

NEUSA KUSSEMA SANTOS

**O RETURN ON INVESTMENT COMO
METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DO IMPACTO
DA FORMAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARADA**

Orientadora: Prof. Doutora Felipa Cristina Henriques

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Ciências Económicas e das Organizações

Lisboa

2015

NEUSA KUSSEMA SANTOS

**O RETURN ON INVESTMENT COMO
METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DO IMPACTO
DA FORMAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARADA**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 28 de Abril de 2015, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº151/2015 de 20 de Abril de 2015, com a seguinte composição:

Presidente: Professor Doutor António Augusto Teixeira da Costa – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguente: Professor Doutor Georg Michael Jeremias Dutschke – Universidade Atlântica

Orientadora: Professora Doutora Felipa Cristina Henriques Rodrigues Lopes dos Reis– Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Ciências Económicas e das Organizações

Lisboa

2015

Em primeiro lugar dedico este trabalho a Deus pelo dom da vida, pelo amor incondicional e por ter-me acompanhado nesta caminhada.

Aos meus pais Júlio, e Maria, que me deram a oportunidade para tornar meus sonhos realidade.

Aos meus irmãos com quem compartilho desde sempre as imensas alegrias da vida.

Ao meu amigo e companheiro Dércio, pela amizade e companhia nos momentos agradáveis nestes anos todos.

Á minha orientadora Professora Doutora Felipa Cristina Henriques Rodrigues Lopes dos Reis, por ter colocado à disposição e compartilhado comigo um tema de seu domínio e conhecimento.

Aos meus amigos Flávia e Dalton, por terem estado ao meu lado durante estes anos todos.

AGRADECIMENTOS

Mesmo sendo difícil enumerar todos aqueles que merecem os meus agradecimentos e na impossibilidade de citar o nome de todos e de cada um, não posso deixar de nomear aqueles que foram imprescindíveis no meu percurso académico e de vida.

Aos meus pais pela vida e importância que representam.

À minha família por me ajudarem a ser quem sou.

Aos meus colegas pela partilha de alegrias e saberes.

Aos meus professores por contribuírem com os seus conhecimentos para iluminarem o meu caminho.

À minha Orientadora, Professora Doutora Felipa Cristina Henriques Rodrigues Lopes dos Reis, por encaminhar-me e orientar-me neste percurso fundamental na minha formação.

RESUMO

Este estudo descreve um conjunto de esforços empreendidos para desenvolver medidas de avaliação da formação. São discutidos os desafios metodológicos de cada um desses níveis de avaliação e apresentados exemplos de como os problemas de análise e mensuração têm sido resolvidos. É feito um levantamento teórico do estado da arte neste domínio e são descritos os modelos mais importantes e reconhecidos de avaliação dos impactos da formação. Faz-se uma reflexão sobre a matriz metodológica da avaliação da formação e discutem-se as condições para a implementação da metodologia ROI. Os dados foram obtidos, através da aplicação de um inquérito online efetuado aos profissionais da área da formação e da gestão dos recursos humanos, que mostram a situação real da avaliação dos impactos da formação nas organizações.

Estes resultados mostraram que, a motivação dos supervisores e dirigentes esta em primeiro lugar nos fatores que mais influenciam o sucesso de uma formação e que o plano de formação resulta de um diagnóstico de necessidades de formação e não esta alinhado com um sistema de avaliação de desempenho e que apesar de a metodologia ROI ser a escolhida como a que mais gostariam de aplicar o modelo de kirkpatrick é o mais utilizado pelas empresas, devido ao custo associado a implementação da metodologia ROI.

PALAVRAS-CHAVE: Formação, Metodologias de Avaliação da Formação, Avaliação da Formação, ROI, Return on Investment

ABSTRACT

This study describes a set of efforts to develop training evaluation measures. The methodological challenges are discussed for each of these levels of evaluation and some examples of how the analysis and measurement problems have been solved. It is a theoretical survey of the state of the art in this field and describes the most important and recognized models of impact assessment training. It will be a reflection on the methodological array of training evaluation and discusses the conditions for the implementation of the ROI methodology. Data were obtained through the application of an online survey conducted for professional training area and the management of human resources, showing the actual progress of the assessment of the impacts of training in organizations.

These results showed that the motivation of supervisors and managers is in first place on the factors that mostly influenced the success of a training and that the training plan is the result of a diagnosis of training needs and is not aligned with a performance appraisal system and that despite the ROI methodology to be chosen as the one that would like to apply kirkpatrick model is mostly used by companies because of the cost associated with implementation of the ROI methodology.

KEYWORDS: Training, Training Evaluation Methodologies, Training Evaluation, ROI, Return on Investment

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice	vi
Índice de Figuras	viii
Índice de Gráficos.....	ix
Abreviaturas.....	x
INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	3
1.1. Justificação e Importância do Tema	4
1.2. Razões da Investigação	4
1.3. Objetivos da Investigação	5
1.4. Questões para Investigação.....	7
Capítulo II. REVISÃO DA LITERATURA	8
2.1. Estado da Arte.....	9
2.2. Formação, Educação e Desenvolvimento	12
2.3. Tempo de maturação da integração global dos resultados da formação nos processos organizacionais	23
Capítulo III. METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO A FORMAÇÃO	26
3.1. O Modelo CIRO.....	32
3.2. O modelo de Cavalcanti.....	32
3.3. Modelo de Hamblin	33
3.4. Modelo de Avaliação Integrado e Sumativo – MAIS, de Borges-Andrade	33
3.5. O Modelo por Níveis de Kirkpatrick	35
3.5.1 Níveis de avaliação em Kirkpatrick.....	36
3.6. Diagnóstico de necessidades e planeamento da formação: a necessidade de uma sequenciação lógica	39
3.7. Avaliação do impacte da formação - Dos efeitos organizacionais ao ROI	40
3.8. Retorno do Investimento em Formação – O ROI da Formação	42
3.9. Instrumentos e Procedimentos	48
3.10. ROI em Capital Humano vs. ROI Capital Não-Humano.....	49

3.11. Critérios de Escolha dos Instrumentos de Avaliação.....	51
3.11.1 Identificar os retornos	51
3.12. Condições necessárias à utilização dos instrumentos de avaliação	52
3.13. Pontos-chave para Construir um Projeto de Avaliação	52
3.14. Instrumentos de Avaliação.....	54
3.14.1 Converter Dados em Valor Monetário	57
3.15. Calcular o ROI	58
3.16. Avaliação Ex-Ante.....	60
3.17. Avaliação Ongoing e Ex-Post.....	61
3.17.1 Avaliação Formativa (Contínua)	61
3.18. Avaliação Final	63
3.18.1 Questionário de Avaliação do Processo Formativo / Ação pelo Formando (Formativa e Sumativa).....	63
3.18.2 Questionário de Avaliação do Processo Formativo pelo Formador (Formativa e Sumativa).....	64
3.18.3 Questionário de Avaliação do Desempenho do Formador	64
3.18.4 Questionário de Avaliação do Desempenho do Coordenador de Formação	64
3.19. Avaliação das Aprendizagens (sumativa).....	65
Capítulo IV. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	66
4.1. Tipo de Estudo	67
4.2. Caracterização da População Alvo e a Amostra.....	67
4.3. Variáveis em Estudo	69
4.4. Hipóteses.....	70
4.5. Instrumento de Recolha de Dados	70
Capítulo V. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES.....	72
5.1. Resultados do Inquérito Efetuado no Âmbito deste Estudo	73
5.2. Sugestões para Futuras Investigações e Limitações do Estudo	89
5.3. Conclusões Finais	91
Bibliografia.....	95
Apêndice	I

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de avaliação aplicado à formação constituído por 5 níveis.....	27
Figura 2: Modelo MAIS de avaliação da formação	34
Figura 3: Níveis de avaliação em Kirkpatrick.....	36
Figura 4: Esquema de avaliação da formação	36
Figura 5: Esquema da metodologia de avaliação ROI	43
Figura 6: Recolha de Dados	44
Figura 7: Indicadores e Parâmetros de Avaliação	45
Figura 8: Matriz de indicadores do modelo ROI	46
Figura 9: Dimensão da população e amostra	69

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Repartição por género das pessoas que responderam ao inquérito.....	73
Gráfico 2: Distribuição etária das pessoas que responderam ao questionário	74
Gráfico 3: Posição profissional	75
Gráfico 4: Plano de formação e diagnóstico de necessidades de formação	75
Gráfico 5: Plano de formação e sistema de avaliação de desempenho	76
Gráfico 6: Plano de formação e plano de desenvolvimento de carreiras	77
Gráfico 7: Motivos de sucesso da formação	78
Gráfico 8: Prioridades da motivação dos supervisores e dirigentes.....	79
Gráfico 9: Prioridades das motivações particulares dos formandos	79
Gráfico 10: Prioridades da promoção na carreira	80
Gráfico 11: Prioridades das questões culturais	81
Gráfico 12: Prioridades das recompensas financeiras.....	81
Gráfico 13: Preferência sobre o método de avaliação de formação	83
Gráfico 14: Classificação do interesse do ROI	84
Gráfico 15: Classificação da dificuldade da metodologia.....	85
Gráfico 16: Metodologias utilizadas	87
Gráfico 17: Razões de não utilização da metodologia ROI	89

ABREVIATURAS

CEE – Comunidade Económica Europeia

DGERT – Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

DNF – Diagnóstico de Necessidades de Formação

EU – União Europeia

EVA – Economic Value Added

GRH – Gestão de Recursos Humanos

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

MAIS - Modelo de Avaliação Integrado e Sumativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OEM - Modelo de Elementos Organizacionais

PIB – Produto Interno Bruto

RH – Recursos Humanos

ROI – Return On Investment

INTRODUÇÃO

A avaliação dos impactos do investimento em formação sobre as estruturas organizacionais é uma questão pertinente que tem preocupado diversos autores ao longo do tempo. No entanto, as metodologias de avaliação centraram-se durante muito tempo em perceções que os próprios formandos tinham sobre os benefícios obtidos com a formação, sendo mais tarde avaliados os impactos através das perceções que as chefias departamentais tinham sobre os benefícios que a formação realizada aportava às suas estruturas organizacionais. Nesta lógica, Kirkpatrick trouxe-nos contributos fundamentais e sistematizou toda a abordagem por níveis, parametrizando a análise de forma estruturada em torno dos benefícios obtidos a várias escalas.

Assim, é cada vez mais valorizada a avaliação nas práticas de formação. Compreendendo-se melhor à luz de três elementos novos: i) as organizações cada vez mais não vêm a formação como uma mera obrigação ou uma inevitabilidade, antes a consideram como parte integrante da estratégia de gestão e inovação; ii) aos responsáveis pela formação ou pela execução dos planos de formação é agora exigido que conheçam os resultados dos investimentos realizados com formação; iii) a formação permanente, ao longo de toda a vida, requer uma avaliação de cada etapa da formação que se desenvolve.

Sendo um investimento, é preciso, desde início, prever os seus resultados. Assim, a avaliação da formação vai fazendo parte integrante dos próprios planos de formação, constituindo, à medida que estes vão sendo executados, uma preciosa fonte de informação para a gestão das pessoas, ao serviço das organizações e dos seus projetos.

Avaliar a formação não é, contudo, uma tarefa fácil. Fácil e usual é reproduzir os modelos de avaliação escolar e aplicá-los à avaliação da formação contínua nas organizações (Méndez, 2002). E esta é uma tendência que importa combater, evoluindo para uma avaliação mais completa e complexa do impacto da formação tanto nas pessoas e no seu desempenho como nas equipas de trabalho e na evolução da organização.

Nos últimos anos as organizações sentiram cada vez mais a necessidade de passar da análise linear de custo benefício para um nível que pudesse ser integrado com os sistemas de análise de criação de valor. Lógicas como a análise através do método

EVA – *Economic Value Added*, impuseram-se, pelo que a necessidade de considerar o custo de oportunidade do capital investido em formação ganhou relevância. A metodologia de avaliação do ROI da formação assumiu assim especial importância, pois é aquela que consegue chegar a resultados objetivos, incluindo numa perspetiva relevante para os acionistas, usando para tal medidas que não são apenas subjetivas, mas também dados objetivos, tais como aquelas sobre melhorias da produtividade, impactos sobre o desempenho efetivo dos colaboradores ao nível operacional e tático, bem como os ganhos de *Goodwill* que reforçam o valor das organizações.

CAPÍTULO I.

QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Muitas vezes levantamos questões acerca do significado da investigação, contudo não é fácil encontrar uma definição para investigação, mas é bastante consensual admitir que se investiga para solucionar problemas, para aprofundar conceitos e para construir conhecimento. Procurar dar respostas consistentes e válidas aos problemas é um dos desafios que também podemos associar ao conceito de investigação.

Investigar “é um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos factos ou dados, relações ou leis em qualquer campo do conhecimento” (Ander- Egg, 1978, cit. por Marconi & Lakatos, 2003).

1.1. JUSTIFICAÇÃO E IMPORTÂNCIA DO TEMA

Atualmente o desempenho e evolução das organizações dependem em grande medida de uma boa gestão dos recursos humanos e do capital intelectual. Uma questão pertinente é a forma de avaliar, para cada interveniente, o retorno dos investimentos realizados no seu desenvolvimento e formação, nomeadamente estudar formas de avaliação do investimento em formação profissional quer em termos coletivos e individuais, quer em termos de instituições. De que forma é que quem decide apostar na formação profissional pode avaliar o seu retorno, ou colocado de outro modo, quais as motivações para investir em formação, quando e de que forma é que esse investimento se irá traduzir em benefícios e em que prazo são importantes objetos de estudo e trabalho, aos quais dedicaremos a máxima atenção neste trabalho.

Nesta medida, entendemos por bem promover uma resenha do que mais relevante se tem escrito, pelos diversos autores que se debruçaram sobre este tema, comparando as evoluções metodológicas. Finalmente, opta-se pelo aprofundamento sobre a metodologia ROI de avaliação da formação, seus pressupostos, sua lógica interna, seus contributos e potencial.

1.2. RAZÕES DA INVESTIGAÇÃO

Segundo defende Hadji (1992) o estudo científico sobre os métodos de avaliação da educação e da formação, começou verdadeiramente nas décadas de 20 e de 30 do século XX. Os primeiros estudos debruçaram-se principalmente sobre os exames,

enquanto instrumento de avaliação de alunos, preocupando-se fundamentalmente em melhorar as provas, não existindo ainda preocupações ligadas às várias etapas formativas, mas a evolução naturalmente levou a que estes processos avaliativos passassem a ter como foco não apenas a comparação entre os vários alunos, mas também com os padrões para cada estágio do desenvolvimento dos indivíduos. Tal como referido por Scriven, existem dois principais tipos de avaliações, a formativa e a sumativa. Como diz Albrecht, citado por Lopes (2010) “A avaliação tradicional que encerra uma fase de aprendizagem através da verificação dos conhecimentos adquiridos, sancionando os resultados obtidos – sob diversas formas – e rejeitando o erro (isto é, considerando-o apenas negativamente como uma falta)”. Por outro lado Hadji (1994) defende que “a avaliação mistura o qualitativo (norma ideal) e o quantitativo (medida), o real (o universo dos objetos) e o ideal e, por último, a ética (o que é digno de apreço) e o mundo do desejo.

Existe atualmente um amplo consenso em torno da ideia das competências dos indivíduos corresponderam à totalidade de saberes e recursos que cada individuo transporta consigo, sendo assim um conjunto de estruturas entre si, em interação dinâmica (Boterf, 1994). Segundo apresenta Gouveia (2007), a mudança para um paradigma centrado nas competências provocou “substanciais alterações no modo como professores e formadores planificam, executam e avaliam a sua formação”.

1.3. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A distinção entre habilidades e competências é importante para a compreensão das reais capacidades dos formandos. Avaliar implica conseguir superar aquilo que é o resultado imediato de uma determinada ação e procurar compreender as capacidades que estão já enraizadas nos conhecimentos e competências dos formandos. Como refere Lopes (2010), “É necessário enunciar suposições, formular hipóteses, extrapolar e procurar bem para além da situação com que somos confrontados.” Como foi já possível de constatar, avaliação e objetivos não são fáceis de articular. Por um lado, temos uma panóplia de modelos para situações de avaliação, a partir dos quais podemos preparar exames, ou modelos de avaliação, que se configuram complexos, pois abrangem desde respostas a perguntas diretas até questões de elevada complexidade e que obrigam ao domínio simultâneo de várias ferramentas conceptuais, conhecimentos e

competências. Por outro lado, os objetivos para as aprendizagens também são diversos e com padrões de exigência variáveis, abrangendo desde questões ligadas à capacidade de memorização, até questões que obrigam a raciocínios complexos apelando a vastas camadas dos conhecimentos e competências. Por isso, para levar a cabo este estudo foram definidos os objetivos que a seguir se apresentam e que irão permitir coordenar todas as atividades a desenvolver em cada etapa da investigação:

Tal como refere Rogers (2000) existe um “critério elementar que permite distinguir as situações que avaliam conhecimentos das que requerem habilidades: nas primeiras, os formandos são incitados a repetir respostas que já aprenderam; nas segundas, são convidados a utilizar os seus conhecimentos”. Por outro lado, se o formando ainda não foi exposto à informação que agora lhe é solicitada e deve produzir uma resposta nesse ... momento, utilizando para tal todos os seus conhecimentos e competências. Note-se que, no entanto as metodologias de avaliação tendem a preocupar-se não apenas com as questões relativas ao domínio de matérias já conhecidas, mas também com a forma como os formandos reagem a situações novas apresentadas por desafios desconhecidos, que obrigam à utilização das capacidades anteriormente adquiridas, mas agora em contextos absolutamente novos.

Outra questão que se levanta prende-se com a importância da ligação da avaliação de conhecimentos e competências à avaliação do desempenho do formando. Lopes (2010) alerta que “alguns autores associam o objeto da avaliação de desempenho a habilidades de alto nível”. O professor Mário Ceitil (2006) alerta-nos que “as competências são muitas vezes entendidas como comportamentos ou ações”. Assim, realça-se a necessidade de focar a avaliação de desempenho cada vez mais nos comportamentos efetivos no local de trabalho do formando. Citando o professor Ceitil, refira-se que “pessoas com elevados níveis de desempenho podem dispor de características pessoais ou traços de personalidade que as distingam, o que realmente importa é menos a presença (ou não) desses traços e mais a sua expressão fenomenal na e pela ação”.

1.4. QUESTÕES PARA INVESTIGAÇÃO

A realização de uma investigação académica dedicada ao tema das metodologias de avaliação dos impactos da formação obriga pela abrangência e relevância do tema a particulares cuidados na definição não apenas do âmbito do objeto de estudo, mas também da definição de objetivos e conclusões potencialmente a retirar do processo de investigação a desenvolver.

Neste caso, as questões de investigação são:

- Quais as metodologias mais utilizadas para a avaliação da formação?
- Quais as atuais tendências de pensamento sobre as metodologias de avaliação da formação?
- Como o ROI pode contribuir para uma mais eficaz abordagem de todo o processo de formação?

CAPÍTULO II. REVISÃO DA LITERATURA

Os recursos humanos e o capital humano são reconhecidos como um importante ativo das empresas. Ao contrário de outros tipos de recursos, uma vez desenvolvidos e utilizados de forma adequada, os recursos humanos representam uma vantagem competitiva inigualável, pois são inimitáveis e impossíveis de copiar. As empresas podem construir competências “core” que lhes permitam competir de forma eficaz, através dos seus recursos humanos (Prahalad e Hamel, 1990). Embora ao contrário do que acontece com os ativos físicos, as competências não se deterioram, mas crescem e desenvolvem-se quando aplicadas e compartilhadas. Consequentemente, as competências precisam de ser alimentadas e protegidas.

2.1. ESTADO DA ARTE

A formação é uma atividade crítica de gestão de Recursos Humanos, contribuindo para a melhoria do capital humano da empresa, representando uma função estratégica primordial para a criação de valor a médio e longo prazo, para o Goodwill da empresa e para a melhoria do desempenho das empresas. No entanto, a formação sem avaliação é como um investimento sem estimativa de rentabilidade, nem perspectiva de retorno. Assim, a avaliação da formação tem sido considerada uma necessidade constante no campo do desenvolvimento dos recursos.

O modelo de Kirkpatrick é uma das principais contribuições e das mais importantes referências neste domínio. Este modelo apesar de ter uma série de deficiências reveladas, é ainda uma diretriz simples e útil para a realização da avaliação. No entanto, as preocupações de mensuração dos impactos da formação levaram ao desenvolvimento de um conjunto de abordagens, que serão referenciadas no contexto do levantamento do estado da arte que se pretende desenvolver neste trabalho, ao passo que o ROI da Formação, enquanto metodologia de mensuração.

Em geral, a importância dos recursos humanos de um país ou de uma empresa tem sido amplamente reconhecida (O'Reilly e Pfeffer, 2000; Peters e Waterman, 1992; Carlzon, 1987). Como resultado, desde 1993, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento tem publicado anualmente um ranking de países por Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que considera um conjunto de variáveis próprias de preocupação com real desenvolvimento económico e social e não apenas com o crescimento económico de forma “cega”, como o simples cálculo do Produto Interno

Bruto (PIB), no entanto, é o fator humano que permite desfrutar de prosperidade a longo prazo. No Relatório de Desenvolvimento Mundial de 1991, o Banco Mundial recomenda aos países em transição para " investir nas pessoas" para sustentar o progresso económico e social. Cinco anos depois, o Relatório de Desenvolvimento Mundial 1996 reitera a importância de desenvolvimento de "uma força de trabalho qualificada e flexível " para sustentar o crescimento económico. Para competir e crescer numa economia de mercado, onde a concorrência é um conceito fundamental, além de outras infraestruturas físicas e organizacionais, é comumente aceite pela generalidade dos decisores económicos e por muitos dos gurus da gestão que um fator crítico de sucesso e parte fundamental da construção de uma vantagem competitiva baseia-se na qualidade e motivação dos recursos humanos. De acordo com Holbeche (1999), há três tipos de recursos que podem originar uma vantagem competitiva, a saber: capital físico; capital organizacional e capital humano. Ao capital humano é dada a mesma importância que aos outros dois recursos. No entanto, Pfeffer (1994) reconhece que as fontes tradicionais de vantagem competitiva como a terra ou a supremacia tecnológica são menos importantes quando vários países podem dispor de recursos que lhe permitam apresentar uma vantagem competitiva semelhante.

Consequentemente, estes talentos são bem pagos, difíceis de recrutar e difíceis de manter. Porter (1980) na sua análise da cadeia de valor reconhece a gestão de recursos humanos como uma atividade de apoio importante para agregar valor a todas as outras.

Podemos observar e admirar o progresso do rápido desenvolvimento recente da tecnologia, mas apenas as empresas com talento, estrutura de gestão eficaz e cultura que agregue todos os envolvidos nos seus objetivos pode desfrutar de um crescimento sustentável. Além disso, a capacidade de coordenar competências e recursos individuais para criar valor é o ativo mais desejado por qualquer empresa. Prahalad e Hamel (1990) sugerem que a capacidade de mobilização dos recursos humanos internos é a solução para alcançar uma vantagem no futuro. As organizações competem entre si diferenciando-se pela eficaz gestão de pessoas, em especial pela capacidade de incorporarem as inovações propostas pelos colaboradores, pelo incentivo motivador das vontades dos trabalhadores e capacidade de organizar o seu trabalho de forma mais eficaz (Marchington e Wilkinson , 2003) . Por isso, o segredo não está apenas na capacidade individual ou na existência de talentos nas empresas, mas também na

coordenação de gestão que facilite a melhoria contínua e liderança para o sucesso. A pesquisa de Wright et al. (2003) revela que as práticas de gestão de recursos humanos estão significativamente relacionadas com medidas operacionais de desempenho, tais como receitas e despesas operacionais e o EBITDA. Enquanto isso, Tyson e Fell (1995) afirmaram que "O futuro verá um mundo mais baseado em competências do que nas organizações."

Na história da gestão de recursos humanos, existia a crença de que a natureza dos empregados era serem preguiçosos, exigindo constante direção e supervisão da gestão (teoria X). Por outro lado, a teoria Y, pressupõe que a natureza do ser humano é "autogerida", assumindo a responsabilidade e estando disposto a assumir a iniciativa. O "Humano " em " recursos humanos " torna o "recurso" mais especial, onde a criatividade determina o nível de valor acrescentado durante o processo de produção ou de serviço. Além disso, o potencial de recursos humanos, assim como o capital humano pode ser atualizado através da educação, formação e desenvolvimento. A natureza dinâmica dos recursos humanos em desenvolvimento torna difícil de gerir. Mas quando a empresa consegue motivar os seus recursos humanos e extrair deles o seu melhor, então dá um passo de gigante para a criação de valor. O conhecido gestor e líder da General Electric, Jack Welch, foi frequentemente citado dizendo: "a capacidade da organização de aprender, e traduzir essa aprendizagem em ação rapidamente, é a vantagem competitiva final" (Krames, 1997), além disso, o recurso humano é indispensável (Schneider, 1997).

Buckley e Caple (2004) afirmam que, para que uma empresa para alcançar o sucesso, liderar e sobreviver tem de:

- (i) diversificar e criar novos produtos continuamente, tornando a inovação num processo contínuo;
- (ii) rever a estrutura organizacional;
- (iii) dominar a tecnologia; e
- (iv) concentrar-se nos clientes.

Independentemente do aspeto que examinarmos, seja produção e operações, pesquisa e desenvolvimento, vendas e atendimento ao cliente, em última instância temos de garantir a existência de recursos humanos bem treinados. Naturalmente, a atualização e manutenção de recursos humanos de alta qualidade depende significativamente do plano de formação da empresa e dos seus benefícios incorporados

na estrutura organizacional. De acordo com Reed (2001) e Collin (1997), aprender é mudar, e a mudança é essencial para manter ou melhorar a eficácia organizacional (Hayes, 2002).

Stewart (1999) argumenta que a formação pode ter um impacto positivo sobre a gestão da mudança, pelo que a formação e o desenvolvimento de competências e conhecimentos dos recursos humanos são cruciais para o futuro das organizações. Neste ponto, parece-me imperativo realçar que este aspeto revela-se tanto ao nível da empresa e do desenvolvimento do mercado, como ao nível do desenvolvimento da economia como um todo e tem também uma importante vertente social, que resulta do desenvolvimento de competências transversais em pessoas que irão utilizá-las em ambientes e contextos diversos, tal como diz Harrison (2000) "Desenvolver pessoas é um processo crítico, cuja maioria das contribuições poderosas para os negócios têm a ver com a produtividade, desempenho, desenvolvimento de conhecimento e processo organizacional". Além disso, o processo de desenvolvimento, em especial o que se relaciona com o investimento em formação também beneficia os funcionários, quando se aumenta a sua competência e conhecimento também se aumenta a sua adaptabilidade e empregabilidade futura (McKenna e Beech, 2002).

2.2. FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Os conceitos de formação, educação e desenvolvimento não são facilmente e claramente diferenciados (Buckley e Caple, 2004). Alguns reconhecem a equivalência do uso desses termos (McKenna e Beech, 2002), no entanto se alargarmos o espectro de pesquisa podemos encontrar definições mais sistemáticas e concretas.

A formação é um esforço planeado e sistemático para modificar ou desenvolver o conhecimento, competências e atitudes através da experiência de aprendizagem, para alcançar o pleno desempenho de uma atividade ou conjunto de atividades. A sua finalidade, aplicada no contexto do trabalho é permitir que um indivíduo adquira competências para poder desempenhar adequadamente uma determinada tarefa ou trabalho (Buckley e Caple de 2004).

A educação é um processo e uma série de atividades que visam possibilitar a um indivíduo assimilar e desenvolver conhecimentos, competências, valores e entendimento de que não são simplesmente relacionada a um estreito campo de

atividade, mas aportar-lhe uma ampla gama de ferramentas que o poderão ajudar a resolver uma infinidade de problemas que vierem a serem definidos, analisados e resolvidos (Buckley e Caple, 2004). A expressão “Desenvolvimento” é utilizada para designar as experiências de aprendizagem de qualquer tipo, em que indivíduos e grupos adquirem conhecimentos avançados, competências, valores ou comportamentos. Os seus resultados desdobram-se ao longo do tempo, estendendo-se para o longo prazo (Harrison, 2000) que define o Desenvolvimento como parte de uma estratégia global de longo prazo para os recursos humanos e que significa a provisão e organização das experiências de aprendizagem, sobretudo, mas não exclusivamente em contexto de trabalho, a fim de que os objetivos de crescimento de negócio e organizacionais possam ser conseguidos. Esse desenvolvimento deve estar alinhado com as metas de visão e estratégia de longo prazo da organização, a fim de que, através do reforço das competências, conhecimentos, aprendizagem e capacidade de inovação das pessoas em todos os níveis leve a organização, bem como o indivíduo a prosperar (Harrison, 1997). Existem óbvias semelhanças nos conceitos acima descritos, pois o foco está colocado em conceitos de conhecimentos e competências, bem como a ideia de “Aprendizagem” existe ou está implícita nas quatro definições. Todas as definições têm o aspeto comum de aquisição de conhecimento. Enquanto a formação tem como preocupação primeira o desenvolvimento da organização e ambiente de trabalho, a educação tem uma implicação mais ampla de fundação para o desenvolvimento no futuro. Os impactos da educação e desenvolvimento tendem a ser reconhecidos sempre como sendo de longo prazo, ao passo que a formação muitas vezes centra-se na resolução de problemas operacionais de curto prazo e parece ter principalmente impactos imediatos, no entanto isso não quer dizer que a formação não tenha efeitos duradouros, pelo que as intervenções no âmbito do processo de formação devem ser enquadradas no âmbito do conceito mais vasto de desenvolvimento de recursos humanos, numa perspetiva de longo prazo (Buckley e Caple, 2004). Há vários pontos que podem ser extraídos da reflexão acima. Em primeiro lugar, conhecimentos, competências e atitudes no ambiente de trabalho ou negócios são o resultado não só da formação formal ou da educação, mas também da facilitação da aprendizagem. Portanto, conhecimentos e competências adquiridas em contexto de formação dependem não só do que o formador endereça, mas também da forma como o beneficiário recebe, apreende e incorpora a mensagem, por exemplo, capacidade, atitude, motivação, necessidades, etc., bem como

por outro lado a facilitação promovida pela organização. Em segundo lugar, a experiência tem um papel na construção de conhecimentos, competências e atitudes do formando. Em terceiro lugar, competências e conhecimentos não são convertidos para a mudança de comportamento automaticamente, mas novamente sob efeitos facilitadores da organização. Assim, quando o processo está sob revisão, esses fatores e os seus atores têm que ser tomados em consideração. A justificativa final para desenvolvimento de recursos humanos é o desenvolvimento de competências *core* (Prahalad e Hamel, 1990), garantindo a sobrevivência e o avanço da organização (Harrison, 1997), ou apoiar a realização dos objetivos organizacionais através da garantia de aprendizagem/formação adequada e eficaz (Stewart, 1999). Assim, os objetivos de desenvolvimento de recursos humanos são ambos a longo prazo e de curto prazo. Teoricamente, a concretização dos objetivos acima está condicionada ao desenvolvimento dos recursos humanos, que depende do tempo, capacidade de gestão de recursos humanos da própria organização, em recursos financeiros comprometidos, da estratégia corporativa e assim por diante. Se os termos *capacity development* ou *capacity building*, são usados com um amplo sentido para descrever as relações entre governação das organizações e da sociedade que permitem iniciar o crescimento sustentável da organização ao longo do tempo, também indicam que o conceito de capacitação tem mais amplas implicações organizacionais e sociais que apenas o desenvolvimento ocasional de uma capacidade (OCDE, 2006). *Capacity Building* concentra-se em ações estratégicas mais amplas que incorporam vários aspetos de um ambiente – tais como governação, economia ou fatores sociais para alcançar o crescimento sustentável - que oferece uma metodologia para se concentrar nos meios para resolver um problema ou superar uma lacuna, através de uma estratégia de capacitação que visa identificar, expandir e manter mecanismos fundamentais que sustentam e mantêm capacidades no longo prazo. Num mercado de trabalho cada vez mais caracterizado pela instabilidade das relações contratuais, a aquisição de novas competências profissionais e a sua permanente atualização, através da participação em diversas ações de formação, constitui um fator crítico de valorização profissional e de empregabilidade, ou seja, de capacidade de sobrevivência no mercado de trabalho (Velada, 2007). Carbery e Garavan (2005) salientaram a importância de os indivíduos serem responsáveis pelas suas próprias necessidades de aprendizagem e de escolha de oportunidades de formação e desenvolvimento em contextos de downsizing. Os

indivíduos que aproveitaram as oportunidades de formação e de desenvolvimento foram aqueles que reconheceram as suas falhas em termos de competências, aceitaram o facto de a mudança ser orientada para o futuro e também quiseram assegurar que alargavam os seus conhecimentos por forma a serem “empregáveis” noutro lado, se assim fosse necessário. Nesta perspetiva, o conceito de aprendizagem ao longo da vida aparece fortemente associado ao conceito de empregabilidade, uma vez que aquela é considerada uma estratégia eficaz de atualização permanente das competências dos colaboradores (Cresson, 1996) necessária à participação ativa na vida profissional, cada vez mais exigente e em constante mutação. Apesar do indivíduo ser o beneficiário direto dos efeitos benéficos da formação, os efeitos poderão ser visíveis quer nas empresas, quer na sociedade. Para as empresas é importante avaliar o impacto da formação para conhecerem a influência que poderá ter na produtividade e assim tomarem decisões quanto ao investimento a afetar e quais as ações de formação a promover. Em termos de governo também é muito importante ter esta informação para as decisões das verbas a afetar a fundos de apoio à formação profissional (Ceitil, 2006).

O primeiro passo para se conceber um programa formativo consiste na realização de um diagnóstico de necessidades para determinar se a formação é, ou não, necessária tendo em atenção os objetivos estratégicos e operacionais da organização. Na sequência da realização desse diagnóstico podem ser identificados diversos fatores individuais, organizacionais ou da envolvente, que sugere a necessidade de formação. Ao nível individual, salientam-se fatores como os processos críticos no desempenho de funções, as exigências atuais em termos de desempenho e por outro lado a eventual falta de competências básicas dos colaboradores. Diversos acontecimentos ou processos dentro de uma organização podem ainda sugerir a necessidade de formação, nomeadamente, a introdução de novas tecnologias, o redesenho de funções, o crescimento ou a expansão global do negócio ou, pelo contrário, a contração do negócio. As novas realidades do mundo empresarial e não só, com ciclos de vida de produtos mais curtos e a necessidade de reação “time to market” mais rápida, novas exigências legais e novos gostos e preferências por parte dos cliente ou as solicitações de clientes para formação podem pressionar a organização para a obtenção de novas competências ou desenvolvimento das já existentes (Velada, 2007). O aumento dos investimentos em formação, globalmente, foi acompanhado da necessidade de mensurar os impactos da formação, para poder não apenas avaliar a bondade das ações e

estratégias formativas seguidas, mas também para desenvolver metodologias relevantes e fiáveis que permitam analisar de forma efetiva o impacto da formação, não apenas baseado em presunções, mas antes fundamentado de forma relevante em metodologias amplamente reconhecidas, com o objetivo final que o investimento em formação resulte em desenvolvimento e melhoria do desempenho individual e organizacional (Velada, 2007). A avaliação da formação consiste num processo sistemático de recolha de dados e como referido por vários autores é importante conceber, implementar e analisar os impactos da formação na organização, observando os seus efeitos na dinâmica da organização e seus contributos para a eficiência (e.g., Goldstein, 1986; Phillips, 1991). A importância da avaliação da formação, assim como a dificuldade em fazê-la, é um fator de concordância entre os diversos investigadores na área da formação (Alliger, Tannenbaum, Bennett Jr., Traver e Shotland, 1997). Outro aspeto relevante consiste na questão pedagógica que a avaliação propicia, uma vez que esta consiste num processo de análise e realimentação positiva do sistema de formação em que, para além das questões de investimento, é igualmente pertinente obter informação que permita aferir a qualidade do próprio sistema. Trata-se de uma forma de introduzir melhorias decorrentes da verificação do cumprimento dos objetivos para os quais é suposto a formação contribuir. A avaliação contribui igualmente para a promoção do conhecimento individual, grupal e organizacional e, desta forma, do sistema de aprendizagem (Marques, 2007). Noe (2006) apresenta as sete razões pelas quais é necessário avaliar as ações de formação. De um modo geral, a avaliação da formação permite identificar as forças e as fraquezas da formação, ou seja, determinar em que medida os objetivos de aprendizagem foram alcançados e a respetiva qualidade do ambiente de aprendizagem, assim como averiguar em que medida essa aprendizagem está a ser transferida para o local de trabalho. Quando se avalia uma ação de formação é também possível analisar em que medida o conteúdo, a organização e a administração da formação (incluindo aspetos como o horário, as instalações, formador e materiais) contribuíram para a aprendizagem e respetiva transferência da formação. A avaliação da formação permite ainda identificar quais foram os formandos que beneficiaram mais, ou menos, da formação. Os diversos intervenientes no processo de formação obtêm vantagens quando este é avaliado. Os seus profissionais beneficiam em compreender como os seus colaboradores aprendem e que ligação se verifica entre a aprendizagem individual e o sucesso organizacional. Os formadores beneficiam em reconhecer a

prontidão para aprender dos seus formandos, a perspetiva que tiveram acerca da ação e da prestação do próprio formador, bem como de que forma o design curricular e institucional responde às necessidades organizacionais. Os tutores beneficiam em saber como podem melhorar os seus contributos enquanto orientadores para as mudanças visadas. Os profissionais de recursos humanos passam a aprender como integrar a formação e o desenvolvimento com base num sistema coeso e interdependente dos outros sistemas da organização, suportando diretamente os objetivos e a missão da organização. Os responsáveis de topo acabam por ver de que forma o desenvolvimento dos recursos humanos constitui um processo contínuo que contribui para o sucesso organizacional pretendido (Marques, 2007). Quando uma ação de formação é avaliada, é ainda possível determinar os seus custos e benefícios financeiros, compará-los a investimentos não relacionados com a formação, nomeadamente ao redesenho do trabalho ou a uma melhor seleção de colaboradores, e a outros programas de formação (OCDE, 2006).

De acordo com a literatura (e.g., Dionne, 1996), a dificuldade na avaliação da formação resulta da existência de diversos fatores que precisamos de considerar se pretendemos proceder a uma avaliação da formação. Em primeiro lugar devemos considerar a influência que os indivíduos agentes da formação nos seus diversos papéis, exercem sobre o processo formativo, nomeadamente em termos de identificação das necessidades e prioridades a estabelecer. Em segundo lugar, existe um efeito não desprezível da forma como foi concebida a formação, bem como as características individuais dos participantes e da própria organização. Em terceiro lugar, existe uma relação direta entre o tipo de formação a ser realizada, os objetivos que queremos atingir, quer em termos de conhecimentos e competências, quer em termos de transferência para os locais de trabalho e as estratégias formativas adotadas. Podemos também apontar o contributo de iniciativas que apoiam a transferência do contexto de formação para o local de trabalho. Finalmente, existem potencialmente conflitos originados por diversos interesses pessoais de formandos, diretores e avaliadores dos impactos da formação.

Em suma, a avaliação da formação visa essencialmente responder a duas questões principais (Caetano, 2007). Por um lado, pretende-se saber em que medida foram alcançados os objetivos da formação, em termos de aprendizagem por parte dos formandos. Por outro lado, pretende-se averiguar em que medida o alcance desses

mesmos objetivos resulta numa mudança ou melhoria do desempenho profissional dos formandos no local de trabalho. Isto é, em que medida se verificou transferência da aprendizagem para o local de trabalho (Kraiger, Ford e Salas, 1993). A avaliação da formação tem vindo a assumir uma grande importância no âmbito das políticas e das práticas de gestão de recursos humanos na medida em que é um processo que consiste na medição do sucesso, ou insucesso, de uma ação de formação, existindo já na literatura algumas abordagens que procuram descrever quais os critérios de sucesso da formação (Velada, 2007). No entanto, avaliar a formação não significa necessariamente avaliar a sua eficácia.

Os resultados desejados são determinados pelos objetivos de formação, e os objetivos de formação são determinados pelas necessidades de formação identificadas.

e mundo do trabalho, numa articulação plena e tendo a realidade de trabalho como pano de fundo (Bernardes, 2008), seguramente encaram a formação como um investimento, tendo maior probabilidade de arrecadar o devido retorno. Neste sentido, *“a formação não é uma despesa, mas um investimento precioso, cujo retorno é altamente compensador para a organização”* (Chiavenato, 2005).

Segundo Marques (2007) existem várias taxonomias que pretendem enquadrar as diferentes abordagens de avaliação em categorias distintas. Uma delas constitui a proposta por Guba e Lincoln (1989) que identifica e caracteriza “quatro gerações de avaliação”:

(1) A mensuração: focaliza-se nos resultados finais dos destinatários da formação através da elaboração de instrumentos ou testes para verificação dos resultados de aprendizagem efetuados;

(2) A descrição: a preocupação relaciona-se com a descrição dos programas de intervenção. Tem como ponto de partida os objetivos de aprendizagem, visando compreender e descrever as causas do sucesso ou as dificuldades sentidas no cumprimento dos objetivos pré-estabelecidos;

(3) O julgamento: a atenção remete-se para a emissão dos juízos de valor sobre os objetivos de avaliação, adotando o avaliador um papel de juiz, acumulando contudo as valências das gerações anteriores;

(4) A negociação: neste contexto a avaliação é encarada como um processo interativo, negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista. As metodologias avaliativas focalizam-se na participação e envolvimento dos vários atores;

Uma das abordagens mais referenciadas na literatura da avaliação da formação consiste na Abordagem Multinível de Donald Kirkpatrick (1998). Esta abordagem surgiu em 1959 e desde então tem sido a mais aplicada, quer no mundo empresarial quer na investigação, devido à sua simplicidade e capacidade de auxiliar os atores envolvidos no processo da formação a pensar a avaliação da formação (Alliger e Janak, 1989).¹ Para Holton (1996), a proposta de Kirkpatrick não constitui um modelo. Neste sentido o autor procurou desenvolver um modelo de avaliação da formação que fosse capaz de ter em linha de conta o contexto real de trabalho e que contemplasse diversos aspetos capazes de estudar a transferência das aprendizagens (Marques, 2007). Apesar de recorrentemente assistirmos ao uso indiferenciado dos conceitos de eficácia da formação e avaliação da formação, na verdade estamos perante conceitos diferentes, pois enquanto avaliar a formação significa mensurar qualitativa e quantitativamente os resultados face aos objetivos propostos para essa dada ação de formação, a eficácia prende-se com o estudo dos fatores que quer a montante, quer durante, quer a jusante da ação de formação, influenciam o resultado do processo da formação. Ou seja, avaliar a eficácia da formação demonstrando quais os fatores críticos de sucesso para a

¹ Segundo o trabalho de Marques (2007), o modelo de Kirkpatrick (1998) apresenta uma sequência lógica das intervenções de avaliação através da abordagem de quatro níveis:

- (1) Nível 1 – avaliação das reações;
- (2) Nível 2 – avaliação das aprendizagens;
- (3) Nível 3 – avaliação dos comportamentos;
- (4) Nível 4 – avaliação do impacto.

O nível 1 corresponde à avaliação das reações dos participantes à formação. Este nível pretende recolher as seguintes informações: (a) a aceitação do conteúdo da formação por parte dos formandos; (b) o “feedback” positivo ou negativo acerca do conteúdo e processo de formação; (c) as sugestões de melhorias e pontos positivos; (d) a avaliação de certos aspetos da formação e (e) o desempenho do formador.

Trata-se de uma avaliação “a quente” ou de reação, uma vez que se baseia mais nas reações emocionais e opiniões dos participantes no final da formação, e não propriamente em aspetos concretos de aplicação ou validação das aprendizagens efetuadas. São utilizados questionários que pretendem perguntar aos formandos o que sentiram e se gostaram, quer da formação quer da prestação do formador. Warr e Bunce (1995) apresentam uma outra perspetiva do modelo avaliação da formação de Kirkpatrick, que passa pela subdivisão deste primeiro nível em três ou dois subníveis. A divisão em três compreende o subnível das reações de satisfação da formação, de utilidade da formação e de dificuldade da formação. A divisão em dois subníveis não contempla a abordagem às dificuldades.

No nível 3 pretende-se avaliar os resultados das aprendizagens efetuadas na formação no contexto de trabalho, isto é, a transferência das aprendizagens. Neste nível pretende-se avaliar os ganhos obtidos através da formação, que são diretamente aplicados em contexto real de trabalho e que produziram melhorias no desempenho. Neste nível a avaliação é mais complexa. Indicadores de desempenho podem ser utilizados e integrados num sistema de avaliação que tem de ser validado. Podem ainda ser recolhidas as representações do próprio, das chefias e dos pares acerca da aplicação das aprendizagens efetuadas pelos participantes na ação de formação. A conjugação de diversos instrumentos irá determinar a validade do sistema de avaliação.

O nível 4 avalia o impacto organizacional da formação. Exemplos de critérios constituem os índices de produtividade, satisfação de clientes, lucro da organização, redução do número de acidentes de trabalho, etc.

prossecução dos objetivos da formação. Desta forma importa não apenas descrever os fatores críticos de sucesso da formação, mas também, como defendido por Velada (2007).

Tendo em conta que a formação é utilizada para desenvolver ou aumentar as capacidades dos indivíduos na procura de melhores resultados futuros para a organização, esse tipo de gasto deveria ser classificado como investimento, e não como despesa. É comum ouvirmos que as empresas “gastam” dinheiro com formação e não têm nenhum retorno. O que normalmente se verifica é que algumas empresas organizam cursos e ações soltas que, de modo isolado e desenquadradas das reais necessidades, têm a finalidade de fazer face a obrigações legais (Bernardes, 2008). Estas empresas certamente encaram a formação como um “gasto”, pois não obtêm o retorno do dinheiro investido.

Embora a avaliação da formação constitua umas das preocupações atuais de grande parte das organizações, não se trata de uma questão recente. Algumas teorias e conceitos que surgiram ao longo do século XX encontram enquadramento nas empresas dos nossos dias. De acordo com Pfeiffer (1991), a avaliação da formação é efetuada em termos de resultados desejados quando as necessidades organizacionais são cumpridas.

Contrariamente, as organizações que concebem a formação numa perspetiva de melhoria contínua e visam uma intervenção no terreno, aliando o mundo da formação tanto por razões de investimento, como por razões pedagógicas é importante saber se a formação preconizada atingiu os objetivos previstos. Estudar a avaliação da transferência implica perceber, em última instância, até que ponto a formação contribuiu para melhorar o desempenho profissional (referindo-se à avaliação contínua) e para aumentar a produtividade da organização; bem como quais os fatores que poderão favorecer ou inibir a aplicação das aprendizagens efetuadas (Marques, 2007). Do ponto de vista metodológico, pode utilizar-se uma abordagem quase experimental, com medições pré e pós-formação e com comparações com grupos não equivalentes em que não houve intervenção (Caetano, 2007). Contudo, frequentemente, a avaliação baseia-se somente em medições efetuadas imediatamente após a intervenção, procurando-se apenas averiguar o grau de aprendizagem alcançado pelos formandos. Por vezes, o plano de análise contempla também a avaliação antes da formação, de modo a ser possível averiguar as mudanças ocorridas, em termos de aprendizagem, como resultado da formação (Warr et al., 1999). Ainda assim é natural que o grau de aprendizagem

revelado no final da formação possa não chegar a sedimentar-se, pelo que a metodologia a utilizar deve ter em consideração a dimensão temporal (Velada, 2007). Nesse sentido, importa averiguar também o grau de aprendizagem (retida) num período posterior à formação, o qual pode ter a duração de três, seis ou 12 meses (ou mais), consoante o tipo e a complexidade dos conhecimentos que estiverem em causa (Caetano e Velada, 2004). O design da formação constitui outro aspeto importante a ter em conta para explicar a capacidade de transferência das aprendizagens adquiridas por parte dos indivíduos (Winfred e Winston, 2003). A forma como algumas ações de formação se encontram organizadas, poderão não favorecer a transferência de aprendizagens (Holton, 2000). A aprendizagem cognitiva poderá ocorrer, no entanto, se durante a formação não houver lugar à prática dessas novas aprendizagens ou à explicação da forma de as aplicar no desempenho das funções, a transferência dessas aprendizagens para o local de trabalho poderá não se verificar (Marques, 2007). Se os objetivos da organização como um todo não estiverem bem alinhados, os resultados da transferência de conhecimentos serão pouco visíveis porque podem não estar de acordo com os objetivos definidos e não serão reconhecidos como um benefício. O contexto organizacional contém um vasto conjunto de variáveis suscetíveis de influenciar a transferência das aprendizagens. Essas variáveis podem atuar antes da frequência da formação ou no regresso do indivíduo ao seu contexto de trabalho (Saks e Belcourt, 2006). Os fins e os meios da avaliação da formação enfrentam dificuldades, mas devemos observar a avaliação como instrumento de controlo e/ou de aprendizagem e melhoria contínua. Os dispositivos de avaliação da formação, incluem a definição da arquitetura do dispositivo de avaliação, suas finalidades, informação a recolher e atores a envolver, bem como que tratamento dar à informação e até a preocupação com a disseminação dos resultados, para potenciar os efeitos positivos dos impactos da formação.

A evolução do pensamento sobre a avaliação da formação levou ao aparecimento de modelos complementares e mesmo inovadores que incorporaram novas preocupações. No campo das variantes ao modelo de quatro níveis de Kirkpatrick, destaca-se inicialmente o modelo de Hamblin modelo de cinco níveis, que é um modelo mais próximo de Kirkpatrick. Hamblin (1974) mantém os três primeiros níveis semelhantes aos níveis apresentados por Kirkpatrick: reações, aprendizagem e comportamento no trabalho. Ao nível dos resultados, partindo do modelo de Kirkpatrick

divide-o em dois, organização e valor final para formar o seu modelo de cinco níveis. O Nível de Organização refere-se aos efeitos do comportamento sobre o funcionamento da organização, a melhoria da qualidade, a moral/atitude, o desenvolvimento, o volume de trabalho, a redução do absentismo e assim por diante. No nível final, que se relaciona com o benefício financeiro ou custo-benefício da formação. Ao contrário de Kirkpatrick, Hamblin expressa explicitamente as relações de causa-efeito dos impactos da formação entre os níveis do seu modelo.

Proposto por Warr, Bird e Rackham em 1970, o modelo CIRO (Context, Input, Reaction, Output) ampliou o processo de avaliação da formação, incluindo o exame da situação operacional da organização (contexto) e informações sobre recursos disponíveis para a formação (entrada). A avaliação ao nível da reação é o mesmo que o anteriormente proposto por Kirkpatrick. A abordagem CIRO é recomendada normalmente para a avaliação de programas de formação em gestão.

O quadro ROI de cinco níveis introduziu uma abordagem focada no retorno sobre o investimento (ROI). Phillips (1991) mantém a sua estrutura modelar bastante semelhante ao proposto por Kirkpatrick, mas acrescenta um quinto nível chamado "Retorno sobre o Investimento", considerando os benefícios financeiros da formação, em comparação com o seu custo. O primeiro nível é a "reação e ação planeada" para incluir os formandos para aplicar o que foi obtido a partir do programa de formação. O quarto nível, chamado de resultados de negócios, apura medidas das melhorias a nível dos negócios como qualidade do produto / serviço, satisfação do cliente.

O modelo de elementos organizacionais (OEM), foi proposto por Kaufman e Keller (1994), que observaram que o modelo de Kirkpatrick estava muito focado apenas na avaliação da formação, propondo um modelo que pretendem robusto para outros tipos de desenvolvimento das organizações. O modelo OEM consiste nos seis níveis seguintes:

- Entrada: a disponibilidade e qualidade dos recursos humanos, financeiros e físicos (reação);
- Processo: a aceitabilidade e eficiência do método e processos (reação)
- Aquisição: individual e em pequenos grupos (aprendizagem)
- A aplicação bem-sucedida: individual e utilização de pequenos grupos dentro da organização (comportamento)

- Resultados organizacionais: Contribuições organizacionais e resultados (resultados)
- Consequências sociais: sociedade e capacidade de resposta ao cliente, contributos e recompensas.

A introdução da análise pelo ROI traz um novo dilema. É sempre desejável para justificar o impacto positivo da formação, incluir uma chamada de atenção para um resultado financeiro positivo, pois o investimento em formação pode ser e é muitas vezes considerada como despesa inútil, a menos que justificado pela racionalidade financeira bem demonstrada da obtenção de retornos positivos (Phillips, 1991). No entanto, independentemente da qualidade do sistema de contabilidade financeira, esta questão ainda é um gargalo no processo de avaliação, pois ainda existe dificuldade em separar melhor desempenho devido à formação na empresa dos induzidos por outras fontes. Outro problema de análise do ROI diz respeito ao cálculo real dos custos e dos custos de oportunidade de formação.

Uma questão fundamental é a de saber se os objetivos que a formação permite atingir são os objetivos coletivos ou se são objetivos individuais. Ora, a avaliação depende da existência de indicadores anteriores ao início da formação, que permitam estabelecer um referencial comparativa com os indicadores após a formação, permitindo assim analisar os impactos da formação. Note-se que normalmente é mais fácil obter dados para medir produção, vendas, produtividade, rotação de pessoal, absentismo, melhorias na qualidade ou serviços prestados que alterações comportamentais, que são sempre muito difíceis de mensurar.

2.3. TEMPO DE MATURAÇÃO DA INTEGRAÇÃO GLOBAL DOS RESULTADOS DA FORMAÇÃO NOS PROCESSOS ORGANIZACIONAIS

Os programas de formação têm um tempo de maturação longo, especialmente n caso de formações mais focadas sobre aspetos comportamentais ou de gestão global. Oliveira Neves (1995), realçou que os efeitos em matéria de qualificação de recursos humanos vão estruturar-se durante um processo de maturação que é progressivo, e que evolui em função do potencial de utilização por parte do sistema económico, relativamente às competências adquiridas.

De referir ainda que o tempo necessário para esta maturação pode fazer com que se torne ainda mais difícil isolar o papel desempenhado pela formação dos inúmeros outros fatores que, entretanto, ocorreram (Gordon, 1996; Phillips, 1996). De fato, os outputs dados pelo processo de formação profissional para qualificar e capacitar os recursos humanos, devem ser avaliados pelo seu impacto sobre a produtividade, mas devem ser analisados em conjunto com outras iniciativas que podem também ter impacto sobre a organização, tais como outros investimentos realizados, reorganização dos processos de trabalho, gestão da mudança, melhoria contínua, realinhamento estratégico das organizações, etc. Todas estas situações interagem sobre o desempenho dos recursos humanos, sendo difícil separar os efeitos isolados de um destes itens, quando decorrem simultaneamente.

Assim, levantam-se também questões fundamentais práticas sobre o horizonte temporal que deve ser considerado para a mensuração dos efeitos da formação, nos diversos contextos organizacionais e no seu impacto sobre a melhoria da produtividade dos formandos.

Outra questão que parece ser da mais elevada importância situa-se na análise das expectativas geradas em torno da avaliação da formação. A avaliação é cada vez mais vista como a panaceia para todos os males que afetam a formação profissional (e não só). Ora, por outro lado existe em muitas sociedades a cultura fortemente enraizada de olhar a avaliação com desconforto e mesmo desconfiança, sentindo-se os agentes muitas vezes colocados em causa pelo simples princípio de serem sujeitos a avaliação e como tal serem colocados à prova.

No entanto, a importância da exequibilidade, bem como a importância da existência de metodologias de avaliação fica bem patente pela imperiosa necessidade de justificar os investimentos realizados e a realizar em formação. Ou como diz Lopes (2010) “não poderemos mesmo falar em investimentos formativos, mas tão-somente em custos, uma vez que nunca disporemos de evidências conclusivas dos contributos da formação”. Por outro lado, existem formações em que a transferência das aprendizagens efetuadas para o local de trabalho é praticamente automático, casos especiais de formações em que os equipamentos utilizados são na prática os mesmos que o formando tem no seu local de trabalho, quando pensamos em ferramentas comunicacionais, comportamentais e de gestão, então esta transferência não é automática, como alertado por Phillips (1997) e Kirkpatrick (1998). É importante incluir nos modelos de avaliação

de formação a permanente preocupação com o nível a que centramos a análise. Um momento inicial é o da ação de formação, sendo que nesse caso a avaliação normalmente decorre no final da ação, ainda que possa também ocorrer durante a ação de formação. Para podermos avaliar os impactos reais da formação temos então necessidade de compreender os graus de liberdade de que goza o formando na sua relação com o trabalho que desenvolve e com o seu papel na organização, pois caso este seja manietado pelas circunstâncias envolventes, não lhe poderemos atribuir a responsabilidade pelos resultados, especialmente no caso de inexistência de impactos positivos, sobre a sua atividade diária e produtividade.

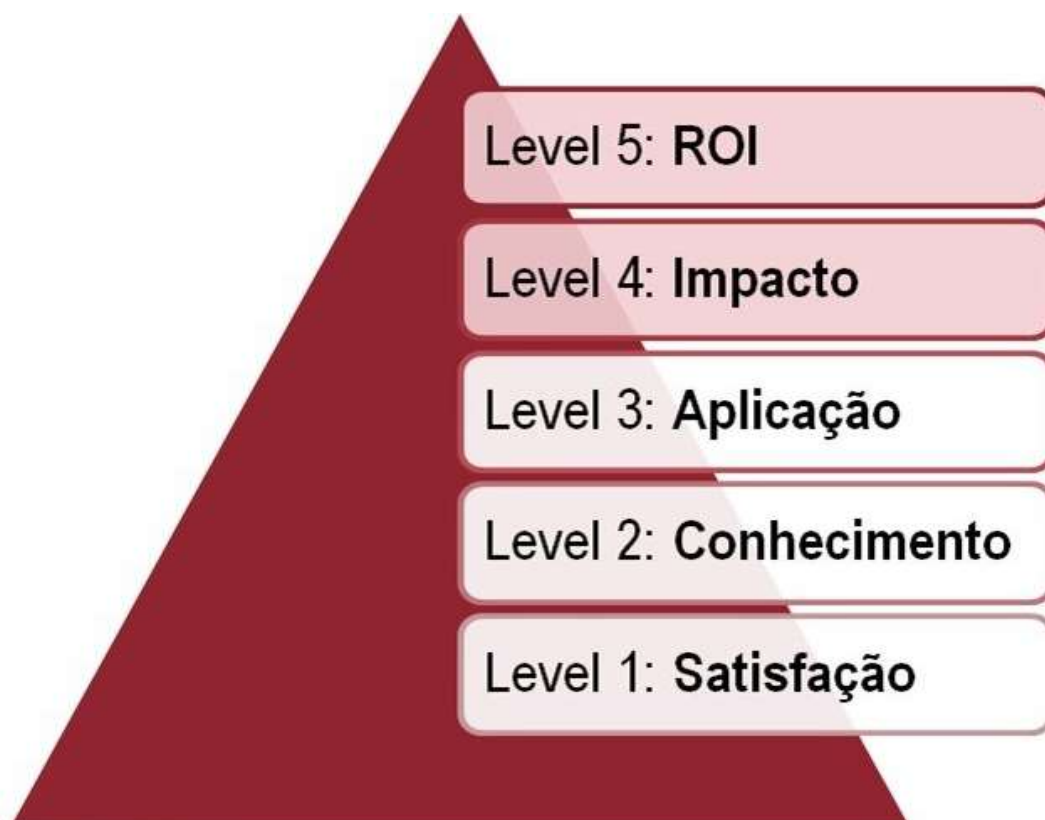
Do ponto de vista teórico, tudo parece indicar não haver uma relação linear e simples de causa e efeito entre uma atividade formativa e o desempenho do conjunto da organização.

Desta forma, torna-se importante analisar os contributos de diversos autores e modelos de avaliação que nos indicam caminhos para podermos avaliar ações de formação em função dos seus efeitos organizacionais. De acordo com vários modelos conhecidos e autores, existe uma tendência geral para utilizar a mesma terminologia e estrutura de pensamento sobre a avaliação da formação, ainda que esta realidade em nada impeça a busca por indicadores de referência para os impactos organizacionais da formação. Acreditamos ser útil referir que há 26 diferentes abordagens avaliativas frequentemente usadas para avaliar os projetos e programas de formação, não existindo nenhuma que se possa afirmar seja melhor que as outras em todas as circunstâncias. Assim, será o avaliador quem terá de escolher a abordagem e metodologia mais adequado perante cada caso em concreto.

CAPÍTULO III. METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO A FORMAÇÃO

Apesar de subsistirem dúvidas, diríamos quase eternas, sobre qual a melhor forma de proceder ou quais as melhores práticas a adotar na avaliação da formação, parece-nos que todos os atores direta ou indiretamente relacionados com a formação demonstram interesse em conhecer os resultados, os impactos e o valor acrescentado da formação em que estão envolvidos e para a qual, cada um à sua maneira, contribuem (Bento, 2001). Certamente com posicionamentos diferentes, todos os intervenientes na formação reveriam e melhorariam a sua atuação, a vários níveis, se pudessem contar com uma informação e avaliação credível sobre a formação realizada (Marc, 1995).

Figura 1: Modelo de avaliação aplicado à formação constituído por 5 níveis



Fonte: Figueiredo, 2008,p.98

De facto, por um lado, muitos responsáveis e dirigentes querem saber os resultados que as suas empresas obtêm com as ações que realizam e promovem. Por outro, os formadores e gestores de formação querem saber qual o impacto que os seus programas têm nos indivíduos e nas empresas e, por outro lado ainda, os formandos e as suas chefias querem saber que tipo de valor acrescentado podem esperar do tempo que passam fora do local de trabalho para participar em ações de formação (Marques, 2007).

Estas questões fornecem, desde logo, o mote para estabelecer, acolher e articular vontades em conhecer e acompanhar, por via de práticas de avaliação, todas as

fases de um programa de formação. Cada empresa, ao mobilizar recursos para empreender um programa de formação, deve, antes de mais, preocupar-se em definir o que é para a empresa um programa de formação bem-sucedido (Cruz, 1998).

Com as devidas adaptações ao contexto específico, atual e desejável de cada empresa, podemos definir que um programa de formação é bem-sucedido quando os participantes certos (seleção) desenvolvem os conhecimentos, os comportamentos e as atitudes esperadas, através de processos de aprendizagem fomentados por métodos, meios e formadores adequados, no momento e no local certo, de forma a satisfazer as necessidades do indivíduo e da organização em que se insere (Cruz, 1998).

Devido às rápidas mudanças tecnológicas, sociais e económicas que caracterizam o atual mundo do trabalho, a formação tem assumido crescente importância, visando atender às necessidades deste contexto. As ações de formação e desenvolvimento têm sido consideradas instrumentos para desenvolver as habilidades motoras ou intelectuais do indivíduo, tornando-o mais competente para desempenhar papéis no presente e futuro. (Borges-Andrade, 2002)

Em função disso, Borges-Andrade (2002) explica que as organizações que tradicionalmente investem em formação e também aquelas que assumiram a importância do conhecimento e do Capital Humano como valor estratégico, têm feito um esforço contínuo na qualificação do seu pessoal. Além disso, essas organizações têm apresentado também crescente interesse pela avaliação da formação. O papel da avaliação da formação é o de recolher dados relativos aos efeitos nos diferentes níveis e compará-los com aqueles que seriam esperados, apesar de nem sempre os dados serem colhidos em todos os níveis, o que introduz um grau adicional de complexidade em todo o processo.

A procura crescente e interesse em torno da avaliação da formação, de acordo com Mourão (2004), sinaliza uma consciencialização maior das organizações de que não basta somente formar e treinar, mas é preciso “avaliar o sistema de formação e os resultados que ele produz”.

Hamblin (1978) compartilha a crença de que “avaliar uma coisa é decidir quanto ao valor ou valia que essa coisa tem, para nós ou para os outros.” Porém, lembra que é importante também considerar que, se a formação pretende reduzir a deficiência de desempenho no posto de trabalho, a medição visa examinar a melhoria do desempenho geral do formando. Avaliar passa a ser essencial, uma vez que o

comportamento no posto de trabalho é o único método pelo qual podemos aferir os resultados, de forma objetiva.

Se o objetivo da formação é ajudar os formandos a desempenhar melhor as suas funções, a finalidade da avaliação do comportamento no posto de trabalho, afirma Hamblin (1978), é a de ajudar os formandos a descobrirem se a formação efetivamente contribuiu para as necessidades adicionais. O autor acrescenta que as pessoas necessitam de ajuda para compreender o seu próprio comportamento e, ao recebê-la, podem superar as suas deficiências comportamentais. Na visão dele, a avaliação do comportamento deve ser mais em benefício do formando, beneficiando a empresa em segunda linha. Embora o comportamento correto no trabalho se componha de conhecimentos, habilidades e atitudes, pode ser que os formandos não apliquem os conhecimentos por faltar-lhes a componente “atitude”. Enfim, Hamblin (1978) acrescenta que a avaliação do comportamento no cargo, por si só, pode ser um instrumento eficaz de formação.

Portanto, uma avaliação, segundo Hamblin (1978), não deve ser o fim, mas o meio pelo qual será possível melhorar o desempenho de uma maneira geral. Hamblin (1978) lembra que, mesmo que os objetivos finais de uma formação sejam financeiros, não se podem perder de vista os objetivos intermédios, como o aumento da satisfação dos colaboradores.

Hamblin (1978) diz que Mudanças na Organização e Valor final, em algumas circunstâncias, podem ser agrupados e, em outras, podem ser distintos e ainda pode cada um deles conter vários níveis ou estádios diferentes. Esses itens abrangem dois aspetos. Os efeitos do comportamento dos formandos sobre o funcionamento da empresa são denominados como “efeitos da organização”. Será necessário, antes, estabelecer os objetivos da empresa. Hamblin (1978), entretanto, correlacionou os cinco níveis de seu modelo ao de Burgoyne (1973) e percebeu que a principal corrente de causa e efeito para os formandos consiste em mudança no seu comportamento e valor final, mas que os valores finais eram de natureza pessoais como melhor recompensa financeira, oportunidade no cargo, autoestima, etc., indicando que os níveis mais elevados de avaliação da formação não deve ser considerado apenas sob ponto de vista de eficiência de lucro e/ou custo, podendo oferecer diversos benefícios como: auxílio na adequação da formação e seu alinhamento com o plano estratégico da empresa; apoio no rastreamento daqueles que foram formados e dos que necessitam de formação;

identificação das barreiras que confrontam as equipas e dificultam o seu progresso; estabelecimento de critérios para reconhecimento e recompensa dos participantes; e geração de oportunidades para uma retroalimentação, objetivando a melhoria contínua do programa.

Já Abbad, Borges-Andrade, Sallorenzo, Gama e Morandini (2001) investigaram o relacionamento de variáveis de suporte organizacional, suporte à transferência de formação e características dos formandos com variáveis de reação, aprendizagem e impacto da formação no trabalho, em 2907 sujeitos de 226 cursos oferecidos por uma organização pública e verificaram que a aprendizagem não está diretamente relacionada com reação, nem com impacto. As características dos formandos influenciam a aprendizagem e reação, e além disso, a transferência de aprendizagem para o trabalho depende do contexto pós-formação.

Outro exemplo é o trabalho de Borges-Andrade, Pereira, Puente-Palácios e Morandini (2002) que buscou verificar o impacto institucional de cursos organizados para melhorar os processos de gestão de empresas de investigação agropecuária, utilizando-se de um modelo de avaliação que toma por base a avaliação de formandos, superiores e colegas para averiguar o impacto do curso tanto para o indivíduo, quanto para a organização. Os resultados demonstraram que é possível utilizar uma metodologia de avaliação de impacto, tomando por base o modelo de avaliação institucional.

Num estudo direcionado por Rabelo e colaboradores (1995), explorou-se a maneira como a organização da formação afeta a implementação e o desempenho de programas de qualidade numa empresa, por meio de questionários e entrevistas abertas com vários níveis de gestão de 19 empresas fabricantes de peças automóveis, metalomecânicas, com produção em série e em massa. A análise comparativa entre a pontuação conferida às empresas na área de qualidade com a pontuação conferida à organização da formação mostrou, entre outros resultados, que nenhuma empresa mal colocada nos critérios de formação obteve uma boa pontuação para a sua área de gestão de qualidade; os gerentes entrevistados reconheceram a importância das políticas de formação para explicar os resultados (positivos ou negativos) apresentados na área da qualidade.

Nas conclusões de Rabelo e colaboradores (1995), obtêm-se algumas notas interessantes, como o fato de haver um número significativo de empresas que ainda não

quantificam o montante investido em formação. Esta questão levou-os a indagar até que ponto as empresas consideram a formação uma estratégia. Outro dado ressaltado é a ocorrência de mais ampliações no uso de formação para gestores e na formação dirigida ao pessoal semiqualeficado e não-qualificado da produção, aos níveis tático e operacional da organização, em especial junto daqueles que estão apenas focados na tarefa operacional a desempenhar.

Os custos da formação são conhecidos e expressos em moeda corrente, mas os benefícios são frequentemente subjetivos, difíceis de quantificar e converter em valor monetário. (Jérico, 2001). Para que uma empresa inicie um processo de implantação do ROI é necessário que ela tenha muito bem delimitado um sistema de contabilidade de custo, que lhe permita conhecer os valores monetários envolvidos em todo o processo, quer do lado do investimento a realizar, quer do lado dos benefícios e impactos positivos a obter. Para isso a empresa necessita de uma estruturação e organização das áreas financeira, de controlo de gestão e contabilidade, incluindo contabilidade analítica ou de custos.

Há um mito de que o profissional de RH não é familiarizado com números, pelo facto de que estes profissionais em sua maioria possuem como formação académica psicologia e pedagogia, cursos nos quais não possuem disciplinas de matemática e/ou cálculo na sua estrutura curricular. Mas isso não impede que estes profissionais busquem este conhecimento, além de que hoje já encontramos algumas ferramentas e bibliografias no mercado de trabalho para auxiliar na avaliação do ROI.

O ROI é um dos indicadores que fornece informação valiosa para que a gestão dos recursos humanos possa observar os resultados das suas ações, a partir de uma otimização do tempo desses profissionais e de um alinhamento dos programas que desenvolvem com os objetivos estratégicos das organizações. A confirmação dos resultados positivos aumenta a manutenção da eficácia de programas futuros, libertando mais tempo para o desenvolvimento de programas cada vez mais alinhados à estratégia do negócio, num círculo virtuoso.

3.1. O MODELO CIRO

CIRO – Context, Input, Reaction e Outcome, é um modelo que está intimamente ligado com as questões enunciadas por Reeves (1995), ou seja, o que precisa de ser mudado? O que produzirá as mudanças necessárias? O que sugere que houve mudança?

O método CIRO pretende começar por responder à primeira questão, para depois definir os objetivos, respondendo à segunda questão através da avaliação Input, obtendo informações uteis para a introdução de eventuais melhorias, com a avaliação das reações dos participantes. A terceira questão é respondida através da avaliação dos resultados, verificando-se o interesse de eventualmente proceder a futuras alterações.

É neste momento da avaliação avalia-se os resultados da mudança operada sobre o individuo objeto da formação, nomeadamente quanto a aprendizagens efetuadas, comportamentos em contexto de trabalho e sobre os impactos organizacionais. Ora é precisamente nesta fase que se centra a análise da avaliação da formação pela metodologia do ROI, sobre o qual centramos este trabalho.

3.2. O MODELO DE CAVALCANTI

O modelo de Cavalcanti baseia-se em três questões que o diferenciam, como afirma Marques (1995) “1. Qual o resultado desejável para as ações de formação e desenvolvimento? 2. Qual a forma de medir o resultado da ação? 3. Como identificar a parcela exata da contribuição da formação na configuração de padrões de comportamento?”

Estas três questões correspondem a objetivos estratégicos da formação, questionando a sua eficácia e os critérios fundamentais para a implementação de um modelo de avaliação, prendendo-se como diz Lopes (2010) com a necessidade de conhecer os efeitos a nível organizacional. No entanto, a nossa opinião é coincidente com a afirmada por Marques (1995) quando diz que se trata de “um modelo que falha ao não dispor de metodologias e instrumentos que o pragmatizem”, pois ainda faltam as dimensões de análise que poderão levar-nos a uma avaliação dos impactos da formação, nomeadamente introduzindo a dimensão do retorno do investimento e suas consequências ao nível da criação de valor nas organizações.

3.3. MODELO DE HAMBLIN

O modelo de Hamblin (1978), mostra-nos o ciclo da avaliação da formação como se tratando de uma corrente de causa e efeito.

O modelo está estruturado em: reações, aprendizagem, comportamento no posto de trabalho, organização e valor final.

Entretanto, Hamblin (1978) avisa-nos que pode haver rutura em qualquer dos elos desta corrente, considerando que o formando pode trabalhar produtivamente sem aprender nada, pode aprender sem aplicar, pode mudar comportamento sem afetar qualquer variável da organização, etc. Ao avaliar uma formação, é importante observar se os elos dessa corrente mantiveram-se intactos ou se houve alguma rutura e, neste caso, devemos propor uma ação corretiva.

As reações como descritas por Hamblin (1978) são o primeiro efeito da formação, ou seja baseia-se na forma como os formandos reagiram à formação. Como introduzem um elevado grau de complexidade e pela extensão da análise que seria necessária, há impeditivos para detetar todos os factos acerca das reações dos formandos. Assim, há necessidade de definir quais são os objetivos para as reações que deverão ser investigados. As reações dos formandos podem ser afetadas por aspetos e acontecimentos fora do ambiente da formação.

Apesar de boas reações à formação serem condição necessária, elas não são suficientes para garantir um bom processo de aprendizagem com sucesso.

A aplicação dos conhecimentos no cargo é denominada Transferência de conhecimentos, apesar de, às vezes, os formandos aprenderem corretamente durante a formação, mas não aplicarem o conhecimento adquirido no cargo, no exercício das suas funções. O modelo de Hamblin torna-se importante por relativizar as condições formativas e por introduzir na análise questões ligadas ao ambiente exterior e às variadíssimas influências que o processo formativo sofre.

3.4. MODELO DE AVALIAÇÃO INTEGRADO E SUMATIVO – MAIS, DE BORGES-ANDRADE

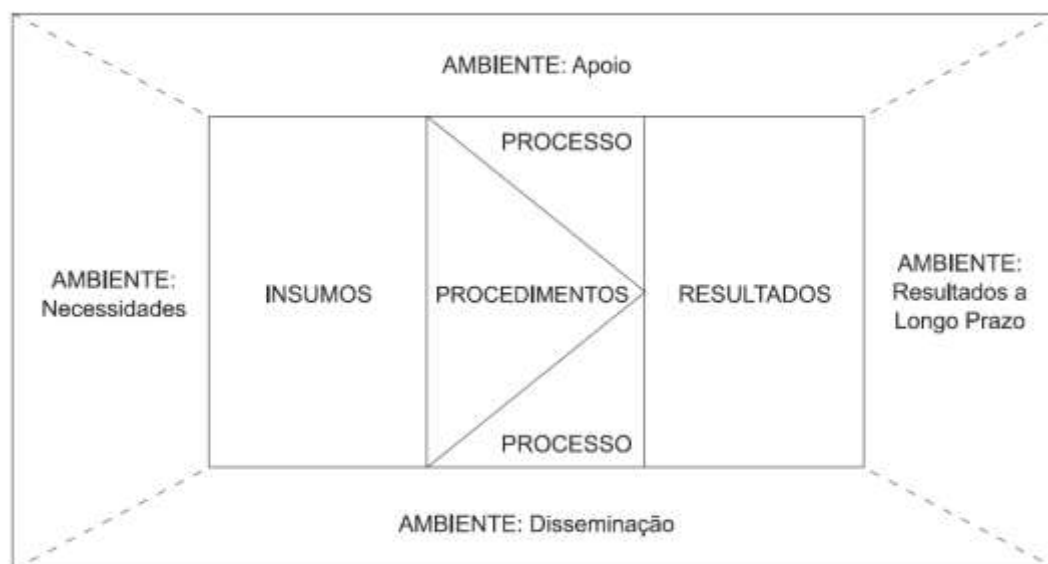
O Modelo de Avaliação Integrado e Sumativo – MAIS, desenvolvido por Borges-Andrade (1982), por ser um modelo de avaliação sumativo, tem como objetivo obter informações para avaliar um programa já desenvolvido, visando verificar a

capacidade deste de produzir resultados (Borges-Andrade, 1982). Nos modelos tradicionais de avaliação é normal encontrarmos apenas variáveis dos resultados das ações de formação, enquanto Borges-Andrade sugere a inclusão de outras variáveis, visando um modelo de avaliação mais abrangente com variáveis do ambiente e que incluam uma análise dos processos organizacionais na explicação dos resultados e impactos da formação.

O Modelo de Avaliação Integrado e Sumativo – MAIS, (ver figura seguinte), privilegia os aspetos institucionais e administrativos que, geralmente, são os mais fortes fatores de interferência nas reações dos formandos e condicionadores dos resultados e impactos da formação.

Algumas questões são levantadas por Borges-Andrade (2002) como: com o que medir? E como medir? Para a primeira questão, ele responde que pode ser “com lápis e papel, entrevistas ou observações”. Quanto à segunda questão, como medir, a sugestão do autor é que seja através do registro da observação, questões fechadas e abertas. Contudo, Borges-Andrade (2002) alerta que, para responder de forma efetiva às questões, devemos considerar a natureza da organização e do seu sistema de formação, os tipos de clientela desse sistema, além dos recursos disponíveis.

Figura 2: Modelo MAIS de avaliação da formação



Fonte: Borges-Andrade, 1982, p. 33

3.5. O MODELO POR NÍVEIS DE KIRKPATRICK

Este modelo “simples e prático” como defendido por Kirkpatrick (1998), facilita a vida a todos quantos não estão interessados numa abordagem complexa, de cariz teórica, privilegiando antes um modelo que permita sistematizar as questões mais relevantes numa perspetiva prática, o que leva a que seja o modelo que a maioria das entidades acreditadas pela DGERT sigam, sendo também o que mais vezes é citado em trabalhos sobre avaliação da formação, bem como é aquele que tem mais servido de base para citações e referências teóricas, como dizem Boterf (1989) e Marques (1995).

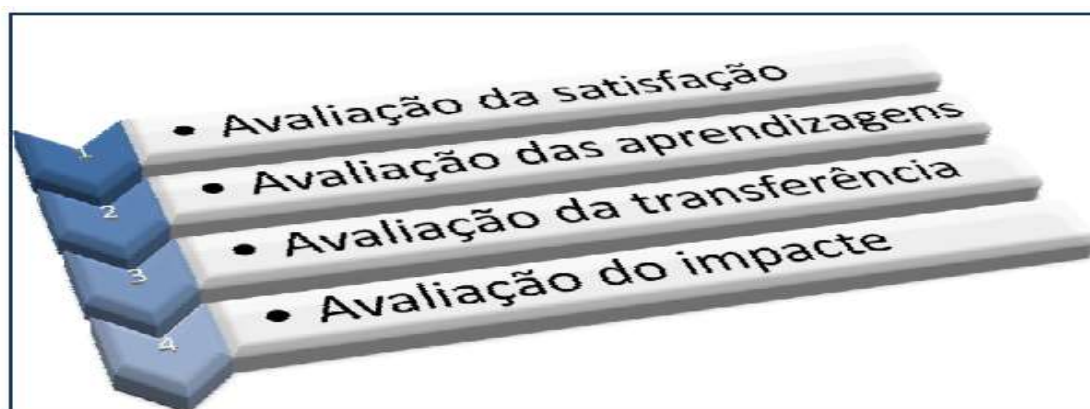
Este modelo tem quatro diferentes níveis de análise, que correspondem a quatro fases do processo de avaliação da formação. A cada fase podemos fazer incidir uma questão, sendo que a primeira se prende com a opinião que os formandos têm sobre a formação, sendo normalmente efetuada no final de cada ação.

A segunda questão está relacionada com a necessidade de avaliar se os formandos obtiveram os conhecimentos e competências enunciados para a ação de formação. A transferência de conhecimentos e competências para o seu local de trabalho constitui a terceira questão, enquanto a quarta questão relevante remete-nos para o campo dos objetivos da organização e do impacto da formação enquanto vetor de mudança, aperfeiçoamento e melhoramento da prática em local de trabalho, preocupando-se com a avaliação entre objetivos e resultados obtidos.

Apesar deste modelo ser muito citado e frequentemente seguido, ainda muito poucas organizações conseguem aplicar mais do que os dois primeiros níveis, estando normalmente remetidas apenas a essas duas fases da avaliação. Lopes (2010) afirma que a razão para esta realidade pode estar no fato de “as palavras de Kirkpatrick não terem sido suficientemente bem retidas”.

3.5.1 NÍVEIS DE AVALIAÇÃO EM KIRKPATRICK

Figura 3: Níveis de avaliação em Kirkpatrick



Fonte: Méndez, 2002

O esquema que a seguir apresentamos dá conta do que deverá ser o atual entendimento desta estratégia de avaliação da formação.

Figura 4: Esquema de avaliação da formação



Traduzido e adaptado de Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2009:7

Fonte: Silva, 2006, p 135

Como vimos, dependendo do tipo de avaliação e dos seus objetivos, o que é objeto de avaliação pode assumir diferentes níveis e configurações.

Os resultados de um processo de avaliação podem estar orientados, entre outros, para o conhecimento:

- das diferenças entre os objetivos e referenciais inicialmente fixados e os resultados efetivamente alcançados;
- dos efeitos da formação ao nível do desempenho dos formandos nos postos de trabalho;
- dos fatores explicativos que estão na base dos resultados esperados, quer estes tenham sido superados quer tenham ficado aquém do esperado.

Uma das metodologias mais referenciadas em toda a investigação sobre avaliação é a de Donald Kirkpatrick, que, há mais de quarenta anos, identificou os seguintes quatro níveis de avaliação:

Nível 1 – Reação

Os formandos gostaram do curso?

É uma das formas mais tradicionais e usadas para avaliar. É fácil, rápida e com baixo custo de aplicação. Os resultados negativos *podem* significar dificuldades de aprendizagem no curso.

Nível 2 – Aprendizagem

Os formandos aprenderam com base nos objetivos do curso?

A aprendizagem pode ser medida através de pré e pós-testes, bem como através de testes escritos ou testes de *performance*.

Nível 3 – Comportamento

O comportamento dos formandos no posto de trabalho mudou? Os formandos aplicam o que aprenderam?

Difícil de operacionalizar. Podem ser utilizados questionários ou grelhas de observação, após a formação.

Nível 4 – Resultados

Qual o impacto da formação na organização?

Trata-se de avaliar o impacto da formação em termos de resultados na atividade da empresa. Este nível de avaliação é geralmente aplicado a cursos de formação que procuram resolver problemas específicos causados por falta de conhecimentos e qualificações. O autor nunca define, de uma forma simples e clara, como se processa este nível de avaliação. Dá alguns exemplos, entre outros, de reduções nos custos e no absentismo. Apesar de ser um nível de avaliação bastante atrativo e

almejado por várias empresas, a sua aplicação é extremamente difícil. As dificuldades em estabelecer relações causais diretas entre formação/resultados da empresa, bem como a dificuldade em isolar fatores de influência nos resultados, não permitem afirmar, categoricamente, que uma dada ação de formação originou um aumento percentual de x nos resultados y da empresa. Se estabelecemos relações diretas entre uma dada formação e um certo tipo de resultados, podemos estar “enredar” muitos outros fatores, externos à formação, e que podem ter atuado em simultâneo para a obtenção desses mesmos resultados.

Mais recentemente, temos vindo a assistir à emergência de um “novo” nível de avaliação, que procura ir um pouco mais além do nível 4.

Nível 5 – Retorno do investimento (ROI – *Return On Investment*)

O retorno do investimento é a comparação, em valores monetários, dos resultados líquidos obtidos face ao custo do programa formativo (expresso em percentagens). Este novo nível de avaliação tornou-se muito popular. Muitos diretores não estão dispostos a empreender um projeto de formação se não lhes é garantido um bom nível de retorno do investimento que foi exigido para o levar acabo. Não lhes basta bons resultados, querem garantir uma recuperação do investimento. É importante não confundir *Retorno do investimento* com *Índice custo/benefício*.

O problema de fundo deste quinto nível de avaliação consiste em isolar os benefícios ligados diretamente ao programa de formação, isto é, saber como quantificá-los separadamente.

Esta técnica tem, evidentemente, dificuldades, mas, apesar disso, não deixa de ser um exercício relevante.

Mas afinal o que é que se pode avaliar?

Muitos elementos se podem avaliar. Por exemplo:

- Os objetivos da formação;
- As necessidades de formação;
- A satisfação dos formandos;
- Os métodos pedagógicos;
- O desempenho dos formandos;
- O desempenho dos formadores;
- A competência dos formadores;
- A adequação dos conteúdos;

- A adequação dos programas aos formandos;
- A duração da ação de formação;
- A documentação de apoio;
- O material pedagógico;
- O funcionamento do grupo de formação;
- A participação dos formandos;
- As relações entre formandos e entre formandos e formadores;
- As condições materiais e ambientais;
- A aplicação dos conhecimentos adquiridos;
- O grau de cumprimento dos resultados previstos;
- Os efeitos inesperados da formação;
- As mudanças no meio envolvente;
- O impacto na instituição / empresa;

Esta listagem, que não é exaustiva, mas indicativa, serve para salientar que a focagem da avaliação depende sobretudo dos objetivos e das finalidades da avaliação.

3.6. DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES E PLANEAMENTO DA FORMAÇÃO: A NECESSIDADE DE UMA SEQUENCIAÇÃO LÓGICA

Ao analisar o modelo de avaliação de Kirkpatrick concluímos que devemos apostar no planeamento se pretendemos salvaguardar as condições da avaliação. Assim, temos de pensar a avaliação como sendo parte integrante de um todo e não apenas como a última fase do processo formativo. Temos de focar-nos no objeto da avaliação, importando conhecer os cuidados a ter no planeamento das ações de formação. Neste particular, a DGERT refere que os “objetivos a atingir estão corretamente definidos e estruturados”, por outro lado realça também a importância da “formação estar organizada por segmentos-alvo, áreas temáticas, modalidades e formas de organização da formação”; definir a cronologia completa das intervenções; equacionar a preparação técnica, pedagógica e científica dos agentes da formação; estimar os meios humanos, materiais e pedagógicos a envolver (Lopes, 2010). Assim, alguns autores como Boterf (1989) afirmam que o planeamento da ação de formação é essencial para ser possível uma avaliação correta e eficaz dos resultados da formação, sendo para tal fundamental

que a estratégia formativa a adotar esteja alinhada com os objetivos gerais da gestão da organização, com o planeamento atempado, definição de metas para análise dos progressos realizados, padrões de comportamento profissional pretendidos, sendo para tal essencial articular todo o processo formativo com a fase do diagnóstico de necessidades de formação, que como refere Lopes (2010) é “o primeiro momento do Plano de Formação” e visa a deteção de necessidades a nível individual e coletivo, analisando comportamentos, atitudes, competências e conhecimentos, como bem refere Boterf (1989). O planeamento é então essencial para o sucesso da formação. Sendo para tal decisivo que seja realizado um Diagnóstico das Necessidades de Formação, que permita analisar de forma aprofundada as necessidades da organização e assim assegurar que as ações de formação estejam devidamente adequadas ao seu público-alvo, contribuindo para a “melhoria da produtividade e da qualidade” (Lopes, 2010) identificando um conjunto de problemas e pontos fracos, sobre os quais terá de ser operada alguma transformação para conseguir atingir objetivos de gestão.

3.7. AVALIAÇÃO DO IMPACTE DA FORMAÇÃO - DOS EFEITOS ORGANIZACIONAIS AO ROI

Para melhor compreender o impacto da formação é necessário analisar se os objetivos a serem atingidos são objetivos individuais ou objetivos coletivos. Para Kirkpatrick (1998) este “é o nível mais importante e difícil de todos”. Cada vez mais, a formação é vista como um investimento, do qual é necessário avaliar o retorno. Assim, a tendência geral vai no sentido das organizações compradoras de serviços de formação passarem a exigir metodologias de avaliação, em pacote com a própria formação, pois o investimento tem de ser analisado e avaliado em função também dos recursos que consome. Ou seja, ser capaz de claramente identificar os custos e benefícios de cada ação a programar e quando disso for o caso melhorou fruto da formação realizada e em que medida essa melhoria pode ser comprovada e fundamentada (Kirkpatrick, 1998).

A avaliação da formação sendo fundamental, assume uma nova dimensão com a metodologia ROI, para finalmente compreendermos se o investimento efetuado em formação e os seus retornos obtidos aportam verdadeira criação de valor, considerando o custo de oportunidade do capital e a consequente escassez de recursos disponíveis investidos na formação, ou se os benefícios obtidos são curtos perante a aplicação de

recursos necessária. Como veremos, esta análise é possibilitada pela metodologia ROI, sendo portanto inovadora, por um lado, e portadora de alto valor acrescentado para a avaliação da formação e ferramentas ao alcance dos gestores para a análise do impacto da formação. No entanto, existe uma regra fundamental que deve ser sempre seguida, que refere que nunca devemos gastar mais dinheiro a avaliar do que os eventuais benefícios que a formação trouxe, pelo que o valor a investir na avaliação da formação está diretamente ligado ao investimento efetuado no programa de formação e dos resultados que se possam esperar obter, considerando ainda o potencial de repetição futura desse mesmo programa e investimento em formação. Desta avaliação e dos seus resultados deve extrair-se conclusões que determinem a própria continuação do programa de formação. Existem vários fatores, quer externos, quer internos da organização que interferem nos resultados, que sendo alheios à formação influenciam os resultados, tais como novidades tecnológicas, mudanças nos concorrentes e nas condições de mercado, alterações legislativas, remunerativas, rotação de funcionários, etc. Assim, ainda que não se possa avaliar com o rigor pretendido devemos responder a uma questão principal que é a de saber se caso a formação não tivesse ocorrido, então a organização estaria igual, melhor ou pior. Lopes (2010) diz que caso se consiga responder cabalmente a esta questão, então o trabalho de avaliação da formação pode ser considerado como bem-sucedido.

Note-se que, para obter o máximo empenho dos vários atores do processo formativo é necessário envolve-los, mesmo antes de se dar início ao processo de avaliação. Assim, a avaliação do impacto da formação passa a ser algo em que todos os atores estão envolvidos, potenciando assim um conhecimento mais vasto sobre o próprio processo e permitindo o desenvolvimento de novos programas formativos, num contexto de melhoria contínua, da qual as organizações tendem a ser os maiores beneficiários. Barron (1998) alerta que a análise pelo ROI deve ser feita apenas para programas que tenham analisado as necessidades de formação, para conseguirmos separar os efeitos da formação daqueles outros resultando de atividades da organização e não diretamente do investimento efetuado em formação, pois ao fazer estimativas as fontes de informação devem ser as melhores disponíveis, referindo ainda Barron que a metodologia ROI incentiva decisões mais objetivas e fundamentadas. A eficácia da formação lida com questões abrangentes ligadas à compreensão das razões pelas quais a

formação conduziu ou não ao nível desejado da proficiência (Alvarez, Salas e Garofano, 2004).

Grande parte das empresas, além de aplicarem instrumentos de avaliação, sem na maioria das vezes, saberem exatamente o que pretende avaliar, não possuem técnicos especializados que construam instrumentos adequados a cada situação concreta de avaliação (Leitão, 1996).

Cabe ainda referir, que as práticas constáveis no terreno sobre a forma de realizar a avaliação, submetem-se à avaliação da reação “a quente” dos formandos sobre o processo pedagógico e as dimensões logísticas da ação, com o intuito de provar a sua eficácia (Valverde, 1998), e baseiam-se em medições efetuadas logo após a intervenção, procurando-se assim, apenas, averiguar o grau de aprendizagem alcançado pelos participantes da ação (Velada, 2007).

3.8. RETORNO DO INVESTIMENTO EM FORMAÇÃO – O ROI DA FORMAÇÃO

O retorno do investimento é a comparação, financeira, dos resultados líquidos obtidos face ao custo do programa formativo (expresso em percentagens). Muitos gestores não estão dispostos a empreender um projeto de formação se não lhes for garantido um bom nível de retorno do investimento que foi exigido para o levar a cabo. Não lhes basta bons resultados, querem garantir uma recuperação do investimento, remunerando os capitais investidos acima do custo de oportunidade de capital, contribuindo assim para a criação de um EVA (Valor Acrescentado Económico) positivo. É importante não confundir Retorno do investimento com Índice custo/benefício.

Entre 2003 e 2005 foi desenvolvido um projeto financiado pela Comissão Europeia através do Programa Leonardo da Vinci designado por “Projeto ROI”. O projeto teve uma duração de 30 meses (entre 06-01-2003 e 06-07-2005) e teve como finalidade a conceção, desenvolvimento e implementação de uma metodologia e de um conjunto de ferramentas que permitam a todos as entidades que operam no mercado da formação (entidades de formação, empresas, particularmente, PME's) e outros agentes, avaliar o retorno do investimento em formação (CECOA, 2010)

O promotor do projeto foi o CECOA – Centro de Formação Profissional para o Comércio e Afins (Portugal) tendo como parceiros:

BFI - Berufsförderungsinstitut Steiermark (Áustria);

CCP - Confederação do Comércio e Serviços de Portugal (Portugal);

EPM - Escola Profissional do Montijo (Portugal);

IDEC - Industrial Development & Education Centre (Grécia);

IDRHA - Instituto de Desenvolvimento Rural e Hidráulica (Portugal);

SREP – The Romania Society for Lifelong Learning (Roménia);

TEMPO – Training & Consulting, Ltd (República Checa);

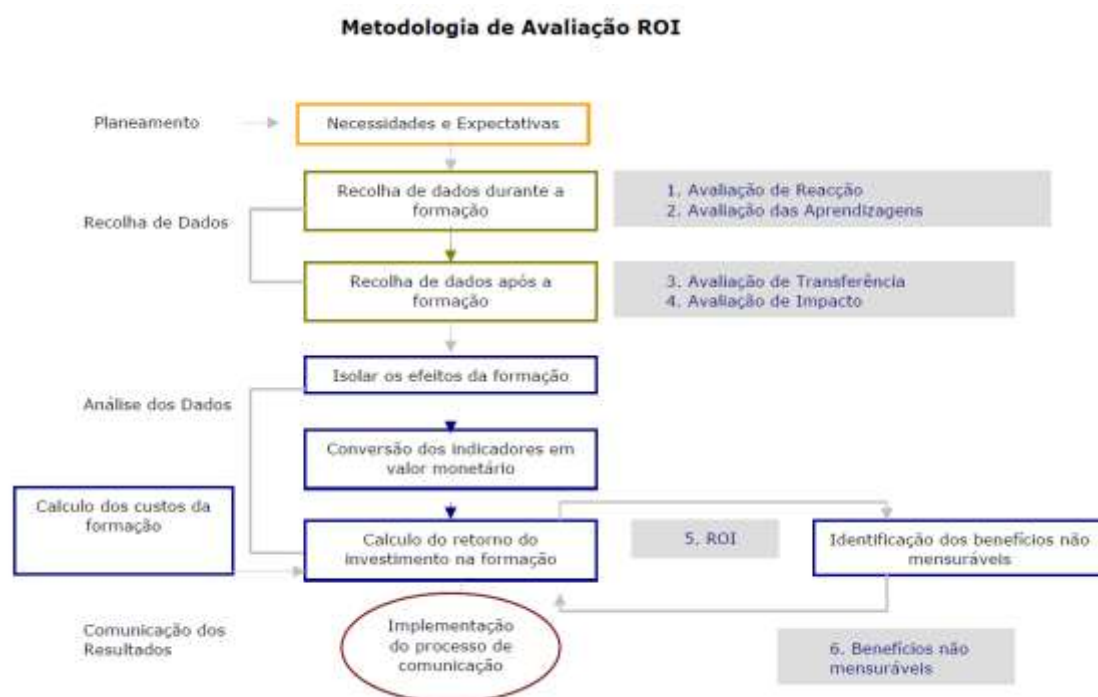
TULOSSILTA OY (Finlândia);

ZNANIA – Centre for Vocational Training (Bulgária);

HRDC – Hellenic Regional Development Centre (Grécia).

Deste projeto resultaram alguns produtos nomeadamente Indicadores de Avaliação ROI, Modelo de Avaliação ROI e Metodologia de Avaliação ROI.

Figura 5: Esquema da metodologia de avaliação ROI



Fonte: CECOA, 2010

Na tabela seguinte são apresentados os vários níveis de recolha de informação.

Figura 6: Recolha de Dados

Recursos humanos	Identificação e caracterização: - Idade - Antiguidade na empresa - Qualificações académicas - Qualificações profissionais - Outras informações relevantes
Plano e política de formação	Cursos desenvolvidos, em execução ou planeados Modalidade de formação Investimento Horas de formação por colaborador, por secção, etc.
Avaliação da formação	Processo de avaliação Práticas utilizadas e métodos Itens avaliados Elementos avaliados, participantes Momentos de avaliação
Avaliação do Investimento em formação	Razões da implementação Benefícios e fraquezas
Indicadores de avaliação	Transferência do conhecimento e competências para o local de trabalho Factores facilitadores
Outra informação útil	Sistemas de gestão da informação e do conhecimento Processos de certificação pela qualidade Outros sistemas condicionantes da actividade, normativos etc.

Fonte :CECOA, 2010

Quanto aos indicadores e parâmetros de avaliação, apresenta-se de seguida um quadro resumo.

Figura 7: Indicadores e Parâmetros de Avaliação

Indicadores	Parâmetros de avaliação
Produtividade e eficiência	Melhoria dos resultados por colaborador Melhoria de competências por colaborador Produtividade dos colaboradores Eficiência dos colaboradores
Financeiros	Valor acrescentado por colaborador
Qualidade dos produtos e serviços	Tempo de fornecimento dos produtos e serviços
Satisfação dos clientes	Níveis de satisfação dos clientes (como oportunidades, disponibilidade e qualidade dos produtos e serviços) Redução do número de reclamações Mais/novos clientes Novas áreas de negócio resultantes de clientes habituais
Segurança e saúde ocupacional	Diminuição do número de acidentes (número, tempo, custos com compensações)
Desenvolvimento organizacional	Alinhamento dos recursos humanos com a estratégia e plano de negócio Clima, cultura e práticas organizacionais. Diminuição da rotatividade Conflitos (número, custos e tempo) Número de sugestões dos empregados (submetidas ou implementadas) Desempenho da equipa Implementação de novas práticas de trabalho Papel do supervisor na transferência das competências para o local de trabalho Entrevista de levantamento de necessidades de formação Entrevista após o levantamento de necessidades de formação Plano Individual de Acção

Fonte: CECOIA, 2010

A metodologia ROI é aplicada nos diversos níveis de avaliação da formação. Em todos se procura retirar o máximo de informação possível que permita avaliar o retorno do investimento realizado no processo formativo. A metodologia ROI representa no contexto deste trabalho uma referência suplementar, pois muitas vezes o conceito de retorno do investimento não é utilizado com o devido rigor, sendo muitas vezes confundido com o próprio programa. Há muito tempo que os mais diversos atores do processo formativo procuraram encontrar uma metodologia que permitisse verdadeiramente calcular o retorno do investimento efetuado em formação. Se a formação dos ...colaboradores da organização +e considerado não apenas como um custo, mas também como um verdadeiro investimento, então faz sentido procurar uma

metodologia que analise o retorno desse investimento, tal como acontece com outro tipo de investimentos, nomeadamente maquinaria ou equipamentos diversos. No entanto, como alerta Lopes (2010) a gestão de topo muitas vezes encarada estes tipos de investimento tão diferentes na sua essência como sendo comparáveis diretamente. Phillips (1991) defende como fórmula apropriada para avaliar o investimento, os benefícios líquidos divididos pelo custo do investimento. Temos assim um rácio ROI (%) = Benefícios Líquidos do Programa/Custo do Programa x 100. Portanto, um ROI de 50% em investimento em formação significa que existiu um lucro líquido de 50% dos custos e que estes foram totalmente recuperados pelos benefícios da formação.

Figura 8: Matriz de indicadores do modelo ROI

Matriz de Indicadores do Modelo de Avaliação do Retorno do Investimento da Formação						
NÍVEIS DOMÍNIOS	N. 1	N. 2		N. 3		N. 4
	Variáveis antecedentes aos contextos de aprendizagem* (promotoras e limitadoras)	Factores que condicionam os outputs		Outputs		Retorno do investimento na formação
		Reacções	Aprendizagens	Resultados	Impactos	
D. A Individual	Perfil dos formandos: - Expectativas - Experiências - Competências	Grau de satisfação: - Formandos - Formadores - Tutores	Atitudes individuais Compromisso Mudança de comportamentos	Qualidade e balanço de competências - Resposta a lacunas de competências (<i>gap skills</i>) - Inserção no mercado de trabalho	Avaliação das mudanças: - Desempenho individual em contexto trabalho	Determinar o valor monetário da aquisição de novas competências Determinar o custo/benefício por formando
D. B Modelo de aprendizagem em	Condições de aprendizagem: - Formandos - Formadores - Tutores	Avaliação de conformidade: - Requisitos - Procedimentos - Métodos - Prescrições	Clima das sessões Actividades e práticas de formação	Avaliação da eficácia: - Resultados reportam aos objectivos Avaliação da pertinência: - Formação responde às necessidades Avaliação sumativa	Avaliação da qualidade do modelo de instrução	Comparação custo/ benefício do programa de formação
D. C Serviços prestados	Características das entidades promotoras da formação:	Avaliação formativa	Ambientes de aprendizagem Follow-up e	Output das entidades promotoras e qualidade da	Avaliação das mudanças: - Performance organizacional	Calculo do valor acrescentado da formação para a organização

Fonte: CECO, 2010

O ROI é a grande resposta que a alta direcção da empresa espera receber da área de formação: mensurar o resultado do investimento em capacitação e desenvolvimento feito nos profissionais das suas organizações. E um grande desafio é entender como se inicia o processo de avaliação de resultados. É importante realçar que as fontes de informação que servirão de base a cálculos fundamentais relativos ao ROI do

investimento efetuado em formação são em muitos casos do mesmo género que as fontes utilizadas para calcular o ROI de outros investimentos, sendo fundamental que a organização esteja estruturada para produzir a informação necessária.

O processo ROI inclui recolher e analisar os dados de desempenho e traduzi-los numa medida de criação de valor para a organização. Compara-se o benefício obtido com o investimento em formação com o custo do investimento em formação, raciocinando-se assim em termos líquidos para o benefício criado, o que permitirá analisar a real rentabilidade do investimento efetuado. Desta forma, a avaliação através do ROI liga-se à estratégia e às opções de nível estratégico, ajudando o processo de decisão e torna-se parte importante do processo de alinhamento estratégico da organização. Uma questão que se levanta neste campo é a de todo o processo formativo ser frequentemente influenciado por conjuntos de perceções que os vários níveis organizacionais têm sobre o contributo da formação para a melhoria do desempenho organizacional, mais do que por análises objetivos baseadas em comparações mensuráveis. A utilização de métricas e KPI (Key Performance Indicators) relevantes para a criação de valor e a manutenção de um sistema de dashboards/tableaux de bord, ou por outro lado a metodologia Balanced Scorecard, incluindo a variante de Balanced Scorecard dos Recursos Humanos, integrará a informação permitindo informar a gestão sobre fatores críticos de sucesso e contributos chave para a criação de valor.

Entre os benefícios da formação poderá estar a "Redução de Custos", que reflete a redução de despesas em várias formas, mas que não significa necessariamente "melhorar" o valor dos esforços do indivíduo para o negócio (por exemplo, a formação pode reduzir o tempo necessário para executar uma tarefa, ou a participar de uma aula on-line pode evitar despesas de viagem), bem como podemos falar de "Benefícios para a empresa" que são um reflexo do que de novo e valor acrescentado (expresso como melhorias úteis) um indivíduo traz para o seu trabalho, ou o desempenho do seu departamento ou equipa, em virtude da sua aprendizagem/formação. Por exemplo, a aprendizagem pode permitir que as pessoas passem a executar tarefas que eram incapazes de executar anteriormente, e fornecer novos serviços de valor. Ao combinar estas duas vertentes, pode prever um valor para o ROI total da formação.

Demonstrar o ROI tornou-se um ponto em grande destaque para os executivos que têm a missão do desenvolvimento dos RH das empresas, que enfrentam uma pressão enorme e crescente para justificar os seus gastos em desenvolvimento de

peçoas, em termos de benefício financeiro para a empresa. Note-se que, o ROI é uma técnica de mensuração comum a muitos projetos e investimentos, e pode ser aplicado ao campo da formação. É necessário ser capaz de estimar, antes do início do projeto, o potencial e expectativa para o ROI (usando a experiência anterior, sempre que possível), bem como ser capaz de medir e informar sobre o retorno real após o projeto ter sido concluído. Visto de uma outra forma, a metodologia ROI também ajuda a apoiar o argumento de que as empresas sérias não podem deixar de formar os seus colaboradores. O custo de não formação (medido em várias formas) pode ser muito maior!

3.9. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

A avaliação da formação é, como já vimos, um processo amplo e complexo que supõe a necessidade de recolher informação em diferentes momentos e a diferentes níveis tendo em vista a melhoria do dispositivo de formação e dos seus resultados.

A avaliação de competências tem vindo a ganhar uma importância crescente, dado que muitas vezes não existe uma correspondência necessária entre a aquisição de saberes e a capacidade para os mobilizar ou aplicar no contexto de trabalho. De facto, deter um saber não confere a capacidade de o usar nos vários contextos laborais e de vida. Por outro lado, a crescente desvalorização dos certificados escolares tem originado, por parte das entidades empregadoras, a procura de colaboradores que apresentem um leque de competências, para além das tradicionais credenciais escolares (Méndez, 2002).

Cada vez mais os processos de avaliação podem ter como intuito a certificação. Neste sentido, podemos falar de certificação da formação profissional ou de certificação profissional.

A certificação da formação profissional é o reconhecimento oficial do saber ou do saber-fazer adquiridos em ações de formação, tendo em conta a natureza das ações. Esta certificação pode ter em conta o reconhecimento de formações e a correspondência de qualificações no âmbito da União Europeia.

A certificação profissional consiste no reconhecimento e na comprovação da formação, da experiência adquirida ou das qualificações profissionais, bem como a verificação de outras condições requeridas para o exercício de uma dada atividade

profissional. É um processo mediante o qual é reconhecido oficialmente o nível de qualificação, o saber e o saber-fazer e é emitido um certificado (Marc, 1995).

Para levar a cabo um processo de avaliação importa, por um lado, levantar um conjunto de questões, no sentido de estabelecer os critérios de escolha dos instrumentos de avaliação e as condições necessárias à utilização dos instrumentos de avaliação. Por outro lado, é importante observar os pontos-chave para construir um projeto de avaliação e ter a noção que é importante privilegiar a utilização demais de um instrumento. Neste sentido e antes da apresentação de alguns instrumentos de avaliação, passamos em revista cada um dos aspetos mencionados.

O que deve, contudo, ser bastante claro é que é extremamente importante alinhar as medidas e as expectativas com os principais objetivos para os resultados dos negócios. Alinhamento com esses objetivos fundamentais irá garantir que o investimento necessário de tempo, atenção e recursos vão ser feitos. Alinhamento com objetivos de baixa visibilidade ou menos importantes pode parecer uma "aposta segura", mas não é suscetível de gerar o apoio que poderá ser assegurado caso o exercício ROI for feito corretamente, e se a formação/aprendizagem for medida com sucesso e criticamente revistos.

3.10. ROI EM CAPITAL HUMANO VS. ROI CAPITAL NÃO-HUMANO

A investigação tem apoiado sistematicamente o facto de que o capital humano é uma oportunidade de investimento subvalorizada. Pesquisas anteriores mostram que os retornos de investimento de capital físico e financeiro são substancialmente menores do que o valor de intangíveis como capital humano. Phillips (2012) afirma que é possível obter ROI superior a 800%, e o exemplo da Autoridade do Vale do Tennessee, que ganhou um prêmio da ASTD em ROI, normalmente obtém percentuais médios de ROI perto dos 1000%. Uma análise ROI feita por uma universidade de classe mundial foi 5.612%! A chave é compará-lo historicamente e para os principais programas ou elementos de sua formação - e não apenas olhar para o ROI, mas para todas as métricas no Balanced Scorecard. No entanto, o ROI pode ajudar o departamento de formação a provar o quanto estão a ajudar a organização a melhorar o desempenho geral e fá-lo de uma forma escalável e consistente (Palmeira, 2006).

No campo dos inibidores à medição do ROI, pode haver relutância devido a:

- Medo de um ROI negativo, e as implicações que isso pode acarretar;
- A relutância em comprometer o orçamento necessário para a realização do exercício;
- O facto de que este processo leva tempo, e realmente só demonstra os resultados alguns meses, ou até mais, após a conclusão da formação.

Uma das chaves para ganhar o compromisso da gestão tem que ser dissipar esses temores e preocupações, através da demonstração de um processo que pode ser realizado, e tomando uma abordagem realista dos custos e despesas, e as expectativas existentes. Nas situações certas, os insights sobre a eficácia da formação podem fornecer benefícios estratégicos importantes para a empresa. Através da realização de uma análise ROI pré-formação, deve ser possível demonstrar que há uma probabilidade de obter um ROI positivo na formação, e, assim, aliviar um pouco do medo, assim como incentivar o investimento na formação (Hayes, 2002).

Para uma metodologia ROI ser implementada com sucesso, de acordo com Figueiredo (2008) deve ser projetada com o seguinte em mente:

- A medição ROI deve ser o mais simples possível;
- O processo ROI deve ser económico de implementar;
- As hipóteses, metodologias e técnicas devem ser credíveis, lógicos, metódicos e práticos;
- O processo ROI deve levar em conta outros fatores, que podem influenciar os resultados medidos após a formação;
- O processo ROI deve ser apropriado no contexto de outros programas de desenvolvimento de recursos humanos;
- O processo ROI deve ser flexível o suficiente para ser aplicado pré e pós-formação;
- O processo ROI deve ser aplicável a todos os tipos de dados recolhidos;
- O processo ROI deve incluir os custos do programa de formação e de medição.

3.11. CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

De acordo com

1. Em que medida correspondem aos objetivos enunciados?
2. Custos (elaboração; aplicação; tratamento da informação).

Em função das informações a recolher e da sua complexidade, qual é o tempo a investir no tratamento das respostas?

3. Grau de adesão dos atores.

Quais as facilidades e dificuldades que o instrumento apresenta para o ator a quem deve ser aplicado (formando, chefia direta, etc.)? Qual a utilidade para o ator?

4. Grau de integração no processo de formação.

Como é apresentado? Que tempo lhe é consagrado? Qual utilização prevista para os resultados (sob que forma serão apresentados? Em que prazos?)

5. Grau de utilização das informações existentes.

Em que medida são exploradas as informações de gestão corrente da empresa?

6. Grau de adesão de quem tem que aplicar o instrumento (formador, responsáveis operacionais).

Quais as precauções tomadas para que o utilizador do instrumento de avaliação esteja ao corrente dos seus objetivos, da forma de aplicá-lo corretamente?

3.11.1 IDENTIFICAR OS RETORNOS

É necessário recolher dados em vários níveis para construir uma imagem adequada da influência da aprendizagem (conforme modelo Kirkpatrick, ou qualquer outro modelo). A fim de determinar quais os itens de dados que devem ser recolhidos, de forma a descrever algumas das possíveis áreas onde os retornos podem ser alcançados.

Devemos ter em atenção que, por vezes, os benefícios podem estar escondidos; por exemplo, considerar os benefícios da "certificação de qualidade" no cálculo do ROI; pode acontecer que o cumprimento seja visto como um custo indireto puro de fazer negócios; mas, neste caso, a formação pode reduzir o custo da conformidade (e os custos de não-conformidade), e proporcionar benefícios para permitir novas atividades empresariais, ou melhor qualidade de serviço ao cliente resultante da formação. Como

podemos quantificar uma "vantagem competitiva", resultante de uma força de trabalho mais altamente treinada e competente, resultando em maior valor criado para os acionistas? A vantagem competitiva é, provavelmente, vista de forma diferente por cada organização; o que constitui uma vantagem competitiva pode talvez ser melhor visto como uma compilação de fatores, como a qualidade, o custo, a satisfação do cliente; mas pode haver elementos intangíveis, como "a imagem da empresa no mercado", o que equivale a mais do que a soma dos componentes individuais de análise da vantagem competitiva. Como podemos quantificar o valor da melhoria na gestão, bem como "tomada de decisões a longo prazo resultantes da melhoria das técnicas de análise situacional e de sistemas de apoio ao processo de tomada de decisão? Isso pode exigir uma análise bastante sofisticada.

3.12. CONDIÇÕES NECESSÁRIAS À UTILIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

1. Clareza quanto à finalidade da avaliação
2. Clareza quanto às regras do jogo: utilização dos resultados, confidencialidade.
3. Compreensão da utilidade do instrumento por parte de todos os atores.
4. Retorno rápido da informação.
5. Compreensão das mudanças produzidas pela avaliação.
6. Facilidade de utilização (conteúdo, linguagem, apresentação).

3.13. PONTOS-CHAVE PARA CONSTRUIR UM PROJETO DE AVALIAÇÃO

Criar um Plano de Métricas de ROI para alcançar a medição ROI requer que o processo de ROI seja muito bem planeado no início.

O Plano de Recolha de Dados obriga a uma definição dos objetivos da formação/aprendizagem e pressupõe identificar quaisquer métricas utilizadas anteriormente, valores ou metodologias utilizadas e determinar a sua aptidão para o exercício atual. Selecionar os métodos de avaliação adequados e definir o tempo para a recolha de dados, incluindo a recolha de dados pré-formação (aferição da situação atual), a recolha de dados pós-formação (dados comparativos), imediatamente pós-

formação (reação inicial e avaliação) e numa data posterior, quando o efeito da formação teve tempo para fazer-se sentir no desempenho no trabalho do formando. Por outro lado, deve ser definido um Plano de Análise de ROI. Esta é uma continuação do Plano de Recolha de Dados, com a captura de informações sobre os principais itens necessários para desenvolver o cálculo do ROI real. É da maior importância que sejam preparados também métodos para isolar efeitos da formação de outras influências, métodos para converter os dados para valores numéricos e considerar os benefícios intangíveis. Todas estas questões devem ser claramente identificadas e o plano deve ter um cronograma bem definido, pois o tempo de recolha e análise dos dados é crítico para o sucesso do processo.

A utilização que cada um dos destinatários pode fazer dos resultados da avaliação determina o tipo e tratamento das informações a prestar-lhe. A avaliação de um determinado aspeto da ação de formação, dirigida ao responsável pela formação, não temo mesmo conteúdo que a enviada ao responsável hierárquico. Do mesmo modo, o responsável pela formação ou o formador podem apoiar-se nos resultados da avaliação para iniciarem um diálogo com o responsável operacional; este pode basear-se na avaliação para fazer evoluir determinados aspetos do funcionamento do seu serviço.

A análise do contexto permite esclarecer os constrangimentos ou limitações que devem ser respeitados pelo processo de avaliação (normas, prazos, meios, etc.).

Algumas questões chave devem ser respondidas, para que o processo ROI possa ser implementado com sucesso.

1. Quem avalia?
2. O que vai ser avaliado?
3. Quem são os destinatários da avaliação?
4. Em que contexto decorre a formação e vai fazer-se a avaliação?
5. Com que finalidade?

A decisão sobre o método de avaliação a utilizar (participativo, conduzido por um especialista, etc.) e os instrumentos de avaliação a aplicar depende da finalidade principal da avaliação, no entanto a resposta a estas cinco perguntas permite definir o conjunto de instrumentos a utilizar na avaliação da ação de formação.

Porquê utilizar um conjunto de instrumentos?

- Porque a aplicação isolada de um instrumento pode corresponder mais a um juízo, enquanto vários permitem avaliar a tendência, as variações, a complexidade, os vários intervenientes.

- Porque cada momento do processo de formação presta-se a diferentes tipos de avaliação.

- Porque cada objetivo de avaliação requer um instrumento apropriado.

Segue-se uma listagem de instrumentos de avaliação e uma explicitação das condições da sua utilização.

3.14. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

1. Observação (pelo menos meio dia)

Vantagens:

Contacto direto com o terreno.

Desvantagens:

Custos em tempo (construção de grelhas de observação; tempo de observação; exploração dos resultados).

2. Entrevista individual semi estruturada (uma hora/pessoa aproximadamente)

Vantagens:

Contacto personalizado; possibilidade de expressão livre.

Desvantagens:

Custos em tempo (preparação da entrevista; entrevista; tratamento da informação); a imagem global fornecida acentua as opiniões individuais, em detrimento das coletivas ou institucionais.

3. Entrevista de grupo pouco estruturada (cerca de 1 h 30 m)

Vantagens:

Economia de tempo; possibilidade de analisar a situação para além da expressão individual.

Desvantagens:

Influência do clima ou características do grupo pode ser inibitória da expressão individual; falta de tempo para recolha de opiniões individuais.

4. Reunião (cerca de 1 h 30 m)

Vantagens:

Economia de tempo; possibilidade de tomar decisões; implicação da hierarquia.

Desvantagens:

Carácter oficial; peso da participação dos responsáveis hierárquicos; pouca participação dos formandos na organização da reunião.

5. Questionários (5 a 20 minutos)

Vantagens:

Economia de tempo na recolha da informação; possibilidade de utilizar diferentes questionários (anónimo/identificado; curto/extenso, etc.), com diferentes apresentações (perguntas abertas/fechadas; gráficos para completar; perguntas de escolha múltipla; frases para completar; etc.) em diferentes momentos da formação.

Desvantagens:

Necessidade de esquematizar os aspetos propostos; custos em tempo de elaboração; necessidade de conceber questionários específicos, de acordo com os objetivos a atingir e o aspeto a observar.

6. Utilização de diversos tipos de informação decorrentes da atividade da empresa (Gestão, Produção, etc.)

Vantagens:

Ligar a formação aos objetivos da empresa; implicar a hierarquia.

Desvantagens:

As informações não têm relação direta com a ação de formação, pelo que têm muitas vezes de sofrer adaptações.

7. Aplicações informáticas, *software* específico ou desenvolvido à medida.

Um processo rigoroso de avaliação da formação deverá facultar informação credível e, tanto quanto possível, liberta de alguns procedimentos e decisões menos corretos. Sem pretendermos ser exaustivos, de seguida apresentamos um conjunto de causas e/ou fatores que com frequência originam a ocorrência de equívocos, imprecisões e/ou resultados avaliativos débeis:

Fatores de não qualidade:

- A formação não resulta de necessidades, estratégicas ou operacionais, devidamente explicitadas e resultantes de processos credíveis de análise e diagnóstico.

- Ausência de coerência e eficiência nos sistemas de formação, em termos de programas adequados, com processos pedagógicos que privilegiem as aprendizagens em ambientes mais próximos da “produção”.

- A formação implica investimentos desmesurados para os resultados pretendidos.

- As empresas e outras organizações, aquando da organização da formação, não criam condições de acolhimento que potenciem a transferência e a manutenção do saber adquirido para o contexto do trabalho.

Enquanto avaliadores, há que proceder com alguns cuidados:

- Não efetuar, abusivamente, juízos de valor diretamente centrados nas pessoas.
- Não utilizar critérios implícitos, ainda que evidentes, mas que não foram explicitados, em referência a vivências pessoais.

- Não atribuir à formação todas as aquisições de capacidades observáveis num dado momento.

Fatores de subjetividade do avaliador:

- Ausência de critérios comuns.

A maior parte dos enviesamentos e da subjetividade presente na avaliação tem como causa a ausência de critérios comuns aos diferentes avaliadores. Com objetivos definidos, explicitados e partilhados, evita-se a utilização de critérios pessoais, necessariamente diferentes entre avaliadores. Neste sentido, o processo de avaliação/verificação das aquisições/evoluções torna-se mais objetivo e comumente aceite.

- Informação prévia.

Geralmente, o conhecimento de informação prévia relativa aos formandos tende a influenciar o avaliador, podendo influenciar o juízo, ideia e opinião e, deste modo, criar um preconceito, tendo repercussões sobre a avaliação;

- Efeito de halo.

Diz respeito à impressão produzida por uma pessoa que, ao ser posteriormente avaliada, pode condicionar a avaliação no sentido da impressão produzida (positiva ou negativamente);

- Efeito de estereotipia.

Tem a ver com o preconceito criado acerca de um dado formando, fazendo com que a avaliação tenha sempre um dado sentido, independentemente da sua evolução ou retrocesso. “Os bons tendem a avaliar-se sempre bem e os maus sempre mal”.

- Efeito de ordem de avaliação.

Também designado por efeito contraste. A subjetividade está aqui presente por via da comparação entre avaliações. Se, por exemplo, é efetuada uma avaliação excelente sobre um formando num dado momento, a avaliação seguinte de outro formando normal tende a ser medíocre. O inverso pode também ocorrer.

- Infidelidade do mesmo avaliador.

Resulta da discordância ou infidelidade do mesmo avaliador em avaliações sobre o mesmo objeto de avaliação, em momentos diferentes. A razão principal desta subjetividade pode encontrar-se na ausência de critérios rigorosos ou, ainda, em alterações de comportamento do avaliador, estado físico ,mental, etc..

Avisado sobre estes possíveis desvios nas práticas de avaliação, ao avaliador pode evitar cair em equívocos e falhas que possam desvirtuar de modo evidente os resultados do processo de avaliação.

3.14.1 CONVERTER DADOS EM VALOR MONETÁRIO

Esta etapa é importante para estimar o valor financeiro das diversas alterações decorrentes da formação, e identificar os custos totais incorridos na execução do programa de formação. Existem várias estratégias para estimar o valor das alterações de desempenho, tais como os dados da produção, que podem ser convertidos em contribuição para os lucros ou redução de custos, as poupanças obtidas com custos diretos, o aumento dos volumes de produção ou os prazos de produção.

A análise deve também centrar-se no cálculo do custo da qualidade e melhorias de qualidade convertido à redução de custos ou aumento da rentabilidade, na redução de custos (salários e despesas gerais) em reduções de participantes e/ou tempo para completar projetos. Especialistas internos ou externos podem ser capazes de estimar os valores das melhorias de desempenho obtidos, assim como os participantes ou os seus supervisores podem estimar as economias de custo ou o valor do aumento da produtividade. Tendo calculado o valor financeiro direto das melhorias de desempenho, também é necessário, sempre que possível, estimar o valor dos "benefícios intangíveis", tais como:

- Aumento da satisfação no trabalho, e os benefícios da melhoria da retenção de pessoal e custos de recrutamento reduzidos;
- Aumento do compromisso com a organização;

- Melhoria no trabalho em equipa e Melhor atendimento ao cliente;
- Redução de problemas e reclamações;
- Redução de conflitos.

Para calcular o custo do programa de formação, devemos certificar-nos que são incluídos:

- O custo dos serviços de formação externa;
- O custo dos materiais de formação fornecidos;
- O custo de envolvimento do pessoal interno na formação;
- O custo das instalações utilizadas para o programa;
- Viagens, alojamento e outras despesas acessórias;
- Os salários e benefícios dos participantes;
- Os custos administrativos e gerais da função de formação;
- Os custos de realização do ROI sobre o programa de formação.

3.15. CALCULAR O ROI

O ROI pode ser expresso através de três formas diferentes.

1. Relação Benefício / Custo (Benefit/Cost Ratio)

$$BCR = \text{Benefícios do Programa de Formação} / \text{Custos do Programa de Formação}.$$

O BCR utiliza os benefícios totais e os custos totais, e são expressos como uma razão (por exemplo, 10:1) Por exemplo: Se ganhar um benefício de 1 milhão de Euros em 12 meses, e o custo da formação for de 250 mil Euros para o mesmo período, o BCR é de 4:1, logo de 4.

2. ROI em percentagem

$$ROI = \text{Benefícios Líquidos do Programa de Formação} / \text{Custos do Programa} \times 100.$$

No cálculo do ROI, os custos são subtraídos dos benefícios totais para a produção de benefícios líquidos, que são divididos pelos custos. Isto mostra os benefícios líquidos para a empresa depois de cobrir os custos. Por exemplo: Se ganhar um benefício de 1 milhão de Euros em 12 meses, e o custo de formação for de 250 mil

Euros para o mesmo período, o benefício líquido é de 750 mil Euros; Dividido pelos custos de 250 mil Euros (e multiplicado por 100), isso equivale a um ROI de 300%.

3 Break-evenTime

Tempo-Break-even em meses = Investimento / Benefício x Prazo em meses

Por exemplo: Se ganhar um benefício de 1 milhão de Euros em 12 meses, eo custo de formação for de 250 mil Euros para o mesmo período, o tempo de equilíbrio (Break-even Time) é de 250 mil Euros divididos por 1 milhão de Euros, vezes 12 meses = 3 meses.

É perfeitamente possível calcular prazos mais alargados para benefícios comerciais que duram mais de um ano, mas na maioria dos casos, o efeito da formação é mais difícil de avaliar por períodos mais longos, pelo que tipicamente são considerados benefícios de um ano para este cálculo. Programas de longo prazo podem ser medido ao longo de vários anos. Calcular o ROI requer que os dados dos resultados dos negócios possam ser convertidos em benefícios monetários. É importante ser capaz de atribuir um valor financeiro para resultados como:

- Melhoria da produtividade;
- Tempo economizado;
- Aumento da produção;
- Melhoria da qualidade;
- Redução do absentismo;
- Melhoria da satisfação do cliente, etc.

A Formação Profissional deve ser entendida como um investimento, como tal, torna-se imprescindível aferir o impacto final que esta tem sobre os formandos que nela participam e nas Organizações de onde provêm. Assim, são usualmente aplicadas matrizes orientadoras da avaliação, que as organizações, nomeadamente, pelas informações que pudemos recolher, as maiores e melhores empresas portuguesas aplicam.

Neste sentido, e entendendo a importância da Formação Profissional, as organizações conceberam um dispositivo de avaliação, com o objetivo de auscultar os agentes envolvidos na ação de formação. Pretende-se, assim, reconhecer se a ação de formação decorreu conforme o previsto e foram alcançados os resultados esperados por parte de todos os atores envolvidos.

A avaliação, como processo sistemático, contínuo e integral verifica-se a três níveis:

1- *Antes da formação (ex-ante)*, com o fim de aceder ao perfil de entrada dos formandos;

2 - *Durante a formação (ongoing)*, tendo como objetivo o processo / desenvolvimento da formação;

3 - *Depois da formação (ex-post)*, pretendendo-se aceder ao perfil de saída dos formandos.

3.16. AVALIAÇÃO EX-ANTE

Esta fase da avaliação tem como objetivo a exploração e/ou identificação de algumas das características dos formandos consideradas importantes para uma perfeita organização da sequência do processo formativo que mais se adapte às características em causa. A avaliação de diagnóstico possibilita, pois, reconhecer as reais necessidades formativas dos participantes, bem como reconhecer o seu nível de conhecimentos de base para a ação de formação.

Pelo exposto, o interesse desta fase de diagnóstico reside na recolha das características que compõem o perfil de entrada dos formandos e que se traduz num levantamento, tanto das lacunas, como das aptidões individuais de cada formando.

Primeiramente, esta fase de avaliação será conduzida pela Coordenação de Formação, no sentido em que esta recolherá um conjunto de informações sobre os formandos, aquando do processo de seleção dos participantes para as ações de formação e através da aplicação prévia das respetivas “Fichas de Inscrição”.

Posteriormente, o formador, tendo por base as informações cedidas pela Coordenação, concretizará a fase de avaliação diagnóstica, na primeira sessão do curso, através de testes de diagnóstico ou de um conjunto de exercícios e questões a colocar aos formandos. A utilização destas técnicas tem por objetivo perceber que conhecimentos os formandos detêm acerca dos conteúdos que serão abordados no curso e que conhecimentos não detêm, ou nos quais demonstram mais dificuldades.

A partir da recolha destas informações, o formador fará os ajustes necessários em termos dos planos para as sessões de formação que dinamizará, no sentido de adaptar as sessões ao perfil do grupo constituído.

Assim sendo, as organizações pretendem recorrer a este tipo de avaliação a fim de aceder ao perfil do grupo de formação e dinamizar ações de formação devidamente ajustadas ao público-alvo, numa perspetiva pedagógica. De facto, esta perspetiva inclui ter em consideração que qualquer ação de formação não pretende ensinar, por um lado, o que os formandos já sabem, e por outro, o que os formandos não têm necessidade de saber, assim como, aquilo para o qual não estão em condições de aprender.

De referir que os procedimentos para a avaliação diagnóstica para cada curso, encontram-se explicitados na metodologia de avaliação inserida nos programas de cada curso, dado que em cada curso, as metodologias de avaliação serão distintas e adequadas à forma de organização, à modalidade de formação e aos destinatários. Esta é a prática normalmente em vigor nas maiores organizações portuguesas.

3.17. AVALIAÇÃO ONGOING E EX-POST

Em termos da avaliação *on going* e da avaliação *ex-post*, podemos resumir os objetivos que norteiam as mesmas da seguinte forma:

- Melhorar o ensino e a aprendizagem (avaliação formativa);
- Medir a satisfação dos atores em relação ao processo (avaliação final da ação)
- Medir os resultados e a aprendizagem realizada (avaliação sumativa).

A primeira pode ser definida como um processo sistemático e de determinação da medida em que os objetivos pedagógicos foram alcançados pelos formandos. A segunda e a terceira constituem o objetivo clássico da formação, assumindo uma importância crescente em virtude do peso que tem como auxiliar do processo de tomada de decisão a vários níveis, sendo de realçar que essas decisões afetam a vida individual dos formandos e coletivas das organizações.

3.17.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA (CONTÍNUA)

No que se refere à avaliação formativa, ou contínua, pretende-se que o formador analise os progressos efetuados pelos formandos, interagindo e reforçando positivamente os sucessos do formando, ao mesmo tempo em que corrige e aponta

novas direções, apresentando sugestões de melhoria, para permitir ao formando a sua própria avaliação e correção dos seus erros ou ultrapassar as suas dificuldades.

Assim sendo, as empresas recorrem a este tipo de avaliação no sentido de proporcionar uma evolução constante aos formandos, em termos de aprendizagens. Assim sendo, modularmente, no caso das ações de formação composta por módulos, ou no final da ação, no caso de ações sem uma composição modular, para tal é usual as organizações socorrerem-se de um modelo de Ficha de Registo de Avaliação dos Resultados das Aprendizagens, de acordo com os parâmetros que as entidades formadoras normalmente usam em articulação com os seus processos de acreditação/certificação junto da DGERT, entidade que em Portugal acredita as entidades formadoras, a qual contempla os seguintes parâmetros:

- Domínio dos assuntos, subdividido nos seguintes critérios, normalmente cada um deles avaliado numa escala de 1 – Insuficiente a 4 – Muito Bom: capacidade de aplicar os conhecimentos a casos práticos, transferência / generalização dos conhecimentos a novas situações e capacidade de resolução de problemas. Neste conjunto de critérios inserem-se os resultados alcançados pelos formandos quando realizam exercícios, qualquer que seja a sua natureza, escritos, *role-plays*, entre outros, quando respondem a questões práticas, oralmente, ao longo das sessões de formação. O formador irá, pois, avaliar a evolução em termos de aprendizagens dos formandos.
- Participação, subdividido nos seguintes critérios, normalmente cada um deles avaliado numa escala de 1 – Insatisfatório a 4 – Muito Bom: interesse pelos assuntos abordados, grau de participação, natureza das intervenções, disponibilidade para executar tarefas, assiduidade e pontualidade. De facto a atenção, o envolvimento, participação ativa, pertinência das intervenções, aceitação das atividades propostas, presença frequente e pontual nas sessões de formação, constituem fatores fundamentais para uma boa aprendizagem. Quando o comportamento é contrário, a aprendizagem é prejudicada.
- Relações Interpessoais, subdividido nos seguintes critérios, normalmente cada um deles avaliado numa escala de 1 – Insatisfatório a 4 – Muito Bom: capacidade de relacionamento e desempenho no

trabalho em equipa. Tal como explicitado em termos do parâmetro anterior, um formando que não se relacione com os outros colegas e com o formador e não seja capaz de trabalhar em equipa, não absorverá a partilha de conhecimentos e troca de experiências que se mobilizam num curso de formação profissional, prejudicando, igualmente, a sua aprendizagem e aquisição de conhecimentos.

- No que se refere aos dois últimos parâmetros, estes incidem sobre aspetos transversais ao comportamento.

De referir que a avaliação formativa tem uma ponderação na nota final do formando, sendo que em cada programa é definida a valoração a atribuir a esta fase de avaliação para cada curso.

3.18. AVALIAÇÃO FINAL

Avaliação “a Quente” (Avaliação Final da Ação)

3.18.1 QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO / AÇÃO PELO FORMANDO (FORMATIVA E SUMATIVA)

Visando objetivos essencialmente pedagógicos, normalmente, pretende-se com este questionário captar as opiniões do formando acerca do processo formativo em que esteve envolvido, com vista a melhorar a qualidade da formação. O questionário de avaliação do processo formativo inclui a avaliação da organização da ação de formação, a avaliação do desempenho da Coordenação Pedagógica, das vantagens profissionais obtidas através da frequência do curso, bem como do desempenho do formador. Além disso, o questionário permite ainda, fazer uma avaliação global da ação de formação frequentada, bem como obter a opinião dos formandos sobre se recomendariam a ação de formação a outrem, que temas gostariam que tivessem sido abordados, que cursos ou temáticas de formação os formandos gostariam de frequentar, no sentido de aceder às suas necessidades e expectativas.

3.18.2 QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO PELO FORMADOR (FORMATIVA E SUMATIVA)

Tem por objetivo permitir ao formador um registo da caracterização do grupo e das reações dos formandos, bem como permite que este profissional proceda a um balanço avaliativo, através de uma panóplia de critérios, referente ao trabalho da Coordenação Pedagógica, ao programa inerente ao mesmo e à organização da ação de formação que assegurou e condições associadas. Além disso, o formador pode registar algumas sugestões de melhoria referentes ao processo formativo.

3.18.3 QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO FORMADOR

Tem por objetivo permitir à Coordenação de Formação avaliar o desempenho do Formador no módulo ou ação aos quais esteve, eventualmente, afeto, envolvendo uma série de critérios acerca do desempenho do formador, em termos das competências de organização e planeamento, competências pedagógicas e competências sociais. Este questionário reveste-se de elevada importância, tendo em conta que o desempenho do formador constitui-se como um fator fundamental que influencia a satisfação dos formandos e o bom desenvolvimento das ações de formação.

3.18.4 QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO COORDENADOR DE FORMAÇÃO

Tem por objetivo permitir ao Responsável de Formação avaliar, semestralmente, o desempenho do Coordenador de Formação, em termos da demonstração das competências técnicas, pedagógicas e psicossociais, essenciais no processo de coordenação de ações de formação.

No que se refere a estes vários questionários, são normalmente utilizados numa perspetiva de acompanhamento técnico-pedagógico das ações de formação e numa perspetiva de melhoria contínua.

3.19. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS (SUMATIVA)

A avaliação final ou sumativa assenta, sobretudo, na comparação dos resultados, atingidos pelos formandos, com os objetivos estabelecidos para a ação de formação.

Trata-se de realizar um balanço que permita verificar se o formando domina bem as competências e capacidades que faziam parte do objeto de ensino ou, por outras palavras, que constituíam o perfil de saída definido para a ação de formação. Em termos de instrumentos, e quando se justificar, poderá incluir:

- **Testes / Trabalhos Escritos:** A avaliação através dos testes ou trabalhos escritos tem por objetivo aceder aos progressos alcançados por cada formando no final da ação de formação, do módulo, ou em certos momentos decisivos desta.

Consistirão numa coleção harmónica e equilibrada de itens, tendo em conta os objetivos a atingir e a importância de cada um. Preferencialmente, e dependendo da natureza do objetivo a testar, os itens corresponderão a respostas fechadas, podendo ser do tipo:

- Verdadeiro / falso
- Questões de escolha múltipla (Q.E.M.)
- Associações
- Completar
- Resposta curta

Os testes podem apresentar vários tipos de itens ou apenas um só tipo. O importante é que os tipos de itens escolhidos serão adequados aos objetivos a avaliar. Fundamentalmente, serão testes de curta duração temporal.

- Testes de desempenho em situação simulada ou real: Visando a formação profissional a preparação dos indivíduos para o desenvolvimento das tarefas profissionais, quando não for possível a verificação dos conhecimentos do domínio do “saber-fazer” através de testes escritos, são muitas vezes feitas fichas de observação e testes de desempenho em situação simulada, sempre que se torna arriscado ou impraticável realizá-los em situação real.

CAPÍTULO IV. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Abordam-se neste trabalho os aspetos metodológicos e os seus procedimentos, definindo uma estratégia de investigação para o método utilizado, assim como as fontes dos dados, a amostragem efetuada e as formas de recolha de dados utilizadas.

4.1. TIPO DE ESTUDO

Em função do problema a estudar, assim se opta pelo tipo de estudo. Assim, a minha opção foi no sentido de efetuar um estudo quantitativo, que permita aprofundar a análise, mostrando uma vertente não apenas teórica, mas também prática e da aplicação real das metodologias nos contextos de trabalho, em especial em Portugal. Optou-se ainda pela realização de um estudo exploratório, que permite conhecer melhor a realidade vigente no mercado, através da colaboração de profissionais do setor, com diversas funções, que responderam ao questionário que lhes foi apresentado.

O estudo descritivo permite conhecer melhor as características do objeto de estudo, clarificando questões complexas e recolhendo dados que permitem traçar o perfil dos profissionais de algumas empresas e académicos da área em estudo.

O estudo não-experimental destaca-se por ter um grau de interferência do entrevistador que é reduzido ao mínimo, pelo que a observação dos fenómenos será passiva (o investigador não vai manipular qualquer variável).

Estudo Transversal: Os dados foram recolhidos ao longo de 3 meses, sendo que a recolha de dados foi efetuada entre os meses de Outubro e Dezembro de 2014.

Estudo Correlacional: Trata-se de uma investigação do tipo correlacional uma vez que tem como objetivo verificar se existe relação entre o plano de formação e o sistema de avaliação de desempenho e a avaliação dos impactos da formação e a transferência de conhecimentos e competências da ação de formação para o local de trabalho.

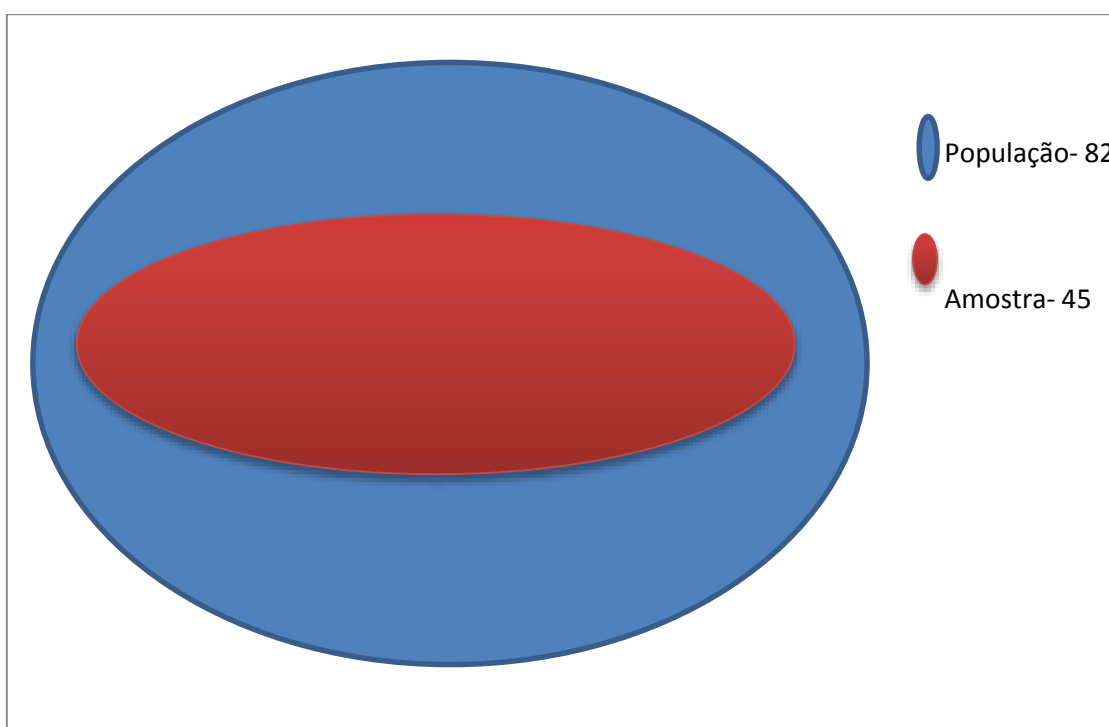
4.2. CARATERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ALVO E A AMOSTRA

Segundo a definição de Sampieri et al. (2006) universo ou população significa o conjunto de elementos que partilha características comuns segundo diversos critérios. Assim, afirmam objetivamente que a população compreende todos os elementos (pessoas, grupos, objetos) que partilham características comuns, as quais são definidas

pelos critérios estabelecidos para o estudo. A população deve ser definida em pormenor, de modo que o investigador possa determinar se os resultados que se obtiveram ao estudar uma dada população, podem ser aplicados a outras populações com características idênticas. No entanto, existe ainda a necessidade de clarificar o que se entende por população alvo e população acessível. A população alvo é constituída pelos elementos que integram os critérios de seleção previamente definidos pelo investigador, enquanto, a população acessível é constituída por uma parte da população alvo e a qual o investigador tem acesso.

Na prática, o número de elementos, sejam eles pessoas, grupos ou objetos, partilhando essas características comuns. Assim, devemos definir em pormenor a população, para que o investigador ao obter resultados para uma população possa concluir se essas conclusões poderão ser aplicadas a populações semelhantes. Importa também definir população alvo e população acessível, que é a parte da população alvo à qual o investigador consegue ter acesso. Existe naturalmente necessidade de trabalhar por amostragem devido ao normal tamanho demasiado grande da população. Devendo haver um cuidado especial em que a amostra seja representativa da população, representando de forma harmoniosa e ponderada os vários segmentos existentes. O questionário foi direcionado para profissionais da área de Recursos Humanos, sejam ou não diretamente responsáveis pelos planos de formação das empresas, para gestores de empresas fornecedoras de serviços de formação, para formadores, tendo ainda obtido algumas respostas de pessoas que estudam esta temática do ponto de vista académico e de investigação, mas sempre com a preocupação de corresponderem a pessoas com forte ligação ao mundo empresarial e à prática do mercado. Obtiveram-se 45 respostas ao questionário online que teve como população alvo 82 pessoas como mostra a figura 9, o que não posso deixar de considerar como significativo e agradecer a todos os participantes pela gentileza de terem dedicado algum do seu tempo a colaborar com este trabalho académico.

Figura 9: Dimensão da população e amostra



Fonte: Elaboração própria

Assim em síntese, a seleção dos elementos que constituíram a amostra obedeceram aos seguintes critérios:

- Os inquiridos pertenciam a ambos os géneros;
- Idades compreendidas entre os 27 e os 65 anos;
- Qualificações académicas diversificadas;
- Atividade profissional desenvolvida nas áreas geográficas de Portugal, Angola e Moçambique;
- A exercer funções administrativa ou de chefia.

4.3. VARIÁVEIS EM ESTUDO

Devido à enorme diversidade de pessoas e organizações que compõem o mercado da formação e os departamentos de Recursos Humanos nas organizações, este estudo tem uma abrangência notável, podendo quase todas as características das pessoas e das organizações serem consideradas como variáveis. Devido à complexidade qualitativa da matéria objeto de estudo nesta investigação, assim como a emergência de

questões de natureza emocional em contexto de processo de tomada de decisão, que apela a conceitos profundamente ligados à inteligência emocional e consequentemente reforçam a complexidade desta investigação e do aprofundamento necessário sobre a metodologia que constitui o principal referencial de análise neste trabalho. Assim, além de variáveis dependentes e variáveis independentes, este estudo introduz também variáveis intervenientes, ou seja variáveis mediadoras entre as variáveis dependente e independente. Definem-se assim as variáveis para este estudo. A variável dependente corresponde ao estímulo, resultado do ambiente, ou situação ambiental .

Pretende-se assim investigar, se o estímulo das emoções tem alguma influência a tomada de decisão nas relações interpessoais. Ou seja, se a tomada de decisão está dependente da situação ambiental, sendo de toda a conveniência entender se as emoções desenvolvidas no cérebro intervêm positiva ou negativamente na decisão final.

4.4. HIPÓTESES

As hipóteses deste estudo foram obtidas através do estudo e da análise da informação documentada. Podemos assim testar as relações entre as variáveis, procedendo à operacionalização dos conceitos. Assim, temos a hipótese:

H1: O plano de formação está alinhado com o sistema de avaliação de desempenho.

H2: A avaliação dos impactos da formação inclui alguma forma de análise sobre a transferência de conhecimentos e competências da ação de formação para o local de trabalho.

Uma vez identificadas as variáveis e as relações entre elas, podemos então testar as relações teorizadas, procedendo à operacionalização conceptual, tendo em atenção que se trata de uma variável abstrata.

4.5. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados foi determinada pelo objeto de estudo da investigação e neste sentido os dados primários foram obtidos por meio de um questionário online da informação documentada. Para análise dos dados foi feita a análise quantitativa, com

preocupação na medição objetiva e correta quantificação dos resultados. Recorreu-se a meios informáticos para tratamento de dados. O questionário foi apresentado com uma estrutura muito simples, as questões foram agrupadas de acordo com a sua natureza e as questões eram maioritariamente fechadas, havendo também algumas semifechadas, tendo sido utilizada em várias questões a escala de Likert, nominal de 1 a 5, a que corresponde 1 ao menor interesse/menor dificuldade e 5 ao maior interesse/maior dificuldade.

CAPÍTULO V.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

O inquérito sobre a utilização de metodologias de avaliação dos impactos da formação, cujas questões são apresentadas em anexo, teve por objetivo conseguir compreender o estado atual da utilização das metodologias disponíveis, na prática das empresas, compreendendo a dinâmica das empresas neste domínio, quer daquelas que são fornecedoras de serviço de formação, quer daquelas que necessitam de garantir a formação mais adequada para que os seus colaboradores possam dar um contributo válido para a criação de valor da empresa, de forma alinhada com os objetivos estratégicos definidos pela gestão de topo.

5.1. RESULTADOS DO INQUÉRITO EFETUADO NO ÂMBITO DESTE ESTUDO

Assim, começo por apresentar a definição do perfil das pessoas que responderam ao questionário. Como se pode verificar pelo gráfico seguinte, a maioria das respostas vieram de pessoas do sexo feminino, com 29 pessoas do sexo feminino a responderem, enquanto apenas se obtiveram 16 respostas de pessoas do sexo masculino.

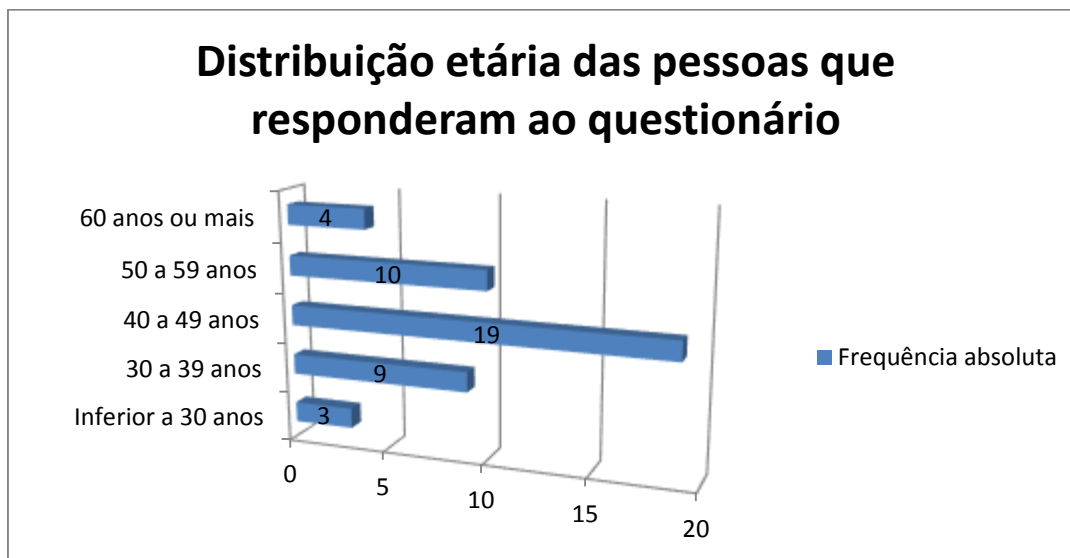
Gráfico 1: Repartição por género das pessoas que responderam ao inquérito



Fonte: Questionário, análise estatística e gráfico produzido pela autora deste trabalho.

Quanto à idade dos profissionais que responderam ao questionário, apresenta uma moda de respostas entre os 40 e 49 anos, de acordo com o gráfico que se apresenta de seguida.

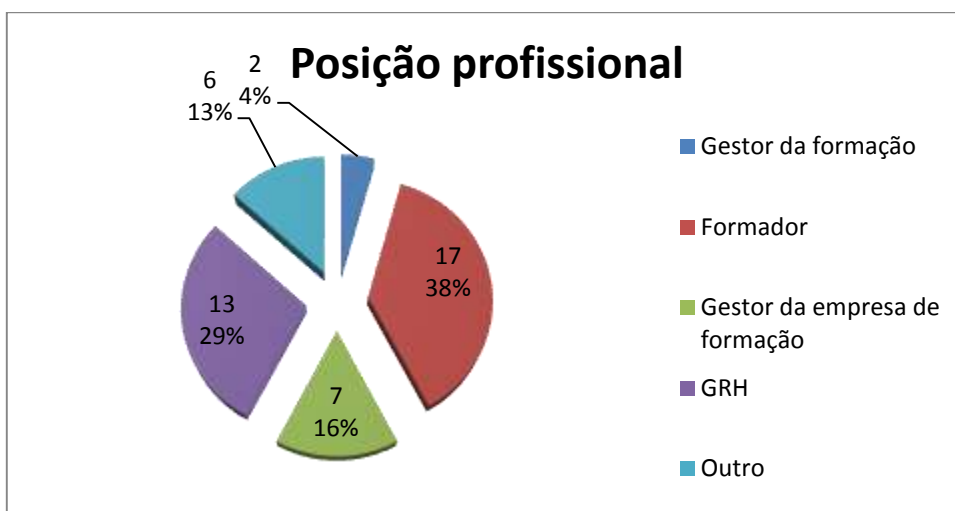
Gráfico 2: Distribuição etária das pessoas que responderam ao questionário



Fonte: Questionário, análise estatística e gráfico produzido pela autora deste trabalho.

Em resposta à questão, “*Por favor, indique qual a situação que melhor se adapta à sua situação atual*”, observamos que há uma dispersão de respostas pelas várias possibilidades apresentadas, ainda que a resposta que mais vezes se verifica seja a correspondente a “*Formador*”. Podemos observar precisamente esta diversidade de posições profissionais no gráfico abaixo.

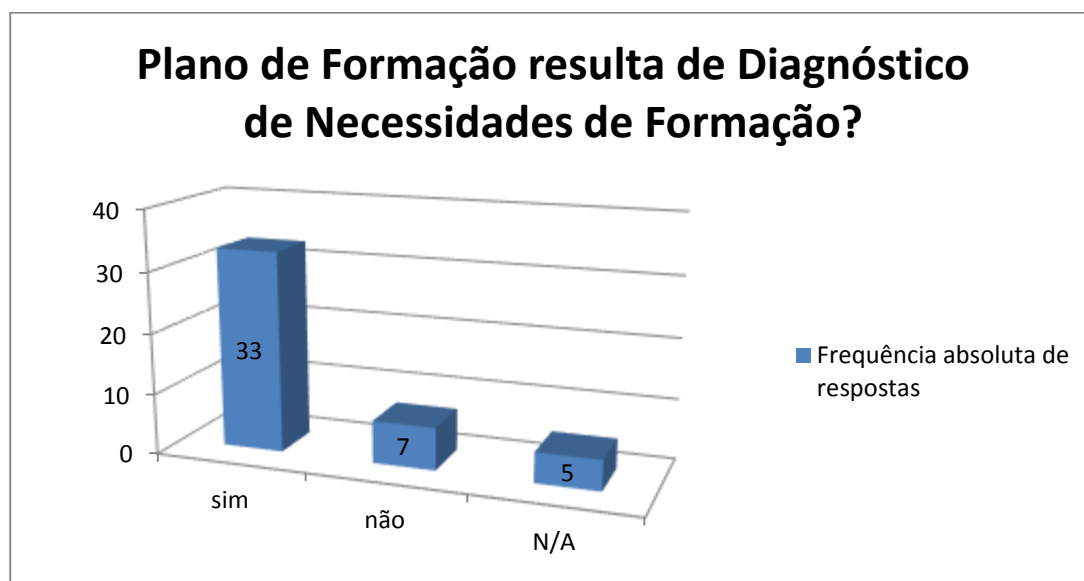
Gráfico 3: Posição profissional



Fonte: Questionário, análise estatística e gráfico produzido pela autora deste trabalho.

Em resposta à pergunta se “*O plano de formação da sua empresa resulta de um diagnóstico de necessidades de formação?*” obtivemos uma esmagadora maioria de respostas positivas, com 82,5 % de respostas *Sim* e apenas 17,5 % de respostas *Não*. Houve ainda cinco pessoas que optaram por não responder e/ou que consideraram que a questão não era aplicável à sua realidade concreta.

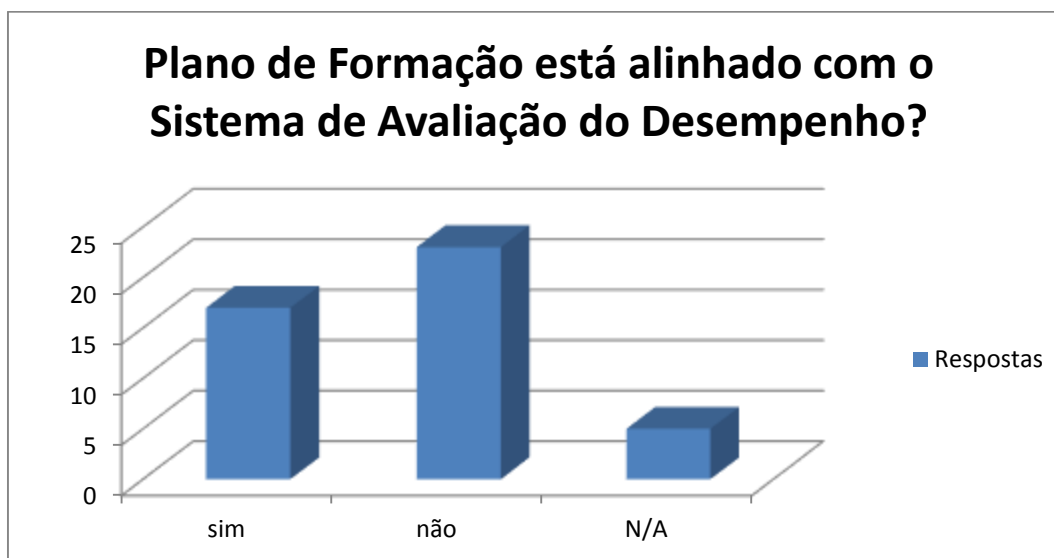
Gráfico 4: Plano de formação e diagnóstico de necessidades de formação



Fonte: Questionário, análise estatística e gráfico produzido pela autora deste trabalho.

A realidade apresenta-se bastante diferente quanto à resposta seguinte, pois em às respostas à pergunta “*O plano de formação está alinhado com o sistema de avaliação do desempenho?*”, obtivemos uma maioria de respostas negativas, como podemos observar através do gráfico seguinte.

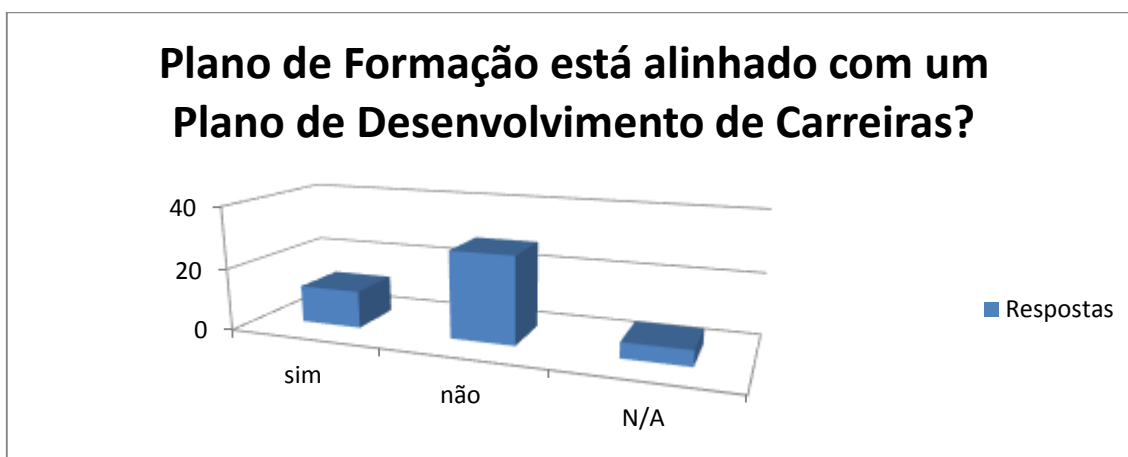
Gráfico 5: Plano de formação e sistema de avaliação de desempenho



Fonte: Questionário, análise estatística e gráfico produzido pela autora deste trabalho.

As respostas à pergunta “*O plano de formação está alinhado com um plano de desenvolvimento de carreiras?*” são maioritariamente negativas, significando que o alinhamento entre os planos de formação das organizações e os planos de desenvolvimento de carreiras, prática desejável, ainda está longe de ser uma realidade para a maioria das empresas. Obtiveram-se 70% de respostas negativas e apenas 30% de respostas positivas, tendo havido ainda 5 pessoas que optaram por não responder ou entenderam que esta questão não era aplicável à sua realidade profissional.

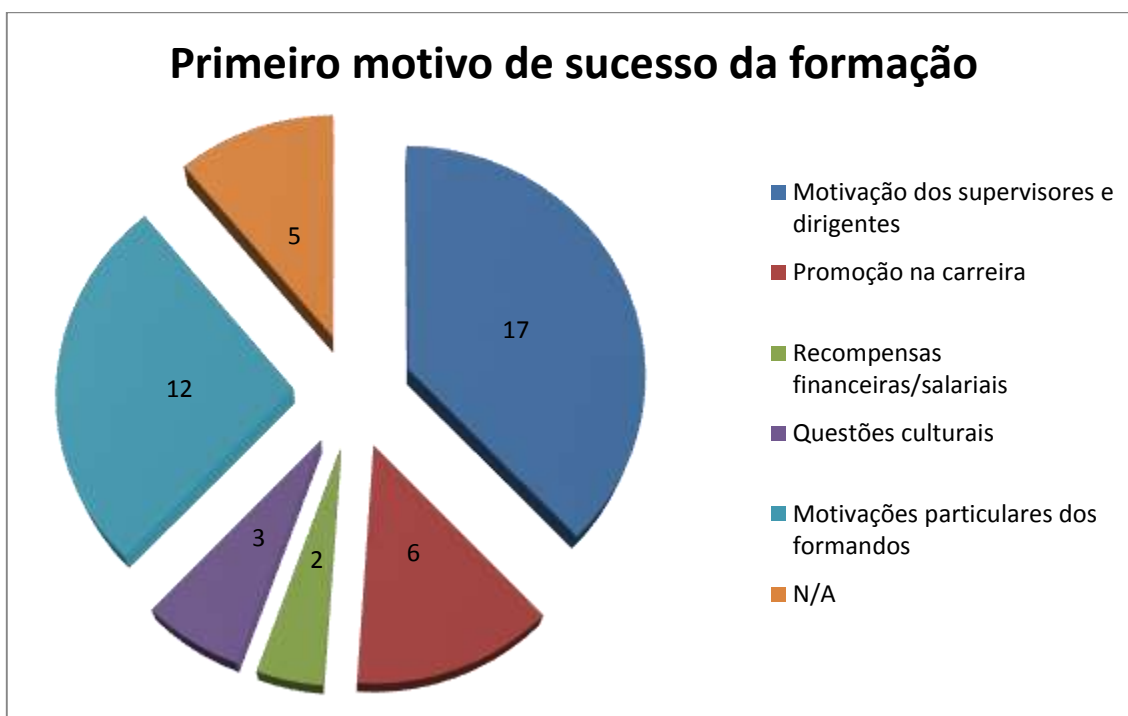
Gráfico 6: Plano de formação e plano de desenvolvimento de carreiras



Fonte: Questionário, análise estatística e gráfico produzido pela autora deste trabalho.

No gráfico seguinte apresentam-se os resultados das respostas à questão “Por favor, ordene os fatores que mais facilitam a transferência de conhecimentos e competências das ações de formação para o contexto operacional de trabalho.” Em que a opção *Motivação dos supervisores e dirigentes* foi a que obteve mais respostas como primeiro fator que facilita a transferência de conhecimentos a partir das ações de formação para o contexto operacional de trabalho, com 17 nomeações como primeira causa, o que corresponde a uma percentagem de 37,7% das respostas recebidas. Em segundo lugar foi destacada a opção *Motivações particulares dos formandos*, com 12 nomeações, correspondentes a 26,6% das respostas recebidas, tendo o terceiro lugar entre os fatores que contribuem para esta transferência cabe à opção *Promoção na Carreira*, com 6 nomeações e 13,3% das respostas recebidas. Em quarto lugar a opção *Questões culturais*, com 3 nomeações e 6,6% das respostas recebidas. Finalmente, foram destacadas as *Recompensas financeiras*, cuja opção recebeu apenas 2 nomeações que correspondem a apenas 4,4% das respostas recebidas. Ainda obtivemos 5 respostas de não aplicável, que na análise seguinte descontaremos da percentagem de cada resposta.

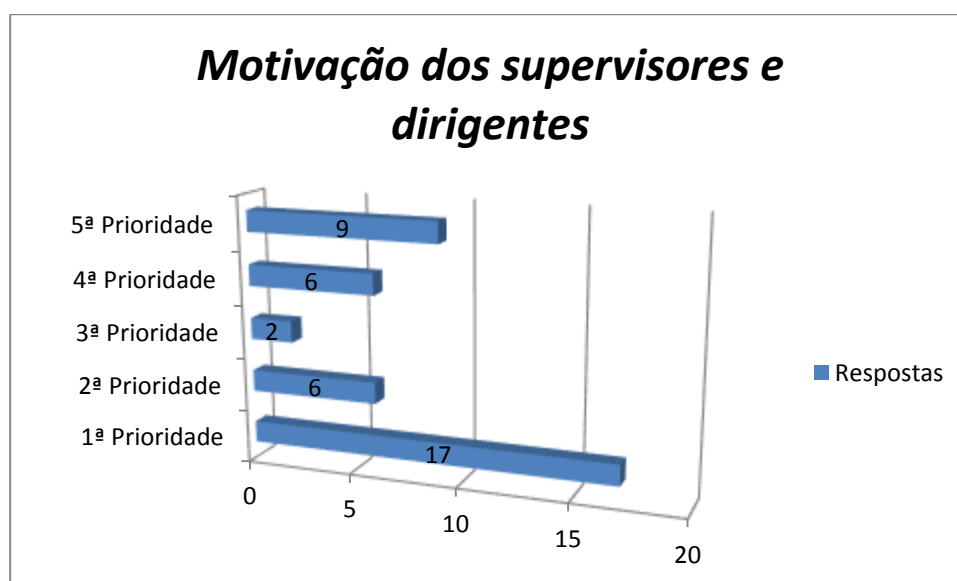
Gráfico 7: Motivos de sucesso da formação



Fonte: Questionário, análise estatística e gráfico produzido pela autora deste trabalho.

De seguida, analisamos o lugar que cada uma das opções obteve na hierarquização estabelecida. No caso da opção *Motivação dos supervisores e dirigentes*, que tal como já foi referido foi a que obteve mais respostas como primeiro fator que facilita a transferência de conhecimentos a partir das ações de formação para o contexto operacional de trabalho, a distribuição de respostas pelas várias posições foi a que se mostra no gráfico seguinte, tendo obtido, além de 42,5% de respostas como primeiro fator, ainda 15% como segundo fator, 5% como terceiro fator, 15% como quarto fator e 22,5% como último fator relevante.

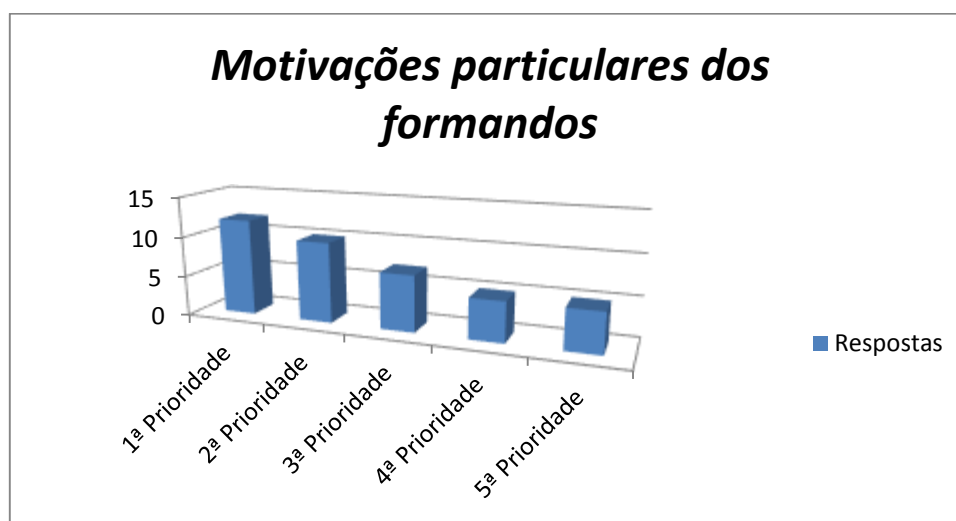
Gráfico 8: Prioridades da motivação dos supervisores e dirigentes



Fonte: Questionário, análise estatística e gráfico produzido pela autora deste trabalho.

Pela análise das respostas *Motivações particulares dos formandos* podemos observar que a distribuição hierárquica das escolhas coloca esta opção essencialmente como tendo mais respostas em primeiro lugar. No gráfico seguinte apresenta-se a distribuição desta resposta pelas várias prioridades.

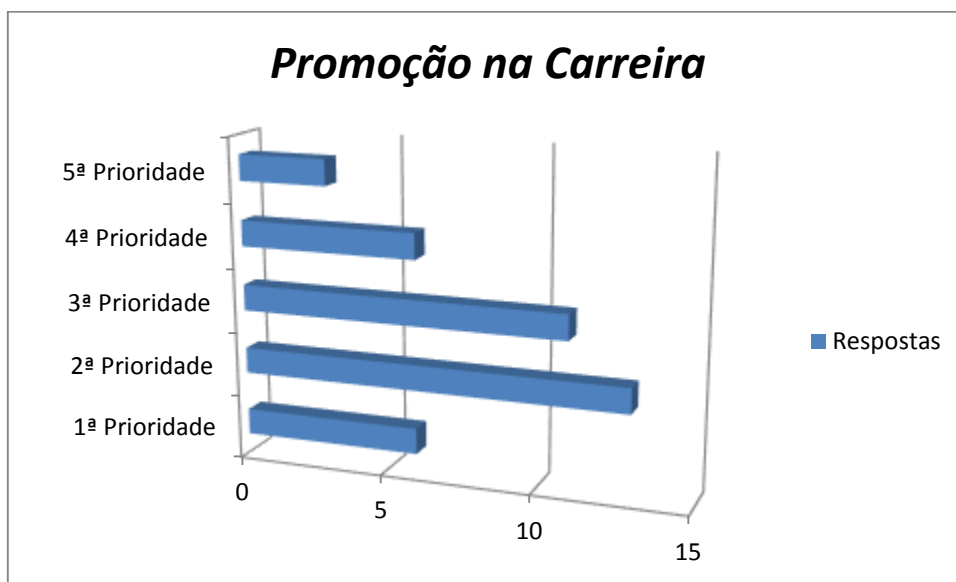
Gráfico 9: Prioridades das motivações particulares dos formandos



Fonte: Questionário, análise estatística e gráfico produzido pela autora deste trabalho.

No gráfico seguinte apresenta-se a distribuição correspondente à opção de resposta *Promoção na Carreira*, cujas respostas se concentram fundamentalmente como segunda e terceira opção mais nomeada.

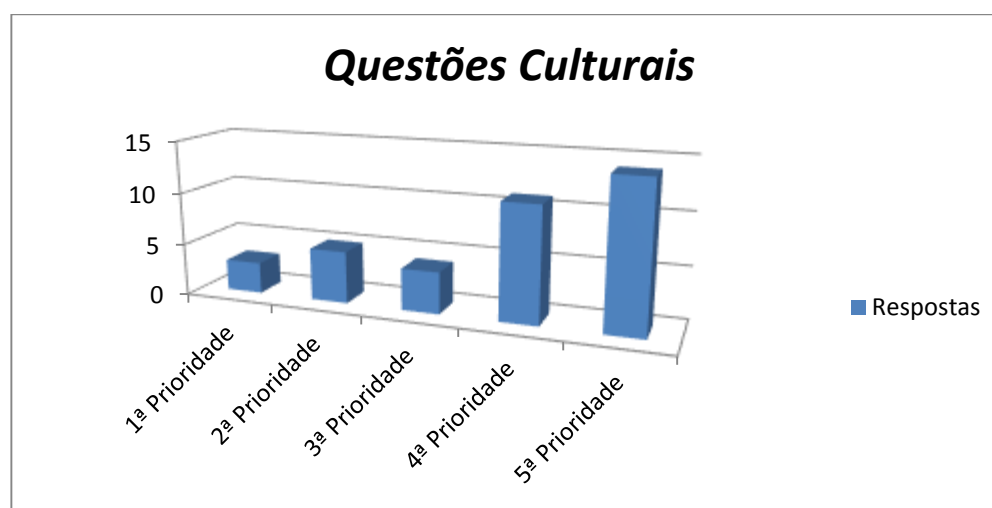
Gráfico 10: Prioridades da promoção na carreira



Fonte: Questionário, análise estatística e gráfico produzido pela autora deste trabalho.

A opção *Questões Culturais* surge como aquela que tem mais nomeações como último fator relevante e obtém 60% das suas nomeações nas duas últimas prioridades, mas conseguiu obter três nomeações como a mais importante opção. De seguida apresenta-se o gráfico com a sua distribuição.

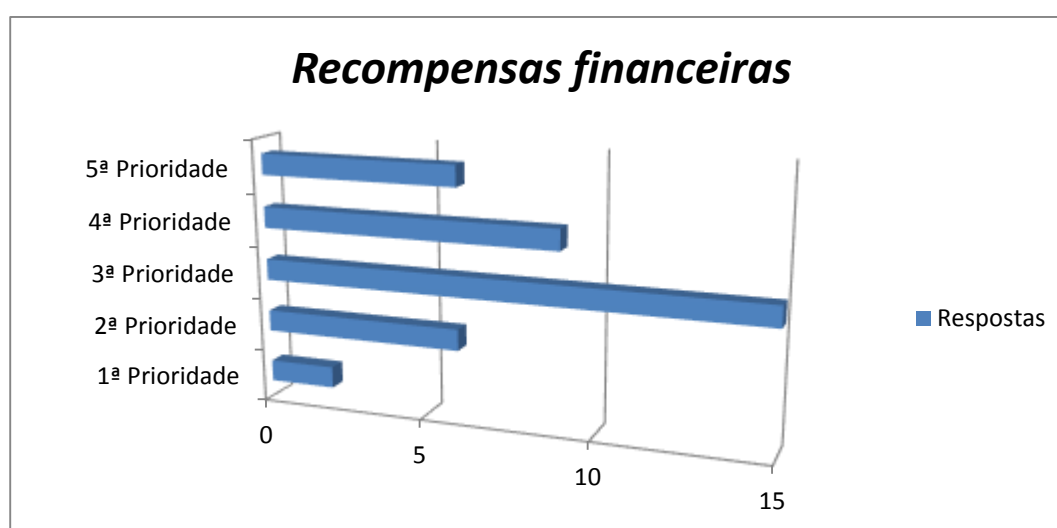
Gráfico 11: Prioridades das questões culturais



Fonte: Questionário, análise estatística e gráfico produzido pela autora deste trabalho.

De seguida apresenta-se o gráfico relativo à opção das *Recompensas financeiras*, que tem uma distribuição curiosa entre as várias respostas, pois está posicionada maioritariamente entre a terceira e quarta opção, mas apenas consegue 2 respostas em primeiro lugar, 6 respostas em segundo, 15 respostas em terceiro lugar, 9 respostas apontam esta opção em quarto lugar e finalmente 6 respostas colocam esta possibilidade em último lugar.

Gráfico 12: Prioridades das recompensas financeiras

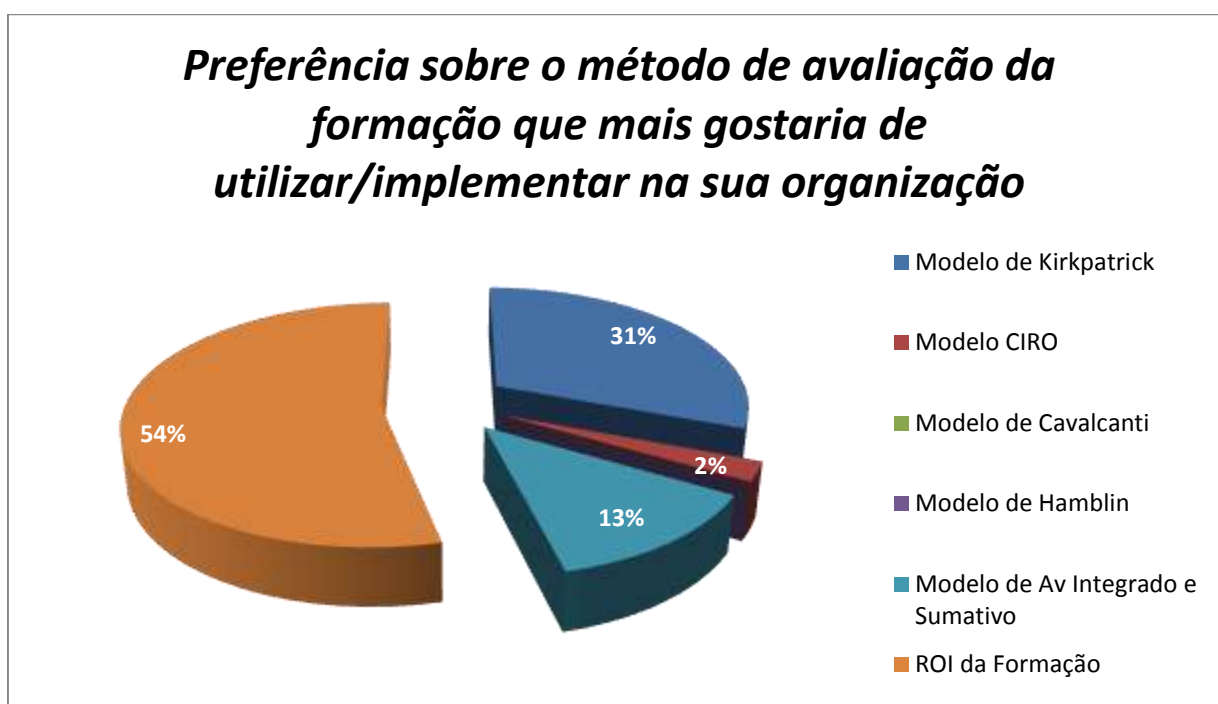


Fonte: Questionário, análise estatística e gráfico produzido pela autora deste trabalho.

Desta forma, torna-se mais clara forma como as pessoas que responderam ao inquérito encaram os vários fatores que favorecem a transferência de conhecimentos e competências entre o ambiente das ações de formação e o contexto operacional de trabalho.

No gráfico seguinte apresenta-se a distribuição das respostas à questão “*Por favor, indique a sua preferência sobre o método de avaliação da formação que mais gostaria de utilizar/implementar na sua organização*”. Como podemos observar, a metodologia de avaliação da formação mais citada como a preferida para utilizar/implementar nas organizações a que pertencem os entrevistados é o ROI da Formação, com uma maioria significativa, pois foi citada por 53,8% das respostas que indicaram um modelo. Em segundo lugar aparece o método de avaliação preconizado pelo modelo de Kirkpatrick, com significativos 30,7% das respostas válidas. Já a uma distância considerável, mas mesmo assim ainda atraindo algumas atenções está o Modelo de Avaliação Integrado e Sumativo – MAIS, de Borges-Andrade com 12,8% das respostas. O modelo CIRO recebeu apenas uma citação, o que corresponde a 2,5% das respostas. Quanto às opções relativas ao modelo de Cavalcanti e ao modelo de Hamblin não foram citados por nenhuma resposta como sendo o modelo que aqueles que responderam ao questionário apontavam como o seu favorito para utilizar/implementar.

Gráfico 13: Preferência sobre o método de avaliação de formação

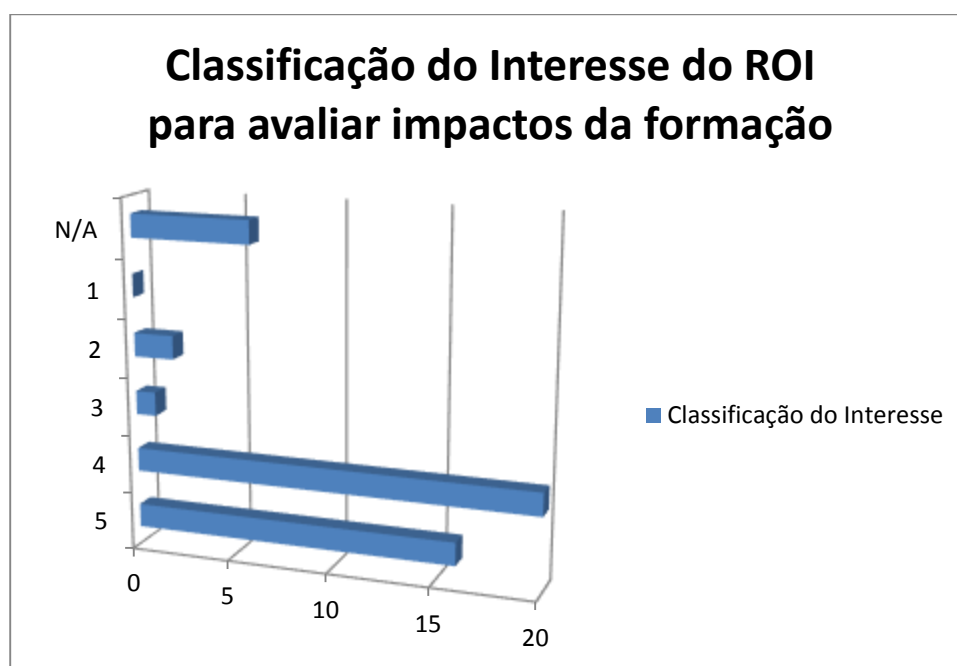


Fonte: Questionário, análise estatística e gráfico produzido pela autora deste trabalho

De seguida, pediu-se aos participantes que classificassem o interesse da metodologia ROI da Formação, numa escala de 1 a 5, em que 1 representa o menor interesse e 5 o maior interesse.

Obtiveram-se 16 respostas classificando esta metodologia como tendo o interesse máximo e 20 respostas de classificação 4. Uma resposta deu classificação 3 e duas respostas optaram por 2. Ninguém classificou com 1, no entanto houve 6 participantes que optaram por não responder.

Gráfico 14: Classificação do interesse do ROI

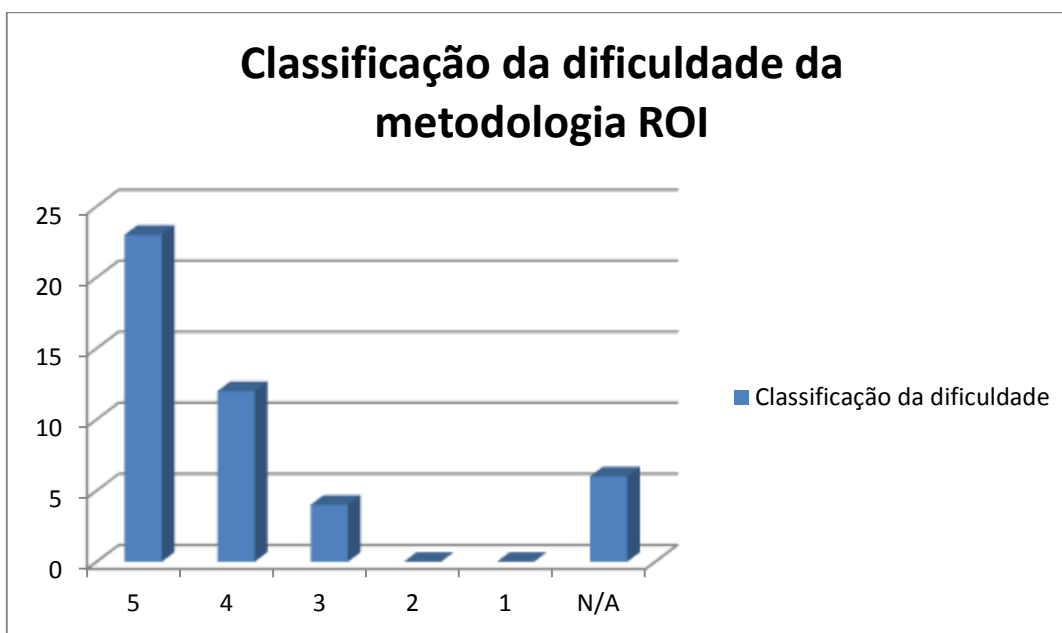


Fonte: Questionário, análise estatística e gráfico produzido pela autora deste trabalho.

De seguida, pediu-se aos participantes para classificarem a dificuldade de implementação na prática da metodologia ROI da Formação numa escala de 1 a 5, em que 1 representa menor dificuldade e 5 representa maior dificuldade.

Significativamente, obteve-se uma maioria absoluta de respostas considerando que esta metodologia implica a dificuldade máxima para ser implementada, tendo havido também 12 respostas que classificaram de dificuldade 4 e apenas quatro participantes optaram pela resposta 3. Ninguém classificou como 2 ou 1. No entanto, também nesta questão, 6 participantes optaram por não responder.

Gráfico 15: Classificação da dificuldade da metodologia



Fonte: Questionário, análise estatística e gráfico produzido pela autora deste trabalho.

A questão seguinte pretendia apurar se “*A gestão da formação na sua organização é feita por um departamento especializado?*”, tendo-se obtido 22 respostas positivas e 17 respostas negativas, o que dá uma perspetiva sobre a forma como na prática ainda muitas empresas encaram a gestão da formação e o potencial de evolução que parece existir neste domínio.

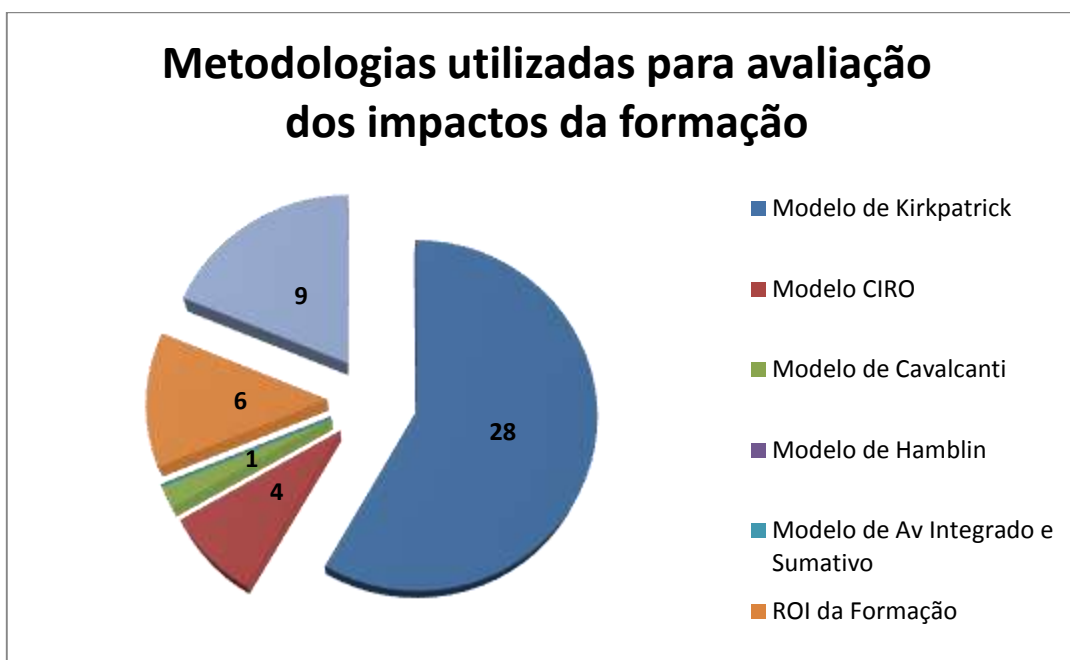
Em complemento a esta questão, pediu-se aos participantes que respondessem se “*A avaliação dos impactos da formação inclui alguma forma de análise sobre a transferência de conhecimentos e competências da ação de formação para o local de trabalho?*” ao que obteve-se 25 respostas negativas e apenas 14 respostas positivas, o que não pode deixar de nos parecer surpreendente pelo importante significado deste resultado.

Aos participantes que responderam afirmativamente à questão anterior foi pedido que informassem sobre a forma como essa avaliação dos impactos da formação inclui alguma forma de análise sobre a transferência de conhecimentos e competências da ação de formação para o local de trabalho era feita. Obteve-se uma maioria de respostas que referiram que essa avaliação era feita através de observação direta e maioritariamente por intermédio das chefias diretas e departamentais. No entanto, foram

também referidas outras fontes interessantes como relatórios internos, análise das melhorias observáveis e da produtividade, bem como através da avaliação de desempenho.

Em resposta à questão seguinte, “*Que metodologias de avaliação dos impactos da formação utilizam atualmente na sua organização?*”, sendo uma resposta em que eram admitidas várias opções simultaneamente como correspondendo a modelos que estão a ser utilizados na prática, verificaram-se as seguintes respostas. O modelo de Kirkpatrick é o modelo que tem mais respostas afirmativas com 28 respostas, seguido da metodologia ROI da Formação com 6 respostas. Em terceiro lugar aparece o modelo CIRO, com 4 respostas e em quarto lugar aparece o modelo de Cavalcanti com apenas uma resposta. Quanto aos modelos de Hamblin e de Avaliação Integrado e Sumativo – MAIS, de Borges-Andrade, não receberam qualquer resposta afirmativa. Nesta questão era também dada a hipótese de resposta “Nenhum” para quem trabalhe em organizações onde não está a ser utilizado nenhum método de avaliação do impacto da formação, tendo esta opção recebido 9 respostas afirmativas, o que corresponde a 20% do total das pessoas que responderam ao questionário, o que nos parece muito significativo, pois tendo o questionário sido dirigido a profissionais da área, ainda seja possível obter vinte por cento de respostas que confessam não utilizar metodologia nenhuma para avaliar os impactos da formação.

Gráfico 16: Metodologias utilizadas



Fonte: Questionário, análise estatística e gráfico produzido pela autora deste trabalho.

Na questão seguinte foi pedido apenas aos inquiridos que afirmaram utilizar a metodologia ROI da Formação, que respondessem à questão “*Como classifica a utilidade e importância da metodologia ROI da Formação para avaliar:*

- a) *Entidades fornecedoras de serviços de formação;*
- b) *Formadores;*
- c) *Cursos;*
- d) *Transferência de conhecimentos e competências da formação para o contexto de trabalho;*
- e) *O retorno do investimento efetuado;*
- f) *Opções futuras em matéria de formação.*” Numa escala de 1 a 5, em que 1 representa a menor importância e a resposta 5 corresponde à maior importância.

Quanto à avaliação para *Entidades fornecedoras de serviços de formação*, em média as respostas atribuíram uma classificação de 4,83, tendo sido atribuídas 5 respostas com a classificação de máxima importância, ou seja 5. Uma resposta optou pelo 4.

A alínea b) correspondente à possibilidade de avaliar os *Formadores* através da metodologia ROI da Formação teve uma média de 4,66 com quatro respostas 5 e duas respostas 4.

Quanto à possibilidade de avaliar os *Cursos* com recurso à metodologia ROI, teve uma média de 4,5 com três respostas 5 e três respostas 4.

A alínea d), *Transferência de conhecimentos e competências da formação para o contexto de trabalho*, teve uma média de 4,16 com duas respostas 5, três respostas 4 e uma resposta 3. Note-se que em nenhuma destas primeiras quatro alíneas (a, b, c, d) houve qualquer resposta abaixo de 3.

A alínea e), *O retorno do investimento efetuado*, as respostas tiveram uma média de 4,66, com quatro respostas 5 e duas respostas 4.

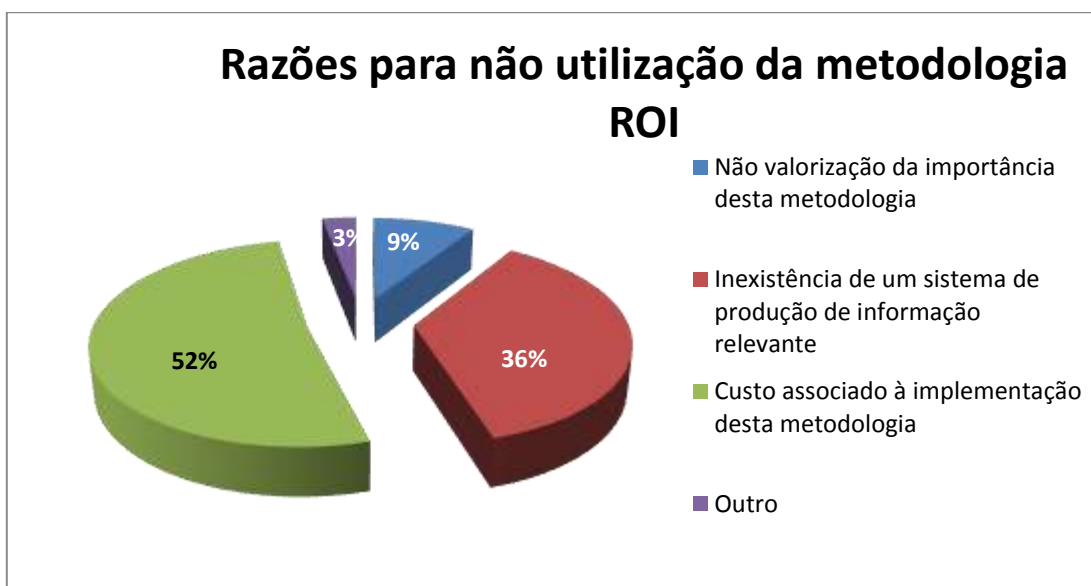
Quanto à opção de resposta da alínea f), *Opções futuras em matéria de formação*, obteve-se uma média de 4,33, com duas respostas 5 e quatro respostas 4, não tendo existido nenhuma resposta abaixo de 4.

Finalmente, pediu-se às pessoas que responderam não utilizar ainda a metodologia ROI da Formação que, “*Por favor, indique a razão mais importante para que a sua organização não utilize a metodologia ROI*”, tendo as opções de resposta sido as seguintes:

- a) Não valorização da importância desta metodologia;
- b) Inexistência de um sistema de produção de informação relevante (contabilística/financeira e outra) necessária à aplicação desta metodologia;
- c) Custo associado à implementação desta metodologia;
- d) Outro

No gráfico seguinte mostra-se a distribuição das respostas obtidas, sendo que a resposta mais frequente foi o *Custo associado à implementação desta metodologia*, com 51,5% das respostas, seguido da *Inexistência de um sistema de produção de informação relevante (contabilística/financeira e outra) necessária à aplicação desta metodologia*, com 36,3% das respostas e em último lugar a opção *Não valorização da importância desta metodologia*, nomeada apenas por 9% das respostas. Apenas uma pessoa apontou outras razões (alínea d) ao que lhe foi pedido para indicar qual, tendo a resposta sido “desconhecimento da mesma”.

Gráfico 17: Razões de não utilização da metodologia ROI



Fonte: Questionário, análise estatística e gráfico produzido pela autora deste trabalho.

5.2. SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Foram algumas as delimitações sujeitas a este estudo, abordando temas de cariz humano torna-se de imediato num assunto absorvente e apaixonante, contudo houve respeito por todas as convicções diferentes das nossas.

A avaliação a formação dos trabalhadores foi criada numa perspetiva de mudança qualitativa, orientado para a transformação e inovação do exercício profissional e das próprias empresas. Contudo, a mudança nas organizações e nas pessoas não ocorre por decreto. Ela depende do empenho dos próprios formandos, pois, só eles podem modificar a prática profissional se a considerarem como parte integrante da sua responsabilidade, mas têm sido apontadas algumas críticas a este processo de avaliação, que como aspetos negativos apresenta a descontinuidade do processo, embora todos os respondentes tenham considerado sustentável a filosofia do sistema, relativamente à concretização dos momentos previstos, as opiniões revelam alguma falta de crédito, na maioria das vezes porque sentem que as expectativas foram defraudadas, dando a ideia de um processo de burocracia, pouco estimulador, traduzido

pela pontualidade das ações desenvolvidas, e assim contrariando a continuidade que lhe está subjacente, nomeadamente na orientação das entrevistas.

Os resultados obtidos neste trabalho são restritivos à população estudada, 45 nomeadamente profissionais da área de Recursos Humanos, sejam ou não diretamente responsáveis pelos planos de formação das suas empresas, gestores de empresas fornecedoras de serviços de formação, formadores, pessoas que estudam esta temática do ponto de vista académico e de investigação, pessoas com forte ligação ao mundo empresarial e à prática do mercado, colaboradores a desempenhar funções em departamentos administrativos o que não permite a generalização dos dados.

É do meu agrado e satisfação que este estudo seja importante para quem o está a ler e que no futuro seja palco de reflexão para que o indivíduo seja sempre precioso na organização.

5.3. CONCLUSÕES FINAIS

Ao conduzir este estudo tive oportunidade de compreender a situação atual em que se encontram as teorias que pretendem explicar e desenvolver metodologias para avaliar os impactos da formação e como se faz a transferência dos conhecimento e competências das ações de formação para os contextos operacionais de trabalho, bem como analisar quais são as ferramentas mais utilizadas e cujos resultados são mais reconhecidos pelos profissionais que trabalham nesta área. O *survey* teórico desenvolvido permitiu comparar as várias metodologias em vários aspetos desde a sua estrutura conceptual até aos aspetos mais práticos das suas propostas. Regressando às questões de investigação, parece agora claro que o modelo de Kirkpatrick é o mais utilizado, no entanto há um grande interesse em torno da metodologia ROI e apenas pelas reconhecidas dificuldades de implementação desta metodologia a sua crescente utilização não é ainda mais rápida. O modelo de Kirkpatrick é o modelo seguido pela DGERT, nomeadamente nos processos de certificação das entidades formadoras, sendo também o que mais é citado em referências teóricas e publicações académicas. No entanto, como atrás referido, apesar de ser um modelo profusamente conhecido e utilizado, na esmagadora maioria dos casos a utilização do modelo de Kirkpatrick resume-se aos dois primeiros níveis. Tal como foi realçado, as dificuldades em estabelecer relações causais diretas entre formação/resultados da empresa, bem como a dificuldade em isolar fatores de influência nos resultados, não permitem afirmar, categoricamente, que uma dada ação de formação originou um aumento percentual de x nos resultados y da empresa. Se estabelecemos relações diretas entre uma dada formação e um certo tipo de resultados, podemos estar a “enredar” muitos outros fatores, externos à formação, e que podem ter atuado em simultâneo para a obtenção desses mesmos resultados. Corre-se assim um risco de assumirmos uma falácia, pois podemos eventualmente concluir que algo resulta de determinada ação, pois os resultados são simultâneos, no entanto a relação de causa e efeito não pode ser corretamente identificada ou até não existe.

Por outro lado, a tendência parece ir no sentido do modelo ROI vir a desempenhar um papel de importância cada vez maior. Este novo nível de avaliação tornou-se muito popular. Muitos diretores não estão dispostos a empreender um projeto de formação se não lhes é garantido um bom nível de retorno do investimento que foi

exigido para o levar a cabo. Não lhes basta bons resultados, querem garantir uma recuperação do investimento. O ROI pode contribuir através de uma melhor identificação dos impactos que poderão conduzir a uma mais correta definição de opções futuras em matéria de formação e é o fator humano que permite desfrutar de prosperidade a longo prazo. O problema de fundo deste quinto nível de avaliação consiste em isolar os benefícios ligados diretamente ao programa de formação, isto é, saber como quantificá-los separadamente.

Tal como referido por Kirkpatrick (1998), a questão ao nível da avaliação de impacto é saber se a formação permite atingir os objetivos individuais ou coletivos previstos, pois este é o nível mais importante e mais difícil de todos.

O reconhecimento da importância estratégica da formação contribuiu para um forte investimento financeiro e um esforço considerável na formação dos colaboradores por parte das organizações, tendo as preocupações de mensuração dos impactos da formação levaram ao desenvolvimento de um conjunto de abordagens. No campo das variantes ao modelo de quatro níveis de Kirkpatrick, a evolução do pensamento sobre a avaliação da formação levou ao aparecimento de modelos complementares, sendo estudados neste trabalho várias propostas, tais como o modelo de Hamblin, CIRO e de Cavalcanti, tendo ainda sido estudado o modelo MAIS de Borges de Andrade, que parece ter importante notoriedade no mundo lusófono, em especial no Brasil. Realça-se que a avaliação exige análises quantitativas e qualitativas, reais e ideais e mesmo éticas e qualquer que seja a combinação destes fatores, a avaliação consiste numa comparação entre o que era esperado e o que existe. A avaliação da formação sendo fundamental, assume uma nova dimensão com a metodologia ROI, para finalmente compreendermos se o investimento efetuado em formação e os seus retornos obtidos aportam verdadeira criação de valor, considerando o custo de oportunidade do capital e a consequente escassez de recursos disponíveis investidos na formação, ou se os benefícios obtidos são curtos perante a aplicação de recursos necessária. O ROI é um dos indicadores que fornece informação valiosa para que a gestão dos recursos humanos possa observar os resultados das suas ações, a partir de uma otimização do tempo desses profissionais e de um alinhamento dos programas que desenvolvem com os objetivos estratégicos das organizações. Desenvolvemos também a questão da Operacionalização da metodologia ROI, destacando as diferenças nas abordagens ROI para capital humano e para capital não humano.

Assim, uma vez realizado o levantamento teórico do estado da arte, optou-se por realizar um questionário que nos desse uma perspetiva da utilização atual das metodologias de avaliação dos impactos da formação e que pudesse não apenas transmitir-nos uma panorâmica atual da aplicação destas metodologias nas empresas, mas também compreendermos quais as preferências dos profissionais desta área. Deste modo, o questionário foi dirigido preferencialmente a profissionais da área de Recursos Humanos, sejam ou não diretamente responsáveis pelos planos de formação das suas empresas, para gestores de empresas fornecedoras de serviços de formação, para formadores, tendo ainda obtido algumas respostas de pessoas que estudam esta temática do ponto de vista académico e de investigação, mas sempre com a preocupação de corresponderem a pessoas com forte ligação ao mundo empresarial e à prática do mercado. Obtiveram-se 45 respostas ao questionário online, o que não podemos deixar de considerar como significativo.

Em resposta a hipótese 1 conclui-se que, em geral o plano de formação resulta de um diagnóstico de necessidades de formação, com mais de oitenta por cento de respostas positivas a esta questão, no entanto não está alinhado com um sistema de avaliação de desempenho, com cerca de sessenta por cento de respostas negativas, tendência aliás que se aprofunda quando colocamos a questão do alinhamento do plano de formação com o plano de desenvolvimento de carreiras, com setenta por cento de respostas negativas. Quanto a 2 hipótese obteve-se 25 respostas negativas e apenas 14 respostas positivas, o que não pode deixar de parecer surpreendente pelo importante significado deste resultado de não haver alguma ligação entre elas, visto que neste caso as hipóteses não se confirmam.

No campo dos fatores que mais influenciam o sucesso de uma ação de formação é curioso verificar que os participantes que responderam ao inquérito nomearam em primeiro lugar as motivações dos supervisores e dirigentes, que obteve quase quarenta por cento das nomeações, e em segundo lugar as motivações particulares dos formandos com mais de vinte cinco por cento das respostas, o que significa que dois terços dos participantes entendem serem estas duas questões as fundamentais para compreendermos o sucesso da formação.

Note-se que quando perguntados sobre a preferência que têm sobre o método de avaliação da formação que mais gostaria de utilizar/implementar na sua organização, os participantes dão uma maioria absoluta à metodologia ROI, ainda que o modelo de

Kirkpatrick obtenha também uma percentagem muito expressiva. Esta tendência é claramente complementada com uma classificação muito alta para o interesse da aplicação da metodologia ROI, ainda que este interesse seja acompanhado por um ainda maior reconhecimento da dificuldade de implementação desta metodologia. Ora no plano real da prática concreta atual somos confrontados com uma enorme maioria de participantes que referem que o modelo que utilizam é apenas o preconizado por Kirkpatrick. Neste campo, é de realçar que vinte por cento dos inquiridos respondeu não utilizar nenhum modelo de avaliação. Uma última questão tentou compreender as razões pelas quais a metodologia ROI não era utilizada por todos aqueles que afirmaram não utilizar esta metodologia. Em resposta verifica-se que o custo associado à implementação desta metodologia é a razão apontada por mais de metade dos participantes.

Em resumo, podemos concluir que o modelo de Kirkpatrick corresponde à prática mais generalizada nos dias que correm, havendo já uma muito expressiva tendência para a implementação da metodologia ROI, que não avança mais rapidamente apenas devido ao esforço que obriga a operacionalização.

Assim, conseguimos obter uma visão próxima das questões fundamentais em torno da aplicação das metodologias de avaliação dos impactos da formação, da tendência crescente de utilização da metodologia ROI e das dificuldades e obstáculos que ainda se levantam à sua disseminação.

BIBLIOGRAFIA

- Alliger, G. e Janak, (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: thirty years later. *Personnel Psychology*. n. ° 42. 331-341.
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W. Jr., Traver, H., e Shotland, A. (1997). A metaanalysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358.
- Alvarez, K., Salas, E., e Garofano, C. M. (2004). An integrated model of training evaluationand effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3 (4), 385-416.
- Bar-isaac, Heski; Ganuza, Juan-José, (2008) "Recruitment, training, and career concerns", *Journal of Economics & Management Strategy*, p.839-864, v.17, n.4, Malden, Winter
- Barron, T. (1998). *Is there an ROI in ROI*, in Kirkpatrick, Donald (compiled), *Another Look at Evaluating Training Programs*. Alexandria: American Society for Training and Development.
- Bento, Luís e Salgado, Cristina Tavares, (2001). *A formação pragmática – Um novo olhar*, Cascais: Editora Pergaminho.
- Bernandes, A. (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas – Situação atual e perspectivas futuras. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 06, 57-70.
- Borges-Andrade, Jairo Eduardo, (1982). Avaliação sumativa de sistemas instrucionais: integração de três propostas. *Tecnologia Educacional*; ano XI, n. 46, p. 29-39.
- Borges-Andrade, Jairo Eduardo, (2002). *Desenvolvimento em Medidas em Avaliação de Treinamento*. Brasília.
- Borges-Andrade, J., Abbad, G., Mourão, L. (2006). *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Boterf, Guy Le, (1989). *Comment Investir en Formation*, Paris, Les Éditions d'Organization.
- Boterf, Guy Le, (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Buckley, R. and Caple, J. (2004). *The theory and practice of training*. 5th ed.London: Kogan Page
- Caetano, A., e Velada, R. (2004). Avaliação da formação profissional: O problema da transferência. *Cadernos Sociedade e Trabalho*, IV, 3-16.

- Caetano, A. (Coord.). (2007). *Avaliação da Formação: Estudos em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carbery, R., e Garavan, T. N. (2005). Organisational restructuring and downsizing: Issues related to learning, training and employability of survivors. *Journal of European Industrial Training*, 29 (6), 488-508.
- Carlzon, J. (1987). *Moments of truth*. 1st ed. Cambridge: Ballinger Publishing Company.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Rio Tinto: Edições Asa.
- Cardoso, Zelinda (2006). *Guia para a avaliação da formação*, Lisboa, IQF.
- Cardoso, Carlos-Cardoso, Estevão, Carlos, Silva, Paulo, (2006). *Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior, perspectivas dos empregadores e diplomados*, Guimarães, Tecminho.
- CECOA (2010). *Metodologia do Projeto ROI - Projeto-Piloto P/02/B/F/PP – 125502 – relatório de projeto sobre o Retorno do Investimento em Formação*, Leonardo da Vinci, Lisboa
- Ceitel, Mário (2006). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*, Lisboa, Edições Sílabo.
- Chiavenato, I. (1980). *Administração de Recursos Humanos*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Chiavenato, I. (2005). *Gestão de Pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora.
- Cresson, E. (1996). Para uma política de educação e de formação ao longo da vida. *Revista Europeia. Formação Profissional (CEDEFOP)*, 8/9, 9-12.
- Dickson, D., e Mullen, T. (1990). Research report on an empirical investigation of the effects of a micro-counseling program with social work students: The acquisition and transfer of component skills. *Counseling Psychology Quarterly*, 3 (3), 267-283.
- Dionne, P. (1996). The evaluation of training activities: A complex issue involving different stakeholders. *Human Resource Development Quarterly*, 7 (3), 279-286.
- Figueiredo, J de A. Ronnie, (2008). *O processo de análise do retorno sobre investimento em treinamento*. 98p. Rio de Janeiro
- Gil, Antonio Carlos, (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4.ed. São Paulo, Atlas.
- Gist, M. E., Bavetta, A. G., e Stevens, C. K. (1990). Transfer training method: Its influence on skill generalization, skill repetition, and performance level. *Personnel Psychology*, 43(3), 501-523.

- Gist, M. E., Stevens, C. K., e Bavetta, A. G. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. *Personnel Psychology*, 44 (4), 837-861.
- Hadji, Charles (1992). *L'évaluation des Actions Éducatives*. Paris: PUF.
- Hadji, Charles (1994). *Avaliação: as Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hamblin, A. C., (1978). *Avaliação e controle de treinamento*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Hayes, J. (2002). *The theory and practice of change management*. 1st ed. New York: Palgrave Macmillan.
- Holbeche, L. (1999). *Aligning Human Resources and Business Strategy*. 1st ed. Elsevier Butterworth Heinemann.
- Holton, E. F. III. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Quarterly*, 7, 5-21.
- Holton, E.; Bates, R. e Ruona, W. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*. vol. 11. n.º 4. 333-360.
- Hubbard, Edward E. (2010). *Diversity Training ROI: How to Measure the Return on Investment of Diversity Training Initiatives*, Global Insights Publishing, First edition
- Kirkpatrick, D. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of ASTD*, 13(11), 3-9.
- Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training & Development*, 50, 54-57.
- Kirkpatrick, Donald L. & Kirkpatrick, James D. (2006). *Evaluating training programs: the four levels*, 3rd edition, San Francisco, Berrett-Koehler.
- Kraiger, K., Ford, J. K., e Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78, 311-328.
- Krames, J. A. (1997). *The Welch Way*. 1st ed. London: Sage.
- Leitão, J. (1996). Clima organizacional na transferência de treinamento. *Revista da Administração*, 31 (3), 53-62.
- Lopes, João Carlos Gouveia F. (2010). *Supervisão e Avaliação da Formação. Metodologias para a Avaliação de Competências no Processo Formativo*, Universidade de Salamanca
- Marchington, M. and Wilkinson, A. (2003). *People management and development*. 2nd ed. London: CIPD.

- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Editora Atlas S. A.
- Marinelli, Marcos, (2006). *Educação Corporativa: Um estudo sobre modelos de avaliação de Programas*, Fortaleza.
- Marques, Vanina (2007). Avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens, Lisboa, ISCTE, dissertação de mestrado.
- Marques, Carlos Alves, Cruz, Celso P. A., Guedes, Paula C. R., (1995). *Medir Resultados da Formação: Para Além da Ilusão*, Comportamento Organizacional e Gestão, Vol. I, nº 2, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, RH Editora.
- McKenna, E. and Beech, N. (2002). *Human Resource Management: a concise analysis*. 1st ed. Prentice Hall.
- Méndez, J.M. Álvarez, (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*, Porto: Edições ASA.
- Mourão, Luciana, (2004). *Avaliação de programas públicos de treinamento: um estudo sobre o impacto no trabalho e na geração de emprego*. 2004. (Treinamento e Comportamento no Trabalho) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Newstrom, J. W. (1986). Leveraging management development through the management development through the management of transfer. *Journal of Management Development*, 5 (5), 33-45.
- Noe, R. (1986). Trainees' Attributes and attitudes: neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*. vol. 11. n.º 4. 736-749.
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., e Wright, P. M. (2006). Human resource management. Gaining a competitive advantage (5ª ed.). New York: McGraw-Hill Irwin.
- OCDE (Organização para a Cooperação Económica e o Desenvolvimento), (2006). "The Challenge of Capacity Development: Working Towards Good Practice," DAC Network on Governance (February 14, 2006) <http://www.oecd.org/dataoecd/4/36/36326495.pdf>
- O'Reilly, C. A., III and Pfeffer, J. (2000). *Hidden Value - How great companies achieve extraordinary results with ordinary people*. 1st ed. Harvard Business School Press.
- Palmeira, Cristina Gomes (2006). *Avaliação de Resultados: retorno do investimento*. In: *Manual de Treinamento e Desenvolvimento, Processos e Operações*. Rio de Janeiro: Ed. Person Prentice Hall.
- Pfeiffer, W. (1991). Theories and models in applied behavior science management. Pfeiffer & Co. San Diego. CA. vol. 2

- Phillips, Patricia Pulliam and Phillips, Jack J. (2012). *Measuring ROI in Learning and Development*, ASTD.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.-5-28) Lisboa: APM.
- Porter, M. E. (1980). *Competitive Advantage*. 1st ed. New York: Free Press.
- Prahalad, C. K. and Hamel, G. (1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79.
- PRONACI (2002). *Avaliação da formação na empresa*. Porto: AEP.
- Reed, A. (2001). *Innovation in Human Resource Management*. 1st ed. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Roegiers, X. (2000, 2nd edition 2001). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.
- Sampieri, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista (2006). – *Metodologia de pesquisa*. 3ª Edição. São Paulo: McGraw-Hill. ISBN: 85-8680493-2.
- Scalon, Roberto M. (2004). *A psicologia do esporte e a criança*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Schneider, S. C. and Barsoux, J.-L. (1997). *Managing across cultures*. 1st ed. Edinburgh: Prentice Hall.
- Saks, Alan e Belcourt, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resource Management*. vol. 45. n.º 4. 629-648.
- Silva, Seniria Maria da, (2006). *Impacto do Treinamento no Trabalho: Avaliação de um programa de desenvolvimento gerencial*. 135p. Minas Gerais.
- Sleezer, C. M. (1993). Training needs assessment at work: A dynamic process. *Human Resource Development Quarterly*, 4 (3), 247-264.
- Stufflebeam (2007). Stufflebeam, Daniel, Shinkfield, Anthony, (2007), *Evaluation Theory, Models and Applications*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Tannenbaum, S. I., e Woods, S. B. (1992). Determining a strategy for evaluation training: Operating within organizational constraints. *Human Resource Planning (HRP)*, 15 (2), 63-81.
- Tarique, Ibraiz (2014). *Seven Trends in Corporate Training and Development: Strategies to Align Goals with Employee Needs*, FT Press Human Resources
- Tyson, S. and Fell, A. (1995). A focus on skills, not organizations. *People Management*, 1(21), 42.

- Valverde, C. (1998). *A Avaliação de Programas de Formação Profissional Contínua. Ensaio para a compreensão das concepções orientadoras*. Porto: Dissertação de Mestrado.
- Velada, Ana Raquel (2007). *Avaliação da eficácia da formação profissional: Fatores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho*, Lisboa, ISCTE, Tese de doutoramento.
- Warr, P., Allan, C., e Birdi, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 351-375.
- Winfred, A. e Winston, B. (2003). Effectiveness of training in organizations: a meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*. vol. 88. n.º 2. 234-245.
- Wright, P. M., Gardner, T. M. and Moynihan, L. M. (2003). The impact of HR practices on the performance of business units. *Human Resource Management Journal*, 13(3), 21-36.
- Yelon, S. (1992). M.A.S.S.: A model of producing transfer. *Performance Improvement Quarterly*, 5 (2), 13-23.

APÊNDICE

Questionário

Parte 0 – Definição do Perfil

Sobre si:

- a) Masculino
- b) Feminino

Idade:

- a) Inferior a 30 anos;
- b) 30 a 39 anos;
- c) 40 a 49 anos;
- d) 50 a 59 anos;
- e) 60 anos ou mais.

Por favor, identifique a descrição que melhor se adapta à sua situação atual:

- a) Gestor da Formação – Empresa que adquire formação para os seus colaboradores;
- b) Formador;
- c) Gestor de empresa formadora/fornecedora de serviços de formação;
- d) Responsável da área de Recursos Humanos, com outras funções que não a gestão da formação;
- e) Outro: Qual _____

Parte I – Sobre a Formação em Geral

Questão 1

O plano de formação da sua organização resulta de um diagnóstico de necessidades de formação?

- a) Sim
- b) Não

Questão 2

O plano de formação está alinhado com o sistema de avaliação de desempenho?

- a) Sim
- b) Não

Questão 3

O plano de formação está alinhado com um plano de desenvolvimento de carreiras?

- a) Sim
- b) Não

Questão 4

Por favor, ordene os fatores que mais facilitam a transferência de conhecimentos e competências das ações de formação para o contexto operacional de trabalho:

- a) Motivação dos supervisores e dirigentes;
- b) Promoção na carreira;
- c) Recompensas financeiras/salariais;
- d) Questões culturais;
- e) Motivações particulares dos formandos;
- f) Outro: Qual _____

Parte II – Sobre Métodos de Avaliação da Formação em Geral e ROI em particular

Questão 5

Por favor, indique a sua preferência sobre o método de avaliação da formação que mais gostaria de utilizar/implementar na sua organização:

- a) Modelo de Kirkpatrick;
- b) Modelo CIRO
- c) Modelo de Cavalcanti
- d) Modelo de Hamblin

e) Modelo de Avaliação Integrado e Sumativo – MAIS, de Borges-Andrade

f) ROI da Formação

Questão 6

Classifique o interesse da metodologia ROI da Formação, numa escala de 1 a 5, em que 1 representa o menor interesse e 5 o maior interesse.

1) 2) 3) 4) 5)

Questão 7

Classifique a dificuldade de implementação na prática da metodologia ROI da Formação, numa escala de 1 a 5, em que 1 representa a menor dificuldade e 5 representa a maior dificuldade.

1) 2) 3) 4) 5)

Parte III – Sobre Práticas de Avaliação da Formação

Questão 8

A gestão da formação na sua organização é feita por um departamento especializado?

a) Sim?

b) Não?

Questão 9

A avaliação dos impactos da formação inclui alguma forma de análise sobre a transferência de conhecimentos e competências, da ação de formação para o local de trabalho?

a) Sim?

b) Não?

Caso tenha respondido Sim à Questão 9, por favor descreva:

Questão 10

Que metodologias de avaliação dos impactos da formação utilizam actualmente na sua organização?

- a) Modelo de Kirkpatrick;
- b) Modelo CIRO
- c) Modelo de Cavalcanti
- d) Modelo de Hamblin
- e) Modelo de Avaliação Integrado e Sumativo – MAIS, de Borges-Andrade
- f) ROI da Formação
- g) Nenhum

Nota: Respostas do tipo Sim ou Não.

Em caso de resposta afirmativa à alínea f) ROI da Formação, na Questão 10, abre Questão 11

Questão 11

Como classifica a utilidade e importância da metodologia ROI da Formação para avaliar:

- a) Entidades fornecedoras de serviços de formação;
- b) Formadores;
- c) Cursos;
- d) Transferência de conhecimentos e competências da formação para o contexto de trabalho;
- e) O retorno do investimento efetuado;
- f) Opções futuras em matéria de formação.

Nota: Classifique cada alínea numa escala de 1 a 5, em que 1 representa a menor utilidade e importância e 5 a maior utilidade e importância.

Em caso de resposta negativa à alínea f) ROI da Formação, na Questão 9, abre Questão 12

Questão 12

Por favor, identifique as razões mais importantes para que a sua organização não utilize a metodologia ROI:

- a) Não valorização da importância desta metodologia;
- b) Inexistência de um sistema de produção de informação relevante (contabilística/financeira e outra) necessária à aplicação desta metodologia;
- c) Custo associado à implementação desta metodologia;
- d) Outro: Qual _____

Nota: Todas as perguntas tiveram a opção N/A para casos em que o inquirido não pretendeu responder ou entendeu que a pergunta ou a alternativa não era aplicável.