logo em prática, tem toda a diferença. De ponto forte na instituição, é bom porque é ministrado na própria instituição. Outro diferencial é que os donos da empresa participam do PEDG e isso é um diferencial considerável de comprometimento, do suporte dado e de tudo o mais.

- Outro ponto forte citado pela coordenação pedagógica é o novo modelo de gestão, trabalhar incluindo as três sedes e três segmentos, na verdade, com que a instituição trabalha. Os ganhos do PEDG para a instituição são inúmeros, não daria nem para pontuar todos aqui, segundo ela. A integração é um ponto forte, eles pararem um tempo, porque querendo ou não, como o PEDG é para a instituição, então o tempo é de aprendizado, mas também de reflexão, porque eles param para pensar, para refletir, como colocar em prática, como se pode trazer ganhos para a Carmehil e é um momento que eles estão juntos, discutindo tudo isso.
- A coordenadora pedagógica cita como ponto forte os professores que são selecionados, são convidados para participar do PEDG em acordo com a melhor área de sua atuação. Eles vêm da área dele e vêm somar realmente competências, conhecimento para o programa. Os professores são capacitados, são *expertises* da área.
- Outro ponto forte citado pela coordenação pedagógica, diz respeito à relação professor/aluno, o compromisso dos alunos com a disciplina a qual vão assistir, seus conhecimentos, suas experiências. Os professores trabalham simulações e estudos de casos e exemplos práticos.

Quanto aos pontos de fragilidades/oportunidades para se chegar às melhorias, podem ser destacados:

- As aulas teóricas desenvolvidas na sala de aula precisam ser levadas ainda mais para a prática do dia a dia de trabalho com um acompanhamento prático, com exemplos práticos e outros vividos por diversas organizações.
- Para alguns módulos, as aulas precisam de um aumento de carga horária.
- O PEDG deve aproximar os gestores fora do momento de apresentação dos módulos, fazê-los se envolver, não apenas em discussões, reuniões, mas de maneira informal, fazendo-os se aproximarem de tal forma que troquem entre si experiências para melhorar o processo de gestão.
- Acrescentar avaliações no final de cada módulo para medir o conhecimento adquirido de cada participante. Com a avaliação, é possível identificar o que está sendo absorvido ou não por cada participante, quais as dificuldades e assim traçar planos de melhoria e aperfeiçoamento de técnicas. Também, o

participante é obrigado a ler mais sobre aquele assunto e se encontrar mais uma vez nas equipes para preparar o trabalho.

- As datas dos módulos poderiam ser mais próximas e condensadas para que o conteúdo de um módulo e de outro esteja interligado, não só no conceito como também no dia a dia.
- Por um lado, as resenhas que são enviadas depois do módulo, são fundamentais, mas precisam de um retorno e momentos de discussão.
- Um ponto frágil, citado pela coordenação pedagógica é, que os participantes estão trabalhando, então, querendo ou não, no que eles estão dentro da instituição, surgem situações pontuais que eles têm que sair da sala para poder responder à demanda e isso atrapalha um pouco no andamento do que foi planejado.

Enquanto há pessoas do programa que desejam que os módulos sejam mais próximos, há outras que veem mais vantagens quando há um tempo mais espaçoso para processar as informações. Um tempo mais elástico ajuda no compartilhamento das informações com outros colegas para checar o que aconteceu e o que pode ser aplicado na empresa. Esse tempo prepara o cérebro para alcançar resultados mais surpreendentes. Um aluno diz que, olhando o conteúdo do trabalho dos professores, há coisas que já conhecia, mas com abordagens diferentes. Então, em alguns temas ou assuntos abordados, houve novidade para ele, pois, a forma de abordar tal temática se deu de forma diferente.

#### **f) Avaliação da Aprendizagem e do Programa**

De modo geral, a avaliação é uma área complexa, porém, essencial na vida dos seres humanos. E, quando se trata de avaliação de programas, ela se torna mais complexa. Ela faz com que as pessoas se conheçam mais, à medida que vão refletindo, formando opiniões e se encontrando no programa que participa, acabam-se se aproximando ainda mais da verdade que é relativa e inacabada, assim como o homem.

Na abordagem humanista da aprendizagem, a avaliação de um programa, de seus módulos em todo o seu processo acaba por ter momentos em que se torna necessário uma autoavaliação pelos participantes desse programa. A avaliação, bem como a autoavaliação resgatam a essência mesma das coisas, do programa e da pessoa.

Os 22 (vinte e dois) alunos do PEDG responderam uma parte do questionário chamada “Seção B: Avaliação dos Programas Gerenciais” que contem 26 (vinte e seis)

frases voltadas à avaliação dos programas. Cada um foi marcando com um “x” em cada frase constante das questões relacionadas, de acordo com a escala, a seguir: ( ) 0 – Não sei responder; ( ) 1 – Discordo; ( ) 2 – Discordo em parte; ( ) 3 Concordo em parte e ( ) 4 – Concordo.

De acordo com o quadro abaixo especificado, as 26 (vinte e seis) frases apresentam um elevado percentual de concordância e concordância em parte, chegando a mais de 90%. Do total de frases, 22 giraram em torno de 100% considerando os itens concordo em parte e concordo. Já quatro frases contaram com alguma discordância, mas pequena e pouco representativa ou significativa. Observando as frases em que aparecem nos tópicos da escala “discordo” e “discordo em parte”, tem-se:

- “É notável a mudança de atitudes a partir do programa de desenvolvimento gerencial” – 4,5% discordam em parte o que é pouco significativo; 54,5% concordam em parte e 40,9% concordam.
- “Os modelos de gestão da organização são pactuados na construção do programa” – 4,5% discordam o que é também pouco significativo; 13,6 concordam em parte e 77,3% concordam.
- “A relação professor/alunos estabeleceu um clima formal com ênfase na transmissão de conteúdos” – 4,5% discordam o que é também pouco significativo; 18,2% concordam em parte e 77,3% concordam.
- “Uma avaliação com conceitos numéricos são os mais apropriados para um programa de gestão” – 4,5% discordam e 4,5% discordam em parte o que totaliza 9% de alguma discordância o que também não é significativo; 31,8% concordam em parte e 59,1% concordam.

Tabela 2 – Avaliação dos Programas Gerenciais

<b>Avaliação dos Programas Gerenciais</b>	<b>NSR (%)</b>	<b>DISCORDO (%)</b>	<b>DISCORDO EM PARTE (%)</b>	<b>CONCORDO EM PARTE (%)</b>	<b>CONCORDO (%)</b>
É notável a mudança de atitudes a partir do programa de desenvolvimento gerencial			4,5	54,5	40,9
Percebem-se mudanças no comportamento no trabalho a partir dos resultados do programa de desenvolvimento gerencial				45,5	54,5
Os processos organizacionais são vivenciados dentro de um programa				36,4	63,6
Os modelos de gestão da organização são pactuados na construção do programa		4,5		13,6	77,3
O programa é considerado excelente				22,7	77,3
O programa provou alteração nas rotinas de trabalho				40,9	59,1
O programa prepara líderes				9,1	90,9
O programa possibilita levar para o ambiente de trabalho inovação e criatividade				9,1	90,9
O aprendizado recebido muda a forma de trabalhar				40,9	59,1
O programa propicia mudanças de comportamento e atitudes				22,7	77,3
As ações do programa melhoram os níveis de iniciativa e motivação				27,3	72,7
O programa propicia mudanças na comunicação e nas relações interpessoais				22,7	77,3
Os conhecimentos adquiridos no curso são aplicáveis na prática de gestão				22,7	77,3
A metodologia usada facilita a aprendizagem				13,6	86,4
A relação professor/alunos estabeleceu um clima formal com ênfase na transmissão de conteúdos		4,5		18,2	77,3
A relação professor/alunos estabeleceu um clima de companheirismo, propiciando abertura para o diálogo				22,7	77,3
A avaliação é adequada ao conhecimento trabalhado				13,6	86,4
Uma avaliação com conceitos numéricos são os mais apropriados para um programa de gestão		4,5	4,5	31,8	59,1
Avaliação com conceitos qualitativos são os mais adequados				31,8	68,2
A relação professor/aluno é satisfatória				9,1	90,9
A metodologia comporta relatos pessoais de experiências de trabalho				13,6	86,4
A troca de experiências é priorizada em sala de aula				18,2	81,8
O planejamento do programa é satisfatório				13,6	86,4
As aulas privilegiam o diálogo				13,6	86,4
Avaliação privilegia o diálogo e a negociação				4,5	95,5
Avaliação promove a interação entre as pessoas					100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Através da utilização da estatística inferencial e comparando a média de idade dos participantes do PEDG com a avaliação do programa, 16 (dezesseis) pessoas com uma média de idade de 38 (trinta e oito) anos consideraram o programa como excelente, enquanto 5 (cinco) pessoas com uma média de idade de 39 (trinta e nove) anos consideraram o PEDG bom. Apenas 1 (um) aluno com 35 (trinta e cinco) anos de idade considerou o

programa como insuficiente. Vê-se, então, que, conforme a tabela 3, abaixo delineada, a avaliação do programa não foi afetada pela idade dos participantes do curso. O teste de Kruskal-Wallis foi utilizado para o acompanhamento desse achado.

Tabela 3 – Comparação entre Avaliação do Programa e a média de idade dos participantes do PEDG, no ano 2015

Avaliação do Programa	N	Média de Idade	Desvio P.	P-Valor
Excelente	16	38	12,905	
Bom	5	39	7,855	0,623
Insuficiente	1	35	.	

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 4, abaixo relacionada mostra a relação de dependência entre as variáveis (Escolaridade, tempo de serviço na organização, tempo no cargo e perfil da empresa) do perfil do respondente e a avaliação do programa.

Tabela 4 – Relação de dependência entre variáveis (escolaridade, tempo de serviço na empresa, tempo no cargo e perfis da empresa) do perfil do respondente e a avaliação do programa, no ano 2015

Variáveis	AVALIAÇÃO DO PROGRAMA				P-valor
	Excelente	Bom	Regular	Insuficiente	
<b>Escolaridade</b>					<b>0,823</b>
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	66,7%	33,3%			
Graduação	66,7%	33,3%			
Ensino Médio	76,9%	15,4%		7,7%	
<b>Tempo de Serviço na Organização</b>					<b>0,844</b>
Até 5 (cinco) anos	75,0%	25,0%			
de 5 a 10 anos	75,0%	25,0%			
acima de 10 anos	66,7%	22,2%		11,1%	
<b>Tempo no Cargo</b>					<b>0,613</b>
Até 5 (cinco) anos	76,9%	15,4%		7,7%	
de 5 a 10 anos	50,0%	50,0%			
acima de 10 anos	80,0%	20,0%			
<b>Perfil da Empresa</b>					<b>0,281</b>
Prestação de Serviço	50,0%	50,0%			
Indústria	90,9%	9,1%			
Outras (Comercio e Varejo)	50,0%	37,5%		12,5%	

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando cada variável contida nessa tabela, podemos observar:

- **Escolaridade** – Os alunos pós-graduados e os graduados avaliaram o PEDG da mesma forma, ou seja, 66,7% dos alunos atribuíram nota excelente ao programa, enquanto 33,3% consideraram o programa como bom. Pequenas variações, que não são significativas, ocorreram nos alunos que só possuem o ensino médio, ou seja, 76,9 % avaliaram o programa como excelente, 15,4%

como bom e 7,7% como insuficiente. Começa a surgir o conceito insuficiente, mas, no todo, a avaliação do programa não sofreu grandes variabilidades, levando-se em consideração a variável escolaridade e sua relação com a avaliação do programa.

- **Tempo de serviço na Organização** – Os alunos que estão na faixa de até 5 (cinco) anos de serviços na empresa e os que possuem entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos avaliaram o PEDG da mesma forma, ou seja, 75% dos alunos atribuíram conceito excelente ao programa, enquanto 25% dos alunos consideraram o programa como bom. Pequenas flutuações ocorreram entre os alunos que têm mais de 10 (dez) anos de serviços, ou seja, 66,7% consideraram o programa como excelente, 22,2% como bom e 11,1% como insuficiente. Aqui, vê-se certo rigor das pessoas ao atribuírem conceito insuficiente, mas, no todo, a avaliação do programa não sofreu grandes variabilidades nessa categoria tempo de serviço na organização e sua relação com a avaliação do programa.
- **Tempo no cargo** – Dos alunos do PEDG que possuem até 5 (cinco) anos no cargo da empresa, 76,9% avaliaram o programa como excelente, 15,4% como bom e 7,7% como insuficiente. O termo insuficiente aparece numa proporção pequena o que permite que se diga que eles avaliaram o programa com pequenas variações. Já os que possuem de 5 (cinco) a 10 (dez) anos e os que têm mais de 10 (dez) anos de tempo no cargo da empresa avaliaram o PEDG um pouco parecidos, pois, 100% avaliaram entre excelente e bom. O que possuem entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos, a metade avaliou o programa como excelente e a outra metade como bom. Já os que têm acima de 10 (dez) anos de serviços, 80% avaliaram o programa como excelente e apenas 20% como bom. E, considerando-se o todo, a avaliação do programa não sofreu grandes variabilidades, levando-se em consideração a variável tempo no cargo e sua relação com a avaliação do programa.
- **Perfil da empresa** – Em termo de perfis da empresa, tem-se 3 (três) categorias básicas, os que trabalham com prestação de serviços, os da indústria e os do comércio e varejo. Os que lidam com prestação de serviços e os da indústria avaliaram o programa um pouco parecido, pois, 100% avaliaram entre excelente e bom. Os que trabalham com prestação de serviços, a metade avaliou o programa como excelente e a outra metade como



bom. Já o pessoal que trabalha na indústria, 90,9% deles avaliou o curso como excelente e apenas 9,1% como bom. Merece, portanto, ser destacado esse aspecto de que mais de 90% desse pessoal da indústria avaliaram o programa como excelente. A exceção recai mais no pessoal da área comercial e do varejo, em que, 50% avaliaram o curso como excelente, 37,5%, como bom e 12,5%, como insuficiente. Novamente há a presença do conceito insuficiente. Esses índices destoam um pouco, mas, no todo, a avaliação do programa não sofreu grandes variabilidades, levando-se em conta o perfil da empresa e sua relação com a avaliação do programa.

Conforme a tabela 3, anterior, observou-se que a avaliação do programa foi realizada de forma mais ou menos homogênea, com pouquíssimas flutuações, com relação às variáveis que compõem o perfil do respondente. O teste do qui quadrado de Pearson foi utilizado para o acompanhamento desse achado.

Avaliar sempre é necessário e benéfico. Até mesmo quando não se avalia bem, isso é bom para saber as causas dessas falhas. Ruim é não avaliar e o programa cai na estagnação e não avança em seus resultados. Como é que se podem atingir as melhorias senão através de uma avaliação e, quanto mais criteriosa ela for, melhor para a empresa.

Quando se fala em avaliação nos depoimentos das entrevistas, os participantes do programa se lembram mais da avaliação da aprendizagem e poucos são os que comentaram as formas de avaliar tanto a aprendizagem quanto o programa. Isso ocorre quando se aplicam os questionários que apresentam perguntas nessa direção da avaliação do programa. Apesar de o programa dispor das suas diversas formas de avaliação como discussão de casos, exercícios em sala de aula, trabalhos de equipe e resenhas de textos, os alunos se pronunciaram sobre a forma de fazer a avaliação da aprendizagem dos módulos.

Cerca de 20 % dos alunos indicam a realização de prova oral. Isso pode proporcionar uma maior interação e diversificação de opiniões. Mais da metade da turma, ou seja, perto de 60% dos alunos, optam por relatos de experiências de casos, pois serve de aprendizagem para todos. Essas experiências devem envolver exemplos do dia a dia, relacioná-los com a realidade de trabalho e aplicações práticas. Isso gera multiplicações do conhecimento e melhorias para ambas as partes. Devem predominar as trocas de experiências, os exemplos vivenciados com vídeos e documentários. Quase 30 % dos alunos preferem que haja uma prova escrita.

Um dos participantes falou que, mesmo que tenham projetos aplicativos, ele acredita que poderia ter algum tipo de prova ou trabalho que obrigue o participante a ler

mais sobre aquele assunto. Ela percebe pessoas que participam, mas depois, não têm o interesse de ler mais. E fala ainda que poderia ser alguma coisa do tipo que tivesse um tempo para apresentar algum assunto e isso faz com que o aluno fique buscando mais e conhecendo mais um pouco daquilo que foi explanado no momento do treinamento. Isso obriga o aluno a ter um trabalho maior. Diz ainda que tem a história da resenha, mas não são todos que leem a resenha e, nesse sentido, não há um acompanhamento.

A mesma participante diz ainda que acha que, se houvesse uma avaliação, tipo algo que avaliasse os melhores alunos, as pessoas iam buscar o resultado porque está sendo avaliado, não apenas pelo projeto final, mas pelo conhecimento que está tendo ali. E considera ser essa, para ela, a sua única deficiência que vê no programa. Ou então, segundo ela, a avaliação poderia ser feita em grupo e as pessoas aproveitariam o intervalo de quase um mês entre um módulo e outro para se reunir em grupos, fazer o trabalho nos grupos. Isso estimularia o encontro a mais com as pessoas do curso. O grupo teria que se organizar para trabalhar em grupo, pois havia ali uma avaliação a ser cumprida. Ela acha que é uma forma de avaliação relevante até mesmo para se criar uma cultura de se trabalhar essa habilidade de lidar com as pessoas.

Poucos alunos mencionam contribuições para a avaliação do programa como um todo. Nessa modalidade de avaliação, dois alunos falam de um acompanhamento para identificar a real dificuldade de cada setor, pois, teoricamente pode ser possível a resolução de problemas identificados, mas vendo o problema mais de perto, a visão pode ser diferente. Também um aluno acrescenta a avaliação das estruturas, dos relacionamentos com todas as mudanças obtidas, uma avaliação coletiva através de uma peça de teatro, além de uma avaliação de 360 graus para mostrar as capacidades das pessoas.

O IAG, ao final de cada módulo, aplica uma avaliação que é feita pelos alunos. Eles avaliam o facilitador e se autoavaliam. Também no decorrer do módulo, há um envolvimento que possibilita o facilitador identificar se o aluno sabe ou não aquele determinado assunto abordado. Além disso, muitos exercícios práticos são feitos em equipes além de dinâmicas e dramatizações de temas de assuntos que foram abordados naquele módulo.

Há também reuniões a cada aplicação de dois módulos para avaliar e acompanhar o programa. Essa reunião é feita com a presença da coordenação do IAG, da área de recursos humanos e por parte da direção da empresa. São colocados pontos críticos para reflexão que precisam ser melhorados.

O cuidado necessário que se dispensa à avaliação da aprendizagem e do programa pela equipe do IAG torna o curso produtivo. O programa está abrindo a mente do aluno não apenas para o mundo empresarial como também pessoal e contextual de outras empresas. Um aluno colocou que, antes do programa, tinha dificuldades de falar em público e o curso proporcionou essa aprendizagem de vencer o medo e de compartilhar as suas ideias com os colegas e professores. Quando fazia a faculdade era acanhado, ficava isolado e não conseguia apresentar um trabalho em sala de aula. E hoje já consegue e isso tem lhe animado a se comunicar melhor.

Falando em avaliação, o professor de autogestão, como professor, ele cria um momento em que abre para aqueles que quiserem falar assim o possam fazer. Segundo ele, trata-se de uma avaliação sentimental e verbal ao mesmo tempo. São palavras que eles proferem e assim fazem um verdadeiro “” em que se percebe a novidade, o prazer e a harmonia reinante na sala de aula. Diz que deixou um “dever de casa” para eles, que chama “planilha sócio recreativa” e tem um prazo para ser executada. Nessa planilha, eles anotam questões tipo ir ao cinema, teatro, uma atividade sócio cultural, atividades físicas, dunas, cachoeiras, um banho de mar e outras atividades da natureza que fazem as pessoas enfrentarem momentos de “relax” diminuindo, assim, as tensões e os estresses do mundo moderno. Foi feito um teste no flexômetro, que é uma peça em que, com a perna esticada, verifica-se até onde vai a sua mão. E poucos conseguem tocar e esse dever faz com que se exercitem diariamente e, alguns meses depois, eles possam atingir o objetivo. Aqui vai trabalhar a flexibilidade.

Segundo o professor, há o impacto da disciplina para a vida de cada um dos alunos. Aos poucos, eles vão se apropriando das reflexões que foram feitas, porque muitas vezes você faz uma reflexão e não se apropria dela. Ainda não se permite se apropriar da reflexão. A disciplina visa uma tomada de consciência, de uma consciência corporal e preza por esses momentos e chama atenção da pessoa para a necessidade de cada um se apropriar desses momentos. É uma tomada de consciência, que é uma coisa prática Não é só uma coisa racional e pensante.

Um aluno considerou sua participação no programa como fundamental. Ele teve a oportunidade de sentir as pessoas, perceber o perfil das pessoas e, sobretudo, acrescentou conhecimentos. Ele foi mais além, na medida em que acrescentou muito na área emocional e não apenas cognitiva. E considera isso uma riqueza, pois, mostrou-lhe a necessidade de ler mais, de cuidar mais do seu autodesenvolvimento. A leitura e a escrita constituem um

compromisso. Pois, se não contar com esse nível de compromisso, diz que a leitura e a escrita ficam precárias e ele acaba por não ler nem um terço dos livros que deseja ler.

Voltando aos projetos aplicativos, um aluno considerou-os fundamentais para o dia a dia de uma empresa. Segundo ele, todos esses projetos foram frutos de uma reunião com todos e surgiram a partir da elaboração do planejamento estratégico da empresa. E, dentro das demandas do mapa estratégico, os projetos aplicativos foram aparecendo. E cada setor passou a contar com um projeto que foi acompanhado até a sua execução completa, ou seja, a sua conclusão.

E, segundo a coordenadora pedagógica do PEDG, se percebe através, dos projetos aplicativos, que o que eles estão estudando já está dando um impacto, está surtindo um efeito. É isso que se tem percebido, que realmente aquilo que foi mapeado e aquilo que foi ofertado para eles já está tendo um retorno, porque já estão aplicando isso num projeto específico, que é o projeto aplicativo, que também faz parte do PEDG.

A avaliação do programa foi muito discutida. E um participante fala que a sua discussão é uma tônica no ambiente organizacional. Essa é uma grande vantagem do programa acontecer um sábado mensal. E essa conversa, segundo ele, traz motivações para melhorar as estruturas e as relações interpessoais. Abre espaço para que haja uma interação melhor nas situações desafiadoras. O problema fica mais conhecido, na medida em que se conversa sobre ele e isso o programa propiciou a todos os envolvidos no processo.

Segundo outro aluno, só o tempo vai dizer o que realmente vai ser o curso. Aquilo que foi colocado em prática no dia a dia, só daqui a alguns meses é que se vai colher o fruto daquilo que foi aprendido. Esse aluno mostra bem a importância de se poder avaliar também o pós-programa que é o momento significativo para gerar os resultados que a empresa tanto necessita para conduzir bem os seus negócios. O círculo precisa girar e não se pode concluir a avaliação no momento final do treinamento em sala de aula. Precisa ir mais longe com um acompanhamento periódico que o órgão estipula.

Ele continuou afirmando que hoje vê que foi fundamental apontar algumas etapas de como proceder e desenrolar quando se está em dificuldades. Então, no dia a dia no futuro é que se vai conhecer, se vai avaliar se realmente valeu a pena o investimento despendido no programa. Também, a empresa só tem a ganhar quando investe numa avaliação pós-programa. Ela faz com que os colaboradores não se acomodem. Ela deve fazer todo um suporte e apoio para que esta avaliação realmente se efetive.

Outro aluno diz que até pediu ao consultor do IAG, que esse curso fosse feito com os vendedores também, para sentirem a necessidade da mudança no relacionamento

com as pessoas. Ele vê a importância que é os vendedores poderem passar por essa experiência, por essa união que as pessoas estão tendo e é isso que vai mudar a cara da empresa. Passar a união, a ideia de que todo mundo pode contar com o outro, a diretoria próxima, o pessoal tem que absorver isso também.

Esse fato foi corroborado por outro participante que fala como está sendo muito bom esse curso, a avaliação, a aprendizagem, a troca de experiências que todos estão passando que é sempre um momento de aprendizagem. Diz que todos sabem muitas coisas aqui dentro da sala de aula, mas outras coisas estão surgindo em termos de aprendizagem e se o grupo está vivendo o melhor, o ótimo, isso também se estende para a empresa e é lógico que o grupo vai trazer bem mais ainda.

Segundo outro aluno, ele fala que lida com pessoas de um nível intelectual mais baixo e sente necessidade de estar conversando com elas que são pessoas difíceis de um entendimento. E este pesquisador que adota uma abordagem humanista em seus empreendimentos de sala de aula como pedagogo e psicólogo, tem observado que todos têm capacidade. E aqui entra a abordagem humanista que está bem explicitada no presente trabalho. Essa abordagem ajuda na organização. Ela fala que todo ser humano tem capacidade de desenvolver-se em busca do nível ótimo de sua personalidade e tem uma tendência para busca a sua autorrealização de suas capacidades. Para tanto, é preciso oferecer as condições facilitadoras para que isso ocorra e que o facilitador seja uma pessoa humana ao máximo. Trata-se, aqui, de aprofundar os estudos da teoria humanista de Carl, para poder captar melhor o lado humano das pessoas. O importante é saber lidar com essas pessoas.

Elas têm capacidades ilimitadas e uma visão ampla das coisas. Sabem muito e a gente é que as subestima. Quando se oferecem abertura à experiência, quando se permite quebrar as arestas, elas têm ideias iluminativas boas. Há que valorizar as pessoas, até mesmo aproveitar o centímetro de inteligência das pessoas mais simples da organização, ouvindo as informações, interagindo com elas, daqui a pouco, elas darão ideias para resolver problemas. A empresa poderia ganhar bastante com isso. A gente se surpreende com aqueles alunos que a gente pensa que não querem nada com a vida e, quando se aproxima mais de cada um deles, veem-se muitas capacidades. A gente é que, muitas vezes, coloca obstáculos ao seu crescimento.

Essas pessoas, às vezes, não estudaram muito, mas têm uma visão de mundo grande, têm uma sabedoria, uma inteligência grande. Há muitas pessoas que não passaram muito tempo na escola, no entanto, possuem uma inteligência privilegiada e alguns chegam

a receber títulos de *doutor honoris causa* das universidades, como o Patativa do Assaré, o ex-presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, dentre muitos outros. Não se pode subestimar a capacidade das pessoas, é preciso chegar mais perto delas e passar a conhecê-las. O funcionário vive numa cultura organizacional e toda cultura é importante e a empresa como cultura é uma escola. Os chefes são verdadeiros professores. E eles estão ali toda hora aprendendo, interagindo, ouvindo e, quando se envolvem pessoas, facilita-se o trabalho.

Você pode tornar uma empresa rica se aproveitar melhor os seus talentos, a sua inteligência. Quando a pessoa não é valorizada, ela fica com baixa autoestima e se sentindo desvalorizada do processo, fica bloqueada, se exclui e acha que não está com nada. As pessoas ficam desamparadas, numa sensação de fracasso que acaba por se rejeitar. Segundo um aluno, ele diz que faz uma avaliação através de conversas e, às vezes com aqueles que estão mais próximos. Os conteúdos e os resultados da avaliação precisam ser constantemente revisitados. Não engavetar os relatórios dos resultados parciais do curso. É preciso dinamizá-los, através de momentos avaliativos interativos em que você fala e o outro fala. E quando se escutam as pessoas, melhora a liderança e todos vão trabalhar num nível de satisfação que faz melhorar os resultados da empresa.

Quando mais você envolve as pessoas e as equipes mais velocidade acontece nos resultados da empresa. Você vai tornando a empresa mais leve para se trabalhar. Para tornar o ambiente organizacional mais leve é preciso ouvir mais as pessoas, dialogar mais com elas e o tempo passa rápido proporcionando uma sensação de bem-estar e de dever cumprido. Quando se ouve mais a pessoa, ela tem condições de chegar a completar o seu pensamento. As empresas vivem conflitos, situações inacabadas porque não completaram o pensamento, não chegaram no *insight*, naquela compreensão mais clara do problema. E quando a situação se completa, resolve o problema e consegue transformar as coisas e o que era para ser produzido em oito horas, você acaba produzindo em cinco ou seis horas com alegria de ter produzido algo agradável.

Há uma riqueza na empresa que precisa ser trabalhada. Acreditar no homem, confiar nas pessoas, dar um voto de confiança às pessoas é importante porque você precisa delas, é o ativo mais importante da empresa. Você precisa das pessoas, as pessoas resolvem o problema da empresa quando você as envolve, quando você as escuta, quando você as respeita. A empresa precisa ser um espaço de vida. Quando você não respeita o colaborador, ele, inconscientemente, vai fazer tudo para “boicotar” o seu trabalho. Quando se desrespeita a pessoa, esta vai se sentir agredida e, inconscientemente, acaba entrando no jogo da

agressão sutil. Ele vai contra-agredir já que foi agredido e se estabelece um jogo neurótico que acaba não tendo fim a não ser que se faça uma ruptura nesse jogo.

E, num programa estratégico de desenvolvimento gerencial, o professor cria as condições para oferecer um clima favorável para a aprendizagem, inclusive discutir os problemas da empresa naquele assunto que está abordando. E, num clima mais descontraído, acaba se resolvendo os problemas e completando o pensamento, pois está se discutindo o cotidiano da empresa. Isso contribui para quebrar os paradigmas, as barreiras já que se está num ambiente mais descontraído, é mais fácil chegar à solução de muitos problemas da empresa. E numa aula interativa, você leva um problema da empresa e o outro leva outro e, de repente, dessas coisas, nascem outros até que, de repente, os problemas vão sendo sanados na discussão, em que se cria uma abertura à experiência.

E quando se faz a avaliação pós-programa, a empresa só tem a ganhar em termos de resultados e do retorno do investimento. Há um exemplo desse pesquisador que participou como funcionário em 1980 do “I Curso de Desenvolvimento de Recursos Humanos” e depois ficou num projeto de acompanhar e avaliar os programas de desenvolvimento do BNB. Já se vão 35 anos e o que aconteceu? Em 1991, defendeu uma dissertação de mestrado em “Psicologia da Educação” na PUC-SP em avaliação de programas de gestão do BNB. Agora, está defendendo o doutorado em Educação na UFC em avaliação dos programas de gestão do grupo Carmehil. Assim, não se pode perder o investimento alocado no PEDG, é preciso avançar e ir mais além.

A avaliação pós-programa para o pessoal do PEDG constitui uma atualização do que cada um já executou em termos de projetos, de ideias e como vocês, cada um representa uma área da empresa, essa integração ajuda na compreensão da empresa como um todo e, conseqüentemente, a evolução, porque um pedacinho que você não consegue evoluir, porque está na outra parte da empresa e a outra parte dá sequência, então, empanca num outro setor, ou de vendas ou de compras, ou outro e essa parte vai dizer até onde pode e até onde não pode. Então, isso faz com que esses projetos, essas ideias evoluam porque há uma integração entre as partes.

No que toca à avaliação de ensino e aprendizagem, a coordenadora pedagógica diz que se trabalha a desenvoltura dos alunos no projeto aplicativo, e a visão dos próprios diretores que vão dando pistas quanto ao alcance dos objetivos. Paralelo a isso, há um trabalho de observação do grupo. E se vai percebendo o amadurecimento do grupo, se aquilo que foi trabalhado com eles está sendo colocado em prática, se o grupo está amadurecendo, se essa formação está conseguindo mediar para eles o conhecimento. O PEDG deixa uma

raiz para os alunos. O programa é superpositivo, bem focado, traz um retorno bom. Trabalha-se a formação continuada, inculcando a cultura da leitura, da busca de soluções. Fazem-se avaliações do programa como um todo, desde o primeiro módulo até o último, e eles recebem a devolutiva.

Ainda, segundo ela, uma das estruturas de avaliação, que se utiliza no PEDG, é a autoavaliação em que se percebe um amadurecimento do grupo. Às vezes, dizem olhe, eles colocam lá um conceito e justificam que simplesmente não pode acompanhar. Eles sabem que aquilo é necessário e dão um retorno para o programa. O programa busca um desenvolvimento constante e se percebe bem isso: o amadurecimento do grupo desde que se iniciou o programa até ao final.

#### 3.4.1.2.5 PEDG – Discussão dos dados

E, tratando-se do PEDG, merece destaque a postura ética e profissional do IAG no decorrer da formatação do programa. Houve todo um cuidado no processo de observação, envolvimento, sensibilidade e consulta às pessoas para sentir as necessidades desse programa. Além do mais, esse cuidado avança no *feedback* e na comunicação para entender os participantes, o que eles tinham de oportunidade e o que poderia ser agregado ao programa. Todas as áreas foram envolvidas nesse processo, além das conversações travadas com a área de recursos humanos e a diretoria da empresa. Após colher todas as informações necessárias, o programa foi fechado.

Tanto a consultoria como a empresa dialogam bem na busca da formatação do PEDG. Aqui já se vê a coerência da postura adotada pelas partes que bate com uma proposta humanística que privilegie o diálogo. E a avaliação percebeu esse esforço de estabelecer um clima propício para ouvir exaustivamente ambos os lados da relação – é o ouvir e o ser ouvido que importa numa relação dialógica. Tanto Gadamer (2012) quanto Rogers (1985) servem de base para o enriquecimento desse trabalho.

Foram realizados um diagnóstico situacional da instituição e uma mapeada nos gestores e naqueles gestores em potencial. A partir do mapeamento das competências de cada setor e, dentro dos conhecimentos, habilidades, atitudes e de todas as ações de intervenção, com a ajuda de profissionais da psicologia que mapeou o perfil de pessoal que a Carmehil possui, e de todo um planejamento, o curso foi sendo formatado e voltado para atender as necessidades da empresa.



E a empresa passou a tomar consciência da necessidade de qualificar melhor os seus gestores e aqueles que possuíam potencialidades para virem a ser gestores. A empresa percebeu bem a necessidade de preparar e qualificar os seus gestores para os desafios da modernidade. E os conteúdos programáticos foram bem trabalhados e voltados para atender as necessidades reais da formação. E esse momento permitiu alinhar os conhecimentos na empresa e os conteúdos aprendidos que são voltados para a prática de trabalho. Houve um diálogo consistente entre essas duas posições.

Por se tratar de um programa pioneiro na empresa, ela procurou fazer o melhor possível para atingir os seus objetivos precípuos. E, para tanto, contou com a inestimável ajuda e colaboração de cada participante. A consultoria do IAG também se empenhou ao máximo para que tudo desse certo. Houve então um nível de comprometimento e de trabalho em equipe que acabou redundando em resultados positivos para todos. Esse pesquisador também ajudou dentro de suas possibilidades para o sucesso do programa. Resta, agora, insistir na ideia de que a empresa e os funcionários não deixem de aproveitar o máximo possível as potencialidades que foram trabalhadas e que deem prosseguimento ao programa, através de uma constante avaliação pós-programa ou avaliação mediata.

A despeito dos avanços proporcionados pelo programa, percebe-se que houve uma dificuldade que foi detectada. Trata-se de problemas de comunicação e uma série de ruídos que precisam ser trabalhados. Nas entrevistas realizadas com os participantes, alguns não sabiam dizer corretamente a sequência das disciplinas e não sabiam os nomes dos facilitadores do programa. Eles não tinham a certeza de qual seria a próxima disciplina e quais as disciplinas que passaram pelo curso. Isso se constitui em uma dificuldade/falha no acompanhamento e na execução do programa. E essa dificuldade estava localizada em alguns alunos. Falha dessa natureza numa formação de gestores implica na necessidade de se contar com uma primeira disciplina voltada para o desenvolvimento das relações interpessoais. Ela é básica no sentido de se ter uma integração do grupo com vínculos fortes em que os problemas, as dificuldades na comunicação e muitos outros passam a ser resolvidos facilmente.

Aqui retrata o que se passa na empresa antes da realização do PEDG. Por algum motivo, a empresa ainda não tinha ofertado um programa dessa natureza com os seus funcionários. E, em pesquisas feitas anteriormente, algumas falhas aconteciam dentro do ambiente organizacional e muitas não foram detectadas pela ausência de programas voltados para os gestores. No diagnóstico, se percebeu fragilidades no tocante às questões de relacionamento interpessoal, interação departamental e orientação para os resultados. E essas

limitações apontam para a necessidade de se contar com um programa processual voltado para o desenvolvimento dos gestores, para uma abertura ao diálogo e à experiência, enfim, para os aspectos voltados para o humanismo.

E, quando se realiza um programa para os gestores, torna-se necessário enfatizar implementos de estudos avaliativos voltados para a quarta geração da avaliação que mostra os efeitos de um trabalho avaliativo voltado para o diálogo e a negociação. E isso implica que se valorize o lado humano da organização dentro de um circuito processológico da avaliação. E isso ajuda a remover uma série de obstáculos que estão travando os avanços e, sem uma avaliação mais detida, fica difícil enxergar esses problemas. Com uma ênfase na avaliação de quarta geração e um investimento na avaliação mediata, as possibilidades de avanços são evidentes, além de proporcionar um ambiente de trabalho com mais qualidade para todos os envolvidos no processo, tanto a empresa quanto as pessoas que nela trabalham.

E o presente trabalho contempla um polo epistemológico, na medida em que coloca os fundamentos da hermenêutica filosófica de Gadamer (2012), da educação humanista e da avaliação educacional. Traz também um polo teórico da avaliação educacional, da teoria humanista da pedagogia, da avaliação educacional e da educação gerencial. Acrescenta um polo morfológico com modelos humanistas de Rogers (1985), da avaliação responsiva ou compreensiva de Stake (2007), da avaliação iluminativa de Parlett e Hamilton (1976), da avaliação emancipatória de Saul (1988). Apresenta estudos avaliativos de programas de educação. E no polo técnico, o trabalho organiza toda uma metodologia de análise e discussão dos dados baseados em pesquisa eminentemente qualitativa.

No balanço geral de tudo que ocorreu no PEDG, o programa contou com mais pontos positivos e favoráveis ao desenvolvimento organizacional. As falhas/fragilidades e oportunidades foram diminutas. No todo, a empresa se conscientizou da necessidade de dar prosseguimento ao programa estratégico de desenvolvimento gerencial como uma forma de tornar a empresa mais eficiente, consistente e efetiva nos seus processos de trabalho. Ao oferecer um PEDG, a empresa conscientizou-se de oferecer um programa como investimento que beneficia todos atingindo tanto a empresa como os seus colaboradores. A oferta do programa não foi vista pela empresa como um custo.

Cada participante do curso tem uma história de vida profissional que leva para a sala de aula. Cada um é um exemplo vivo, que carrega consigo muitas experiências ocorridas no ambiente de trabalho. Cabe ao professor, saber estimular essas potencialidades, saber criar condições favoráveis para que surjam exemplos criativos que ajudem na

formação do gestor. Há uma riqueza de experiências que precisam ser compartilhadas na empresa, pois ela é um ambiente de aprendizagem organizacional.

A empresa precisa atentar para o fato de que um curso é um acontecimento extraordinário que marca a vida da empresa e traz impactos diversos na vida de cada um dos participantes do programa. O que ocorre é que a empresa ainda não sabe aproveitar essas oportunidades de extrair o máximo do curso utilizando uma rede de experiências de cada pessoa ali presente. Para que isso ocorra, é necessário estimular cada um para surgir as contribuições que estão ali presentes e que conhecem bem a realidade. Cada indivíduo é uma pessoa humana socializada e cada um deles leva consigo a história da empresa em que trabalha. E tem muito a deixar com os seus exemplos como legados para compor os anais da instituição e trabalhar toda uma história.

O curso mexe com as pessoas e com a empresa. Tem repercussão para a vida pessoal, familiar, profissional e organizacional. O exemplo desse pesquisador que, em 1980, participou no BNB do “Curso de Desenvolvimento de Recursos Humanos” e fez um projeto voltado para o acompanhamento e a avaliação dos programas de treinamento e desenvolvimento do BNB. Alguns anos depois desse curso, em 1991, fez sua dissertação de mestrado voltado para os programas de desenvolvimento gerencial do Banco. E, agora, passados mais vários anos apresenta esse trabalho voltado para a avaliação dos programas de desenvolvimento gerencial da empresa Carmehil, além de participar de um grupo de pesquisa na UFC em avaliação e gestão de programas. Desde que participou do curso, em 1980, até hoje 2015, já decorreram 35 anos e, cada vez mais, se sente motivado para colaborar ainda mais com essa área e dispõe de uma vontade para ajudar a área de RH, a realizar mais pesquisas e trabalhos nessa direção.

Com o exemplo citado acima, vê-se que a avaliação não tem fim. Ela se inicia antes da realização do primeiro programa e nunca chega ao seu bom termo. É um processo que precisa de um bom acompanhamento e controle, não de forma rígida, mas de uma forma dialogada. Por isso que a empresa precisa encontrar formas atraentes de ter momentos pós-programas em que as pessoas sintam prazer em estar trocando as experiências. A avaliação pós-programa não tem um fim e pode até mesmo incluir pessoas egressas do curso e que não estão mais fazendo parte da empresa. Não se pode perder toda uma história de vida na organização e isso já faz parte da personalidade do sujeito e ele tem compromisso social. Trata-se de uma via de mão dupla e todos se beneficiam.

Se a empresa valoriza o trabalho dos colaboradores, esses vão se esforçar para dar um retorno, um resultado, pois, tudo traz repercussão e é devolvido para a própria

empresa. Infelizmente, vê-se que as empresas ainda não conseguem aproveitar o máximo dessas potencialidades. E, quando os esforços são conjuntos, empresa e colaboradores em uma sintonia, todos ganham tanto a empresa quanto os servidores, pois cada um vai fazendo a parte que lhe cabe. O todo vai ser significativo e completar todo o circuito processológico da avaliação.

Um curso que a empresa oferece ao colaborador funciona como um magnetismo. O funcionário vai desenvolver suas habilidades e competências. Isso vai gerando novas oportunidades no futuro. E a empresa, na medida em que investe, vai tendo também seu retorno multiplicativo. E, nessa sinergia, todos se desenvolvem. Impulsionado pelo que a empresa já investiu, o funcionário vai fazer a sua parte, ou seja, vai procurar outros programas para trabalhar os seus projetos, as suas ideias, as suas realizações. E, havendo ética e respeito pelo outro, todos saem vitoriosos. Ganha a pessoa, ganha a empresa e, quem mais ganha nesse jogo é a sociedade. Há um fortalecimento dos vínculos que unem no sentido da autorrealização.

A instituição que patrocina um programa de desenvolvimento gerencial na própria empresa está galgando um passo para que, depois, os colaboradores possam continuar estudando e se desenvolvendo. O curso é um momento para trazer professores que não só deem conta dos conteúdos da sua disciplina, mas que também saibam entusiasmar os alunos, motivá-los para os grandes desafios que vão surgindo em todo o decorrer do processo. Pois, quando se estuda a realidade da empresa, está se estudando a própria realidade do aluno.

A tomada de consciência se faz necessária tanto para a empresa como para o funcionário e o caminho para esse empreendimento passa por um trabalho também de auto avaliação tanto por parte do aluno como por parte da empresa no sentido de descobrir as potencialidades existentes em cada um e socializar essa riqueza em prol do desenvolvimento organizacional. Os projetos pessoais podem ser socializados no grupo e muitos deles se cruzam com os projetos da organização como um todo.

Foi discutido no presente trabalho que a aprendizagem contém diversos produtos que devem estar permanentemente em interação, como o componente cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Às vezes, o treinamento se preocupa pouco com o componente afetivo. É ele quem faz desencadear novos processos e novas competências, pois é uma aprendizagem que toca, que afeta, como o próprio nome já diz, e deixa a sua marca indelével para o resto da vida. E o que toca faz você tomar consciência e isso ajuda no desenvolvimento de outros componentes da aprendizagem. A aprendizagem cognitiva não pode acontecer isolada da

afetiva e da aprendizagem psicomotora. O movimento dá alegria e mexe com a afetividade que repercute na cognição. Há uma interação entre esses componentes que precisa ser mais trabalhada para produzir novas habilidades, novos conhecimentos e novas atitudes e isso influi no exercício das competências.

E, num programa de desenvolvimento gerencial, a parte afetiva precisa ser bem acentuada e até em um percentual maior que o componente cognitivo. O gestor precisa compreender de comportamento humano, de gente que se relaciona com gente. Isso vai gerar um grau maior de motivação para o trabalho, uma sinergia necessária para tornar o ambiente mais produtivo em todos os seus aspectos. A empresa falta descobrir que é nessa área que o investimento deve ser mais reforçado, pois, através desse investimento, os resultados serão multiplicativos.

No que se refere ao material didático-pedagógico, ele foi bem organizado pela consultoria do IAG. Ele deve ser colocado em cima da mesa de cada gestor para que ele possa continuar consultando sempre que possível. Só em ver o material, remete ao curso, e ideias criativas podem advir nesses momentos. Além disso, alguém pode querer provocar o grupo para refletir um assunto de gestão e solicitar exemplos da própria realidade da empresa. E isso pode levar a gerar novos projetos aplicativos que podem ser discutidos e implementados.

As ideias que forem surgindo precisam ser reunidas num banco de dados do programa. E, para tanto, a turma pode pensar em um líder para reunir essas ideias que vão surgindo no pós-programa e anotá-las compondo assim um *portfólio*<sup>29</sup> que vai alimentar os encontros pós-curso. Caso surja uma ideia, passar para esse responsável. Depois, marca-se uma reunião para refletir os resultados contidos nesse rol. Ao interagir o que foi compilado com a discussão, novas ideias advirão e os *insights* emergem nesses encontros. Esse é um momento do curso que é transformador. O momento culminante no humanismo se aproxima da autorrealização das capacidades humanas. O ser humano passa por experiências culminantes que é positivo e acontece em pessoas autorrealizadas. Para compreender melhor essa questão, devem-se buscar as contribuições teóricas de alguns representantes dessa linha, como Rogers (1974, 1977a, 1977b, 1978, 1983, 1985) e Maslow (1963, 1970, 2001, 2003).

---

<sup>29</sup> Portfólio é um conjunto de trabalhos, projetos, ideias ou outras atividades feitas não apenas pela empresa, mas também por um profissional ou colaborador. Há diversos tipos de portfólio, como o acadêmico, onde são mantidos os trabalhos escolares que ficam organizados numa ordem cronológica. O escolar que serve para acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Acrescenta-se o gerencial para fins do presente trabalho, em que as ideias e projetos realizados ou a serem realizados possam ser registrados e fazer parte do acervo gerencial da empresa.

E, para ajudar a atingir esse nível de autorrealização, as organizações não podem negligenciar os momentos que acontecem no pós-programa e acompanhá-los, mediante a ajuda da avaliação e da auto avaliação das pessoas que fizeram parte do programa. E os professores e responsáveis pelo programa devem esclarecer melhor essa ideia para os dirigentes da empresa para que esta possa apoiar, acompanhar e avaliar esses momentos que surpreendem. E uma forma de ativar essa dinâmica já se inicia com o professor trazendo para a sala de aula casos práticos para serem discutidos. Podem ser casos práticos de outras organizações, a princípio.

Depois, com o decorrer dos exemplos, o professor precisa extrair dos alunos seus casos práticos acontecidos dentro da empresa. E o professor vai sendo um facilitador, um apoiador e um colaborador no sentido de saber discutir os casos trazidos pelos alunos. Essa dinâmica permite um elevado nível de motivação em sala de aula. Isso gera um nível de autonomia no sentido de que novos cursos possam ser discutidos no pós-programa. Os casos vão interagindo e novos casos vão surgir dessa motivação que foi criada.

Essa ideia dos professores trazerem casos práticos vividos na empresa e discutidos em sala de aula prepara os participantes para se mobilizarem para trazer também os casos vividos na empresa e outros que vão surgir dessa dinâmica. Isso ajuda no desenvolvimento da cultura organizacional. Esse exercício reflete na discussão de casos e prepara o participante para, em qualquer situação acadêmica ou profissional, ser capaz de discutir mais casos práticos. Ainda predomina certo descrédito das organizações para com o meio acadêmico que carrega toda uma ênfase nos aspectos teóricos em detrimento da prática vivencial.

As universidades são criticadas pelo excesso de teorizações, além de trabalharem pouco a prática do cotidiano organizacional. E quando os alunos vão fazer os seus estágios nas empresas, sentem dificuldades em alinhar teoria e prática. Só depois, eles juntam a teoria com a prática. E quem detém uma prática e está sempre voltando aos bancos da faculdade já fica mais satisfeito, pois, vê os resultados acontecendo. O trabalho deve ser interdisciplinar para discutir o que está surgindo de novidades na prática de trabalho e a teoria vai respaldar e fundamentar essa prática.

Hoje as empresas fazem os seus convênios com as universidades convencionais e acadêmicas. Há programas de treinamento in *company* dentro da própria organização. Já há um esforço de buscar uma integração entre as universidades corporativas que acontecem dentro das empresas com o mundo acadêmico das universidades convencionais. E alguns trabalhos acadêmicos acabam sendo mais praticados em vez de ficarem nas prateleiras das

bibliotecas e serem usados pouco no mundo empresarial. Hoje, já se veem parcerias acontecendo com funcionários sendo liberados com a ajuda financeira da empresa para cursarem seus MBAs, suas especializações, seus mestrados e doutorados profissionais e, até mesmo acadêmicos.

Muitas empresas hoje já avançaram e inovaram nos seus programas de “T & D”. A empresa é uma organização de aprendizagem, é uma grande escola. O gestor é como se fosse um professor e os colaboradores são alunos que também ensinam e aprendem. Há uma relação dialética entre ensino e aprendizagem na educação empresarial. Uma nova modalidade de aprendizagem desponta e a andragogia<sup>30</sup> avança firme na busca de maiores resultados. E a figura do gestor se apresenta como um facilitador da aprendizagem, numa visão mais humanista. E a educação corporativa vem se debruçando nessa direção.

Parente e Lima (2012) apresentam a abordagem humanista e organizacional da educação corporativa. Eles analisam a educação corporativa e as abordagens humanista e organizacional, sua finalidade, os aspectos do planejamento e as contribuições para o desenvolvimento social. O trabalho deles reflete os conceitos e os objetivos da educação corporativa, a educação corporativa e o sistema de T & D, a educação corporativa em experiências inovadoras e a educação corporativa nas abordagens humanista e organizacional.

Portanto, é preciso deixar bem claro, diante dessa dialética do ensino e da aprendizagem, que o curso não deve terminar com o momento presencial, até porque o aluno é autônomo e tem o seu próprio ritmo de aprender. E a ideia de intercalar, a cada três ou seis meses, pequenos encontros para refletir o curso, fazer essa avaliação mediata pós-programa é de fundamental valia. Pois, acaba por beneficiar os alunos com ritmos mais lentos de aprendizagem para efetivar essas ideias brilhantes. A preocupação com o homem e seu desenvolvimento é uma necessidade. O gestor como um facilitador da aprendizagem é imprescindível para gerar os resultados esperados e até mesmo ir além dos resultados.

Numa entrevista com um aluno do PEDG, ele tinha uma ideia inovadora que o inquietava bastante e já fazia algum tempo antes do início desse programa. E ele dizia de uma forma exultante que o curso acelerou o processo de completar sua ideia. E se ele não tivesse feito o curso, talvez ainda estivesse acomodado e não incrementasse a sua ideia. O

---

<sup>30</sup> Andragogia é uma abordagem que foi inspirada também pelo humanismo de Carl Rogers. É uma palavra que se origina do grego, em que *andros* significa adulto e “*gogia*”, educação. Trata-se de uma metodologia de educação para adultos, em que se trabalha a experiência como inspiração para a aprendizagem. Compreender seus princípios ajuda, a saber, como os adultos aprendem. Os professores são facilitadores da aprendizagem, portanto, orientam os adultos a aprenderem a aprender. A aprendizagem é aplicável, pois o aluno é autônomo e automotivado e o seu conhecimento, bem como o do professor é significativa no ato de aprender.

curso deu uma velocidade às mudanças. E ele realizou o seu sonho, o seu projeto transformador e, com o apoio da direção colocou-a em prática. Por isso, vê-se a importância de se aproveitar bem o curso e estendê-lo no pós-programa através de uma avaliação mediata.

A avaliação mediata ou pós-programa ajuda a transformar muitas ideias e projetos em prol de sua realização na prática de trabalho. E o aluno dizia em sua entrevista que não podia deixar de perder essa chance, essa oportunidade de realizar o seu sonho. E muitos funcionários nas empresas resistem a enfrentar um curso porque é no sábado, por exemplo, ou à noite após um dia cansativo de trabalho ou outras justificativas que não procedem. Pois, na realidade, quando um curso é bem implementado, ele vai dar ânimo, coragem e motivação para mais trabalhos que são significativos, ou seja, fazem sentido para a sua vida e a vida da empresa e das pessoas ao redor.

Para se valorizar e avançar nos seus resultados, a empresa precisa investir nas pessoas e valorizar o que elas possuem de melhor a oferecer para si e para a empresa. A empresa não é feita de máquinas, ela é feita por pessoas que pensam e precisam estar motivadas e direcionadas para fazerem o seu melhor. As máquinas são instrumentos de trabalho e não podem estar à frente das pessoas. As máquinas já trazem as coisas prontas tirando do homem a possibilidade para pensar e trazer inovações para o ambiente de trabalho. O homem é um ser que se movimento e busca e nada é seguro e, nesse sentido, o homem é um ser do imprevisível, da incerteza, da insegurança. Está sempre em abertura para o novo e o inusitado. Por trazer as coisas bem certas, as máquinas precisam ser repensadas e não deixar que as máquinas cuidem do homem e este é que precisa se cuidar, buscar o seu autodesenvolvimento, ou seja, a sua essência mesma. A técnica não pode interferir no homem e nas relações humanas e muito menos no seu agir. O homem não pode perder a sua essência. A técnica é uma possibilidade de apoio, ajuda e colaboração e não podem retirar do homem a sua vocação ontológica de ser humana, essa condição sublime em sua vida.

O colaborador, por não ser uma máquina, vai dar o melhor de si e de suas potencialidades e não pode se comparar com o outro que já está lá na frente em detrimento de suas características e oportunidades. É preciso que o homem se compare com o melhor de si e, para tanto, a empresa deve oferecer momentos de autoavaliação para chegar à auto correção. Por isso, os programas de desenvolvimento gerencial só tem um início e depois não tem mais fim. Até mesmo para produzir um novo programa, há que se recorrer aos resultados dos anteriores.



A memória do curso deve ser preservada para que novas reflexões e avaliações sejam conduzidas com outros olhares e mais resultados advirão nessa dinâmica de trabalho. Essa experiência de vida que as pessoas trocaram no curso não pode ser perdida e, sim, aproveitada de variadas formas. A literatura mostra que o pós-programa é mais significativo que o próprio programa, pois vai incorporar as suas contribuições. Às vezes, no próprio programa, as pessoas ainda se encontram inseguras com muitas informações para serem processadas e digeridas e, só após decorrido algum tempo, é que elas vão acontecer de forma mais clara.

Até já foi comentado o exemplo prático desse pesquisador que, em 1980, participou no BNB do “Curso de Desenvolvimento de Recursos Humanos”. Na sua fase teórica, ele durou cerca de três meses em regime de tempo integral com professores de alto nível vindos do eixo Rio de Janeiro – São Paulo. A empresa investiu forte nesse programa já que se tratava de um programa pioneiro na instituição que lhe rendeu grandes resultados. O programa foi bastante inovador. E, quando terminou a parte presencial de sala de aula, os participantes ficaram juntos por mais dois meses fazendo seus projetos, como: recrutamento e seleção; avaliação de desempenho; cargos e salários; acompanhamento e avaliação de programas de “T & D” e outros. Esse pesquisador ficou na equipe que trabalhou a avaliação dos programas de “T & D” do BNB.

E esse tema acompanhou a vida do pesquisador até os dias de hoje, conforme já comentado. Gerou muitos trabalhos tanto no BNB como na UECE quando foram desenvolvidos projetos de avaliação de programas de Especialização do NURECE. Isso também gerou uma dissertação de mestrado em Psicologia da Educação na PUC – SP, em que foram trabalhados os programas gerenciais do BNB. E hoje conta com essa tese de doutorado em Educação, na área de Avaliação Educacional, mais especificamente avaliação dos programas gerenciais de uma empresa. Além disso, há quatro anos participa do grupo de pesquisa em “Avaliação e Gestão”, onde produz artigos na área de avaliação e desenvolvimento gerencial. E tudo isso foi gerado a partir do I Curso de Desenvolvimento de Recursos Humanos oferecidos pelo Banco do Nordeste, e todo o seu cuidado em fazer o seu primeiro curso de DRH dentro de um modelo avançado para a época.

#### 4 CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

O homem é um ser complexo que necessita ser constantemente desafiado para superar as suas dificuldades e atingir um funcionamento ótimo de personalidade. Superar as dificuldades ajuda o ser humano a se tornar mais humano e completar a sua função precípua na vida que é ser humano. O esforço que o homem empreende na busca do impossível ajuda-o a superar os obstáculos e atingir a sua plenitude, que é sempre provisória, pois a verdade nunca se atinge. Ela é uma eterna busca.

A epistemologia de Gadamer tem seus fundamentos na sua principal obra, *Verdade e Método*, sabendo que nesse autor, a verdade é algo que se busca constantemente. Não existe a verdade, ela é um “vir-a-ser”, uma consciência de sua incompletude, cabendo ao homem se esforçar nas suas buscas em direção à verdade. A verdade está sempre dentro de um jogo em que se dialoga num movimento circular de ida e vinda. O presente precisa resgatar o passado e, ao fazer esse movimento, o homem se utiliza do termo gadameriano chamado “fusão de horizontes”. E a verdade vai se complexificando dentro do círculo hermenêutico e no jogo da vida, que é alimentado pelo diálogo.

O homem é um ser curioso. Ele está constantemente se interrogando. Nesse processo, ele é um ser que avalia e se avalia. E, nessa tomada de consciência, ele avança para novas indagações. A avaliação que é realizada pelo homem e é sempre incompleta, porém necessária, pois, sem ela, o movimento é interrompido. Ele está sempre na busca de sua completude e nunca atinge esse patamar. Ele vai se aproximando à medida que vai lançando seus questionamentos. Portanto, ele não pode demorar na tomada de suas decisões. A demora no agir no mundo faz o homem entrar num processo de estagnação. E sua ação no mundo junto à avaliação dessas ações permite que ele descubra oportunidades surpreendentes.

A avaliação ajuda o homem a levantar cada vez mais questões desafiadoras. E o presente trabalho apresenta uma trajetória da avaliação, mostrando os percalços necessários para se aproximar de resultados mais completos. É uma busca permanente de aproximações sucessivas. O trabalho traz contribuições da epistemologia gadameriana e das teorias da avaliação que avançaram dentro de um movimento que resgata o humanismo, tanto na educação convencional como na educação gerencial. A teoria de Carl Rogers e seus seguidores fundamenta os avanços da avaliação educacional, num nível crescente de compreensão na dinâmica da dialogicidade. O diálogo permite que se vá mais à frente, no

alcance de resultados mais fieis e verdadeiros, pois o “não-dito” que prevalece nas relações vai sendo mais explicitado.

Avaliar é conhecer e o conhecimento precisa se aproximar mais da verdade nessa busca eterna. E, nesse processo, a avaliação vai sendo vista como transformação da realidade vivida pelo homem. Ele vai se aproximando do “não-dito”, da verdade que nunca se atinge, mas que é uma permanente busca no sentido de ampliar os horizontes da avaliação. O homem não pode demorar nas suas decisões, relutar e resistir frente às coisas e fatos que acredita. As inquietações e turbulências que atravessa fazem parte do processo de descobertas de novos achados.

E, para se conhecer melhor, torna-se necessário trabalhar em si as condições apresentadas por Carl Rogers (1978), na sua tríade rogeriana, como: aceitação incondicional da pessoa humana do jeito que ela é; a empatia e a autenticidade. A equipe pedagógica, juntamente com a avaliação, precisa constantemente desenvolver esses atributos pessoais necessários para lidar com as pessoas, e, quanto mais houver essa busca de aperfeiçoamento pessoal tudo fluirá melhor e algo extraordinário acontecerá na vida da pessoa. Isso advém do clima energizador que se cria a partir dessas atitudes. Então, dada a sinergia das condições existentes, tudo fica admirável de ser visto nesse contexto que se torna facilitador das relações interpessoais.

As condições pedagógicas e psicológicas que ocorrem nesse contexto contribuem para que resultados extraordinários ocorram na organização e sejam compensadores. A avaliação implica também num processo de tomada de consciência de si e implica que se faça uma autoavaliação dentro de um movimento circular que não tem fim, e o objetivo é sempre o autoaperfeiçoamento que leva ao aperfeiçoamento entre as pessoas. Mesmo sendo precária, a avaliação precisa ser realizada, pois é nesse processo de busca que se vão aperfeiçoando as mudanças necessárias que precisam ser realizadas.

Uma questão – problema que norteia todo o presente trabalho passa pela seguinte indagação: Como aplicar de forma participativa um estudo avaliativo de programas educacionais centrado no diálogo? E, inspirado na epistemologia hermenêutico-filosófica de Hans G. Gadamer (2012), de modo especial no círculo hermenêutico, na questão dos jogos, nas ideias da processologia da avaliação educacional de Lima (2005 e 2008), e nos efeitos das avaliações anteriores, nas avaliações anteriores e atuais dentro de uma “fusão de horizontes”, chega-se a um circuito processológico da avaliação educacional. E, nessa visão circular e interativa, muitos efeitos impactam a avaliação, o avaliador, toda a equipe técnica

e todos os que estão, direta ou indiretamente, envolvidos nesse processo avaliativo, com resultados que são desejados pela instituição.

Para fundamentar a questão – problema do trabalho, o polo epistemológico (Gadamer, Humanismo e Educação Gerencial) oferece respaldos necessários que fundamentam esse problema. Também, os polos teóricos e morfológicos oferecem consistência na aplicação de um estudo avaliativo de programas educacionais de desenvolvimento gerencial centrado no diálogo. Rogers, Stake, Parlett, Hamilton, Saul, Maslow, McGregor, Hersberg e Simon oferecem condições necessárias para se implementar uma avaliação mais dialógica nos programas de desenvolvimento gerencial.

Também, quando se discutiu o polo técnico e se aplicou estudo avaliativo de programas de desenvolvimento gerencial no Grupo Carmehil, percebeu-se uma abertura para experiências dialógicas e isso se constata nos diversos depoimentos da direção, da parte técnica e do corpo docente e discente do PEDG. Infelizmente, a sociedade ainda impõe certos obstáculos para a efetivação dessa estratégia, em virtude de a realidade brasileira encontrar-se num momento de transição do autoritarismo para mais espaços democráticos. Ainda persistem ranços do autoritarismo, embora se veja uma vontade política de se reverter esse quadro. Vive-se esse momento de tensões que aponta para uma necessidade de se fazer uma ruptura nesse quadro. Nesse sentido, essa tese pode contribuir nesse debate.

O objetivo geral da pesquisa consiste em aplicar um estudo avaliativo de programas educacionais de desenvolvimento gerencial, centrado no diálogo, que minimize as dificuldades dos programas existentes, detectados junto aos atores sociais. Fundamentado nos polos epistemológicos, teóricos, morfológicos e técnicos, aplicou-se um estudo avaliativo de programa estratégico de desenvolvimento gerencial, centrado no diálogo. E todo o desenvolvimento do trabalho foi alicerçado nessas vertentes. As potencialidades de uma relação dialógica são ilimitadas e isso vai culminar com resultados que se completam e avançam nas transformações que uma avaliação mediata requer. Enfatizou-se a necessidade de prosseguir nessa estratégia na avaliação pós-programa com momentos interativos através do PDE. Um corpo gerencial forte alavanca resultados surpreendentes no mundo organizacional.

Quanto aos objetivos específicos do presente trabalho, o primeiro trata de “analisar a eficácia do programa de desenvolvimento gerencial em estudo”. Através das entrevistas realizadas com o auxílio do grupo focal, percebeu-se uma tomada de consciência da necessidade de se dialogar mais entre os setores e que o corpo gerencial precisa trabalhar mais dentro de um foco facilitador da aprendizagem. E que os projetos aplicativos se

multipliquem no sentido de tornar a empresa mais enxuta e focada nos seus objetivos precípuos. E, através do diálogo que deve ser implementado na avaliação pós-programa, a organização vai se autorregulando e buscando a sua verdadeira vocação ontológica, uma vez que ela é feita por gente.

O segundo objetivo específico busca “identificar e analisar as fragilidades e dificuldades do programa educacional em estudo”. Pelo preenchimento do questionário contido no apêndice 1 e aplicado aos alunos do PEDG, do Grupo Carmehil, bem como as entrevistas realizadas com todos os alunos desse programa, vê-se que esse objetivo foi atendido e constitui um tópico contido no polo técnico pela importância dessa categoria de análise. Os alunos tomaram consciência das fragilidades do programa e apontaram alternativas para a superação de tais dificuldades.

Havia na empresa fragilidades que estavam relacionadas a fatores que precisavam ser melhorados, como relacionamento interpessoal; integração departamental e orientação para resultados/oportunidades. E esse fato é mostrado no quadro 6. Esse é um quadro síntese de Pesquisa de Clima Organizacional, grupo Carmehil e aplicado em dezembro do ano de 2013. Isso também foi explicitado por alguns alunos entrevistados pelo grupo focal. Eles foram tomando consciência da necessidade de uma integração maior entre as pessoas da organização como um todo. E o PEDG trabalhou bastante esse lado frágil. E o estudo avaliativo aplicado nesse programa evidenciou esse aspecto propondo uma avaliação dialógica com base nos autores estudados.

O último objetivo específico do trabalho visa “desenvolver processo avaliativo baseado no diálogo com os atores sociais envolvidos”. Esse objetivo foi muito bem atendido e isso se depreende a partir das análises e discussões realizadas no presente trabalho, além de toda uma fundamentação epistemológica, teórica, morfológica e técnica contida em todo o desenrolar dessa tese. Esse trabalho, inclusive, deu abertura para que novas pesquisas se realizem através das sugestões e recomendações propostas pelo pesquisador.

Assim, todos se beneficiam dos resultados pretendidos, além de outros que não se esperavam, mas com grande sentido e significado para a organização, propiciando um nível de satisfação compensador para todos os envolvidos. E, dentro de um contexto positivo de relações humanas, forças atualizantes poderosas emergem e as pessoas implicadas acabam atingindo um elevado nível da autorrealização no ambiente organizacional. A autorrealização é bem discutida por Carl Rogers (1977, 1983, 1985) e seus colaboradores, por Maslow (1962 e 1970) quando discute a hierarquia de necessidades humanas e isso passa pelo diálogo.

A título de ilustração, um sujeito da pesquisa, entrevistado, ao falar do seu projeto aplicativo, ele se mostrou feliz nas suas abordagens. Ele, inicialmente, comentou um nível de resistência que ele teve no sentido de não fazer o PEDG. Mas acabou acedendo ao convite que lhe foi formulado e, no desafio de seu projeto aplicativo, ele colocou o seu problema que gostaria de resolver e isso já vem de muito longe. Esse problema foi lhe posto como um projeto e, apoiado pela diretoria, rapidamente, resolveu o seu problema. E ele comentou isso com a satisfação estampada em seu semblante. Parecia que muitas luzes se acenderam nesse momento, ele conseguiu contagiar o ambiente de uma energia positiva que impulsionou a equipe para novos empreendimentos.

Essa foi uma situação única, que raramente ocorre quando ele atinge o seu ponto culminante de autorrealização de suas capacidades. Há pessoas que demoram a agir e buscar algo que as inquieta, que as move como, entre outras ações, sugerir, dar uma ideia, participar de um programa educacional, por exemplo. A demora, as resistências e as relutâncias em agir na busca de realizar o seu projeto trazem prejuízos não só para a pessoa, como também para as organizações e para a própria sociedade. Por isso que a empresa precisa contar com verdadeiros facilitadores para descobrir as potencialidades de seus colaboradores.

Percebe-se aqui a existência do termo usado por Gadamer (2012) ao tratar de “fusão de horizontes”, ou seja, os efeitos que se observam de um problema anterior que é detectado na avaliação atual gerando resultados surpreendentes. Esses resultados impactam na equipe em termos de benefícios. Todos se beneficiam desses efeitos. Pode-se afirmar a existência de um círculo hermenêutico que vai produzindo efeitos progressivos ao longo desse caminhar. E, como resultado final, a busca da autorrealização não só do sujeito como de sua equipe, já que o sujeito é porta-voz do seu grupo.

Buscar uma autorrealização de suas capacidades num programa de desenvolvimento gerencial implica numa avaliação cada vez mais competente que se inicia na sala de aula, desde que propicie condições para que haja um desenvolvimento geral das pessoas e das organizações. Além disso, é preciso se conduzir avaliações dentro de um circuito processológico com diálogos para que possa explorar mais as capacidades das pessoas e os seus talentos.

Entende-se que a avaliação do treinamento empresarial deve partir da avaliação que se faz da aprendizagem do treinando em sala de aula, desde que propicie condições para que este se desenvolva cognitivamente e amplie seu referencial de atuação. Essas condições passam pelos seguintes aspectos:

- Incentivos para motivação dos treinandos;
- estabelecimento de relações entre teoria e prática;
- apropriação da teoria pela prática;
- domínio do conteúdo pelo instrutor e conseqüente compromisso social com a aprendizagem do treinando;
- relacionamento menos hierarquizado com os treinandos, facilitando a circulação de informações relevantes e experiências;
- estímulo à participação dos treinandos;
- ajuda aos treinandos com dificuldades de aprendizagem;
- estímulo ao senso crítico dos treinandos;
- preocupação com a aprendizagem dos treinandos com oportunidade para socialização de suas experiências acumuladas ao longo da história;
- coerência das ações do instrutor para a formação de pessoal consciente, criativo e participativo (PARENTE, 1991, p. 171).

E, com certeza, se houver condições favoráveis da existência de um contexto positivo de relações humanas, além de um autocuidado no aperfeiçoamento pessoal desenvolvida pela tríade rogeriana, os resultados serão multiplicativos na busca da autorrealização das capacidades de cada um dos envolvidos.

### **Recomendações e sugestões**

A partir do presente trabalho, o avaliador deve se perguntar até que ponto uma reflexão de sua prática de vida vai ajudá-lo no seu trabalho profissional, além de ver o quão importante representa para si um investimento em sua pessoa. Além desse investimento em si, um trabalho persistente de auto avaliação para ajudar a superar as dificuldades e os conflitos de seu trabalho. Assim, algumas recomendações, sugestões ou lembretes para quem lida com ouvir o outro:

- Investir em sua pessoa, um autodesenvolvimento, um cuidar mais de si, em termos de atitudes e comportamentos, ajuda, sobremaneira, a superar os conflitos que surgem no trabalho do avaliador.
- Trabalhar com os avaliados grupos de encontro que ajudam no trabalho de busca de si, de autoconhecimento, enfim, de auto avaliação.
- Reunir trimestralmente os participantes do PEDG para fazer reflexões de sua prática e discutir juntos os projetos que estão desenvolvendo na sua prática gerencial para verificar os impactos nas outras áreas. Essa postura tem a ver com os ditames que regem o circuito processológico da avaliação numa visão circular. Isso maximiza os resultados do investimento no programa que não pode ficar só nos momentos de sala de aula ou numa carga teórica. É conveniente lembrar que os momentos

de mais transformação ocorrem nas avaliações pós-programa, conforme Freire (1987, 1996). Nesses momentos, o sujeito não está envolvido emocionalmente com esses momentos imediatos e passa a enxergar melhor outros resultados relevantes para a empresa e para si também. As grandes transformações, as descobertas e os *insights* vão surgir a partir desses encontros trimestrais.

- Uma explicação no sentido de introduzir a avaliação pós-programa reside no fato de que as tensões e os conflitos fazem parte do processo de crescimento e desenvolvimento das pessoas e dos grupos. São estágios para se atingir os objetivos mais à frente. Num momento presencial de um curso não há tempo para chegar à maturidade daquele grupo e das pessoas na vida do trabalho, a completar o ciclo vital do trabalho. Então, é necessário que se trabalhe uma avaliação pós-programa, trabalhar as etapas do processo de realização que envolve momentos de tensões e conflitos para se atingir os resultados não só individuais como também organizacionais e sociais.
- Que, em cada módulo do PEDG, os alunos leiam e façam uma resenha de um texto relativo aos conteúdos do módulo. Após a resenha, cada aluno deverá escrever uma situação prática de trabalho que tenha a ver com o texto lido e resenhado. Como o programa dispõe de seis módulos, então, são seis casos feitos pelo aluno ou por um grupo de três alunos, talvez fique mais rico de discussões. A discussão desses casos práticos podem ser feitos trimestralmente quando o aluno vai falar de resultados obtidos a partir do programa, além de outras ideias que vão surgir nesse processo.
- Essas reuniões trimestrais de avaliação pós-programa ajudam a fortalecer os vínculos afetivos, a tomada de consciência, o amadurecimento das ideias para não perder os efeitos da aprendizagem. Ajuda, também, a manter vivo o sentimento do diálogo, o enriquecimento das experiências vividas pós-curso numa “fusão de horizontes”, além da busca pelo seu autodesenvolvimento.
- Os resultados desse acompanhamento trimestral precisam ser registrados num banco de dados da organização, pois ajuda na



formulação dos próximos programas de desenvolvimento gerencial, na cultura e no comportamento organizacional e na formação de uma identidade.

- Incluir no PEDG um módulo voltado à parte comportamental, voltado para o desenvolvimento de equipes, fundamental para quem deseja ser gestor. Que ele seja o primeiro módulo do programa para integrar as lideranças que trabalham na mesma empresa e em locais diversos. Havendo uma boa sintonia entre si, isso facilita o fluxo das informações com aberturas para discutir ideias inovadoras para a organização.
- Dentro dessa argumentação, exposta acima, acredita-se ser viável que, com três meses do término da parte vista dos módulos em sala de aula, um momento de um dia em treinamento de sensibilidade nas relações interpessoais ajudaria na produtividade e nos resultados da empresa. Esse procedimento ajuda a maximizar o investimento alocado no programa. É o momento do “completamento” do círculo do programa, uma vez que foi decorrido um período de tempo de maturação necessário para que as coisas se fechassem num todo circular – é o momento do *insight* e da verdadeira aprendizagem de resultados de um programa.
- Com o decorrer do tempo, as relações interpessoais vão se consolidando. As transformações ficam mais evidentes nesse compartilhamento de sentimentos, emoções, pensamentos e outras reflexões que se fazem necessárias. Afinal, a empresa, como qualquer outra organização, é feita por pessoas e elas têm emoções que precisam ser trabalhadas para superar os bloqueios que estão travando os avanços que podem ser realizados.
- Que os resultados do programa não sejam arquivados e que tudo que aconteça deva ser registrado, apurado, discutido numa forma dialógica, esgotando-se todas as suas possibilidades de avanços. E que o próximo programa aproveite e esgote todas as possibilidades e potencialidades extraídas do programa anterior para fins de superação permanente dos seus resultados. É assim que deve se proceder e que seja sucessivamente.

- Recuperar o caráter histórico das experiências dos alunos. Ele é um ser temporal, possui uma história que é fruto do resgate de outras histórias anteriores e tudo isso se cruza no âmbito da empresa. E, ao se conhecer melhor, acaba-se conhecendo também a empresa como um todo, a sua cultura organizacional. E a avaliação deve estar comprometida na construção da história pessoal, organizacional e social da empresa.
- Aproveitar as potencialidades da avaliação e, inclusive, as informais que encontra as pessoas mais descontraídas. Nesses momentos de informalidade, as trocas de experiências aliadas a um caráter de dialogicidade, fazem brotar as grandes ideias que a empresa necessita para ir sempre em frente. Portanto, é preciso ouvir a empresa e ouvir a empresa é ouvir seus colaboradores com muita atenção e paciência.
- É preciso dispor de um banco de dados ocorridos em cada programa e que isso faça parte do patrimônio da empresa. Guardar os relatos de casos ocorridos no ambiente organizacional. Tudo deve fazer parte da história da instituição. Essa abertura se torna um diferencial competitivo para a sociedade em que se vive e para futuro estudo de casos que precisam ser repensados a todo instante. Parte-se do pressuposto básico de que os gestores são pessoas comprometidas com a empresa e que já passaram por muitas experiências acumuladas de anos vividos na instituição.
- E que os professores do programa atentem para criar condições favoráveis de oferecer condições que visem aproveitar as colaborações de cada um dos participantes do programa em termos de informações e conhecimentos práticos. Isto pode levar a um redirecionamento dessa prática e à agregação de informações inovadoras de forma relevante e significativa. Urge que o professor saiba explorar o potencial de cada um, pois se vivencia uma situação na qual é importante a experiência para resolver as situações desafiadoras que uma empresa moderna enfrenta, junto aos competidores no mercado.
- Dar um destaque especial à questão da avaliação, pois, acredita-se que a questão da eficiência e da produtividade dos programas de desenvolvimento gerencial reside em sua grande parte nas formas como

são efetuadas as avaliações em todos os seus níveis. Que a avaliação da aprendizagem em sala de aula empregue formas criteriosas e se baseie em diversificadas atividades de debates e discussões, privilegiando, assim, o conhecimento do aluno em todas as suas dimensões possíveis.

- Que os professores se aprofundem no estudo sobre avaliação em todas as suas matrizes. Os modelos alternativos apontam para a abertura de novos horizontes de conhecimento e colocam o aluno em campo mais aberto e propício para novas aprendizagens, permitindo, assim, a criação de situações-problema com ampla gama de possibilidades para sua solução.
- Que o professor encare o aluno na sua totalidade dinâmica e não, de forma objetificada. O aluno precisa ser reconhecido como sujeito de sua ação que, estimulado e trabalhado, produzirá transformações que serão divididas com todos que estão próximos. O aluno é um sujeito temporal, possui história e se movimenta a partir de suas experiências. Esse caráter histórico de suas trajetórias deve ser recuperado.
- Que o professor conheça bem a realidade do aluno e isso é vital para que ele realize bem as suas funções. Esse compromisso se refletirá no pós-programa quando ficará à vontade para solicitar esclarecimentos e dirimir dúvidas no seu ambiente de trabalho. O vínculo professor/aluno deve ser incentivado pela equipe pedagógica do programa bem como a área de recursos humanos da organização. Uma boa vinculação prolonga seus efeitos também no pós-treinamento, quando o aluno, após estabelecer um bom relacionamento com o professor, encontra ambiente mais propício para atualizar os seus conhecimentos *a posteriori*, já que a aprendizagem é troca de experiências e interação constante.
- Ampliar a ideia dos projetos aplicativos. A empresa precisa desenvolver uma cultura de implementação de projetos que não se limitem apenas durante o desenvolvimento do PEDG. Que eles sejam uma constante na prática de trabalho gerencial. Eles devem participar ativamente das funções gerenciais nas organizações. Isso vai ajudar os gestores a constantemente refletirem a sua prática nos grupos que desenvolvem os

projetos aplicativos. E que os projetos se desdobrem em muitos outros, pois servem de motor para impulsionar as transformações que devem ser feitas na empresa. E isso começa com os gestores e se espalham pelas equipes e dentro de toda a organização.

Os projetos aplicativos geram inovação e fazem as pessoas arriscarem mais em suas atividades gerenciais. Um professor desse pesquisador, chamado Leonel Correa Pinto<sup>31</sup>, dizia sempre, em sala de aula, “arrisque, não se omita!”. Essa frase me tocava sobremaneira e serviu para enfrentar mais os obstáculos da vida. Através do risco, o ser humano percebe mais a realidade, pois os horizontes se ampliam e a verdade acaba sendo mais desocultada.

É correndo o risco que se chega ao não-dito e se aproxima da verdade. Gadamer (2012) já dizia que a verdade é provisória e nunca se atinge o seu patamar máximo, devido à brevidade da história da humanidade. Há sempre um *plus*, um algo maior para se buscar, para se completar. As lições que se aprendem durante a incompletude é um diferencial que produz as transformações na realidade que se apresenta. Dentro de um circuito processológico da avaliação, é necessário que as lições sejam aprendidas para promoverem as transformações desejadas pela sociedade. Essa é uma verdadeira revolução.

Sobre um depoimento de um aluno que sugere seja realizada uma prova no final de cada módulo ou através de provas escritas ou orais, não se sabe ser uma ideia satisfatória, até porque o nível de escolaridade dos participantes é bem diversificado. E isso pode gerar um elevado nível de competitividade entre colegas, promovendo conflitos desnecessários, além de constituir um empecilho para a coesão grupal. Uma sugestão para essa ideia seria aproveitar o que já existe no planejamento do programa, quando, após cada módulo, o aluno lê um artigo e faz uma resenha.

Mas que essa resenha não seja feita de forma individual e, sim, em grupos com debates entre os seus membros, com exemplos práticos extraídos da realidade do trabalho. E que esses casos sejam entregues para serem apresentados após o término do programa. São etapas a serem realizadas durante um ano em quatro sábados pós-programa, assim distribuídos: 1) Um sábado o dia todo, após 90 dias; 2) Um sábado todo, após 180 dias; 3) Um sábado todo, após 270 dias e 4) Um sábado, após 365 dias.

---

<sup>31</sup> Leonel Correa Pinto é pedagogo e psicólogo da educação. Mestre em Psicologia pela PUC-RJ, doutor em Pedagogia e Livre Docente em Psicologia Educacional pela PUC-SP. Aposentou-se como professor titular na área de educação no ano de 1994. Desenvolveu trabalhos voltados à pedagogia da compreensão existencial. É considerado um grande educador e psicólogo da abordagem humanista. É autor de muitos livros e artigos na área da Psicologia Educacional.

A programação desses quatro eventos teria uma sequência de atividades assim distribuídas: No primeiro sábado, após 90 dias do término do programa, o facilitador junto a todos debateria as resenhas dos quatro primeiros módulos juntamente com os casos respectivos através de exemplos extraídos da realidade da empresa, representando os quatro primeiros módulos. Convém ressaltar que, nesses dois sábados destinados ao pós-programa, reservar-se-ia um momento para fazer duas coisas fundamentais: a) apresentação dos trabalhos com a presença do facilitador de cada módulo; e b) um momento para se fazer a avaliação pós-programa, inclusive analisando os efeitos e os impactos do programa na vida das pessoas e da organização como um todo.

E, depois de decorridos mais seis meses, ou seja, após 180 dias do término do programa, haveria mais um sábado o dia todo para debater e apresentar a resenha e os casos dos três últimos módulos do programa. Nesses momentos, devem ser incluídos novos projetos aplicativos que deverão fazer parte da cultura organizacional e servir de novos desafios no desenvolvimento gerencial da empresa Carmehil. Os outros dois últimos encontros seriam voltados para desenvolver a parte comportamental dos gestores para consolidar a sua coesão grupal e facilitar a emergência de novos resultados.

O penúltimo encontro do sábado dar-se-ia depois de decorridos 270 dias do término do PEDG e, o último, após 365 dias. Como se trata de um trabalho voltado para o desenvolvimento da parte comportamental, cabe à empresa trazer um consultor de fora para trabalhar um Programa de Desenvolvimento de Equipes. Cada encontro desses teria a oportunidade de ouvir dos participantes os acontecimentos ocorridos com cada um que tiveram reflexos na organização e na sua vida pessoal. São mais resultados do programa que vão acontecendo à medida que o tempo passa, lembrando que não se pode perder os resultados de um investimento com novos desdobramentos que acabam por não onerar a empresa e sim por beneficiá-las com resultados mais expressivos na vida das pessoas e da organização de que elas fazem parte.

Assim, as pessoas ficariam antenadas por mais um ano, focadas nos resultados do PEDG, especialmente num trabalho de integração e humanização das relações interpessoais entre os participantes, atingindo assim o seu momento culminante de formação humana e profissional dos gestores que vão gerir as pessoas da empresa. Não se perderiam os investimentos alocados com resultados expressivos não apenas para a organização como também para as pessoas que aí trabalham.

Por um período de um ano, a empresa teria quatro momentos trimestrais, conforme acima apresentados, para acompanhar os efeitos/impactos do PEDG no mundo do

trabalho. Pelos seus efeitos transformadores, os custos que a empresa iria dispor seriam diminutos, se comparados com os resultados que iriam obter. Os custos são diminutos, pois as tarefas são compartilhadas com os participantes que vão trazer também as suas contribuições, fazer a sua parte no processo.

O trabalho aponta indicadores extraídos da realidade de um PEDG, dos alunos do Grupo Carmehil. A maioria dos participantes já exercem funções gerenciais e alguns reúnem potencialidades para ocuparem essas funções no curto e no médio prazos. Eles apontam para pontos que merecem um aprofundamento que vai demandar a ajuda dos teóricos da área. Os alunos colaboram com a ciência quando fazem os seus depoimentos que estão embasados na prática de trabalho. Além disso, eles já dispõem de um arcabouço teórico que, aliado às suas práticas de trabalho voltadas para as funções e as habilidades gerenciais, acabam perpassando pela junção da teoria e da prática.

Os alunos demonstram conhecimentos teóricos e práticos das funções gerenciais que desempenham. Eles têm uma percepção acurada de uma realidade organizacional voltada para aspectos humanísticos das funções gerenciais que desempenham. Isso fica claro nos diversos discursos proferidos em suas palavras no desenvolvimento da pesquisa desse trabalho. No entanto, na realidade organizacional, na grande maioria das empresas, ainda são replicados modelos clássicos e behavioristas e isso é o que prepondera. São raras as empresas com uma tendência mais humanista e com ações mais dialógicas. Como explicar essa contradição? As respostas para essa questão virão nos próximos trabalhos.

Outra questão se impõe no presente trabalho: Se as condições postas pela empresa são necessárias para torná-la mais humana, por que ela replica modelos tradicionais? Uma hipótese plausível para essa questão reside no fato de que esteja faltando a figura do facilitador para direcionar no rumo que o grupo deseja, para apoiar as ações que buscam essa abordagem, principalmente, ouvindo mais as pessoas ao redor. Assim, essa figura precisa existir para ajudar a perseguir esses ideais que tornam a empresa voltada para os ditames do humanismo.

A figura do facilitador libera e cria um clima de mais liberdade de expressão. Ele encoraja cada participante a buscar o diálogo, a fazer perguntas, a ouvir as pessoas respeitando-as nesse processo. Assim, as pessoas vão se permitindo enfrentar mais e deixar cair às defesas e fachadas para se relacionarem de forma mais aberta e direta com todos os envolvidos, pois estão sempre num processo de aprendizagem uns com os outros. Trata-se de um encontro básico, de uma relação imediata de diálogo de pessoa a pessoa. Trata-se de

viver o momento presente em intensidade no sentido de que há abertura para a expressão dos sentimentos num clima de solidariedade humana.

As pessoas terminam por experienciarem e se mostrarem por inteiras buscando mais justiça, honestidade e autenticidade. E o caminho passa pela figura do facilitador que cria todas as condições favoráveis para ocorrerem essas mudanças. Tudo isso ocorre num clima de respeito à pessoa humana, aos seus valores fundamentais, à sua cultura, à cultura de sua organização e isso gera solidariedade humana. O facilitador do grupo e das pessoas se revela uma pessoa eficaz como meio de aprendizagem de atitudes necessárias ao desenvolvimento e dinamismos de equipes de trabalho, de organizações ou instituições.

As empresas hoje precisam buscar uma experiência intensiva de grupo para gerarem resultados não apenas econômicos e sociais como também emocionais já que as empresas trabalham com gente e gente é emoção e precisa ser trabalhada. Cada pessoa vai ao caminho de uma maior aceitação de si e de suas potencialidades. “Desenvolve-se, a partir desta liberdade mútua de expressar os sentimentos reais, positivos e negativos, um clima de confiança mútua” (ROGERS, 1970, p. 19).

Cabe à área de recursos humanos das empresas investirem na formação de facilitadores dentro das organizações. Os gestores são facilitadores que têm uma missão precípua de disseminar essas ideias nas organizações e cuidar da formação de novos facilitadores. Esse é um campo que requer muito trabalho de investimento não apenas teórico como também vivencial. Também é preciso estar constantemente no trabalho investigativo de reflexões sobre a prática de trabalho. E um dos corolários do facilitador rogeriano é o desenvolvimento gradual de uma grande confiança no processo de grupo e acreditar nas capacidades das pessoas, desenvolvendo suas potencialidades. A ideia de Rogers é que cada pessoa deve tornar-se tão participante no grupo como facilitador. “Se se observar um membro dum grupo, que está autenticamente a ser ele próprio, ver-se-á que, por vezes, exprime sentimentos, atitudes e pensamentos dirigidos principalmente para a facilitação do crescimento de outro membro” (ROGERS, 1970, p. 57).

Portanto, uma conclusão importante do trabalho passa pelo autocuidado que o gestor precisa desenvolver o tempo todo. Pois, toda pessoa que lida com gente em suas funções precípuas, quer dentro da empresa ou fora dela, necessita passar por um processo de formação de grupo ou até mesmo por um processo terapêutico. Cada vez que uma pessoa se cuida, ela é capaz de cuidar melhor do outro. Quanto mais o gestor for ele mesmo, for capaz de ter uma confiança no homem e nas relações humanas, ter empatia, respeito pelo outro e autenticidade, ele faz as pessoas também se desenvolverem nessa direção. O facilitador é

uma figura catalizadora dentro dos grupos e das instituições. E o gestor é um facilitador que vai resgatar o lado humano das organizações.

Outro ponto merecedor de destaque no presente trabalho mostra as potencialidades na formação do pedagogo e do psicólogo da educação nas organizações. As suas funções na organização são amplas e não são utilizadas na sua plenitude. Há vácuos que precisam ser preenchidos. Ainda são poucas as empresas que contam com esses profissionais até mesmo pelo desconhecimento do seu papel e das suas funções precípuas no mundo organizacional. Há muitos espaços vazios e lacunas que precisam ser preenchidos. Mesmo com a expansão dessa área, ainda são poucos os profissionais da educação e da psicologia da educação que estão atuando nas empresas. E as suas funções não se restringem apenas à área de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos. Há muitas outras áreas que precisam ser desocultadas, pois, a empresa é uma organização de aprendizagem.

Há uma nova tendência emergindo nas empresas com os avanços da pedagogia organizacional. As universidades convencionais ainda não estão acompanhando bem estas demandas e os benefícios que advêm de mais pesquisas voltadas para essa realidade. É preciso que haja mais diálogo e troca de experiências com as universidades corporativas. Isso revela uma grande oportunidade para o desenvolvimento de pesquisas e mais trabalhos de interação e cooperação técnica entre as universidades e as empresas que estão despontando no cenário social.

É preciso que se intensifiquem mais os trabalhos multidisciplinares. Há uma carência de novas pesquisas nessa área da pedagogia organizacional, além de um vasto campo de espaços educativos não-escolares. Há nas empresas uma diversidade de processos educativos que precisam ser mais trabalhada. É preciso que haja mais incentivos por parte das instituições no sentido de oferecer mais oportunidades para os profissionais que são cientistas da educação para discutirem e trabalharem as suas ideias. Com certeza, os benefícios bem como os resultados, serão multiplicadores. Essa área precisa ser mais motivada numa parceria das empresas com as universidades.

O grupo de estudos e pesquisas na área da avaliação e da gestão discute temas voltados para essa realidade em que os pedagogos, como cientistas da educação, estão indo para além da sala de aula, descobrindo vários espaços sociais como as empresas, as indústrias e outras organizações da sociedade. Há pouco, em 2013, o grupo publicou um livro *Pedagogia Organizacional: Gestão, Avaliação & Práticas Educacionais* que conta com a participação de diversos artigos de participantes desse grupo. O livro é organizado pelos professores Lima e Marinho (2013).



## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ABRAMOWICZ, M. O impacto de um projeto de avaliação de tipo iluminativo sobre um sistema educacional. **Educação e Avaliação: Revista semestral de Avaliação Educacional**, São Paulo, ano 1, p. 48, jul. 1980.
- ABRANTES, F. R. Geração de valor por meio das pessoas. **Jornal O Povo**, Fortaleza, 1 ago. 2015.
- ALBUQUERQUE, A. F.; ESCRIVÃO FILHO, E. Administrar é decidir: a visão de Herbert A. Simon. **Revista DCS on line**, Três Lagoas, v. 1, n. 1, nov. 2005. Disponível em: <[www.ceul.ufms.br/dcs/dconline/artigos/artigo\\_01.pdt](http://www.ceul.ufms.br/dcs/dconline/artigos/artigo_01.pdt)>. Acesso em: 17 ago. 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens alternativas de avaliação. **Avaliação educacional: necessidades e tendências**, Vitória, ES, p. 51-60, 1984.
- BALESTRIN, A. Uma análise da contribuição de Herbert Simon às teorias organizacionais. **Revista de Administração**, Porto Alegre, v. 28, n. 8, 2002. Disponível em: <[www.read.ea.ufrgs.br/read28/artigos/ARTIGO02.PDF](http://www.read.ea.ufrgs.br/read28/artigos/ARTIGO02.PDF)>. Acesso em: 17 ago. 2014.
- BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARROS, C. S. G. **Pontos de psicologia escolar**. São Paulo: Ática, 1991.
- BERNARD, M. Carl Rogers. In: AKOUN, A. *et al.* **Psicologia moderna: os dez grandes do inconsciente**. Portugal: Verbo, 1979. v. 4.
- BEZERRA, M. E. S. **Um estudo crítico das psicoterapias fenomenológico-existenciais: terapia centrada na pessoa e gestalt-terapia**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.
- BLOOM, B. S. (Coord.). **A taxonomy of educational objectives: handbook I, the cognitive domain**. New York: Longmans, 1956.
- BLOOM, B. S. **Taxonomy of educational objectives: cognitive domain**. New York: Longman, 1984.
- BORIS, G. D. J. B. Abordagem centrada na pessoa e gestalt-terapia: encontros ou desencontros. **Revista de Humanidades**, Fortaleza, v. 7, n. 5, p. 111-124, mar. 1990.
- BUYS, R.C. A Psicologia humanista. In: JACÓ-VILELA, A.M.; FERREIRA, A.A. L.;
- CAMPOS, D.M.S. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1983.

CANO, I. **Introdução à avaliação de programas sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 2002. (Coleção FGV Prática).

CARMEHIL. **Catálogo de produtos**. Fortaleza, 2015.

CORETH, E. **Questões fundamentais de hermenêutica**. São Paulo: Artenova, 1975.

COSTA, A.C.A. **Educação corporativa: um avanço na gestão integrada do desenvolvimento humano**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

CRUZ, N. B. **Consciência corporal e ancestralidade africana**. Fortaleza (CE): Edições Demócrito Rocha, 2011.

DE BRUYNE, P.; HERMAN, J.; DE SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. Tradução de Ruth Joffily. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

DEMANGE, A.; GADAMER, Hans-Georg. Dicionário dos filósofos. *In*: HUISMAN, D. **Dicionário dos filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DEMANGE, P.; SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst. Dicionário dos filósofos. *In*: HUISMAN, D. **Dicionário dos filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Construindo o campo e a crítica: o debate. *In*: FREITAS, L.C. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1979.

FEITOSA, A. **Estudo experimental da influência das atitudes rogerianas no rendimento do aluno**. 1976. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1976.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, B. W. A aprendizagem na perspectiva humanista: Carl R. Rogers. *In*: LA ROSA, J. (Org.). **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

FERREIRA, L. M. S. **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FETTERMAN, D. M. **Foundations of empowerment evaluation**. Thousand Oaks: Sage, 2001.

- FLANDERS, N. A., **Teacher Influence on Pupil Attitudes and Achievement**. Washington, DC: Government Printing Office, 1965. (Monografia de Pesquisa Cooperativa, n. 12).
- FLEURI, R. M. **Educar para quê?:** contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. São Paulo: Cortez; Belo Horizont: Universidade Federal de Uberlândia, 1990.
- FLICKINGER, H. Apresentação: hermenêutica filosófica. *In*: ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- FONSECA, A. H. L. **Apontamentos para uma história da psicologia e psicoterapia fenomenológico existencial organísmica:** dita humanista. Fortaleza: [s.n., 2014]. Mimeografado.
- FORGHIERI, Y. C. **Psicologia Fenomenológica:** fundamentos, método e pesquisas. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 74, p. 63-67, ago. 1990.
- FREIRE, A. M. A. A voz da esposa\; a trajetória de Paulo Freire. *In*: GADOTTI, M. *et al.* (Org.). **Paulo Freire:** uma bibliografia. Brasília, DF: UNESCO, 1996.
- FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, H. C. L. Construindo o campo e a crítica: o debate. *In*: FREITAS, L.C. **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p. 143.
- FRICK, W. B. **Psicologia humanista:** entrevistas com Maslow, Murphy e Rogers. Tradução de Eduardo D'Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1989.
- FROTA, J. M. Psicopatologia e aconselhamento. **Revista de Educação em Debate**, Fortaleza, v. 3, p. 31, 1979.
- GADAMER, H. G. **A razão na época da ciência**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- GADAMER, H. G. **Verdade e método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 12. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2012.
- GADAMER, H. **Verdade e método II:** complementos e índice. Tradução de Ênio Paulo Giachini. 6. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2012.
- GADOTTI, M. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

GOLDBERG, M. A. A., SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 1982.

GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. **Revista eletrônica Educativa**, Santa Maria, v. 6, fev. 1999, disponível em: <[http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco\\_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D\\_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf](http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf)>. Acesso em> 15 out. 2014.

GOULART, I. B. **Psicologia da educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GRONDLIN, J. **Introdução à hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

GROYSBERG, B.; SLIND, M. Liderança é diálogo: como aumentar o envolvimento e o alinhamento do pessoal na organização moderna, mais horizontal e interligada. **Harvard Business Review**, Harvard, v. 90, n. 6, p. 44-52, jun. 2012.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourt generation evaluation**. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

GUEDES, S.P. **Educação, pessoa e liberdade: propostas rogerianas para uma práxis psicopedagógica centradas no aluno**. São Paulo: Moraes, 1981.

HERZBERG, F.; MAUSNER, B. **The motivation to work**. New York: John Wiley & Sons, 1964.

HESSEN, J. O fenômeno do conhecimento. *In*: HÜHNE, L.M. (Org.). **Metodologia científica: caderno de textos e técnicas**. Rio de Janeiro: Agir, 2001. p. 33.

KNOLL, V. **Esboço de uma hermenêutica do imaginário na obra poética de Mário de Andrade**. 1975. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1975. Mimeografada.

KOOGAN, A.; HOUAISS, A. **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. 4. ed. Rio de Janeiro: Seifer, 2000.

LACOMBE, F.; HEILBORN, G. **Administração: princípios e tendências**. São Paulo: Saraiva, 2008.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAWN, C. **Compreender Gadamer**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LEITÃO, V. M. **Limites da abordagem centrada na pessoa**. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1984.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. E.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Tradução de Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.

LIMA, M. A. M. **Auto-avaliação e desenvolvimento institucional na educação superior: projeto aplicado em cursos de administração**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

LIMA, M. A. M. **Avaliação de programas educacionais em organizações: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento**. Fortaleza: Edições UFC, 2005.

LIMA, M. A. M. **Um novo projeto epistemológico e teórico para a avaliação educacional: uma aplicação na autoavaliação em instituições de ensino superior do setor privado**. 2004. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

LIMA, M. A. M.; MARINHO, G. S. (Org.). **Pedagogia organizacional: gestão, avaliação & práticas educacionais**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

LODI, J. B. **História da Administração**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1978.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. *In*: FREITAS, L.C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 98.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACDONALD, B. Uma classificação política dos estudos avaliativos. *In*: GOLDBERG, M. A. A., SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 1982. p. 16.

MARINELLI, M. **Auto avaliação institucional: estudo de sistemas de educação corporativa em bancos de desenvolvimento brasileiro**. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MASI, D. de. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

- MASLOW, A. H. **Diário de negócios de Maslow**. In: STEPHENS, D. C. Stephens (Org.). Tradução de Nilza Freire. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003. p. 2.
- MASLOW, A. H. **Introdução à psicologia do ser**. Tradução de Á. Cabral. São Paulo: Eldorado, 1962.
- MASLOW, A. H. **Maslow no gerenciamento**. Tradução de Eliana Casquilho. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.
- MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. 3. ed. Washington: Libray of Congress, 1970.
- MATSON, F. W. Teoria humanista: a terceira revolução em Psicologia. In: GREENING, T. C. **Psicologia existencial-humanista**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- MATTOS, S. M. N. Avaliar: um diálogo da afetividade com a rede de relações desenvolvidas no cotidiano escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 173-181, nov. 2008.
- MC DONALD, B. C. Problemas de avaliação escolar. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Avaliação: problemas e perspectivas**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1985, v. 20, p. 7-20.
- MCGREGOR, D. **Motivação e liderança**. Tradução de Alzira Machado Kawall. São Paulo: Brasiliense, 1973.
- MCGREGOR, D. **O lado humano da empresa**. Tradução de Margarida Maria C. Oliva. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MCGREGOR, D. **Os aspectos humanos da empresa**. Tradução de Daniel Peleteiro. Lisboa: Livraria Clássica, 1960.
- MEISTER, J. C. **Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas**. São Paulo: Pearson McKron Boodk, 1999.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, F. C. C.; EBOLI, M. Concepção e modelagem do projeto de educação corporativa. In: EBOLI, M. *et al.* (Org.). **Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas, 2010.
- MOREIRA, V. Ceará é referência em Psicologia Humanista. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, p. 4, 14 maio 2013.
- MOREIRA, V. **De Carl Rogers a Merleau-Ponty: a pessoa mundana em psicoterapia**. São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, V. Revisitando as fases da abordagem centrada na pessoa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 4, p. 537-544, out./dez. 2010.

NIEDERAUER, J. **O iluminismo**: pensadores e características. [S.l.], 2014. Disponível em: <[www.sohistoria.com.br/resumos/iluminismo.php](http://www.sohistoria.com.br/resumos/iluminismo.php)>. Acesso em: 19 abr. 2014.

PALMER, R. **Hermenêutica**. São Paulo: Edições 70, 1969.

PARENTE, F. A. C. **Avaliação educacional dos programas de treinamento e desenvolvimento de pessoal**: um estudo de caso. 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991. Mimeografado.

PARENTE, F. A. C.; LIMA, M. A. M. Abordagem Humanista e Organizacional na Educação Corporativa. **Conhecimento Interativo**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 2, p. 101-123, jul./dez. 2012.

PARENTE, F. A. C.; RODRIGUES, A. M. R. Avaliação Educacional: uma abordagem histórica. In: LIMA, M.A.M.; MARINELLI, M. (Org.). **Epistemologias e metodologias para avaliação educacional**: múltiplas visões e abordagens. Fortaleza: UFC, 2010. p. 118-124.

PARLETT, M. R.; HAMILTON, D. Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs. In: GLASS, G. V. (Ed.). **Evaluation studies review annual**. Beverly Hills, California: Sage, 1976. v. 1.

PARLETT, M.R.; HAMILTON, D. Avaliação iluminativa: uma abordagem no estudo de programas inovadores. In: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Org.). **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias e desafios, São Paulo: EPU, 1982. p. 38-45.

PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio**: avaliação, políticas públicas e educação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-12, jan./mar. 1994. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio>>. Acesso em: 18 fev. 2015>. Acesso em: 12 dez. 2010.

PEREIRA, S. T. B. P. **Gestalt aberta**: vale a pena fechar. Campinas: Núcleo de Gestal Terapia Integrada, 2007. Disponível em: <<http://www.nucleogestalt.com.br/artigo.asp?id=5>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

PINHEIRO, F. P. H. A.; VIEIRA, E. M. Convergências entre a abordagem centrada na pessoa e Sören Kierkegaard. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 29, v. 65, 167-177, abr./jun. 2011. Disponível em: <<file:///C:/USERS/DR%20ASSIS/Downloads/pa-4596.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2015.

PISANI, E. *et al.* **Psicologia geral**. Porto Alegre: Vozes, 1990.

PORTO, B. É tempo de acolher! **O Povo**, Fortaleza, 28 maio 2011. (Jornal do Leitor, p. 4).

- PORTUGAL, F.T. **História da Psicologia**: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau, 2007.
- PUGH, D. S.; HICKSON, D. J. **Os teóricos das organizações**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.
- RABELO, E. H. **Avaliação**: novos tempos e novas práticas. Petrópolis: Vozes, 1998.
- RAMOS, E. A. Auto realização: uma necessidade existencial. **Educação em debate**, Fortaleza, ano 2, n. 2, 1979.
- RICOEUR, P. A tarefa da hermenêutica. *In*: \_\_\_\_\_. **Interpretação e ideologia**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1977.
- RODRIGUES, H. E. **Introdução à Gestalt-terapia**: conversando sobre os fundamentos da abordagem gestáltica. Petrópolis: Vozes, 2004.
- RODRIGUES, J. Recursos humanos: pessoas e valor. **Jornal O Povo**, Fortaleza, 6 ago. 2015.
- RODRIGUES, T. Lidar com gente é difícil? **Jornal O Povo**, Fortaleza, 1 ago. 2015.
- ROGERS, C. R. Aprender a ser livre. *In*: ROGERS, C. R. **De pessoa para pessoa: o problema de ser humano, uma nova tendência na Psicologia**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1977a.
- ROGERS, C. R. **Grupos de encontro**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1974.
- ROGERS, C. R. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- ROGERS, C. R. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1977b.
- ROGERS, C. R. **Um jeito de ser**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- ROGERS, C. R.; KINGET, G. M. **Pessoa, psicoterapia e relações humanas**: teoria e prática da terapia não-diretiva. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.
- ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- SANTOS, B. S. Vygotsky e a teoria histórico-cultural. *In*: LA ROSA, J. **Psicologia e educação**: o significado do aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- SANTOS, F. M. L. N.; TELES, F. M. C.; FERREIRA, G. K. F.; MELO, M. A. S. Avaliação das ações da Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará: dois olhares, múltiplas possibilidades. *In*: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 5., 2012. **Anais...** Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[www.consadnacional.org.br](http://www.consadnacional.org.br)>. Acesso em: 2 set. 2014.



SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Thomson Learning Edições, 2006.

SCHUTZENBERGER, A. A.; WEIL, P. **Psicodrama triádico**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

SCRIVEN, M. Goal-free evaluation. *In*: HOUSE, E.R. **School evaluation**: the politics and process. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation. 1973.

SIMON, H. A. **Comportamento administrativo**: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1965.

SOUSA, C. P. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Revista Série e Ideias**, São Paulo, n. 30, p. 161-174, 1998. Disponível em: <[www.crmariocovas.sp.gov.br](http://www.crmariocovas.sp.gov.br)>. Acesso em: 25 jun. 2014.

STAKE, R. E. . Novos métodos para avaliação de programas educacionais. Tradução de Vera Helena Prado Maluf. *In*: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Org.). **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982. p. 30-34,

STAKE, R. E. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**, São Paulo, v. 7, p. 5-14, jan./jun. 1983.

STAKE, R. E. **Evaluación comprensiva y / evaluación basada em estándares**: crítica y fundamentos. Barcelona: GRAÓ de IRIF, 2006.

STAKE, R. E. **Investigación com estúdio de casos**. Tradução de Roc Fidella. Madrid: Ediciones Morata, 2007.

STAKE, R. E. Program evaluation, particulary responsive evaluation. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens alternativas de avaliação. **Avaliação educacional**: necessidades e tendências. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 1984.

STAKE, R. E. Quão afiados devem ser os dentes do Avaliador? **Avaliação educacional**: necessidades e tendências, Espírito Santo, p. 31-32, 1984.

STAKE, R. E. The countenance of educational evaluation. **Teachers College Record**, [S.l.], v. 68, n. 7, p. 523-540, 1967.

STAKE, R. E. Uma visão contemporânea de avaliação de programas. **Avaliação Educacional**: necessidades e tendências. (Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 1984. p. 139-143.

STUFFLEBEAM, D. L. *et al.* **An introduction to the PDK book**: education evaluation and decision-marking. Itasca: Peacock Publishers, 1971.

TEIXEIRA, A. **Universidades corporativas x educação corporativa**: o desenvolvimento do aprendizado contínuo. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

TYLER, R. W. **Constructing achievement tests**. Columbus, Ohio: State University Bureau of Educational Research, 1934.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: problemas gerais e formação do avaliador. **Educação e Seleção**, São Paulo, v. 5, p. 9-14, jan./jul. 1982.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

WINNICOTT, D. W. **Textos selecionados**: da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1978.

XAVIER, A. S.; PARENTE, F.A.C.; BASTOS, M. G. A. **Psicologia da educação**. Fortaleza: UECE, 2004.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO PEDG DO GRUPO CARMEHIL



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira  
(PPEB) – Doutorado – Educação – Avaliação Educacional – Avaliação Institucional

### AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS GERENCIAIS

Prezado (a) Participante,

É com grande satisfação que conto com seu aceite em participar da pesquisa sobre a **AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS GERENCIAIS**.

Esta pesquisa refere-se ao estudo que realizo no curso de doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará – UFC em Fortaleza-CE. O título do trabalho é: “AUTO AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS PARA GESTÃO: UM ESTUDO DE CASO AVALIATIVO NA EMPRESA CARMEHIL, EM FORTALEZA-CE”.

A pesquisa será desenvolvida a partir do presente questionário e de entrevistas abertas e semiestruturadas junto a professores, alunos e equipe técnica responsável pelo “Programa Estratégico de Desenvolvimento Gerencial – (PEDG)”. Após responder às perguntas, o formulário deve ser devolvido ao pesquisador responsável pela pesquisa.

Será preservado o anonimato quanto às respostas individuais, no decorrer da análise e discussão da pesquisa, mantendo-se total sigilo das informações. Os dados colhidos serão analisados através de um tratamento estatístico para as questões objetivas e de uma análise de conteúdo para as entrevistas.

Sua participação será de grande importância para o êxito dessa pesquisa.

Conto com a sua grande colaboração e agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

**Fco. de Assis C. Parente**

[assisparente@yahoo.com.br](mailto:assisparente@yahoo.com.br)

**(085) 3275-1230 (085) 8723-1220**

**SEÇÃO A: PERFIL DO RESPONDENTE**

NOME:

1 Sexo:

1.1 ( ) Masculino

1.2 ( ) Feminino

2 Idade: \_\_\_\_\_ anos

3 Escolaridade (concluída):

3.1 ( ) Doutorado                      3.2 ( ) Mestrado

3.3 ( ) Pós-graduação lato sensu

3.4 ( ) Graduação

3.5 ( ) Ensino médio    3.6 ( ) Ensino fundamental

4 Local de trabalho:

\_\_\_\_\_

5 Cargo:

\_\_\_\_\_

5 Tempo de Serviço na Organização:

4.1 ( ) até 5 (cinco) anos

4.2 ( ) de 5 a 10 anos

4.3 ( ) acima de 10 anos

5 Tempo de atuação no Cargo:

5.1 ( ) até 5 (cinco) anos

5.2 ( ) de 5 a 10 anos

5.3 ( ) acima de 10 anos

6 Tempo de Existência da Organização:

6.1 ( ) até 5 (cinco) anos

6.2 ( ) de 5 a 10 anos

6.3 ( ) acima de 10 anos

7 Perfil da Empresa:	8 Quantidade de colaboradores da Organização:
7.1 ( ) Prestação de Serviço	8.1 ( ) até 20 colaboradores
7.2 ( ) Indústria	8.2 ( ) de 20 a 40 colaboradores
7.3 ( ) Saúde	8.3 ( ) de 40 a 60 colaboradores
7.4 ( ) Educação	8.4 ( ) de 60 a 80 colaboradores
7.5 ( ) ONG	8.5 ( ) de 80 a 100 colaboradores
7.6 ( ) Outras: _____	8.6 ( ) acima de 100 colaboradores

9 Enumere os treinamentos feitos na EGP:	10 Para você, o programa é:
_____	( ) Excelente ( ) Bom
_____	( ) Regular ( ) Insuficiente
_____	( ) Má
_____	
_____	

### SEÇÃO B: AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS GERENCIAIS

Marque com "X" em cada frase constante das questões abaixo relacionadas, de acordo com a escala abaixo:

Escala:

( ) 0 – Não sei responder ( ) 1 -Discordo ( ) 2 – Discordo em parte ( ) 3 – Concordo em parte ( ) 4 – Concordo

<b>13. Avaliação de Programas Gerenciais</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
13.1 É notável a mudança de atitudes a partir do programa de desenvolvimento gerencial.					
13.2 Percebem-se mudanças no comportamento no trabalho a partir dos resultados do programa de desenvolvimento gerencial.					
13.3 Os processos organizacionais são vivenciados dentro do programa.					
13.4 Os modelos de gestão da organização são pactuados na construção do programa.					

13.5 O programa é considerado excelente.					
13.6 O programa provocou alteração nas rotinas de trabalho.					
13.7 O programa prepara líderes.					
13.8 O programa possibilita levar para o ambiente de trabalho inovação e criatividade.					
13.9 O aprendizado recebido muda a forma de trabalhar.					
13.10 O programa propicia mudanças de comportamentos e atitudes.					
13.11 As ações do programa de desenvolvimento gerencial melhoram os níveis de iniciativa e motivação.					
13.12 O programa propicia mudanças na comunicação e nas relações interpessoais.					
13.13 Os conhecimentos adquiridos no curso são aplicáveis na prática de gestão.					
13.14 A metodologia usada facilita a aprendizagem.					
13.15 A relação professor x alunos estabeleceu um clima formal com ênfase na transmissão de conteúdos.					
13.16 A relação professor x alunos estabeleceu um clima de companheirismo, propiciando abertura para o diálogo.					
13.17 A avaliação é adequada ao conhecimento trabalhado.					
13.18 Uma avaliação com conceitos numéricos são os mais apropriados para um programa de gestão.					
13.19 A avaliação com conceitos qualitativos são os mais adequados.					
13.20 A relação professor x aluno é satisfatória.					
13.21 A metodologia comporta relatos pessoais de experiências de trabalho.					
13.22 A troca de experiências é priorizada em sala de aula.					
13.23 A planejamento do programa é satisfatório.					
13.24 As aulas privilegiam o diálogo.					
13.25 A avaliação privilegia o diálogo e a negociação.					
13.26 A avaliação promove a interação entre as pessoas.					

**SEÇÃO C: AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS GERENCIAIS**

14.1 Qual o significado do curso para a sua vida?

---

---

---

---

---

---

14.2 Que mudanças no ambiente de trabalho o curso promoveu em termos de aprendizagem?

---

---

---

---

---

---

14.3 Após o programa, descreva momentos ou decisões que você considera relevantes para a sua vida profissional e que foram motivados pelo curso?

---

---

---

---

---

---

---

14.4 Quais os motivos que levaram você a decidir ser gestor?

---

---

---

---

---

14.5 Quais os obstáculos/pontos de melhoria/fragilidades do programa?

---

---

---

---

---

14.6 Quais os pontos fortes do programa?

---

---

---

---

---

---

---

14.7 Dentre estes instrumentos (prova escrita, oral, relato de experiência de casos, etc.), quais os mais adequados para serem usados nos processos avaliativos dos programas? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

14.8 Relate os aspectos relevantes da avaliação, realizada pela Instituição.

---

---

---

---

---

---

---

14.9 Descreva o que precisa melhorar no processo avaliativo, adotado pela Instituição.

---

---

---

---

---

---

---

14.10 Comentários ou sugestões.

---

---

---

---

---

---

---



## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA ABERTA E SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS, PROFESSORES E COORDENAÇÃO TÉCNICA DO PEDG**



### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira  
(PPEB) – Doutorado – Educação – Avaliação Educacional – Avaliação Institucional**

A entrevista é aberta e semiestruturada, mas os pontos básicos e os assuntos que possam inspirar o debate são:

#### **1. INGRESSO NO CURSO**

- Seleção;
- Indicação;
- Critérios;
- Motivação;
- Disponibilidade;
- Outros que queira(m) abordar.

#### **2. PLANEJAMENTO DO CURSO**

- O curso foi bem planejado;
- Vai atender às necessidades da empresa;
- Você sentiu falta de algum conteúdo;
- Você acha que tem conteúdo que não tem relevância;
- Períodos, horários;
- Outros que queira(m) acrescentar.

#### **3. EXECUÇÃO DO CURSO**

- Curso trouxe novidades;
- Os assuntos tratados interferiram ou modificaram, repercutiram ou impactaram no ambiente de trabalho;
- Houve modificações a partir do curso em termos de competências ou habilidades;
- Pontos fortes do curso;
- Pontos fracos do curso (fragilidades/deficiências/falhas);
- Os conhecimentos foram relevantes para a sua profissão;
- Outros que queira(m) acrescentar.

**4. O PROFESSOR**

- Estratégias metodológicas; se o professor traz novidades para a sua profissão com apresentação de casos práticos;
- O professor tem compromisso com a disciplina que está ministrando;
- Motivação para o curso; motivou os alunos para o curso e para a área de gestão;
- Relação professor x aluno;
- Estudo de casos práticos – apresentação de casos;
- Enfatizou teorias com exemplos;
- Outros que queira(m) acrescentar.

**5. O ALUNO**

- Compromissos;
- Disponibilidades;
- Envolvimento com o curso;
- O aluno teve participação com os seus conhecimentos e experiências;
- O aluno se comprometeu com a avaliação do curso, com os horários de aulas;
- Outros que queira(m) acrescentar.

**6. AVALIAÇÃO DO CURSO**

- Avaliação dos conhecimentos, habilidades, atitudes e outras competências;
- Foram aplicados instrumentos para avaliar o curso;
- Como está sendo realizado o curso para você – avalie o curso;
- Que motivo o levou a fazer o curso;
- Fale sobre os projetos aplicativos desenvolvidos no curso;
- Outros que queira(m) acrescentar.

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA ABERTA E SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DO PEDG



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira  
(PPEB) – Doutorado – Educação – Avaliação Educacional – Avaliação Institucional

A entrevista é aberta e semiestruturada, mas os pontos básicos e os assuntos que possam inspirar o debate são:

#### 1. PLANEJAMENTO DO PEDG

- Participação no seu projeto;
- Discussão da proposta junto com colegas e empresa [...];
- Atendimento às necessidades da empresa;
- Escolha das disciplinas;
- Levantamento das necessidades de treinamento;
- Como se deu o ingresso dos alunos no curso (motivação, indicações, disponibilidades, critérios, etc.);
- Outros pontos que você queira acrescentar.

#### 2. PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA

- Ela está voltada para as necessidades da empresa;
- Faltou algum conteúdo e se teve algum sem relevância;
- Questão de horário, período, carga horária;
- Outros pontos que você queira acrescentar.

#### 3. EXECUÇÃO DA DISCIPLINA

- Novidades;
- Repercussão/impactos para o mundo do trabalho;
- Modificação a partir da disciplina em termos de competências, habilidades, atitudes voltadas para a profissão;
- Apresentação de casos;
- Outros pontos que você queira acrescentar.

#### 4. PROFESSOR X ALUNO

- Relação professor x aluno (horizontal, vertical ou outra);
- Motivação e manejo de sala de aula;

- Indicação;
- Disponibilidade;
- Critérios da escolha;
- Conhecimentos;
- Outros pontos que você queira acrescentar.

## **5. AVALIAÇÃO DO CURSO X DISCIPLINA**

- Avaliação dos conhecimentos, habilidades, atitudes e outras competências;
- Uso de instrumentos para avaliar a aprendizagem;
- Desenvolvimento de estudos de casos;
- Elaboração de resenhas;
- Contribuição para os projetos aplicativos do programa;
- Outros pontos que você queira acrescentar.

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
TCLE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPEB) –  
Doutorado – Educação – Avaliação Educacional – Avaliação Institucional**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convidamos o(a) Sr (a) que está cursando o “Programa Estratégico de Desenvolvimento Gerencial – (PEDG)” para participar da Pesquisa “**AUTO AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS PARA GESTÃO: UM ESTUDO DE CASO AVALIATIVO APLICADO NA EMPRESA CARMEHIL, EM FORTALEZA-CE**”, sob a responsabilidade do doutorando FRANCISCO DE ASSIS CAMELO PARENTE, sob orientação do Prof. Dr. MARCOS ANTÔNIO MARTINS LIMA, a qual pretende elaborar uma proposta de avaliação de programas educacionais de desenvolvimento gerencial centrada no diálogo, que minimize as dificuldades detectadas junto aos atores dos programas existentes. Sua participação é voluntária e se dará por meio de sua participação na pesquisa e os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são, praticamente, inexistentes. Se você aceitar participar, estará contribuindo para melhorar os programas de desenvolvimento gerencial da empresa e, inclusive, na formação dos gestores atuais e dos futuros. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua José Barreto Parente, 725 – apto 801, telefones 3275-1230 e 8723-1230, ou poderá entrar em contato com a Faculdade de Educação da UFC, telefone 3366-7663.

Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Esse documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do participante \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador responsável \_\_\_\_\_

**APÊNDICE E – QUADRO 4: O PARADIGMA DA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
NATUREZA DA AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo de análise e crítica de uma dada realidade, visando a sua transformação.</li> </ul>
ENFOQUE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualitativo.</li> <li>• Praxiológico: busca apreender o fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade, objetivando a sua transformação e, não apenas, a sua descrição.</li> </ul>
INTERESSE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emancipador, ou seja, libertador, visa provocar a crítica, libertando o sujeito de condicionamentos determinados.</li> </ul>
VERTENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Político-pedagógica.</li> </ul>
COMPROMISSOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar que pessoas, direta ou indiretamente, atingidas por uma ação educacional escrevam a sua própria história.</li> <li>• O avaliador se compromete com a “causa” dos grupos que propõe a avaliar.</li> </ul>
CONCEITOS BÁSICOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emancipação.</li> <li>• Decisão democrática.</li> <li>• Transformação.</li> <li>• Crítica educativa.</li> </ul>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Iluminar” o caminho da transformação.</li> <li>• Beneficiar audiências em termos de torná-las autodeterminadas.</li> </ul>
ALVOS DA AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas educacionais ou sociais.</li> </ul>
PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antidogmatismo.</li> <li>• Autenticidade e compromisso.</li> <li>• Restituição sistemática (direito à informação).</li> <li>• Ritmo e equilíbrio da ação-reflexão.</li> </ul>
MOMENTOS DA AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrição da realidade.</li> <li>• Crítica da realidade.</li> <li>• Criação coletiva.</li> </ul>
PROCEDIMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialógico.</li> <li>• Participante.</li> <li>• Utilização de técnicas do tipo: entrevistas livres, debates.</li> </ul>
TIPOS DE DADOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predominantemente qualitativos.</li> <li>• Utilizam-se também dados quantitativos.</li> </ul>
PAPEL DO AVALIADOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenador e orientador do trabalho avaliativo.</li> <li>• O avaliador, preferentemente, pertence à equipe que planeja e desenvolve um programa.</li> </ul>
REQUISITOS DO AVALIADOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência em pesquisa e em avaliação.</li> <li>• Habilidade de relacionamento interpessoal.</li> </ul>

Fonte: Saul (1988, p. 64).

**APÊNDICE F – QUADRO 5 – MODELOS CONTEMPORÂNEOS DE AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO**

AUTORES/CATEGORIAS	PARLETT e HAMILTON (1982)	STAKE (1967 e 1984)	SAUL (1988)
ENFOQUE	Avaliação Iluminativa	Avaliação Responsiva	Avaliação Emancipatória. Qualitativo. Praxiológico: busca apreender o fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade, objetivando a sua transformação e, não apenas, a sua descrição.
DEFINIÇÃO	Descrição e interpretação da situação complexa de um programa de inovação.	Descrição e julgamento de um programa educacional, identificando os seus pontos fortes e fracos.	Análise e crítica de uma dada realidade visando sua transformação. Emancipação. Decisão democrática. Transformação. Crítica educativa.
OBJETIVO	“iluminar”, fornecer compreensão sobre a realidade estudada em sua totalidade. Verificar o impacto, a validade, a eficácia de um programa de inovação.	Responder aos questionamentos básicos de um programa, principalmente aqueles oriundos das pessoas diretamente ligadas a ele. Considerar as “reações avaliativas” de diferentes grupos em relação ao programa.	“Iluminar” o caminho da transformação. Beneficiar audiências em termos de torná-las autodeterminadas.
PAPEL DO AVALIADOR	Observar, descrever e interpretar a situação buscando: a) isolar suas características significativas; b) delimitar os elos de causa e efeito; c) compreender relações entre as crenças e as práticas e entre os padrões organizacionais e respostas dos indivíduos.	a) Estruturar o estudo a partir de perguntas, negociação e seleção de alguns questionamentos sobre o programa. b) Coletar, processar e interpretar dados descritivos e de julgamento, fornecidos por vários grupos de pessoas.	Coordenador e orientador do trabalho avaliativo. O avaliador, preferentemente, pertence à equipe que planeja e desenvolve um programa. Dialógico. Participante. Utilização de técnicas do tipo: entrevistas livres, debates.
IMPLICAÇÕES PARA O PROJETO DE AVALIAÇÃO	1)Requer a definição de uma sistemática de observação e registro contínuo de eventos, interações e de comentários informais. 2) Necessita de uma sistemática para organizar e codificar os	1)Inclui matrizes para coleta de interpretação dos dados. As matrizes preveem três corpos de dados: a)antecedentes (condições prévias à situação ensino-aprendizagem); b) transações: sucessão de	Antidogmatismo. Autenticidade e compromisso. Restituição sistemática (direito à informação). Ritmo e equilíbrio da ação – reflexão. Descrição da realidade. Crítica da realidade. Criação

	<p>dados de observação. 3) Envolve coleta de informações através de entrevistas, questionários, análise de documentos. 4) Requer a procura de princípios subjacentes à organização do programa a fim de explicar as relações de causa-efeito, e situar as descobertas num contexto de pesquisa amplo.</p>	<p>relações que se estabelecem entre pessoas nas diferentes situações de ensino-aprendizagem; c) resultados: consequências do processo ensino-aprendizagem. Esse conjunto de dados permeia e se cruza com quatro categorias: intenções, observações, padrões, julgamentos, definindo celas para registro de observações. 2) Requer adaptação contínua dos objetivos da avaliação e dos métodos de coleta de dados enquanto os avaliadores familiarizam-se com o programa e com o contexto de avaliação. 3) Permite a inclusão de métodos alternativos de natureza qualitativa e quantitativa.</p>	<p>coletiva. Diálogo. Participante. Utilização de técnicas do tipo: entrevistas livres, debates. Predominantemente qualitativos. Utilizam-se também dados quantitativos.</p>
LIMITAÇÕES REGISTRADAS NA LITERATURA	<p>1) Natureza subjetiva do método. 2) Necessidade de habilidades especiais para o avaliador: técnicas intelectuais e de relacionamento interpessoal. 3) Característica de estudo de casos particulares, de inovações.</p>	<p>1) Metodologia inadequada para obter informações a respeito de “construtos-chave”. 2) Algumas celas da matriz de delineamento superpõem-se: algumas distinções não estão claras. 3) Possibilidade de discussão dentro do programa ocasionando conflitos de valores. 4) Natureza intuitiva e subjetiva dos dados. 5) as questões fundamentais de avaliação surgem não exclusivamente dos coordenadores do programa, das agências financiadoras ou da comunidade científica.</p>	-
CONTRIBUIÇÕES	<p>1) Permite estudar o programa de inovação detectando como funciona, como é influenciado pelas diferentes situações escolares, quais são suas</p>	<p>1) Fornece um método sistemático para organizar e descrever dados de julgamento, assim como enfatiza a inter e intra-relação entre eles. 2) Considera</p>	<p>Emancipador, ou seja, libertador; visa provocar a crítica libertando o sujeito de condicionamentos determinados. Trata-se de uma vertente político-pedagógica. Propicia que</p>



	<p>vantagens e inconveniências. 2) Centraliza-se em avaliação do processo de inovação pedagógica, permitindo uma apreensão ampla e profunda de uma situação viva e complexa. 3) É sensível aos problemas de adaptação às circunstâncias locais que são inerentes à programação de inovação.</p>	<p>padrões absolutos e relativos de julgamento. 3) Requer padrão explícito. 4) Permite generalização do método. 5) Comunica os resultados sob diferentes formas, favorecendo diferentes audiências. 6) Enfatiza os questionamentos, a linguagem, o contexto e os padrões de julgamento das pessoas-chave do programa.</p>	<p>pessoas, direta ou indiretamente, atingidas por uma ação educacional escrevam a sua própria história. O avaliador se compromete com a “causa” dos grupos que se propõe a avaliar. Os alvos da avaliação recaem sobre os programas educacionais ou sociais. Os requisitos do avaliador são: experiência em pesquisa e em avaliação; habilidade de relacionamento interpessoal.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Saul (1988, p. 36-39 e 64); adaptado pelo autor.