

PROGRAMA ESTRATÉGICO DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL (PEDG): ESTUDO AVALIATIVO NO CENTRO DE HEMATOLOGIA E HEMOTERAPIA DO CEARÁ (HEMOCE)

strategic management development program (pedg): evaluative study at the hematology and hemotherapy center of ceará (hemoce)

Marcos Antonio Martins Lima¹
Denize de Melo Silva
Julia de Souza Firmeza

RESUMO

O presente artigo objetiva avaliar o Programa Estratégico de Desenvolvimento Gerencial (PEDG) empreendido no Centro de Hematologia e Hemoterapia do Ceará (HEMOCE). Nesse contexto, pretende-se desvelar a importância das ações educativas promovidas na referida organização, com o intuito de ocasionar melhorias eficazes nos processos e programas desenvolvidos na instituição. Esse processo constitui-se como contínuo e essencial para o desenvolvimento da organização supracitada. Cabe, pois, considerar os módulos educacionais com vistas ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e resultados que permeiam o processo de gestão empreendido. A metodologia de avaliação aplicada no presente programa educacional fundamenta-se no primeiro nível de avaliação de Kirkpatrick (1998), isto é, o nível de reação, segundo a percepção avaliativa de todos os participantes em relação às seguintes estruturas de avaliação: (I) programa; (II) coordenação do curso pelo HEMOCE; (III) apoio logístico; (IV) autoavaliação; (V) facilitador; e (VI) elogios, críticas e sugestões. Considerou-se como produto da ação educativa realizada na organização a estruturação de um programa de desenvolvimento gerencial, por meio de ações concretas através de quatro projetos aplicativos, aliando os conhecimentos teórico-práticos às especificidades e aos desafios da organização pesquisada.

Palavras-chave: Desenvolvimento gerencial. Educação corporativa. Avaliação educacional

ABSTRACT

This article aims to evaluate the Strategic Management Development Program (PEDG) undertaken at the Hematology and Hemotherapy Center of Ceará (HEMOCE). In this context, it is intended to reveal the importance of the educational actions promoted in that organization, in order to bring about effective improvements in the processes and programs developed at the institution. This process is considered continuous and essential for the development of the aforementioned organization. Therefore, it is worth considering the educational modules with a view to developing knowledge, skills, attitudes and results that permeate the management process undertaken. The evaluation methodology applied in the present educational program is based on the first evaluation level of Kirkpatrick (1998), that is, the reaction level, according to the evaluative perception of all participants in relation to the following evaluation structures: (I) program; (II) coordination of the course by HEMOCE; (III) logistical support; (IV) self-assessment; (V) facilitator; and (VI) praise, criticism and suggestions. The structuring of a managerial development program was considered as a product of the educational action carried out in the organization, through concrete actions through four application projects, combining theoretical and practical knowledge with the specificities and challenges of the researched organization.

Keywords: Managerial development. Corporate education. Educational assessment

INTRODUÇÃO

Observam-se as contribuições das estratégias educacionais como ações práticas desenvolvidas nas instituições, com o intuito de ocasionar melhorias e aperfeiçoamento constante das ações empreendidas na organização.

Diante dos debates decorrentes da operacionalização referente ao contexto profissional e à revolução tecnológica que permeiam as novas estratégias de mercado e desenvolvimento das organizações, fazem-se necessárias a integração com os objetivos da organização e metas claras a serem definidas para a superação das dificuldades durante o processo de sistematização dessas ações.

Pretende-se, por meio de estudo de caso realizado no Centro de Hematologia e Hemoterapia do Ceará (HEMOCE), relatar as contribuições acerca das estratégias educacionais adotadas para o desenvolvimento do programa gerencial e como as práticas dessas ações fomentam a geração de uma cultura organizacional, com foco no alcance de objetivos, lucratividade e competitividade para a organização.

A metodologia de avaliação aplicada no presente programa educacional fundamenta-se no primeiro nível de avaliação de Kirkpatrick (1998), isto é, o nível de reação, segundo a percepção avaliativa de todos os participantes em relação às seguintes estruturas de avaliação: programa; coordenação do curso pelo HEMOCE; apoio logístico; autoavaliação; facilitador; e elogios, críticas e sugestões. A avaliação dos facilitadores também completa o processo metodológico do PEDG, com duas estruturas: avaliação geral e avaliação dos participantes.

Foram consideradas como estratégias para a avaliação do programa de desenvolvimento gerencial na instituição ações concretas, por meio de 4 (quatro) projetos aplicativos, a fim de fornecer o embasamento prático aos conhecimentos adquiridos através da ação educativa empreendida na organização.

2 Referencial Teórico

A abordagem teórica adotada na presente pesquisa versou acerca dos conceitos fundantes da teoria do desenvolvimento gerencial, bem como da metodologia PEDG – Programa Estratégico de Desenvolvimento Gerencial.

2.1 Conceitos de desenvolvimento gerencial

Observa-se o desenvolvimento gerencial enquanto elemento central para a proposição de lideranças nas instituições. Para Reis (2000), segundo essa perspectiva, ações e/ou programas educacionais atrelados ao desenvolvimento e à formação das lideranças caracterizam-se como um processo contínuo que objetiva potencializar, desenvolver e atualizar esse processo de formação, tendo em vista as necessidades da organização e centrando-se no comprometimento e no desenvolvimento eficiente dessas lideranças, com foco nos resultados obtidos pela organização. Assim, “os programas de desenvolvimento de liderança adotados pelas empresas competem com um conjunto amplo e dinâmico de variáveis” (REIS, 2000, p. 42).

Nessa perspectiva, para Fares e Busch (1994, p. 382):

Desenvolver dirigentes da organização nos dias de hoje é uma atividade que pressupõe uma perfeita localização no tempo e espaço. O desenvolvimento de dirigentes é uma tarefa elementar e necessariamente complexa, porque complexa é a realidade na qual o dirigente está inserido.

Diante disso, a complexidade do trabalho desempenhado pelas lideranças na organização consolida-se a partir de uma análise contextual heterogênea que deve considerar os elementos presentes na realidade experienciada para a proposição de uma formação contextualizada e coesa dos componentes que integram essa realidade.

Assim, conforme Fares e Busch (1994), essa formação não deve ser compreendida de forma rasa e superficial, mas deve considerar as variáveis contidas dentro desse contexto. Segundo essa percepção, Reis (2000) complementa que essa dinâmica envolve uma sequência lógica de experiências sociais, culturais, afetivas e das vivências da fase adulta que impactam na área profissional.

Assim, em um contexto cada vez mais presente de complexidade e incertezas, as organizações, para alcançar seus resultados pretendidos, terão que atuar de forma estratégica, direcionando todos os seus esforços e recursos para a realização de seus objetivos estratégicos e de sua missão (CARVALHO, 1995).

Conforme a autora, faz-se necessário considerar a participação, a

responsabilidade e o desenvolvimento de líderes com a compreensão do trabalho em equipe e comprometido com os ideais da organização. Para isso, as competências devem estar aliadas às alternativas consoantes com a renovação da organização (CARVALHO, 1995).

Evidenciam-se as metas, a missão e os objetivos da organização, construindo uma base sólida de conhecimentos relacionados à história, ao contexto e ao papel desempenhado pelos colaboradores nas instituições. Dessa forma,

[...] cada um desses fatores pode estar combinado com os demais. Inclusive essa separação responde mais a um critério didático do que à descrição da realidade. Determinadas práticas organizacionais podem incentivar o desenvolvimento de competências, abrangendo todos esses aspectos ou privilegiando alguns deles sobre os restantes (MOURA; BITENCOURT, 2006, p. 5).

Dentre as competências exigidas para um perfil de atuação, enquadram-se, no exposto por Boog (2000, p. 31):

A primeira etapa do planejamento será a identificação precisa de quais competências que cada cargo abrangido pelo plano exige, independentemente de quem o ocupa ou virá a ocupá-lo. As competências devem ser entendidas como sendo o conjunto de três tipos de qualificação: conhecimentos, habilidades e atitudes. Os conhecimentos são as coisas que as pessoas precisam saber. Habilidades são as coisas que as pessoas precisam saber fazer e os comportamentos são as maneiras de se portar das pessoas.

Diante disso, esse processo nas organizações deverá acompanhar a avaliação da integração dos componentes gerenciais das instituições, assim como no auxílio de um clima organizacional favorável para o alargamento eficiente das atividades e objetivos das organizações, surgindo como um agente necessário diante da exigência de produção do mercado e das metas estabelecidas pelas organizações.

O mundo transforma-se a cada momento e o resultado mais visível desse processo é a obsolescência do conhecimento, que impele a atualização constante e contínua (GENTILI; BENCINI, 2000).

Dessa forma, para Moura e Bitencourt (2006), o desenvolvimento gerencial deve envolver pessoas e processos como elementos importantes à vantagem competitiva e para promover aspectos de mudança na cultura e na dinâmica organizacional. O

programa investigado visa ao desenvolvimento potencial da instituição, por meio dos diretores e coordenadores, com foco na organização e no direcionamento, visando ainda à discussão acerca das posturas gerenciais e das metodologias adotadas para a melhoria da gestão pública.

Quadro 1. Tipologias das abordagens educacionais

TIPO DE ABORDAGEM	DESCRIÇÃO
Programas conceituais	Em geral oferecidos por universidades, concentram-se no aprendizado cognitivo, com base em teorias e modelos. Exemplo: as diferentes abordagens de liderança, teoria X etc.
Programas centrados no desenvolvimento pessoal	Influenciados pelas abordagens humanistas da Psicologia, baseiam-se na expectativa de que o conhecimento e a compreensão das próprias aspirações, desejos e emoções são aspectos essenciais para a formação de um líder. Exemplo: programas que se utilizam de experiências e aventuras ao ar livre (Rafting, TEAL, escalada, etc.).
Programas focados no desenvolvimento de habilidades de liderança	Concentram-se em promover o aprendizado de habilidades assumidas como relacionadas à liderança. Exemplo: workshops voltados para abordar, explorar e exercitar temas como criar uma visão do negócio, comunicação interpessoal, liderança de equipes etc.
Programas baseados em <i>feedbacks</i>	Utilizam <i>feedbacks</i> de diferentes fontes como principal instrumento, buscando percepções de pares, subordinados e chefias sobre como o participante atua como líder. Exemplo: programas voltados para desenvolvimento pessoal e de liderança a partir dos pontos identificados nos <i>feedbacks</i> .

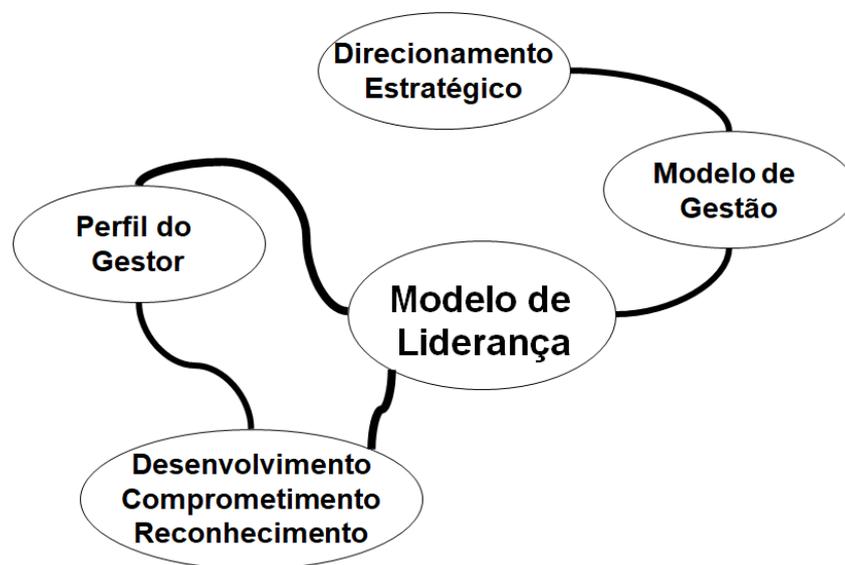
Fonte: Reis (2000, p. 13-14).

A seguir, será apresentada a metodologia vinculada ao Programa Estratégico de Desenvolvimento Gerencial (PEDG), contextualizando seu processo de organização e as ações necessárias para a sua implementação.

3 Metodologia PEDG – Programa Estratégico de Desenvolvimento Gerencial

A metodologia do Programa Estratégico de Desenvolvimento Gerencial (PEDG) objetiva a realização das ações educativas sintonizadas à realidade vivenciada pelos colaboradores. Assim, essas ações são ancoradas em algumas abordagens pedagógicas. O PEDG tem como pressuposto um modelo de liderança ativo na organização, no qual os profissionais serão alvo de desenvolvimento.

Figura1. Modelo de Liderança



Fonte: IAGEE (2009).

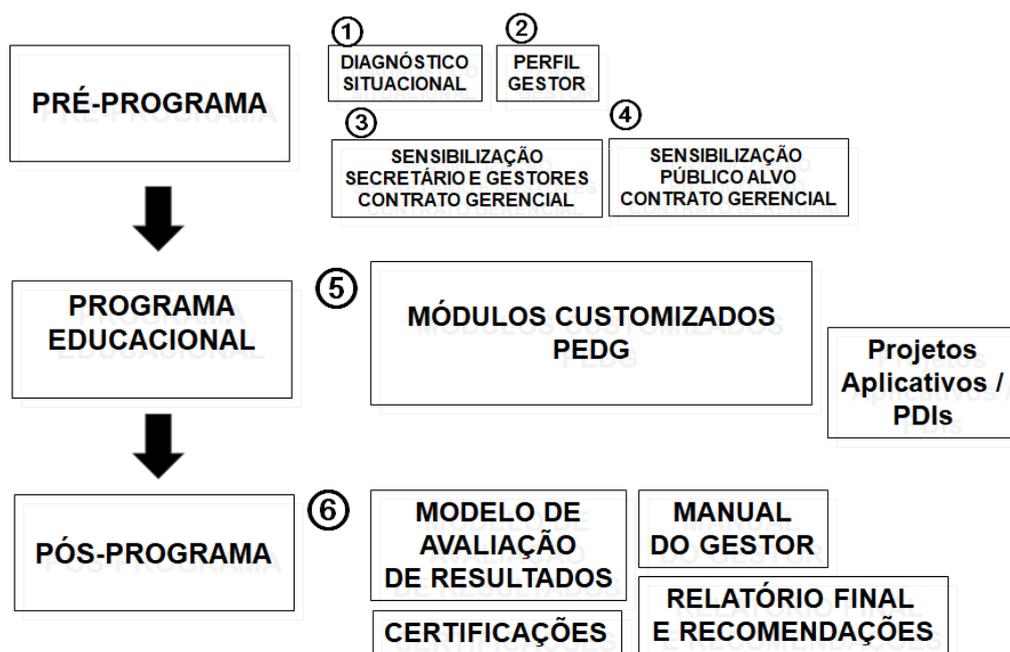
O modelo de liderança precisa ser considerado desde o planejamento ou direcionamento estratégico da organização, além de seu modelo de gestão de resultados, gerando o perfil necessário de gestor e as estratégias de desenvolvimento, comprometimento e reconhecimento, conforme a Figura 1 anterior.

A metodologia PEDG, conforme a Figura 2, a seguir, e enquanto estratégia de desenvolvimento, está amparada em 3 (três) momentos: (1) pré-programa educacional; (2) programa educacional; e (3) pós-programa educacional, com domínio de desenvolvimento e aplicação do IAGEE – Instituto de Avaliação, Gestão & Educação.

No pré-programa educacional, há 4 (quatro) fases: diagnóstico situacional com uma leitura técnica da realidade organizacional e do atual modelo de liderança; construção do perfil do gestor baseado em competências (conhecimentos, habilidades,

atitudes e resultados); sensibilização da diretoria e sensibilização dos potenciais participantes com a validação de contrato gerencial.

Figura 2. Metodologia PEDG



Fonte: IAGEE (2009).

Na etapa de realização do programa educacional, os módulos educacionais que foram customizados anteriormente, na fase de diagnóstico, são aplicados por facilitadores especializados nos temas, integrados a projetos aplicativos, a planos de desenvolvimento individual (PDIs) ou outros mecanismos que efetivam a aplicação e a transferência da aprendizagem para o ambiente laboral. Na etapa final do pós-programa educacional, o modelo de avaliação é consolidado, com a entrega do manual do gestor (um resumo com dicas sobre os conteúdos abordados), as certificações para os participantes aprovados e o relatório final com as recomendações técnicas de melhoria.

3.1 Fundamentos

A dissipação de espaços não formais faz jus às necessidades de integração desses espaços de aprendizado para o processo de melhorias constantes na organização. Todavia, a fim de possibilitar o estreitamento da relação entre teoria e prática, realizar-

se-á a construção de um estudo de caso com vistas à compreensão do contexto e das necessidades explicitadas pelo HEMOCE.

A metodologia PEDG está fundamentada nas seguintes abordagens pedagógicas: Andragogia (KNOWLES, 1995); Pedagogia Situada (LAVE; WENGER, 1990); Pedagogia Reflexiva (SCHÖN, 1997; FREIRE, 2014); Pedagogia da Experiência (DEWEY, 2011); e Pedagogia de Projetos (KILPATRICK, 1978). O estudo avaliativo, por sua vez, fundamenta-se na teoria estrutural-sistêmica de Lima (2008).

A teoria estrutural-sistêmica considera o mapeamento das estruturas essenciais de avaliação, no intento de compreender as contribuições desses indicadores para as organizações. Conforme Silva, Tahim e Lima (2014, p. 5):

O modelo em questão defende que a avaliação é um ato científico realizado por um sujeito avaliador do objeto a ser avaliado, a reflexão, o planejar, tomar decisão e a ação. Ato que transforma sistematicamente o objeto avaliado em um novo, também a ser avaliado, assim promovendo transformação no sujeito avaliador. Para tanto, o avaliador considera fatores endógenos e exógenos, a valoração emitida por outros sujeitos envolvidos no processo de formação. Após análise e considerações acerca da avaliação dos sujeitos, retoma seu olhar avaliativo, para obter conclusões a tomada de decisões e reavaliar.

A andragogia, conforme Knowles (1995), consiste em princípios basilares condizentes com a preparação dos indivíduos, a investigação do clima, planejamento das ações com base feita no mapeamento dos interesses, realidades e contexto em que os aprendizes estão inseridos. Dessa forma, estipulam-se os objetivos educacionais para o alcance da aprendizagem.

Shinoda et al. (2014) afirmam que a andragogia consiste em um modelo pedagógico atrelado à aprendizagem dos adultos. Segundo essa percepção, a abordagem pedagógica surge da necessidade centrada na volta dos indivíduos aos espaços formadores. Portanto, é nessa perspectiva que o modelo de Knowles enfatiza dispositivos essenciais para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra significativamente. Assim, “a andragogia pode ser assumida como um sistema de pressupostos acerca dos aprendizes” (FARIA; RURATO; SANTOS, 2000, p. 205).

Nessa perspectiva, Rego (2012, p. 41) indica que “o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento, e essa mesma modificação vai

influenciar o seu comportamento futuro. Notamos, nesse princípio, a integração dos aspectos biológicos e sociais do indivíduo”. Dessa forma, a relação do homem com o mundo não se constitui como uma relação central; contudo, deve ser realizada por meio da mediação dos meios da própria fundamentação da atividade humana.

A pedagogia situada compreende o contexto em que as práticas organizacionais acontecem e o modo como as atividades inerentes ao processo são estruturadas a partir do conhecimento prévio da realidade e da cultura presente na organização (LAVE; WENGER, 1990).

Nessa perspectiva, a respectiva abordagem compreende a aprendizagem resultante de 3 (três) fatores essenciais: atividade, contexto e a cultura. No modelo de educação tradicional, a aprendizagem sedimenta-se de forma passiva e descompassada. Nessa perspectiva, ocorre apenas o acúmulo de informações descontextualizadas.

Para que a aprendizagem situada desenvolva-se de forma significativa, faz-se necessário que haja interação entre os sujeitos aprendizes, considerando os comportamentos e os valores preconizados inseridos nas denominadas comunidades práticas. Dessa forma, o conhecimento deve ser contextualizado a partir do ambiente, bem como atrelado à colaboração e interação social.

A pedagogia da reflexão-ação cunhada por Schön (1997, p. 5) considera que:

[...] o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão-na-ação seja possível. Estes dois lados da questão - aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos - devem ser olhados como inseparáveis.

A pedagogia reflexiva centra-se também nos aportes da realidade e da base científica para a fundamentação das práticas. Segundo Freire (2014), as ações educativas devem propiciar a ampliação e superação do conhecimento ingênuo em detrimento do conhecimento epistemológico e essa construção será possível a partir da significância dessas práticas para o indivíduo envolvido no contexto. Assim, a reflexão sobre a prática e a autoavaliação é que essas são elementos norteadores para quem ensina e para quem aprende. Portanto, as práticas educativas constituem-se como algo em permanente mudança e são inerentes ao próprio ser humano.

Dialogando sob essa perspectiva, cabe considerar as aproximações entre a pedagogia reflexiva e autônoma de Freire (2014), a partir das influências do modelo pedagógico renovado proposto na Pedagogia da Experiência de Dewey (2011) e na Pedagogia de Projetos de Kilpatrick (1978).

A pedagogia da experiência, para Cunha (2001), envolve o olhar para o ser em constante processo de mudança, para a consciência da autonomia e das experiências e para o favorecimento da aprendizagem significativa dos aprendizes. Dessa forma, o professor constitui um facilitador dessas aprendizagens, tornando-as parte do processo educativo e favorecendo a interação e troca de informações, ampliando os saberes adquiridos durante o processo.

Conforme podemos observar, mudança é um tema a que Dewey recorre para caracterizar o universo aberto, variado e instável que propicia as práticas científicas, as quais, por sua vez, inspiram a nova atitude filosófica que propõe. Outros temas associam-se naturalmente a estes, como a pesquisa científica, a ordem social e a educação (CUNHA, 2001, p. 89).

Nesse sentido, houve a propagação dos conceitos atrelados à pedagogia de projetos sob a influência dos autores Dewey (2011) e Kilpatrick (1978). A pedagogia de projetos envolve o ensejo de uma educação mais igualitária, vinculando-se às experiências do indivíduo (OLIVEIRA; VENTURA, 2005).

[...] no Brasil, que iniciou a discussão em torno da pedagogia de projetos na década de 1930, com Anísio Teixeira e Lourenço Filho, ambos idealistas da Escola Nova. Desde então, o movimento tem sido re-interpretado por diversos autores, procurando superar o conceito reducionista de metodologia interessante para se trabalhar os conteúdos sistematizados, valorizando o processo educativo (OLIVEIRA; VENTURA, 2005, p. 22).

3.2 Estudo de Caso: Avaliação do PEDG no HEMOCE

De acordo com Bagno (2012, p. 12), o estudo de caso compreende uma “[...] investigação feita com objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso”. E conforme Stake (1994), “o avaliador, no estudo de caso, especialmente atuante, envolve-se para compreender o universo avaliado” (apud VIANNA, 2000, p. 142).

Para o referido autor, o estudo de caso em avaliação educacional configura-se

como uma metodologia bastante promissora e as escolhas das alternativas são interpretações a serem investigadas conforme o caso em estudo.

Tornam-se imprescindíveis o julgamento e a descrição do programa em questão para a validação dos aspectos avaliativos e possíveis melhoramentos. Reafirmando o exposto, Lima (2005, p. 117) assegura que:

A contemporaneidade da ciência exige a modificação dos hábitos do espírito, inclusive da sua lógica. Com a chegada do século XX, constatou-se não haver fenômenos simples na ciência, pois todo fenômeno é concebido como um conjunto de relações, logo somente é possível conhecê-los com aplicação de métodos múltiplos.

O PEDG, no caso do HEMOCE, foi formatado com a aplicação dos seguintes 3 (três) módulos educacionais: (I) liderança; (II) gestão de equipes; e (III) autogestão.

A metodologia de avaliação aplicada no presente programa educacional fundamenta-se no primeiro nível de avaliação de Kirkpatrick (1998), isto é, o nível de reação, segundo a percepção avaliativa dos participantes em relação às seguintes estruturas essenciais de avaliação, como já visto: (I) programa; (II) coordenação do curso; (III) apoio logístico; (IV) autoavaliação; (V) facilitador; e (VI) elogios, críticas e sugestões. A avaliação dos facilitadores também completa o processo metodológico do PEDG, com duas estruturas: (I) avaliação geral; e (II) avaliação dos participantes.

Diante desses aspectos e critérios, a avaliação visa ao aprimoramento e ao monitoramento das ações realizadas na organização, objetivando a qualidade educacional no HEMOCE, subsidiando a sustentabilidade financeira e social.

Do universo evidenciado pela pesquisa empreendida na organização, constatou-se que os participantes (n=25) da ação desenvolvida representam 84% dos presentes.

Cada estrutura possui indicadores específicos que foram considerados para a base metodológica adotada na respectiva pesquisa. Assim, esta análise baseou-se em uma escala denominada escala de conceitos, a saber: “excelente”, que se atrela ao número 4; “bom”, que se vincula ao número 3; “regular”, que corresponde ao número 1; e “ruim”, que se atrela ao número 0 (LIMA; CRUZ; MARINHO, 2014).

A partir da escala adotada, traçou-se a média relacionada às 5 (cinco) estruturas propostas na ação educativa desenvolvida na organização: (I) oficina; (II) coordenação; (III) apoio logístico; (IV) autoavaliação dos participantes; e (V) avaliação do facilitador,

consolidadas por meio das análises dos participantes acerca do profissional designado pelo desenvolvimento do curso.

4 Análise e discussão dos resultados

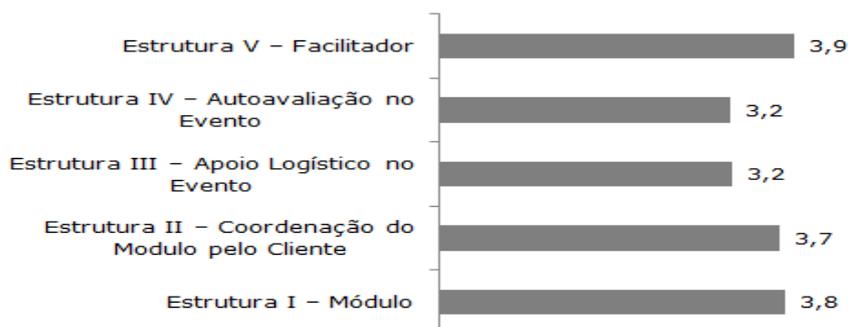
Os dados foram coletados em 2015 e consolidados em 2016. Após a coleta, foram tabulados e procedeu-se com a análise dos produtos visualizados no módulo em destaque.

No tocante ao aspecto quantitativo, utilizou-se como ferramenta para a análise empreendida o *software Microsoft Excel* para *Windows*.

A fim de compreender melhor as especificidades presentes nos módulos educacionais analisados no programa de desenvolvimento gerencial, utilizou-se a análise descritiva, pautada nos critérios estabelecidos por meio da análise qualitativa dos aspectos já citados anteriormente.

De acordo com a análise das estruturas presentes, conforme gráfico 1 a seguir, vincula-se, por meio da média geral, a avaliação realizada pelos participantes do respectivo programa nos seus 3 (três) módulos educacionais componentes.

Gráfico 1. Estrutura de Avaliação Participante



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

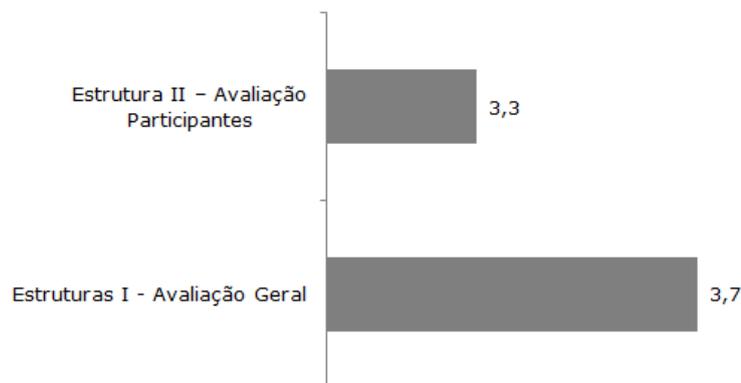
Assim, a estrutura I (conjunto dos três módulos educacionais) recebeu média 3,8; a estrutura II (coordenação dos módulos pelo cliente) obteve média 3,7; a estrutura III (apoio logístico aos módulos) foi avaliada com média 3,2; a estrutura IV (autoavaliação dos módulos) obteve média 3,2; e a estrutura V (facilitador) foi avaliada

com média 3,9. Dessa forma, observou-se que os participantes do evento atribuíram ao programa conceitos variantes entre “bom” e “excelente”, e que o programa atendeu aos objetivos pretendidos no tocante às estruturas examinadas.

Segundo Lima (2008), as estruturas configuram-se como elementos essenciais para a investigação e a proposição de melhorias. Portanto, cabe entendê-las como categorias que devem ser consideradas na etapa de avaliação, na detecção das possíveis dificuldades e assim ocasionar novas tomadas de ação para a melhoria dos processos observados na organização.

Partindo dessa compreensão, a gráfico 2 a seguir representa a média geral das estruturas avaliadas pelo facilitador do programa gerencial em análise.

Gráfico 2. Estrutura de Avaliação Facilitador



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

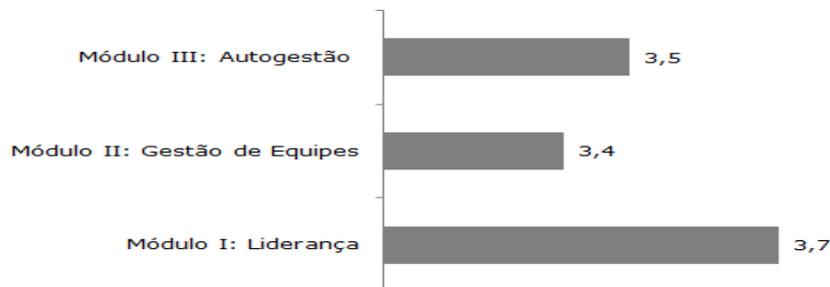
Observou-se que a estrutura I (avaliação geral), correspondente à avaliação geral do curso pelo facilitador, obteve a média 3,7; a estrutura II (avaliação dos participantes) recebeu média 3,3, ou seja, as duas estruturas receberam conceitos entre “bom” e “excelente”. Confirmam-se, assim, a integração e a colaboração dos participantes para o pleno andamento do curso, bem como ficam evidentes a plena execução do programa e o desenvolvimento das competências inerentes à organização.

A avaliação das estruturas essenciais compreendeu uma etapa importante que oportuniza a dinâmica participativa dos integrantes do curso, além de fornecer apoio às

atividades desenvolvidas pelo programa e o atendimento às necessidades evidenciadas durante a execução do mesmo.

Em relação à média geral construída a partir dos avaliadores do programa estudado, visualiza-se, no gráfico 3, a seguir, o esboço geral como base para a consolidação obtida na análise do programa por meio dos módulos educacionais aplicados com o objetivo de ocasionar mudanças interventivas na organização pesquisada.

Gráfico 3. Avaliação Consolidada do Programa por Módulos Educacionais



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Dessa forma, a partir da análise do módulo I (liderança) correspondente à avaliação geral do curso pelo facilitador e participantes, foi consolidada a média 3,7, ou seja, o módulo avaliado configurou-se com os conceitos de “bom” e “excelente”, em acordo com a escala adotada na pesquisa.

O módulo II (gestão de equipes) atrelado à avaliação geral teve como média 3,4, vinculada à análise do facilitador e participantes do curso. Foi avaliado com o conceito “bom”, enquanto ao último módulo, módulo III (autogestão), foi atribuída a média geral 3,5, o que denota a qualidade das informações repassadas e a utilidade dos conhecimentos obtidos para o desenvolvimento da instituição.

A estrutura VI (elogios, críticas e sugestões) corresponde à análise qualitativa sedimentada com base na percepção dos participantes e dos facilitadores do programa. Desse modo, fornece elementos importantes para a compreensão do programa investigado.

Em relação aos elogios, os participantes mencionaram a didática do facilitador como elemento essencial para o desenvolvimento das aprendizagens requeridas, além de citarem a qualidade dos módulos e materiais adotados, bem como o modo prático e

objetivo de exposição como sendo determinantes para o alcance das expectativas. Nessa perspectiva, os participantes evidenciaram a articulação do que foi visto para a melhoria da realidade no trabalho e vida pessoal.

No tocante às críticas, percebeu-se que os discentes consideraram o tempo insuficiente para as inúmeras dúvidas e troca de experiências entre os colegas. Essa necessidade de maior tempo para a troca de experiências acerca das situações e práticas desenvolvidas na organização, por vezes, conforme as falas dos sujeitos, comprometia o andamento dos projetos e das suas ações.

A necessidade de aprofundamento e de intervenções do facilitador foi necessária para dinamizar o processo de solidificação dos saberes repassados durante a estruturação do PEDG.

As sugestões fornecidas pelos participantes centram-se e fazem menção à objetividade dos debates, tendo em vista o período limitado de tempo para a conclusão dos módulos.

Na análise da estrutura VI (elogios, críticas e sugestões), conforme Quadro 2, a seguir, correspondente ao facilitador, verificaram-se, no quesito elogios, o comprometimento do grupo, o interesse em melhorar as competências nas equipes da organização e o comprometimento durante o andamento do curso.

De acordo com as críticas mencionadas pelo facilitador, observou-se a ausência de alguns participantes em um dos módulos do programa. Como sugestões, destacou-se a necessidade de aplicação dos conhecimentos no cotidiano da instituição e no andamento dos projetos da organização, com o objetivo de ocasionar melhorias nas fragilidades observadas.

Quadro 2. Avaliação Qualitativa: Estrutura VI (elogios, críticas e sugestões)

Elogios	Comprometimento do grupo.
	Interesse dos participantes em melhorar competências para a gestão de equipes.
	Comprometimento dos participantes presentes.
Críticas	Falta de vários gestores.
	Ausência de vários participantes do módulo gestão de equipes.
Avaliação geral do	Grupo com potencial a ser desenvolvido.

grupo de participantes (potencialidades e deficiências)	Grupo com potencial de melhoria na quantidade da sua gestão.
	Grupo de gestores com potencial para melhorar a qualidade da gestão desenvolvida na organização.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Repensando novas práticas educativas, faz-se importante refletir sobre o modelo tradicional de ensino-aprendizagem, no qual o mestre, detentor do conhecimento, transmitia as informações para o educando e esse assumia uma postura passiva de colecionar conhecimentos. Verificam-se, pois, novos direcionamentos com vistas a outro modelo, no qual o instrutor é o facilitador na aprendizagem e o educando passa a ter um papel ativo de receber, pesquisar, modificar e transformar o conhecimento adquirido (DEWEY, 2011; DUTRA, 2009).

Estabeleceu-se, como produto da ação empreendida, o desenvolvimento de 4 (quatro) projetos aplicativos, construídos conforme o interesse dos participantes do PEDG e segundo a pedagogia por projetos de Kilpatrick (1978).

Os referidos projetos constituem-se como suporte prático dos conhecimentos teóricos evidenciados no andamento do curso. As 4 (quatro) propostas representam as especificidades e o contexto das práticas organizacionais e essenciais para o estabelecimento.

O primeiro projeto aplicativo foi correspondente à redução do desperdício de insumos, ou seja, os materiais de expediente e descartáveis. O segundo projeto aplicativo visa à promoção e à adesão dos pacientes com hemofilia às consultas de rotina. O terceiro projeto aplicativo corresponde à estruturação do programa de estágio a ser desenvolvido no HEMOCE, a fim de estabelecer as diretrizes para o respectivo programa. E o quarto e último projeto aplicativo representa uma otimização da produção de plaquetas por aférese, visando à promoção e aumento das doações.

O registro e o acompanhamento sistemático dos 4 (quatro) produtos do programa estratégico de desenvolvimento gerencial constam no Quadro 3. Essas ações necessitam de comprometimento e atenção para a geração de mudanças substanciais na organização e na resolução dos desafios enfrentados pelo HEMOCE.

Segundo Kilpatrick (1978), a pedagogia de projetos objetiva auxiliar na contextualização das ações estratégicas a serem realizadas na organização. Essas ações

devem centrar-se em conhecimentos relevantes para a superação dos desafios e ocasionar melhorias contínuas.

O registro e o acompanhamento sistemático dos quatro produtos do programa de desenvolvimento gerencial constam no Quadro 3. Essas ações necessitam de comprometimento e atenção para a geração de mudanças substanciais na organização e na resolução dos desafios enfrentados pelo HEMOCE.

Quadro 3. Projetos aplicativos em desenvolvimento

Nº	Projeto PEDG	1º Acompanhamento	2º Acompanhamento
1	Redução do desperdício de insumos (materiais de expediente e descartáveis)	0,0%	37,5%
2	Promover a adesão dos pacientes com hemofilia às consultas de rotina	12,5%	25,0%
3	Programa de estágio	0,0%	6,3%
4	Otimização da produção de plaquetas por aférese	6,3%	22,8%
Total		4,7%	22,9%

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Vê-se que até a reunião do segundo acompanhamento, 22,9% das ações dos 4 (quatro) projetos aplicativos haviam sido concluídos, merecendo destaque o projeto 1: redução do desperdício de insumos (materiais de expediente e descartáveis), com 37,5% de conclusão.

Considerações Finais

O estudo possibilitou a realização parcial de uma avaliação contínua centrada em novas tomadas de decisões e melhorias gradativas, porém eficazes para o HEMOCE. Esse processo evidenciou traços para a fomentação e elaboração de um programa estratégico de desenvolvimento gerencial (PEDG) capaz de fornecer os aspectos teórico-práticos para a formação substancial dos gestores da referida organização.

Diante desse contexto, foram apresentadas as avaliações decorrentes dos 5

(cinco) módulos educacionais e as principais contribuições para o estabelecimento e compreensão estrutural dos encaminhamentos realizados pelo HEMOCE.

Como produtos dessa ação educativa na organização, realizou-se a construção de 4 (quatro) projetos aplicativos, decorrentes da necessidade, centrados nos desafios enfrentados pela instituição e desenvolvidos por equipes que compõem a cúpula dos gestores nas diferentes especificidades em que realizam suas práticas colaborativas na organização.

A partir do conhecimento teórico-prático e do desenvolvimento de competências durante a estruturação do PEDG, buscou-se desvelar etapas de monitoramento dos projetos, a fim de realizar ações práticas centradas no diálogo e cooperação dos colaboradores e visando à transferência da aprendizagem para o ambiente organizacional.

A referida pesquisa constitui-se como limiar positivo para a proposição de encaminhamentos e registros na forma de indicadores para a manutenção e estruturação do PEDG no HEMOCE. Contudo, faz-se importante salientar a parcela contributiva e administrativa dos atores que compõem o quadro gerencial da organização, a fim de auxiliar em novas projeções para melhoria constante da gestão na organização.

Constituem-se como essenciais o andamento e a estruturação dos projetos aplicativos realizados para o HEMOCE, com o intuito de auxiliar o contexto adjacente ao trabalho desenvolvido e ocasionar a superação dos desafios encontrados na organização, a partir da transferência de conhecimentos e experiências adquiridas no PEDG.

Para isso, o planejamento das ações realizadas e os direcionamentos propostos para as equipes de trabalho devem ser pensados em conjunto e em reuniões periódicas, que precisam ser contínuas e atentas às necessidades e ao contexto dinâmico da organização.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz?** São Paulo: Loyola, 2012.
- BOOG, G. **Manual de treinamento e desenvolvimento.** São Paulo: Makron Books, 2000.
- CARVALHO, M. do S. de. Gestão organizacional estratégica: a questão dos recursos humanos e do desenvolvimento gerencial. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 29, nº 1, p. 70-77, 1995.
- CUNHA, M. V. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Anais...** 23ª Reunião Anual da ANPEd, no GT História da Educação, nº 17, 2001.
- DEWEY, J. **Experiência e educação.** Trad. Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DUTRA, J. S. **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas.** São Paulo: Gente, 2009.
- FARES, J. A.; BUSCH, M. Desenvolvimento de dirigentes. In: BOOG, G. **Manual de Treinamento e Desenvolvimento.** São Paulo: MAKRON, 1994.
- FARIA, L.; RURATO, P.; SANTOS, N. Papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. **ISPA: Instituto Superior de Psicologia Aplicada**, v. 18, nº 2, p. 203-219, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Terra e Paz, 2014.
- GENTILI, P.; BENCINI, R. Para aprender e desenvolver competências. **Revista Nova Escola**, São Paulo, nº 135, set. 2000.
- IAGEE. Instituto de Avaliação, Gestão & Educação. **Descrição da metodologia PEDG – Programa Estratégico de Desenvolvimento Gerencial**, 2009. Manual de metodologia.
- KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança.** 16. ed. Trad. Noemy Rudolfer. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- KIRKPATRICK, D. **Evaluating Training Programs: the four levels.** 2. ed. São Francisco: BERRETT-KOEHLER, 1998.

- KNOWLES, M. S. **Designs for adults learning**. Alexandria: American Society for Training and Development, 1995.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.
- LIMA, M. A. M. **Avaliação de programas educacionais em organizações**: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento. Fortaleza: UFC, 2005.
- _____. **Autoavaliação e desenvolvimento institucional na educação superior**: projeto aplicado em cursos de administração. Fortaleza: UFC, 2008.
- LIMA, M. A. M.; CRUZ, R. C. de A.; MARINHO, G. S. Avaliação do curso de especialização em educação infantil: experiência no Estado do Ceará. In: SILVA, K.; CRUZ, R.; CRUZ, S. (Orgs.). **Práticas pedagógicas na educação infantil**. Fortaleza: UFC, 2014.
- MOURA, M. C. C. de; BITENCOURT, C. C. A articulação entre estratégia e o desenvolvimento de competências gerenciais. **RAE: Revista da FGV-EAESP**, v. 5, nº 1, Art. 3, jan/jun. 2006.
- OLIVEIRA, L. M. de; VENTURA, P. C. S. A prática da aprendizagem por projetos em três óticas distintas. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, nº 2, p. 22-28, 2005.
- REGO, T. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- REIS, G. G. **Avaliação 360 graus**: um instrumento de desenvolvimento gerencial. São Paulo: Atlas, 2000.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 3. ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.
- SHINODA, A. C. M. et al. Um estudo sobre a utilização de andragogia no ensino de pós-graduação em administração. **REGE: Revista de Gestão**, São Paulo, v. 21, nº 4, p. 509-524, 2014.
- SILVA, G. S.; TAHIM, A. P. V. de O.; LIMA, M. A. M. Modelo Estrutural Sistêmico de Avaliação: Experiência na Formação de Educadores para Educação Infantil. **Anais... III CONAVE**. Congresso Nacional de Avaliação em Educação. set. 2014. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/Home/conave3/gabrielle-silva.pdf>>. Acesso em: 25 jun.

2018.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Edit.). **Handbook of qualitative research**. [S. l.]: SAGE Publications, 1994.

VIANNA, H. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.