

AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA FORMAÇÃO

Autor: Bruno Pereira da Silva

Orientadora: Dr.^a Alice Coutinho

Direcção de Serviços de Organização e Recursos Humanos

Lisboa, 2011

AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA FORMAÇÃO

Autor: Bruno Pereira da Silva

Orientadora: Dr.^a Alice Coutinho

Direcção de Serviços de Organização e Recursos Humanos

Lisboa, 2011

Agradecimentos

À Dr.^a Alice Coutinho pela qualidade da orientação pautada pela competência técnica e ímpar disponibilidade.

ÍNDICE

RESUMO	6
SUMÁRIO EXECUTIVO	7
1. INTRODUÇÃO	8
1.1. IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM E DA FORMAÇÃO	8
1.2. FORMAÇÃO – O CONTEXTO PORTUGUÊS	12
2. A FORMAÇÃO E O PROCESSO FORMATIVO	15
2.1. O CICLO FORMATIVO	15
2.2. AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO	21
2.2.1. MODELOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO	22
2.3. AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA FORMAÇÃO	30
2.3.1. AVALIAR O IMPACTO DA FORMAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	33
3. CONCLUSÃO	35
BIBLIOGRAFIA	37
ANEXOS	41
ANEXO A - Questionário de Satisfação: Instrumento Legal – CAF	42
ANEXO B - Relatório de Avaliação da Formação Pedagógica Inicial de Formadores – IQF	45
ANEXO C - Exemplo de Questionário de Satisfação (Avaliação da Reacção – Nível 1)	48
ANEXO D - PERTA - Instrumentos de Apoio à Avaliação da Formação (IQF)	53
ANEXO E – Dimensões/Indicadores Organizacionais mais Referenciados (Nível 4) (IQF)	82
ANEXO F – Mapa de Impactos	86

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 2.1. Métodos Formativos vs. Capacidades	20
Quadro 2.2. Aplicação dos Instrumentos Avaliativos por Níveis de Avaliação	25
Figura 2.1. Modelo de Análise da Transferência da Formação	32
Quadro 2.3. ROI do Programa <i>Basic Blue</i> da IBM	33

Resumo

A formação dos indivíduos é essencial para o desenvolvimento e sucesso individual e das organizações. Porém, só é relevante se produzir resultados práticos que são difíceis de avaliar. O objectivo deste trabalho é contribuir para o conhecimento do tema da avaliação do impacto da formação. O método aplicado decorreu de uma visão sistematizada e integrada da literatura e respectiva reflexão teórica, que permitiu demonstrar a insuficiência de estudos e instrumentos práticos para avaliar o impacto da formação. A abordagem PERTA (IQF) é defendida como estratégia a utilizar.

Palavras-chave: Avaliação, Formação, Impacto

Abstract

Training individuals is essential to the development and success of persons and organizations. Though, it's significance depends of the practical results, barely evaluated. The main goal of this paper is to provide a contribution to the knowledge of the theme: training impact evaluation. The method applied, an integrated and systematized literature's perspective and the subsequent reflective theory review, exposed the lacking of empirical studies and practical instruments to allowance training impact evaluation. PERTA'S (IQF) model is presented as a well-founded strategy to cope with.

Key-words: Evaluation, Training, Impact

SUMÁRIO EXECUTIVO

Na contemporânea sociedade marcada pelo dinamismo, inovação e competitividade constantes em que vivemos, o conhecimento representa um capital decisivo para o futuro de qualquer nação, organização ou indivíduo. Portugal, no âmbito do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), reconheceu isso mesmo, ao declarar como grande desígnio a qualificação dos portugueses.

Tamanho investimento na formação implica, porém, uma concepção, planeamento e avaliação criteriosos das áreas formativas tidas como essenciais para o cumprimento eficaz do desiderato estratégico.

A avaliação da formação garante a monitorização dos programas de formação e refinamento das acções, bem como a reflexão e o reequacionamento das estratégias de formação e de aspectos operacionais existentes nas fases do ciclo formativo.

O presente trabalho, institui como problema teórico a avaliação do impacto da formação, elaborando o processo de obtenção de uma resposta em estrutura argumentativa com base na revisão teórica. Os modelos teóricos de avaliação da formação de Kirkpatrick e Phillips são apresentados e confrontados com as respectivas possibilidades de concretização técnica ou instrumental.

As dificuldades no domínio da avaliação da transferência dos adquiridos e dos resultados organizacionais como consequência das acções formativas exigem uma resposta técnica mais próxima da realidade organizacional, pelo que, considerámos, a abordagem PERTA um instrumento válido para obviar esse desafio.

Concluimos que o alinhamento estratégico organizacional é decisivo para a implementação de processos de avaliação da formação de nível 3 e 4, de forma a responder adequadamente à mensuração de indicadores de desempenho, muitos deles, intangíveis.

O QUAR, apresenta-se como uma ferramenta de gestão útil, no quadro da Administração Pública, para alinhar estratégias, competências e desempenhos que se articulam com os pressupostos e desígnios formativos na sua execução e avaliação.

1. INTRODUÇÃO

*“É impossível um Homem aprender
aquilo que ele acha que sabe.”*

Epitectus

1.1. IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM E DA FORMAÇÃO

É hoje amplamente consensual que o desenvolvimento alcançado pelas nações mais prósperas resulta, em larga medida, da qualificação dos seus recursos humanos e do papel que a formação/educação aí assume (Cunha et al., 2010).

No quadro geral da Estratégia de Lisboa, ambiciona-se tornar a Europa na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo. Para alcançar esse desiderato, é necessário criar um ambiente favorável ao lançamento e desenvolvimento de empresas inovadoras, de modo a aumentar os níveis de produtividade, competitividade e emprego (Caetano, 2007). A globalização dos mercados mundiais, as formas hodiernas de organização de trabalho, a transformação das características demográficas da população activa e os problemas de literacia acarretam novas exigências, não só aos indivíduos de forma isolada, mas também às organizações como um todo para que consigam manter a vantagem competitiva (Velada, 2007). Torna-se, portanto, imperativo responder com competência a estas exigências, nas vertentes individuais e sociais a que o indivíduo se encontra vinculado (Salgado, 1997).

Assim, nesta tessitura dinâmica, a sociedade coloca, a cada indivíduo, o desafio imenso - próximo daquilo que Toffler (1970) pressagiu de “a morte da permanência” - da “aprendizagem ao longo da vida”. No âmbito da Estratégia Europeia de Emprego, a Comissão e os Estados-Membros definiram “aprendizagem ao longo da vida” como toda e qualquer actividade de aprendizagem, empreendida numa base contínua e que tenha como objectivo reforçar conhecimentos, aptidões e competências dos indivíduos, capacitando-os para adoptarem diferentes papéis e para se adaptarem aos novos contextos em que se inserem ao longo do seu percurso pessoal e profissional (Caetano, 2007). Na acepção política e económica desta directiva, a aprendizagem ao longo da vida constitui um princípio orientador da oferta e da participação num ambiente permanente de aprendizagem e desenvolvimento profissional, revelando-se uma estratégia eficaz face à competitividade do mercado de trabalho (Cresson, 1996).

Podem identificar-se dois tipos de aprendizagem ao longo da vida: um que é requerido para manter a organização a funcionar dentro dos requisitos regulamentares e funcionais, e que é assimilado no funcionamento da empresa; e outro que, embora não seja exigido para desempenhar uma tarefa, é necessário para manter a empregabilidade (McConnell, 2002). A empregabilidade deve ser entendida como a capacidade de uma pessoa para trabalhar numa base contínua, quer mantendo o seu actual emprego quer encontrando facilmente um emprego similar em caso de perda ou abandono do actual (Villanueva, 2005).

O desempenho profissional implica, individualmente, a demonstração de competências que são realidades em acto e, dessa forma, visíveis e observáveis. De acordo com Ceitil (2006), constituem *outputs* de desempenho, isto é, resultados específicos que as pessoas trazem para o exercício das suas actividades profissionais e são susceptíveis de serem observados e avaliados, permitindo assim, definir a performance profissional dos seus detentores. As competências podem ser divididas em transversais e específicas. As primeiras são universais, isto é, aquelas que são importantes em contextos mais amplos e diversificados, independentemente da situação ou actividade específica, sendo a inteligência emocional uma competência comportamental dessa natureza. As competências específicas dizem respeito àquelas que são requeridas em actividades ou contextos mais restritos, geralmente associados a domínios técnicos e instrumentais (Ceitil, 2006).

O termo “aprendizagem” é, usualmente, empregue quase como sinónimo, ou realidade aparentemente indissociável, de “formação”. Ainda que intimamente ligados, na verdade, estas duas realidades consubstanciam perspectivas diferentes relativamente à forma de pensar e gerir os processos de promoção da produtividade organizacional, através do desenvolvimento das competências dos colaboradores das organizações (Ceitil, 2006). Em rigor, a “aprendizagem” pode ser definida como uma mudança relativamente permanente nas cognições, nos comportamentos, nos afectos e atitudes das pessoas, como resultante dos processos de interacção dessas pessoas com os seus diferentes contextos de vida, enquanto o termo “formação” diz respeito ao conjunto dos dispositivos, institucionais, organizacionais, organizativos e metodológicos, que são disponibilizados para a realização de acções de formação (Desimore et al., 2002).

Nos actuais ambientes de negócio/actividade de natureza volátil, as organizações têm que estar aptas a aprender para procederem à sua própria renovação (Cunha et al., 2007). Uma organização que aprende, é aquela que desenha e constrói deliberadamente a sua estrutura, cultura e estratégia, de forma a exponenciar a possibilidade de aprendizagem organizacional (Jones, 2001), entendida como a aquisição, de novo conhecimento pelos colaboradores que são capazes e estão dispostos a aplicá-lo, na tomada de decisões ou na influência de outras pessoas na organização (Miller, 1996, in Cunha et al., 2007). Ao nível organizacional, a presença da aprendizagem ao longo da vida é uma questão estratégica e económica (McConnell, 2002).

O crescimento e mesmo a sobrevivência das organizações estão, portanto, dependentes da implementação atempada de mudanças nos seus subsistemas (Caetano, 1999). Essas mudanças tanto podem resultar de um processo de planeamento como de acções improvisadas (Velada, 2007). Quando é planeada, a mudança

organizacional é temporalmente mais diferida e envolve, geralmente, uma primeira fase de diagnóstico da situação da organização, uma segunda fase de acção ou intervenção para debelar os problemas observados, e uma terceira fase de avaliação dos efeitos da intervenção, a qual pressupõe uma comparação com a situação diagnosticada a montante e com os objectivos da intervenção (Caetano, 2001). A improvisação organizacional é tanto maior quanto maior for a convergência temporal entre a concepção e a execução das mudanças. Porém, é também indispensável a avaliação nesses casos, uma vez que permitirá uma monitorização mais fiável dos processos de mudança (Velada, 2007). A maior parte dos processos de mudança nas organizações envolve, directa ou indirectamente, intervenções focalizadas na formação dos seus trabalhadores, o que revela que a formação profissional tem vindo a ganhar relevância (Pfeffer, 1994; Caetano, 2010).

Importa referir, que diferentes organizações poderão apresentar diferentes tipos de aprendizagem organizacional. Nalgumas organizações os processos de aprendizagem ocorrem no local de trabalho, isto é, em contexto real de trabalho - *learning-at-work organizations*. Aqui a aprendizagem é contextual pelo que organizá-la em cursos formais tornar-se-ia complexo. Noutro tipo de organização operam rotinas contínuas de melhoria e evolução com base em processos de aprendizagem, são as *organizational learning organization*. Um terceiro tipo corresponde às organizações cujo clima facilita a aprendizagem dos indivíduos (dispondo tempo e espaço para a aprendizagem), embora não exista um controlo efectivo dessa mesma aprendizagem. Por último, a organização cuja estrutura é flexível e na qual os indivíduos organizam-se em equipas e a estrutura é descentralizada. Devido à importância que a aprendizagem assume neste tipo de organizações, são chamadas de *learning structure* (Ortenblad, 2004, in Marques, 2007).

A aprendizagem ao nível organizacional pode ocorrer segundo diversos prismas, nomeadamente do ponto de vista individual, da equipa, ou organizacional. Individualmente manifesta-se pela aquisição de novos conhecimentos/competências. Ao nível da equipa de trabalho, reconhece-se nas mudanças de comunicação entre os membros da equipa, bem como, nos processos standard e nas rotinas de trabalho. Ao nível da organização afigura-se na renovação de áreas como a visão, as políticas estratégicas, as regulações, as estruturas e os produtos ou serviços (Sessa & London, 2006).

Mais especificamente, a formação contínua desenvolvida nas organizações, apresenta essencialmente três finalidades: garantir transmissão de competências profissionais necessárias ao desempenho da função; constituir uma ferramenta de socialização organizacional, proporcionando a integração dos indivíduos, pela apresentação de comportamentos ajustados às expectativas de papel e reforço das relações interpessoais; e a satisfação de necessidades extra-profissionais (Cruz, 1998).

Sessa e London (2006) apontam um conjunto de razões que justificam a necessidade de formação contínua por parte das organizações:

- O meio social no qual operam apresenta uma complexidade de contextos multinacionais e multiculturais, bem como um clima económico incerto;
- Existe uma grande ambiguidade devido à falta de previsibilidade das organizações;
- Os processos de trabalho são cada vez mais fluidos com o avanço da tecnologia, comunicações e a internacionalização dos postos de trabalho;
- São criados e promovidos conhecimentos que necessitam de revisão contínua.

A literatura recente tem procurado identificar os factores que podem contribuir para o esforço de actualização de competências e a sua implementação no contexto de trabalho, salientando, para além das políticas públicas nacionais e europeias, aspectos psicossociais e organizacionais. Relativamente aos factores psicossociais, é necessário levar em consideração que a motivação para actualizar as competências por iniciativa própria e para frequentar acções de formação está associada, entre outros aspectos, à idade, à percepção do efeito da formação no desenvolvimento da carreira e à própria motivação para aprender (Caetano, 2007). Cheng e Ho (2001, in Caetano, 2007) apontam estudos que sugerem que a motivação para aprender é um preditor da transferência da aprendizagem e que o envolvimento com a carreira está positivamente relacionado com a motivação para aprender e com a transferência da aprendizagem. Nesse sentido, o estudo de Carbery e Garavan (2005, in Velada, 2007) evidencia 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*. É de salientar o fenómeno de “paradoxo do capital humano” que designa a maior participação em acções de formação por parte dos indivíduos que possuem melhores níveis de qualificação, estando o papel da cultura e do apoio organizacionais e a importância atribuída pela organização à qualidade de vida no trabalho directamente associados ao esforço de actualização das competências (Caetano, 2007).

Para que a formação consagre uma vantagem competitiva, o seu foco tem que ir além do desenvolvimento de competências básicas através da criação e partilha de conhecimento, ou seja, pela criação de capital intelectual (Velada, 2007). O capital intelectual inclui as competências básicas necessárias para o desempenho da função e um nível de competências mais avançadas. Estas últimas reportam ao domínio da tecnologia para a partilha de informação com os outros e a criatividade auto-motivadora para modificar um produto ou servir o cliente (Noe, Hollenbeck, Gerhart, & Wright, 2006, in Velada, 2007). Muitas organizações têm adoptado este tipo de formação mais alargada, conhecida como de alta-vantagem, que está associada aos objectivos estratégicos, utiliza um processo de concepção da formação para assegurar que a mesma é efectiva, e faz *benchmarking*. Os cursos de formação desenvolvidos pelas organizações têm que suportar a direcção estratégica da organização e os objectivos da formação têm que estar alinhados com os objectivos organizacionais (Tannenbaum & Yukl, 1992). De facto, muitas empresas perdem o investimento

canalizado para a formação porque não a concebem em alinhamento com a estratégia da empresa e porque os seus efeitos não são adequadamente avaliados (Velada, 2007).

1.2. FORMAÇÃO – O CONTEXTO PORTUGUÊS

Uma das principais vulnerabilidades da economia e sociedade portuguesas encontram-se no défice de qualificações da população activa. O nível médio de habilitações da população constitui uma das razões determinantes do baixo e divergente nível de produtividade que Portugal regista face aos padrões europeus (QREN). Apesar da evolução da qualificação escolar da população nas últimas décadas, o país continua a apresentar, as mais baixas taxas de escolarização comparativamente à UE25 e, até, no conjunto dos países da OCDE. O mesmo ocorre com os níveis de formação profissional, nitidamente inferiores aos de outros países da UE. Em 2005 apenas 4,6% dos portugueses participou num curso de aprendizagem ao longo da vida, sendo a média da UE25 de 10,8% (QREN). Este nível de desempenho torna-se mais relevante quando consideramos que são precisamente os trabalhadores mais velhos e menos qualificados que se encontram numa situação de maior marginalidade relativamente ao acesso à formação profissional, o que vai ao encontro do “paradoxo do capital humano”. A evolução das taxas de desemprego conhece entretanto sinais de deterioração, registando (INE) valores de 12,4% no primeiro trimestre de 2011. A desagregação da taxa de desemprego por níveis de habilitação evidencia uma incidência no grupo com o nível de habilitações mais baixo, dado que 67% dos desempregados em 2010 detinha o ensino básico como habilitação (PORDATA).

Portugal enfrenta, em matéria de formação profissional, dois grandes desafios. O primeiro traduz-se na indispensabilidade de assegurar um aumento efectivo dos indivíduos com acesso a formação, quer inicial quer contínua. O segundo, de natureza qualitativa, traduz-se na necessidade de assegurar a relevância e a qualidade do investimento em formação, concentrando os recursos nas formações mais críticas à adaptabilidade dos trabalhadores e à competitividade e necessidades das empresas (Grandes Opções do Plano).

A adopção de políticas públicas nacionais e europeias são, reforçamos, elementos fundamentais para a actualização de competências e a sua implementação no contexto de trabalho (Caetano, 2007). É nesse entendimento que o Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) assume como grande desígnio a qualificação dos portugueses. A prossecução deste desígnio é assegurada pela concretização, no período 2007-2013, da agenda para o potencial humano, que visa a promoção das qualificações escolares e profissionais dos portugueses e a promoção do emprego e da inclusão social, integrando, entre outras, as seguintes dimensões de intervenção: a qualificação inicial; a adaptabilidade e aprendizagem ao longo da vida; a gestão e aperfeiçoamento profissional; e a formação avançada para a competitividade. Esta agenda é materializada pelo Programa Operacional de Potencial Humano (POPH), co-financiado pelo Fundo Social Europeu em montante superior a 6 mil milhões de euros.

A concretização desta exigente estratégia impôs, por isso, um amplo conjunto de reformas no sistema de formação profissional, que encontram materialização normativa na Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007 de 7 de Novembro que aprova a Reforma da Formação Profissional, bem como, no decreto-lei 396/2007 de 31 de Dezembro que estabelece o Sistema Nacional de Qualificações, criando nesse âmbito o Quadro Nacional de Qualificações, o Catálogo Nacional de Qualificações e a Caderneta Individual de Competências. Estes instrumentos legais, que tornam mais consequentes os desideratos estratégicos de convergência com os restantes países europeus, foram acompanhados de mudanças no Código do Trabalho (Lei 7/2009 de 12 de Fevereiro) de forma a garantir um número mínimo de horas de formação anuais a cada trabalhador.

Ao nível da regulamentação da avaliação das entidades formadoras é essencial referir o Sistema de Certificação de Entidades Formadoras (regulamentado pela Portaria n.º 851/2010 de 6 de Setembro), que é o sucessor do Sistema de Acreditação de Entidades Formadoras que vigorou durante treze anos. O Sistema de Certificação de Entidades Formadoras, a par de outros mecanismos, é um dos garantes da qualidade do Sistema Nacional de Qualificações em Portugal. Através do reconhecimento de práticas pedagógicas adequadas no desenvolvimento de actividades formativas por parte das entidades formadoras e de auditorias que permitem um acompanhamento regular da actividade das mesmas. A certificação, sem prazo de validade, reconhece a capacidade técnica e pedagógica da entidade para executar formação e é concedida por áreas de educação e formação. As entidades são avaliadas pela qualidade do serviço de formação e pelos resultados alcançados, auditados regularmente. A certificação da entidade formadora significa um reconhecimento externo da qualidade da sua prestação de serviços de formação, decorrendo desse reconhecimento um conjunto de responsabilidades e obrigações para com os seus formandos, formadores, clientes e outros agentes envolvidos.

No plano da Administração Pública, verifica-se um desfasamento entre as actuais competências dos recursos humanos e as competências necessárias para permitir ao Estado responder, de forma rápida e efectiva, aos desafios que as transformações em curso requerem (QREN). A identificação deste problema conduziu igualmente à introdução de instrumentos normativos que visam o reforço da formação dos seus colaboradores que, a jusante, enumeraremos.

O artigo 90.º da lei n.º 59/2008 que aprova o regime do contrato de trabalho em funções públicas estabelece, que:

1. A entidade empregadora pública deve proporcionar aos trabalhadores acções de formação profissional adequadas à sua qualificação.
2. O trabalhador deve participar de modo diligente nas acções de formação profissional que lhe sejam proporcionadas, salvo se houver motivo atendível.

3. Compete ao Estado, em particular, garantir o acesso dos cidadãos à formação profissional, permitindo a todos a aquisição e a permanente actualização dos conhecimentos e competências, desde a entrada na vida activa, e proporcionar os apoios públicos ao funcionamento do sistema de formação profissional.

A Lei n.º 12-A/2008 que estabelece os regimes de vinculação, de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas, artigo 57.º, determina:

1. (...) o início de funções do trabalhador recrutado tem lugar com um período de formação em sala e em exercício, cuja duração e conteúdo dependem da prévia situação jurídico-funcional do trabalhador.
2. Os trabalhadores têm o direito e o dever de frequentar, todos os anos, acções de formação e aperfeiçoamento profissional na actividade em que exercem funções.

Na sequência das medidas referidas - reforma da formação profissional, estabelecimento do regime jurídico do sistema nacional de qualificações e a consequente aprovação do catálogo nacional de qualificações, a criação dos centros novas oportunidades, bem como, a abertura às universidades da formação em alta direcção de órgãos e serviços públicos - a Resolução do Conselho de Ministros n.º 89/2010 estabelece o objectivo prioritário de garantir, até 2013, o acesso efectivo à formação profissional a todos os trabalhadores em funções públicas na Administração Central do Estado. Esse objectivo é reforçado pela necessidade de adequar a oferta formativa às necessidades dos trabalhadores e dos serviços e de avaliar o impacto da formação na qualidade dos serviços prestados e na produtividade dos trabalhadores. Para atingir estes objectivos estabelecem-se metas de identificação das necessidades de formação dos trabalhadores, assim como, a inscrição nos quadros de avaliação e responsabilização (QUAR) de cada órgão e serviço de objectivos quantificados de formação como forma de garantir o acesso de todos os trabalhadores à formação.

Deste modo e correspondendo a estas directrizes, no contexto da Administração Pública, bem como em todas as organizações, a gestão moderna do conhecimento tem que, claramente, apostar em modelos de formação onde a ênfase seja dada à eficácia dos processos e ao efectivo impacto na transformação das práticas, comportamentos e competências dos sujeitos aprendentes (Ceitil, 2006), de forma a capitalizar todo o investimento realizado. A avaliação da formação responde a um conjunto de questões, tanto de natureza pedagógica, como financeira. Com base nos resultados da avaliação da formação, é possível defender a pertinência de uma determinada acção de formação, bem como os efeitos que a mesma proporcionou. Contribui ainda para identificar possíveis lacunas ou situações que não favorecem o sucesso da formação, conduzindo à adopção de medidas correctivas (Caetano, 2010). É assim premente avaliar os resultados e os efeitos das mudanças realizadas nas organizações (Velada, 2007), com destaque para a formação.

2. A FORMAÇÃO E O PROCESSO FORMATIVO

“A avaliação da formação constitui um dos desafios mais difíceis e complexos para a investigação em psicologia aplicada.”

(Professor Doutor Jorge Correia Jesuíno, 2007)

2.1. O CICLO FORMATIVO

A avaliação da formação é, frequente e equivocadamente, entendida como uma componente separada do ciclo formativo, fomentando-se assim a sua negligência. É por isso oportuno, evitando-se o que seria uma inversão da referida negligência, apresentar as principais fases que constituem a arquitectura do processo da formação, com, posterior, destaque para a relação que a avaliação da formação possui com todas elas.

Este ciclo, que representa um ideal, inicia-se com a identificação das necessidades da formação, prossegue com a programação das actividades formativas, concretiza-se na execução das actividades, e conclui-se com a avaliação de todo o processo. Muitas vezes as organizações distanciam-se deste modelo organizativo, executando formações de carácter “oportunista” (e.g., possibilidade de receber fundos comunitários), isoladas das restantes actividades da gestão de pessoas ou, como referimos, mutiladas em uma ou mais fases com prevalência para a avaliação. Ainda assim, este ciclo representa um processo que se deseja organizado e sistemático no corpo geral de uma organização (Cunha et al., 2010).

A identificação do número de fases do processo formativo diverge no campo teórico. Noe e colaboradores (2006), desdobrando a fase de programação, identificam seis passos que vão muito para além da escolha do método de formação mais popular no momento: (1) diagnóstico de necessidades de formação; (2) preparação dos formandos; (3) criação de um ambiente de aprendizagem; (4) criação de um ambiente de transferência da formação; (5) selecção do método de formação; e (6) avaliação do programa. De um modo mais lato, abordaremos as três indispensáveis fases de uma acção de formação: o diagnóstico de necessidades; a realização da formação, em que é determinante a utilização do método formativo mais eficaz; e a avaliação da formação, sobre a qual versaremos de forma mais detalhada.

A realização de um *diagnóstico de necessidades* é o primeiro passo para determinar se a formação é necessária, considerando os objectivos estratégicos e operacionais da organização. Na sequência desse diagnóstico podem ser identificados factores individuais, organizacionais ou da envolvente, que revelam a necessidade de formação.

Ao nível individual, distinguem-se factores como a manifestação de problemas no desempenho de funções, a exigência de novos padrões de desempenho, ou mesmo, a falta de competências básicas dos colaboradores (Velada, 2007). Variados acontecimentos ou processos dentro de uma organização podem ainda remeter para a necessidade de formação, designadamente, a introdução de novas tecnologias, acidentes de trabalho, o redesenho de funções, o crescimento ou a contracção do negócio/actividade. Outros factores, como a emergência de renovados desafios, a introdução de nova legislação, novos produtos, ou mudanças nas preferências ou solicitações dos clientes para formação, podem igualmente pressionar a organização para a obtenção de novas competências ou desenvolvimento das já existentes (Velada, 2007). Para além disso, a formação responde à necessidade de alinhar as práticas de gestão de pessoas com a estratégia, actuar como catalisador de mudança, fomentar um clima de aprendizagem e servir a aquisição de vantagem competitiva (Marques et al., 2010). No entanto, é importante ressaltar que nem sempre a formação é a solução mais eficaz para a resolução destes problemas, dado que podem provir da ausência de objectivos claros, da inadequada distribuição de trabalho, ou da existência de material ou equipamento ineficiente (Marques et al., 2010), sendo sempre necessário analisar a adequação da formação à actividade e estratégia da organização (Noe et al., 2006).

O processo de diagnóstico de necessidades de formação, de acordo com o Modelo de Análise Organização-Tarefa-Pessoa envolve caracteristicamente a condução de três tipos de análises: organizacional, individual e operacional ou de funções (McGehee & Thayer, 1961).

A análise organizacional deve incidir sobre indicadores de produção que justifiquem a necessidade de formação (e.g., baixa produtividade, perda de clientes, incumprimento de prazos, rotatividade elevada), considerando não só o contexto no qual a formação irá ser aplicada, ou seja, a adequação da formação à estratégia e actividade da organização, mas também os recursos disponíveis para a formação (Noe et al., 2006). Goldstein (1991, 1993, in Velada, 2007) sugere que a análise organizacional deve incluir a avaliação do clima organizacional de formação, ou seja, do suporte dos gestores e dos pares para as actividades formativas.

A análise individual identifica os colaboradores que vão frequentar a formação e o seu grau de preparação, definindo o que cada um precisa de aprender para ultrapassar lacunas actuais e/ou futuras (Marques et al., 2010). Para isso, requer a determinação da conexão entre os problemas no desempenho das funções e a falta de conhecimentos, competências ou capacidades, passíveis de resolução através da formação. Este aspecto é fundamental para a diferenciação da falta de motivação ou de problemas no desenho da função (Noe et al., 2006). O princípio, de que uma necessidade de formação ocorre apenas quando uma discrepância no desempenho é atribuída à falta de conhecimentos e/ou competências, desprezando factores que influenciam claramente o desempenho, tais como as recompensas ou castigos, o *feedback* ou recursos desadequados, os obstáculos ao desempenho ou expectativas de desempenho difusas, é contrariado pelo Modelo de Análise do

Desempenho (Taylor & O’Driscoll, 1998). Este modelo procura apurar as causas das discrepâncias entre o desempenho esperado e o desempenho actual ou entre desempenhos exemplares e desempenhos médios (Gilbert, 1978, in Velada, 2007), defendendo que as soluções para os problemas de desempenho requerem muito mais vezes mudanças importantes no ambiente de trabalho do que o aumento do nível de conhecimentos e de competências dos colaboradores.

A análise operacional ou de funções cumpre salientar o tipo de trabalho que é preciso levar a cabo, as tarefas a realizar, e os requisitos que os trabalhadores devem cumprir para executá-las correctamente. Nesse âmbito, a análise das tarefas cognitivas é uma técnica recente destinada a compreender o processamento e os requisitos mentais para o desempenho no trabalho e as fases críticas do processamento e da decisão (Cunha et al., 2010).

Os dois modelos teóricos mencionados (Modelo de Análise Organização-Tarefa-Pessoa e o Modelo de Análise do Desempenho) prevaleceram na literatura por mais de 30 anos, todavia, têm sido, actualmente, alvo de críticas. Estes modelos sugerem que a formação só é considerada quando se verificam discrepâncias de desempenho, excluindo assim o perspectivar da formação como forma de melhorar continuamente o desempenho para além dos níveis esperados e de indivíduos/grupos exemplares, o que pode cercar a iniciativa desses colaboradores ávidos de formação que receiam ser percebidos como “necessitados” de formação por via de défice de competências (Taylor e O’Driscoll, 1998). Para além disso, nenhum dos modelos considera em simultâneo a falta de conhecimentos e/ou competências e as variáveis do ambiente de trabalho como responsáveis pelas falhas de desempenho, que é aquilo que, na verdade, acontece com mais frequência (Velada, 2007).

Na tentativa de solucionar esta questão, Taylor e O’Driscoll (1998) desenvolveram um modelo integrado de análise de necessidades de formação que inclui os dois modelos referidos. Cook (2005, in Velada, 2007) indica métodos qualitativos e quantitativos para a recolha de informação necessária à identificação das necessidades de formação. Os métodos qualitativos contemplam *focus* grupo, entrevistas face a face, conversações com os empregados e entrevistas exploratórias, sendo importantes para obter as percepções e opiniões dos colaboradores sobre as experiências, conhecimentos, competências e comportamentos necessários para o desempenho da função. Os métodos quantitativos, que incluem questionários escritos, inquéritos electrónicos, questionários de satisfação de clientes, possibilitam quantificar essas opiniões/percepções.

Quanto à segunda fase do processo, a *realização da formação*, que visa cumprir os diferentes objectivos formativos e estratégias organizacionais, existe uma grande diversidade de métodos formativos. Impõe-se referir que, previamente à execução propriamente dita da formação, ocorre um planeamento exaustivo e rigoroso das acções a efectuar. O produto final do planeamento deverá ser uma acção de formação concretizada num módulo, curso ou programa. Esse planeamento deverá prever os aspectos relacionados com

o contexto da formação a administrar (objectivos, locais, horários, comunicação administrativa, etc.), e os relacionados com o seu conteúdo (métodos, exemplos, técnicas) (Marques et al., 2010). Os métodos formativos devem ser definidos em harmonia com as características dos candidatos e objectivos da formação. Noe e colaboradores (2006) classificam os diferentes métodos formativos em três grupos principais: expositivos; activos; e grupais.

Os métodos expositivos caracterizam-se pela adopção de uma postura passiva por parte dos formandos na aprendizagem, ou seja, funcionando como “recipientes” da informação apresentada pelo formador (Lewis, 2005, in Velada, 2007). Estes métodos incluem a tradicional formação em sala, a aprendizagem à distância (teleconferência) e as técnicas audiovisuais (acetatos, slides e vídeo), sendo os métodos mais recomendáveis para a apresentação de novos factos, informação, diferentes filosofias, e soluções ou processos alternativos para a resolução de problemas.

Os métodos activos requerem, como a designação indica, que os formandos participem na sua aprendizagem, sendo ideais para o desenvolvimento de competências específicas e para a compreensão dos mecanismos de transferência das competências e os comportamentos para o local de trabalho, experimentando assim os cambiantes envolvidos na realização de uma tarefa e gerindo os factores interpessoais (à semelhança do “treino do Eu em acção” conceptualizado por Jaime Cortesão), que surgem no local de trabalho (Lewis, 2005, in Velada, 2007). Nestes métodos convergem a formação no local de trabalho (*on job*), as simulações, os estudos de caso, a modelação comportamental, os vídeos interactivos e a formação com base nas novas tecnologias (*e-learning*).

Os métodos grupais perseguem a finalidade de melhorar as competências e a eficácia da equipa ou do grupo, pela partilha de ideias/experiências, construção da identidade grupal e compreensão das dinâmicas de grupo. Existe uma grande diversidade de técnicas formativas que implicam a análise dos sentimentos, percepções e crenças sobre o funcionamento da equipa e discussão e desenvolvimento de planos para aplicar o que foi aprendido no desempenho da equipa em contexto laboral. Estes métodos incluem a aprendizagem através da aventura (actividades *outdoor*), a aprendizagem de acção e a formação em equipa (Salas & Cannon-Bowers, 2001, in Velada, 2007).

A formação é, em regra, uma actividade dispendiosa devido aos custos directos e indirectos (e.g., afastamento dos formandos do seu posto de trabalho), e por isso, a escolha dos métodos e técnicas não deve deixar de considerar as questões económicas (Marques et al., 2010). Porém, o que realmente importa saber é em que medida um determinado método facilita a aprendizagem e a sua transferência para o local de trabalho, ou de que forma cada método pode ser utilizado mais eficazmente (Tannenbaum & Yukl, 1992).

Assim, a decisão do método a escolher deve prender-se com a sua adequação ao tipo de efeito de aprendizagem (informação verbal, competências intelectuais, estratégias cognitivas, atitudes e competências motoras) que se pretende alcançar com a formação (Noe et al., 2006).

Dolan e colaboradores (2003, in Marques et al., 2010) desenvolveram um modelo útil de escolha de métodos, que apresentamos no Quadro 2.1., tomando como critério o tipo de capacidade a adquirir pelos formandos. Consideraram três tipos de capacidades: básicas (e.g., gramaticais, matemáticas, de leitura e de escrita); interpessoais (e.g., comunicação, liderança, gestão do conflito, negociação); e integradoras e conceptuais (e.g. pensamento lógico, criatividade, capacidade de tomar decisões e delegar responsabilidades). Para cada uma delas, três níveis podem ser considerados: conhecimentos fundamentais, desenvolvimento das capacidades, e competências de uso dessas capacidades. Em resumo, podemos observar que o método expositivo habitual (aulas) é somente apropriado para o desenvolvimento de conhecimentos fundamentais. A mentoria apoia o desenvolvimento de destrezas básicas e o *coaching* adequa-se ao desenvolvimento de competências interpessoais. A formação assistida por computador e o *e-learning* são indicados para o desenvolvimento de destrezas básicas e, pela sua impessoalidade, desaconselhados para as competências interpessoais. O desenvolvimento de competências integradoras e conceptuais exige métodos mais activos e próximos da realidade (Cunha et al., 2010).

Quadro 2.1. *Métodos Formativos vs. Capacidades*

Competências a Desenvolver			
	Destrezas Básicas	Competências Interpessoais	Competências Integradoras e Conceptuais
Nível de Capacidades a Adquirir	Conhecimentos Fundamentais <ul style="list-style-type: none"> • Aulas • Formação assistida por computador • <i>E-learning</i> • Rotação de funções • Tutoria • Mentoria 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas • <i>Role playing</i> • <i>Coaching</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos de caso • Simulações • Realidade virtual • <i>Assessment centers</i> • Rotação de funções
	Desenvolvimento das Capacidades <ul style="list-style-type: none"> • Formação assistida por computador • <i>E-learning</i> • Simulações • Realidade virtual • <i>Assessment centers</i> • Rotação de funções • Mentoria 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Role playing</i> • Simulações • Realidade virtual • <i>Assessment centers</i> • Rotação de funções • <i>Coaching</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos de caso • Simulações • Realidade virtual • <i>Assessment centers</i> • Rotação de funções
	Desenvolvimento das Competências de uso dessas Capacidades <ul style="list-style-type: none"> • Simulações • Realidade virtual • <i>Assessment centers</i> • Rotação de funções • Tutoria • Mentoria 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Role playing</i> • Rotação de funções • Tutoria • Simulações • Realidade virtual • <i>Assessment centers</i> • <i>Coaching</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos de caso • Simulações • Realidade virtual • <i>Assessment centers</i> • Rotação de funções

Legenda: adaptado de Dolan e colaboradores (2003, in Marques et al., 2010).

2.2. AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

De acordo com Jesuíno (in Caetano, 2007), a avaliação da formação envolve uma multiplicidade de construtos – da personalidade às motivações, da aprendizagem aos processos de influência, das atitudes aos comportamentos, incluindo as variáveis macrocontextuais tanto ao nível próximo das organizações como ao nível distal das culturas sociais.

É difícil colher consensos relativamente ao perímetro de uma abordagem de avaliação da formação (IQF, 2006). Na realidade, são várias as práticas que assumem modalidades distintas em função:

- dos paradigmas de formação em presença;
- dos posicionamentos conceptuais de quem avalia;
- da possibilidade de implicação dos públicos aos quais a avaliação é dirigida;
- das necessidades de informação veiculadas pelos interessados nas intervenções avaliativas;
- do domínio conceptual dos vários modelos de avaliação existentes;
- da disponibilidade de meios e recursos a afectar ao processo avaliativo (humanos, financeiros, materiais...).

Contrariamente a outras perspectivas de avaliação, que obrigam a uma total independência de quem avalia face ao objecto avaliado, a avaliação da formação exige a construção de compromissos permanentes entre os vários actores mobilizados para a avaliação. Compromissos, não apenas no sentido de cada um destes actores desempenhar o seu papel de forma eficaz, mas também no sentido de desenvolverem uma atitude de contínua “vigilância” que resulte na qualidade das respectivas práticas ao longo da execução das intervenções formativas (IQF, 2006).

Por mais elaborados e sofisticados, que sejam os processos de avaliação, estes assumem geralmente uma condição controversa, pois é difícil distinguir os resultados que provêm da formação dos que resultam de outras causas (Lynas, 2001). Isto traduz-se na dificuldade em identificar uma clara relação custo/benefício do investimento em formação (Marques et al., 1995). De todo o modo, existe o sentimento generalizado de que é preferível realizar algum tipo de avaliação, com razoável suporte técnico, do que não avaliar.

A avaliação da formação apresenta enormes vantagens. Além da monitorização dos programas de formação e refinamento das acções propriamente ditas, a avaliação permite: a reflexão e o re-equacionamento das estratégias de formação e de aspectos operacionais existentes nas fases do ciclo formativo; e a aquisição de conhecimento sobre as pessoas, uma vez que se recolhem dados sobre as competências adquiridas e/ou desenvolvidas, assim como eventuais desajustamentos entre os estados desejado e actual (Cardoso et al., 2003).

Importa diferenciar a “avaliação formativa” da “sumativa” (Wang & Wilcox, 2006). A primeira, tipicamente efectuada durante o próprio processo de desenvolvimento do programa (e.g., convidam-se pessoas a testar determinados materiais de formação), permite identificar deficiências nos materiais instrutivos, nos métodos, nos objectivos de aprendizagem, com a intenção de desenvolver respostas para melhorar os programas. A avaliação sumativa destina-se a avaliar se os objectivos e resultados foram alcançados, focalizando-se em resultados de curto (e.g., reacções e aprendizagens dos formandos) e longo prazo (comportamentos no trabalho, impacto organizacional e ROI) (Cunha et al., 2010).

A avaliação pode ainda ser dividida em avaliação e validação (Marques et al., 1995). O primeiro termo refere-se à verificação das competências adquiridas e à análise das reacções dos formandos à acção de formação, geralmente realizadas no final da acção. A validação remete para a análise do impacto da formação no indivíduo ou grupo de trabalho, no posto de trabalho e na própria organização (Cunha et al., 2010). Os problemas comuns na fase de avaliação prendem-se essencialmente com a validação (que encontra correspondência na avaliação sumativa de longo prazo), que derivam da referida dificuldade em estabelecer uma relação de causa-efeito entre formação e, por exemplo, o aumento de produtividade. Outro obstáculo prende-se com o facto de muitos comportamentos “adquiridos” em formação não poderem ser medidos ou facilmente operacionalizados. A irreflexão e o descuido com que frequentemente as entidades conduzem a avaliação junto dos formandos conduzem a um desperdício de informação essencial para estimar, por exemplo, os níveis de satisfação com a acção de formação.

2.2.1. MODELOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

A avaliação tem sido alvo de atenção de inúmeros autores, que propõem modelos mais ou menos complexos para proceder à análise dos resultados dos programas formativos (Cunha et al., 2010). Vejamos, então, por ordem cronológica e autor, alguns dos modelos mais referenciadas no contexto da avaliação da formação, com destaque para os teorizados por Donald Kirkpatrick e Jack Phillips, devido à relevância que assumem na literatura científica, à sua empregabilidade nas organizações e à parcimónia que nos exige o presente trabalho.

DONALD KIRKPATRICK, 1959

A simplicidade e o facto de oferecer um sólido ponto de partida são, talvez, os principais factores que levam a que a maioria dos modelos encontrados na literatura se baseie directa ou indirectamente no de Kirkpatrick (Alliger et al., 1997; Russ-Eft e Preskill, 2001, in Velada, 2007). Representativo disso é o facto de, num estudo efectuado em 57 artigos (publicados entre 1959 e 1996) que discutiam ou mencionavam modelos de avaliação da formação, verificar-se que 44 deles incluíam o modelo de Kirkpatrick (Russ-Eft & Preskill, 2001, in Velada, 2007).

Este modelo foi enunciado há várias décadas (1959) e tem sido, até à presente data, o mais aplicado por parte das entidades que realizam formação (Velada, 2007; IQF, 2006; Marques et al., 2010). Considera quatro níveis de avaliação: reacções, aprendizagem, comportamento ou transferência, e resultados, que assentam no pressuposto basilar de que é possível recolher informação distinta numa lógica relacional, sequencial e progressiva, ou seja, os níveis estão inter-relacionados, permitindo assumir, por exemplo, que quando os formandos estão satisfeitos com a acção de formação (nível 1) o grau de aprendizagem tenderá a ser superior (nível 2) (Kirkpatrick, 1998).

Nível 1 – Reacção

Procura-se recolher informação/opinião dos participantes na formação, nomeadamente sobre materiais, formador, metodologias pedagógicas, conteúdos, entre outros (Kirkpatrick, 1998). O informante-chave é o próprio participante na formação. A literatura tem levantado a necessidade de distinguir diferentes tipos de reacções: reacções afectivas, de satisfação; reacções instrumentais, de utilidade (e.g., Alliger et al., 1997, in Velada, 2007) e reacções à dificuldade da aprendizagem (Warr & Bunce, 1995). O meio mais comumente utilizado é o questionário, preenchido imediatamente após a formação. Este nível apresenta sérias limitações no que respeita à avaliação do impacto da formação nos organismos ou na melhoria de formações futuras (Cunha et al., 2010).

Nível 2 – Aprendizagem

Diz respeito à avaliação da eficácia da formação em termos dos resultados da aprendizagem, mais especificamente, o aumento ou melhoria de conhecimentos e competências, ou modificação de atitudes (Kirkpatrick, 1998). Este nível de análise tem incidido sobretudo na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos declarativos, processuais e técnicos e, excepcionalmente, sobre a reconceptualização de esquemas mentais, envolvidos na transformação de atitudes ou valores (Warr et al., 1999). O participante na formação não é aqui o informante-chave *per se*, mas o veículo de mudança e observação (Cunha et al., 2010). Habitualmente apenas se aplicam testes depois da formação, todavia, pode utilizar-se uma abordagem quase experimental, com medições pré e pós-formação, comparações com grupos de controlo em que não houve intervenção (Caetano, 2007) e/ou uma grelha de observação por analistas independentes (Cunha et al., 2010). Ainda assim é natural que o grau de aprendizagem demonstrado imediatamente após a formação possa não chegar a sedimentar-se. Atendendo à relevância da dimensão temporal, é possível averiguar o grau de aprendizagem retida num período posterior à formação, que pode ter uma duração variável consoante o tipo e a complexidade dos conhecimentos que estiverem em causa (Caetano & Velada, 2004).

Nível 3 – Comportamento

Neste nível, avalia-se em que medida as competências técnicas ou sociais adquiridas durante a formação são transferidas/utilizadas para o posto de trabalho e interferem no desempenho (Kirkpatrick, 1998). O termo

“comportamento” é igualmente referido na literatura como *transferência da formação* (Warr et al., 1999). Um plano ideal de avaliação da transferência implica a realização de diferentes análises que permitam comparar o comportamento antes e depois da formação, incluindo momentos mais distantes do final imediato da formação, com vista a averiguar em que medida os “adquiridos” não só foram aplicados mas também mantidos ao longo do tempo (Velada, 2007). Os informantes-chave podem ser os próprios formandos, mas também os superiores, subordinados, colegas ou outras pessoas que tenham a possibilidade de observar e avaliar o formando no desempenho das suas funções (Marques et al., 2010), obrigando a uma intervenção sistémica e conceptualmente integrada na estrutura das organizações. As técnicas ou instrumentos utilizados são os questionários, as entrevistas, observações ou uma combinação das mesmas, embora a maioria dos estudos empíricos que analisam a transferência da formação façam-no através de medidas perceptivas, habitualmente através da aplicação de questionários aos próprios formandos para avaliar a sua percepção de “transferência dos adquiridos”. Isso deve-se, provavelmente, à implicação de vários actores organizacionais em diferentes momentos e aos constrangimentos inerentes à realização de observações directas do desempenho regular dos formandos, que podem levar à modificação de comportamentos, e acrescem dificuldade a este nível de avaliação (Haccoun e Saks, 1998, in Velada, 2007).

Nível 4 – Resultados

Neste nível, avaliam-se os impactos financeiros ou operacionais da formação sobre a organização. Os resultados considerados são: a qualidade de serviços, a produtividade, o volume de vendas, os lucros, os custos, os erros, os acidentes, a menor rotação dos colaboradores, a satisfação do cliente, entre outros. É importante isolar os efeitos que resultam de outros factores, tarefa nem sempre exequível. Para isso devem usar-se grupos de controlo sempre que possível e efectuarem-se medições antes e após a formação (Kirkpatrick, 1998). Por exemplo, uma diminuição de absentismo pode não advir da formação, mas de mudanças de comportamento de gestores ou do aumento do nível de desemprego, que torna as pessoas mais receosas de perder o posto de trabalho (Cunha et al., 2010). Em última instância, o critério dos resultados organizacionais é o mais fundamental para avaliar o sucesso da formação, sendo desejável a recolha e análise de dados sobre indicadores como os referidos (Velada, 2010). As principais dificuldades apontadas à avaliação do nível 4 são as seguintes: constrangimentos organizacionais; dificuldades de medição efectiva dos resultados e de obtenção dos indicadores adequados; e o isolamento e ponderação de variáveis contingenciais (internas e externas) que perturbam o desempenho organizacional. Atendendo a isso poucos são os estudos que fazem a sua análise (Warr et al., 1999).

Entre as maiores críticas ao modelo inclui-se o carácter hermético e sequencial de cada nível, assente no pressuposto da causalidade inter-níveis, não demonstrada em trabalhos empíricos (Lee & Pershing, 2000, in Cunha et al., 2010). Em função da exequibilidade da aplicação de medidas avaliativas a cada um dos respectivos níveis do modelo, Phillips (1994) propõe valores percentuais mínimos que decrescem na medida inversa da progressão nivelar. No Quadro 2.2. essa ponderação pode ser conferida.

Para além da avaliação da aprendizagem, em que vulgarmente são aplicados testes de aferição de conhecimento, a esmagadora maioria das organizações aplica somente questionários que avaliam a reacção/opinião dos formandos quanto à formação (nível 1). Em Portugal tal não é diferente e escasseiam os instrumentos de avaliação da formação, com estatuto legal, que possam ser aplicados no seio da Administração Pública ou outras organizações. Ainda assim, destacamos o questionário de satisfação da *Common Assessment Framework* (CAF), que pode ser adaptado ao contexto da formação (vd. Anexo A) ou o relatório de avaliação da formação pedagógica inicial de formadores – IQF (vd. Anexo B), que, embora não avalie especificamente a reacção dos formandos, representa um exemplo de medição/avaliação. Um modelo típico de instrumento de avaliação da reacção, utilizado para fins de investigação, é o que apresentamos no Anexo C.

Quadro 2.2. *Aplicação dos Instrumentos Avaliativos por Níveis de Avaliação*

Nível de Avaliação	Percentagem	Observações
1. Reacção	100%	Remete para a aplicação de um instrumento avaliativo a todos os participantes na formação.
2. Aprendizagem	70%	Apesar da indicação de uma amostra de 70% do universo dos formandos para a avaliação de aprendizagens, as entidades responsáveis pela formação aplicam instrumentos avaliativos a todos os formandos. O recurso a uma amostra pode ocorrer num contexto de grande volume de formação ou sempre que os grupos de formação sejam bastante homogéneos.
3. Comportamentos (transferência de adquiridos)	50%	Neste nível de avaliação verifica-se, na maior parte dos casos, uma focalização no conjunto de competências-chave (regra geral, sujeitas a critérios de avaliação ponderados, dada a respectiva importância no âmbito do projecto de formação). Por exigir algum dispêndio de tempo, entende-se ser suficiente a realização de uma avaliação deste tipo a apenas 50% das acções desenvolvidas, que, em regra, são seleccionadas de acordo com as competências críticas.
4. Resultados Organizacionais	10%	À semelhança do nível anterior, as competências críticas são o centro das atenções. Aqui a selecção surge subordinada a um conjunto de indicadores considerados fundamentais, associados normalmente a posicionamentos estratégicos da organização (focalização do processo avaliativo nas competências <i>core</i>).

Fonte: Adaptado de J. Phillips (1994).

Outros modelos surgiram, já na década de 70, como o de War, Bird e Rackham (in IQF, 2006) focalizado na aferição dos resultados da formação no contexto das empresas. O “antes” da formação assume uma dimensão de observação importante e um dos elementos-chave desta abordagem é a consideração por todos os aspectos associados ao ciclo da formação, constituindo, por esta via, uma perspectiva sistémica. Daniel Stufflebeam avançou, nesses anos, com um modelo semelhante no campo da Educação, enquanto Robert Brinkerhoff, em 1985, atribuiu importância acrescida ao conhecimento do contexto de partida da formação, bem como às dimensões/componentes de avaliação associadas ao processo formativo.

JACK PHILLIPS, 1991

Este autor tem vindo a influenciar as práticas das entidades formadoras nesta matéria (IQF, 2006) sendo considerado o modelo mais utilizado actualmente nas organizações (Andrade & Silva, 2010). A sua proposta de intervenção integra a perspectiva de Kirkpatrick, uma vez que mantém os quatro níveis de avaliação explicitados a montante, e acrescenta um nível de avaliação completo que colhe grande impacto na actividade/negócio da organização: o retorno do investimento na formação (ROI). Este nível remete o avaliador para a tradução monetária dos benefícios previamente identificados no nível 4. Para além disso, o autor adiciona uma questão ao nível 1 – reacção: “em que medida os formandos têm intenção de aplicar os adquiridos através da formação”, presumindo-se, já neste nível avaliativo, que os participantes ensaiam um plano de aplicação de adquiridos pela via da formação (Phillips, 1997). O apuramento do ROI advém de um processo, passo a passo, para colecta e processamento de dados, isolando os efeitos do programa, convertendo dados em valor monetário e capturando, desta forma, o ROI (Andrade & Silva, 2010).

Os níveis apresentados não possuem uma lógica determinista, ou seja, a obtenção de bons resultados num dos níveis não significa necessariamente que ocorram, igualmente, bons resultados nos níveis seguintes (Phillips, 1997). Sustentado em estudos efectivados sobre a correlação positiva entre os níveis de Kirkpatrick, este modelo sustenta a presença de uma série de factores responsáveis pela não transferência nos contextos reais de trabalho dos ditos “adquiridos” pela via da formação (IQF, 2006). Este aspecto leva o autor a defender a aplicação de vários níveis de avaliação, de forma a sinalizar, atempadamente, eventuais aspectos menos conseguidos e poder introduzir as alterações necessárias (Phillips, 1997). Dever-se-á verificar, permanentemente, uma cadeia de impactes positivos aferida ao longo da realização dos vários níveis de avaliação. Sempre que tal se verifica, a probabilidade de se verificar um ROI positivo será, tendencialmente, mais elevada (Palmeira, 2008, in Andrade & Silva, 2010). Esses níveis de avaliação são os seguintes (Phillips, 1997):

Planeamento da avaliação

Este momento é essencial para definir: o objectivo do programa de avaliação, o responsável por cada actividade específica do processo e um plano de execução da avaliação, permitindo identificar o tempo, o custo, e a viabilidade do projecto.

Colecta de dados

Os dados referentes aos quatro níveis do modelo de Kirkpatrick são recolhidos no decorrer do programa e depois de sua implementação. As principais formas de colecta desses dados são os questionários, pesquisas de atitudes, testes e entrevistas, embora Phillips menciona outras duas ferramentas: os grupos de foco, nos quais um facilitador experiente promove discussões em pequenos grupos; e a observação, que tem como premissa acompanhar o participante antes, durante e depois do programa a fim de observar mudanças no seu comportamento.

Análise de dados

Phillips considera que factores externos influenciam os resultados da formação, o que implica uma separação destes para os efeitos da formação e conversão em valores monetários. A estimativa dos participantes, considerada muito complexa, é uma das formas utilizadas para isolar os efeitos da formação. Após a colecta e isolamento dos dados, é necessário diferenciá-los em dados físicos e não físicos. Os dados físicos são facilmente convertidos para valores monetários, como por exemplo, índice de resultados (produtos, vendas), índice de qualidade (erros, trabalho repetido), ou índice de tempo (completar tarefa). Já converter os dados não físicos, ou intangíveis, é um cálculo muito mais difícil, ainda assim, o autor aponta algumas estratégias que possibilitam o levantamento de estimativas fidedignas: custos históricos; opinião de especialistas; estudos externos; estimativas dos participantes; gestores ou do pessoal de recursos humanos.

Comunicação dos resultados

Os resultados devem ser transmitidos de igual forma a todos os interessados e obrigatoriamente entregue um relatório completo de todo o processo às pessoas que estiverem directamente ligadas ao programa ou aos patrocinadores do mesmo. Esse relatório inclui um breve resumo mencionando as melhorias adquiridas para o resultado do negócio.

Referimo-nos, por fim, à abordagem de Patton (1978, 1986, 1996 in IQF, 2006) que foi alvo de uma actualização mais recente. Este autor defende uma avaliação totalmente centrada na utilidade dos seus resultados, dando prioridade a dois momentos do processo de avaliação: o antes e o depois. Não se enquadrando num modelo e/ou teoria de intervenção específica, trata-se de uma prática de avaliação a construir com os actores que participam na formação, potenciando, assim a sua utilidade. Como princípio fundamental, sustenta que um processo avaliativo deve ser “julgado” pelo grau de utilidade dos seus resultados para os respectivos beneficiários. Os avaliadores assumem um papel de facilitadores no processo da emissão de juízo de valores e tomada de decisão e os responsáveis pela implementação devem estar bem preparados, possuindo um portfólio de métodos e técnicas de avaliação.

Esta opção corresponde, na nossa perspectiva, ao denominado *foco no cliente*, partindo das percepções dos próprios formandos ou clientes da formação para conceber os instrumentos e metodologias de avaliação. Uma avaliação deste tipo é defensável, uma vez que diferentes grupos de interessados podem ter diferentes

objectivos. Enquanto para os formandos estar em sala significa, mormente, a aquisição de competências e valorização pessoal, para as chefias directas, a mesma formação pode ir ao encontro do anseio de resolução dos problemas de produtividade ou até, para os quadros superiores, representar a possibilidade de uma mudança estratégica da organização. Assim, a avaliação de uma formação deve ser entendida como um fenómeno contextualizado, particular a acções concretas e organizações específicas. Deste modo, o formador pode negociar, antes da acção, com o cliente e/ou formandos os resultados que se pretendem alcançar com a formação, os objectivos, bem como as alterações efectivas no comportamento de indivíduos ou equipas. Assegura-se, assim, a possibilidade de estabelecer, desde início, a forma como se realizará a avaliação da formação, partindo dos critérios mais relevantes para o cliente e/ou formandos, com base nas percepções das suas próprias necessidades, avaliação *ex-ante*. Daqui resulta que a construção de mecanismos de observação de resultados e de instrumentos de avaliação deverá preceder toda a acção formativa (Cunha et al., 2010).

Uma vez analisadas as principais características das propostas de avaliação da formação acima apresentadas, conclui-se que existem diferentes perspectivas que divergem nos limites do enfoque avaliativo. Uma intervenção apresentam-se, assim, mais abrangentes, focalizando-se em dimensões avaliativas relacionadas com um completo espectro temporal, ou seja, os momentos antes, durante e pós-formação, evidenciando-se a importância atribuída à compreensão do contexto de partida da formação. Outras abordagens surgem mais atinentes aos momentos durante e após as intervenções de formação, com enfoque, neste último caso, nos resultados da intervenção formativa. Em nossa opinião pode ocorrer aqui um falso *trade-off* na medida em que os resultados serão melhor apurados se em contraste com o contexto de partida, no qual se incluem as condições (conhecimentos/competências/produtividade) iniciais dos participantes, bem conhecido/mensurado.

Conclui-se igualmente que há predomínio de três enfoques distintos nos modelos revistos: cumprimento dos objectivos de aprendizagem pré-definido; processo formativo; e resultados/benefícios da formação para os respectivos destinatários. Este último tipo de abordagem, ao qual está vinculado o modelo de Phillips, centra-se na aferição dos resultados diferidos da formação, ou seja, nos impactos da formação no desempenho dos indivíduos que frequentaram as acções de formação e/ou impactos nos contextos em que se encontram inseridos. É neste contexto que se inscrevem, por exemplo, as intervenções que se esgotam na auscultação dos clientes finais dos serviços e/ou produtos fornecidos pelos profissionais que receberam determinada formação (IQF, 2006).

Não ocorreu uma expressiva mudança nos métodos desde o surgimento da metodologia de Phillips (Palmeira 2008, in Andrade & Silva, 2010) e a prática aponta para dificuldades na implementação de dispositivos de avaliação. Importa, por isso apresentar o principal conjunto de dificuldades a ultrapassar por parte de quem avalia (IQF, 2006):

- Existência de várias teorias e modelos de avaliação
- Complexidade de alguns dos modelos de avaliação
- Fraca apropriação da teoria avaliativa
- A busca pela precisão científica na avaliação
- A problemática da subjectividade dos processos de avaliação
- Implementação de intervenções avaliativas unicamente após a execução das acções formativas
- Fraco envolvimento dos vários actores no processo de avaliação
- Uso indevido dos dados da avaliação
- Inconsistência dos dados recolhidos
- Fraca sustentabilidade dos processos de avaliação

Nessa medida, os actuais tempos globais e de inovação constante exigem novos métodos de avaliação da formação que proporcionem um modelo mais prático e de maior assimilação. É necessário, portanto, um modelo mais próximo da realidade das organizações que permita aos profissionais de gestão de pessoas e do capital humano a mensuração do impacto da formação, tornando-se uma mais-valia para os resultados da organização.

Um instrumento que, entendemos, constitui uma excelente oportunidade para suprir as dificuldades apontadas é o plano PERTA (IQF). A perspectiva de avaliação da formação desenvolvida remete o utilizador para um conjunto de denominadores comuns, sinalizados nas propostas de avaliação analisadas e que deram origem, à abordagem PERTA: (1) preparar a intervenção avaliativa; (2) elaborar e testar instrumentos para recolha de dados; (3) realizar a estratégia de avaliação; (4) tratar e analisar os dados e (5) apresentar os resultados da avaliação. O conceito de avaliação da formação é entendido como “1. o processo que possibilita a monitorização sistemática de determinada intervenção formativa, recorrendo para o efeito a 2. padrões de qualidade de referência explícitos ou implícitos, com vista à 3. produção de juízos de valor que suportem a eventual 4. tomada de decisões” (Cardoso, 2003).

Esta abordagem estabelece uma proposta de trabalho que apresenta como objectivo central apoiar as entidades e profissionais que intervêm no domínio da avaliação da formação. Remete quem avalia para um conjunto de reflexões a realizar antes, durante e após a execução da formação, nas quais se desafiam os vários actores que intervêm na formação a serem parceiros activos durante a preparação e implementação das estratégias avaliativas. Permite sinalizar e actuar de forma sistemática sobre os aspectos cruciais da intervenção formativa, com vista à produção dos melhores resultados ao nível da respectiva preparação, execução e, consequentemente, dos impactos nos desempenhos dos indivíduos, dos grupos e da organização. Para tal, disponibiliza um conjunto de instrumentos que visam apoiar a operacionalização das várias estratégias recomendadas no âmbito da abordagem, proposta de intervenção que orienta, num registo prático e integrado, todo o percurso do avaliador ao longo das várias fases e processos que a constituem. Esses

instrumentos de apoio à avaliação da formação compõem um guia de máxima utilidade a todos os que se interessam ou praticam este tipo de avaliação (vd. Anexo D).

Nesta medida, a avaliação é vista como um instrumento fundamental ao serviço de todos os actores, permitindo exercer três funções fundamentais: compreensão dos contextos de partida da formação (perspectiva diagnóstica da avaliação); desenvolvimento/controlo/regulação do processo formativo no sentido da respectiva melhoria (perspectiva formativa da avaliação); certificação/reconhecimento social dos resultados de um projecto de formação (perspectiva sumativa da avaliação).

2.3. AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA FORMAÇÃO

A avaliação do impacto da formação e a avaliação da transferência das aprendizagens são duas áreas específicas para as quais são necessários mais estudos, dado que se verifica uma ausência de teorias ou modelos devidamente concebidos e testados que possam ser aplicados (Holton, 1996).

De acordo com o glossário da Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT) a avaliação do impacto da formação define-se da seguinte forma: método de avaliação da formação, que consiste na apreciação dos efeitos da formação sobre o desempenho do indivíduo a nível pessoal, organizacional e social, efectuada em contexto real, e decorrido o tempo considerado suficiente para a ocorrência da transferência dos resultados da formação para esse contexto. Desempenho e transferência dos resultados da formação são, no nosso entender, as palavras-chave desta definição.

O impacto da formação deve ser analisado aos níveis organizacional, da gestão de pessoas e do trabalho (Marques et al., 1995). Estes três níveis permitem determinar o impacto da formação na mudança dos comportamentos dos colaboradores, mas também no alcance dos objectivos da organização (Cunha et al., 2010):

Nível organizacional: A este nível a formação pode ser vista como um meio para amplificar a eficácia organizacional. Dela se esperam a melhoria da eficiência/eficácia, a maior aproximação entre os objectivos da empresa e colaboradores, a melhoria do ambiente de trabalho e a facilitação da mudança.

Nível da gestão de pessoas: Esperam-se resultados como menores rotatividade e absentismo, o desenvolvimento dos conhecimentos e capacidades dos colaboradores, e a maior adesão dos colaboradores aos objectivos da organização.

Nível do trabalho: Espera-se o aumento da produtividade, os ganhos de qualidade, a diminuição do número de acidentes de trabalho e o melhor aproveitamento das máquinas e equipamentos.

A Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento (DGEEP) elaborou um estudo em 2005 acerca do impacto das acções de formação profissional em empresas (46 053) que realizaram ou promoveram acções de formação profissional no triénio 2002-2004. Os resultados indicaram que cerca de 80 % das empresas consideram que das acções formativas resultou uma elevação da produtividade, 87 % registaram um aumento na qualidade dos bens e serviços, 83 % melhoraram a sua competitividade e 83 % apontam para uma maior satisfação dos clientes. Não obstante o mérito pela investigação efectuada no âmbito da avaliação do impacto da formação, cumpre salientar que a mesma decorreu unicamente da aplicação de questionários às chefias, pelo que, não é de todo simples apurar se as estimativas percentuais referidas correspondem a incrementos reais.

Com base no modelo teorizado por Kirpatrick podemos assumir que a avaliação do impacto da formação prende-se com os dois últimos níveis descritos, dado que são os comportamentos/competências transferidas (nível 3) para o contexto de trabalho que possibilitam, por sua vez, melhorias na organização. Vejamos, então que técnicas/instrumentos são indicados no “modelo” PERTA (IQF) para estes níveis:

Nível 3. Avaliação da transferência da formação

- Entrevista de chegada (aquando do regresso do colaborador ao posto de trabalho).
- Aplicação de questionários para avaliar transferências e resultados no desempenho individual.
- Construção de um plano de intervenção específico.
- Observações no posto de trabalho.
- Análise de performance (através de avaliação inter-pares ou outra).
- Registo e análise dos incidentes críticos (análise comparativa).
- Auto-avaliação.
- Aplicação do instrumento LTSI – *Learning Transfer System Inventory*.

Nível 4. Avaliação dos impactes da formação nos indicadores de desempenho da organização

Como técnicas/abordagens mais utilizadas, destacam-se as seguintes:

- Análise de painel de indicadores de *performance*.
- Aplicação da fórmula ROI (*Return on Investment*).
- Análise custo-benefício.
- Análise dos resultados de planos de intervenção específicos.
- Análise dos resultados de planos de desenvolvimento de competências (valor do capital humano da organização).

Destacamos dois instrumentos desta lista, o LTSI e o ROI, correspondentes, respectivamente, ao terceiro e quarto níveis, por se afigurarem como bastante válidos na sua implementação.

O instrumento Learning Transfer System Inventory (LTSI), proposto por Holton (2000), tem como objectivo medir os diferentes componentes evidenciados no modelo susceptíveis de influenciar a transferência das aprendizagens para o contexto real de trabalho. Avalia 16 dimensões que podem ser agrupadas em quatro categorias mais gerais: características dos formandos, design da formação, motivação para aprender e motivação para transferir, e características do contexto. Alguns estudos foram desenvolvidos no sentido de testar este instrumento com fim de o validar e generalizar a sua aplicação com benefício para as organizações que se preocupam com a formação em geral e a transferência das aprendizagens em particular (Marques, 2007). Terminada a formação, é importante que os comportamentos de transferência sejam apoiados e recompensados para estimular a sua continuidade (Velada, 2007). Em suma, a Figura 2.1. apresenta, de forma sistematizada, as variáveis habitualmente descritas na como sendo predictoras da transferência da formação para o local de trabalho (Holton, 1996).

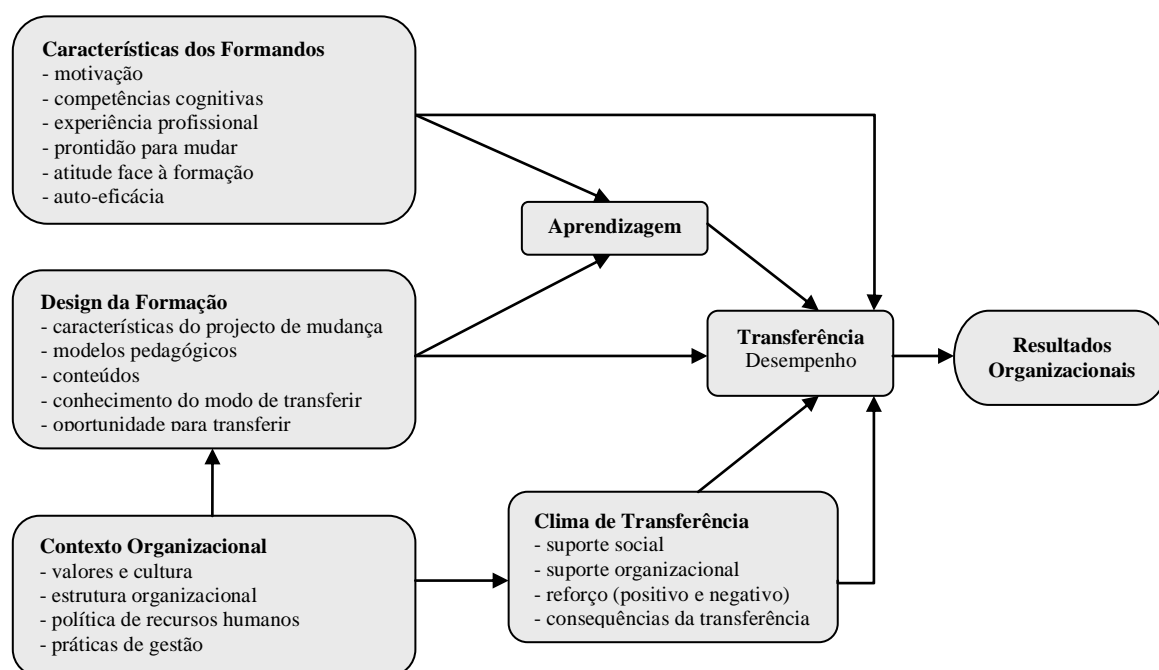


Figura 2.1. Modelo de Análise da Transferência da Formação

Muitas empresas e organizações procuram determinar o ROI (*return on investment*) da formação (Phillips, 1997). No Quadro 2.3. apresenta-se um dos casos de sucesso mais citados pelo seu sucesso, que o cálculo do ROI permitiu comprovar. É o programa para novos gestores da IBM que recebeu um prémio da American Society for Training & Development (Cunha et al., 2010).

Quadro 2.3. *ROI do programa Basic Blue da IBM*

O programa *e-learning Basic Blue* é uma solução mista de formação de gestores que engloba módulos de aprendizagem pela *web*, simulações, cenários colaboração *on-line*, workshops presenciais, vídeos e mentoria. A sua avaliação (em dólares) é a seguinte:

- Custos: \$8708 por gestor
- Melhorias no desempenho de cada gestor: \$415000
- Benefício: \$406292 por cada gestor
- ROI: 46.65 ou 4665% (por cada dólar investido a IBM recebe quase \$47)

Legenda: adaptado de Cunha e colaboradores (2010)

No nosso país, no âmbito de tarefas totalmente operacionais a investigação de Marques e colaboradores (1995) demonstra uma rentabilidade de 33% no cálculo do ROI. Estas abordagens permitem atestar que a formação é um bom investimento, não só do ponto de vista de empregabilidade do trabalhador, mas também dos resultados financeiros da empresa, lamentando-se que diversos trabalhos demonstrativos das vantagens da formação tendam a não ser publicados, fenómeno que poderá resultar da pobreza das metodologias utilizadas nos estudos (Cunha et al., 2010).

2.3.1. AVALIAR O IMPACTO DA FORMAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A Lei nº 66-B/2007, de 28 de Dezembro, estabeleceu o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública (SIADAP), visando contribuir para a sua melhoria do desempenho e qualidade de serviço, bem como para a coerência e harmonia da acção dos serviços, dirigentes e demais trabalhadores e ainda para a promoção da sua motivação profissional e desenvolvimento de competências. O SIADAP integra três subsistemas que correspondem aos níveis de desempenho de uma organização:

1. Gestão e avaliação do desempenho organizacional [Avaliação do Desempenho dos Serviços da Administração Pública (SIADAP 1)];
2. Gestão e avaliação do desempenho estratégico (dirigentes superiores) e de gestão (dirigentes intermédios) [Avaliação do Desempenho dos Dirigentes da Administração Pública (SIADAP 2)];
3. Gestão e avaliação do desempenho operacional [Avaliação do Desempenho dos Trabalhadores da Administração Pública (SIADAP 3)].

No sistema de avaliação dos trabalhadores sublinham-se as seguintes opções: privilegiar a fixação de objectivos individuais, em linha com os dos serviços e a obtenção de resultados; Permitir a identificação do potencial de evolução dos trabalhadores; permitir o diagnóstico de necessidades de formação e de melhoria dos postos e processos de trabalho; e apoiar a dinâmica de evolução profissional numa perspectiva de distinção do mérito e excelência dos desempenhos.

Nos termos do Art. 45º, a avaliação do desempenho dos trabalhadores integra-se no ciclo de gestão de cada serviço e incide sobre os seguintes parâmetros:

- a) Resultados: obtidos na prossecução de objectivos individuais em articulação com os objectivos da respectiva unidade orgânica. São fixados, anualmente, pelo menos três objectivos para cada trabalhador, e respectivo indicador de medida de desempenho. Dentro desses objectivos a fixar encontra-se o de aperfeiçoamento e desenvolvimento das competências individuais, técnicas e comportamentais do trabalhador.
- b) Competências: que visam avaliar os conhecimentos, capacidades técnicas e comportamentais adequadas ao exercício de uma função, são escolhidas de entre as constantes da lista aprovada para o respectivo grupo profissional (Portaria n.º 1633/2007, de 31 de Dezembro) em número não inferior a cinco para cada trabalhador.

A grande exigência que a avaliação do impacto da formação, a este nível, implica, reside na construção de um painel de indicadores de partida, associados a cada uma das áreas funcionais da organização, capaz de disponibilizar informação sobre a evolução do respectivo desempenho (IQF, 2006). Uma vez que o nível 4 fornece informação relativa ao impacto das intervenções formativas nos resultados da organização, o processo pode tornar-se moroso, sobretudo, no que diz respeito à recolha de informação necessária à avaliação. Para responder a esta questão é necessário conhecer os resultados que a organização aspira alcançar (visão) e de que forma os desempenhos individuais podem contribuir para esse desígnio. Na nossa perspectiva, tal só se revela possível aplicando evoluídas ferramentas de gestão que utilizam a estratégia organizacional como referência. No plano da avaliação da formação essa ferramenta designa-se por “mapa de impactos” (vd. Anexo E), no entanto, poderão ser consideradas outras como o *balanced scorecard* e o QUAR (Quadro de Avaliação e Responsabilização), este último aplicado, especificamente, na Administração Pública e em articulação com o SIADAP 2 e 3.

3. CONCLUSÃO

É hoje, praticamente, um lugar-comum referir que a formação constitui uma fundamental alavanca de progresso pessoal, organizacional e social. Igualmente consensual é a perspectiva de que a formação deve responder a necessidades reais de colmatação de lacunas de desempenho, presentes ou que se antecipam, ou até, a desejos de superação, e representar um ganho final de competências ou saberes. No entanto, a demonstração empírica dessa valorização substancial que advém da formação, está longe de ser facilmente comprovada.

Entendemos, agora com outra profundidade, a sagaz afirmação de Jorge Correia Jesuíno (in Caetano, 2007): “A avaliação da formação constitui um dos desafios mais difíceis e complexos para a investigação em psicologia aplicada.”

Se considerarmos, especificamente, a avaliação do impacto da formação (nível 3 e 4), assumindo que o critério dos resultados organizacionais é o mais fundamental para avaliar o sucesso da formação (Velada, 2010), então esse desafio só pode ser debelado se reunidas três condições, a saber: planeamento, alinhamento e estratégia.

Por planeamento designamos uma prática reflexiva e proactiva que permite estruturar os procedimentos avaliativos concernentes aos momentos antes, durante e pós-formação, com base em técnicas e instrumentos de apoio adequados. A abordagem PERTA, por ser o “tal” modelo mais próximo da realidade das organizações, permitindo aos profissionais de gestão de pessoas e do capital humano a mensuração do impacto da formação, é uma mais-valia para responder a este predicado.

Porém, o manancial técnico, por si só, é insuficiente. O alinhamento dos colaboradores de uma organização, primeiro com a estratégia veiculada e depois, enquanto actores do processo formativo, no desenho do plano avaliativo e *feedback* de resultados, é indispensável. Sob pena de se comprometerem os esforços avaliativos/justificativos da formação.

Relativamente à estratégia, não é demais salientar que os cursos de formação desenvolvidos pelas organizações têm que suportar a direcção estratégica da organização e os objectivos da formação têm que estar alinhados com os objectivos organizacionais (Tannenbaum & Yukl, 1992). Só assim faz sentido avaliar a transferência de adquiridos e eventual impacto nos resultados da organização.

Por fim, não devemos esquecer que, os sujeitos são os verdadeiros agentes da sua aprendizagem e os autênticos proprietários do seu saber. E que as futuras tendências na gestão da formação passarão, cada vez mais, pela tomada em consideração de que, pelo menos no que diz respeito à formação de adultos, e no contexto da formação de activos organizacionais, ninguém consegue, de facto, ensinar um adulto se ele não

quiser aprender (Ceitil, 2006). É aqui que a gestão de recursos humanos retorna à singularidade humana e reafirma a pessoa.

BIBLIOGRAFIA

- Andrade, R. J. F. & Silva, N. F. (2010). ROI – Uma análise comparativa entre os métodos de avaliação sobre o retorno do investimento em formação. Disponível: www.convibra.com.br (acesso em 4 de Maio de 2011).
- Bergue, S. T., Camões, M. R. S. & Pantoja, M. J. (2010). *Gestão de Pessoas: bases teóricas e experiências no sector público*. Brasília: ENAP.
- Caetano, A. (Coord.). (1999). *Mudança Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Caetano, A. (2001). Mudança e intervenção organizacional. In J. M. C. Ferreira, J. Neves, e A. Caetano (Coords.), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 531-565). Lisboa: McGraw-Hill.
- Caetano, A., & Velada, R. (2004). Avaliação da formação profissional: O problema da transferência. *Cadernos Sociedade e Trabalho*, IV, 3-16.
- Caetano, A., & Velada, R. (2007). O problema da transferência na formação profissional. In A. Caetano (Coord.), *Avaliação da Formação: Estudos em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caetano, A. (Coord.). (2007). *Avaliação da Formação: Estudos em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cardoso, Z., Soares, A., Loureiro, B., Cunha, C. & Ramos, F. (2003). *Avaliação da formação: Glossário anotado*. Lisboa: INOFOR.
- Ceitel, M. (2006). *Gestão de Recursos Humanos – Para o Século XXI*. Lisboa: Sílabo.
- Cruz, J. (1998). *Formação profissional em Portugal. Do levantamento de necessidades à avaliação*. Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Formação. Lisboa: Sílabo.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C. & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (6.^a edição). Lisboa: RH Editora.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., Cabral-Cardoso, C., Marques, C. A. & Gomes, J. F. S. (2010). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano* (2.^a edição). Lisboa: Sílabo.

- Cresson, E. (1996). Para uma política de educação e de formação ao longo da vida. *Revista Europeia. Formação Profissional*, 8/9, 9-12.
- Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 251. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa.
- Desimore, R. L., Werner, J. M. & Harris, D. M. (2002). *Human Resource Development*, (3rd ed.). Mason, Ohio, USA: Thomson-South-Western.
- Holton E. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7, 5-21.
- Holton, E.; Bates, R. & Ruona, W. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11 (4), 333-360.
- Instituto para a Qualidade na Formação, I.P. (IQF) (2006). *Guia para a avaliação da formação*. Lisboa.
- Jones, G. R. (2001). *Organizational theory* (3rd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluation training programs: The four levels* (2nd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Lei n.º 7/2009 de 12 de Fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 30. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 12-A/2008 de 27 de Fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 41. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 59/2008 de 11 de Setembro *Diário da República*, 1.ª série — N.º 176. Assembleia da República. Lisboa.
- Lynas, M. (2001). Training and development. In N. Cornelius (Ed.), *Human resource management* (pp. 79-105). High Holborn: Thomson Learning.
- Marques, C. A., Cruz, C. P. A. & Guedes, P. C. R. (1995). Medir resultados da formação: para além da ilusão. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 1, 223-241.
- Marques, V. C. O. (2007). *A avaliação da formação através do estudo da transferência das aprendizagens: um caso na força aérea portuguesa*, tese de mestrado em gestão de recursos humanos. Lisboa: ISCTE.
- McConnell, C. R. (2002). The manager and continuing education. *The Health Care Manager*, 21, 72-83.

- McGehee, W., & Thayer, P. W. (1961). *Training in business and industry*. New York: Wiley.
- Ministério das Finanças e da Administração Interna (2010). *Grandes Opções do Plano (GOP) 2010-2013*. Lisboa.
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., & Wright, P. M. (2006). *Human resource management. Gaining a competitive advantage* (5ª ed.). New York: McGraw-Hill Irwin.
- Observatório do QCA III - Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional (2007). *Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) – Portugal 2007-2013*. Lisboa.
- Observatório do QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional (2008). *Programa Operacional de Potencial Humano (POPH) 2007-2013*. Lisboa.
- Pfeffer, J. (1994). *Vantagem competitiva através das pessoas*. Rio de Janeiro: Makron Books.
- Phillips, J. J. (1994). *Measuring return on investment*, vol 1. Ed. ASTD.
- Phillips, J. J. (1997). *Return on investment in training and performance improvement programs: A step-by-step manual for calculating the financial return*. Houston: Gulf.
- Portaria n.º 1633/2007, de 31 de Dezembro. *Diário da República, 1.ª série — N.º 251*.
- Portaria n.º 851/2010 de 6 de Setembro. *Diário da República, 1.ª série — N.º 173*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007 de 7 de Novembro. *Diário da República, 1.ª série — N.º 214*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 89/2010 de 17 de Novembro. *Diário da República, 1.ª série — N.º 223*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.
- Salgado, C. M. (1997). *Avaliação da formação: interface escola/empresa*. Lisboa: Texto Editora.
- Sessa, V. & London, M. (2006). *Continuous learning in organizations. Individual, group and organizational perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates. Publishers. London. Mahawah, New Jersey.
- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Reviews Psychology*, 43, 399-441.

- Taylor, P. J., & O'Driscoll, M. P. (1998). A new integrated framework for training needs analysis. *Human Resource Management Journal*, 8 (2), 29-50.
- Toffler, A. (1970). *O choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Velada, R., & Caetano, A. (2007). Motivação para transferir a formação para o local de trabalho. In A. Caetano (Coord.), *Avaliação da Formação: Estudos em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Velada, R. (2007). *Avaliação da eficácia da formação profissional: factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho*, tese de doutoramento em psicologia social e organizacional. Lisboa: ISCTE.
- Villanueva, M. (2005). The effect of employability on worker performance. *Management Research*, (3), 239-247.
- Wang, G. & Wilcox D. (2006). Training evaluation: Knowing more than is practice. *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), 528-539.
- Warr, P., Allan, C., & Birdi, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 351-375.
- Warr, P., & Bunce, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. *Personnel Psychology*, 48, 347-375.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário de Satisfação: Instrumento Legal - CAF

Questionário de satisfação para serviços/clientes

Identificação da Organização:

Data:

Instruções de resposta ao questionário:

A procura de uma melhoria contínua dos **serviços prestados** é o principal compromisso assumido por esta organização.

Neste sentido, conhecer o grau de satisfação dos clientes é fundamental. Disso depende a criação de novas alternativas e a oferta de um atendimento cada vez mais eficaz.

Colabore com a nossa organização na prossecução dessa meta, preenchendo este questionário. Tenha presente que pretendemos a sua opinião pessoal e objectiva relativamente aos nossos serviços.

Não **há respostas certas ou erradas** relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal e sincera.

Este questionário é de natureza **confidencial e anónima**.

NOTA: Este questionário deve ser adaptado ao tipo de serviços/produtos prestados aos clientes da organização, quer os clientes internos (departamentos da organização), como os clientes externos (outras organizações).

1 = Muito Insatisfeito, 2 = Insatisfeito, 3 = Pouco Satisfeito, 4 = Satisfeito e 5 = Muito Satisfeito.

Satisfação com...		Grau de Satisfação					Registe aqui as suas sugestões de melhoria?
		1	2	3	4	5	
Imagem global da organização	Desempenho da organização						
	A cortesia dos colaboradores que lidam com os serviços/clientes						
	Flexibilidade e autonomia dos colaboradores para resolver situações invulgares						
	As melhorias implementadas na organização						
Envolvimento e participação	Aferição do índice de satisfação dos serviços/clientes						
	Consulta aos serviços/clientes sobre oportunidades de melhoria dos serviços prestados						
	A possibilidade de utilização de vários canais de comunicação (telefone; e-mail; reuniões)						
	A existência de interlocutores responsáveis pelas relações com os serviços/clientes						
	A participação dos serviços/clientes em reuniões para debater a melhoria dos processos da organização						
Acessibilidade	Informação acessível						
	Meios expeditos na prestação do serviço (ex. uso de e-mail)						
	Atendimento telefónico						
	Atendimento por e-mail						
Produtos e serviços	Satisfação com os produtos entregues ¹						
	Satisfação com os serviços prestados ²						
	Qualidade da informação disponibilizada						
	Tempo de resposta às solicitações						

Muito obrigado pela sua colaboração.

¹ Importa referir de forma individualizada os produtos produzidos pela organização que está a ser avaliada

² Importa referir de forma individualizada os serviços prestados pela organização que está a ser avaliada

ANEXO B – Relatório de Avaliação da Formação Pedagógica Inicial de Formadores - IQF

CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA INICIAL DE FORMADORES

Relatório de Avaliação

Parecer do Técnico da Entidade Certificadora: Positivo ☐ Negativo ☐

Data: ____/____/____ O Técnico _____ UO _____

1. Identificação da Entidade Formadora

Denominação

Endereço da Sede

Código Postal

Localidade

Telefone

Acreditação n.º

Válida até:

Domínios de Acreditação

2. Identificação do Curso

Designação do Curso

Certificado de Homologação n.º

Válido até:

N.º de Acções Previstas:

N.º de Acções Realizadas:

3. Análise de realização do curso

Está
conforme

1. Avaliação dos formandos

N.º formandos aprovados

N.º formandos não aprovados

- Grau de sucesso:

S N

☐ ☐

2. Avaliação dos formadores (em percentagem)

Insatisfatório

Satisfatório

Bom

Muito bom

S N

☐ ☐

3. Avaliação dos materiais pedagógicos (em percentagem)
(Quantidade, qualidade e relação com os temas)

Insatisfatório

Satisfatório

Bom

Muito bom

S N

☐ ☐

4. Avaliação dos aspectos organizativos (em percentagem)

(Articulação da formação com os meios audiovisuais, materiais didáticos, equipamento e serviços de apoio)

Insatisfatório

Satisfatório

Bom

Muito bom

S N

☐ ☐

5. Avaliação dos meios associados (em percentagem)

▪ **Instalações Utilizadas**

Insatisfatório

Satisfatório

Bom

Muito bom

S N

☐ ☐

▪ **Equipamentos Pedagógicos**

Insatisfatório

Satisfatório

Bom

Muito Bom

S N

☐ ☐

▪ **Serviços de Apoio**

Insatisfatório

Satisfatório

Bom

Muito Bom

S N

☐ ☐

4. Sistema de Avaliação dos Formandos

Está
conforme

S N
☐ ☐

5. Balanço do Curso

N.º de Acções previstas:
N.º de Acções Realizadas:

S N
☐ ☐

6. Empregabilidade dos Formandos

N.º de formandos empregados no final da acção:
Metodologia utilizada para cálculo:

S N
☐ ☐

7. Ocorrências de Relevância

S N
☐ ☐

Pela Entidade Formadora:

Nome: _____ Cargo: _____

Data: ____ - ____ - ____ Assinatura: _____

ANEXO C – Exemplo de Questionário de Satisfação (Avaliação da Reacção – Nível 1)

**FICHA DE AVALIAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO
PELOS FORMANDOS**

Curso: _____	Data: _____
Nome: _____	NIP: _____
Posto: _____	Especialidade: _____ Função: _____ Unidade: _____
Idade: _____ Habilitações Literárias: _____	

A sua opinião sobre a Acção de Formação que frequentou é de extrema importância para que se possa proceder a uma apreciação crítica, e melhorar, a forma como esta foi concebida, organizada e ministrada. Assim, solicitamos-lhe que responda às questões, colocando uma cruz (X) no quadrado que melhor corresponda à sua opinião, mediante a escala apresentada.

O seu contributo reveste-se da maior importância para melhorar a eficácia das futuras Formações. Todas as informações disponibilizadas serão consideradas confidenciais.

1 – Relativamente aos **Objectivos da Formação** que frequentou, expresse o seu grau de satisfação relativamente aos seguintes itens:

	Muito Satisfeito	Satisfeito	Pouco Satisfeito	Insatisfeito
Conhecimento prévio dos objectivos da formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clareza dos objectivos apresentados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concretização na prática dos objectivos propostos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 – Relativamente ao **Conteúdo Programático** da Formação que frequentou, expresse o seu grau de satisfação relativamente aos seguintes itens:

	Muito Satisfeito	Satisfeito	Pouco Satisfeito	Insatisfeito
Compreensão do conteúdo programático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interesse do conteúdo programático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actualidade do conteúdo programático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sequência/encadeamento pedagógico do conteúdo programático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correspondência entre os objectivos do curso e os conteúdos programáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 - Relativamente à **Organização e Apoio à Actividade Formativa** da ----- expresse o seu grau de satisfação relativamente aos seguintes itens:

	Muito Satisfeito	Satisfeito	Pouco Satisfeito	Insatisfeito
Acompanhamento e apoio logístico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resolução de dúvidas/problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 – Relativamente aos **Espaços, Equipamentos e Material da Formação** expresse o seu grau de satisfação relativamente aos seguintes itens:

	Muito Satisfeito	Satisfeito	Pouco Satisfeito	Insatisfeito
Utilização de auxiliares pedagógicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disponibilização de equipamentos e materiais para trabalho prático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Condições ambientais e de segurança das instalações e espaços de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 – De forma geral o expresse o seu grau de satisfação relativamente aos seguintes itens:

	Muito Satisfeito	Satisfeito	Pouco Satisfeito	Insatisfeito
Expectativas satisfeitas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertinência da Acção para o desempenho das funções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nível de conhecimento e auto-confiança adquirido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6 – Indique e comente **dois aspectos positivos** relativamente à Formação:

7 – Indique e comente **dois aspectos menos positivos** relativamente à Formação:

8 – Refira **dificuldades** sentidas durante a Formação:

10 – Indique **sugestões ou alterações** que considera pertinentes para futuras Formações neste âmbito:

11 – Outros **comentários**:

ANEXO D – PERTA - Instrumentos de Apoio à Avaliação da Formação (IQF)

FASE I – Preparar a Intervenção Formativa

Processo 1 – Conhecer o contexto de partida da formação

FICHA TÉCNICA

Objectivos: A aplicação do presente instrumento permite verificar em que medida se encontram disponíveis informações necessárias à construção da estratégia de avaliação pretendida.

Contextos e momentos de aplicação: Construído para ser aplicado a montante da realização da formação, recomenda-se que seja aplicado no quadro da execução de acções dirigidas a activos empregados.

Quem o pode utilizar: Os actores responsáveis pela definição e/ou implementação de eventuais estratégias avaliativas.

Questões a considerar	Sim (x)	Não (x)	Em parte (x)	Comentários (sinalizar e comentar ausência de eventuais informações que possam ter interesse para o processo de avaliação)
1. A proposta formativa foi elaborada com base num diagnóstico de necessidades de formação de partida?				
2. Conseguem inferir-se do diagnóstico de necessidades os problemas/desafios individuais/de grupos e/ou organizacionais para os quais foi apresentada a solução formativa?				
3. Foi claramente sinalizado no diagnóstico o tipo de resultado pretendido com a realização da formação? (ao nível dos desempenhos dos indivíduos dos grupos e/ou da organização?)				
4. Foram claramente sinalizadas as competências necessárias ao cumprimento dos resultados pretendidos?				
5. Foram sinalizadas as competências com maior valor crítico? (ou seja: com maior grau de dificuldade e complexidade, com impactos significativos nos desempenhos estratégicos desejados?)				
6. As opções pedagógicas encontram-se bem fundamentadas? (consegue-se perceber a articulação entre conteúdos a desenvolver e objectivos a alcançar/justificação de cargas horárias/justificação de prioridades de acção...?)				
7. A sequência dos conteúdos programáticos a desenvolver potencia o cumprimento dos objectivos a alcançar?				
8. Infere-se com facilidade a natureza dos saberes a desenvolver/adquirir com a formação (saber – saber; saber – fazer; saber – ser/estar)?				
9. Os objectivos de aprendizagem foram correctamente descritos (sinalização da acção a executar; condições de execução e critério de êxito)?				
10. Está prevista a implementação de outras medidas complementares para além da medida formativa?				
11. São suficientemente conhecidas as características dos destinatários da formação?				
12. Prevê-se alguma reacção negativa dos participantes ou outros actores do projecto formativo, à aplicação de instrumentos de avaliação?				
13. É possível recolher alguma informação acerca dos contextos de acolhimento dos participantes na formação?				

FASE I – Preparar a Intervenção Formativa
Processo 2 – Planear as intervenções avaliativas

FICHA TÉCNICA

Objectivos: A aplicação do presente instrumento permite determinar o grau e tipo de participação que se pretende que os actores, que intervêm no projecto formativo, venham a ter na fase da elaboração da estratégia de avaliação.

Contextos e momentos de aplicação: A preencher antes da elaboração de uma estratégia de avaliação.

Quem o pode utilizar: Os actores responsáveis pela definição de estratégias avaliativas.

Projecto de formação ZCB	Actividades nas quais os actores podem ser chamados a participar																	
Actores que intervêm na formação	Determinação/ /clarificação dos objectivos da avaliação			Determinação/ /clarificação das questões de avaliação			Determinação/ /clarificação dos momentos para avaliar			Sinalização/ /clarificação sobre fontes para recolha de informação			Determinação/ /clarificação do quadro de referência a utilizar na avaliação			Sinalização/ /de métodos e técnicas de avaliação a aplicar		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Gestor de topo																		
Director da formação																		
Director pedagógico																		
Formador/ /monitor																		
Tutor/chefia directa																		
Participante na formação																		
Outros. Quais?																		

Legenda:

1 – Participação imprescindível

2 – Participação relevante

3 – Participação irrelevante

FICHA TÉCNICA

Objectivos: A aplicação do presente instrumento permite verificar se a estratégia de avaliação contemplou os aspectos considerados neste Guia como críticos.

Contextos e momentos de aplicação: Construído para ser aplicado a montante da realização da formação, designadamente na fase da construção da estratégia de avaliação, regra geral equacionada, após a solução formativa ser concebida.

Quem o pode utilizar: Os actores responsáveis pela definição de eventuais estratégias avaliativas.

Questões a considerar	Sim (x)	Não (x)	Em parte (x)	Comentários (sinalizar e comentar ausência de eventuais informações que possam ter interesse para o processo de avaliação)
1. Foram claramente definidos os objectivos da avaliação a desenvolver?				
2. Foram estabilizadas e validadas as questões de avaliação a considerar na abordagem pretendida?				
3. Foram definidos e consensualizados os momentos para realização das intervenções formativas?				
4. Sabe-se à partida quem pode fornecer os dados pretendidos?				
5. Foi claramente sinalizado ou construído o quadro de referência para a avaliação a desenvolver?				
6. Foram reequacionadas várias técnicas/abordagens de avaliação? (aplicação do conceito da triangulação)				
7. Foram deixadas orientações para a apresentação dos resultados da avaliação?				

FICHA TÉCNICA

Objectivos: O presente instrumento visa apoiar a construção de uma estratégia de avaliação.

Contextos e momentos de aplicação: Este instrumento pode ser utilizado a partir do momento em que se reúne informação suficiente que permita definir a estratégia de avaliação mais adequada para determinado projecto de formação.

Quem o pode utilizar: Os actores responsáveis pela definição de estratégias de avaliação.

Plano Geral de Avaliação (exemplificativo)

	Qual(ais) o(s) objectivo(s) da avaliação pretendida	Quais as questões avaliativas a efectuar?	Em que momentos deverão ser desenvolvidas as intervenções de natureza avaliativa?	Quem são os "donos" da informação?	Qual o quadro de referência de partida?	Que métodos e técnicas de avaliação serão os mais adequados? (Como se avalia?)	Como serão apresentados os resultados?	Que custos podemos associar à execução das actividades de avaliação?
Antes da execução da formação								
Durante a execução da formação								
Após a execução da formação								
Factores críticos de sucesso associados ao processo avaliativo (condições necessárias, aspectos a controlar, acompanhar...)								

FASE II – Elaborar e Testar Instrumentos para Recolha de Dados

Processo 3 – Preparar os instrumentos a aplicar nas actividades de avaliação

FICHA TÉCNICA

Objectivos: Este instrumento visa apoiar a construção de testes escritos.

Contextos e momentos de aplicação: Este instrumento pode ser utilizado durante a elaboração da estratégia de avaliação ou durante a execução da formação.

Quem o pode utilizar: Formadores/coordenadores pedagógicos.

Etapas a considerar na construção de testes escritos	Etapa concluída	
	Sim (x)	Não (x)
<p>Etapa A – A construção dos Itens a Incluir no teste</p> <p>A fase da construção dos Itens a incluir num determinado teste merece uma atenção redobrada: (1) importa determinar a natureza do saber a avaliar por forma a tomar as decisões mais adequadas; (2) importa diversificar o modo de perguntar.</p> <p>Assim, uma vez conhecidos os conteúdos da formação, importa colocar sobre cada um deles as questões que se considerem pertinentes, atendendo aos objectivos de aprendizagem em presença. Uma vez efectuadas as questões de forma avulsa torna-se possível perceber qual a natureza da pergunta. Esta informação permite ainda perceber quais os níveis cognitivos em presença. O passo seguinte será a definição da classificação a atribuir a cada pergunta.</p>		
<p>Etapa B – A selecção dos Itens</p> <p>Seleccionar os Itens de acordo com uma ordem específica (determinar Itens que remetem para a verificação de comportamentos finais; seleccionar aleatoriamente caso tenham igual importância...)</p>		
<p>Etapa C – A agregação dos Itens</p> <p>Agregar os Itens por determinada lógica. Ex: saber, saber fazer, saber ser – estar; por área temática; por fases de processo produtivo; por Itens de maior dificuldade para menor dificuldade, etc...</p>		
<p>Etapa D – O teste do Instrumento de avaliação</p> <p>Aqui as questões relacionadas com a validade e confiabilidade do Instrumento de avaliação assumem um papel central na reflexão. É igualmente nesta fase que se efectuam apuramentos relativamente a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dificuldades dos Itens do teste (revela a % de participantes que conseguem obter resultados positivos na prova); • valor discriminante do Item. Interessa aqui aferir em que medida outras características, para além do domínio dos saberes, podem influenciar os resultados das provas, tais como, condição social, cultural, económica... Aferir em que medida os participantes reúnem as mesmas condições de partida para responderem aos vários Itens do teste, assume aqui uma das principais preocupações nesta matéria. 		
<p>Etapa E – A construção da tabela de cotação/classificação *</p> <p>A classificação implica a atribuição de um valor a um estágio ou a um resultado a que se chegou com o desenvolvimento das intervenções formativas. Consiste apenas numa das etapas do processo de avaliação de aprendizagens, todavia a mais visível pelo que exigirá ser devidamente acompanhada de modo a que a mesma resulte num processo transparente e credível.</p>		
<p>Etapa F – A devolução dos resultados</p> <p>Fornecer informação aos participantes (como elaborar a prova/tempo disponibilizado para o fazer).</p>		

FICHA TÉCNICA

Objectivos: Este instrumento visa apoiar a construção de testes com itens não objectivos.

Contextos e momentos de aplicação: Este instrumento pode ser utilizado durante a elaboração da estratégia de avaliação ou durante a execução da formação.

Quem o pode utilizar: O coordenador pedagógico/o formador.

Etapas a percorrer na construção de um teste com itens não objectivos	Etapa concluída	
	Sim (x)	Não (x)
Etapa A – Elabore uma questão que deseja submeter ao grupo de participantes na formação. Verifique que a mesma é clara e focalizada num único assunto.		
Etapa B – Desenvolva a questão de modo a verificar o que poderá significar “uma questão bem respondida”.		
Etapa C – Proponha a realização do mesmo exercício a um outro colega formador da mesma área, solicitando ao mesmo que: 1) verifique se a questão colocada é clara 2) responda à mesma.		
Etapa D – Reveja a questão (caso seja necessário), com base nos comentários recolhidos junto das pessoas a quem se solicitou a aplicação do teste em fase de apreciação.		
Etapa E – Construa uma grelha de correcção com todos os componentes que devem constar na resposta de modo a ser considerada correcta. Atribua uma ponderação aos vários componentes de acordo com a respectiva importância.		
Etapa F – De modo a aferir da adequação da grelha de correcção, solicite a um outro formador/facilitador que aplique a grelha de correcção proposta sobre algumas das respostas já elaboradas por parte dos restantes colegas a quem foi solicitado que respondessem às questões. Compare resultados e introduza melhorias caso seja necessário.		

FICHA TÉCNICA

Objectivos: Este instrumento visa apoiar a preparação de uma entrevista.

Contextos e momentos de aplicação: Este instrumento pode ser utilizado durante a elaboração da estratégia de avaliação ou durante a execução da formação.

Quem o pode utilizar: O coordenador pedagógico/o formador/o tutor.

Etapas a considerar na preparação de um inquérito por entrevista	Etapa concluída	
	Sim (x)	Não (x)
<p>Etapa A – A preparação da entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflita sobre o que deseja saber em concreto (faça uma listagem com temas sobre os quais precisa de obter informações). • Elabore uma ou duas simples questões de resposta sim/não a apresentar no início da entrevista, de modo a deixar o entrevistado à vontade e interessado. • Coloque as restantes questões dando liberdade de resposta ao respondente (lembre-se que uma entrevista presencial é, regra geral, efectuada sempre que não se conhece bem o teor das respostas pretendidas). • Elabore diferentes versões das questões que considere chave. • Disponha-as no guião de forma não sequenciada (acabam por ser perguntas de controlo e podem confirmar ou infirmar alguns dos dados pretendidos). • Associe as questões por assuntos a abordar. • Sequencie as questões do geral para o particular. • Alterne questões complexas com questões mais simples. Facilita o diálogo, tornando a conversa mais fluida. Permite que o respondente “descanse” um pouco. • As questões importantes não deverão ficar para o fim da entrevista. O respondente pode encontrar-se um pouco cansado e pode já não responder como o esperado. O respondente pode ainda querer terminar a entrevista por questões de tempo, sem que seja possível abordar algumas das questões pretendidas. • As últimas questões deverão ser respostas curtas e de encerramento das questões pretendidas. • Prepare a fase de teste do instrumento a aplicar (utilize este momento de teste para praticar a forma como coloca as questões e retirar notas). • Reveja o guião sempre que necessário. • Pratique o questionamento pretendido antes de fazer a entrevista. <p>Obs: Pretende-se que, no final da execução das actividades supra referidas, o resultado seja a elaboração de um guião de apoio à entrevista pretendida.</p>		
<p>Etapa B – O primeiro contacto com o entrevistado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes da realização da entrevista presencial, telefonar ou escrever ao entrevistado a solicitar um encontro para a realização da entrevista. • Durante a chamada, deverá apresentar-se, identificar as funções assumidas, assim como as respectivas funções no processo avaliativo. • Explique de seguida a razão de ser da entrevista. <p>Identifique o responsável pela elaboração da entrevista e explique o propósito da entrevista assim como o âmbito do inquérito.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descreva a natureza e a dimensão da amostra. • Informe a pessoa contactada do tempo necessário para a realização da entrevista. • Sugira a realização da entrevista num local onde o entrevistado entenda por conveniente. • Sugira um encontro apenas com o entrevistado (sempre que se trate de uma entrevista individual). 		

<p><u>Etapa C – A realização da entrevista</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Caso deseje gravar a entrevista, peça ao entrevistado autorização para o fazer. • Antes da aplicação do guião de entrevistas propriamente dito, procure saber um pouco mais acerca da pessoa que vai entrevistar (Esta informação poderá ser-lhe útil no momento em que pretende a respectiva cooperação e confiança (exemplo de informações que poderá recolher: idade; função, antiguidade na empresa, antiguidade nas actuais funções, título académico...)). • Esclareça o entrevistado sempre que o mesmo não compreenda alguma das questões colocadas. • Garanta que as palavras são correctamente pronunciadas e claramente enunciadas. • Valide no final as principais informações recolhidas. 		
<p><u>Etapa D – O encerramento da entrevista</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma vez obtidas as respostas a todas as questões, o entrevistador deixa o entrevistado à vontade para a formulação de comentários ou a realização de eventuais questões. • O entrevistador agradece ao entrevistado pelas informações disponibilizadas e esclarece sobre passos seguintes associados à realização da entrevista (onde e quando vai ser publicada...). 		

FICHA TÉCNICA

Objectivos: Este instrumento visa apoiar a construção de um inquérito por questionário.

Contextos e momentos de aplicação: Este instrumento pode ser utilizado durante a elaboração da estratégia de avaliação ou durante a execução da formação.

Quem o pode utilizar: O coordenador pedagógico/o formador/o tutor/o formando.

Etapas a considerar na preparação de um inquérito por questionário	Etapa concluída	
	Sim (x)	Não (x)
<p>Etapa A – A preparação do inquérito por questionário</p> <ul style="list-style-type: none"> Defina os objectivos do inquérito. Identifique a população e selecione a amostra (neste último caso, se necessário). Sinalize as questões avaliativas que pretende colocar no questionário. Elabore instruções para preenchimento do questionário (para selecção de opções assim como devolução do inquérito ao remetente). As instruções surgem, regra geral, no topo do inquérito. 		
<p>Etapa B – A aplicação do inquérito por questionário</p> <p>Uma vez elaboradas as questões de avaliação, passe aos passos seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elabore uma carta de apresentação sobre a razão de ser do inquérito, bem como respectiva utilidade para quem preenche e para quem solicita o preenchimento. Pode ainda acrescentar informações sobre a população a inquirir. Especifique a data limite para a devolução do questionário ao remetente. Disponibilize um envelope para devolução de resposta (RSF). Apresente no final da carta os devidos agradecimentos e refira (sempre que possível) a forma através da qual o inquirido pode ter acesso ao relatório com os resultados do inquérito ministrado. Selecione o material no qual vai ser impresso o inquérito. Sempre que possível atente no tipo de papel a utilizar já que a primeira impressão que o documento causar junto do potencial inquirido afigura-se de extrema importância. Planeie e execute a fase de teste do questionário. Reveja o questionário após a fase de teste e estabilize a respectiva versão definitiva. Utilize uma listagem ordenada com os contactos dos indivíduos que se pretendem contactar, imprima em envelopes separados que devem ser selados e remetidos aos próprios (reserve algum tempo para este procedimento já que é uma tarefa que implica o dispêndio de algum tempo). Envie o inquérito por questionário para o respectivo público destinatário. 		
<p>Etapa C – A realização de follow-up</p> <p>Mantenha-se atento às respostas que vai recebendo. Poderá sempre enviar cartas de follow-up para incentivar os inquiridos para o preenchimento do questionário enviado.</p>		

FICHA TÉCNICA

Objectivos: Este instrumento visa apoiar a construção de instrumentos a utilizar numa observação.

Contextos e momentos de aplicação: Este instrumento pode ser utilizado durante a elaboração da estratégia de avaliação ou durante a execução da formação.

Quem o pode utilizar: O coordenador pedagógico/o formador/o tutor.

Etapas a considerar na preparação de uma observação	Etapa concluída	
	SIM (X)	NÃO (X)
<p>Etapa A – A preparação da observação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Defina quais os objectivos fundamentais da observação a realizar. • Identifique o número de indivíduos a observar em simultâneo. • Reflita sobre a possibilidade de integrar a informação gerada com os resultados de outras técnicas de recolha de dados, já aplicadas ou a aplicar. • Defina qual o melhor momento para a realização da observação. • Estabilize dimensões e critérios de avaliação a aplicar. • Elabore o(s) instrumento(s) de registo das observações a efectuar (no caso de se tratar de uma observação estruturada). • Verifique a possibilidade do processo de observação ser efectuado por mais que um indivíduo. • Ter em conta que podem surgir aspectos relevantes não previstos. 		
<p>Etapa B – A realização da observação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sinalize a(s) pessoa(s) a observar e compreender contexto e tipo de função realizada. • Informe a pessoa que irá participar no processo de observação base, que a observação se vai realizar. • Efectue a observação de forma o mais detalhada possível. Tal permite ao indivíduo em processo de observação acompanhar, com detalhe, as observações realizadas. • Destaque a ordem pela qual as tarefas e/ou operações são executadas. • Sinalize eventuais ajudas ao trabalho das quais o indivíduo se socorre para realizar as tarefas e/ou operações em observação. • Sinalize os momentos do processo de execução em que são tomadas decisões concretas, assim como respectivos resultados. • Sinalize as circunstâncias/condições nas quais as tarefas e/ou operações são executadas. • Repita a observação (sempre que possível). 		
<p>Etapa C – A produção de resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compare os resultados da observação com a grelha de controlo pré-estabelecida – observação estruturada (ex: padrões a cumprir). • Compare os resultados decorrentes da observação efectuada com os resultados decorrentes da aplicação de outras técnicas (ex: inquérito, entrevista...). 		

FICHA TÉCNICA

Objectivos: A presente grelha visa apoiar o utilizador na sinalização de aspectos que devam ser acautelados durante o desenvolvimento de determinada técnica/abordagem de avaliação. Pretende-se que a informação gerada contribua para uma maior eficácia do processo avaliativo.

Contextos e momentos de aplicação: Este instrumento foi construído para ser aplicado quando sinalizadas as técnicas/abordagens de avaliação a aplicar.

Quem o pode utilizar: Os actores responsáveis pela definição de estratégias de avaliação, bem como responsáveis pela respectiva execução.

Níveis de avaliação	Abordagens/técnicas de avaliação a utilizar	Que aspectos críticos deverão ser acautelados por forma a desenvolver eficazmente as abordagens de avaliação seleccionadas
Nível 1 – Avaliação de reacção		
Nível 2 – Avaliação de aprendizagens		
Nível 3 – Avaliação do processo de transferência dos adquiridos		
Nível 4 – Avaliação de resultados (Impacte da formação nos indicadores das organizações)		

FASE II – Elaborar e Testar Instrumentos para Recolha de Dados

Processo 4 – Testar instrumentos de avaliação

FICHA TÉCNICA

Objectivos: A presente grelha visa apoiar o utilizador na verificação da validade de um instrumento a aplicar no âmbito da avaliação da formação.

Contextos e momentos de aplicação: Este instrumento foi construído para ser aplicado antes da aplicação do instrumento de avaliação. Pode ainda ser utilizado sempre que se conduir que os instrumentos de avaliação não foram eficazes, visando-se neste caso sinalizar os aspectos que, à partida, possam ter comprometido a recolha dos dados desejados.

Quem o pode utilizar: Os actores responsáveis pela construção de instrumentos de avaliação.

Questões a considerar	Sim (X)	Não (X)	Observações
1. Conhece suficientemente os objectivos de aprendizagem propostos?			
2. Analisou os respectivos conteúdos/temas a abordar na formação?			
3. A proposta de avaliação incide apenas nos assuntos contemplados na proposta pedagógica?			
4. As dimensões/critérios de avaliação/itens avaliativos apresentam um peso/importância equiparado ao atribuído durante a realização da formação?			
5. A natureza do saber (saber-saber; saber fazer; saber ser/estar) é considerada na proporção adequada, quando considerados os objectivos de aprendizagem pré-estabelecidos?			
6. É possível associar os itens avaliativos com objectivos de aprendizagem específicos? (verificar se o item escolhido é o mais adequado quando considerada a natureza do saber em causa).			
7. A proposta de avaliação preconizada deixa “de fora” algum objectivo de aprendizagem?			
8. Garante-se à partida que os resultados do instrumento de avaliação a aplicar serão idênticos aos resultados produzidos por outros instrumentos com os mesmos objectivos			
9. O instrumento de avaliação tem capacidade de “prever” comportamentos/desempenhos futuros?			

Nota: A resposta positiva às questões acima enunciadas pode indicar que o grau de validade associado ao instrumento de avaliação em causa é elevado.

FICHA TÉCNICA

Objectivos: A presente grelha visa apoiar o utilizador na verificação da fidelidade de um instrumento a aplicar no âmbito da avaliação da formação.

Contextos e momentos de aplicação: Este instrumento foi construído para ser aplicado antes da aplicação do instrumento de avaliação. Pode ainda ser utilizado sempre que se concluir que os instrumentos de avaliação não foram eficazes, visando-se neste caso sinalizar os aspectos que, à partida, possam ter comprometido a recolha dos dados desejados.

Quem o pode utilizar: Os actores responsáveis pela construção de instrumentos de avaliação.

Questões a considerar	Sim (X)	Não (X)	Observações
1. Uma mesma questão de avaliação suscita interpretações diferenciadas?			
2. O momento indicado para aplicar o instrumento de avaliação influencia os resultados a obter?			
3. Os instrumentos de avaliação quando aplicados por avaliadores diferentes fornecem os mesmos resultados?			
4. Um instrumento permite obter os mesmos resultados quando aplicado duas vezes ao mesmo grupo e em condições idênticas?			
5. Dois instrumentos idênticos apresentam os mesmos resultados quando aplicados ao mesmo grupo e em condições idênticas?			
6. A divisão do instrumento em duas partes distintas permite obter os mesmos resultados?			

Nota: A resposta positiva às questões acima enunciadas pode indicar que o grau de fidelidade associado ao instrumento de avaliação em causa é elevado.

FASE III – Realizar a Estratégia Avaliativa (a recolha de dados no terreno)**Processo 5 – Realizar intervenções avaliativas antes da execução da formação****FICHA TÉCNICA**

Objectivos: O presente instrumento permite verificar em que medida haverá necessidade de se proceder à realização de uma avaliação diagnóstica.

Contextos e momentos de aplicação: Construído para ser aplicado a montante da realização da formação, recomenda-se que seja aplicado no quadro da execução de acções dirigidas a activos empregados.

Quem o pode utilizar: Coordenadores pedagógicos/actores responsáveis pela definição e/ou implementação de eventuais estratégias avaliativas.

Questões a considerar	SIM (x)	NÃO (x)	Comentários (sinalizar e comentar ausência de eventuais informações que possam ter interesse para o processo de avaliação)
1. Todos os candidatos à formação vão ser admitidos nas acções às quais se candidataram.			
2. O formador reúne informação suficiente sobre o domínio que os formandos têm dos saberes e/ou competências a desenvolver durante a formação.			
3. O conjunto de candidatos à formação apresenta, na generalidade, características idênticas em termos de domínio de saberes/competências a desenvolver na formação.			
4. O formador/monitor considera fundamental, para determinada acção, que haja uma perfeita articulação entre necessidades específicas dos formandos e objectivos propostos para a formação.			
5. O formador/monitor considera fundamental diagnosticar, no decorso da execução das intervenções formativas, outras necessidades de formação nos formandos.			

Nota: As respostas negativas às questões 1, 2 e 3 podem indicar eventuais necessidades de intervenções de avaliação de natureza diagnóstica. O mesmo para respostas positivas nas questões 4 e 5.

FASE III – Realizar a Estratégia Avaliativa (a recolha de dados no terreno)

Processo 6 – Realizar intervenções avaliativas durante a execução da formação

FICHA TÉCNICA

Objectivos: A presente instrumento visa apoiar o utilizador na tomada de decisão sobre o recurso de inquéritos por questionário no contexto de uma avaliação de reacção.

Contextos e momentos de aplicação: Construído para ser aplicado na fase da preparação dos instrumentos para avaliar o grau de satisfação dos participantes de uma acção de formação.

Quem o pode utilizar: Os actores responsáveis pela construção de instrumentos a aplicar no âmbito de uma avaliação de 1º nível.

Questões a considerar	SIM (x)	NÃO (x)	Em parte (x)	Comentários (sinalizar eventuais aspectos menos conseguidos e que podem vir a comprometer a eficácia do Instrumento de avaliação)
1. As questões do questionário foram formuladas do ponto de vista de quem o vai preencher?				
2. Foram claramente identificados os pressupostos de qualidade a associar a este nível de avaliação? (ex: o que se entende por um bom desempenho do formador? Foram definidos desempenhos desejáveis?)				
3. Será o inquérito de avaliação de reacção o Instrumento mais indicado para medir o grau de satisfação dos participantes?				
4. Podemos recorrer a outros Instrumentos para além do questionário?				
5. A(s) escala(s) de avaliação utilizada(s) permite(s) obter dados verdadeiramente úteis para os interessados na avaliação?				
6. As questões avaliativas estão focalizadas no que considero ser o essencial na acção em curso?				
7. Será necessário ponderar dimensões/critérios de avaliação?				
8. Percebe-se claramente o que se está a avaliar ou os critérios de avaliação aplicados são vagos sem grande utilidade para quem necessita posteriormente da informação?				
9. As escalas de avaliação utilizadas permitem avaliar efectivamente aquilo que é suposto avaliar?				
10. O Instrumento de avaliação permite a formulação de sugestões/recomendações por parte dos formandos?				

Obs: As respostas positivas apontam para um conhecimento razoável do que se pretende com a aplicação de um inquérito de reacção.

FICHA TÉCNICA

Objectivos: Este instrumento visa apoiar o utilizador a decidir pela realização ou não realização de uma avaliação de aprendizagens, designadamente a que é realizada no final da formação.

Contextos e momentos de aplicação: Construído para ser aplicado na fase da preparação dos instrumentos a aplicar no âmbito de uma avaliação de aprendizagens.

Quem o pode utilizar: Aos actores responsáveis pela construção de instrumentos a aplicar no 2º nível de avaliação (aprendizagens).

Grelha para aferir da relevância/utilidade de uma avaliação de aprendizagens	SIM (X)	NÃO (X)	Observações
1. Estamos perante exigências de certificação, cumprimento de legislação específica, ou ainda sistemas de licenciamento, que exijam a demonstração de aprendizagens efectivas?			
2. A demonstração de aprendizagens é necessária à progressão na carreira do indivíduo que participou na formação?			
3. O colaborador quando regressar ao local de trabalho vai ver o respectivo desempenho comparado com níveis de desempenho pré-estabelecidos?			
4. É exigida demonstração de desenvolvimento/aquisição de determinados saberes para que o participante seja autorizado a transitar para um módulo ou sessão de formação seguinte (pré-requisito)?			
5. As consequências da não mobilização dos saberes adquiridos no contexto real de trabalho são graves? (ex: higiene e segurança no trabalho, satisfação final do cliente...)			
6. Pretende-se comparar, em termos de níveis de aprendizagens, os resultados da acção X com os resultados da acção Y?			

Obs: As respostas positivas apontam para a eventual necessidade de se realizarem avaliações desta natureza.

FASE III – Realizar a Estratégia Avaliativa (a recolha de dados no terreno)

Processo 7 – Realizar intervenções avaliativas após a execução da formação

FICHA TÉCNICA

Objectivos: O presente instrumento visa apoiar o utilizador na verificação das condições consideradas necessárias e críticas ao processo de transferência de “adquiridos” durante a formação.

Contextos e momentos de aplicação: Construído para ser aplicado no momento da decisão sobre a execução do 3º nível de Donald Kirkpatrick (avaliação das transferências dos adquiridos durante a formação)

Quem o pode utilizar: Os actores chamados a decidir sobre a eventual realização do 3º nível de avaliação.

Questões a considerar	Sim (x)	Não (x)	Em parte (x)	Comentários (sinalizar e comentar ausência de eventuais informações que possam ter interesse para o processo de avaliação)
1. São suficientemente conhecidos os pontos de partida da formação, designadamente, a posição inicial dos formandos, relativamente ao domínio das competências contempladas pela formação desenvolvida?				
2. Foi possível acompanhar a execução da formação?				
3. As informações reunidas sobre a acção/curso de formação desenvolvida permitem caracterizar suficientemente a formação realizada?				
4. São conhecidas as características dos contextos nos quais se espera que a formação surta efeito?				
5. Foi recolhida, durante a formação desenvolvida, informação sobre as possibilidades de aplicação dos “adquiridos” durante a formação?				
6. Os actores do contexto, em que a formação pode vir a ser aplicada, foram devidamente informados sobre a importância da sua participação/colaboração no processo de transferência?				
7. Os participantes na formação demonstraram claro interesse e motivação para a aplicação dos adquiridos durante a formação?				
8. É possível aferir, no final da formação, o grau de impacto esperado da formação desenvolvida?				

Nota: caso a maioria das questões obtenha resposta negativa, importa reflectir se valerá a pena avançar para uma avaliação do 3º nível.

FICHA TÉCNICA

Objectivos: Este instrumento visa apoiar o formador/monitor na implementação de estratégias que contribuam para a eficácia do processo de transferência de adquiridos associado a determinada intervenção formativa.

Contextos e momentos de aplicação: Pode ser aplicado como (1) *checklist* de apoio ao desenvolvimento das estratégias propostas à medida que a formação se vai desenrolando; (2) *checklist* a utilizar em processos de auto-avaliação; (3) *checklist* de apoio a sistemas de auditoria internos. Pode ser aplicado antes, durante e após a execução da formação.

Quem o pode utilizar: Formador/monitor, coordenadores de formação ou auditores internos.

Sinalizar com (V) as actividades realizadas.

Estratégias a aplicar por parte do formador/monitor	V
<p>Antes da execução da formação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Concebe e desenvolve conteúdos formativos com base numa prévia identificação das competências a desenvolver ²⁴ 2. Aferir da existência e/ou implementar avaliações de carácter diagnóstico de modo a conhecer suficientemente bem o ponto de partida do participante em termos de domínio de determinados saberes 3. Discute (sempre que possível) os conteúdos programáticos com chefias directas/supervisores interessados na formação a realizar 4. Analisa conjuntamente com os participantes na formação, as propostas pedagógicas a executar, particularmente, os objectivos de aprendizagem pretendidos e metodologias de avaliação a aplicar 5. Facilita o processo de auto-avaliação a realizar por parte dos participantes na formação 	
<p>Durante a execução da formação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Desenvolve as estratégias pedagógicas de acordo com os princípios da aprendizagem de adultos 7. Recorre a metodologias formativas centradas na análise de situações problema (articulação com situações relacionadas com o trabalho a executar posteriormente) 8. Tem presente o perfil de competências que se está a trabalhar, designadamente as respectivas competências “chave ou core” 9. Fornece ajudas ao trabalho visando, a aplicação das aprendizagens adquiridas/desenvolvidas 10. Desenvolve a formação com claro enfoque no formando, designadamente nas respectivas necessidades a colmatar 11. Garante a integração/consolidação de saberes por parte dos participantes na formação 12. Disponibiliza suportes pedagógicos de qualidade e com forte pendor instrumental 13. Efectua avaliações de progresso/aferição da satisfação com resultados entretanto alcançados 14. Prepara o formando para a fase da transferência das aprendizagens para o respectivo posto de trabalho (implica sinalizar e/ou construir conjuntamente estratégias que possam ajudar a ultrapassar eventuais obstáculos que se colocam ao processo de transferência) 	

24. Actividade a realizar em articulação com os coordenadores pedagógicos.

<p>Após a execução da formação:</p> <p>15. Acompanha a implementação de eventuais planos de acção que visem a transferência dos “adquiridos” da formação para os contextos reais de trabalho (se possível)</p> <p>16. Informa (caso seja possível) os supervisores dos ex-participantes na formação das capacidades adquiridas/desenvolvidas pelos mesmos</p> <p>17. Mantém-se disponível (sempre que possível) para eventuais contactos dos ex-participantes na formação</p> <p>18. Cria um canal on-line a utilizar pelos ex-formandos no caso de surgirem dúvidas com a eventual aplicação no terreno de determinadas metodologias</p>	
--	--

FICHA TÉCNICA

Objectivos: Este instrumento visa apoiar o participante na formação na implementação de estratégias que contribuam para a eficácia do processo de transferência de adquiridos associado a determinada intervenção formativa.

Contextos e momentos de aplicação: Pode ser aplicado como (1) *checklist* de apoio ao desenvolvimento das estratégias propostas à medida que a formação se vai desenrolando; (2) *checklist* a utilizar em processos de auto-avaliação; (3) *checklist* de apoio a sistemas de auditoria internos. Pode ser aplicado antes, durante e após a execução da formação.

Quem o pode utilizar: Participante na formação, o supervisor/chefia directa ou auditores internos.

Sinalizar com (✓) as actividades realizadas.

Estratégias a considerar por parte do participante na formação	V
<p>Antes da execução da formação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mostra-se disponível e receptivo para a realização de uma entrevista de saída 2. Promove uma postura de aprendizagem permanente 3. Participa em avaliações de natureza diagnóstica 	
<p>Durante a execução da formação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Participa activamente nas sessões formativas, visando a optimização do tempo disponibilizado 5. Elabora ajudas ao trabalho por forma a implementar os “adquiridos” no respectivo posto de trabalho 6. Sugere discussão dos conteúdos programáticos no sentido da respectiva adequação a necessidades específicas de formação 7. Efectua propostas concretas de melhoria na sequência de avaliações de reacção efectuadas ao longo da execução da formação 8. Elabora um plano de acção para aplicação dos adquiridos aquando do respectivo regresso ao contexto real de trabalho 	
<p>Após a execução da formação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Mostra-se disponível e receptivo para a realização de uma entrevista de entrada 10. Prepara (sempre que possível) uma sessão para disseminação de aprendizagens adquiridas 11. Mantém contacto com a equipa responsável pela execução da formação (sempre que possível) 12. Desenvolve o trabalho assente em planos direccionados para a obtenção de resultados 13. Dissemina os saberes adquiridos/desenvolvidos junto de outros colegas de trabalho/outros departamentos 	

FICHA TÉCNICA

Objectivos: Este instrumento visa apoiar o director/coordenador da formação na implementação de estratégias que contribuam para a eficácia do processo de transferência de adquiridos associado a determinada intervenção formativa.

Contextos e momentos de aplicação: Pode ser aplicado como (1) *checklist* de apoio ao desenvolvimento das estratégias propostas à medida que a formação se vai desenrolando; (2) *checklist* a utilizar em processos de auto-avaliação; (3) *checklist* de apoio a sistemas de auditoria internos. Pode ser aplicado antes, durante e após a execução da formação.

Quem o pode utilizar: Director/coordenador pedagógico e auditores internos.

Sinalizar com (✓) as actividades realizadas.

Estratégias a considerar pelo director/coordenador da formação	V
<p>Antes da execução da formação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Implica os gestores de topo nos processos formativos desenvolvidos na organização 2. Questiona as chefias (sempre que possível) sobre os resultados esperados da formação 3. Prepara as chefias com competências de coaching, para o acompanhamento dos formandos em formação dentro e fora da organização 4. Implementa um sistema permanente de diagnóstico de necessidades 5. Implementa sistemas comunicacionais eficazes entre os vários implicados no projecto de formação/contrato de aprendizagem (permite o eficaz e atempado <i>feedback</i>) 6. Acompanha a concepção e o desenvolvimento dos conteúdos formativos com base na identificação prévia das competências a desenvolver ²⁵ 7. Identifica estilos e estratégias de aprendizagem a desenvolver durante a formação ²⁶ 8. Identifica com clareza as competências/responsabilidades a assumir por parte de cada um dos implicados no projecto de formação 9. Articula estratégias pedagógicas a desenvolver fora e dentro do contexto de trabalho (implica uma articulação com a chefia directa/supervisor/tutor do posto de trabalho) 10. Realiza processos avaliativos totalmente associados aos objectivos pré-determinados (desenvolvimento de determinadas competências e execução de desempenhos desejados) 11. Desenvolve actividades de avaliação formativa e sumativa (nível 1 e 2) 12. Assegura a adequação do perfil do formador/monitor 13. Elabora contratos de formação, nos quais são enfatizadas as responsabilidades dos formandos no âmbito do processo formativo no qual se encontram a participar 	

25. Actividade a desenvolver em articulação com os formadores/monitores.

26. A montante da realização podem ser identificados os estilos de aprendizagem dos formandos aquando do preenchimento da respectiva ficha de inscrição na acção de formação.

<p>Durante a execução da formação:</p> <p>14. Garante que os conteúdos da formação sejam ajustados às exigências dos contextos de trabalho dos participantes na formação (ex: verificar relevância e adequação dos conteúdos a desenvolver)</p> <p>15. Disponibiliza suportes pedagógicos de qualidade</p> <p>16. Recomenda o desenvolvimento de estratégias quer formativas quer sumativas, que permitam o feedback atempado relativamente aos resultados formativos alcançados</p> <p>17. Fornece Informação junto da chefia directa/tutor acerca das condições necessárias à execução do desempenho desejado</p>	
<p>Após a execução da formação:</p> <p>18. Fornece Informação junto da chefia directa/tutor acerca das condições necessárias à execução do desempenho desejado</p>	

FICHA TÉCNICA

Objectivos: Este instrumento visa apoiar o supervisor/chefia directa na implementação de estratégias que contribuam para a eficácia do processo de transferência de adquiridos associado a determinada intervenção formativa.

Contextos e momentos de aplicação: Pode ser aplicado como (1) *checklist* de apoio ao desenvolvimento das estratégias propostas à medida que a formação se vai desenrolando; (2) *checklist* a utilizar em processos de auto-avaliação; (3) *checklist* de apoio a sistemas de auditoria internos. Pode ser aplicado antes, durante e após a execução da formação.

Quem o pode utilizar: Coordenador pedagógico/, formador, supervisor/chefia directa e auditores internos.

Sinalizar com (V) as actividades realizadas.

Estratégias a considerar por parte do participante na formação	V
<p>Antes da execução da formação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprecia conjuntamente com o candidato à formação o conteúdo programático a desenvolver 2. Estabelece níveis de desempenho/proficiência a alcançar 3. Informa o respectivo colaborador acerca do método de acompanhamento e avaliação a aplicar após a realização da formação 4. Recolhe informações necessárias à avaliação de terceiro nível/Identificação de eventuais obstáculos ao processo de transferência 	
<p>Durante a execução da formação:</p> <p>Durante a execução da formação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Prepara o posto de trabalho para a reintegração do colaborador em formação 6. Define objectivos de aplicação em consonância com os objectivos estratégicos da unidade orgânica em causa 7. Solicita relatórios de progresso junto da equipa de formação/ entidade formadora (em particular sempre que se trate de formação de longa duração) 	
<p>Após a execução da formação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Realiza uma reunião com o ex-formando para discutir objectivos de aplicação a alcançar no curto e médio prazos 9. Apoiar a elaboração de planos de acção individuais que facilitem o processo de transferência 10. Cria as condições necessárias que possibilitem ao colaborador recém-chegado a partilha dos saberes adquiridos/desenvolvidos com os restantes colegas de trabalho 11. Cria oportunidades que potenciem e facilitem a fase da transferência de aprendizagens (apresentação de novos desafios relacionados com a formação recebida) 12. Estabelece redes de aprendizagem dentro da própria empresa (capazes de facilitar a disseminação dos “adquiridos” pela via da formação) 13. Elabora um plano para acompanhamento e monitorização de progressos alcançados 14. Reconhece desempenhos efectuados no posto de trabalho após a execução da formação 15. Divulga informação acerca dos resultados da aplicação das aprendizagens adquiridas na formação 	

FICHA TÉCNICA

Objectivos: Este instrumento visa apoiar o gestor de topo na implementação de estratégias que contribuam para a eficácia do processo de transferência de adquiridos associado a determinada intervenção formativa.

Contextos e momentos de aplicação: Pode ser aplicado como (1) *checklist* de apoio ao desenvolvimento das estratégias propostas à medida que a formação se vai desenrolando; (2) *checklist* a utilizar em processos de auto-avaliação; (3) *checklist* de apoio a sistemas de auditoria internos. Pode ser aplicado antes, durante e após a execução da formação.

Quem o pode utilizar: Director de formação/coordenador pedagógico, formador, chefia directa, gestor de topo e auditores internos.

Sinalizar com (V) as actividades realizadas.

Estratégias a considerar por parte do participante na formação	V
<p>Antes da execução da formação:</p> <ol style="list-style-type: none"> Desenvolve uma política de financiamento da formação que abranja a totalidade dos colaboradores da organização Esclarece relativamente a políticas de formação a seguir bem como respectivas prioridades. Desenvolve uma cultura de aprendizagem na organização, na qual a aprendizagem é valorizada, reconhecida, apoiada e promovida. Define as responsabilidades de cada um dos actores implicados no processo formativo (standards de qualidade a cumprir) ²⁷ Implementa sistemas de reconhecimento com base nos resultados alcançados Implementa medidas de controlo/acompanhamento do plano de formação 	
<p>Durante a execução da formação:</p> <ol style="list-style-type: none"> Solicita ao gestor da formação um ponto de situação sobre os progressos na formação (em particular em acções de formação de média e longa duração) 	
<p>Após a execução da formação:</p> <ol style="list-style-type: none"> Cria as condições necessárias à disseminação e partilha de conhecimento adquirido durante a formação, designadamente: <ul style="list-style-type: none"> garantir que os respectivos supervisores têm presente os objectivos estratégicos da organização e o respectivo alinhamento com os objectivos previstos para cada a unidade funcional em questão garantir a existência dos equipamentos/materials necessários à aplicação/exploração dos novos saberes apoiar a dinamização de espaços que visem a disseminação dos conhecimentos e experiências adquiridas junto de outros colaboradores/áreas funcionais da Instituição. 	

27. Neste caso, a aplicar à equipa interna de formação. O mesmo procedimento poderá ser aplicado pela entidade formação externa. Neste última caso, a decisão pela implementação de padrões de qualidade, associados à intervenção da respectiva equipa de formação, caberá ao gestor/coordenador da formação da entidade prestadora de serviços de formação.

FASE IV – Tratar e Analisar os Dados Recolhidos e Produzir Relatórios de Avaliação

Processo 8 – Tratar e analisar os dados recolhidos após a aplicação das estratégias avaliativas

FICHA TÉCNICA

Objectivos: Este instrumento visa alertar o avaliador para um conjunto de aspectos a ter em consideração na fase do tratamento dos dados recolhidos.

Contextos e momentos de aplicação: A aplicar na fase do tratamento de dados recolhidos durante a realização das actividades de avaliação.

Quem o pode utilizar: Os responsáveis pelo tratamento dos dados, que podem ser indivíduos internos ou externos ao processo de avaliação.

Questões a considerar (na fase de tratamento dos dados)	Sim (x)	Não (x)	Em parte (x)	Comentários (Sinalizar e comentar ausência de eventuais informações que possam ter interesse para o processo de avaliação)
1. Será necessário tratar todos os dados recolhidos?				
2. São conhecidas as técnicas necessárias ao tratamento dos dados recolhidos?				
3. Há necessidade de se recorrer a tratamento informático dos dados?				
4. Foram sinalizadas respostas incompletas?				
5. Ocorreram interrupções durante a recolha dos dados (ex: interrupções durante a realização de uma entrevista)?				
6. Foram sinalizadas respostas inusitadas ou desfasadas dos assuntos abordados?				
7. Foram sinalizadas inconsistências nos dados recolhidos?				
8. Foram detectados erros de codificação dos dados recolhidos (Ex: após a aplicação de uma mesma grelha de codificação de dados por parte de formadores distintos)?				
9. O grupo de inquiridos é representativo do universo a considerar no estudo?				
10. As técnicas e/ou os instrumentos de avaliação aplicados foram os mais adequados, considerando a natureza dos dados a recolher?				

FICHA TÉCNICA

Objetivos: Este instrumento permite, numa fase subsequente ao tratamento dos dados, aferir se os mesmos são os pretendidos inicialmente e se são os mais adequados, considerando a natureza das informações a produzir.

Contextos e momentos de aplicação: A aplicar na fase da análise dos dados recolhidos durante a realização das actividades de avaliação.

Quem o pode utilizar: Os responsáveis pela análise de dados, que podem ser indivíduos internos ou externos ao processo de avaliação.

Questões a considerar	Sim (x)	Não (x)	Em parte (x)	Comentários (sinalizar e comentar ausência de eventuais informações que possam ter interesse para o processo de avaliação)
1. As questões de avaliação pré-definidas continuam a ser suficientes?				
2. Devem ser consideradas novas questões de avaliação?				
3. Haverá tempo para recolher mais dados no terreno?				
4. Bastará efectuar uma análise descritiva dos dados recolhidos (ou haverá necessidade de cruzar variáveis para gerar a informação pretendida)?				
5. O cruzamento de variáveis a efectuar permite dar resposta a todas as questões de avaliação (ou ficam algumas por responder)?				
6. Os instrumentos de avaliação permitiram gerar informação não esperada?				
7. A informação gerada mas não esperada é relevante?				
8. Foram sinalizados alguns preconceitos associados à recolha de dados efectuada? (Ex: o entrevistador pode influenciar o entrevistado ao manifestar juízos de valor específicos em relação a determinado assunto em discussão...)				
9. A informação produzida é credível?				
10. Será necessário recorrer a outras técnicas para validar a informação produzida?				

FASE IV – Tratar e Analisar os Dados Recolhidos e Produzir Relatórios de Avaliação

Processo 9 – Elaborar Relatórios de Avaliação

FICHA TÉCNICA

Objectivos: Com a aplicação do presente instrumento visa-se alertar quem avalia para os aspectos críticos da fase da elaboração de relatórios de avaliação, com destaque para o momento da elaboração das respectivas recomendações.

Contextos e momentos de aplicação: Instrumento a aplicar na fase da elaboração de relatórios de avaliação de progresso ou finais.

Quem o pode utilizar: Os actores responsáveis pela execução das actividades de avaliação e responsabilizados pela produção dos relatórios.

Questões a considerar	Sim (x)	Não (x)	Em parte (x)	Comentários (sinalizar e comentar ausência de eventuais informações que possam ter interesse para o processo de avaliação)
1. Foram discutidos com os actores interessados a natureza e o conteúdo dos relatórios a apresentar?				
2. Foram claramente destacadas, no relatório, as mensagens mais importantes do processo de avaliação realizado?				
3. Foram apresentados no relatório vários cenários possíveis para proposta de alteração/melhoria de práticas?				
4. A linguagem utilizada no relatório é acessível por parte dos respectivos destinatários?				
5. Na estruturação do relatório foram consideradas as várias partes propostas neste guia?				
6. As recomendações foram devidamente justificadas com base nos dados recolhidos no terreno?				
7. Foram estimados e considerados os custos associados à concretização de cada uma das recomendações efectuadas?				
8. Na elaboração das recomendações foi considerada a capacidade de decisão dos actores indicados para as pôr em prática?				
9. Aquando da elaboração das recomendações foi levado em conta as possíveis reacções dos respectivos destinatários?				
10. Foram sinalizados os resultados a alcançar com a concretização de cada uma das recomendações?				

FASE V – Apresentar e Disseminar os Resultados da Avaliação

Processo 10 – Preparar a apresentação e disseminação dos resultados da avaliação

FICHA TÉCNICA

Objectivos: Este instrumento permite sinalizar a presença de estratégias que, uma vez implementadas, contribuem para uma maior eficácia das sessões organizadas para apresentação dos resultados da avaliação.

Contextos e momentos de aplicação: Pode ser utilizado na fase do planeamento da estratégia de avaliação, assim como, na fase da preparação das apresentações dos resultados de uma avaliação.

Quem o pode utilizar: Os responsáveis pela apresentação dos resultados de uma avaliação que incida sobre determinada acção formativa.

Questões a considerar (na fase do tratamento dos dados)	Previsto (x)	Não previsto (x)	Comentários (sinalizar e comentar ausência de eventuais informações que possam ter interesse para o processo de avaliação)
1. Sinalizar e mobilizar os diferentes destinatários dos resultados da avaliação antes da implementação do processo avaliativo, informando sobre a importância e utilidade das actividades a desenvolver.			
2. Validar junto dos respectivos destinatários das principais conclusões do relatório a apresentar.			
3. Pedir feedback sobre a forma como correu o processo avaliativo.			
4. Considerar quer os posicionamentos da maioria dos auscultados quer de apenas alguns dos elementos implicados no processo de avaliação.			
5. Transmitir a informação de diversas maneiras/modos descritivo/usando gráficos/esquemas/figuras/tabelas...			
6. Apresentar sumários executivos.			
7. Destacar mensagens-chave.			
8. Fazer inter-relações de mensagens com questões avaliativas.			
9. Recorrer a linguagem acessível e sintética.			
10. Encorajar a participação dos públicos destinatários, ao longo das actividades de avaliação.			

11. Evitar a excessiva focalização da apresentação nos interesses de um determinado grupo em detrimento de outro(s).			
12. Evitar a excessiva focalização da apresentação nos aspectos positivos ou negativos de um qualquer actor implicado no processo avaliativo.			
13. Evitar a dispersão das discussões por aspectos muito específicos e ou particulares.			
14. Evitar a monopolização da apresentação/discussão por parte de um dos elementos presentes.			

ANEXO E – Dimensões/Indicadores Organizacionais mais Referenciados (NÍVEL 4) (IQF)

Em que medida a formação contribuiu para uma maior qualidade dos produtos/serviços prestados pela organização?	Qualidade de produtos e serviços	<ul style="list-style-type: none"> • Volume de devoluções/Volume de negócios • Tempo de aprovisionamento de produtos/serviços • Taxas de defeitos, perdas, refugos, erros ou retrabalhos • Número de não-conformidades • Obtenção/manutenção dos níveis de qualidade • Número de certificações obtidas • Imagem da empresa • Número de procedimentos ou modos operatórios (formalizados, actualizados, verificados ou respeitados) • Resultados de auditorias de acompanhamento à implementação das medidas.
Em que medida a formação facilitou o trabalho a desenvolver pelas chefias?	Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Atrasos médios nas decisões • Distribuição das decisões pela hierarquia • Número de soluções adoptadas e implementadas após propostas de grupos de trabalho • Número de objectivos formalizados/número de objectivos avaliados
Em que medida a carteira de clientes da organização aumentou (ou respectivo grau de satisfação) na sequência das intervenções formativas?	Clientes/utilizadores finais	<ul style="list-style-type: none"> • Níveis de satisfação dos clientes (disponibilidade, qualidade e preço de mercadoria/serviços) • Rotação de clientes • Grau de fidelização de clientes • Novos negócios resultantes de indicações de clientes • Mais/novos clientes ou mercados (p. ex. os contratos ganhos, empréstimos processados, financiamento concedido) • Negócios perdidos • Número de reclamações e/ou devoluções
Em que medida a formação contribuiu para uma melhor saúde ocupacional e segurança no trabalho?	Saúde ocupacional e segurança	<ul style="list-style-type: none"> • Acidentes (número, tempo perdido, custos de compensação, custo dos prémios) • Incidentes críticos de segurança (número, custo) • Violação de normas de segurança • Tempo de resposta a acidentes • Percepção dos colaboradores relativamente às condições de trabalho

Questão que relaciona a dimensão com a formação realizada	Dimensões sobre as quais pode incidir o processo de avaliação	Exemplo de indicadores associados a cada uma das dimensões referidas
Em que medida os indivíduos são capazes de trabalhar mais rapidamente, com maior eficiência e com maior qualidade, na sequência da realização da formação?	Produtividade e eficiência organizativa	<ul style="list-style-type: none"> • Custo por unidade produtiva • Custos directos/indirectos • Custos de substituição de equipamentos/materiais • Taxas de erro • Índices de produtividade globais (reais versus orçamentados) • Taxas de produtividade hora/trabalhador, hora máquina... • Prazo de resposta a solicitações dos clientes • Prazo de resolução de reclamações • Prazo de lançamento de novos produtos • Custo associado a manutenção de equipamento (reparação/substituição) • Índice de rotação de stocks • Grau de inovação introduzida em produtos/serviços (...) • Vendas por trabalhador • VAB (Valor acrescentado Bruto) por trabalhador
<p>Em que medida a posição de mercado da organização ficou melhor na sequência da realização da formação?</p> <p>Em que medida a formação contribuiu para uma maior estabilidade financeira da organização?</p>	Vendas/marketing e benefícios financeiros	<ul style="list-style-type: none"> • Volume de vendas (mensal/anual) • Crescimento das vendas (mensal/acumulado) • Crescimento das vendas (mensal/acumulado) Vs crescimento do mercado (mensal/acumulado) • Vendas por unidade de negócio • Margem de comercialização • Valor dos contratos ganhos • Quota de mercado • Carteira de clientes • Lucro por empregado

Em que medida a formação contribuiu para um maior desenvolvimento da organização e da capacidade de intervenção dos respectivos colaboradores?	Organização e desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Taxa de desempenho da avaliação • Desenvolvimento de perfis de competências organizacionais para obter standards (Certificação, Acreditação, Licenças, Novos ambientes operacionais ou para a expansão da organização) • Número/percentagem de empregados com qualificações certificadas • Número de funções desempenhadas (polivalência funcional) • Promoções internas em resultado das competências e do desempenho formativo • Percepção dos colaboradores relativa à formação e a oportunidades de desenvolvimento • Articulação entre os recursos humanos, negócio e a estratégia da empresa
Em que medida a formação contribuiu para a melhoria do clima, cultura e práticas organizacionais?	Clima, cultura e práticas organizacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Taxa de rotação de colaboradores • Índice de admissões • Índice de saídas • Recrutamento (número, tempo e custos) • Taxa de absentismo • Greves/conflitos (número, custos ou tempo perdido) • Número de sugestões dos colaboradores (submetidas e/ou implementadas) • Satisfação e motivação dos colaboradores • Índice de clima organizacional • Participação em equipas • Desempenho das equipas • Investimentos em comunicação interna e sistemas de informação • Implementação de novas práticas de trabalho • Padronização de práticas de trabalho • Implementação/manutenção de uma cultura de serviço • Número de projectos interserviços formalizados • Número e natureza dos projectos realizados em cooperação
Em que medida as intervenções formativas promoveram a inovação e a criatividade?	Inovação e criatividade	<ul style="list-style-type: none"> • Volume de negócios de novos produtos/serviços Vs Volume de negócios total • Resultados de negócios de novos produtos/serviços Vs resultados de negócios total

ANEXO E – Mapa de Impactos (NÍVEL 4) (IQF)

