

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE EQUIPES (PRODE): ESTUDO AVALIATIVO NO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (SENAC) – DEPARTAMENTO REGIONAL CEARÁ

TEAM DEVELOPMENT PROGRAM (PRODE): AN EVALUATIVE RESEARCH IN THE NATIONAL SERVICE FOR COMMERCIAL APPRENTICESHIP (SENAC) – CEARÁ REGIONAL DEPARTMENT

PROGRAMA DE DESARROLLO DE EQUIPOS (PRODE): ESTUDIO EVALUATIVO EN EL SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE COMERCIAL (SENAC) - DEPARTAMENTO REGIONAL CEARÁ

Marcos Antonio Martins Lima*

Sidarta Nogueira Cabral**

Andrea Nascimento de Oliveira***

Denize de Melo Silva****

Ilana Maria de Oliveira Maciel*****

*Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Doutor em Gestão pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Doutor em Educação pela UFC, Mestre em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduado em Ciências Econômicas pela UFC. É membro do Project Management Institute (PMI), Pensilvânia, EUA; da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave); e da Associação Nacional de Estudos e Pesquisas da Educação (Anpae). É avaliador capacitado do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que é vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do Ministério da Educação (MEC). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: marcos.a.lima@terra.com.br

**Mestre em Educação pela UFC. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). É Gerente de Desenvolvimento e Tecnologia Educacional no Senac/CE. Arte-educador, Arte-terapeuta e Docente em Cursos de Pós-Graduação no Ceará. Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: sidartacabral@ce.senac.br

***Especialista em Educação Inclusiva pela UECE e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Unichristus. Graduada em Pedagogia pela UVA. É consultora pedagógica da Gerência de Negócios Estratégicos do Senac no Ceará. Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil. E-mail: andreaoliveirapedagoga@yahoo.com.br

****Doutoranda e Mestre em Educação Brasileira pela UFC. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UECE e graduada em Pedagogia pela UFC. Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: denize.melo@uece.br

*****Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UFC. Mestre em Administração e Controladoria pela UFC. Graduada em Pedagogia pela UFC. Docente em cursos de pós-graduação no Ceará. Diretora Voluntária da Associação Brasileira de Recursos Humanos do Ceará. Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: ilanam2015@gmail.com

Recebido para publicação em 9.2.2019
Aprovado em 16.10.2019

Resumo

Este artigo apresenta uma experiência avaliativa de programa de desenvolvimento de equipes junto aos docentes do Senac no Ceará. Conduzida por pesquisadores e especialistas, adotou-se a metodologia quadripolar de De Bruyne, Herman e Schoutheete, tendo como polo epistemológico o pensamento de Dewey, Kilpatrick e Schön. No campo teórico, explora-se o desenvolvimento de equipes e a avaliação de programas educacionais. No eixo morfológico, demonstra-se o modelo Programa de Desenvolvimento de Equipes (Prode). No polo técnico, demonstram-se os resultados da avaliação na percepção dos facilitadores e dos docentes.

Palavras-chave: Desenvolvimento de equipes. Avaliação educacional. Avaliação de programas.

Abstract

This article presents an evaluative experience of the Team Development Program with Senac teachers in the state of Ceará. Conducted by researchers and experts, it adopted the four-pole methodology of De Bruyne, Herman & Schoutheete, with the thinking of Dewey, Kilpatrick & Schön as its epistemological pole. The theoretical field explored the development of teams and the evaluation of educational programs. A morphological axis demonstrated the Team Development Program (Prode) model. And, in the technical pole, the results of the evaluation were demonstrated from the perception of the facilitators and the teachers.

Keywords: Team development. Educational assessment. Program assessment.

Resumen

Este artículo presenta una experiencia evaluativa del Programa de Desarrollo de Equipos junto a los docentes del Senac en Ceará. Llevado a cabo por investigadores y especialistas, se adoptó una metodología cuadripolar de De Bruyne, Herman y Schoutheete, y se tuvo como polo epistemológico el pensamiento de Dewey, Kilpatrick y Schön. En el campo teórico, se explora el desarrollo de equipos y la evaluación de los programas educativos. En el eje morfológico, se muestra el modelo Programa de Desarrollo de Equipos (Prode). En el polo técnico, se exponen los resultados de la evaluación en la percepción de los facilitadores y de los docentes.

Palabras clave: Desarrollo de equipos. Evaluación educativa. Evaluación de programas.

1. Introdução

A avaliação de programas centra-se, no presente artigo, em aplicação nos campos da Educação e da Administração, especificamente na área de desenvolvimento de equipes docentes. As transformações atuais nessa área têm demandado a aplicação de métodos de engajamento e comprometimento, para além do desenvolvimento técnico e profissional, explorando competências comportamentais coletivas.

Os construtos epistemológicos, teóricos e morfológicos que sedimentam a avaliação de programas e o desenvolvimento de equipes centram-se na abordagem denominada de “especialista”, pois considera a visão avaliativa de equipe multidisciplinar de profissionais, a qual aplica uma avaliação consciente e dialoga com os anseios da organização, para assim construir um modelo interventivo nessa realidade (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Os referenciais metodológicos que norteiam esta produção acadêmica estão associados à metodologia quadripolar de De Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), cuja estratégia considera a perspectiva científica em quatro polos distintos e inter-relacionados.

O polo epistemológico é o primeiro, no qual se percebe a evolução histórica do objeto em estudo, suas razões, indagações de existência e o porquê da sua origem.

O segundo, polo teórico, lança mão do pensamento de estudiosos e pesquisadores, visando conceituar a pesquisa com bases teóricas e reflexivas, na busca da compreensão fundamentada do objeto em estudo.

O terceiro é o polo morfológico, que trata da constituição de um ou mais modelos conceituais ou operacionais, buscando ficar o mais próximo da realidade ou da necessidade do que se quer investigar ou realizar.

E, por fim, o polo técnico, cuja premissa é a aplicabilidade e/ou avaliação quanto ao acompanhamento do modelo ora implantado, sendo imprescindível a correlação dos demais polos, a fim de estabelecer um diálogo andragógico dos conhecimentos científicos elaborados.

O artigo busca investigar os resultados do programa de desenvolvimento de equipes docentes e está estruturado por seções, seguindo cada polo da estratégia metodológica quadripolar mencionada, desenvolvendo categorias epistemológicas, teóricas, morfológicas e técnicas aplicadas à presente pesquisa.

2. Polo epistemológico

O polo epistemológico é *locus* reflexivo e busca a elaboração de uma ciência capaz de criar e assumir a compreensão do objeto. Para tanto, cabe a reflexão sobre esse processo, salientado a diversidade dos pressupostos e mecanismos de apreensão pelas ciências sociais.

Coloca-se então o problema do conteúdo da reflexão epistemológica. Essa reflexão se enriquecerá com a colaboração das diversas disciplinas entre si, pela troca interdisciplinar das reflexões epistemológicas internas específicas a cada ciência. Assim se constitui uma epistemologia geral que é a articulação das epistemologias internas que se fecundam mutuamente (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 43).

2.1 Dewey e os fundamentos da pedagogia nova

O polo epistemológico da presente pesquisa considera as contribuições de John Dewey (1859-1952) para a educação, baseando-se na epistemologia pragmatista, defendida pelo autor, que busca utilidade e aplicação na ciência. Essa construção se faz importante, tendo em vista que a pedagogia do “aprender a aprender” forneceu pressupostos essenciais para a compreensão da perspectiva prática do ensino e para o entendimento de uma educação vinculada à inserção dos indivíduos nos contextos em que estão inseridos (DEWEY, 1971), aspecto crucial na educação profissional.

Segundo Dewey (1971), a aprendizagem significativa deverá ser fonte para transformações no tecido social. Assim, a compreensão do desenvolvimento das competências humanas e a função social da escola e dos espaços formativos configuram-se elementos centrais para a compreensão da pedagogia nova enquanto abordagem pedagógica sistêmica de ensino e aprendizagem.

Faz-se importante a articulação entre a educação e a experiência dos alunos como elemento central do processo educativo

Dessa maneira, faz-se importante a articulação entre a educação e a experiência dos alunos como elemento central do processo educativo. Essa relação deve consolidar-se como firme e orgânica, ou seja, atenta aos elementos que norteiam as experiências de vida dos sujeitos aprendizes (DEWEY, 1971).

Por meio do fazer, o sujeito cognoscente apreende as relações pertinentes ao conhecimento, centrando-se na ampliação da sua experiência individual com os saberes científicos. Assim, “a crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem” (DEWEY, 1971, p. 14).

Dessa forma, deve-se refletir sobre a importância das experiências e o modo como interferem no cotidiano dos indivíduos, destacando os elementos relacionados à significância e à atenção ao contexto. Estabelece-se, pois, coesão entre esses mecanismos que possam favorecer os elementos relacionados à prática e à ação no contexto vivenciado pelo aprendiz.

A aplicação desse pensamento ao desenvolvimento das equipes de instrutores do Senac - Departamento Regional do Ceará requer explorar as suas experiências recentes e duradouras, individuais e coletivas, no campo da docência, a partir de oficinas de desenvolvimento, quando aqueles atuariam e compartilhariam, como aprendizes, as suas próprias vivências.

2.2 Kilpatrick e os fundamentos da pedagogia de projetos

Inserida na perspectiva de mudanças contínuas nas organizações e nas experiências como fatores fundantes para a promoção de ações educativas, a pedagogia de projetos, cunhada sobre a base epistemológica de Dewey, embasa-se nas experiências e na dialogicidade de ações para adequação aos desafios propostos no processo de aprendizagem (KILPATRICK, 1978).

O método de projetos concebido por Kilpatrick é postulado por meio de uma inter-relação entre interesse e esforço. O interesse é um fator interno à experiência, ou seja, o que mobiliza o aluno. E o esforço é o fator externo, ou seja, dele resulta a ação (HAYDT, 1997).

Embora haja diferença entre interesse e esforço, os dois ocorrem em conjunto e de forma dinâmica. Deve-se não só despertar o interesse, mas também considerar os fatores que possam gerar o interesse. Observa-se não só o que o aluno percebe, mas também aquilo que é fruto das suas percepções imaginativas (HAYDT, 1997).

Baseado na visão de Kilpatrick (1978, p. 46) de que “[...] precisamos, portanto, obter adaptação para a própria mudança. É a estabilidade em movimento que precisa guiar nossos esforços” e também em princípios que são fruto da inter-relação entre

interesse e esforço, é que se viabiliza o método de projetos, no qual “[...] o ensino realiza-se através de amplas unidades de trabalho com um fim em vista e supõe a atividade propositada do aluno, isto é, o esforço motivado com um propósito definido” (HAYDT, 1997, p. 213).

Nessa perspectiva, entende-se que o projeto deve ser postulado partindo de um problema concreto e se exprime buscando solucioná-lo de forma prática, sendo que a escolha desse projeto envolve a participação e a vivência dos sujeitos imersos na cultura (HAYDT, 1997). Na metodologia do Programa de Desenvolvimento de Equipe (Prode), o projeto proposto é a busca do desenvolvimento continuado da equipe.

A seguir, no polo teórico, serão abordadas as bases teóricas da andragogia e da pedagogia reflexiva, aplicadas ao desenvolvimento de equipes e tendo como objetivo central a investigação acerca das contribuições da avaliação de programas, com foco nos especialistas.

3. Polo teórico

O polo teórico compreende os conceitos e os pressupostos essenciais para a observação do objeto. É por meio desse polo que as bases teóricas são postas como elementos para a compreensão do caminho traçado para a pesquisa científica.

Para isso, faz-se necessário elencar as principais categorias do estudo e disponibilizá-las na discussão a ser realizada. Essa tentativa objetiva promover o estabelecimento de aproximações ou divergências na análise dos conceitos estruturados de desenvolvimento de equipes e avaliação de programas educacionais.

3.1 Conceitos de desenvolvimento de equipes docentes

O desenvolvimento de pessoas, na perspectiva aqui adotada, busca vincular a construção profissional integrada às metas e necessidades da organização.

Conforme Moscovici (1996), o trabalho em equipes se difere do trabalho de grupo, pois em equipes todos trabalham para a entrega de determinada ação, enquanto os grupos tratam apenas do trabalho coletivo, independentemente do resultado.

Quando as pessoas trabalham juntas, correlacionando-se com diversos ambientes organizacionais, uma sucessão de conflitos é iminente e inevitável. Para Moscovici (1996), para se tornar equipe, o grupo precisa se conhecer e se relacionar, sair de uma postura permeada por tática de competição (na relação alguém ganha e o outro perde) e da tática de repressão (a autoridade propõe esconder os conflitos), para a adquirir a tática do diálogo, na qual haja conversa, quebra de crenças, aprendizagem coletiva e amadurecimento da equipe, tendo em vista alcançar os resultados grupais, para além das conquistas individuais.

Nessa perspectiva, as organizações que iniciam o seu processo de aprendizado são compostas por indivíduos com capacidade de expansão continuada. Essa ex-

pansão consiste no alcance dos resultados e padrões de comportamento abrangente. Dentro desse contexto coletivo, as pessoas passam a aprender juntas, em espírito colaborativo e integrativo (RICHE; ALTO, 2001).

De acordo com Robbins e Finley (1997), nem sempre as equipes funcionam bem, devido às estratégias adotadas e, ao contrário do que defende Moscovici (1996), não basta somente o diálogo ou as relações interpessoais: é necessário o estabelecimento de metas derivadas de necessidades bem-combinadas, pois metas confusas também impedem que o grupo seja equipe. São necessários papéis bem-definidos, tomadas de decisões pautadas em dados e fatos e lideranças com perfis adequados. A inexistência ou inoperância dos processos de *feedback* é um dos pontos para se observar e revisar com a equipe responsável pelas estratégias organizacionais.

Conforme os autores, as organizações devem consolidar suas ações e projetos com ênfase na coerência e nas motivações dos colaboradores. Para tanto, cabe estimular o desenvolvimento e a maturidade das potencialidades individuais e coletivas.

Corroborando essa busca de maturidade grupal (SCHUTZ, 1994), torna-se relevante trazer também Schön (2000), quando fundamenta sua visão de pedagogia reflexiva na epistemologia de Dewey (1974), enfatizando a aprendizagem por meio do fazer e de suas experiências individuais e grupais.

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas “falando-se” a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (DEWEY *apud* SCHÖN, 2000, p. 25).

Nessa perspectiva, as organizações que resolvem investir em programas de desenvolvimento de equipes devem estabelecer seu arcabouço de conhecimentos embasados na andragogia.

A inexistência ou inoperância dos processos de *feedback* é um dos pontos para se observar e revisar

A reflexão durante a ação ou práxis andragógica (KNOWLES, 1980) consiste em refletir sobre os meios da ação, sem interrompê-la. O pensamento conduz a dar nova forma ao que se faz e quando é feito, possibilitando interferir na situação em desenvolvimento. O agir se torna mais consciente, possibilitando a adoção de uma nova estratégia (SCHÖN, 2000).

A andragogia cunhada por Knowles, Holton e Swanson (2009) se estabelece no processo de significância para a aprendizagem dos adultos. As motivações, bem como a realidade vivenciada pelos profissionais na organização, devem ser norteadas por intermédio dos próprios sujeitos, suas ações e motivações. Estas, aliás, orientam-se de forma coletiva, modelando e sistematizando as práticas existentes.

Para expor esse constructo, torna-se relevante abordar a educação profissional na perspectiva da compreensão dos modelos adotados pelos Serviços Sociais Autônomos (Sistema “S”), objeto de estudo desta pesquisa, de modo que é indispensável discorrer sobre a andragogia ou educação de adultos.

No intuito de melhor compreender a andragogia, Knowles (1980) e Knowles, Holton e Swanson (2009) propõem que a educação de adultos deve ser percebida por intermédio de pressupostos que implicam a prática educativa com história e curiosidades, como: saber por que devem aprender o que é proposto; aprender experimentalmente (na prática); abordar a aprendizagem como resolução de problemas; aprender melhor quando o conteúdo tem valor imediato; focalizar a aprendizagem mais no processo do que no conteúdo e dominar estratégias específicas para aprender.

Para Knowles (1980) e Knowles, Holton e Swanson (2009), o adulto deve ser psicologicamente autônomo na aprendizagem e tratado com respeito, como um ser que se relaciona e tem desejos e sonhos próprios dentro da sua individualidade. Assim, metas, notas ou verificações de aquisição do conhecimento não são o objetivo principal, e sim uma avaliação focada em resultados mediante um planejamento.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de equipes atrela-se ao acréscimo fundante das competências sistemáticas e colaborativas na organização, segundo Moscovici (1981, p. 17), “competência interpessoal é a habilidade de lidar eficazmente com relações interpessoais, de lidar com outras pessoas de forma adequada às necessidades de cada um e às exigências da situação”.

Para Salomão (2000), o que define a equipe são as metas e os objetivos comuns por intermédio da troca colaborativa.

Outro aspecto importante é que, uma vez que um ponto fundamental para a existência de uma equipe é a interatividade, ao pensarmos no seu desenvolvimento, precisamos trabalhar a otimização dos seus processos de interação. As interações de cada equipe em particular passam a ser fundamentais, e as mudanças de percepção, *feedback*, e as mudanças comportamentais individuais devem ocorrer na direção de/e para que a equipe melhore seu desempenho coletivo (SALOMÃO, 2000, p. 417).

Assim, pensar o desenvolvimento de equipes docentes requer investir em reflexões acerca dos anseios e necessidades para uma ampla compreensão e aceitação da diversidade presente no grupo e buscando a maior maturidade no sentido de promover o desenvolvimento institucional.

3.2 Avaliação de programas educacionais

A avaliação de programas torna-se relevante no estudo de desenvolvimento de equipes, tendo em vista a sua colaboração para os processos de melhorias contínuas a serem definidas e realizadas na organização. De acordo com Lima (2005; 2008), a noção de processologia da avaliação de programas, dentro de um enfoque estruturalista e sistêmico, busca aplicar a avaliação de forma integrativa e com base em estruturas essenciais, considerando-se as facilidades e as limitações na prática avaliativa.

Para Boog (2000), a avaliação de programas centra-se nas habilidades e tem por objetivo um aperfeiçoamento contínuo das ações pensadas para a organização.

A avaliação de programas decorre de um planejamento das ações fincadas na análise sistêmica e processual

Assim, o acompanhamento dessas ações enseja, na avaliação, a densidade necessária para a transposição dos desafios e o alcance dos objetivos educacionais.

Contudo a avaliação de programas centrada em especialistas objetiva a garantia da qualidade por meio da contratação do profissional especializado, denominado *assessment*, com a produção de materiais de ordem investigativa acerca dos desafios e fragilidades da organização (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Nessa perspectiva, a avaliação de programas com foco nos especialistas objetiva a apreensão de habilidades, conhecimentos e capacidades adquiridas durante o programa em curso, ocasionando novas tomadas de consciência e ação. “Assim, a abordagem da avaliação centrada em especialistas depende basicamente dos conhecimentos específicos de um profissional para julgar uma instituição, um programa, um produto ou uma atividade” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Para Lima (2005), a avaliação de programas decorre de um planejamento das ações fincadas na análise sistêmica e processual, vinculadas, essencialmente, às necessidades, à qualidade das ações e, conseqüentemente, ao planejamento e à avaliação do programa, da aprendizagem e da participação dos sujeitos envolvidos nessa construção.

De acordo com Bonniol e Vial (2001, p. 160):

A avaliação é considerada aqui como uma ajuda para a tomada de decisão. Trata-se de revelar as estruturas para que elas sejam levadas em conta. Essa revelação do organizacional, apresentada como uma simples descrição, como um diagnóstico, muitas vezes é chamada de avaliação de sistemas. Todavia, a noção de sistema acompanha toda uma evolução da corrente estruturalista, em *continuum* com a de estrutura, separando-se progressivamente.

A partir desse contexto de identificação da necessidade do programa educativo, torna-se obrigatória a prática do planejamento para a tomada de ação. Assim, o ato de avaliar constitui-se enquanto instrumento político de compreensão da prática educativa (LIMA, 2005; 2008).

Dessa forma, o conhecimento postulado como especializado pode ser compreendido com uma equipe que está direcionada para a realização de uma avaliação consciente e que dialoga com os anseios da organização para, assim, construir um modelo interventivo nessa realidade (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

No polo morfológico, a seguir, serão aplicados os conceitos dos polos teórico e epistemológico acerca da morfologia empregada na pesquisa centrada na metodologia Prode, aplicada no Senac - Departamento Regional do Ceará.

4. Polo morfológico

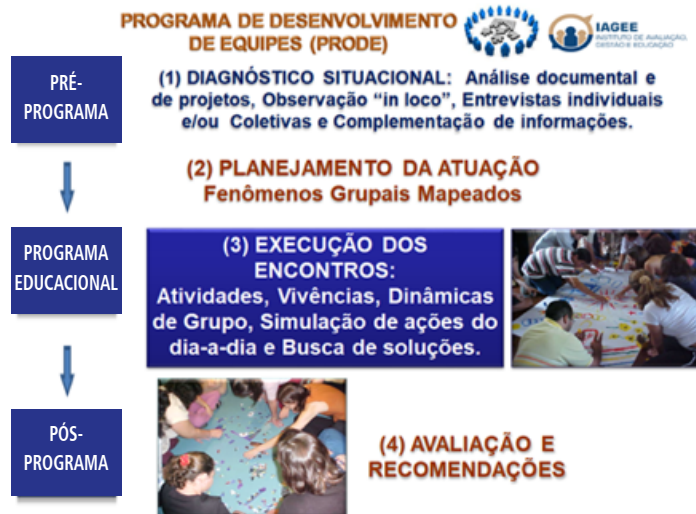
O polo morfológico insere-se na perspectiva de concretude e base material para a investigação do fenômeno. “Ele é lugar da articulação de sentido, da estruturação das teorias e das problemáticas úteis à pesquisa” (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 160). É, portanto, o ambiente da especificação dos modelos conceituais e/ou operacionais que permitem a aproximação entre a teoria e a realidade (LIMA, 2008).

4.1 Programa de Desenvolvimento de Equipes (Prode)

A metodologia Prode é um modelo conceitual e operacional. Conforme o Instituto de Avaliação, Gestão & Educação (2009), é uma metodologia específica, vinculada à aplicação de uma processologia que visa ao desenvolvimento de uma cultura de equipes, objetivando alcançar maior comprometimento e melhores resultados com a gestão de pessoas e dos times.

A morfologia do programa, conforme a Figura 1, a seguir, compreende três etapas principais: (1) Pré-programa; (2) Programa educacional; e (3) Pós-programa.

Figura 1 - Morfologia Prode - Programa de Desenvolvimento de Equipes

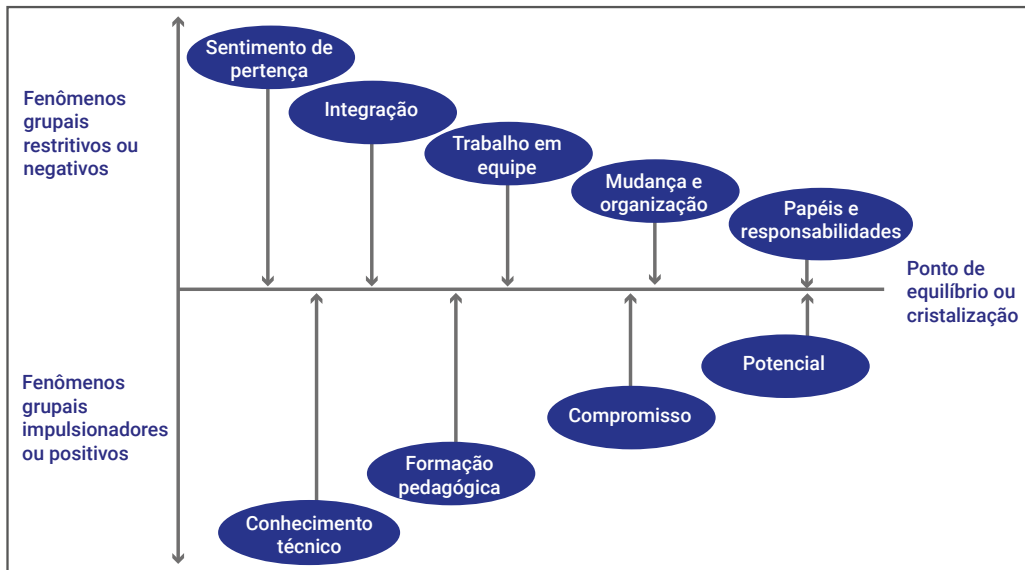


Fonte: INSTITUTO DE AVALIAÇÃO, GESTÃO & EDUCAÇÃO (2009).

A etapa inicial é denominada de pré-programa e compreende a construção do diagnóstico situacional e do planejamento de atuação. Durante o diagnóstico situacional, promove-se uma análise documental e de projetos, a aplicação de técnicas de observações *in loco* e entrevistas individuais ou coletivas. Se necessário, as informações podem ser complementadas por meio de outros métodos e técnicas, visando o mapeamento dos fenômenos grupais presentes na equipe de docentes.

Segundo Salomão (2000), os fenômenos grupais são aspectos presentes no cotidiano das equipes e podem ser: (1) restritivos ou negativos, quando dificultam o desenvolvimento da equipe; ou (2) impulsionadores ou positivos, quando impactam como potencial satisfatório para a busca de uma maior maturidade relacional e grupal.

Figura 2 - Diagnóstico situacional Prode



Fonte: Adaptado de Salomão (2000, p. 420).

Conforme demonstra a Figura 2, o diagnóstico situacional permitiu o mapeamento dos seguintes fenômenos grupais presentes na realidade organizacional do Senac - Departamento Regional do Ceará: (1) fenômenos grupais restritivos ou negativos, que dificultam o desenvolvimento da equipe (sentimento de pertença, integração, trabalho de equipe, mudança e organização, e ainda os papéis e responsabilidades docentes com as entregas à Organização); (2) fenômenos grupais impulsionadores ou positivos (conhecimento técnico, formação pedagógica, compromisso e potencial de desenvolvimento individual e grupal).

O planejamento da atuação constitui-se no processo de preparação dos encontros ou oficinas de desenvolvimento de equipes, norteado pela definição dos fenômenos grupais mapeados na etapa anterior e permitindo definir as técnicas de desenvolvimento a serem aplicadas: troca de experiências, dinâmicas de grupo, construção coletiva efetiva, exposição dialogada, trabalhos em equipe, dramatização, casos práticos, cenas de filmes, projetos aplicativos, entre outras técnicas.

A segunda etapa, denominada programa, corresponde à execução dos encontros ou oficinas de desenvolvimento de equipes com a aplicação e reflexão compartilhada das técnicas de desenvolvimento de forma coletiva, conforme ilustra a Figura 3, a seguir.

Figura 3 - Vivência durante execução da Metodologia Prode

Fonte: INSTITUTO DE AVALIAÇÃO, GESTÃO & EDUCAÇÃO (2009).

O contexto organizacional atual e recente da equipe torna-se a principal referência para a customização das técnicas a serem aplicadas com simulações do cotidiano vivenciado em suas atividades diárias e eventuais, de acordo com a dinâmica de funcionamento da equipe.

A terceira e última etapa de pós-programa corresponde às devolutivas e tomadas de decisão com o suporte de processo de avaliação do programa, inclusive indicando potenciais recomendações de melhoria para o desenvolvimento da cultura de equipes, materializada pela agenda de compromissos a ser elaborada e acompanhada de forma compartilhada com a equipe em desenvolvimento.

A Figura 4, a seguir, exemplifica a agenda de compromissos, buscando ocasionar intervenções na prática observada na organização em que a metodologia Prode foi aplicada.

Figura 4 - Agenda de Compromissos

AGENDA DE COMPROMISSOS (PLANO DE AÇÃO)			Posição: _/_/_
Atenção: O objetivo desta AGENDA DE COMPROMISSOS (PLANO DE AÇÃO) é facilitar a gestão das ações necessárias para dar continuidade ao Desenvolvimento de Equipes na Organização.			
AÇÕES PRIORITÁRIAS	RESPONSÁVEL	RECURSOS NECESSÁRIOS	PRAZO DD/MM/AAA

Fonte: INSTITUTO DE AVALIAÇÃO, GESTÃO & EDUCAÇÃO (2009).

O modelo de avaliação de programas educacionais aplicado na metodologia Prode centra-se na análise sistêmica da equipe em foco, na abordagem de especialistas (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004), mas contando com a participação dos agentes envolvidos, no caso presente, os docentes do Senac - Departamento Regional do Ceará.

Segundo o INSTITUTO DE AVALIAÇÃO, GESTÃO & EDUCAÇÃO (2009), o modelo prevê intervenções na realidade organizacional e educativa referenciadas na andragogia (KNOWLES, 1980), na pedagogia reflexiva (SCHÖN, 2000) e na pedagogia de projetos (KILPATRICK, 1978), buscando a maturidade social (SCHUTZ, 1994).

O polo técnico, a seguir, corresponde ao campo da pesquisa com a aplicação da avaliação do programa, bem como às suas análises de resultados obtidos.

5. Polo técnico

O polo técnico compreende o momento de sedimentação da pesquisa científica. É nessa etapa da análise que o pesquisador (especialista) agregará as percepções

O polo técnico compreende o momento de sedimentação da pesquisa científica

adquiridas por meio dos métodos e das técnicas adotadas e, assim, consolidará o modelo adotado para a investigação por meio dos pressupostos epistemológicos que circundam o objeto.

Dessa forma, “a pesquisa se constrói por referência com o mundo dos acontecimentos, que são apenas os efeitos de estados de coisas presumidos, de uma realidade [...]” (DE BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1977, p. 201).

5.1 Perfil da organização pesquisada

A tipologia da pesquisa centrou-se no caráter exploratório e descritivo quanto ao seu objetivo geral e foi viabilizada com base em uma pesquisa de campo quantitativa e qualitativa no acompanhamento das ações desenvolvidas pela equipe especializada do IAGEE, no desenvolvimento e aplicação da metodologia Prode junto ao Senac - Departamento Regional do Ceará e em parceria com a sua Diretoria de Educação Profissional e Gerência de Desenvolvimento e Tecnologia Educacional (GDTE), no período de 1 a 22 de fevereiro de 2018, compreendendo seus quatro polos regionais: (1) Cariri (Juazeiro do Norte e Crato - CE); (2) Fortaleza - CE; (3) Sobral - CE; e (4) Iguatu - CE.

O Senac, instituição privada sem fins lucrativos, é regido pela Confederação Nacional do Comércio (CNC). Fundado em 1948, tornou-se referência na modalidade de educação profissional, tendo como objetivo central de suas ações o desenvolvimento contínuo de profissionais por meio de uma base de conhecimentos, habilidades e atitudes (SENAC, 2019).

Atualmente, esta organização paraestatal dos Serviços Sociais Autônomos tem como missão “educar para o trabalho em atividades do comércio de bens, serviços e turismo”, e tem como visão de futuro “ser a instituição brasileira que oferece as melhores soluções em educação profissional, reconhecida pelas empresas” alicerçadas pelos valores humanos, como: transparência; inclusão social; excelência; inovação; atitude empreendedora; educação para autonomia; e desenvolvimento sustentável (SENAC, 2019), gerando maior foco nas ações com investimentos em ações de educação continuada, como a metodologia Prode aqui em estudo.

A avaliação foi realizada por uma equipe especializada e as análises feitas foram sistematizadas com base em um formulário por meio de diferentes indicadores denominados de estruturas essenciais de avaliação (LIMA, 2005; 2008). Essas estruturas essenciais adotadas na avaliação do programa incidem sobre o aperfeiçoamento e desenvolvimento dos docentes e participantes do processo.

As atividades realizadas pela equipe especializada ocorreram em cinco turmas de encontros ou oficinas de desenvolvimento de equipes e durante a Semana Pedagógica 2018, que teve como tema “conhecimento e inovação”. A população participante dos encontros ou oficinas constituiu-se em cada polo regional: Cariri (Juazeiro do Norte e Crato - CE) (N=65); Fortaleza - CE (N=150) com duas turmas: manhã e tarde; Sobral - CE (N=50); e Iguatu - CE (N=55), totalizando 320 docentes participantes.

Na seção a seguir serão feitas as análises e a discussão dos resultados com base no acompanhamento da equipe especializada em avaliação de programas educacionais, verificando a abrangência da sua atuação e as contribuições acerca desse trabalho, estabelecendo os limites, os desafios e a importância do sujeito avaliador nas tomadas de decisão na organização.

5.2 Análise e discussão dos resultados

As estruturas essenciais elencadas na metodologia Prode para efeito de avaliação do programa foram consideradas em dois campos perceptivos: os docentes participantes e os facilitadores dos encontros ou oficinas de desenvolvimento de equipes, considerando-se as estruturas quantitativas e qualitativas nas análises e nos resultados.

Caracteriza-se como uma pesquisa quanti-qualitativa aplicada em avaliação de programa desenvolvimento de equipes. Utilizou como suporte quantitativo o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 21.0 para Windows e, como suporte qualitativo, os softwares *Computer Assisted Qualitative Data Analysis* (CAQDAS) e ATLAS.ti7 versão 7.1 para Windows.

Em relação aos participantes do programa, as estruturas essenciais quantitativas adotadas foram as seguintes: estrutura I (encontro ou oficina); estrutura II (coordenação); estrutura III (apoio logístico); estrutura IV (autoavaliação); e estrutura V (facilitador), conforme o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Estruturas essenciais e indicadores de avaliação quantitativa Prode pelos participantes

Estrutura Essencial	Indicadores Quantitativos
I – Encontro ou Oficina	1. Aplicabilidade do conteúdo na área de trabalho
	2. Qualidade do material didático do evento
	3. Adequação da carga horária do evento
	4. Nível de Cumprimento do Objetivo do Evento: promover o desenvolvimento de equipes de instrutores do Senac-Ceará, explorando conhecimentos, habilidades e atitudes dentro da realidade da Instituição, como sentimento de pertença e de cobrança, zelo pelo trabalho docente e organização, relações de trabalho, mudança no modelo pedagógico e papel e responsabilidade do docente.
II – Coordenação	5. Relacionamento com a turma
	6. Apoio às atividades desenvolvidas pelo facilitador
	7. Atendimento às necessidades do evento
III – Apoio Logístico	8. Ambiente (espaço físico, sala/auditório e ar-condicionado)
	9. Equipamentos disponibilizados (cadeiras, projetor multimídia, sonorização etc.)
IV – Autoavaliação	10. Conhecimento que possuía antes sobre o assunto
	11. Conhecimento que agora possui sobre o assunto
	12. Atendimento às expectativas com relação ao evento
	13. Nível de aprendizagem com o evento
V – Facilitador do IAGEE	14. Participação, envolvimento e comprometimento com as atividades do evento
	15. Conhecimento e domínio dos temas apresentados
	16. Capacidade e habilidade de transmitir os conhecimentos
	17. Apresentação do processo numa sequência lógica e gradual
	18. Cumprimento da programação prevista
	19. Habilidade em utilizar os recursos didáticos disponíveis
	20. Habilidade para conduzir a turma, captar e manter o interesse
	21. Relacionamento com a Turma

Fonte: INSTITUTO DE AVALIAÇÃO, GESTÃO & EDUCAÇÃO (2009).

Em relação aos facilitadores do programa, as estruturas essenciais quantitativas adotadas foram as seguintes: estrutura I (avaliação geral); e estrutura II (participantes), conforme o Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Estruturas essenciais e indicadores de avaliação quantitativa Prode pelos facilitadores

Estrutura Essencial	Indicadores Quantitativos
I – Avaliação Geral	1. Atendimento às expectativas
	2. Desempenho da coordenação
	3. Desempenho da recepcionista
	4. Ambiente (espaço físico, sala de aula e ar-condicionado)
	5. Equipamentos disponibilizados (cadeiras, microcomputadores, projetor multimídia etc.)
	6. Lanches e/ou almoço
II – Grupo de Participantes	7. Conhecimento e domínio dos temas apresentados
	8. Comprometimento do grupo
	9. Relacionamento com o(a) facilitador(a)
	10. Relacionamento intragrupal
	11. Interesse do grupo
	12. Pontualidade
	13. Assiduidade
	14. Potencial do grupo

Fonte: INSTITUTO DE AVALIAÇÃO, GESTÃO & EDUCAÇÃO (2009).

A estrutura essencial aplicada à avaliação qualitativa adotada para os participantes e os facilitadores compreende “Elogios, críticas e sugestões” ao programa realizado, conforme o Quadro 3, a seguir. Apenas no caso dos facilitadores, também foi acrescentada a estrutura “avaliação geral do grupo de participantes (potencialidades e deficiências)”.

Quadro 3 - Estruturas essenciais e indicadores de avaliação qualitativa Prode pelos participantes e facilitadores

Estrutura Essencial	Indicadores Qualitativos
III – Elogios, Críticas e Sugestões	Elogios
	Críticas
	Sugestões
	Avaliação geral do grupo de participantes (potencialidades e deficiências)

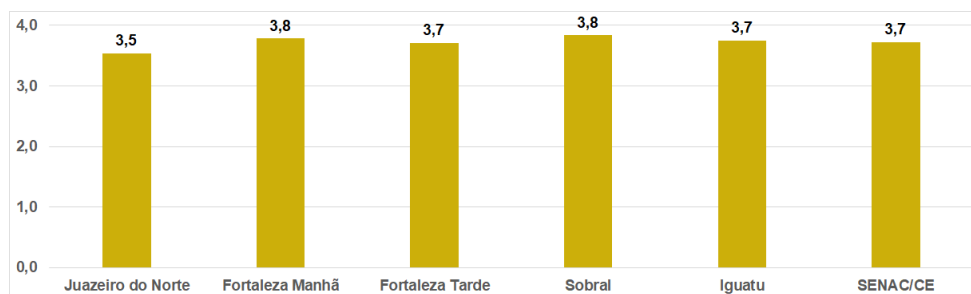
Fonte: INSTITUTO DE AVALIAÇÃO, GESTÃO & EDUCAÇÃO (2009).

Cada estrutura quantitativa possui indicadores específicos que foram considerados para a análise na pesquisa, adotando-se a seguinte escala de conceitos: “excelente” atrela-se à nota 4,0; “bom” vincula-se à nota 3,0; “regular” corresponde à nota 2,0; e “ruim” representa a nota 1,0.

5.2.1 Avaliação dos participantes

A média geral das estruturas foi de 3,7 (entre os conceitos “bom” e “excelente”) na avaliação dos participantes. Por polo regional, está consolidada com base na análise das estruturas do Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Avaliação quantitativa por polo pelos participantes

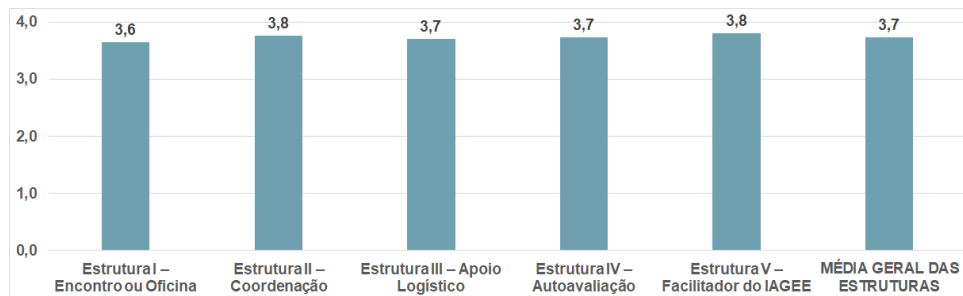


Fonte: Elaborado pelos autores.

Vê-se que nos polos de Fortaleza - CE no período da manhã e Sobral - CE tiveram os melhores resultados consolidados na avaliação quantitativa pelos participantes, ambos com 3,8. O polo de Juazeiro do Norte - CE, por sua vez, obteve 3,5, a menor nota final consolidada.

Quando o resultado é demonstrado por estruturas essenciais de avaliação, conforme o Gráfico 2, a seguir, as estruturas “coordenação” e “facilitador” obtiveram os melhores resultados, ambas com 3,8. Com menor média esteve a Estrutura I (encontro ou Oficina), com 3,6, embora esses resultados tenham ficado entre os conceitos “bom” e “excelente”.

Gráfico 2 - Estruturas essenciais de avaliação quantitativa pelos participantes



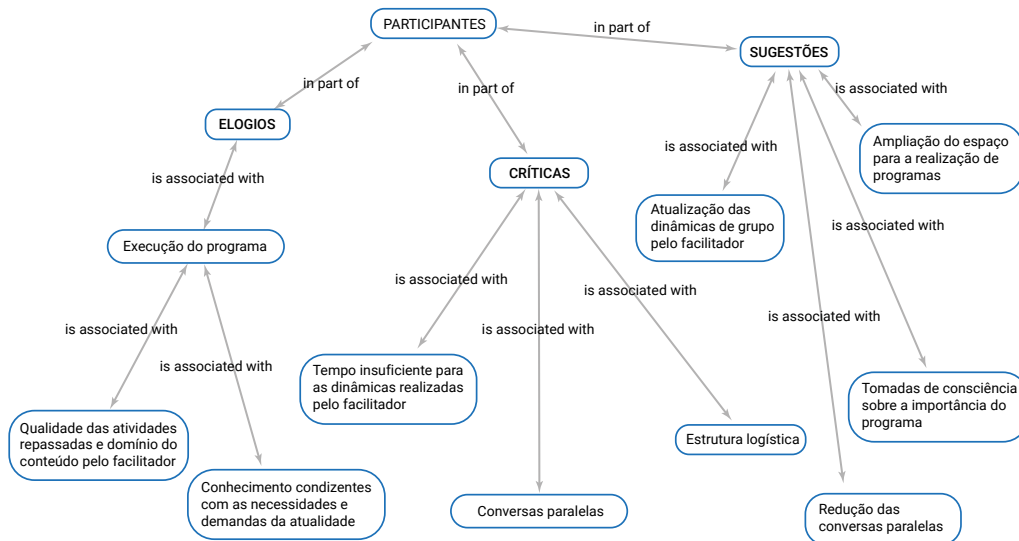
Fonte: Elaborado pelos autores.

No tocante ao detalhamento da avaliação das estruturas essenciais e seus indicadores, cabe destacar os seguintes aspectos na avaliação dos participantes:

1. Na avaliação da estrutura I (encontro ou oficina), cabe destaque para os indicadores “1. Aplicabilidade do Conteúdo na Área de Trabalho” e “4. Nível de Cumprimento do Objetivo”, que obtiveram nota 3,8. Já o indicador “3. Adequação da Carga Horária” teve nota 3,4.
2. Em relação à estrutura II (coordenação), em seu primeiro indicador, denominado “relacionamento com a turma”, observou-se que o polo de Juazeiro do Norte obteve a média, 3,7. Os polos de Fortaleza (manhã e tarde), Sobral e Iguatu obtiveram as médias 3,8.
3. No tocante à estrutura III, intitulado “apoio logístico do evento”, observou-se que o indicador “8. Ambiente (espaço físico, sala de aula/auditório e ar-condicionado)” obteve a menor média, 3,6, sendo que o polo que mais contribuiu para esse resultado foi Juazeiro do Norte, que marcou média, 3,2.
4. Sobre a estrutura IV, denominada “autoavaliação”, indagou-se aos participantes quanto aos indicadores “10. Conhecimentos que possuía antes sobre o assunto” e “11. Conhecimento que agora possui sobre o assunto”. O *gap*, diferença entre a avaliação desses dois indicadores, registra o nível de aprendizagem antes e depois do Prode e foi de 0,6 de acréscimo (antes era 3,2 e depois passou a ser 3,8).
5. Na estrutura V, denominada “facilitador do IAGEE” o resultado geral da estrutura foi de 3,8, sendo que os indicadores de destaque foram “21. Relacionamento com a turma”, com 3,9, e os demais indicadores dessa estrutura com resultados entre 3,7 e 3,8.

A estrutura essencial aplicada à avaliação qualitativa, que teve a devolução de 49 dos 320 participantes e que apresenta os resultados para os três indicadores (elogios, críticas e sugestões ao programa), conforme a Figura 5, a seguir, teve a identificação e análise das unidades hermenêuticas presentes nos registros coletados na avaliação qualitativa.

Figura 5 - Estruturas essenciais de avaliação qualitativa pelos participantes



Fonte: Da Pesquisa.

A figura do facilitador foi apontada como elemento importante para a ampliação dos saberes orindos da formação adquirida

Conforme a Figura 5, as categorias presentes nos registros avaliativos dos respondentes no tocante ao indicador “elogios” informam que os participantes do programa enfatizaram a qualidade das atividades vivenciadas durante a execução e andamento das ações do programa.

A figura do facilitador foi apontada como elemento importante para a ampliação dos saberes orindos da formação adquirida durante o Prode. Apontaram-se também a pertinência dos estudos e concatenação dos mesmos com a vivência e área de atuação dos participantes. De acordo com Moscovici (1996), a motivação do grupo-alvo é a primeira condição decisiva para se pensar o desenvolvimento de equipes. O nível de motivação do líder e dos demais membros do grupo influirá decisivamente no grau de disponibilidade.

No tocante ao indicador de críticas ao programa, os participantes elencaram o fator tempo como insuficiente para a riqueza de intervenções a serem realizadas pelo facilitador. Para os participantes, a ampliação do tempo, a diminuição das conversas paralelas e a melhoria da estrutura logística, incluindo a ampliação do espaço para a realização das atividades propostas, foram alvos de questionamentos visando

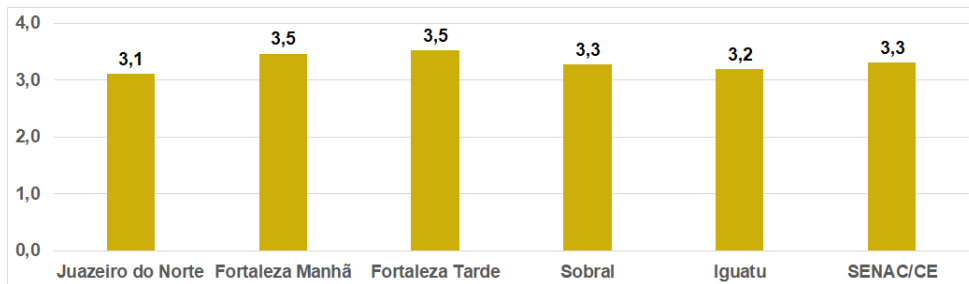
melhorias. O melhor ambiente para o desenvolvimento de equipes contribui para a busca permanente da maturidade grupal (SCHUTZ, 1994).

Quanto ao indicador sugestões de melhorias pelos participantes, observa-se, por meio da análise empreendida, a necessidade de ampliação do espaço para a feitura de eventos formativos, além da redução das conversas paralelas por meio de tomadas de consciência dos participantes envolvidos na execução dos programas.

5.2.2 Avaliação dos facilitadores

A média geral das estruturas foi 3,3 (entre os conceitos “bom” e “excelente”) na avaliação dos facilitadores. Por polo regional, está consolidada com base na análise das estruturas do Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 - Avaliação quantitativa por polo pelos facilitadores

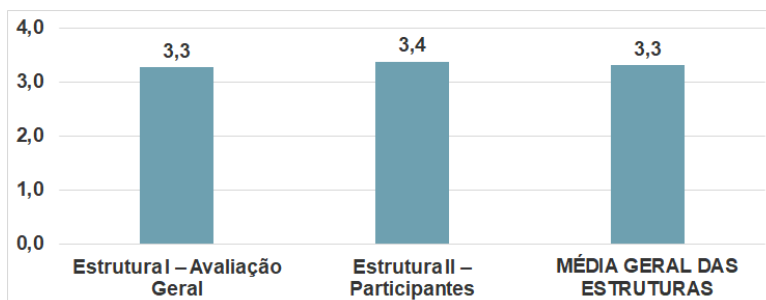


Fonte: Elaboração própria.

Vê-se que os polos de Fortaleza - CE (manhã e tarde) apresentaram os melhores resultados consolidados na avaliação quantitativa pelos facilitadores, ambos com 3,5. O polo de Juazeiro do Norte - CE com 3,1 e Iguatu - CE com 3,2, registraram as menores notas consolidadas.

Quando o resultado é demonstrado por estruturas essenciais de avaliação, conforme o Gráfico 4, a seguir, as estruturas “avaliação geral” e “participantes” obtiveram 3,3 e 3,4, respectivamente, embora ambas tenham ficado entre os conceitos “bom” e “excelente”.

Gráfico 4 - Estruturas essenciais de avaliação quantitativa pelos participantes



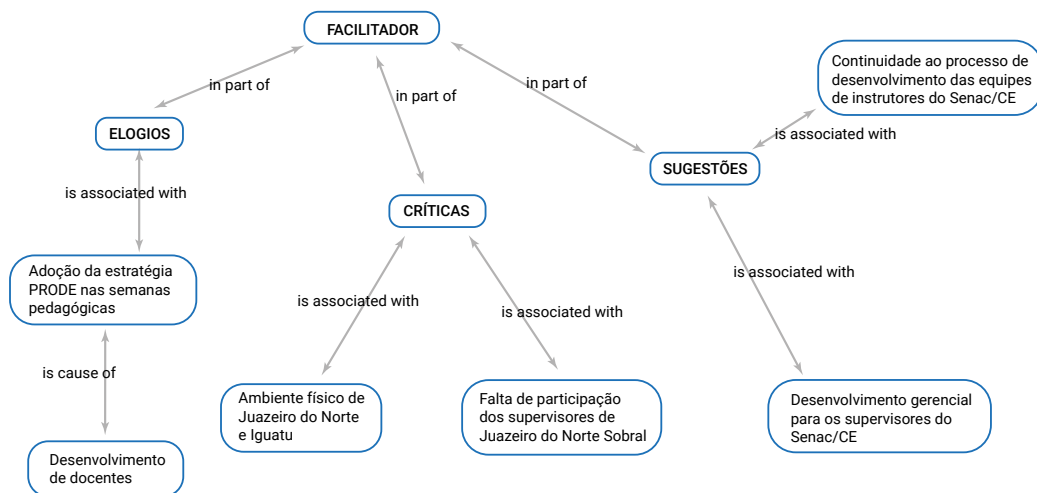
Fonte: Elaboração própria.

No tocante ao detalhamento da avaliação das estruturas essenciais e seus indicadores, cabe destacar os seguintes aspectos na avaliação dos facilitadores:

1. Em análise detalhada na estrutura I (avaliação geral), verificou-se que os indicadores “1. Atendimento às expectativas” e “6. Lanches e/ou almoço” obtiveram as menores médias, ou seja, 3,0. Entre os polos, o de Juazeiro do Norte recebeu o menor dos resultados, ou seja, 2,8. Enquanto os polos de Fortaleza (manhã e tarde) receberam o melhor resultado, 3,7.
2. Na estrutura II (participantes) merecem destaque os indicadores “9. Relacionamento com o(a) facilitador(a)”, “10. Relacionamento intragrupal” e “14. Potencial do grupo”, que registraram nota máxima, 4,0. O menor resultado entre os polos foi apresentado pelo polo Fortaleza (manhã), com 3,3.

A estrutura essencial aplicada à avaliação qualitativa dos facilitadores e que apresenta os resultados para os quatro indicadores – elogios, críticas, sugestões e avaliação geral do grupo de participantes (potencialidades e deficiências). Conforme a Figura 6, a seguir, com a identificação e análise das unidades hermenêuticas presentes nos registros coletados na avaliação qualitativa.

Figura 6 - Estruturas essenciais de avaliação qualitativa pelos facilitadores



Fonte: Da Pesquisa.

Conforme a Figura 6, as categorias presentes nos registros avaliativos dos respondentes no tocante ao indicador “elogios” informam que o facilitador reiterou a importância do trabalho realizado a partir da metodologia Prode e que a mesma deve ser adotada nas semanas pedagógicas com o objetivo de auxiliar a formação dos docentes Senac no Ceará, permitindo a permanente troca de experiências de forma reflexiva (DEWEY, 1971; KILPATRICK, 1978; KNOWLES, 1980; SCHÖN, 2000).

Com relação ao indicador “críticas”, o facilitador ressaltou que a participação dos supervisores não foi ativa durante as ações que foram desenvolvidas pelo programa.

O papel da liderança no processo de desenvolvimento de equipes é fundamental para a conquista de maturidade social e grupal (SCHUTZ, 1994; MOSCOVICI, 1996; ROBBINS; FINLEY, 1997). Outro aspecto registrado pelo facilitador foi a necessidade de melhoria no ambiente físico dos polos de Juazeiro do Norte - CE e Iguatu - CE.

Para o indicador “sugestões” de melhoria, o facilitador elencou a importância da continuidade na formação dos instrutores Senac - Departamento Regional do Ceará e o desenvolvimento gerencial da equipe de supervisores (MOSCOVICI, 1996; ROBBINS; FINLEY, 1997).

O indicador “avaliação geral do grupo de participantes (potencialidades e deficiências)” mostrou, segundo a avaliação do facilitador, que o grupo docente apresenta muito potencial para aprimorar as suas competências docentes, porém necessita de maior maturidade de equipe (SCHUTZ, 1994), a fim de avançar na internalização do modelo pedagógico implantado no Senac.

Vê-se que os resultados quantitativos apresentados pelos participantes e pelo facilitador apresentam várias sintonias quanto à necessidade de melhoria no indicador “ambiente físico”, mormente no polo de Juazeiro do Norte. Quanto ao indicador “equipamentos disponibilizados”, os resultados foram bem próximos: 3,6 para o facilitador e 3,7 para os participantes. A criação de momentos de troca de experiências de forma reflexiva entre os docentes pode propiciar maior desenvolvimento na equipe (DEWEY, 1971; KILPATRICK, 1978; KNOWLES, 1980; SCHÖN, 2000).

Resultados também aproximados foram apresentados entre os participantes quanto ao indicador “relacionamento com o(a) facilitador(a)” (4,0) e, para o facilitador, “relacionamento com a turma” (3,9) (MOSCOVICI, 1996; ROBBINS; FINLEY, 1997).

A etapa de pós-programa do Prode corresponde à entrega de cinco agendas de compromissos ao Senac - Departamento Regional do Ceará, Diretoria de Educação Profissional e GDTE, correspondentes a cada polo regional de aplicação do Prode e elaboradas de forma participativa com os docentes.

Outro importante resultado do Prode foram as recomendações técnicas indicadas pela equipe de especialistas como produto da avaliação do programa, entre as principais:

- elaborar e aplicar o desenvolvimento para supervisores envolvendo temas contextualizados;
- sistematizar encontros pedagógicos locais (rodas de conversas, compartilhamento de conhecimentos e experiências, situações de aprendizagem e fábrica de ideias) em cada polo regional;
- ampliar a maturidade social e o comprometimento do grupo de docentes, com ações continuadas e visando ao desenvolvimento de um time de alta *performance*;
- oferecer formação continuada para instrutores em níveis básico, intermediário e avançado sob a gestão da GDTE e da Gerência de Recursos Humanos;

- melhorar o modelo de atendimento ao aluno em sala de aula, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, à redução da evasão e à captação de novos alunos.

6. Considerações finais

O objetivo do Prode foi plenamente alcançado na percepção dos docentes e dos facilitadores

O estudo realizado na metodologia quadripolar referida possibilitou a realização de uma avaliação de programas centrada na ampliação de saberes e segundo a condução de especialistas dentro da metodologia Prode nos vários polos do Senac Departamento Regional do Ceará.

A motivação inicial de aplicar a metodologia Prode junto ao quadro de instrutores do Senac no Ceará foi uma forma de registrar a valorização do trabalho humano pela instituição.

O objetivo do Prode foi plenamente alcançado na percepção dos docentes e dos facilitadores, no sentido de promover o desenvolvimento de suas equipes docentes, explorando os fenômenos grupais mapeados.

Um importante resultado do Prode foi o mapeamento desses fenômenos grupais presentes na equipe de docentes: sentimento de pertença, integração, trabalho de equipe, mudança e organização. Do mesmo modo, buscou-se identificar como os papéis e as responsabilidades docentes com as entregas à organização, uma vez trabalhados no Prode, passam a ser alvos de futuras investidas no desenvolvimento da sua equipe de docentes, com o objetivo de permitir o caminho efetivo para ampliar a maturidade social e o comprometimento.

Ações de integração e formação continuada para instrutores em níveis básico, intermediário e avançado sob a gestão da GDTE, bem como o desenvolvimento gerencial dos supervisores contribuirão também para melhorar a gestão das equipes docentes, de forma a buscar melhores resultados e atitudes de seus membros.

Referências

BOOG, Gustavo G. **Manual de treinamento e desenvolvimento**. São Paulo: Makron Books, 2000.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DE BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências**: os polos da prática metodológica. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

- HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1997.
- INSTITUTO DE AVALIAÇÃO, GESTÃO & EDUCAÇÃO. **Descrição da metodologia Prode – Programa de Desenvolvimento de Equipes**. Fortaleza: [s. n.], 2009.
- KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. Tradução de Noemy Rudolfer. 16. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- KNOWLES, Malcolm S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. Cambridge: Adult Education, 1980.
- KNOWLES, Malcolm. S.; HOLTON, Elwood. F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- LIMA, M. A. M. **Avaliação de programas educacionais em organizações: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento**. Fortaleza: UFC, 2005.
- LIMA, M. A. M. **Autoavaliação e desenvolvimento institucional na educação superior: projeto aplicado em cursos de administração**. Fortaleza: UFC, 2008.
- MOSCOVICI, Fela. Competência interpessoal no desenvolvimento de gerentes. **Revista Administração de Empresas**. São Paulo, v. 21, n. 2, p. 17-25, abr./jun. 1981.
- MOSCOVICI, Fela. **Equipes que dão certo: a multiplicação do talento humano**. 3. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1996.
- RICHE, George Ayoub; ALTO, Ricardo Monte. As organizações que aprendem, segundo Peter Senge: “a quinta disciplina”. **Cadernos Discentes COPPEAD**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 36-55, 2001.
- ROBBINS, Harvey; FINLEY, Michael. **Por que as equipes não funcionam: o que deu certo e como torná-las criativas e eficientes**. Tradução de Balzán Tecnologia e Linguística. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- SALOMÃO, M. A. Desenvolvimento de equipes. *In*: BOOG, Gustavo G. **Manual de treinamento e desenvolvimento**. São Paulo: Makron Books, 2000.
- SENAC. **Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial**. Disponível em: <http://www.senac.br>. Acesso em: 7 jan. 2019.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHUTZ, Will. **The human element**: self-esteem, productivity and the bottom line. [San Francisco: Jossey Bass], 1994. (Jossey Bass Business and Management Series).

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004.