



Colecção Metodologias - O ciclo formativo

# Guia

## para a avaliação da formação



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu



GOVERNO DA REPÚBLICA PORTUGUESA  
Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social



Projecto apoiado pelo  
Programa Operacional de Assistência  
Técnica do QCAIII - Eixo FSE

### Catálogo na publicação

Portugal. Instituto para a Qualidade na Formação

Guia para a Avaliação da Formação  
(Metodologias de formação – O ciclo formativo)

ISBN: 972-8619-84-7

CDU 377

---

### Editor

Instituto para a qualidade na Formação, I.P.

### Autor

Instituto para a Qualidade na Formação, I.P.

### Título

Guia para a Avaliação da formação

### Colecção

Metodologias de formação – O ciclo formativo

### Produção de conteúdos

Zelinda Cardoso

### Colaboração

João Passeiro

### Local de edição

Lisboa

### 1ª Edição

Maior 2006

### ISBN

972-8619-84-7

### Depósito Legal

21822/04

### Concepção gráfica e paginação

Dupladesign, Lda

### Produção gráfica

Palmigráfica, Lda

### Tiragem

2.500 exemplares

© Instituto para a Qualidade na Formação, I.P.  
2006



Instituto para a Qualidade  
na Formação, I.P.

Ministério do Trabalho  
e da Solidariedade Social

Av. Almirante Reis, 72  
1150-020 Lisboa

Tel.: +351 218 107 000  
Fax: +351 218 107 191  
E-mail: [iqf@iqf.gov.pt](mailto:iqf@iqf.gov.pt)  
[www.iqf.gov.pt](http://www.iqf.gov.pt)



O Guia para a Avaliação da Formação constitui 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. Para tal, este guia disponibiliza um conjunto de instrumentos que visam apoiar a operacionalização das várias estratégias recomendadas no âmbito da abordagem PERTA, proposta de intervenção que orienta todo o percurso do avaliador ao longo das várias fases e processos que a constituem.



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu



GOVERNO DA REPÚBLICA PORTUGUESA  
Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social



Projecto apoiado pelo  
Programa Operacional de Assistência  
Técnica do QCAIII - Eixo FSE

ISBN: 972-8619-84-7



9 789728 619848

# Guia

## para a avaliação da formação



## Nota de abertura

O novo paradigma de organização do trabalho, baseado em maiores níveis de descentralização e partilha do poder de decisão, centrado em projectos que se alimentam de grupos de competência, desenvolvido por equipas de constituição flexível, usando fluxos intensos de informação horizontal e/ou vertical, orientadas sobretudo para os resultados e não tanto para processos, desenvolvidos em mais sofisticados contextos tecnológicos, determina uma necessidade crescente de saber agir, em ambientes de maior exigência, seja do ponto de vista dos conhecimentos técnicos, seja no domínio das competências relacionais.

A tremenda velocidade a que a informação é criada e circula actualmente em espaço público, beneficiando do fantástico desenvolvimento das infra-estruturas tecnológicas de apoio, tornou imperiosa, ao nível das empresas e organizações, a partilha do conhecimento, de forma aberta e permanente.

Como refere Peter Druker: *“As organizações não podem consistir no entalhamento mecânico de recursos. É óbvio que os únicos recursos susceptíveis de crescimento são os humanos, os outros regem-se pelas leis da mecânica, podem ser melhor ou pior utilizados, mas nunca podem alcançar um rendimento superior à soma das suas componentes.”*

A força de vontade para estar permanentemente atento, ser pró-activo na sugestão de alterações e melhoria de circuitos, procedimentos, condições de trabalho, em ordem a obter melhores resultados, os quais possam gerar mais e melhores retornos, é sinónimo de uma ambição não somente de carácter individual, mas também de natureza colectiva, constituindo-se no verdadeiro motor da evolução social e económica.

A evolução da atitude face ao trabalho, com a concomitante preocupação de melhoria contínua de saberes e competências são, em nosso entender, elementos de influência decisiva na produtividade e fonte geradora de riqueza, possibilitando a melhoria de condições de vida, e assim reforçando uma postura de renovada procura na melhoria pessoal e profissional, já que se trata de algo social e economicamente vantajoso, perpetuando um sem-fim virtuoso em que, novos problemas e desafios implicam a necessidade de aprendizagens, alcançando-se dessa forma novas soluções e novos paradigmas, os quais não deixarão de originar novos desafios e por isso novas aprendizagens.

*Este é o contexto em que o Instituto para a Qualidade na Formação edita mais um trabalho da colecção Metodologias – Ciclo formativo, desta vez sobre a Avaliação da Formação, objectivando a edição de um produto que efective um apoio muito prático, a entidades formadoras, formadores, professores, outros profissionais da formação, ou mesmo outros profissionais que operando no seio das empresas e organizações, detêm responsabilidades no processo de desenvolvimento dos respectivos colaboradores.*

Avaliar é de fundamental importância no contexto de um processo formativo, na medida em que permite ajustar a execução ao objectivado, sendo certo que o conceito de avaliar, pode ser valorizado num contexto bem mais abrangente mas, pensamos, mais apropriado, e que tem que ver com a noção de *Accountability* que lhe subjaz, ou seja, pelos resultados decorrentes da avaliação podemos não somente dar contas sobre o interesse, efectividade e relevância do trabalho realizado, mas também dar-nos conta dos ajustamentos a efectuar, seja no decurso do processo, seja na perspetivação de intervenções futuras.

Neste sentido esperamos que este novo trabalho mereça o acolhimento público que os seus congéneres anteriormente editados mereceram, constituindo-se numa ferramenta de trabalho útil que, mais do que definir limites aos seus utilizadores, potencie frutuosa processos de partilha e de aprendizagem, que se repercutam numa melhoria de qualidade e efectividade dos processos formativos, criando valor para pessoas, empresas e organizações.

Não nos esqueçamos que é a percepção do valor do Conhecimento que torna as sociedades, desenvolvidas e naturalmente competitivas.

O Conselho Directivo

## Agradecimentos

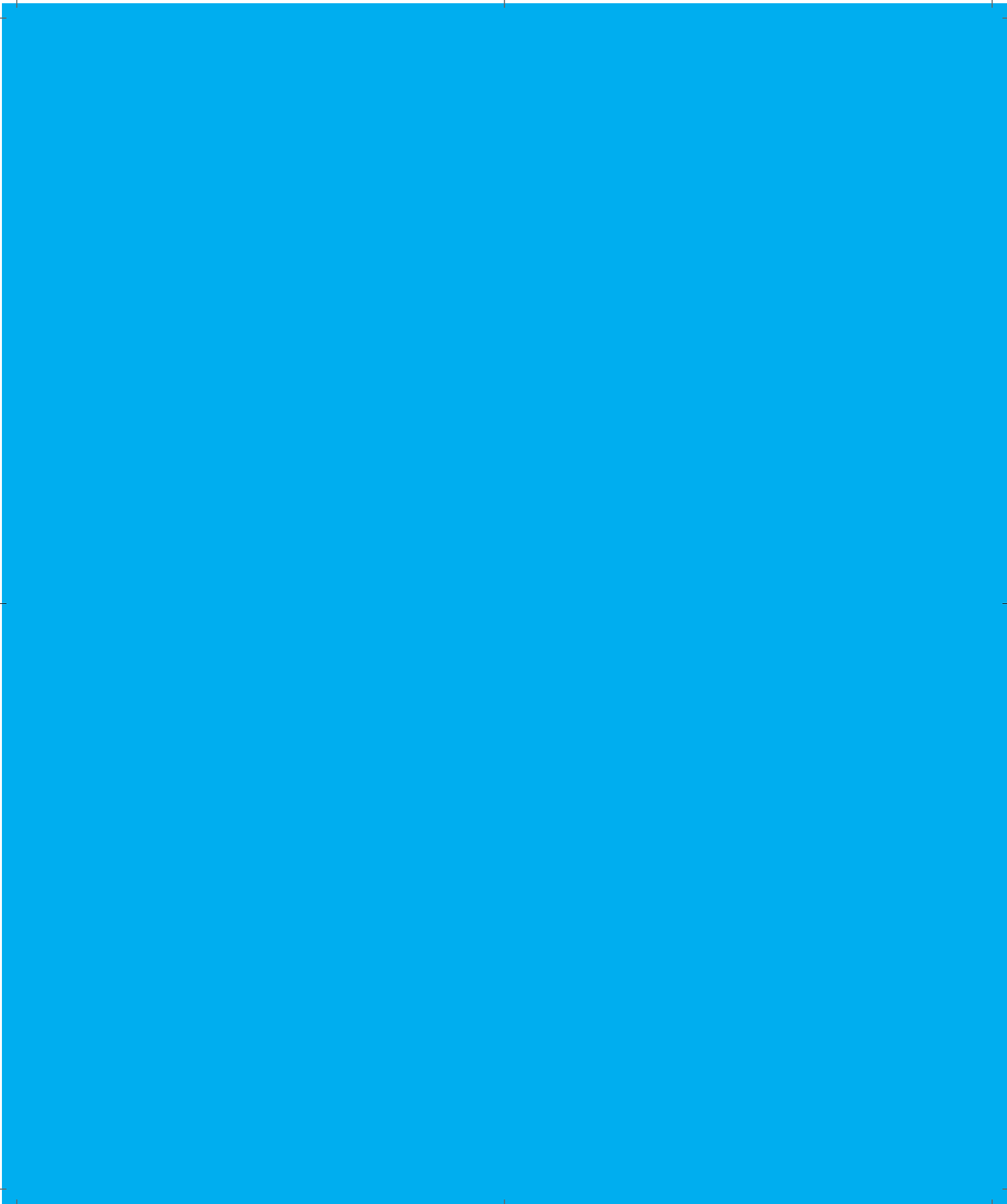
O Instituto para a Qualidade na Formação gostaria de exprimir o seu reconhecimento aos vários elementos, entidades e respectivos representantes, pelos contributos fornecidos ao longo da realização do presente documento, que muito enriqueceu os conteúdos agora disponibilizados.

Neste sentido, agradecemos a um conjunto de especialistas no domínio da formação/avaliação, pelos contributos que deixaram e que muito favoreceram as reflexões realizadas ao longo da elaboração deste Guia, designadamente: Prof. Doutor António Caetano, Dr<sup>a</sup> Ana Luísa Veloso, Dr. Carlos Reis Marques, Cor. Domingos Dias Pascoal, Dr. Florindo Ramos, Dr. João Gouveia, Dr<sup>a</sup> Raquel Velada, bem como os contributos institucionais das entidades participantes nas sessões de validação deste Guia Metodológico:

- Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP)
- Confederação dos Agricultores de Portugal (CAP)
- Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas (MADRP)
- Confederação do Comércio e Serviços de Portugal (CCP)
- Confederação da Indústria Portuguesa (CIP)
- Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV)

Um último agradecimento aos colegas das unidades funcionais do IQF, I.P., designadamente, áreas das Metodologias de Apoio ao Ciclo Formativo, Sistema de Acreditação de Entidades Formadoras e Competências e Qualificações.



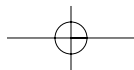
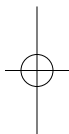
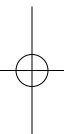
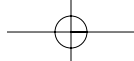


# ÍNDICE

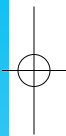
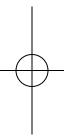
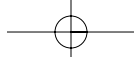
<b>I. Introdução</b>	<b>13</b>
1.1 A que necessidades procura dar resposta	13
1.2 Objectivos do Guia Metodológico	13
1.3 Públicos-alvo	14
1.4 Opções metodológicas seguidas	14
1.5 Como está organizado o Guia	15
1.6 Como pode ser utilizado	16
<b>II. Enquadramento da temática</b>	<b>21</b>
2.1 A problemática da avaliação da formação	21
2.1.1. Um breve olhar sobre algumas das práticas de avaliação da formação	22
2.1.2. Conceito de avaliação da formação e termos afins	29
2.1.3. Principais dificuldades associadas à implementação de dispositivos de avaliação	33
2.1.4. O papel do(s) avaliador(es)	36
<b>III. Apresentação da abordagem PERTA</b>	<b>39</b>
3.1 As fases e os processos da abordagem PERTA	39
3.2 Breve síntese de cada fase da abordagem PERTA	43
3.3 A abordagem PERTA – resultados previstos e instrumentos de apoio	57
<b>IV. Autodiagnóstico a realizar pela entidade formadora</b>	<b>61</b>
4.1 Checklist para autodiagnóstico das práticas de avaliação da formação	61
4.2 Grelha para análise de resultados	65
<b>V. As diferentes fases da abordagem PERTA</b>	<b>69</b>
<b>Fase I – Preparar a intervenção avaliativa</b>	<b>69</b>
Processo 1 – Conhecer o contexto de partida da formação	71
Q 1 – Que informação recolher antes de elaborar a estratégia de avaliação?	72
Compreender as razões que deram origem à formação	73
Analisar a proposta de formação	73
Sinalizar e compreender as características dos destinatários da formação	74
Sinalizar as características da organização de acolhimento/integração profissional	75
Instrumentos de apoio ao processo	77

<b>Processo 2 – Planear as intervenções avaliativas</b>	79
Q 1 – Como construir uma estratégia de avaliação?	83
Porquê avaliar?	84
O que avaliar?	85
Quando avaliar?	93
Quem são os “donos” da informação desejada?	95
Avaliar com base em quê?	95
Que técnicas/abordagens de avaliação utilizar?	102
Que estratégias utilizar na apresentação dos resultados?	106
<b>Instrumentos de apoio ao processo</b>	113
<b>Fase II – Elaborar e testar instrumentos para recolha de dados</b>	117
<b>Processo 3 – Preparar os instrumentos a aplicar nas actividades de avaliação</b>	119
Q 1 – Como construir testes escritos?	121
Q 2 – Como construir inquéritos?	132
Como construir inquéritos por entrevista?	133
Como construir inquéritos por questionário?	134
Q 3 – Como preparar um <i>focus group</i> ?	142
Q 4 – Como preparar uma observação?	142
<b>Instrumentos de apoio ao processo</b>	147
<b>Processo 4 – Testar instrumentos de avaliação</b>	155
Q 1 – O que se entende por validade de um instrumento de avaliação?	156
Q 2 – O que se entende por fidelidade ou fiabilidade de um instrumento de avaliação?	160
<b>Instrumentos de apoio ao processo</b>	165
<b>Fase III – Realizar a estratégia avaliativa (a recolha de dados no terreno)</b>	169
<b>Processo 5 – Realizar intervenções avaliativas antes da execução da formação</b>	171
Q 1 – Avaliação diagnóstica: que perspectivas?	172
Q 2 – Quais as abordagens mais utilizadas na realização de uma avaliação diagnóstica?	175
<b>Instrumentos de apoio ao processo</b>	179
<b>Processo 6 – Realizar intervenções avaliativas durante a execução da formação</b>	181
Q 1 – Que actores podem ser mobilizados para as actividades de avaliação a realizar durante o desenvolvimento da formação ?	183
Q 2 – Que estratégias de apoio à implementação do nível 1 de avaliação (reacções)?	184
Q 3 – Quais as vantagens e limitações deste nível de avaliação?	184
Q 4 – Que estratégias para avaliar as aprendizagens adquiridas pelos participantes na formação?	188
<b>Instrumentos de apoio ao processo</b>	197
<b>Processo 7 – Realizar intervenções avaliativas após a execução da formação</b>	201

Q 1 – Qual o âmbito de análise de uma avaliação de 3º nível? . . . . .	203
Q 2 – Quando realizar uma avaliação de 3º nível? . . . . .	204
Q 3 – Como planificar uma avaliação de 3º nível? . . . . .	204
Que técnicas poderão ser utilizadas numa avaliação de 3º nível? . . . . .	210
Q 4 – Como generalizar as maisvalias da formação dentro da organização? . . . . .	223
Q 5 – Qual o âmbito de análise de uma avaliação de 4º nível (avaliação de impactes da formação nos resultados da organização)? . . . . .	225
Q 6 – Que tipo de dimensões/indicadores organizacionais são mais referenciados nas avaliações de 4º nível? . . . . .	227
<b>Instrumentos de apoio ao processo</b> . . . . .	245
<b>Fase IV – Tratar e analisar os dados recolhidos e produzir relatórios de avaliação</b> . . . . .	255
<b>Processo 8 – Tratar e analisar os dados recolhidos após a aplicação das estratégias avaliativas</b> . . . . .	257
Q 1 – Como tratar os dados recolhidos durante a realização das actividades de avaliação? . . . . .	259
Q 2 – Como analisar a informação produzida? . . . . .	263
<b>Instrumentos de apoio ao processo</b> . . . . .	265
<b>Processo 9 – Elaborar relatórios de avaliação</b> . . . . .	269
Q 1 – Para que servem os relatórios de avaliação? . . . . .	271
Q 2 – A quem podem ou devem ser remetidos os resultados da avaliação . . . . .	272
Q 3 – Como produzir os conteúdos a incluir num relatório de avaliação? . . . . .	272
Q 4 – Que estrutura de relatório adoptar? . . . . .	273
Q 5 – Como elaborar recomendações? . . . . .	276
<b>Instrumentos de apoio ao processo</b> . . . . .	277
<b>Fase V – Apresentar e disseminar os resultados da avaliação</b> . . . . .	279
<b>Processo 10 – Preparar a apresentação e disseminação dos resultados da avaliação</b> . . . . .	281
Q 1 – Como definir uma estratégia para apresentação e disseminação dos resultados de uma avaliação? . . . . .	283
Q 2 – Que abordagens utilizar na apresentação de relatórios de avaliação? . . . . .	285
Q 3 – Como elaborar planos de melhoria? . . . . .	287
Q 4 – Como controlar a implementação das medidas propostas nos relatórios de avaliação? . . . . .	288
<b>Instrumentos de apoio ao processo</b> . . . . .	289
<b>VI. O controlo do processo avaliativo: a perspectiva da meta-avaliação</b> . . . . .	293
Q 1 – Meta-avaliação: que abordagens? . . . . .	294
Q 2 – Quem pode efectuar abordagens meta-avaliativas? . . . . .	297
Q 3 – Que dimensões/critérios utilizar na implementação da meta-avaliação? . . . . .	298
<b>Instrumentos de apoio ao processo meta-avaliativo</b> . . . . .	299
<b>Referências Bibliográficas/Sites de interesse</b> . . . . .	301



# Introdução



# I. Introdução

A temática da avaliação constitui um campo de reflexão cada vez mais presente na ordem do dia das entidades e agentes que operam no mercado da formação. Os desafios com que estes se deparam são crescentes e cada vez mais exigentes quanto à respectiva capacidade para demonstrar que as intervenções formativas realizadas contribuíram, não só para a melhoria das práticas dos profissionais que nas mesmas participaram, mas também para a prossecução dos objectivos e metas dos contextos nos quais estes se inserem.

A maior ou menor utilidade da formação surge, assim, associada ao tipo de impacte gerado a vários níveis: impacte ao nível do desempenho dos indivíduos, dos grupos, da organização, e ainda, de acordo com os objectivos de determinados programas, impactes ao nível de uma comunidade ou região específica. Desenvolver metodologias de avaliação que forneçam uma resposta eficaz a estes vários desafios exige várias respostas metodológicas, nem sempre do domínio de quem intervém na formação.

É neste contexto que o presente Guia Metodológico se insere, como instrumento concreto de apoio à reflexão dos actores que intervêm no domínio da avaliação da formação. Espera-se que o mesmo resulte num contributo válido capaz de favorecer a introdução de eventuais melhorias nas práticas das entidades que intervêm actualmente no domínio da formação profissional.

## 1.1 A que necessidades visa dar resposta

Este Guia visa colmatar um conjunto de necessidades, detectadas aquando da auscultação de entidades e/ou profissionais que intervêm no domínio da avaliação da formação, a saber:

- escassez de documentos de carácter orientador capazes de apoiar as entidades e agentes que intervêm neste domínio;
- exigências crescentes dos que “encomendam” formação quanto à obtenção de informação sobre resultados/impactes da mesma, não apenas ao nível dos indivíduos, mas também ao nível do desempenho da própria organização;
- escassa oferta formativa neste domínio de intervenção;
- fraca partilha de experiências neste domínio, dificultando eventuais processos de disseminação de práticas bem sucedidas entre os agentes que executam projectos de avaliação da formação.

## 1.2 Objectivos do Guia

O presente Guia tem como principais objectivos:

- Disponibilizar uma abordagem metodológica de suporte às decisões a efectuar no âmbito de processos de avaliação, capaz de facilitar a eventual sistematização/conceptualização das práticas de avaliação já existentes.



- Apresentar uma perspectiva integrada de avaliação que permita ao utilizador deste Guia dotar-se de um conjunto de ferramentas capazes de garantir, de forma sistemática, coerência e articulação entre os vários momentos de avaliação.
- Sinalizar algumas das principais responsabilidades a assumir por parte dos vários actores que intervêm em processos de avaliação da formação.
- Sinalizar os principais factores críticos de sucesso associados a práticas de avaliação de impacte da formação.

### 1.3 Públicos-alvo

O Guia Metodológico agora proposto constitui-se num recurso de apoio dirigido, na sua generalidade, a entidades e/ou profissionais que intervêm na formação profissional. Pela natureza de algumas das propostas apresentadas, destacam-se aqui as entidades e agentes que operam na formação profissional dirigida a activos empregados, designadamente uma maior focalização nas acções formativas que são realizadas inter e intra empresas.

Este Guia dirige-se igualmente a qualquer profissional que deseje desenvolver as respectivas capacidades de intervenção ao nível do domínio da avaliação da formação, uma vez que deste guia se conseguem extrair, com facilidade, estratégias aplicáveis em qualquer contexto de avaliação, devidamente sinalizadas em cada uma das fases da abordagem PERTA, proposta de intervenção presente neste Guia.

### 1.4 Opções metodológicas seguidas

A elaboração do presente Guia obedeceu a uma metodologia específica assente em três pilares fundamentais: (1) a realização da análise do contexto e construção do quadro conceptual a desenvolver. Nesta fase da metodologia foi efectuada uma revisão da literatura especializada no domínio em estudo, análise de práticas bem sucedidas, em particular, as reconhecidas pelo actual Sistema de Acreditação de Entidades Formadoras do IQF, definição do quadro metodológico a seguir e respectivo plano de acção; (2) a produção e validação dos conteúdos do Guia, com destaque particular para o desenvolvimento dos respectivos conteúdos e processos de validação associados (validação interna e externa); (3) a definição de um *layout* ajustado aos objectivos deste Guia, fase focalizada na revisão de conteúdos e respectivo ajuste a *layout* pretendido e preparação para produção gráfica.

Relativamente às reflexões realizadas, as mesmas foram norteadas por um conjunto de pressupostos, que importa esclarecer de modo a facilitar a compreensão de alguns dos posicionamentos teóricos da equipa responsável pela elaboração deste Guia Metodológico, dos quais se destacam os seguintes:

- As recomendações e ou sugestões metodológicas presentes neste Guia não se traduzem em normativos a seguir por parte das entidades que intervêm na formação, constituindo-se antes linhas de orientação para a intervenção sustentada no domínio da avaliação da formação.
- A abordagem PERTA não se traduz num “modelo de avaliação” específico; antes numa possível abordagem técnica que remete o utilizador para os momentos antes, durante e após a execução de determinada proposta avaliativa ou “modelo de avaliação” concebidos pelos actores da formação.

As questões de partida para este Guia foram as seguintes:

- Que aspectos se devem ter em conta antes de se conceberem e implementarem propostas técnicas de avaliação?
- Que factores críticos de sucesso devem ser acautelados durante a implementação de estratégias avaliativas?
- Como saber se a intervenção de avaliação foi eficaz?

Neste Guia é destacada, entre outras, a proposta de avaliação de D. Kirkpatrick pelo facto de ser uma perspectiva bastante utilizada por parte de um número significativo de entidades formadoras. Todavia, as propostas metodológicas apresentadas não se confinam apenas às sugestões deste autor, pelo que são igualmente considerados, neste guia, outros contributos que, se acredita possam colmatar algumas lacunas existentes nas propostas daquele autor, de entre as quais se destacam as reflexões de Robert Brinkerhoff (1985;2001), em particular as que relevam a articulação entre as necessidades dos contextos de partida, a construção do dispositivo de formação e o transfer ou transferência dos “adquiridos” para os contextos reais trabalho e respectivos impactes.

- A proposta metodológica apresenta-se segmentada num conjunto de fases, processos e instrumentos de apoio visando tornar o presente Guia o mais operacional possível, tendo em vista a sua rápida apropriação e exploração por parte dos seus utilizadores finais.
- A abordagem PERTA faz apelo a uma forte mobilização e participação dos vários actores que intervêm na formação, aquando da realização das actividades avaliativas. Este posicionamento surge ancorado no paradigma de avaliação que eleva como factor primordial do sucesso das abordagens de avaliação o envolvimento dos vários actores, não apenas numa perspectiva instrumental, mas antes como parceiros, na construção, na implementação dos projectos de avaliação e, sobretudo, na reflexão conjunta em torno dos seus resultados.
- Neste Guia atribui-se particular destaque às questões associadas à avaliação dos impactes ocorridos algum tempo após a execução da formação, pelo que um dos níveis de avaliação mais desenvolvido será o que versa a problemática da transferência dos “adquiridos” durante a formação, para os contextos reais de trabalho. O 4º nível será devidamente enquadrado mas não desenvolvido, por se entender que o mesmo merece, pela respectivas exigências metodológicas, uma análise mais cuidada a contemplar em futuros trabalhos dedicados a esta temática.
- Assiste-se a uma clara passagem das abordagens de avaliação ditas “clássicas” (testes de conhecimentos...) a abordagens mais inovadoras e integradas como o caso do desenvolvimento de Portfólios de Competências.

## 1.5 Como está organizado o Guia

O presente guia encontra-se estruturado em seis blocos fundamentais:

### → Enquadramento da temática

Abordam-se neste espaço questões de terminologia, assim como quadros metodológicos existentes que, ao longo dos anos, têm influenciado as práticas de avaliação da formação. O papel de quem avalia é igualmente um aspecto aqui destacado.

### → Apresentação da abordagem PERTA

Neste bloco do Guia são apresentadas, de forma sumária, as várias fases e processos da abordagem PERTA, destacando-se os *outputs* esperados de cada um dos processos descritos.

### → O Autodiagnóstico a realizar pela entidade que intervém na formação

O convite ao utilizador para a realização de um autodiagnóstico que incida sobre as suas próprias práticas de avaliação surge neste bloco do Guia. O principal objectivo do exercício de autodiagnóstico é a sinalização de eventuais aspectos a melhorar ou a consolidar, bem como estabelecimento de prioridades para acção.

### → O desenvolvimento da abordagem PERTA

Neste bloco são desenvolvidas as várias fases da abordagem PERTA, destacando-se os principais processos a cumprir em cada fase, assim como os instrumentos necessários à respectiva concretização.

### → O controlo do processo avaliativo: a perspectiva da meta-avaliação

Trata-se da parte que encerra o presente Guia Metodológico. À semelhança de outros guias já publicados, que propõem uma reflexão sobre os resultados das propostas metodológicas efectuadas, também este apresenta uma reflexão sobre “como saber se as intervenções de avaliação realizadas foram eficazes?”.

### → Referências bibliográficas/Sites de interesse

Serão aqui disponibilizadas as referências bibliográficas consultadas, assim como é destacado um conjunto de sites para consulta.

## 1.6 Como pode ser utilizado?

Este Guia pode ser explorado de diversas formas já que apresenta diferentes “portas de entrada” que se traduzem no seguinte:

- a sua divisão em partes claramente sinalizadas;
- a separação da parte dita metodológica e instrumental da parte mais teórico-conceitual;
- a separação da abordagem em fases, processos e instrumentos;
- a sinalização do tipo de conteúdos mediante o recurso a símbolos próprios.

Os aspectos traduzidos nos pontos acima referidos podem facilitar o acesso e apropriação dos diferentes conteúdos apresentados. O utilizador deste Guia poderá recorrer sempre a um ou outro tipo de conteúdo, consoante as necessidades de informação em presença.

Destaca-se seguidamente o significado dos símbolos de apoio à exploração dos conteúdos do presente Guia:

**Biblioteca**

Remete o utilizador para uma reflexão sobre conceitos, definições, esclarecimentos adicionais que ajudam a enquadrar as metodologias propostas.

**Oficina metodológica**

Visa introduzir o utilizador no desenvolvimento/execução de propostas metodológicas concretas.

**Exemplo prático**

Remete o utilizador para exemplos concretos que visam ilustrar eventuais resultados a produzir com a aplicação das propostas metodológicas sugeridas.

**Instrumentos de apoio ao processo**

Destaca os instrumentos a utilizar no âmbito dos diferentes processos da abordagem PERTA.



# Enquadramento da temática



## II. Enquadramento da temática

### 2.1 A problemática da avaliação da formação

A problemática da avaliação da formação assumiu contornos distintos no decorrer das últimas duas décadas. Reunir consensos relativamente ao perímetro de uma abordagem de avaliação a desenvolver no contexto da formação profissional não tem sido tarefa fácil. Na realidade, observam-se várias práticas em matéria de avaliação da formação 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 (em particular, a capacidade de quem avalia para construir quadros conceptuais de intervenção, assim como ferramentas de avaliação);
- da disponibilidade de meios e recursos a afectar ao processo avaliativo (humanos, financeiros, materiais...);
- (...)

Contrariamente a outras perspectivas de avaliação, que exigem uma total independência de quem avalia face ao objecto avaliado, a avaliação da formação exige, se atendermos ao tipo de resultados pretendidos, 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 permanente “vigilância” que resulte na qualidade das respectivas práticas ao longo da execução das intervenções formativas.

**!! Nesta medida, a avaliação é aqui encarada como um instrumento ao serviço de todos estes actores, cumprindo o seu papel a partir do momento em que gera informação susceptível de 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).**

Neste Guia serão, assim, analisados os vários momentos em que a avaliação pode e deve dar o respectivo contributo: antes/durante e após a execução da formação, designadamente, sinalizando e actuando 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 impactes nos desempenhos dos indivíduos, dos grupos e da organização.



### 2.1.1 Um breve olhar sobre algumas das práticas de avaliação da formação

A par da elaboração do presente Guia Metodológico, foi possível observar algumas das práticas de avaliação da formação desenvolvidas por parte de entidades que realizam formação dirigida, em particular, a activos empregados. Das observações efectuadas, retiraram-se algumas ilações que apontam para a necessidade de uma maior aposta nos seguintes aspectos:

- definição do quadro conceptual utilizado no domínio da avaliação, que remete para a clarificação das estratégias de avaliação preconizadas, assim como para melhor especificação de modelos de intervenção que orientam a tomada de decisão dos diferentes actores que intervêm na avaliação;
- maior investimento na fase da caracterização do contexto de partida, no momento “antes” da formação. As decisões associadas ao domínio da avaliação da formação são, muitas vezes, tomadas tardiamente, o que dificulta, por vezes, a recolha de informação necessária para a realização de intervenções de avaliação mais exigentes, como o caso das avaliações de 3º e 4º níveis (transferência de “adquiridos” para situações reais de trabalho e respectivos resultados e impactes no desempenho das organizações);
- construção/adaptação de instrumentos que visem avaliar determinados aspectos de um projecto de formação. Esta parece ser, à partida, uma das dificuldades mais significativas demonstradas por parte das entidades que intervêm no domínio da avaliação da formação;
- envolvimento dos vários actores na construção e implementação das estratégias de avaliação a aplicar antes, durante e após a execução da formação.

Por se tratar de aspectos menos explorados por parte de algumas entidades que intervêm no domínio da avaliação da formação, os mesmos serão destacados no decurso das reflexões realizadas no presente Guia. Note-se que, de acordo com o actual Sistema de Acreditação de Entidades Formadoras, o número de entidades acreditadas no domínio da avaliação da formação mantém-se baixo (5%) quando considerado o número total de entidades actualmente acreditadas (1628)<sup>1</sup>.

Contribuir para a melhoria das competências das entidades formadoras para intervir no domínio da avaliação e, consequentemente, aumentar a percentagem referida de entidades acreditadas, traduz-se num dos principais desafios colocados aos destinatários deste Guia.

#### Modelos de avaliação mais referenciados na literatura especializada sobre a temática da avaliação

A proliferação de teorias e modelos no domínio da avaliação deixa claro que ainda se está longe da estabilização de eventuais fronteiras para este campo de intervenção. Existem, todavia, várias experiências que apontam já para alguns consensos no que diz respeito à operacionalização de estratégias avaliativas a implementar no contexto da formação profissional.

A perspectiva de avaliação da formação desenvolvida no presente Guia remete o utilizador para um conjunto de denominadores comuns, sinalizados nas propostas de avaliação analisadas e que deram origem, em certa medida, à abordagem

1) Recolha de informação em 15 de Maio de 2006.

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.

Uma vez analisados alguns modelos de avaliação aplicados no contexto da formação, foi possível constatar o predomínio de três enfoques distintos:

→ Abordagens centradas na verificação do cumprimento dos objectivos de aprendizagem pré-definido

Trata-se de intervenções de avaliação focalizadas na verificação do cumprimento ou incumprimento dos objectivos de aprendizagem pré-estabelecidos. As actividades de avaliação ocorrem, regra geral, apenas no final das intervenções formativas e resultam normalmente na certificação, uma vez alcançados os objectivos previstos, de um determinado conjunto de saberes. São processos de avaliação que ocorrem com frequência no quadro das formações regulamentadas/normalizadas, nas quais assume importância central o controlo da aquisição/desenvolvimento de determinados saberes.

→ Abordagens centradas no processo formativo

Neste caso as intervenções de avaliação dão prioridade ao processo formativo, ou seja, visam monitorizar o funcionamento do dispositivo de formação, assumindo aqui a avaliação um papel de regulação da formação, abordagens características das intervenções avaliativas de carácter formativo. Trata-se de perspectivas frequentemente aplicadas no âmbito de projectos de formação de média/longa duração, nos quais se torna necessário garantir, permanentemente, a qualidade do dispositivo de formação de modo a alcançar os objectivos pretendidos.

→ Abordagens centradas nos resultados/benefícios da formação para os respectivos destinatários

Trata-se de intervenções avaliativas com forte enfoque na aferição dos resultados diferidos da formação, ou seja, centrada nos impactes da formação no desempenho dos indivíduos que frequentaram as acções de formação e/ou impactes nos contextos nos quais estes indivíduos 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.

Vejamos, então, algumas das abordagens mais referenciadas no contexto da avaliação da formação, destacadas por ordem cronológica e por respectivo autor:

### **Donald Kirkpatrick, 1959 (abordagem multinível)**

A abordagem proposta por D. Kirkpatrick, em 1959, tem sido, até à presente data, a mais aplicada por parte das entidades que realizam formação.

A taxonomia apresentada por D. Kirkpatrick procurou dar uma sequência lógica às intervenções de avaliação, constituindo-se um contributo importante no sentido da gestão do processo avaliativo.

Este autor vem propor, assim, uma proposta de intervenção avaliativa a 4 níveis distintos:

**Nível 1:** Avalia a reacção dos participantes à formação (os formandos ficaram satisfeitos com a formação?)

**Nível 2:** Avalia as aprendizagens efectuadas (os formandos aprenderam com a formação realizada?)

**Nível 3:** Avalia os comportamentos no contexto real de trabalho (os formandos alteraram os respectivos comportamentos com base no que adquiriram/desenvolveram através da formação? – processo de transferência de “adquiridos”)

**Nível 4:** Avalia os resultados da formação (a transferência de adquiridos para os contextos reais de trabalho provocou impactos no desempenho da organização?)

A proposta deste autor para a avaliação da formação, recorrendo aos quatros níveis referidos, assenta nos seguintes pressupostos:

- Os níveis possibilitam recolher informação distinta sendo que o nível 1 tenderá a recolher menos informação sobre a formação quando comparado com os níveis seguintes, pelo que a proposta será a aplicação dos vários níveis de avaliação sempre que se pretenda recolher informação sobre os resultados imediatos e impactes de determinada intervenção formativa.
- Os níveis de avaliação estão interrelacionados, sendo que a informação produzida no primeiro nível assume particular importância no âmbito do segundo nível e assim sucessivamente. Tal é dizer que, por exemplo: quando os formandos estão satisfeitos com a acção de formação, parte-se do pressuposto que o respectivo grau de aprendizagem tenderá a ser superior.

Embora se trate de uma abordagem pouco desenvolvida, em algumas das suas propostas metodológicas, traduz-se, sem dúvida, numa solução “arrumada”, que remete as entidades que intervêm na formação para uma focalização no durante e no após a formação.

### **Warr et al. 1970 ( Modelo CIRO )**

O modelo CIRO foi desenvolvido por War, Bird and Rackham em 1970, visando na altura disponibilizar uma abordagem de avaliação especificamente focalizada na aferição dos resultados da formação no contexto das empresas. Esta abordagem, desenvolvida originariamente no contexto europeu, introduz um conceito de avaliação mais abrangente, revolucionando, em grande medida, as práticas avaliativas da época. O “antes” da formação assume aqui uma dimensão de observação importante.

De acordo com estes autores, as empresas deviam desenvolver as respectivas intervenções de avaliação sobre quatro grandes áreas:

Contexto ou ambiente de partida da formação	<p>A avaliação visa compreender:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• as razões que justificam a intervenção formativa;</li> <li>• o <i>gap</i> entre as competências detidas pelos formandos e as competências desejadas pela empresa;</li> <li>• o tipo de saber a desenvolver na formação;</li> <li>• o que se deseja que seja modificado com a intervenção formativa.</li> </ul>
<i>Inputs</i> (“Entradas”) a mobilizar para a intervenção formativa	<p>A avaliação apresenta como principais objectos de análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• o processo de selecção dos formadores,</li> <li>• a estratégia de formação e respectivos conteúdos;</li> <li>• o processo de selecção dos formandos ;</li> <li>• os materiais de apoio;</li> <li>• os recursos materiais e financeiros de apoio...</li> </ul> <p>Trata-se, aqui, de garantir que os vários recursos a mobilizar para a formação são apropriados e suficientes, quando consideradas as necessidades do contexto de partida.</p>
Reacções dos participantes à formação desenvolvida	<p>A avaliação visa aferir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• grau de satisfação dos participantes em relação à formação desenvolvida;</li> </ul>
Outcomes (resultados) da formação	<p>A avaliação visa aferir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• quais os resultados da formação, quer em termos de competências adquiridas/ desenvolvidas, quer em termos de aplicação das mesmas nos contextos reais de trabalho</li> </ul> <p>Importa dar resposta à questão: que mudanças ocorreram após a realização da formação?;</p>

Uma das mensagens-chave da abordagem CIRO é a recomendação para serem considerados todos os aspectos associados ao ciclo da formação. Neste sentido, esta abordagem constitui uma perspectiva sistémica já que se apresenta focalizada nos aspectos cruciais associados aos vários domínios de um ciclo formativo.

### **Daniel Stufflebeam, 1967/ 1971/ 1972 (a abordagem CIPP)**

Trata-se de uma proposta de avaliação semelhante à abordagem CIRO que, embora tenha surgido no campo da Educação, influenciou e continua a influenciar algumas das práticas avaliativas de entidades e agentes que intervêm na formação profissional

Esta proposta estabelece como grandes domínios de análise:

O contexto	A avaliação incide sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• as características do contexto;</li> <li>• as necessidades de formação/justificação de oportunidades de formação;</li> <li>• as características dos participantes na formação;</li> <li>• os problemas que deram origem às necessidades previamente identificadas;</li> <li>• a coerência entre necessidades sinalizadas e objectivos de aprendizagem propostos;</li> </ul>
Os <i>inputs</i> da formação	A avaliação incide sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• suficiência de recursos materiais e humanos;</li> <li>• medidas alternativas à formação;</li> <li>• capacidade de resposta do sistema de formação;</li> <li>• sinalização de eventuais barreiras à execução da formação;</li> <li>• a adequação da proposta pedagógica e respectiva estratégia de implementação;</li> </ul>
O processo formativo	A avaliação incide sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• a implementação das intervenções formativas;</li> <li>• a sinalização de eventuais aspectos a melhorar;</li> </ul>
Os produtos resultantes da formação	A avaliação incide sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• resultados da formação;</li> <li>• resultados face a objectivos pré-definidos;</li> <li>• objectivos face a <i>standards</i>/padrões pré-definidos;</li> <li>• resultados face a necessidades do contexto,</li> </ul>

De forma resumida, diríamos que a avaliação do contexto apoia a formulação/especificação de objectivos de aprendizagem; a avaliação dos *inputs* da formação suporta o planeamento das intervenções formativas; avaliação do processo formativo favorece a respectiva implementação; e, por último, a avaliação dos produtos da formação permite reunir informação útil de apoio à eventual revisão das decisões tomadas.

### **Robert Brinkerhoff, 1985 (abordagem com sete áreas de intervenção)**

Este autor sinaliza um conjunto de questões críticas que devem ser colocadas aquando da realização de um processo de avaliação, que surgem associadas a sete grandes etapas a percorrer.

Este autor apresenta uma sequência de procedimentos que visam orientar, passo a passo, a implementação de uma estratégia de avaliação, designadamente, disponibilizando orientações de apoio à tomada de decisão do(s) avaliador(es). Ao contrário do autor anterior, este autor atribui importância acrescida ao conhecimento do contexto de partida da formação, bem como às dimensões/componentes de avaliação associadas ao processo formativo.

Vejamos as etapas acima mencionadas:

Etapas a percorrer	Questões críticas de cada uma das etapas
Focalizar a avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que dimensões avaliar?</li> <li>• Qual a finalidade da avaliação?</li> <li>• Quem será afectado ou implicado no processo de avaliação?</li> <li>• Que factores poderão influenciar o processo avaliativo?</li> <li>• Quais são as principais questões avaliativas?</li> <li>• A avaliação preconizada tem potencial para ser bem sucedida?</li> </ul>
Desenhar a estratégia avaliativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as abordagens avaliativas disponíveis?</li> <li>• Que aspectos deve contemplar uma estratégia avaliativa?</li> </ul>
Recolher a informação no terreno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que tipo de informação deverá ser recolhida?</li> <li>• Que tipo de procedimentos serão usados na recolha da informação desejada?</li> <li>• Que quantidade de informação será necessário recolher?</li> <li>• Os instrumentos serão seleccionados (de entre os disponíveis) ou construídos (como verificar questões de validade e fidelidade dos instrumentos a aplicar)?</li> <li>• O que se pode fazer para recolher a informação desejada ao mais baixo custo?</li> </ul>
Analisar e interpretar a informação recolhida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como se pretende tratar os dados recolhidos?</li> <li>• Valerá a pena tratar os dados recolhidos?</li> <li>• Como se pretende analisar a informação?</li> <li>• Como se pretende interpretar os resultados obtidos?</li> </ul>
Apresentar os resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem deverá receber os resultados da avaliação?</li> <li>• Que conteúdos deverá ter um relatório de avaliação?</li> <li>• Como poderão ser apresentados os relatórios de avaliação junto dos respectivos destinatários?</li> <li>• Qual deverá ser a estrutura mais adequada para a elaboração de um relatório?</li> <li>• Como poderão os públicos destinatários dos relatórios ser ajudados na interpretação dos respectivos resultados?</li> <li>• Quando devem ser apresentados os relatórios de avaliação?</li> </ul>
Gerir o processo avaliativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem pode gerir e acompanhar um processo de avaliação?</li> <li>• Como podem ser sinalizadas as responsabilidades a associar a um processo avaliativo?</li> <li>• Quanto custará implementar o processo de avaliação?</li> <li>• Como poderão ser sequenciadas e calendarizadas as actividades avaliativas?</li> <li>• Que tipo de obstáculos poderão surgir ao processo de avaliação?</li> </ul>
Avaliar a avaliação (meta-avaliação)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em que circunstâncias deverão ser implementados processos meta-avaliativos?</li> <li>• Quem poderá desenvolver uma abordagem meta-avaliativa?</li> <li>• Que critérios/<i>standards</i> deverão ser definidos de forma a avaliar o processo avaliativo?</li> <li>• Como poderá ser implementado um processo meta-avaliativo?</li> <li>• Que procedimentos podem ser associados a um processo de meta-avaliação?</li> </ul>

### **Jack Phillips, 1991 (abordagem dos 5 níveis – enfoque no ROI)**

Autor de vasta literatura sobre a temática do retorno do investimento na formação, tem vindo a influenciar as práticas das entidades formadoras nesta matéria.

A respectiva proposta de intervenção integra a perspectiva de D. Kirkpatrick, uma vez que mantêm os quatro níveis de avaliação propostos por este autor. Distingue-se, no entanto, a partir do momento em que acrescenta:

- uma questão ao nível 1 – reacção: “em que medida os formandos têm intenção de aplicar os adquiridos através da formação”. É suposto, já neste nível avaliativo, os participantes ensaiarem um plano de aplicação de adquiridos pela via da formação.
- um quinto nível de avaliação: ROI (Retorno do Investimento na Formação). Este nível remete o avaliador para a tradução monetária dos benefícios previamente identificados no nível 4 de D. Kirkpatrick.

Os níveis apresentados por este autor não apresentam uma lógica determinista, ou seja, os “bons” resultados num dos níveis não resultam necessariamente em “bons” resultados nos níveis seguintes. Sustentado em vários estudos realizados sobre a correlação positiva entre os níveis de D. Kirkpatrick, este autor sustenta a existência de uma série de factores responsáveis pela não utilização/aplicação nos contextos reais de trabalho dos ditos “adquiridos” pela via da formação.

Este facto leva este autor a defender a aplicação dos vários níveis de avaliação, de forma a sinalizar, atempadamente, eventuais aspectos menos conseguidos, de forma a poder introduzir as alterações necessárias. Acrescenta que o ideal será sempre a verificação de 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.

### **Patton, 1978/1986/1996 (*utilization focused evaluation*)**

Trata-se de uma proposta avaliativa apresentada, pela primeira vez, por Michael Patton, tendo sido revista ao longo de vários anos.

Este autor defende uma avaliação totalmente centrada na utilidade dos seus resultados. Tal abordagem dá prioridade a dois momentos fundamentais de um processo de avaliação: o antes e o depois.

A proposta defendida por este autor destaca como é que uma estratégia de avaliação pode ser implementada de modo a potenciar a utilidade da mesma para os respectivos beneficiários. A abordagem defendida não se enquadra num modelo e/ou teoria de intervenção específica. Trata-se antes de uma abordagem de avaliação a “construir” com os vários actores que participam na formação.

Principais características desta abordagem:

Princípio fundamental	Esta abordagem apresenta como princípio fundamental o facto de um processo avaliativo dever ser “julgado” pelo <u>grau de utilidade dos seus resultados</u> para os respectivos beneficiários finais.
Papel do avaliador	O(s) avaliador(es) assume(m) um <u>papel de facilitador(es)</u> no processo da emissão de juízo de valores e processo de tomada de decisão.  Os responsáveis pela implementação deste tipo de abordagem são detentores de um portfólio de métodos e técnicas de avaliação, que colocam à disposição dos vários “clientes”. São, regra geral, indivíduos bem preparados para intervir no domínio da avaliação.

Uma vez analisadas as principais características das propostas de avaliação da formação acima apresentadas, conclui-se que existem vários “olhares” sobre a mesma realidade, divergindo as propostas entre si no que diz respeito aos limites do enfoque avaliativo.

Um(a)s intervenções podem, assim, apresentar-se mais abrangentes, focalizando-se em dimensões avaliativas relacionadas com os momentos antes, durante e após a formação, evidenciando-se aqui claramente a importância atribuída por estes modelos à compreensão do contexto de partida da formação.

Outras abordagens surgem mais focalizadas nos momentos durante e após as intervenções de formação, mais focalizadas, neste último caso, nos resultados da intervenção formativa.

**!! Destaque-se que o que distingue uma abordagem de avaliação de outra são as questões de avaliação que colocam e não os métodos a que recorrem.**

### 2.1.2 Conceito de avaliação da formação e termos afins

Quem opera no contexto da formação profissional depara-se, com frequência, com entendimentos distintos no que diz respeito ao conceito de avaliação. Os vários paradigmas teóricos, que sustentam as abordagens de avaliação, remetem os avaliadores para diferentes conceitos de avaliação, regra geral descritos em função das finalidades da avaliação preconizada.

Textos especializados nesta matéria remetem-nos para uma diversidade de definições de avaliação, sendo alguns dos sentidos mais usuais, os que seguidamente se apresentam.



	Sentidos atribuídos à avaliação...	Palavras chave
Avaliar é...	<p>... determinar a eficácia de determinado projecto de formação. A perspectiva de avaliação em presença remete o “avaliador” para preocupações com a aferição dos resultados directos e diferidos da formação.</p> <p>Nesta linha de pensamento encontram-se autores, tais como, D. Kirkpatrick (1959).</p>	√ Resultados da formação
Avaliar é...	<p>... medir os efeitos de determinado programa em relação aos objectivos pré-estabelecidos, visando reunir informação suficiente de apoio à tomada de decisões que resultem na introdução de melhorias nos programas que se encontrem a decorrer ou intervenções formativas futuras.</p> <p>Esta definição coloca a respectiva ênfase nas consequências das intervenções de avaliação, atribuindo particular relevo às intervenções de natureza formativa. Perspectiva defendida por C. Weiss (1972).</p> <p>A ideia da avaliação ao serviço do processo formativo está igualmente patente nos trabalhos de Peter Rossi e Howard Freeman (1993).</p>	√ Tomada de decisões √ Processo formativo
Avaliar é...	<p>... uma recolha sistemática de informação sobre um conjunto de dimensões/componentes de um projecto de formação sobre os quais se emitem juízos de valor com vista à utilização dos resultados produzidos. A recolha sistemática de dados traduz-se aqui no cerne da questão, uma vez que permite potenciar a função utilitária da avaliação. Posição defendida por Michael Patton (1978).</p> <p>R. Brinkerhoff (1983) vem destacar também a ideia do acto avaliativo surgir na sequência da emissão de juízos de valor acerca das diferentes componentes de um projecto de formação. Para este autor a avaliação está claramente ao serviço da melhoria do processo educativo/formativo.</p> <p>J.M. Barbier (1985) refere igualmente que a finalização de um acto avaliativo ocorre com a produção de um juízo de valor sobre determinada componente de um projecto formativo. Partilham a mesma ideia o Joint Committee on Standards (1994); Ernest R. House (1993); Michael Scriven (1991).</p>	√ Recolha sistemática de informação √ Emissão de juízos de valor
Avaliar é...	<p>... uma acção sistemática que permite determinar o valor, o mérito e/ou sentido de determinada actividade ou processo de intervenção. Posicionamento defendido por Jack Phillips (1991).</p> <p>Defendem posicionamentos semelhantes os autores Dan Stufflebeam, Shinkfield (1995)</p>	√ Avaliar o mérito valor de um programa

Como se pode verificar, os autores que se debruçam sobre a problemática da avaliação (avaliação da formação/programas de intervenção) tendem a posicionar-se de forma distinta no que diz respeito ao conceito de avaliação. Tais posicionamentos determinam, em grande medida, a definição de estratégias e práticas dando origem a diferentes propostas de intervenção.

São várias as taxionomias sinalizadas que visam enquadrar as diferentes abordagens de avaliação em categorias distintas, de modo a facilitar a respectiva compreensão e fundamentação.

De entre as várias tentativas para classificar as várias abordagens de avaliação, seleccionámos a que é proposta pelos autores Guba e Lincoln (1989) a propósito da evolução histórica do conceito de avaliação desde o princípio do século XX:

Na sequência dos seus estudos sobre a matéria, estes autores identificam e caracterizam “quatro gerações de avaliação”:

(1) mensuração, (2) descrição, (3) julgamento e (4) negociação.

- (1) a mensuração: não distinguindo entre avaliação e medida, focalizava as atenções na elaboração de instrumentos ou testes para verificação dos resultados de aprendizagem efectuados. Traduziam-se em abordagens de natureza quantitativa, nas quais o papel do avaliador era, então, eminentemente técnico.
- (2) a descrição: se as abordagens anteriores se centravam essencialmente nos resultados finais da formação desenvolvida (enfoque no aprendente), outros autores passaram a preocupar-se com a parte descritiva dos programas de intervenção. Tendo como ponto de partida os objectivos de aprendizagem, visavam agora compreender/descrever as causas do sucesso ou as dificuldades sentidas no cumprimento dos objectivos pré-estabelecidos (contraposição entre objectivos pré-estabelecidos *versus* objectivos realizados). Neste contexto, o avaliador preocupava-se, sobretudo, em descrever padrões e critérios de avaliação a aplicar.
- (3) julgamento: a terceira geração veio questionar os testes padronizados, assim como o facto de se entender a avaliação como sinónimo de medida. Esta geração de avaliadores focalizava antes a respectiva atenção na emissão de juízos de valor sobre os objectos de avaliação. O avaliador passa a assumir, nesta fase, um papel de juiz, acumulando, contudo, as valências anteriormente referidas.
- (4) negociação: neste contexto a avaliação é encarada como um processo interactivo, negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista. As metodologias avaliativas focalizam-se na participação e envolvimento dos vários actores, exercendo o avaliador, neste caso, um papel de facilitador no processo de identificação de estratégias avaliativas a aplicar.

Estas últimas abordagens têm vindo a desenvolver-se sem prejuízo da aplicação de metodologias avaliativas assentes em pressupostos de natureza positivista (segundo os quais o sujeito que avalia e o sujeito/objecto avaliado são duas realidades independentes).

As pesquisas efectuadas permitiram constatar a existência da diversidade de posicionamentos em matéria de avaliação da formação, tendo sido possível sinalizar estratégias de avaliação mais ou menos: formativas, sumativas, estruturadas, quantitativas, qualitativas, positivistas, formais, participadas, etc...sendo que os factores que permitem optar por esta ou aquela metodologia prendem-se, essencialmente, com as especificidades dos respectivos contextos de aplicação, bem como as necessidades de informação dos respectivos beneficiários (Cardoso, 2003). Os avaliadores tendem, assim, a recorrer a esta ou aquela abordagem de acordo com o tipo de resultado pretendido.

Neste Guia Metodológico, o conceito de avaliação da formação será entendido como o “processo que possibilita a **monitorização sistemática** ❶ de determinada intervenção formativa, recorrendo para o efeito a **padrões de qualidade de referência** ❷ explícitos ou implícitos, com vista à **produção de juízos de valor** ❸ que suportem a eventual **tomada de decisões** ❹ ” (Cardoso, 2003).

1

Remete para a importância da perspectiva formativa da avaliação, necessária ao ajustamento permanente do projecto formativo às necessidades dos seus destinatários.

2

A construção de um quadro de referência que dê uma resposta às necessidades dos vários actores afigura-se fundamental para a credibilidade e transparência do processo avaliativo.

3

Efectuar apreciações críticas à luz de um quadro de referência pré-estabelecido é aqui considerada a actividade central de um processo de avaliação.

4

É desejável que qualquer processo de avaliação seja consequente e, por conseguinte, útil para quem é chamado a nele participar.

A par do conceito de avaliação, podemos sinalizar outros conceitos que, por vezes, são utilizados como “sinónimos” de avaliação, tais como: controlo, medição e validação, classificação. Vejamos as respectivas distinções:

### Avaliação/medição

A avaliação como medida é a concepção mais antiga quando falamos em avaliar as aprendizagens realizadas no âmbito de determinados sistemas de ensino/aprendizagem. Trata-se de uma perspectiva muito associada ao paradigma psicométrico das aprendizagens inserido numa concepção da formação em que aos formandos caberá a “aquisição de determinados saberes” e aos formadores a missão de os transmitir.

As questões associadas a esta perspectiva colocam-se ao nível do significado do resultado da medição. Considerando que medir é comparar uma grandeza com uma outra grandeza da mesma natureza assumida como padrão, a medição acaba por se traduzir num conjunto de operações que têm por objectivo determinar o valor de determinada grandeza.

Consideremos a aplicação de um teste com uma cotação de 0 a 20 valores. Uma vez distribuídos os formandos pelas diferentes cotações podemos questionar sempre qual o “valor” do 10 ou do 15, ou seja, a nota atribuída em si mesma não nos permite perceber da sua real importância se não se estipular que o valor dez ainda é um valor positivo e que o valor 9 é um valor negativo não resultando, deste último caso, consequências positivas para o formando.

Este raciocínio leva-nos a concluir que a medição exige ser interpretada e só à luz dessa interpretação podemos avaliar qualquer que seja o desempenho de um formando. Entramos aqui no campo da avaliação a partir do momento em que somos chamados a formular um “determinado juízo de valor” acerca de determinada realidade/objecto de análise.

Daqui decorre a necessária cautela quando ouvimos alguém dizer, sem a devida justificação, que “avaliar é medir”. Importa ter sempre presente que o processo de avaliação inclui a possibilidade da medição de determinada realidade ou objecto, não se esgotando todavia na mesma.

### Avaliação/classificação

A classificação constitui mais uma das possibilidades a incluir em processos de avaliação. Acontece que, ao contrário do conceito anterior (medição), a classificação decorre sempre após o acto avaliativo, ou seja, a mesma não pode ser efectuada arbitrariamente. A avaliação que a precede serve para fundamentar o processo classificatório, que implica traduzir o resultado da avaliação num determinado símbolo que corresponde a um ponto específico numa escala adoptada. Se não pode haver classificação sem avaliação, o contrário já não é verdade.

### Avaliação/controlo

Há controlo da formação sempre que nos encontramos em presença de operações que aparentemente não têm outra finalidade senão produzir informações sobre o funcionamento concreto de uma actividade de formação (Barbier, 1995).

### Avaliação/validação

Informação cuja veracidade pode ser comprovada com base em factos obtidos através da observação, medição, ensaios ou outros meios que constituem evidência objectiva.

## **2.1.3 Principais dificuldades associadas à implementação de dispositivos de avaliação**

Uma análise mais aprofundada sobre algumas práticas de avaliação existentes, assim como a reflexões já efectuadas sobre o domínio da avaliação da formação, permite sinalizar como conjunto de dificuldades a ultrapassar por parte de quem avalia, os seguintes aspectos:

### **→ Existência de várias teorias e modelos de avaliação**

As especificidades dos contextos e públicos destinatários das intervenções avaliativas exigem, muitas vezes, a implementação de estratégias avaliativas específicas com contornos distintos dos modelos disponíveis. Uma análise mais aprofundada sobre os modelos avaliativos existentes permite verificar que se traduzem, na maior parte das vezes, em adaptações de modelos já existentes. Esta realidade permite-nos concluir que são as organizações que definem normalmente qual a melhor estratégia avaliativa a seguir, criando ou ajustando referenciais capazes de dar resposta às respectivas necessidades.

### **→ Complexidade de alguns dos modelos de avaliação**

Implementar modelos avaliativos nem sempre é tarefa fácil. Dependendo do tipo de avaliação pretendida, assim as intervenções são mais ou menos complexas. Na realidade, é o tipo de informação pretendida e a abrangência da intervenção a realizar, que podem exigir métodos mais ou menos complexos, devendo as organizações aferir da efectiva mais-valia dos investimentos a realizar face à utilidade da informação a produzir.

### **→ Fraca apropriação da teoria avaliativa**

A apropriação dos vários modelos de avaliação existentes exige sempre algum investimento em tempo. A experimen-

tação de estratégias já testadas por outros autores poderá ser sempre algo a recomendar na medida em que, tais experiências podem contribuir para o desenvolvimento de competências no domínio da avaliação. Trata-se de um contexto em que a máxima é, em grande parte dos casos, “aprender fazendo”, o que, neste caso, resulta no “avaliar para aprender a avaliar”.

### → A busca pela precisão científica na avaliação

Não raras vezes, prefere-se não avaliar contextos que, à partida, exigiriam a aplicação de estratégias avaliativas complexas e difíceis de implementar. Estas preocupações surgem, em regra, associadas às preocupações com a garantia da “objectividade” nos processos de avaliação – o que resulta, não raras vezes, na busca de “sistemas de medição” que meçam “objectivamente” determinada realidade.

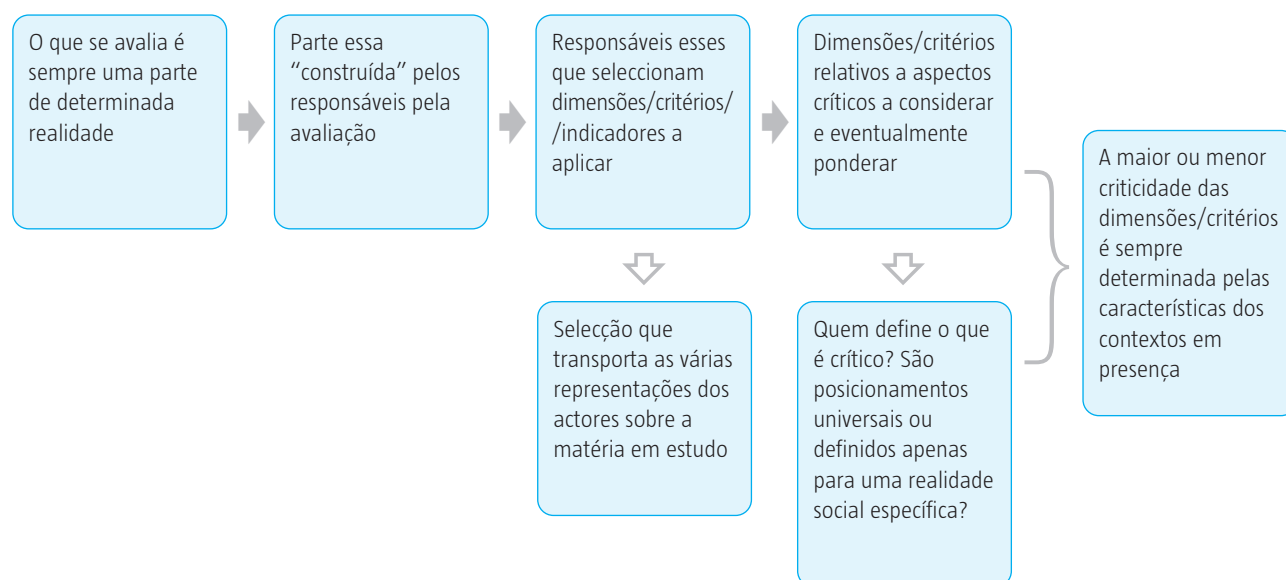
Não desvalorizando as preocupações com a “medição”, não nos podemos esquecer que, tratando-se da avaliação da formação, o desafio prende-se com a avaliação de dimensões/componentes relativas a “determinada realidade social” que se deseja, seja “construída” pelos diferentes actores que na mesma assumem maior ou menor protagonismo. Daqui resulta que, a objectividade pretendida será sempre e necessariamente uma “construção” dos vários actores, na medida em que se postula que qualquer estratégia de avaliação a realizar seja o resultado de um conjunto de “compromissos” a assumir por parte dos vários actores que intervêm em determinado projecto formativo.

Um dispositivo de avaliação que recorra a sistemas de medição complexos e exigentes do ponto de vista do tratamento dos respectivos resultados, pode desencorajar a participação dos seus beneficiários ao longo da respectiva implementação.

### → A problemática da subjectividade dos processos de avaliação

Esta questão relaciona-se, em certa medida, com o ponto anterior. Será que quem avalia consegue conceber um dispositivo de avaliação que garanta 100% de objectividade nas interpretações que providencia? Quem avalia transporta para a construção do dispositivo de avaliação as respectivas percepções sobre o que para determinado contexto se deve considerar “aceitável” ou “inaceitável”. Destaca-se de seguida algumas das estratégias usadas para reduzir a subjectividade nos sistemas de avaliação:

- recurso a sistemas de validação de dispositivos de avaliação, focalizados na análise de dimensões, critérios e indicadores a usar sobre determinada realidade social;
- recurso a mais do que um indicador de “medida” para avaliar a concretização de determinado critério de avaliação;
- verificação da validade e fidelidade de instrumentos de avaliação a aplicar;
- recurso à triangulação (de dados, de olhares avaliativos – objecto de avaliação avaliado por pessoas diferentes, de paradigmas teóricos, de métodos e técnicas...)
- validação de resultados produzidos por processos de avaliação (ver processo 10);
- repetição das observações e clara explicitação dos termos utilizados.



### → Implementação de intervenções avaliativas unicamente após a execução das acções formativas

É prática corrente em muitos dos projectos de avaliação analisados. Esta opção surge normalmente associada ao tipo de paradigma avaliativo seguido pelo avaliador, que, neste caso, centra a atenção na aferição dos resultados finais da formação. Quando os resultados esperados são francamente positivos e a avaliação cumpre a respectiva função, fornecendo informação que permita reconhecer os “adquiridos” durante a formação. No entanto, estas práticas afiguram-se inadequadas quando o que se pretende são avaliações com carácter regulador, ou seja, centradas na introdução de melhorias concretas ao longo da realização da formação. Ver Fase III, processo 7.

### → Fraco envolvimento dos vários actores no processo de avaliação

Um dos principais objectivos de uma intervenção avaliativa é a produção de informação útil capaz de ser apropriada pelos respectivos destinatários. Tal exige que os mesmos tomem conhecimento do dispositivo de avaliação e da forma como podem participar no mesmo, quer ao nível da respectiva construção/validação quer ao nível da respectiva implementação.

### → Uso indevido dos dados da avaliação

Não raras vezes, são recolhidos dados que na prática não chegam a ser utilizados no acto avaliativo. Outras situações há em que se verifica a incorporação de determinados dados no discurso avaliativo sem que, todavia, surtam o impacte desejado. Tais situações decorrem, por vezes, do seguinte:

- os actores envolvidos no processo avaliativo não foram os mais indicados; logo, não foram recolhidos os dados pretendidos;
- os resultados da avaliação não foram apresentados aos actores com capacidade de decisão sobre os mesmos;

- os resultados da avaliação não foram apresentados em tempo oportuno – o que reduziu a possibilidade da avaliação ser consequente;
- os resultados da avaliação foram utilizados para outros fins que não a melhoria contínua dos processos e/ou determinação do valor efectivo da formação desenvolvida.

#### → Inconsistência dos dados recolhidos

Um processo de avaliação pode ser posto em causa por diversas razões, sendo uma das principais a falta de consistência dos dados que apresenta. Dados contraditórios; recomendações pouco fundamentadas e não ancoradas na recolha de dados efectuada; informação pouco credível, traduzem-se em razões suficientes para pôr em causa o resultado de determinada avaliação.

#### → Fraca sustentabilidade dos processos de avaliação

A noção de sustentabilidade aplicada ao domínio da avaliação remete-nos para a seguinte questão: como garantir que a “cultura avaliativa” se mantém, uma vez concluídas as actividades de avaliação propriamente ditas? Diríamos que, a sustentabilidade de um processo de avaliação será tanto maior, quanto maiores forem os investimentos no desenvolvimento de culturas de avaliação operacionalizadas em mecanismos de “vigilância permanente” que garantam a qualidade de projectos de formação subsequentes.

### 2.1.4 O papel do(s) avaliador(es)

São várias as questões que se colocam a quem avalia, das quais, as mais frequentemente apontadas por parte dos destinatários da avaliação são as que seguidamente se apresentam:

#### → Legitimidade do “avaliador” para realizar as actividades avaliativas propostas

Trata-se de uma das questões centrais a analisar sobre esta matéria, uma vez que da maior ou menor legitimidade do “avaliador” depende o maior ou menor empenho e participação de quem é avaliado. As propostas metodológicas que se preconizam neste Guia exigem de quem avalia a capacidade para ser “parceiro” na construção do projecto de avaliação a realizar e, ao mesmo tempo, capacidade para ser isento ao longo do processo avaliativo.

#### → O posicionamento interno e externo do avaliador

A perspectiva de avaliação desenvolvida neste Guia atribui particular relevância à participação dos vários actores da formação na operacionalização das estratégias de avaliação. Neste sentido, privilegia-se a perspectiva de avaliação interna e não externa, não obstante esta última ser igualmente utilizada com maior frequência no âmbito das intervenções de avaliação de nível 3 e nível 4 (avaliação de transferências e impactes organizacionais respectivamente).

#### → Equilíbrio entre rigor metodológico e utilidade da avaliação

Por vezes, o avaliador é levado a efectuar concessões em termos do rigor das metodologias de avaliação a aplicar. Sempre que tal acontecer este deve informar o(s) cliente(s) dessa realidade explicando as razões que o conduziram a tal opção,

com indicação posterior das alternativas seguidas. No relatório final, devem incluir-se nas últimas páginas ou ao longo do texto, notas metodológicas que justifiquem estas opções.

Neste Guia Metodológico faz-se referência à figura do “avaliador” como personagem que tanto pode significar um indivíduo como conjunto de indivíduos que intervêm em actividades de avaliação. A reflexão que seguidamente se efectua assume particular relevância na medida em que se defende que os actores a mobilizar para determinado projecto de avaliação sejam devidamente preparados por forma a garantir que a respectiva actuação seja marcada pela máxima isenção, rigor e sentido ético.





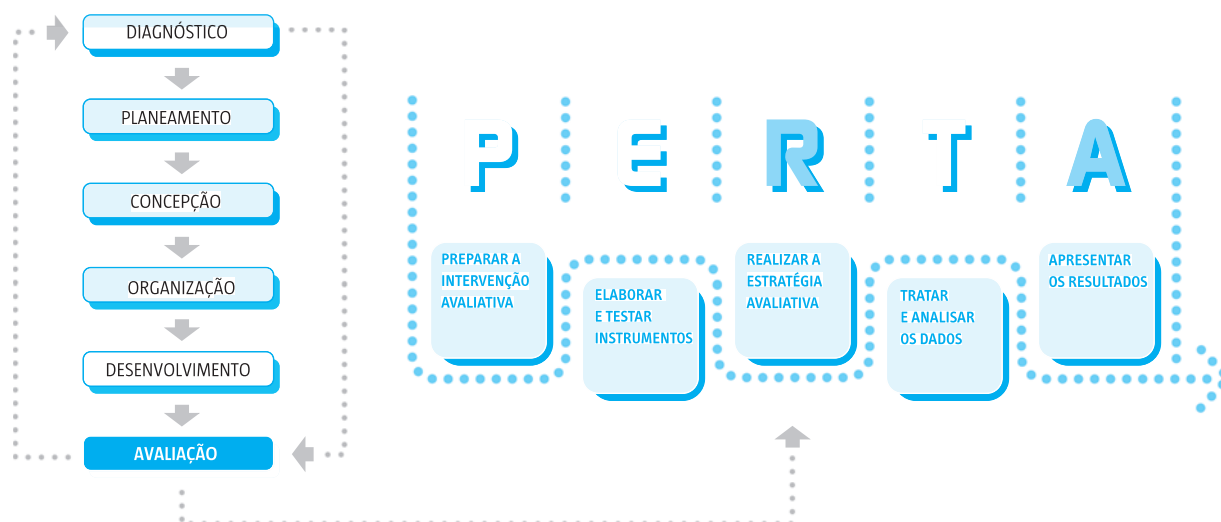
## III. Apresentação da abordagem PERTA

### 3.1 As fases e os processos da abordagem PERTA

A abordagem PERTA foi concebida no sentido de facilitar a sua apropriação por parte dos respectivos utilizadores, pelo que surge estruturada num conjunto de fases, processos e instrumentos.

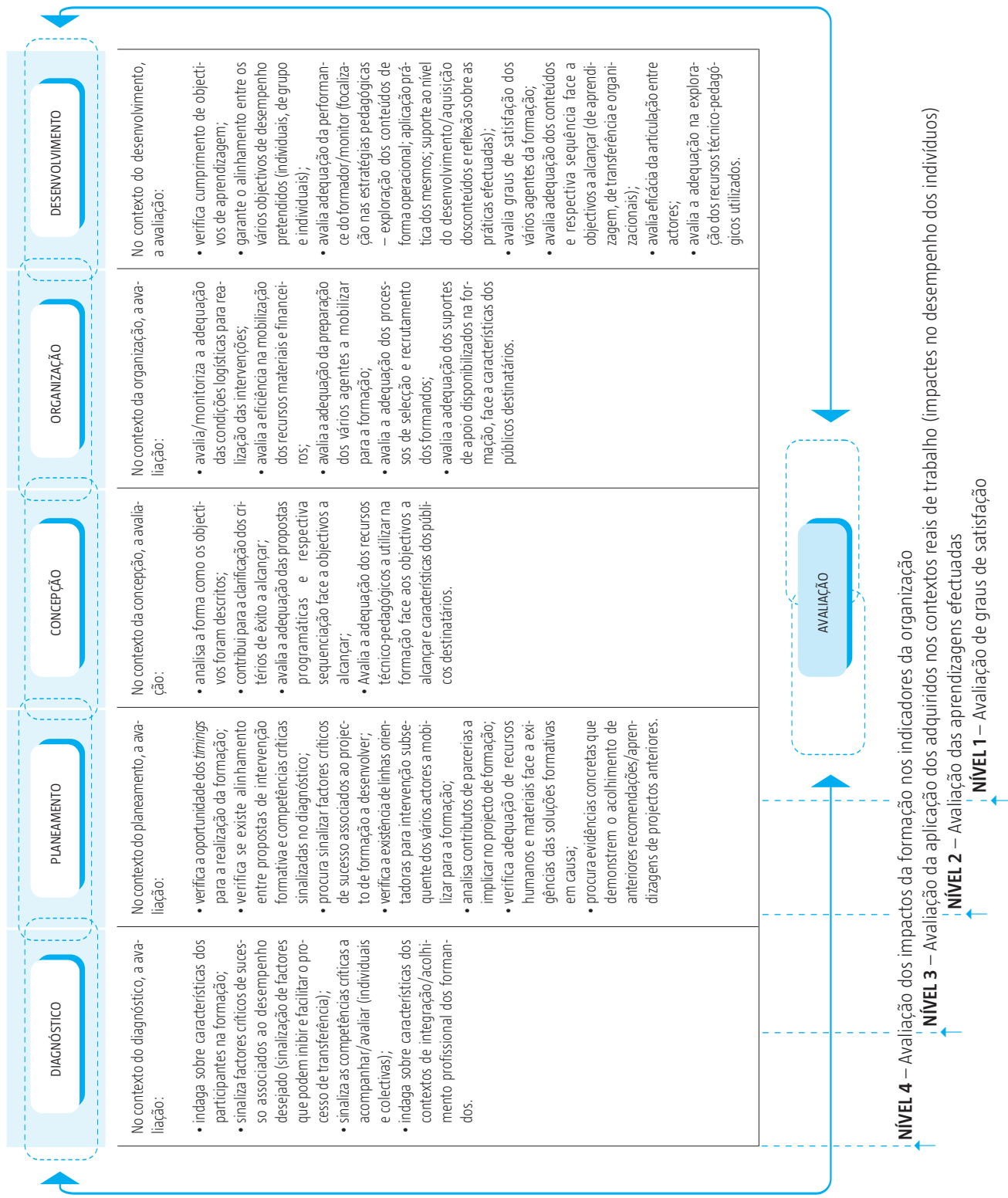
Esta proposta metodológica, à semelhança de outra já publicada, insere-se numa colecção dedicada ao ciclo da formação pelo que versará fundamentalmente aspectos que se prendem com o domínio da avaliação da formação, sem prejuízo da realização das necessárias articulações com os restantes domínios do ciclo formativo, sempre que tal se considere necessário.

Apresenta-se seguidamente a abordagem PERTA em articulação com o esquema do ciclo formativo:



A abordagem PERTA visa potenciar os desempenhos dos actores ao longo do desenvolvimento da formação, entendida aqui como projecto transversal e sistemático que pode ocorrer em qualquer momento tendo em vista a elevação da qualidade e eficácia dos desempenhos dos profissionais e/ou organizações nas quais estes se inserem.

No esquema da página seguinte o utilizador deste Guia compreenderá melhor de que modo pode a avaliação contribuir para a melhoria das práticas a desenvolver em cada um dos domínios do ciclo formativo. Como se poderá verificar, uma estratégia de avaliação permite recolher e devolver informação a cada um dos domínios referenciados. Nesta perspectiva, a mesma constitui uma ferramenta ao serviço do alinhamento das intervenções dos vários actores que resulta numa maior qualidade das respectivas intervenções.



Como referido anteriormente, o que se postula neste Guia não é a apresentação de um modelo de avaliação específico, mas antes uma forma prática e integrada de “olhar” para a avaliação da formação, que se espera, possa contribuir para orientar os respectivos utilizadores ao nível da construção e implementação das respectivas estratégias de avaliação da formação.

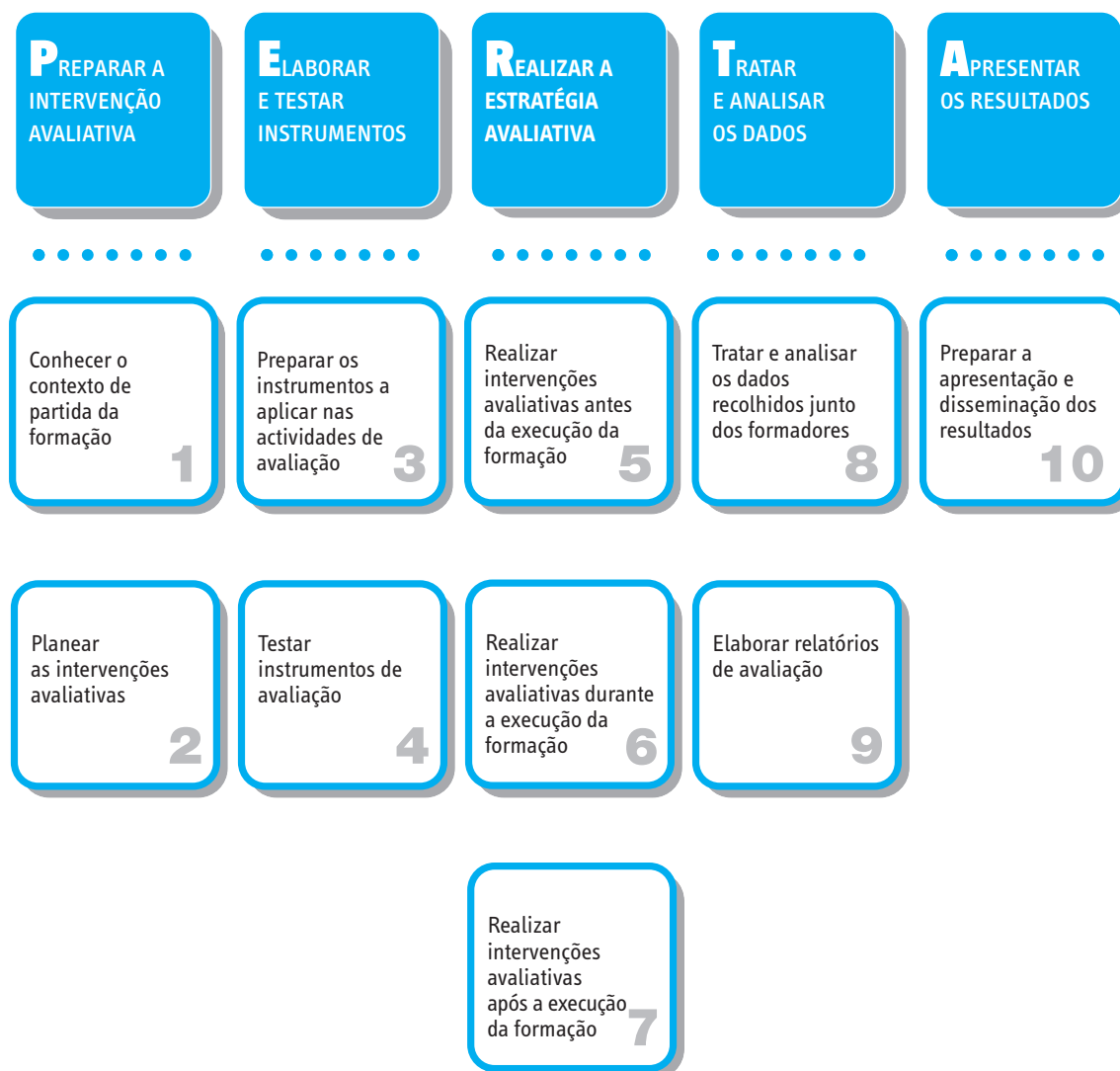
!! A abordagem PERTA traduz-se, assim, num conjunto de fases, processos e instrumentos que remetem o utilizador para três momentos distintos:

- momento 1: o antes da execução da avaliação (Fases I e II da abordagem PERTA)
- momento 2: o durante a execução da avaliação (Fases III e IV da abordagem PERTA)
- momento 3: o após a execução da avaliação (Fase V da abordagem PERTA)

A proposta efectuada junto das entidades e profissionais que intervêm na avaliação da formação é a seguinte: num primeiro momento, sugere-se que o domínio “Avaliação da Formação” seja declinado em cinco fases distintas, integradas e complementares:

<b>FASE I</b>	➡	<b>P</b> lanear a abordagem avaliativa
<b>FASE II</b>	➡	<b>E</b> laborar e testar instrumentos para recolha de dados
<b>FASE III</b>	➡	<b>R</b> ealizar a abordagem avaliativa
<b>FASE IV</b>	➡	<b>T</b> ratar e analisar os dados recolhidos e produzir relatórios de avaliação
<b>FASE V</b>	➡	<b>A</b> presentar os resultados da avaliação

A cada uma das fases desta abordagem serão associados processos específicos que visam operacionalizar cada uma das fases referidas, a saber:



A cada um dos processos indicados serão associados instrumentos que visam apoiar a operacionalização das estratégias metodológicas recomendadas ao longo do Guia, bem como, um conjunto de notas complementares que visam suportar, na sua generalidade, os posicionamentos metodológicos constantes em cada um dos processos da abordagem PERTA.

De modo a familiarizar o utilizador com a proposta apresentada neste Guia, segue-se um breve resumo das principais mensagens de cada uma das cinco fases da abordagem PERTA:

## 3.2 Breve síntese de cada fase da abordagem PERTA

### FASE I: Preparar a intervenção avaliativa

Nesta fase da abordagem PERTA, o utilizador é convidado a recolher um conjunto de dados que lhe permitirão, posteriormente, definir a estratégia de avaliação a implementar ou, se assim lhe entendermos chamar, construir o modelo de avaliação a aplicar ao contexto pretendido. Destacam-se aqui como mensagens principais:

# 1 – A preparação de uma intervenção de avaliação recorre a *outputs* (resultados) de outros domínios do ciclo formativo (diagnóstico, planeamento, concepção, organização e execução da formação), colocando-se, desde logo, ao serviço da melhoria das intervenções que se desenvolvem nestes domínios.

# 2 – A informação produzida nos dois processos da FASE I visa, fundamentalmente, preparar os vários actores para uma intervenção de avaliação mais eficaz e capaz de elevar a qualidade das respectivas intervenções.

# 3 – Do maior ou menor conhecimento acerca dos contextos de partida dos formandos pode depender a maior ou menor qualidade da intervenção formativa. Tal significa que quem forma deverá apresentar uma solução formativa ajustada às necessidades dos seus destinatários – o que implica considerar, não apenas as competências profissionais a desenvolver com a formação, mas também, os objectivos e/ou metas a alcançar com a mobilização posterior dessas competências.

# 4 – Uma intervenção avaliativa exige ser planeada, gerida e avaliada, à semelhança de qualquer outro projecto de intervenção – o que implica a construção de instrumentos próprios de apoio à gestão e acompanhamento do projecto avaliativo.

# 5 – Desenvolver uma estratégia de avaliação numa perspectiva integrada que se estende para além dos períodos de execução da formação pode implicar mudanças ao nível das concepções/paradigmas associados à implementação de projectos formativos.

# 6 – Os modelos de avaliação são, em regra, seleccionados e/ou construídos em função das características dos contextos em presença, pelo que a aplicação “cega” de modelos de avaliação já existentes pode resultar na produção de informação pouco útil para os respectivos destinatários.

# 7 – A implementação de uma estratégia de avaliação exige que se tenha em atenção a respectiva relação custo-benefício, sob pena de se mobilizarem recursos materiais e financeiros desnecessários e não compensados pelos resultados da avaliação.

# 8 – A avaliação é um processo contínuo, dinâmico, que deve acompanhar qualquer projecto ou programa formativo, desde a respectiva concepção até à sua eventual reformulação. A prática avaliativa pode e deve ser, neste sentido, um claro “aliado” da garantia e controlo da qualidade dos projectos de formação.

## FASE I: Fluxograma do processo 1 – Conhecer o contexto de partida da formação

### FASE I – PROCESSO 1

#### Etapa 1

1.1

1.2

1.3

1.4

#### Etapa 2

2.1

2.2

2.3

2.4

2.5

#### Etapa 3

3.1

3.2

3.3

#### Etapa 4

4.1

4.2

4.3

Concluída a análise do contexto

#### Etapa 1 – Compreender as razões que deram origem à formação

- 1.1 – Verificar se a proposta de formação surge ancorada num diagnóstico de necessidades de formação
- 1.2 – Verificar se as competências a demonstrar, após a formação, encontram-se devidamente sinalizadas (num diagnóstico prévio ou no âmbito das justificações da proposta formativa)
- 1.3 – Aferir da clareza da articulação entre as competências enunciadas no diagnóstico, os objectivos de aprendizagem a desenvolver e os objectivos e metas organizacionais a alcançar
- 1.4 – Verificar se foram clarificadas e sinalizadas as competências críticas<sup>2</sup> a adquirir/desenvolver

#### Etapa 2 – Analisar a proposta de formação

- 2.1 – Aferir o tipo de intervenção formativa em presença (modalidade – inicial, contínua, reconversão... e forma de organizar a formação – presencial, a distância, no local de trabalho...)
- 2.2 – Compreender a razão que conduziu à opção por esta ou aquela estratégia formativa
- 2.3 – Identificar factores críticos de sucesso associados à proposta de formação a desenvolver
- 2.4 – Verificar se se distinguem ou são evidenciadas, na proposta formativa, as competências críticas a desenvolver
- 2.5 – Verificar se a forma como são descritos e articulados os conteúdos da formação facilita a implementação de técnicas de avaliação

#### Etapa 3 – Sinalizar e compreender as características dos destinatários da formação

- 3.1 – Sinalizar as características dos potenciais participantes na formação (idade, nível de qualificação, anos de experiência profissional, contexto económico-social...)
- 3.2 – Procurar conhecer o histórico que os candidatos à formação apresentam em termos de participação em anteriores acções de formação
- 3.3 – Identificar qual a habitual reacção dos intervenientes na formação a actividades de avaliação

#### Etapa 4 – Sinalizar as características da organização de acolhimento/integração<sup>3</sup>

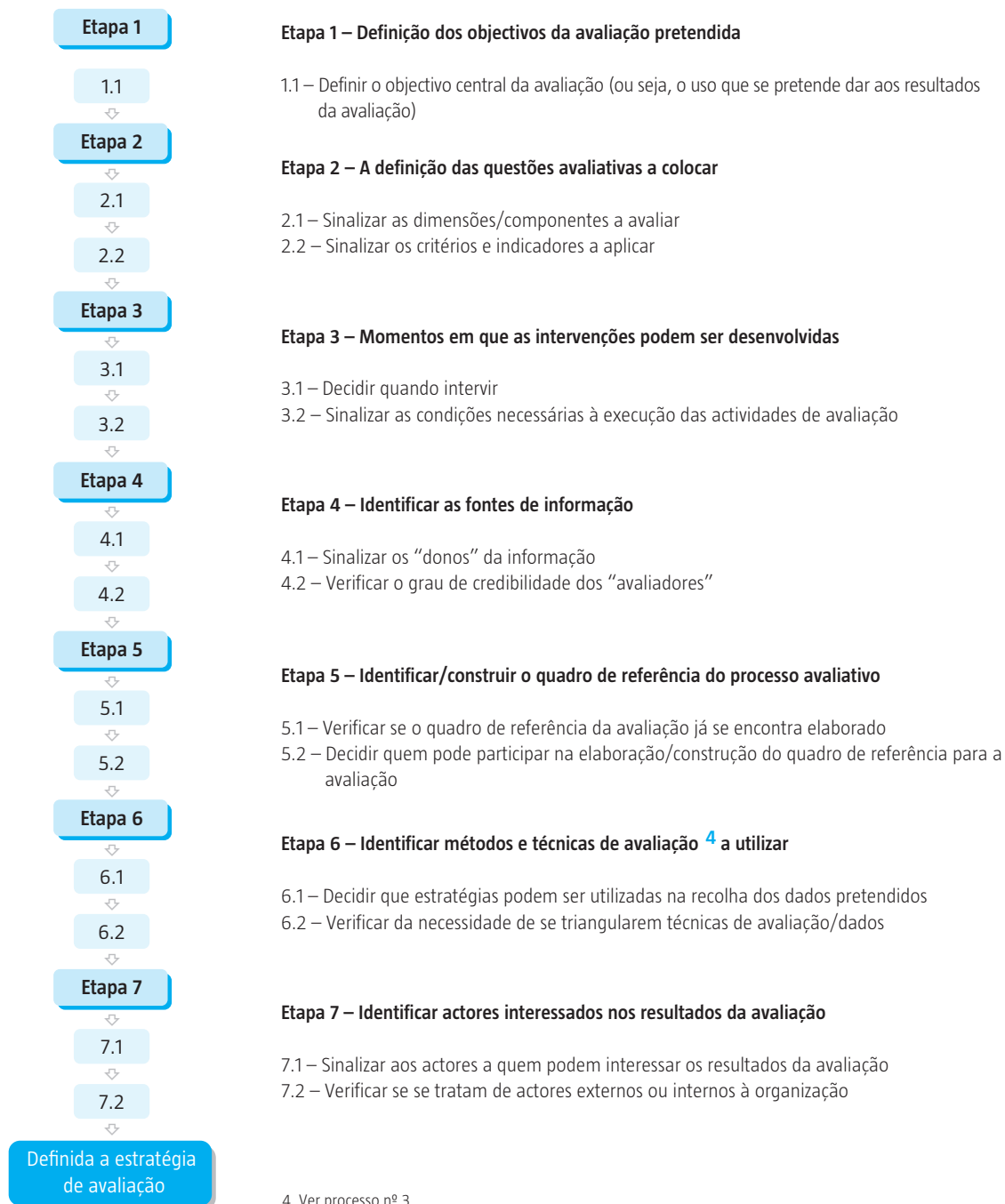
- 4.1 – Verificar se estamos em presença de contextos organizacionais facilitadores da aplicação/exploração dos saberes desenvolvidos e/ou adquiridos através da formação
- 4.2 – Verificar se existem na(s) organização(ões) de acolhimento/integração dos formandos, sistemas de avaliação da formação já implementados ou outro tipo de dispositivo avaliativo (ex: sistemas de avaliação de desempenho, processos de auditoria internos...)
- 4.3 – Verificar se estamos em presença de organizações que investem, de forma sustentada, na execução de planos internos de formação

2. Entenda-se aqui por competências críticas, aquelas que apresentam maior grau de dificuldade e complexidade na respectiva mobilização e que podem contribuir para um maior impacto nos resultados (individuais, de grupo e organizacionais) pretendidos.

3. Entenda-se aqui como organização de acolhimento/integração as estruturas organizacionais/funções para as quais os formandos regressam após a realização da formação. Pode acontecer a formação não exigir a deslocação do posto de trabalho.

## FASE I: Fluxograma do processo 2 – Planear as intervenções avaliativas

### FASE I – PROCESSO 2





**FASE II: Elaborar e testar instrumentos para recolha de dados**

Uma vez conhecido o contexto de partida que deu origem à formação, assim como elaborada a estratégia de avaliação, passa-se à fase da elaboração dos instrumentos que melhor se ajustam ao tipo de informação que se pretende recolher.

Destacam-se aqui como mensagens principais desta fase as que se seguem:

# 1 – A construção e/ou adaptação de instrumentos de avaliação exige um processo de reflexão em torno de várias alternativas possíveis. O recurso aos instrumentos ditos convencionais, tais como o inquérito por questionário, surge no topo da lista dos instrumentos mais utilizados por parte das entidades formadoras. O desafio que aqui se coloca é a possibilidade de se explorarem outras alternativas possíveis, igualmente válidas e, eventualmente, mais adequadas por parte de quem é chamado a participar na avaliação da formação.

# 2 – A aplicação de instrumentos de avaliação é, regra geral, influenciada pelas características dos respectivos contextos. Tal ideia remete o avaliador para uma análise mais cuidada das informações a recolher acerca do contexto que deu origem à formação.

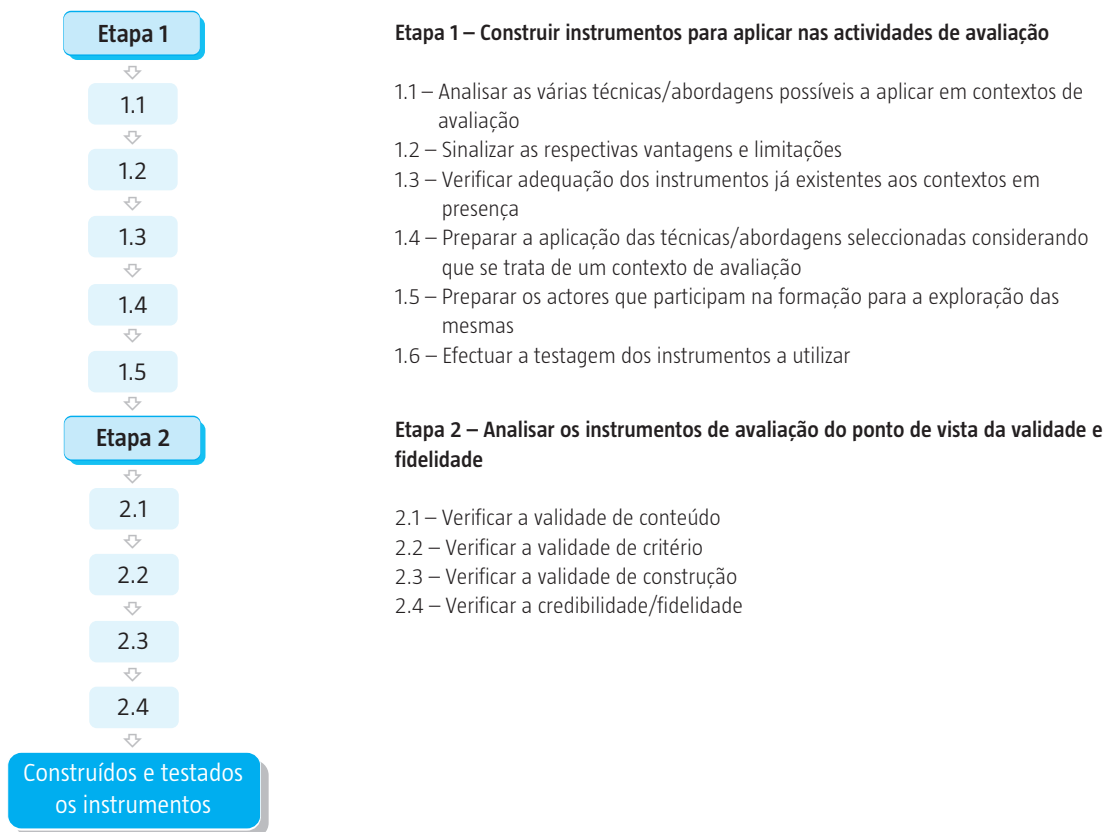
# 3 – A eficácia dos instrumentos de natureza avaliativa tenderá a ser maior sempre que os actores envolvidos nessa avaliação forem informados acerca dos objectivos pretendidos. Defende-se aqui que, sempre que possível, os vários actores devem contribuir para a elaboração dos instrumentos de avaliação a aplicar, mediante várias formas possíveis: (1) discussão prévia dos mesmos com os potenciais alvos do processo avaliativo; (2) recolha de dimensões ou critérios a considerar na abordagem avaliativa; (3) validação de instrumentos já existentes.

# 4 – Verificar a validade e a fidelidade dos instrumentos de avaliação permite garantir uma maior aproximação dos instrumentos a aplicar à realidade que se pretende avaliar. Não raras vezes, conclui-se que os instrumentos de avaliação aplicados não permitiram recolher os dados pretendidos, resultando estas avaliações em processos pouco úteis para quem nas mesmas se viu envolvido.

# 5 – A fase II da abordagem PERTA, elaborar e testar instrumentos de avaliação, surge a montante da realização das intervenções de avaliação – o que não invalida que sejam criados outros instrumentos ao longo da execução da formação. Aliás, tais atitudes podem traduzir reais preocupações com a adequação do instrumental pré-concebido às necessidades dos actores que participam na formação.

## FASE II: Fluxogramas dos processos 3 e 4 – Preparar os instrumentos a aplicar nas actividades de avaliação e testar instrumentos

### FASE II – PROCESSO 3 e 4



**FASE III: Realizar a abordagem avaliativa**

Uma vez preparada e instrumentalizada a proposta de avaliação, seguem-se as intervenções avaliativas propriamente ditas.

Na fase III da abordagem PERTA, destacam-se três grandes momentos nos quais o avaliador pode vir a intervir: o antes, o durante e o após a realização da formação, remetendo-se o avaliador para as necessárias articulações entre a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

Como principais mensagens da fase III, destacam-se, assim, as seguintes:

# 1 – Compete aos responsáveis que realizam a formação, sinalizar ou recolher informação sobre o tipo de competências a mobilizar durante e após a formação. Tal não inviabiliza a realização de avaliações de natureza diagnóstica que visam aferir, com maior pormenor, o grau de domínio de saberes/competências demonstrado por cada um dos participantes na formação.

# 2 – A preparação para a formação tem o seu início ainda nos contextos reais de trabalho e não apenas imediatamente antes da respectiva execução. É o que se procura destacar quando se sugere a realização de uma entrevista de “saída”<sup>5</sup> que implica a realização de uma reunião entre a chefia directa e o candidato à formação.

# 3 – Avaliar durante a formação significa mobilizar para o processo avaliativo alguns dos actores-chave das intervenções formativas, tais como: formandos, formadores/monitores/tutores; directores/coordenadores pedagógicos. Estes actores constituem os protagonistas centrais dos processos de regulação da qualidade de um dispositivo de formação, pela capacidade que apresentam ao nível da introdução de melhorias concretas que concorram para uma maior eficácia da formação.

# 4 – A implementação de uma estratégia de avaliação exige que sejam preparados os actores que vão participar (directa ou indirectamente) no processo, assim como revistas as respectivas responsabilidades a assumir durante e após a execução da formação.

# 5 – A produção dos impactes esperados na sequência da execução da formação são determinados por três tipos de factores: (1) factores associados à preparação e concepção da formação; (2) factores associados ao clima e envolvente organizacional; (3) factores motivacionais associados ao indivíduo que participa na formação. Para elevar a maior probabilidade de impacte será necessário influenciar positivamente cada um destes factores, de modo a garantir as condições necessárias à produção dos impactes desejados.

# 6 – Sempre que o objectivo da avaliação consiste na aferição de “impactes” há que reflectir sobre os vários níveis de impacte de modo a sinalizar as técnicas mais adequadas à aferição dos mesmos. Falamos aqui de impactes da formação ao nível do desempenho do indivíduo (nível 3 de avaliação), ao nível dos grupos e organização no seu todo (nível 4 de avaliação).

5. O termo “saída” significa aqui a realização de uma “pausa” nas actividades profissionais diárias, por determinado período de tempo.

**Fase III: Fluxograma do processo 5 – Realizar intervenções avaliativas antes da execução da formação****FASE III – PROCESSO 5****Etapa 1**

1.1

1.2

1.3

1.4

1.5

**Etapa 2**

2.1

2.2

**Concluída a avaliação  
diagnóstica****Etapa 1 – Ter presente as várias perspectivas da avaliação diagnóstica**

- 1.1 – Ter presente os diferentes objectivos que norteiam a realização de uma avaliação diagnóstica
- 1.2 – Reanalizar resultados anteriores de diagnósticos de necessidades já realizados
- 1.3 – Decidir qual a abordagem mais indicada para o contexto em análise
- 1.4 – Informar os vários actores dos objectivos da avaliação a realizar
- 1.5 – Realizar a intervenção de avaliação diagnóstica

**Etapa 2 – Preparar resultados para serem comparados com resultados intermédios e finais da formação**

- 2.1 – Reanalizar os resultados da avaliação diagnóstica no decurso da formação
- 2.2 – Reanalizar os resultados da avaliação diagnóstica no final da execução da formação

### FASE III: Fluxograma do processo 6 – Realizar intervenções avaliativas durante a execução da formação

#### FASE III – PROCESSO 6

##### Etapa 1

1.1

1.2

1.3

1.4

1.5

##### Etapa 2

2.1

2.2

2.3

2.4

2.5

Executadas as intervenções de avaliação

##### Etapa 1 – Preparar e executar as avaliações de reacções (nível 1)

- 1.1 – Ter presente o âmbito de uma avaliação de reacção
- 1.2 – Verificar se são contempladas na avaliação as dimensões/componentes importantes e críticas associadas à formação a desenvolver
- 1.3 – Considerar a diversidade de técnicas/abordagens disponíveis para se avaliarem as reacções dos actores que intervêm na formação
- 1.4 – Preparar os formandos para participarem na avaliação
- 1.5 – Realizar as intervenções antes e no final da avaliação

##### Etapa 2 – Preparar as avaliações de aprendizagens (nível 2)

- 2.1 – Ter presente o âmbito de uma avaliação de aprendizagens
- 2.2 – Verificar se são contemplados na avaliação os saberes/competências importantes e críticos da formação a desenvolver
- 2.3 – Considerar a diversidade de técnicas/abordagens disponíveis para se avaliarem as reacções dos actores que intervêm na formação
- 2.4 – Preparar os formandos para participarem na avaliação
- 2.5 – Realizar as intervenções antes (se necessário), durante e no final das intervenções

### FASE III: Fluxograma do processo 7 – Realizar intervenções avaliativas após a execução da formação

#### FASE III – PROCESSO 7

##### Etapa 1



1.1



1.2



1.3



1.4



##### Etapa 2



2.1



2.2



2.3



2.4



##### Etapa 3



3.1



3.2



##### Etapa 4



4.1



4.2



4.3



4.4



Concluídas as intervenções  
de avaliação

##### Etapa 1 – Preparar uma avaliação de 3º nível

- 1.1 – Ter presente o âmbito de uma avaliação de 3º nível
- 1.2 – Sinalizar os factores que podem inibir ou facilitar o processo de transferência
- 1.2 – Preparar e mobilizar os actores para a execução de actividades que potenciam a transferência
- 1.3 – Sinalizar as técnicas a aplicar numa avaliação de 3º nível
- 1.4 – Reflectir sobre a importância da entrevista de “saída”

##### Etapa 2 – Realizar a intervenção (uma proposta possível)

- 2.1 – Realizar uma entrevista de “chegada”
- 2.2 – Elaborar um plano de acção
- 2.3 – Disponibilizar ao ex-formando um instrumento para respectiva auto-avaliação e acompanhamento de progressos
- 2.4 – Realizar uma reunião de acompanhamento/avaliação de progressos

##### Etapa 3 – Generalizar as mais valias da formação no contexto da organização

- 3.1 – Definir estratégias de acção
- 3.2 – Mobilizar os actores a implicar na execução das estratégias pré-definidas

##### Etapa 4 – Avaliar impactes da formação na organização (nível 4)

- 4.1 – Ter presente as razões fundamentais que conduziram à formação
- 4.2 – Rever e analisar os indicadores susceptíveis de sofrerem eventual impacto na sequência das acções de formação
- 4.3 – Sinalizar outras medidas que possam ter impacto nos mesmos indicadores e estimar o respectivo “peso” na evolução dos indicadores
- 4.4 – Procurar estimar os benefícios ilíquidos da formação (valor acrescentado percebido pelos vários actores beneficiários directos ou indirectos da formação)

**FASE IV: Tratar e analisar os dados recolhidos e produzir relatórios de avaliação**

Na sequência das várias intervenções de avaliação torna-se necessário reflectir acerca dos dados recolhidos junto dos vários actores contactados para o efeito. Trata-se de reflexões realizadas na fase IV da abordagem PERTA e que visam dotar o utilizador de um conhecimento mais aprofundado relativamente às várias técnicas disponíveis para a realização do tratamento de dados desejado.

Apresentam-se, seguidamente, algumas das mensagens mais marcantes desta fase:

**# 1** – O tratamento e análise dos dados de um processo de avaliação deve ser efectuado atempadamente, ou seja, os resultados deverão permitir a eventual introdução de melhorias nos processos formativos, em tempo oportuno e no sentido do cumprimento dos objectivos de formação (valorização da perspectiva da avaliação formativa). Quando a avaliação é realizada no final da formação, o tratamento dos dados deve permitir retirar ilações para a operacionalização de intervenções futuras.

**# 2** – Um relatório de avaliação deve dar uma resposta concreta às necessidades de informação dos seus destinatários; tal é dizer que se deve evitar produzir informação pouco útil à tomada de decisão dos actores que intervêm na formação.

**# 3** – A introdução de processos de validação de dados contribui para uma maior credibilidade dos processos de avaliação. Tal procedimento pode contribuir ainda para uma maior aceitação dos processos de avaliação desenvolvidos, uma vez que permite a realização de espaços verdadeiramente participativos e colaborativos que abonam totalmente a favor da transparência dos processos de avaliação realizados.

**# 4** – A produção de relatórios de avaliação exige um cuidado particular, designadamente no que toca à necessária formatação, que deve ser efectuada de acordo com as mais prementes necessidades de informação dos respectivos destinatários.

**# 5** – A elaboração de conclusões e recomendações assumem, em qualquer relatório de avaliação, uma importância crucial já que neste espaço de reflexão são vertidos os principais juízos de valor dos vários actores que participaram na avaliação. Na sequência destas seguem-se, igualmente, outros quadros de reflexão que apontam para a implementação de acções de melhoria, com efeitos nas acções em curso ou em acções a desenvolver em períodos subsequentes.

## FASE IV: Fluxograma do Processo 8 – Tratar e analisar os dados

### FASE IV – PROCESSO 8

#### Etapa 1



1.1



1.2



1.3



1.4



1.5



#### Etapa 2



2.1



2.2



2.3



2.4



Tratamento e análise  
de dados efectuados

#### Etapa 1 – Tratar os dados recolhidos

- 1.1 – Decidir que tipo de dados tratar e como tratar
- 1.2 – Validar os dados seleccionados
- 1.3 – Codificar os dados seleccionados para respectivo tratamento
- 1.4 – Verificar se as amostras de respondentes é representativa do universo a considerar no estudo
- 1.5 – Verificar se os métodos/técnicas de recolha de dados foram os mais adequados quando considerados os dados obtidos

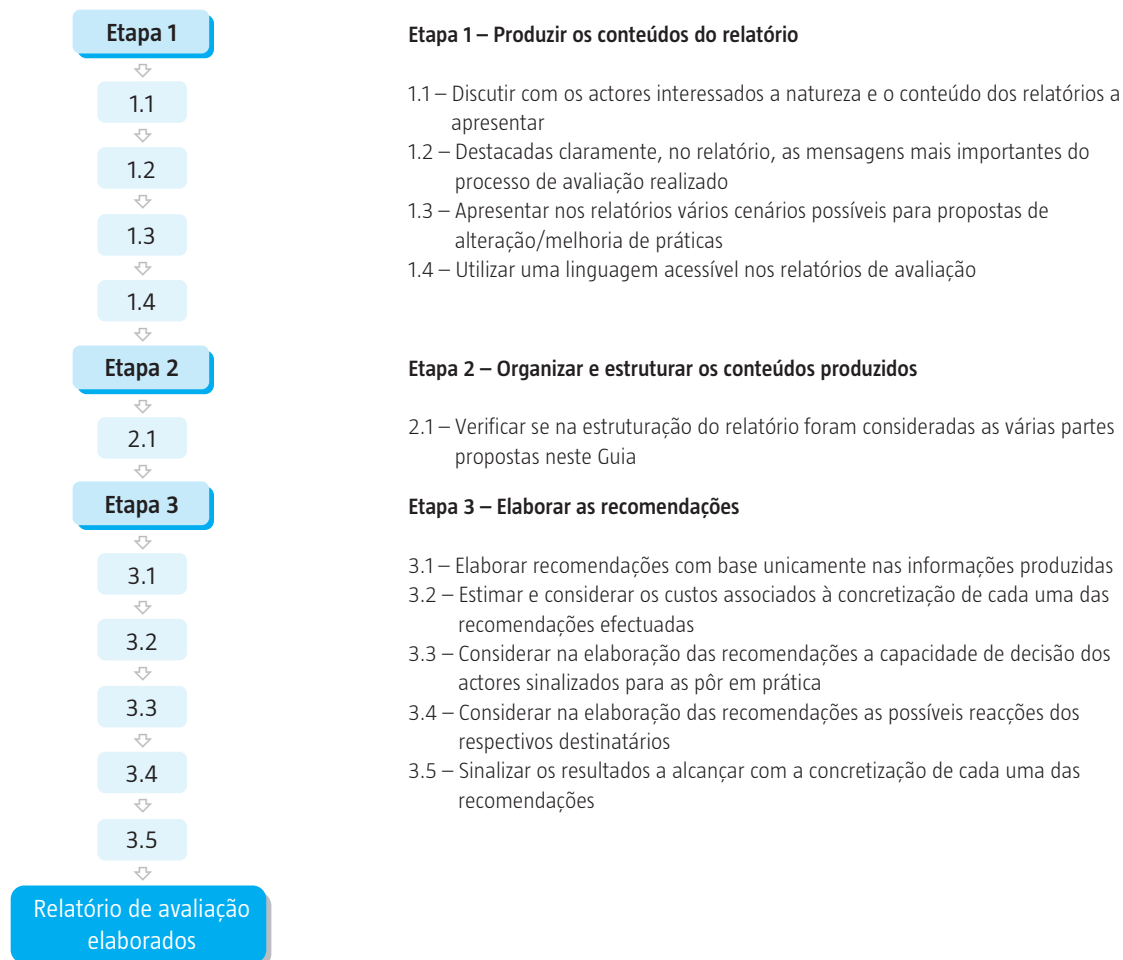
#### Etapa 2 – Analisar os dados após respectivo tratamento

- 2.1 – Verificar se as questões avaliativas pré-estabelecidas foram todas respondidas
- 2.2 – Aferir sobre o tipo de análise mais adequada (descritiva, bi-variável, multivariável)
- 2.3 – Verificar se da análise efectuada resulta informação relevante para a tomada de decisão
- 2.4 – Verificar se a informação produzida é suficientemente credível



## PARTE IV: Fluxograma do Processo 9 – Elaborar relatórios de avaliação

### FASE IV – PROCESSO 9



**FASE V: Apresentar os resultados da avaliação**

A fase V da abordagem PERTA consiste na derradeira – mas não menos importante etapa – do percurso proposto. O processo de avaliação não termina com a produção dos relatórios de avaliação. Na sequência desta actividade, segue-se a apresentação e discussão dos respectivos resultados junto dos vários actores que participam ou participaram (directa ou indirectamente) na formação.

Como mensagens centrais da fase V destacam-se as seguintes:

- # 1 – A apresentação dos resultados de um processo de avaliação deve ser cuidada e ajustada à natureza da informação pretendida por parte dos respectivos destinatários.
- # 2 – A apresentação das recomendações acompanhadas de um conjunto de propostas de acção concretas, devidamente planeadas e calendarizadas, contribui para uma maior apropriação dos resultados de determinada avaliação, por parte dos respectivos destinatários.
- # 3 – A elaboração de um plano de acção que suporte a introdução de eventuais melhorias nos processos formativos que se encontram a decorrer ou a desenvolver futuramente potencia e atribui sentido às intervenções avaliativas realizadas.
- # 4 – A focalização dos actores contactados nas prioridades a seguir pode potenciar e otimizar os resultados de uma avaliação.
- # 5 – Qualquer que seja o plano de melhoria a implementar deve ser devidamente calendarizado e gerido/acompanhado por parte dos actores com maiores responsabilidades na respectiva execução.

## FASE V: Fluxograma do Processo 10 – Preparar a apresentação e disseminação dos resultados da avaliação

### FASE V – PROCESSO 10

#### Etapa 1

1.1

1.2

1.3

1.4

1.5

1.6

1.7

#### Etapa 1 – Definir uma estratégia para apresentar os resultados da avaliação

- 1.1 – Decidir a quem devem ser apresentados os resultados
- 1.2 – Decidir como deverão ser apresentados os resultados
- 1.3 – Decidir quando devem ser apresentados os resultados
- 1.4 – Decidir quem deve apresentar os resultados da avaliação
- 1.5 – Decidir onde deverão realizar-se as sessões para apresentação dos resultados
- 1.6 – Aferir como pretendem os vários actores-chave apropriar-se dos resultados da avaliação
- 1.7 – Verificar se os destinatários estão preparados para receberem os resultados produzidos

#### Etapa 2

2.1

2.2

2.3

#### Etapa 2 – Abordagens/técnicas a utilizar na apresentação dos resultados da avaliação

- 2.1 – Ter presente as várias possibilidades disponíveis para a apresentação dos resultados (reuniões individuais, colectivas...)
- 2.2 – Preparar as apresentações dos resultados
- 2.3 – Recolher informação sobre graus de satisfação relativos à forma como foram apresentados os resultados da avaliação

#### Etapa 3

3.1

3.2

3.3

3.4

3.5

#### Etapa 3 – A elaboração de planos de acção

- 3.1 – Sinalizar previamente recomendações de melhoria para tratamento prioritário
- 3.2 – Sinalizar acções a implementar
- 3.3 – Sinalizar os actores que serão responsáveis pela implementação das medidas propostas
- 3.4 – Identificar os resultados que se espera alcançar
- 3.5 – Que calendário será o mais adequado para a produção dos resultados pretendidos?

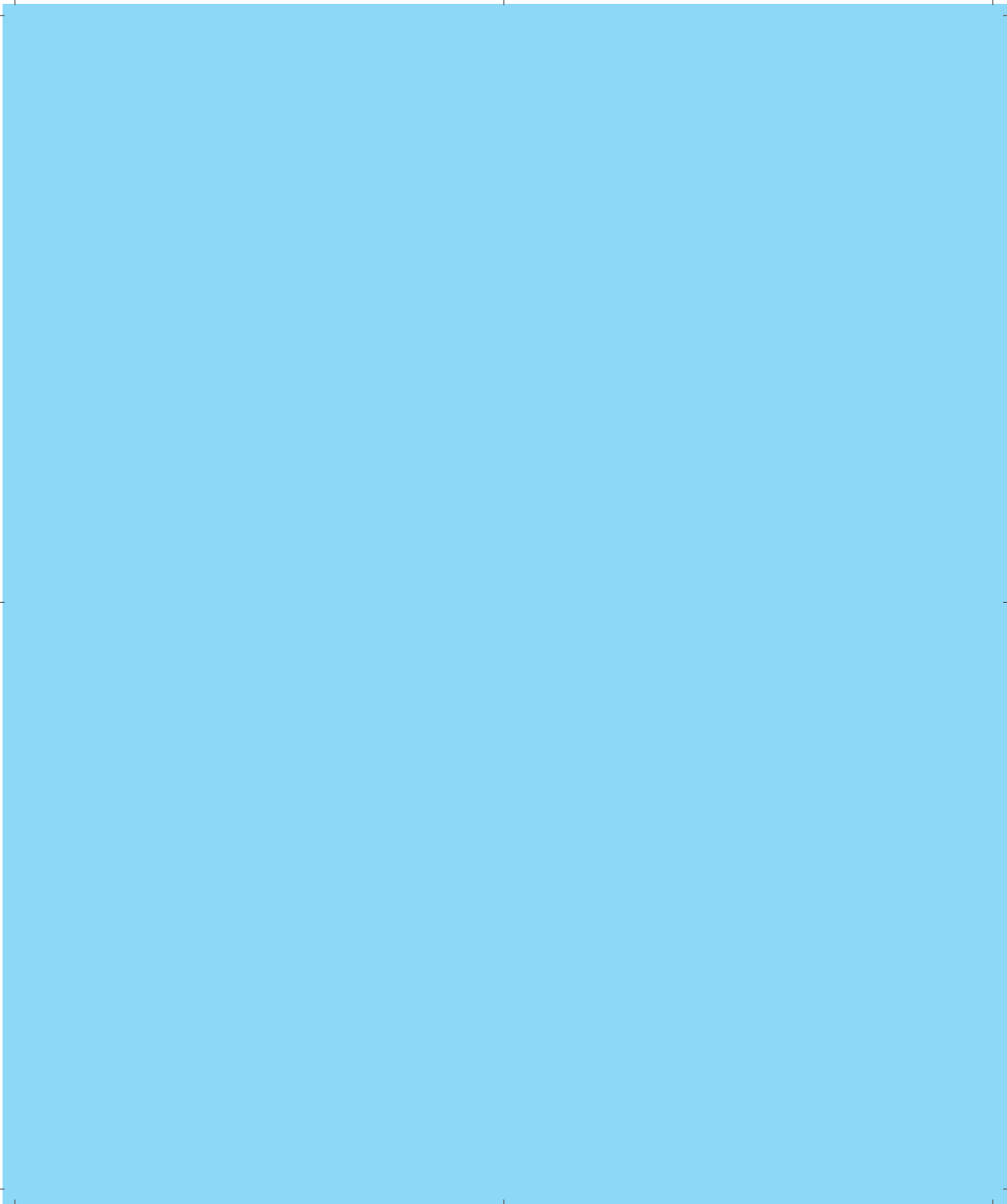
Apresentados e disseminados  
os resultados da avaliação

### 3.3 A abordagem PERTA – resultados previstos e instrumentos de apoio

Apresenta-se seguidamente os principais produtos esperados de cada um dos processos propostos, assim como, respectivos instrumentos:

Fases	Processos	Resultados dos processos (outputs)	Instrumentos
<b>Fase I Preparar a intervenção avaliativa</b>	Processo 1 – Conhecer o contexto de partida da formação	Breve diagnóstico acerca da situação de partida dos formandos	• Instrumento nº 1
	Processo 2 – Planear as intervenções avaliativas	Plano para implementação da estratégia de avaliação	• Instrumento nº 2 • Instrumento nº 3 • Instrumento nº 4
<b>FASE II Elaborar instrumentos para recolha de dados</b>	Processo 3 – Preparar os instrumentos a aplicar nas actividades de avaliação	Seleção/construção de instrumentos a aplicar ao contexto da avaliação prevista	• Instrumento nº 5 • Instrumento nº 6 • Instrumento nº 7 • Instrumento nº 8 • Instrumento nº 9 • Instrumento nº 10
	Processo 4 – Testar instrumentos de avaliação	Relatório/memorandos da fase de teste	• Instrumento nº 11 • Instrumento nº 12
<b>Fase III Realizar a abordagem avaliativa</b>	Processo 5 – Realizar intervenções avaliativas antes da execução da formação	Mobilização dos actores para a execução das actividades de avaliação	• Instrumento nº 13
	Processo 6 – Realizar intervenções avaliativas durante a execução da formação	Mobilização dos actores para a execução das actividades de avaliação	• Instrumento nº 14 • Instrumento nº 15
	Processo 7 – Realizar intervenções avaliativas após a execução da formação	Mobilização dos actores para a execução das actividades de avaliação	• Instrumento nº 16 • Instrumento nº 17 • Instrumento nº 18 • Instrumento nº 19 • Instrumento nº 20 • Instrumento nº 21
<b>Fase IV Tratar e analisar os dados recolhidos e produzir relatórios de avaliação</b>	Processo 8 – Tratar e analisar os dados recolhidos após a aplicação de estratégias avaliativas	Resultados da análise dos dados recolhidos no terreno (análises descritivas/análises interpretativas)	• Instrumento nº 22
	Processo 9 – Elaborar relatórios de avaliação	Estrutura para relatório de avaliação da formação	• Instrumento nº 23 • Instrumento nº 24
<b>Fase V Apresentar os resultados da avaliação</b>	Processo 10 – Preparar a apresentação e disseminação dos resultados da avaliação	Estratégias para apresentação de resultados da avaliação Estrutura para conceber planos de acção/melhoria das intervenções formativas	• Instrumento nº 25

Durante a implementação da abordagem PERTA, os vários actores implicados nos processos avaliativos serão levados a produzir um conjunto de evidências, ou seja, suportes que decorrem da operacionalização de cada um dos processos acima referidos.



# Auto-diagnóstico a realizar pela entidade formadora



## IV. Autodiagnóstico a realizar pela entidade formadora

### 4.1 Checklist para autodiagnóstico das práticas de avaliação da formação

Observação: Este auto-diagnóstico deverá ser reportado às actividades de avaliação que a entidade/indivíduo concebeu (ou participou na avaliação) nos últimos 2 anos.

	Nunca ou raramente (v)	Algumas vezes (v)	Habitualmente ou quase sempre (v)	Observações/ /Recomendações (por ex: alterar/desenvolver/ /introduzir...)
--	------------------------------	----------------------	--------------------------------------	---

Na análise prévia sobre o contexto de partida da formação:

1. É recolhida informação que permite clarificar as competências críticas a desenvolver pela formação?				
2. É recolhida informação que permite compreender como se articulam as competências a desenvolver pela formação e os objectivos de aprendizagem previstos no projecto de formação?				
3. São sinalizados os factores críticos de sucesso associados ao desenvolvimento da formação (aspectos que uma vez ausentes podem condicionar o sucesso da formação)?				
4. São sinalizados os actores-chave do projecto de formação?				
5. São analisadas as características dos candidatos à formação?				
6. São analisadas as características dos contextos de acolhimento/integração profissional dos formandos?				



**Nas propostas de avaliação normalmente concebidas:**

7. São definidos os objectivos para a avaliação a desenvolver?				
8. São claramente definidas as questões de avaliação a colocar?				
9. São definidos os momentos para intervenção?				
10. São identificados os actores que podem disponibilizar a informação pretendida?				
11. É claramente apresentado o quadro de referência da avaliação a desenvolver?				
12. São identificados os métodos/técnicas de avaliação a aplicar?				
13. São sinalizados os actores a quem se devem devolver posteriormente os resultados da avaliação?				

**Na fase da elaboração dos instrumentos de avaliação:**

14. São consideradas as diversas técnicas/abordagens de avaliação existentes?				
15. São comparadas as respectivas vantagens e limitações?				
16. São ajustados à realidade em presença os instrumentos já existentes?				
17. É efectuada a testagem do instrumento a aplicar?				
18. É verificada a validade dos instrumentos de avaliação?				
19. É verificada a fidelidade dos instrumentos de avaliação?				

**Na execução de uma avaliação diagnóstica:**

20. São analisados os vários objectivos possíveis para este tipo de avaliação?				
21. São analisadas as várias abordagens/técnicas normalmente associadas a este tipo de avaliação?				
22. Os respectivos resultados são reanalisados ao longo do desenvolvimento da formação?				
23. Os respectivos resultados são reanalisados no final da execução da formação?				

**Na execução das avaliações de reacção (nível 1):**

24. São realizadas intervenções durante e no final de cada sessão/módulo?				
25. São contempladas as dimensões/componentes mais importantes e críticas da formação?				
26. São considerados vários os métodos/técnicas de avaliação?				
27. São preparados os formandos para intervirem na avaliação?				

**Na execução das avaliações de aprendizagens (nível 2):**

28. São realizadas intervenções durante e no final de cada sessão/módulo?				
29. São contempladas as competências mais importantes e críticas da formação?				
30. São considerados vários métodos/técnicas de avaliação?				
31. São preparados os formandos para intervirem na avaliação?				

**Na execução das avaliações das transferências de adquiridos (nível 3):**

32. São sinalizados os factores que podem inibir ou facilitar o processo de transferência?				
33. São sensibilizados os actores que intervêm na formação para a realização de actividades que apoiem posteriormente o processo de transferência de adquiridos?				
34. São diversificados os métodos/técnicas de avaliação?				
35. É praticada a entrevista de “saída”?				
36. É praticada a entrevista de “chegada”?				
37. São elaborados planos de acção/melhoria?				
38. São disponibilizados aos formandos instrumentos para auto-avaliação de progressos na sequência da aplicação dos adquiridos?				
39. São realizadas reuniões para acompanhamento/avaliação de progressos?				
40. São implementadas estratégias que apoiem a generalização e rentabilização das mais valias da formação?				

**Na execução das avaliações do impacto da formação nos resultados da organização (nível 4):**

41. São novamente reflectivas as razões fundamentais que deram origem à formação?				
42. São analisados os indicadores de desempenho da organização?				
43. São analisados os impactes nesses indicadores, originados por outras medidas de natureza “não formativa”?				
44. São estimados os benefícios ilíquidos da formação realizada?				

**No tratamento e análise dos dados:**

45. É seleccionado previamente o tipo de dado a tratar?				
46. É verificado se o número dos que responderam às questões de avaliação é representativo do total dos que participaram na formação?				
47. É revista a adequação das estratégias de avaliação desenvolvidas considerando os resultados obtidos?				
48. É verificada a relevância da informação obtida para a tomada de decisão dos actores que participaram na formação?				
49. É verificada a credibilidade da informação a disponibilizar?				

**Na preparação e elaboração de relatórios de avaliação:**

50. Discutem-se, com os respectivos interessados, o tipo de estrutura a apresentar nos relatórios?				
51. São apresentados cenários possíveis para alteração/melhoria de práticas?				
52. A linguagem utilizada é acessível considerando as características dos respectivos destinatários?				
53. As recomendações são efectuadas em função da informação anteriormente produzida?				

Na apresentação e disseminação de resultados:

54. São destacadas as recomendações para tratamento prioritário?				
55. São sinalizadas as acções/medidas concretas a implementar?				
56. São sinalizados os responsáveis pela implementação das medidas propostas?				
57. São sinalizados os resultados a alcançar com a implementação das acções de melhoria?				
58. É definida calendarização específica para apresentação dos resultados na sequência da execução dos planos de melhoria?				

4.2 Grelha para análise de resultados

Preenchida a primeira grelha deste exercício de diagnóstico, sugere-se que o avaliador identifique a(s) fase(s) e/ou processo(s) que apresenta(m) maior(es) fragilidade(s), sinalizando com um (X) **apenas** o número das questões que remetem para eventuais acções de melhoria, ou seja, as questões indicadas com “nunca ou raramente”.

As fases que reunirem maior número de cruzes deverão merecer maior atenção por parte de quem realizou o exercício de auto-diagnóstico, já que podem indicar áreas prioritárias de intervenção.

Questões													Fases
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Fase I – Preparar a intervenção avaliativa
Processo 1 Conhecer o contexto de partida						Planear a abordagem avaliativa							

Questões						Fases
14	15	16	17	18	19	Fase II – Elaborar e testar instrumentos para recolha de dados
Processo 3 – Preparar os instrumentos a aplicar nas actividades de avaliação			Processo 4 – Testar instrumentos de avaliação			

Questões												Fases
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Fase III – Realizar a abordagem avaliativa
Processo 5 – Realizar intervenções avaliativas antes da execução da formação				Processo 6 – Realizar intervenções avaliativas durante a execução da formação								

Questões												Fases	
32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	Fase III – Realizar a abordagem avaliativa
Processo 7 – Realizar intervenções avaliativas após a execução da formação													

Questões									Fases
45	46	47	48	49	50	51	52	53	Fase IV – Tratar e analisar os dados e produzir relatórios de avaliação
Processo 8 – Tratar e analisar os dados recolhidos após a aplicação de estratégias avaliativas					Processo 9 – Elaborar relatórios de avaliação				

Questões						Fases
54	55	56	57	58	44	Fase V – Apresentar os resultados da avaliação
Processo 10 – Definir estratégias para a apresentação/disseminação dos resultados da avaliação						

Plano de melhoria

Processos que se pretendem melhorar	Acções a implementar (seleccionar apenas as medidas prioritárias)	Responsável pela execução das acções	Recursos necessários	Datas para a apresentação de resultados
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				



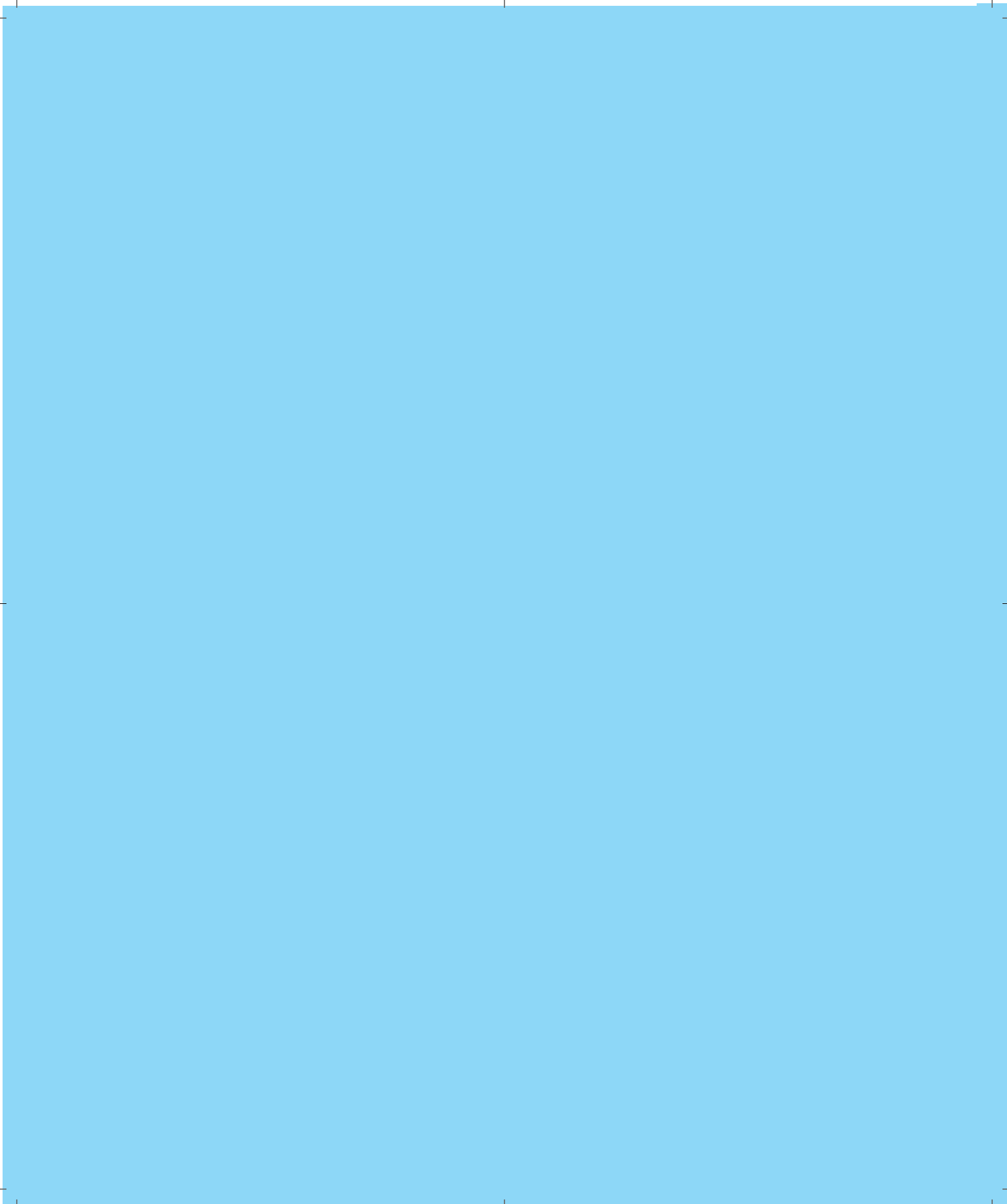
## FASE I. Preparar a intervenção avaliativa

### Objectivo

O objectivo central da FASE I da abordagem PERTA é (1) a sensibilização dos responsáveis pelas intervenções avaliativas para a recolha de informação considerada necessária à elaboração de uma estratégia de avaliação que incida sobre determinado projecto formativo; (2) a disponibilização de uma proposta metodológica de apoio à elaboração de uma estratégia de avaliação.

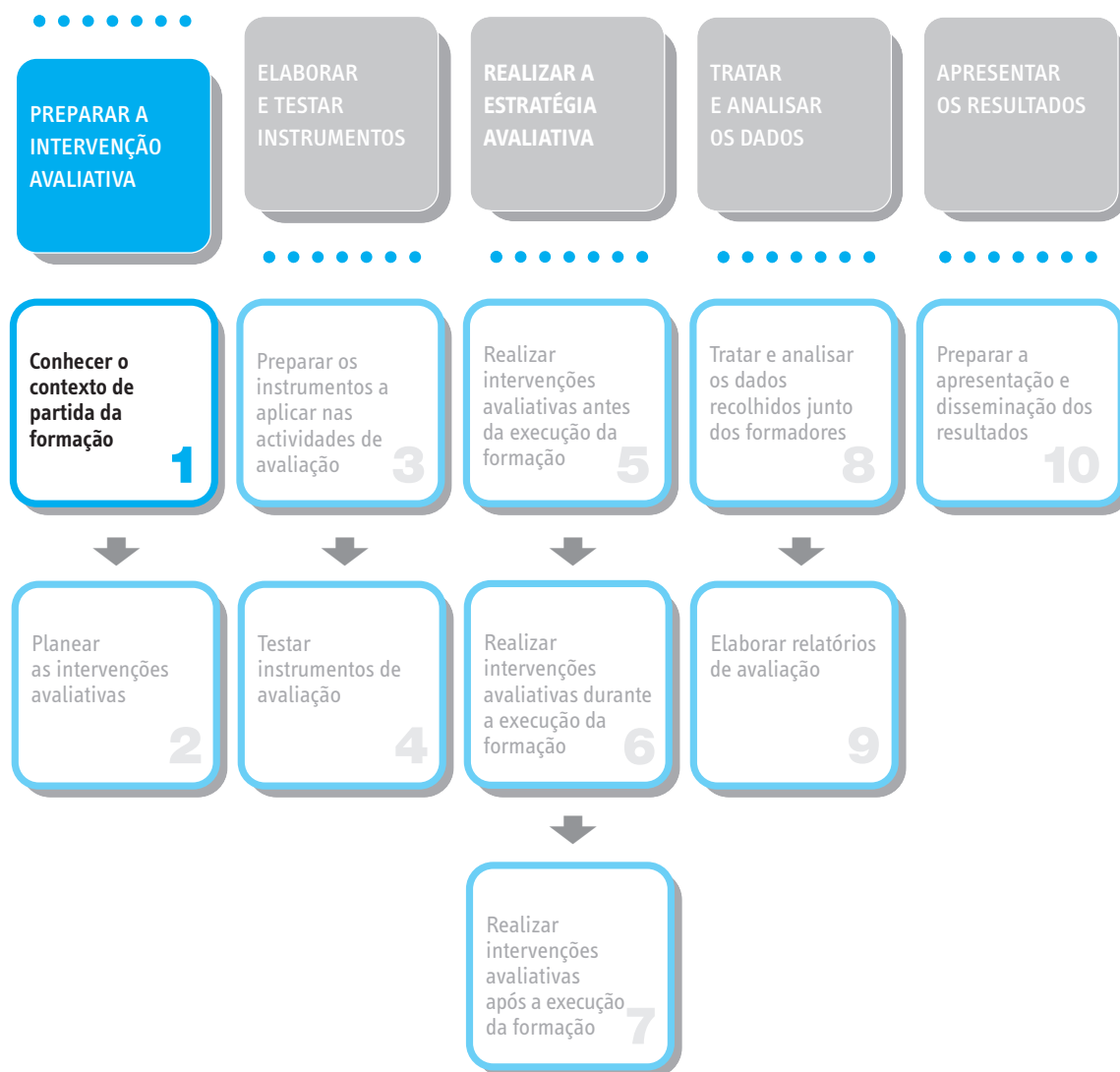
Processos da FASE I	Questões orientadoras	Instrumentos propostos para a FASE I
<b>PROCESSO 1</b> <b>Conhecer o contexto de partida da formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Q 1 – Que informação recolher antes de elaborar a estratégia de avaliação?</li> </ul> <p>Compreender as razões que deram origem à formação Analisar a proposta de formação Sinalizar e compreender as características dos destinatários da formação Sinalizar as características da organização de acolhimento/integração profissional</p>	<p><u>Instrumento nº 1:</u> <i>Checklist</i> de apoio à avaliação do contexto de partida</p>
<b>PROCESSO 2</b> <b>Planear as intervenções avaliativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Q 1 – Como construir uma estratégia de avaliação?</li> </ul> <p>Porquê avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Quem são os “donos” da informação desejada? Que técnicas/abordagens de avaliação utilizar? Que estratégias utilizar na apresentação dos resultados?</p>	<p><u>Instrumento nº 2:</u> Matriz de apoio à aferição do grau de participação dos actores da formação na construção da estratégia avaliativa</p> <p><u>Instrumento nº 3:</u> <i>Checklist</i> de apoio à elaboração de uma estratégia de avaliação</p> <p><u>Instrumento nº 4:</u> Plano Geral de Avaliação</p>





## PROCESSO 1.

### Conhecer o contexto de partida da formação



No final deste processo o avaliador deve ser capaz de:

- Compreender as razões que deram origem a determinada proposta de formação.
- Analisar as principais características de um projecto formativo.
- Sinalizar as principais características dos destinatários de determinada formação.
- Identificar as principais características da organização de acolhimento/integração profissional.

## Processo 1. Conhecer o contexto de partida da formação

O processo 1 da abordagem PERTA remete o utilizador para uma análise mais aprofundada acerca do contexto que deu origem à proposta de formação. Trata-se, essencialmente, de compreender e analisar as razões que deram origem ao pedido de formação, assim como de sinalizar as principais características dos destinatários da proposta pedagógica em questão <sup>6</sup>.



Reflectindo...

Não raras vezes, a proposta para avaliar este ou aquele aspecto da formação surge já no final da respectiva execução, quando os responsáveis pela coordenação das acções formativas desejam indagar os respectivos resultados, aos mais diversos níveis. Confrontados com esta decisão, os responsáveis pela realização desta avaliação deparam-se, frequentemente, com a ausência das informações necessárias à construção de uma estratégia de avaliação que permita a produção das informações desejadas.

Fazendo face a esta situação, os actores responsáveis pela aplicação das estratégias de avaliação recorrem, por vezes, a estratégias e instrumentos de avaliação standardizados que nem sempre são os mais indicados para as situações a avaliar.

De modo a evitar situações desta natureza, recomenda-se que, antes de serem delineadas quaisquer estratégias avaliativas, sejam apurados aspectos aqui considerados de importância crucial para a realização processos de avaliação verdadeiramente úteis para os respectivos destinatários.



Preparando a prática...

### Q1 → Que informações recolher antes de elaborar a estratégia de avaliação?

Parte-se, com alguma frequência, para a elaboração de uma estratégia de avaliação tendo por base apenas a proposta pedagógica que se pretende vir a desenvolver. O que se recomenda a quem avalia é a realização de uma reflexão prévia que permita ao mesmo inteirar-se do contexto que deu origem à elaboração da solução formativa em presença.

A reflexão proposta deverá incidir sobre quatro aspectos aqui considerados de extrema importância para o processo de avaliação, traduzidos aqui nas etapas seguintes:

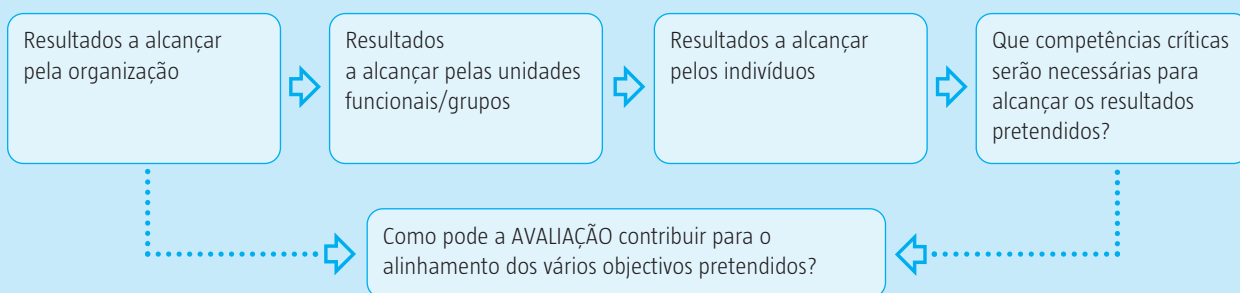
6. Sugere-se aqui a leitura das Fases I e II da abordagem ADORA, desenvolvidas no Guia para a Concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos, já publicado pelo IQF.

**Etapa A****Compreender as razões que deram origem à formação**

O avaliador inteira-se do contexto que deu origem à formação, procurando resposta para as seguintes questões:

(1) A proposta de formação surge ancorada num diagnóstico de necessidades de formação?; (2) As competências a demonstrar, após a formação, encontram-se devidamente sinalizadas (num diagnóstico prévio ou no âmbito das justificações da proposta formativa?); (3) É clara a articulação entre as competências enunciadas no diagnóstico, os objectivos de aprendizagem a desenvolver e os objectivos e metas organizacionais a alcançar? (4) Foram clarificadas e sinalizadas as competências críticas a adquirir/desenvolver?

Procura-se nesta fase compreender as relações que existem entre:



A informação acima descrita pode constar em fontes distintas: no relatório com resultados do diagnóstico de necessidades de formação, no relatório da entrevista de “saída para a formação”, (ver exemplo de instrumento no processo 7), no relatório da entrevista efectuada pelos formadores/monitores no início da formação (ver exemplo de instrumento no processo 5).

**Etapa B****Analisar a proposta de formação**

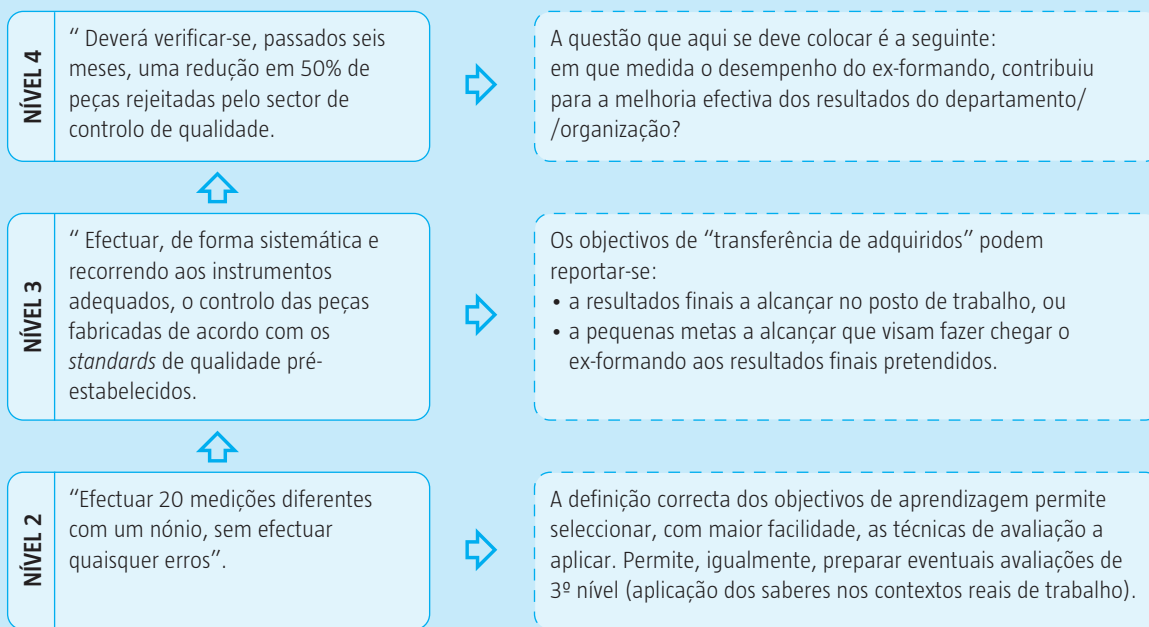
Consiste em efectuar uma análise mais pormenorizada da proposta de formação, permitindo a posterior tomada de decisão quanto a modelos, técnicas e estratégias de avaliação a implementar.

Sugere-se, assim, que o “avaliador” considere aqui o seguinte conjunto de questões: (1) De que tipo de intervenção formativa se trata (modalidade – inicial, contínua, reconversão... e forma de organizar a formação – presencial, a distância, no local de trabalho...)?; (2) Consegue-se perceber a razão que conduziu à opção por esta ou aquela proposta formativa?; (3) Podem ser identificados, à partida, factores críticos de sucesso associados à proposta de formação a desenvolver?; (4) Conseguem distinguir-se ou são evidenciadas, na proposta formativa, as competências críticas a desenvolver?; (5) A forma como são descritos e articulados os conteúdos da formação facilita a implementação de técnicas de avaliação?





O esquema que se segue permite exemplificar uma das principais preocupações descritas – o alinhamento dos vários objectivos pretendidos:



### Etapa C

#### Sinalizar e compreender as características dos destinatários da formação

Definir uma estratégia de avaliação sem atender às características dos participantes na formação pode conduzir a escolhas menos acertadas em relação a técnicas e estratégias de envolvimento de actores a mobilizar para as actividades de avaliação. De modo a evitar situações desta natureza, recomenda-se que se considerem as características dos potenciais participantes na formação.

Eis algumas das questões a colocar: (1) Quais as características dos potenciais participantes na formação? (idade, nível de qualificação, anos de experiência profissional, contexto económico-social...); (2) Que histórico apresentam, em termos de participação, em anteriores acções de formação? (3) Como se espera que os vários intervenientes na formação reajam às actividades de avaliação? (4) Qual o nível de entrada dos participantes na acção de formação/curso?

A informação acima descrita pode constar em fontes distintas: na ficha de inscrição do formando ou no relatório da entrevista de grupo efectuada pelo formador/monitor.





### **Etapa D**

#### **Sinalizar as características da organização de acolhimento**

Procura-se aqui indagar acerca das características das organizações às quais os potenciais formandos se encontram vinculados. Esta etapa permite recolher informações importantes para uma das fases centrais do processo de avaliação: a fase da transferência de “adquiridos” para os contextos reais de trabalho.

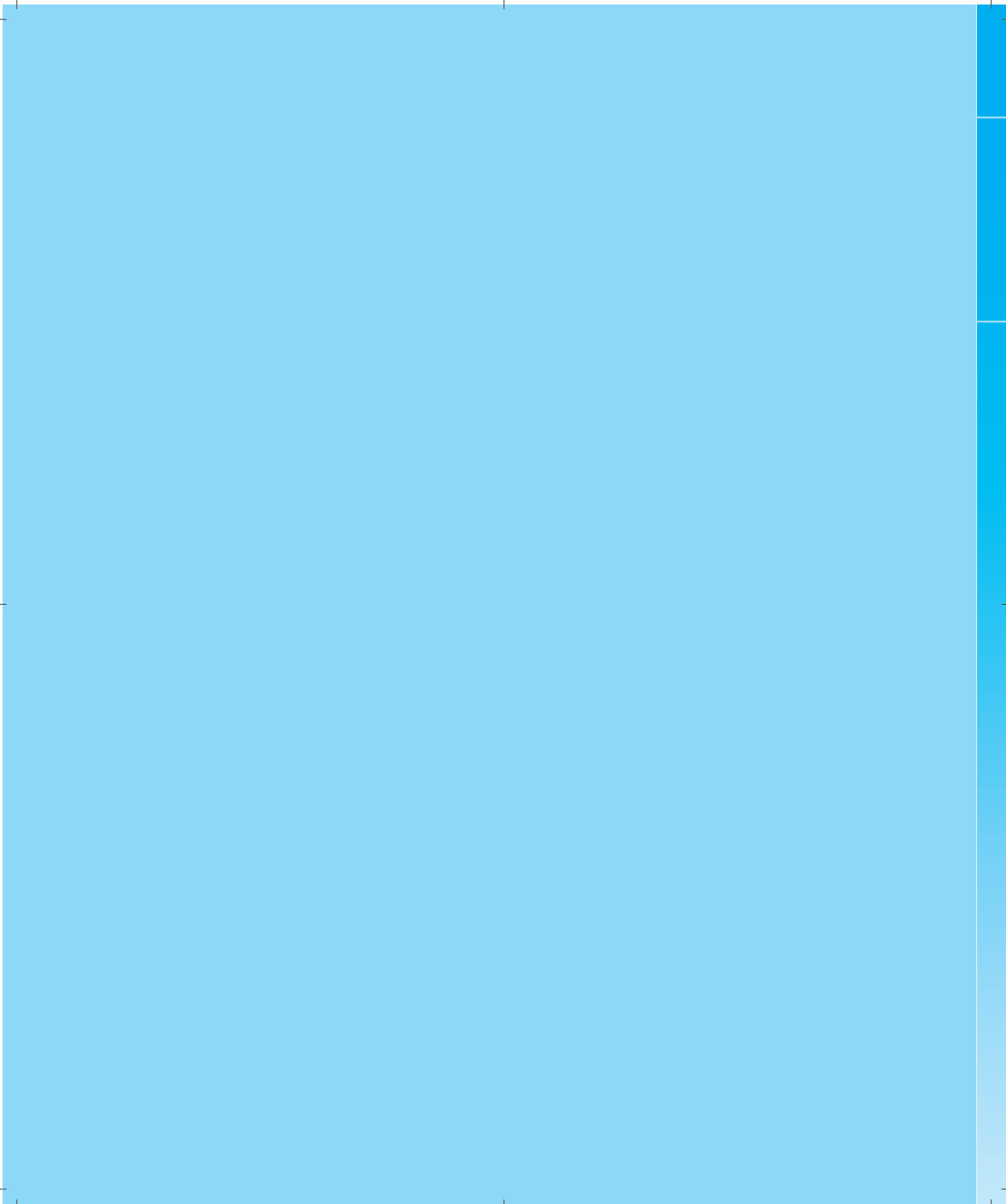
Este tipo de informação pode ajudar a decidir pela intervenção ou não de avaliações desta natureza consoante a maior ou menor receptividade dos contextos de partida, à aplicação dos novos saberes nas situações reais de trabalho.

Eis algumas das questões a colocar: (1) Estamos em presença de contextos organizacionais facilitadores da aplicação/explocação dos saberes desenvolvidos e/ou adquiridos através da formação?; (2) Existem na(s) organização(ões) de acolhimento/integração dos ex-formandos, sistemas de avaliação da formação já implementados ou outro tipo de dispositivo avaliativo (ex: sistemas de avaliação de desempenho, processos de auditoria internos...)?; (3) Trata-se de organizações que investem, de forma sustentada, na execução de planos internos de formação? (4) São esperados eventuais obstáculos ao processo de transferência de adquiridos para os contextos de trabalho?

Quando confrontado com a ausência de informação acima referenciada, o avaliador procura incentivar os vários actores a disponibilizá-la, uma vez que se trata de informação essencial para a fase de avaliação de resultados individuais, de grupo ou organizacionais. As actividades desenvolvidas na fase de preparação da estratégia avaliativa podem, assim, vir a contribuir para uma maior estruturação e explicitação da estratégia e resultados organizacionais a alcançar.

**!!** Quanto melhor se conhecer o contexto que deu origem à formação, mais facilmente se conseguem implicar os vários autores na avaliação a desenvolver.

Todavia, considerando a natureza de algumas das informações a obter, é natural que as mesmas não estejam totalmente disponíveis, imediatamente antes da execução da formação. Sempre que tal aconteça, recomenda-se que essas informações sejam recolhidas ao longo da execução da formação, recorrendo, para tal, ao apoio dos actores que intervêm na formação.



# Instrumentos de apoio ao processo





## Instrumento de apoio nº 1

### 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.

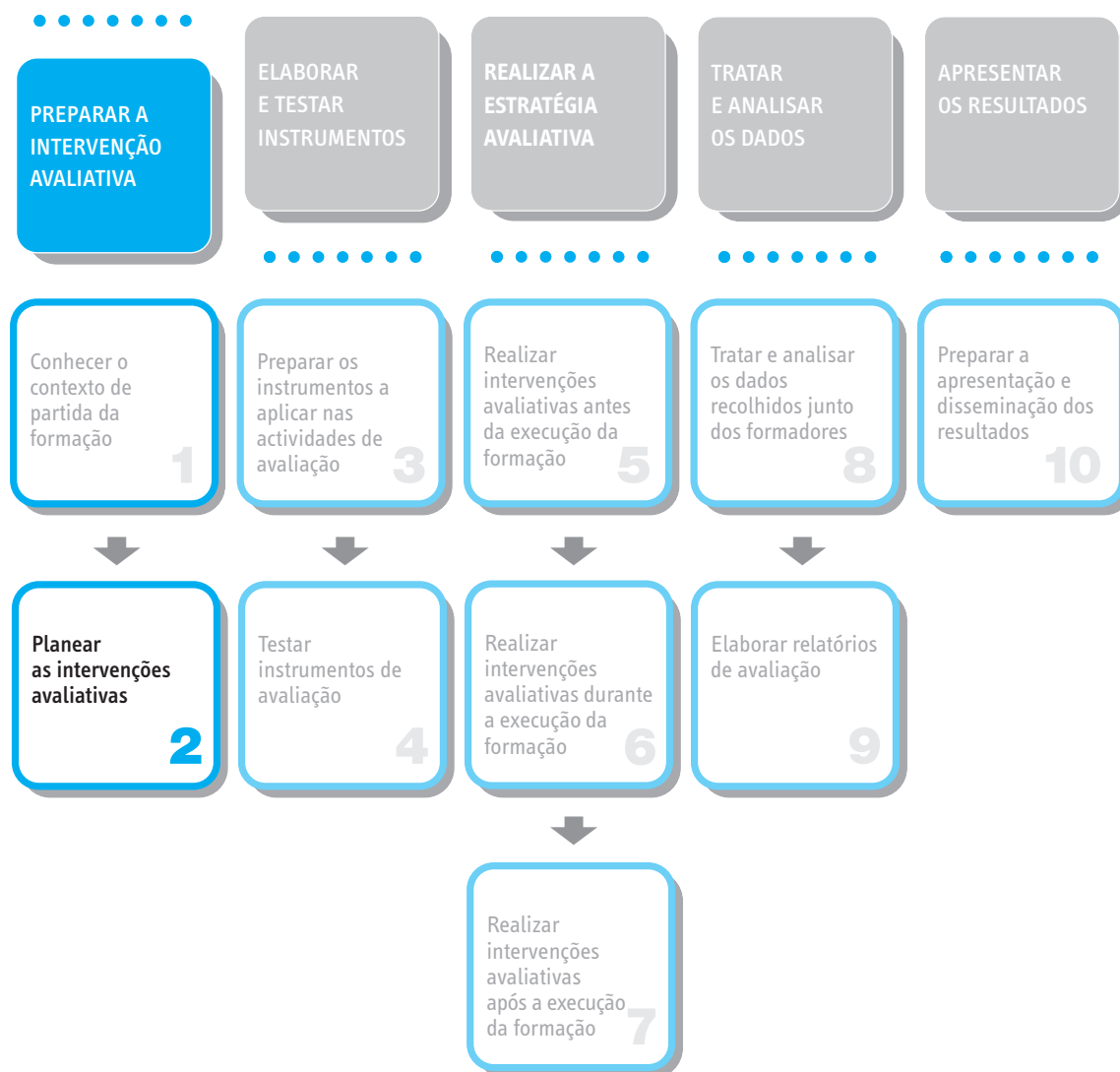
**Contextos e momentos de aplicação:** Construído para ser aplicado a montante da realização da formação, recomenda-se que seja aplicado no quadro da execução de acções dirigidas a activos empregados.

**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 impactes 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?				

## PROCESSO 2.

### Planear as intervenções avaliativas



No final deste processo o avaliador deve ser capaz de:

- Sinalizar as várias orientações possíveis de uma avaliação.
- Sinalizar os factores críticos de sucesso associados à implementação de uma estratégia avaliativa.
- Construir uma estratégia de avaliação considerando os vários níveis de D. Kirkpatrick.

## Processo 2. Planear as intervenções avaliativas

Uma vez conhecida a natureza da proposta pedagógica, assim como as características dos candidatos à formação e respectivos contextos organizacionais de partida, torna-se possível delinear uma estratégia de avaliação e respectivo plano de implementação.



Reflectindo...

A definição de uma estratégia de avaliação apresenta como pano de fundo três tipos de decisões: uma primeira que remete para a verificação da necessidade de serem efectuadas **avaliações com carácter orientador**, ou seja, intervenções avaliativas que precedem a execução da formação e que visam, fundamentalmente, ajustar esta às características de partida dos formandos.



É neste contexto que falamos da avaliação diagnóstica ou diagnóstica. As questões avaliativas visam, neste caso, produzir informações que permitam tomar decisões antes da acção de formação ter início, tais como:

- confirmação/verificação de domínio inicial de determinados saberes e/ou competências (neste último caso, quando os formandos são levados a efectuar demonstrações práticas de determinados saberes);
- sinalização de pontos fortes/fracos em termos de domínio de determinadas competências para reorientação posterior de estratégias pedagógicas e desenvolvimento de conteúdos.
- (...)

Uma outra decisão será a aplicação ou não de estratégias de **avaliação com carácter regulador**, ou seja, intervenções que visem corrigir ou ajustar o funcionamento de determinado dispositivo de formação a fim de o melhorar. O enfoque aqui é, claramente, a eficiência do processo formativo que leva os vários actores a reverem procedimentos já postos em prática no decurso da acção formativa.





É neste contexto que falamos de uma avaliação formativa, que tem como principal objectivo ajustar o dispositivo de formação às necessidades dos seus destinatários de modo a facilitar a máxima eficácia nas aprendizagens a efectuar pelos mesmos. As questões avaliativas visam, neste caso, produzir informações que permitam tomar decisões durante a execução da formação, tais como:

- a reorientação de estratégias pedagógicas se necessário;
- a alteração, desenvolvimento ou extinção de determinados conteúdos programáticos;
- a alteração de procedimentos associados à implementação do dispositivo de formação.

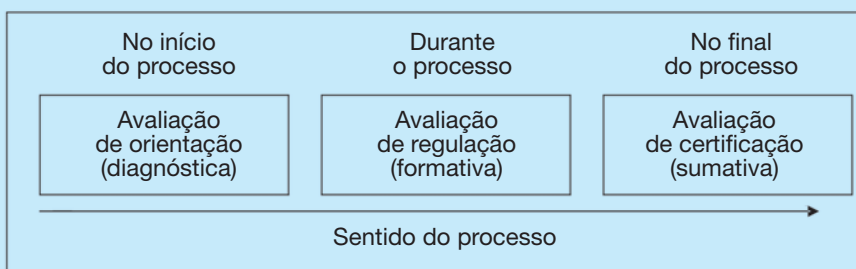
E, por último, uma decisão que remete para a realização ou não de avaliações com carácter certificativo, ou seja, quando a decisão a tomar se expressa em termos de êxito ou insucesso, neste caso, relativa ao grau de sucesso das aprendizagens efectuadas por parte dos participantes em determinada acção de formação.



É neste contexto que falamos de avaliações de natureza sumativa, ou seja, avaliações que resultam em decisões de êxito ou de fracasso relativo a um período de aprendizagem, de aceitação ou de rejeição de uma promoção, de continuidade de uma acção ou de interrupção desta. As questões avaliativas visam, neste caso, produzir informações que permitam tomar decisões no final da formação, tais como:

- atribuição de determinado certificado de formação, uma vez cumpridos os pré-requisitos em termos de aprendizagens a alcançar com a realização da formação;
- aceitação de transição para um nível ou módulo de formação subsequente;
- aplicação de acções de recuperação (no caso de insucesso);
- promoção profissional.

O esquema que se segue permite cruzar os diferentes tipos de avaliação com os respectivos momentos de execução:



Fonte: Adaptado de Ketele, J.; Roegiers, X. (1999)

Fizemos referência à aplicação mais comum destas três perspectivas de avaliação, associando-as a três momentos distintos: o antes, o durante e o pós formação. Destacamos aqui, no entanto, que estas perspectivas dizem respeito aos objectivos da avaliação a realizar e não ao momento propriamente dito pelo que, o que interessa retirar desta reflexão é o facto de termos de ter sempre presente que a cada questão de avaliação corresponderá uma destas perspectivas (diagnóstica/formativa ou sumativa) e que é desta forma que as devemos agregar, tornando a respectiva operacionalização facilitada.

Antes de avançar para a elaboração de uma estratégia de avaliação, importa ainda reflectir sobre a abrangência das intervenções a realizar. Quem desenvolve formação questiona-se normalmente se deverá avaliar ou não todos os cursos/acções de formação a desenvolver ou já desenvolvidas durante um determinado período de tempo.

Apresenta-se seguidamente uma grelha com informação que pode ajudar a tomar as decisões necessárias sobre esta matéria:

Nível de avaliação	Percentagem	Observações
1. Reacção	100%	Remete para a aplicação de um instrumento avaliativo à totalidade de participantes na formação.
2. Aprendizagem	70%	O autor aqui sugere que a avaliação de aprendizagens seja efectuada a uma amostra de 70% do universo de formandos. Todavia, na prática, as entidades responsáveis pela formação aplicam os instrumentos avaliativos a 100% dos participantes na formação. 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 desta natureza apenas a 50% das acções desenvolvidas, que, em regra, são seleccionadas de acordo com o tipo de competências a desenvolver/adquirir (competências críticas).
4. Resultados organizacionais	10%	À semelhança do nível anterior, mais uma vez as competências críticas são o centro das atenções. Aqui a selecção surge, regra geral, subordinada a um conjunto de indicadores considerados fundamentais, associados normalmente a posicionamentos estratégicos da organização (focalização do processo avaliativo nas competências <i>core</i> ).

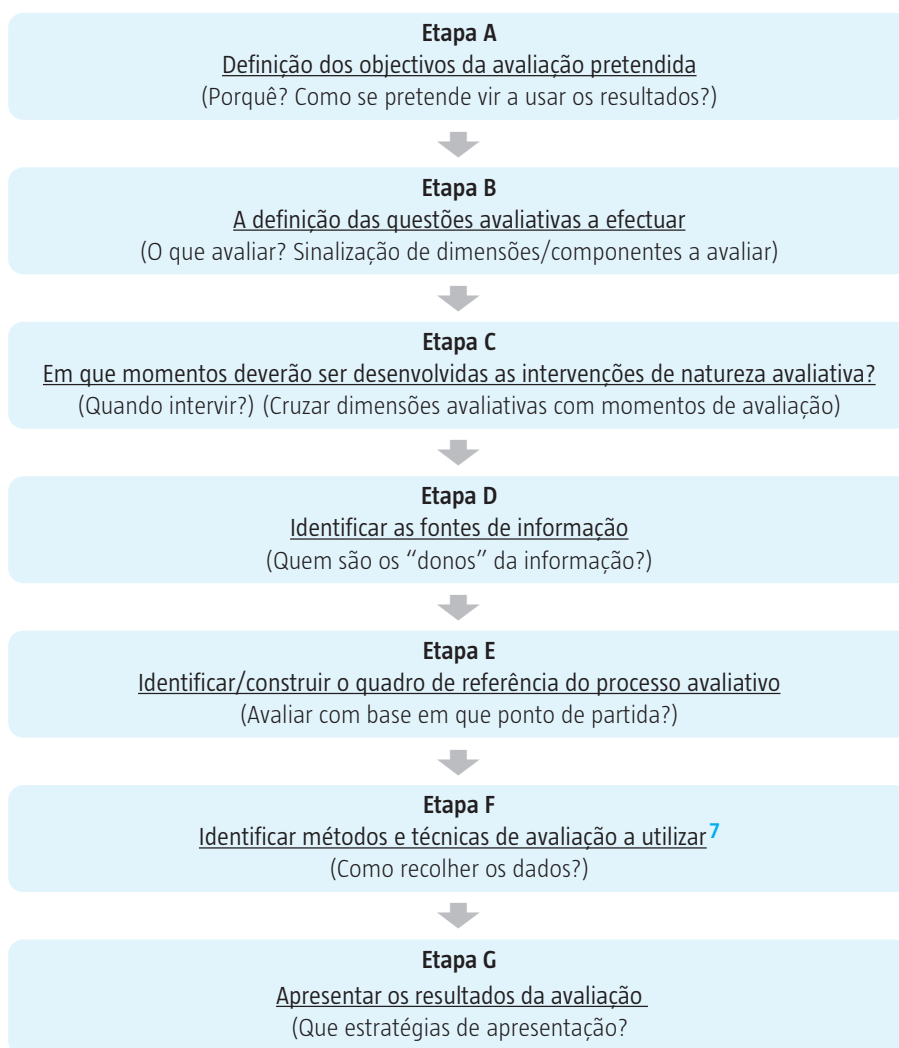
Fonte: Adaptado de J. Phillips (1994)



Preparando a prática...

## Q1 → Como construir uma estratégia de avaliação?

O itinerário que se propõe para a construção de uma estratégia de avaliação, remete para a realização das seguintes etapas:



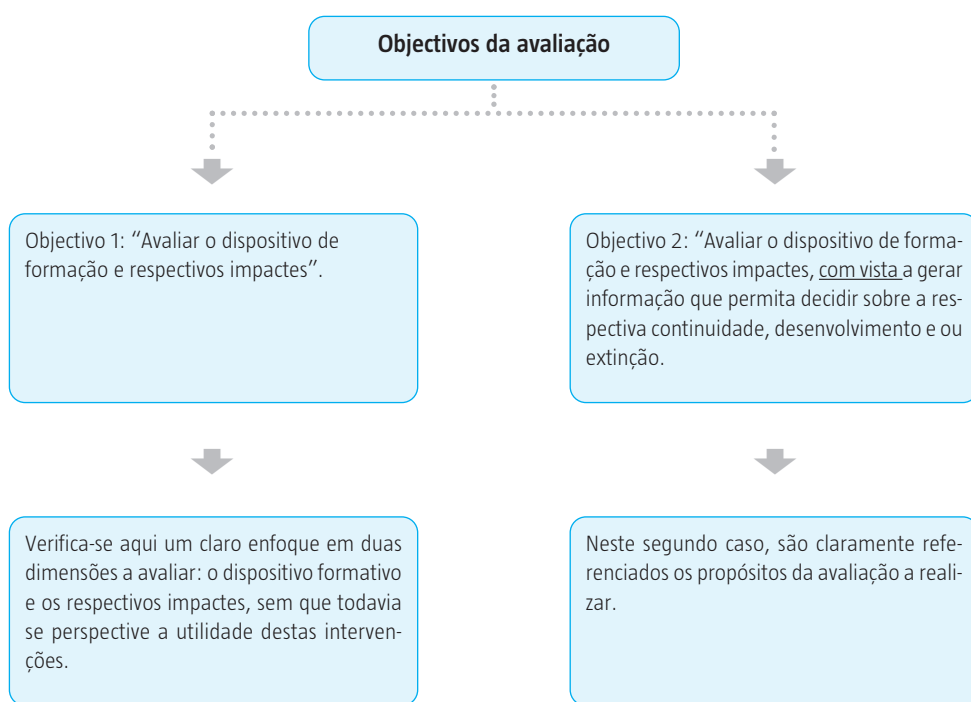
Apresentam-se, de seguida, de forma mais desenvolvida, as etapas supra referidas, que serão desenvolvidas tendo em conta os vários níveis de avaliação de D. Kirkpatrick, que permitirá remeter quem avalia para a elaboração de estratégias de avaliação específicas para cada um dos 4 níveis em causa.

7. As questões dos métodos e das técnicas de avaliação a utilizar serão desenvolvidos em processo próprio.

## Etapa A

### Definição dos objectivos da avaliação pretendida (Porquê avaliar? Como se pretende vir a usar os resultados?)

Um processo de avaliação pode apresentar objectivos distintos consoante as características das propostas pedagógicas em presença, assim como interesses dos próprios actores que nas mesmas participem. Frequentemente, definem-se os objectivos da avaliação indicando apenas as dimensões a avaliar (exemplo do objectivo 1). Todavia para além da sinalização do enfoque da avaliação importa referenciar também a razão pela qual a(s) dimensão(ões) vai(ão) ser avaliada(s) (ex: objectivo 2).



A perspectiva de avaliação é, assim, delineada de acordo com o que se pretende obter em termos de informações, que permitam a futura tomada de decisão. Definir e divulgar os objectivos do processo avaliativo permite, não só, tornar mais transparentes as intencionalidades das várias intervenções a realizar, como também alinhar essas intervenções avaliativas com os interesses últimos dos seus beneficiários.

**!!** Esclarecer os vários actores acerca dos objectivos da avaliação a realizar resulta, normalmente, numa maior participação e implicação dos mesmos ao longo de todo o processo avaliativo.

## Etapa B

### A definição das questões avaliativas a colocar (O que avaliar?)

Devemos ter sempre presente que qualquer processo de avaliação procura dar resposta a um conjunto de questões, normalmente designadas por “questões de avaliação”.

As questões de avaliação são normalmente colocadas de acordo com: (1) a tipologia de avaliação pretendida (diagnóstica, formativa, sumativa); (2) a natureza das dimensões/componentes da formação em presença; (3) o maior ou menor domínio das metodologias de avaliação pretendidas. O Avaliador poderá ter de sacrificar algumas das questões avaliativas, sempre que não estejam reunidas as condições necessárias à recolha dos dados pretendidos.

Organizar as questões de avaliação, numa primeira fase, pelos níveis de D. Kirkpatrick pode ser uma solução expedita para quem necessite de delinear, num curto espaço de tempo, uma estratégia de avaliação da formação. Importa, todavia, ter presente que existem outras propostas de intervenção que podem, em certo sentido, complementar a abordagem deste autor (ver ponto “A problemática da avaliação da formação”).

Vejamos que questões de avaliação são normalmente consideradas em cada um dos níveis de avaliação de D. Kirkpatrick:

#### Avaliar do grau de satisfação dos participantes na formação (nível 1 de avaliação)

(Enfoque no processo formativo)

A sinalização das questões de avaliação, associadas ao nível 1 de avaliação, implica que se reflecta sobre as grandes dimensões ou componentes da formação acerca das quais se deseja aferir o grau de satisfação dos formandos.



Sobre cada uma destas dimensões/componentes do processo de avaliação são colocadas questões que visam gerar informação a devolver aos diferentes destinatários deste nível avaliativo.



Importa aqui ter presente que, podemos sinalizar um conjunto diversificado de questões para cada dimensão a avaliar, assim como oscilar entre uma abordagem de avaliação com maior ou menor grau de profundidade de análise, consoante o tipo de dados a recolher sobre cada uma destas dimensões.

**!! Sugere-se que sobre cada uma das dimensões/componentes de avaliação sinalizadas sejam colocadas as seguintes questões:**

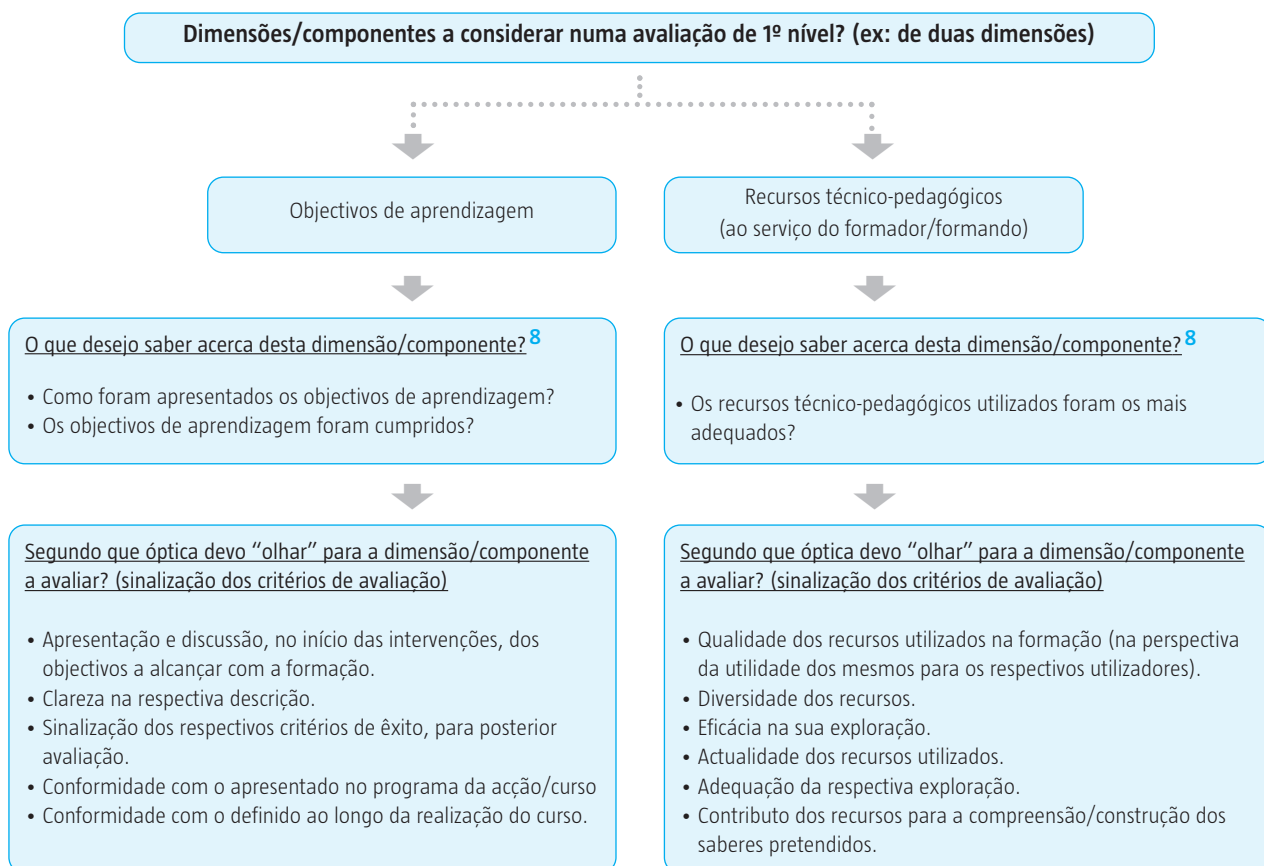
**O que se considera pertinente saber sobre....?**

**Ou:**

**O que é que os vários agentes envolvidos na formação gostariam de saber sobre...?**

Uma vez reunido consenso acerca das questões a colocar no processo de avaliação, passa-se à etapa seguinte: estabilizar os critérios de avaliação a integrar no referencial da avaliação de nível 1 (reacções).

Segue-se a apresentação de um quadro no qual são apresentadas as dimensões/componentes mais exploradas no âmbito deste nível de avaliação:




8. A etapa que remete o utilizador para a determinação das questões de avaliação é, aqui, apresentada no sentido de apoiar, quem avalia, a estabilizar mais facilmente o quadro de referencia da avaliação a implementar.

Numa avaliação de reacção, podem ainda ser consideradas questões abertas, que permitem recolher informação mais detalhada acerca das intervenções formativas em curso ou a desenvolver, relativas a:

Dimensões de análise	Questões de avaliação (possíveis)	Critérios de avaliação
Expectativas iniciais	As expectativas iniciais dos formandos foram cumpridas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprimento das expectativas dos formandos ao longo da execução da formação.</li> <li>• Cumprimento de expectativas iniciais (no final das intervenções).</li> </ul>
Objectivos de aprendizagem	Como foram construídos os objectivos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação dos mesmos com as necessidades de formação previamente sinalizadas.</li> <li>• Clareza na determinação da acção a executar, das condições de execução e respectivo critério de êxito a alcançar.</li> <li>• Participação dos formandos na construção dos mesmos.</li> </ul>
	Como foram comunicados os objectivos aos formandos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação e discussão, no início das intervenções, dos objectivos a alcançar com a formação.</li> <li>• Clareza na respectiva descrição.</li> <li>• Sinalização dos respectivos critérios de êxito, para posterior avaliação.</li> </ul>
	Como se articulam as necessidades de formação sentidas pelos formandos com os objectivos de aprendizagem pré-definidos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correspondência de cada um dos objectivos de aprendizagem a competências concretas a desenvolver.</li> <li>• Coerência entre natureza do saber contemplado no objectivo de aprendizagem e natureza da competência a mobilizar posteriormente.</li> </ul>
	Foram cumpridos os objectivos de aprendizagem?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conformidade com o apresentado no programa da acção/curso.</li> <li>• Conformidade com o definido ao longo da realização do curso.</li> </ul>
Desempenho do formador	O formador domina as matérias/temas abordados?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de resposta demonstrada quando questionado pelos participantes acerca dos assuntos abordados.</li> <li>• Domínio dos termos técnicos da área de intervenção.</li> <li>• Capacidade para remeter os participantes para autores de referência nas matérias abordadas.</li> </ul>
	O formador/monitor recorre a métodos pedagógicos adequados?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação dos métodos pedagógicos face às características dos formandos.</li> <li>• Adequação dos métodos pedagógicos face aos estilos de aprendizagens dos formandos.</li> <li>• Adequação dos métodos pedagógicos face à natureza dos saberes/competências a desenvolver.</li> </ul>



	O formador/ /monitor recorre a linguagem adequada?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clareza na apresentação dos assuntos abordados.</li> <li>• Compreensão, por parte dos formandos, dos termos técnicos utilizados na abordagem aos assuntos.</li> <li>• Facilidade dos formandos em acompanhar a dinâmica das exposições efectuadas pelo formador.</li> </ul>
	Como se relacionou o formador/ /monitor com os formandos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilidade para responder às questões dos formandos.</li> <li>• Demonstração de interesse pelas questões apresentadas por parte dos formandos.</li> <li>• Incentivo à participação activa dos formandos nas várias actividades pedagógicas.</li> <li>• Acompanhamento da progressão da aprendizagem dos formandos.</li> </ul>
Conteúdos programáticos	Os conteúdos propostos para o curso/acção de formação foram os mais adequados?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actualidade dos assuntos abordados.</li> <li>• Utilidade dos mesmos para a resolução de problemas concretos sinalizados pelos formandos.</li> <li>• Utilidade dos mesmos para a função exercida ou a exercer.</li> <li>• Adequação dos exemplos e exercícios práticos apresentados face ao nível de qualificações dos formandos/características dos formandos.</li> <li>• Estruturação e articulação de conteúdos (adequação da respectiva sequência de apresentação).</li> <li>• Aplicabilidade dos conteúdos na resolução de problemas concretos de trabalho.</li> </ul>
	O desenvolvimento dos conteúdos foi o mais adequado?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profundidade na abordagem dos temas.</li> <li>• Equilíbrio entre a teoria e a prática.</li> <li>• Coerência na abordagem aos vários assuntos.</li> </ul>
	A duração do programa foi a mais adequada?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação da carga horária associada a cada intervenção programática, face às exigências de cada objectivo de aprendizagem.</li> <li>• Cumprimento de cargas horárias pré-estabelecidas.</li> </ul>
Recursos técnico- pedagógicos (ao serviço do formador/formando)	Os recursos técnico- -pedagógicos utilizados foram os mais adequados?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualidade dos recursos utilizados na formação (na perspectiva da utilidade dos mesmos para os respectivos utilizadores).</li> <li>• Diversidade dos recursos.</li> <li>• Eficácia na sua exploração.</li> <li>• Actualidade dos recursos utilizados.</li> <li>• Adequação da respectiva exploração.</li> <li>• Contributo dos recursos para a compreensão/construção dos saberes pretendidos.</li> </ul>
Suportes de apoio utilizados na formação (meios audio-visuais)	Os suportes de apoio utilizados foram os mais adequados?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade dos suportes mobilizados para a formação.</li> <li>• Qualidade dos suportes de apoio (na perspectiva do respectivo funcionamento).</li> <li>• Actualidade dos suportes de apoio utilizados.</li> </ul> 

 Documentação de apoio à formação (perspectiva do formando)	A documentação disponibilizada foi a mais adequada?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidados na apresentação da documentação.</li> <li>• Adequação do momento em que é distribuída a documentação aos formandos.</li> <li>• Acessibilidade aos respectivos conteúdos (organização e estruturação dos respectivos conteúdos).</li> <li>• Profundidade na abordagem dos temas.</li> <li>• Quantidade da documentação fornecida.</li> <li>• Diversidade dos materiais fornecidos.</li> <li>• Qualidade da documentação fornecida (na perspectiva da sua utilidade para os participantes na formação).</li> </ul>
Apoio técnico/ /administrativo Apoio logístico	O apoio logístico prestado foi suficiente e adequado?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunidade das intervenções.</li> <li>• Qualidade do serviço prestado.</li> <li>• Diversidade dos serviços prestados.</li> </ul>
Espaços/instalações	Os espaços e instalações colocados ao serviço da formação foram os mais adequados?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação de luminosidade, temperatura, equipamento disponibilizado para a formação.</li> <li>• Adequação da área disponibilizada para a formação face aos objectivos de aprendizagem pretendidos.</li> </ul>

### Acções de formação em curso

- Comentários/sugestões de melhoria ou comentários sobre o curso.
- Pontos fortes/pontos fracos da acção que se encontra a decorrer.
- Sugestões para a entidade formadora – temas a suprir; a acrescentar; a aprofundar.

### Acções de formação já concluídas

- Sugestões/críticas/recomendações para acções futuras.
- Outras acções que gostaria de frequentar.
- Grau de facilidade de transposição para a sua organização dos conhecimentos adquiridos.
- Acções que pensa empreender, no respectivo contexto de trabalho, no seguimento da acção de formação.
- Impacte esperado do programa na respectiva evolução profissional.
- Barreiras esperadas à aplicação dos “adquiridos” após o do regresso ao posto de trabalho.
- Classificação da acção quando comparada com outras acções de formação em que já participou.
- Primeira medida a desencadear após o regresso ao respectivo posto de trabalho.
- Recomendações (perspectiva global) a dirigir aos coordenadores e formadores da intervenção formativa.
- Se o ex-formando recomendaria a a sessão formativa, na qual participou, a outros colegas de trabalho ou amigos.

!! Não raras vezes, recorre-se a referenciais/instrumentos de avaliação já existentes sem ter o cuidado de o adaptar às características do contexto em presença. Este facto, leva o avaliador a considerar critérios de avaliação pouco ajustados aos objectivos de avaliação, daqui resultando a recolha de dados no “terreno” de escassa utilidade, para quem, posteriormente, pretende tomar decisões. Nestas situações, o utilizador deverá responder à seguinte questão: em que medida os critérios de avaliação já existentes permitem gerar a informação pretendida?

São os critérios de avaliação (perspectiva operacional) que diferenciam os “olhares” das intervenções avaliativas, devendo estes ser aferidos em função (1) dos objectivos da avaliação em presença; (2) das capacidades de resposta dos “donos da informação”.

Trata-se, aqui, de pré-definir uma “grelha de leitura teórica” com base na qual se observa a realidade pretendida. Associado a cada um dos critérios de avaliação surgem os indicadores, de natureza quantitativa e qualitativa, dos quais falaremos aquando da reflexão sobre a elaboração do referencial de avaliação.

Acrescente-se que no quadro supra apresentado são sinalizadas dimensões e questões avaliativas que podem ser igualmente consideradas nos instrumentos de avaliação a utilizar por outros actores, designadamente, relatórios de acompanhamento a efectuar por formadores/monitores e coordenadores pedagógicos, instrumentos para auto-avaliação dos formadores.

### **Avaliação do grau de domínio de determinados saberes (avaliação de aprendizagens – nível 2)**

O enfoque deste nível de avaliação são os saberes a adquirir/desenvolver durante a formação, que, quando conjugados numa determinada situação profissional, permitem ao indivíduo demonstrar se domina ou não determinada competência.

Neste caso, as questões de avaliação giram em torno da aferição do grau de domínio em relação a determinados tipos de saberes, assim como, e sempre que o formando é chamado a aplicar esses saberes em prática real ou simulada, da demonstração de determinadas competências.

Apresenta-se, à semelhança do nível de avaliação anterior, um exemplo que permite compreender o tipo de reflexão pretendido.

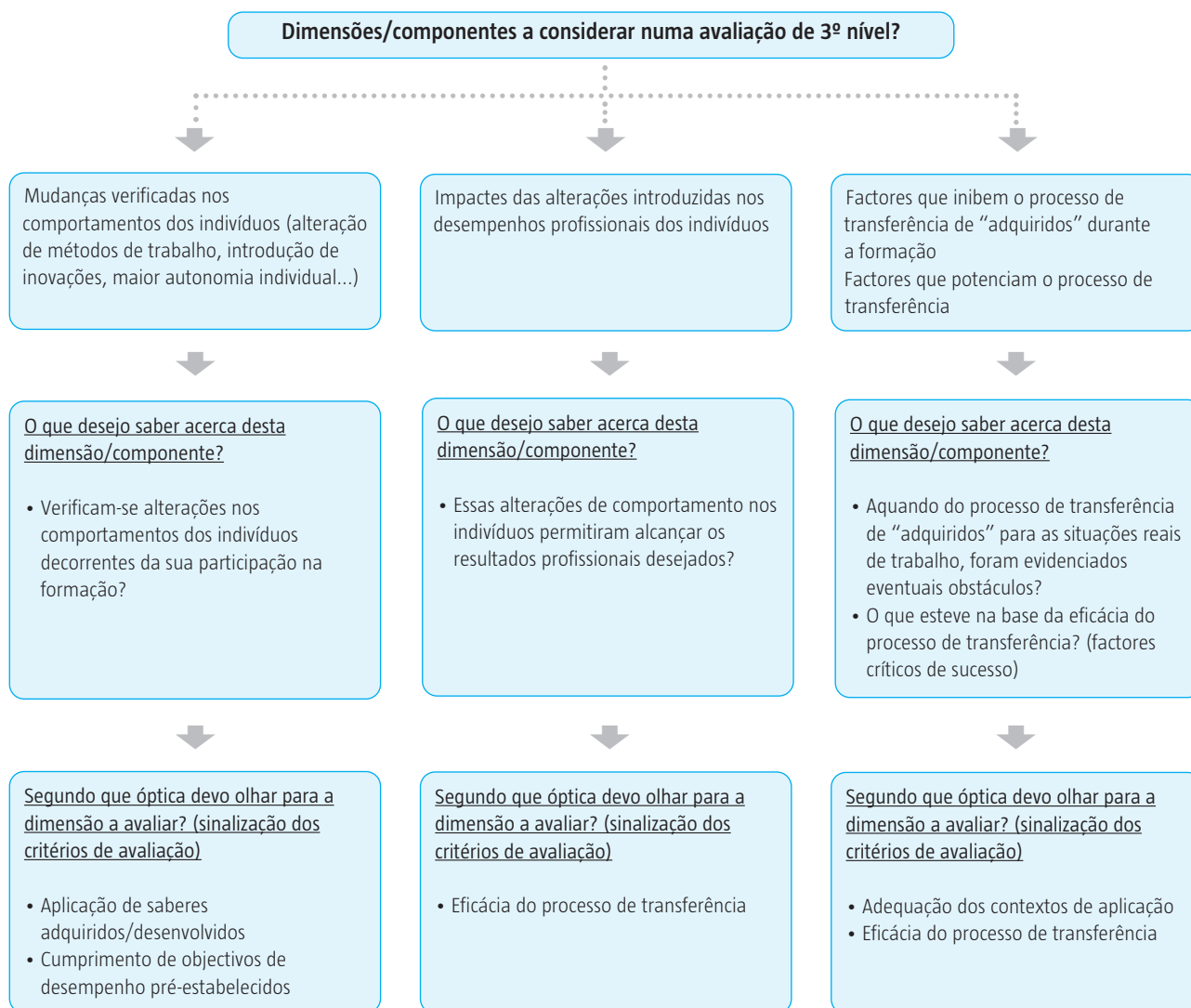


**!!** As especificidades dos contextos de formação em presença determinam, mais uma vez, a perspectiva de avaliação a desenvolver. Como se pode verificar no exemplo apresentado, podemos avaliar as aprendizagens pela óptica do critério da eficácia que remete para a verificação do cumprimento dos objectivos pedagógicos pretendidos, mas também, pela óptica do critério da eficiência do processo de aprendizagem, na medida em que se procura indagar, igualmente, acerca das condições disponibilizadas para a realização dessa aprendizagem.

### Avaliar a transferência da formação (nível 3)

(Enfoque na aplicação dos saberes e verificação dos impactes nos desempenhos dos indivíduos)

Remete o utilizador para o momento após a realização da formação. Neste caso, as questões de avaliação vão no sentido da aferição de eventuais ocorrências ao nível das alterações nos comportamentos dos indivíduos resultantes da respectiva participação em acções de formação.



A determinação dos critérios de avaliação a utilizar numa avaliação de 3 nível permite orientar posteriormente quem avalia na definição da amplitude da avaliação desejada.

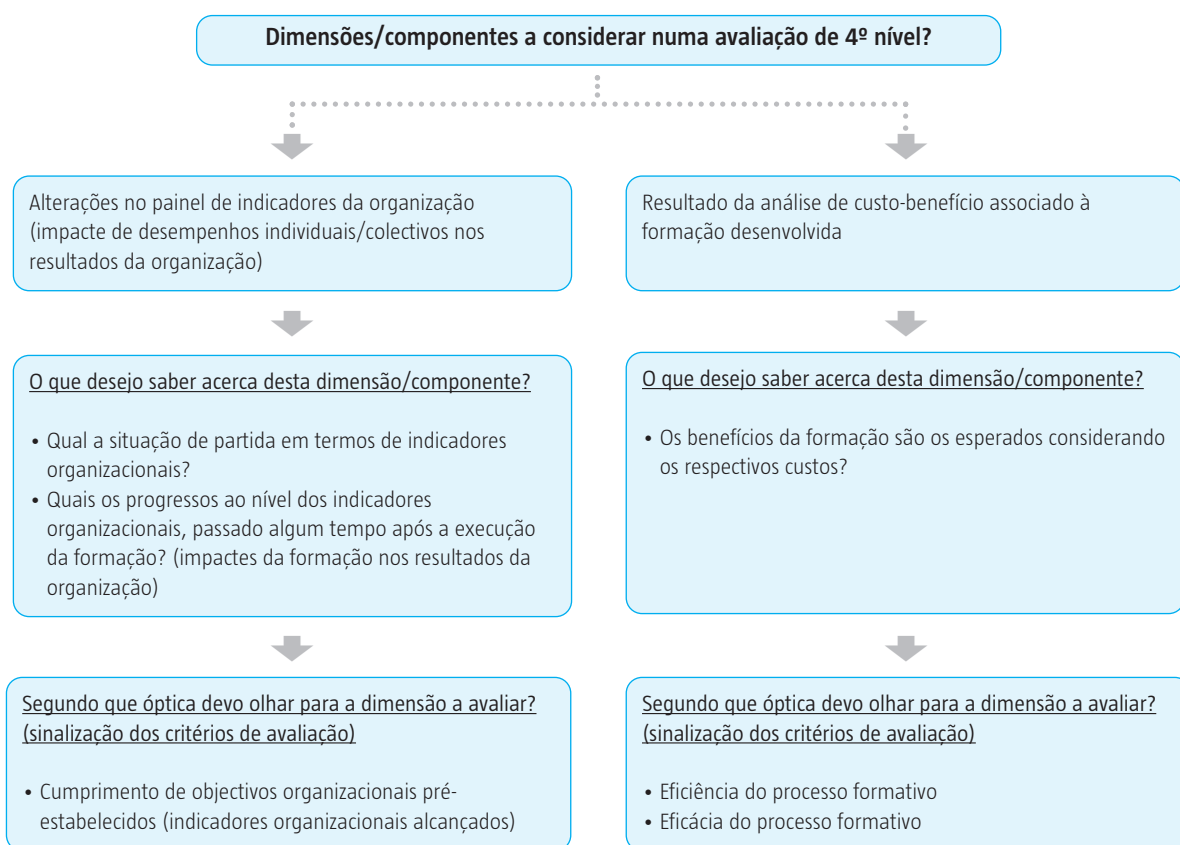
Um aspecto a considerar é o facto de se considerarem apenas, na maior parte das vezes, a primeira e segunda dimensões de avaliação referidas: 1) mudanças verificadas nos comportamentos dos indivíduos que participaram na formação; 2) impactes dessas mudanças nos respectivos desempenhos profissionais.

No âmbito deste nível de intervenção, os dispositivos de avaliação aplicados raramente contemplam as restantes dimensões (factores que facilitam e inibem o processo de transferência), informação fundamental que nos permite, por exemplo, compreender a eventual não aplicação dos saberes nos contextos reais de trabalho.

!! Sugere-se que se tenha sempre presente que, a não verificação de impactes positivos, após a realização de acções de formação, pode ter que ver com factores de natureza diversa, que abordaremos no processo 7.

### Avaliação dos impactes da formação no desempenho da organização (nível 4)

Permite relacionar impactes de desempenhos individuais com impactes nos indicadores de gestão da organização/ou outros indicadores de contexto.



## Etapa C

### Em que momentos deverão ser desenvolvidas as intervenções de natureza avaliativa? (Quando avaliar?)

Uma vez conhecidas as questões de avaliação a considerar no processo avaliativo e, consequentemente, os níveis de avaliação a explorar, decide-se sobre os momentos mais adequados para a realização da avaliação.



Momentos e tipo de avaliação a considerar numa estratégia de avaliação:

Níveis de Donald Kirkpatrick		• Antes da formação	Avaliação diagnóstica	Esta reflexão remete o avaliador para a necessidade de calendarizar as actividades de avaliação a desenvolver.
	<b>Nível 1 de avaliação (reacções)</b>	• Durante a formação • No final da formação	Avaliação diagnóstica Avaliação formativa	
	<b>Nível 2 de avaliação</b>	• Durante a formação • No final da formação	Avaliação diagnóstica Avaliação formativa Avaliação sumativa	
	<b>Nível 3 (transferência de adquiridos para as situações reais de trabalho)</b>	• Após a execução da formação (ex: após regresso do colaborador ao local de trabalho)	Avaliação diagnóstica Avaliação formativa <sup>9</sup> Avaliação sumativa	
	<b>Nível 4 de avaliação (Avaliar impactes nos indicadores de gestão das organizações)</b>	• Após a aplicação dos adquiridos e produção de resultados (impacte nos indicadores da organização)	Avaliação diagnóstica Avaliação sumativa	
		• Impacte da formação ao nível das comunidades/regiões/ /países	Avaliação diagnóstica Avaliação sumativa	

Nesta fase da definição da estratégia importa ter presente que as actividades de avaliação devem ser desenvolvidas tendo em atenção o momento da produção dos respectivos resultados. A devolução atempada dos resultados da avaliação realizada aos respectivos interessados é, sem dúvida, um dos factores críticos de sucesso de qualquer processo avaliativo.

A informação acima apresentada permite reflectir sobre outros aspectos para além do enfoque da abordagem multinível, proposta por D. Kirkpatrick, tais como:

- a realização de uma avaliação diagnóstica desde que considerada necessária;
- a aferição de impactes que ultrapassam o contexto da organização (ex: impactes na comunidade e/ou região na qual a organização se insere).

Competirá sempre aos vários actores, que intervêm na formação, decidir sobre o âmbito de intervenção do processo avaliativo <sup>10</sup> a realizar. Neste caso, teríamos de equacionar questões de avaliação distintas das apresentadas na etapa 2.

9. Verifica-se avaliação formativa no quadro da execução da formação em regime de alternância, uma vez que o “praticado” em contexto de trabalho traduz-se, regra geral, em assuntos/matérias a explorar durante as etapas formativas subsequentes.

10. Com excepção de intervenções efectuadas em contextos totalmente normalizados.

## Etapa D

### Identificar as fontes de informação (Quem são os “donos” da informação desejada?)

Uma vez definidas as dimensões/componentes de avaliação a utilizar, respectivas questões avaliativas, bem como, momentos para recolha de dados, torna-se necessário identificar quais os actores a contactar ao longo das várias etapas do processo avaliativo.

Importa aqui ter presente que, num projecto de formação intervêm vários actores com interesses distintos que condicionam, em grande medida, a estratégia de avaliação a implementar. Com a identificação destes actores, o avaliador fica, assim, a saber a quem deverá mais tarde apresentar os resultados da avaliação.

O tipo de participação de cada um desses actores também pode ser diferente. Podem igualmente participar em actividades distintas, a definir de acordo com a estratégia de avaliação pretendida.

O envolvimento dos vários actores, chamados a intervir na formação no momento da definição da estratégia avaliativa, assume aqui um papel central. O avaliador procura, nesta fase, estabelecer compromissos relativamente à execução de actividades que venham a potenciar a qualidade do processo de formação em causa.

Na parte instrumental deste processo é sugerido o preenchimento de uma grelha a aplicar nesta fase da elaboração da estratégia avaliativa.

## Etapa E

### Identificar/construir o quadro de referência do processo avaliativo (Avaliar com base em quê?)

Uma vez sinalizadas as questões de avaliação, importa reflectir sobre o respectivo quadro de referência, ou seja, quadro de partida que permitirá, numa fase posterior, proceder às avaliações pretendidas.

Sem a sinalização/construção de um quadro de referência de base (que possibilite comparar pontos de partida e de chegada) dificilmente se conseguem perceber as mais valias da formação, nos mais diversos níveis de avaliação.

A principal questão à qual teremos, aqui, que dar resposta é a seguinte: Para efectuar determinados juízos de valor (apreciações críticas sobre algo previamente analisado) como determinar se o resultado obtido ficou aquém ou além do esperado? Sabemos, à partida, por exemplo: o que se deve entender por um “bom desempenho” do formador? Por um nível aceitável de domínio de determinados saberes?

A resposta a estas questões remete o avaliador para a definição de “balizas” que vão permitir dizer se o resultado (intermédio ou final) obtido é ou não aceitável. É esta a preocupação de fundo quando se sugere que um objectivo a alcançar com a formação seja descrito de uma forma operacional. Tal implica que, uma vez cumpridos os objectivos algo deverá passar a ser diferente.

Assim, recorrendo mais uma vez aos 4 níveis de D. Kirkpatrick, diríamos que ao incidirem sobre dimensões de avaliação distintas, os mesmos suportar-se-ão em quadros de referência igualmente distintos.

Cada quadro de referência constitui-se, regra geral, por um conjunto de referentes ou seja, a cada questão de avaliação deveremos associar alguma informação que nos permita compreender se os resultados obtidos ficaram aquém, de acordo com ou além do que se estabeleceu como metas a alcançar.

Vejamos como pode ser equacionada esta questão no âmbito dos 4 níveis de D. Kirkpatrick:

### **Avaliação do grau de satisfação dos participantes na formação (Avaliação de nível 1)**

À semelhança de uma outra qualquer intervenção avaliativa, também na preparação de uma avaliação de reacção importa reflectir sobre o tipo de padrões/indicadores<sup>11</sup> de avaliação a utilizar.

Na prática, o que se sugere é que se evite realizar avaliações de reacção sem equacionar, à partida, quais os resultados mínimos aceitáveis, a associar a cada uma das dimensões de avaliação consideradas. Sempre que uma entidade formadora estabelece o que considera ser “o aceitável” para determinados aspectos da intervenção formativa, está paralelamente a estabelecer padrões mínimos de qualidade que, através da avaliação procura verificar, em que medida os cumpriu ou eventualmente os ultrapassou.

O estabelecimento destes “padrões mínimos de qualidade” é sempre realizado em função dos posicionamentos das entidades que os distinguem na oferta que apresentam no mercado (público e/ou privado).

A ausência deste tipo de referencial de partida resulta, regra geral, nos seguintes obstáculos:

- dificuldades na aferição rigorosa dos “deslizes” da acção de formação, já que não se estabeleceu à partida o “limite” abaixo do qual devem ser tomadas medidas correctivas concretas;
- dificuldades em sinalizar, com rigor, eventuais “práticas bem sucedidas” que interessará sempre divulgar junto dos restantes colaboradores da organização;
- a tomada de decisão afigura-se mais difícil no que diz respeito ao desenvolvimento de competências dos agentes que asseguram a execução da formação.

11. Indicador de avaliação: elemento observável e mensurável que sinaliza o grau de cumprimento do critério de avaliação.

Considerem-se, a título exemplificativo, as seguintes dimensões de avaliação:

Dimensões de avaliação	Critérios de avaliação	Exemplos ilustrativos de indicadores de desempenho a associar a cada um dos critérios de avaliação
O desempenho dos formadores	1. Clareza na apresentação 2. Domínio técnico das matérias; 3. Adequação dos métodos pedagógicos utilizados; 4. Eficácia na motivação dos formandos para a participação nas actividades pedagógicas sugeridas; 5. Eficácia na resolução de problemas colocados por parte dos formandos 6. Diversidade na aplicação/exploração dos materiais pedagógicos (...) 	Estabelece-se que para o CURSO AXL será desejável os formadores alcançarem o nível 4 (MUITO BOM) nos critérios 2 e 5.  Relativamente aos restantes critérios será desejável o cumprimento do nível 3 (BOM)
A documentação de apoio à aprendizagem	1. Adequação dos materiais às características dos formandos 2. Equilíbrio entre teoria e prática 3. A adequação dos exemplos utilizados (...) 	A produção da documentação de apoio dirigida ao formando deverá contemplar as regras pré-definidas no manual de qualidade da formação.

!! O que o “avaliador” procura determinar, neste caso, são os níveis mínimos de qualidade a garantir ao longo da execução da formação, quando consideradas cada uma das dimensões a avaliar no âmbito de uma avaliação de reacção.

### Avaliação do grau de domínio de determinados saberes (avaliação de aprendizagens – nível 2)

Durante a construção de um referencial para avaliar as aprendizagens efectuadas importa ter presente a finalidade da avaliação a desenvolver. O que se pretende com os resultados da avaliação de aprendizagens? Hierarquizar, classificar, distinguir os formandos que participam na formação ou contribuir para uma maior eficácia do processo de aprendizagem, procurando observar e analisar os processos individuais de aprendizagem?

Estas questões remetem para duas perspectivas distintas de avaliação, uma vez considerado o respectivo referencial de partida: a avaliação normativa e a avaliação criterial.

Quando a avaliação tiver como finalidade distinguir os formandos que obtiveram sucesso dos que obtiveram insucesso na aprendizagem, estando o sucesso neste caso associado a uma norma, estamos presente uma avaliação de referência nor-

mativa. Em avaliações desta natureza o resultado de cada formando é comparado com o resultado mais elevado, sendo os restantes formandos distribuídos de acordo com a seguinte representação gráfica:

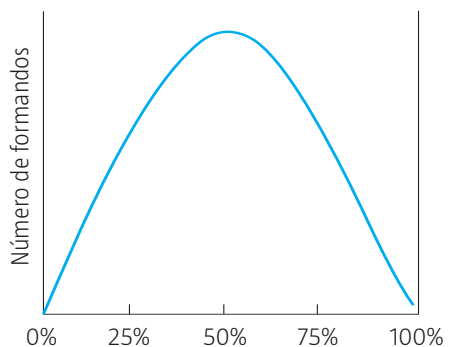


Figura 1 – Distribuição típica das notas na avaliação normativa

Os formandos, neste caso, não têm qualquer participação directa na definição da norma, sendo a mesma definida, regra geral, por comparação a um valor médio encontrado aquando da análise do desempenho de determinado grupo-padrão.

Todavia, se a avaliação tiver como finalidade contribuir para uma maior eficácia do processo de aprendizagem, então esta avaliação coloca-se ao serviço da reorganização das condições de aprendizagem de acordo com as necessidades sentidas por cada formando, tendo em vista a aprendizagem efectiva de todos. Neste caso estamos em presença de uma **avaliação de natureza criterial**.

Vejamos, em termos de representação gráfica, o sentido do parágrafo anterior:

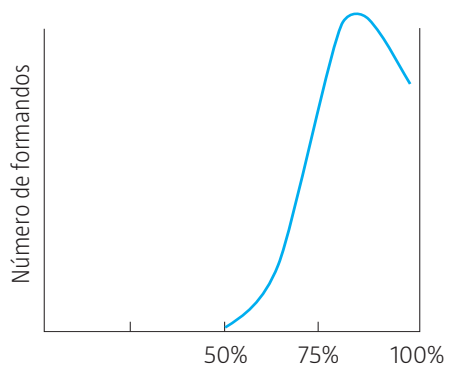


Figura 2– Distribuição de notas numa avaliação criterial  
(em presença de objectivos atingidos)

Consideremos, a título exemplificativo, a construção de testes de conhecimentos. Os testes referentes a critérios avaliam os conhecimentos do indivíduo numa determinada área de competência. Estes testes não têm o propósito de comparar resultados de indivíduos ou grupos, mas sim o de avaliar o desempenho de cada respondente, determinando as aptidões já adquiridas e aquelas em que ainda não é proficiente.

O critério de apreciação é o da competência e a de cada indivíduo define-se pelo maior ou menor grau de aproximação do máximo que é possível conseguir em cada teste.

*“Assim, um resultado de 85% num teste referente a critérios é um bom resultado porque já está perto dos 100%, não sendo esta apreciação alterada caso se verifique que a maioria dos que responderam ao teste obtiveram 95%. Se se tratasse de um teste referente a normas, o mesmo resultado seria considerado pobre, já que passava a ser um dos “piores” obtidos.” (Ribeiro & Ribeiro 1989:389).”*

Em presença de uma avaliação normativa, seria a média do grupo que determinaria o maior ou menor sucesso na demonstração de domínio de determinado saber.

*“Inversamente, 40% num teste referente a critérios corresponde a um fraco desempenho, muito afastado de um máximo de competência que se deseja. No entanto, num teste normativo, poderia representar um bom resultado e o indivíduo aparecer no topo das classificações, caso os outros resultados se situassem abaixo dele. (ibidem).”*

Neste último caso, não havendo percentagens superiores a 40%, para determinados efeitos, tais como seleccionar o indivíduo para determinado emprego, o resultado seria considerado como “o melhor” sendo a decisão a selecção do candidato.

O sentido atribuído aqui à avaliação é, claramente, o que permite “verificar progressos de cada um para conduzir todos a um nível sólido de competência”. O padrão de referência é externo.

Existe também a possibilidade de se recorrer à **auto-referência**, que implica assumir como referente (base inicial de comparação) desempenhos anteriores decorrentes da realização de tarefas semelhantes. Recomenda-se a operacionalização desta perspectiva de avaliação, na medida em que a mesma pode, de certa forma, co-responsabilizar o formando no respectivo processo de aprendizagem, ao fornecer informações para eventual correcção/alteração de “rotas” quanto a investimento a realizar sobre esta ou aquela parte do programa de formação que esteja a decorrer.

Esta é claramente uma orientação que se inscreve numa perspectiva construtivista da aprendizagem, segundo a qual o formando pode e deve ser um personagem activo na “construção” dos saberes necessários à mobilização das competências exigidas por determinada função profissional.

Uma observação a fazer relativamente a estas três perspectivas de avaliação é a que destaca o facto de não nos podermos situar apenas numa das perspectivas referidas, já que, são sendo exclusivas, podem surgir interrelacionadas, posicionando-se como alternativas complementares. Será sempre a finalidade da avaliação a desenvolver que determina a decisão pela opção a seguir.

Uma vez determinado o “ponto de partida”, este passa a constituir o “farol” das avaliações a realizar no âmbito deste nível de avaliação:

Abordagens	Quadro de referência para a avaliação de aprendizagens (diferentes possibilidades)
Avaliar aprendizagens numa perspectiva diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil de competências pré-estabelecido com base no qual é efectuada a avaliação.</li> <li>• Objectivos de aprendizagens pré-estabelecidos.</li> </ul>
Avaliar aprendizagens ao longo e no final da realização da formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectivos de aprendizagem pré-estabelecidos (comportamento/acção; condição; critério de êxito).</li> <li>• Objectivos de aprendizagem “construídos” no decurso da execução da formação.</li> <li>• Informação obtida no diagnóstico de necessidades, designadamente, a sinalização de competências a mobilizar posteriormente nos contextos reais de trabalho (informação importante no contexto das avaliações que recorram à técnica da simulação).</li> <li>• Auto-referência (avaliação com base em resultados individuais obtidos antes da frequência na formação).</li> <li>• Avaliação com base em padrões de desempenho externos.</li> <li>• Avaliação com base na média dos resultados obtidos pelos restantes participantes na formação (avaliação normativa).</li> </ul>

### **Avaliar a transferência da formação (alterações nos comportamentos/nos desempenhos individuais – nível 3)**

A reflexão sobre o quadro de referência a considerar numa avaliação de 3º nível remete-nos, inevitavelmente para o “antes da formação”, designadamente, para as razões que deram origem à intervenção formativa.

Aqui se retomam os diagnósticos de necessidades iniciais que possibilitaram aferir a posição relativa dos ex-formandos face a um perfil de competências ou nível de proficiência desejado.

Consideremos aqui as duas questões de base deste nível de avaliação:

- *O que mudou ao nível dos comportamentos dos indivíduos?*

Para podermos verificar as mudanças efectivas nos comportamentos dos indivíduos, teremos de sinalizar, com rigor, antes da realização da formação, que comportamentos se pretendem ver alterados na sequência da realização da formação.

- *Em que medida essas alterações nos comportamentos dos indivíduos contribuíram para alcançar os objectivos individuais de desempenho?*

Para aferir os impactes da formação ao nível dos desempenhos dos indivíduos teremos que, antecipadamente, determinar quais os indicadores de desempenho a considerar nessa avaliação.

Exemplo: Curso de atendimento ao público

Verificação de alteração de comportamentos ao nível da execução das funções de atendimento	Resultados pretendidos
Realização de uma abordagem “cliente mistério” durante a qual será aplicada uma grelha para verificação da mobilização dos saberes desenvolvidos/adquiridos durante a formação	Maior grau de satisfação do cliente final (neste caso obtenção de nível Muito Bom no final da aplicação da grelha de observação).

#### Avaliação dos impactes da formação nos indicadores de desempenho da organização (nível 4)

Se o 3º nível de avaliação surge focalizado na aferição dos impactes da formação nos desempenhos dos indivíduos, o nível 4 de D. Kirkpatrick remete-nos para uma análise dos impactes da formação nos indicadores de desempenho dos grupos ou da organização.

A determinação do quadro de referência deste nível exige a análise do “painel de indicadores” relativo ao desempenho quer dos grupos, quer da organização.

Uma vez analisadas algumas das experiências de avaliação associadas a este nível de intervenção, torna-se possível sinalizar algumas categorias que integram indicadores específicos de desempenho, a considerar em eventuais processos avaliativos, designadamente:

- produtividade e eficiência organizativa;
- vendas e lucros;
- qualidade dos produtos e serviços;
- prestação de serviços e satisfação do cliente final;
- segurança e higiene no trabalho;
- desenvolvimento e aprendizagem organizacional;
- clima e cultura organizacional.
- (...)

Pensar em “quadro de referência” para a avaliação de 4º nível exige, à partida, que se conheçam os indicadores suscetíveis de virem a ser alterados com a introdução de medidas de carácter formativo (ver processo 7 – nível 4).





## Etapa F


### Identificar/seleccionar as técnicas de avaliação a utilizar (Como fazer?)

Uma vez conhecido o “quadro de referência” a utilizar, segue-se a determinação das técnicas de avaliação a aplicar. Apresenta-se seguidamente uma breve descrição do tipo de método/técnica sugerida neste Guia Metodológico, seguindo-se a respectiva relação com cada um dos níveis de D. Kirkpatrick:

Tipo de método/técnica <sup>12</sup>	Breve caracterização
<b>Testes de conhecimentos</b>	<p>Associado a testes de “caneta e papel” que pretendem avaliar aprendizagens de cariz teórico.</p> <p>Consiste em colocar um conjunto de questões ou exercícios práticos destinados a aferir da aquisição/desenvolvimento de determinados saberes. A respectiva aplicação surge, regra geral, associada a uma determinada norma ou critério de sucesso pré-definido.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Testes com itens objectivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• testes com itens de verdadeiro/falso</li> <li>• testes com itens de “escolha múltipla”</li> <li>• testes com itens de associação (ou combinação)</li> <li>• testes com itens de completamento (preenchimento de espaços)</li> <li>• testes com itens de resposta curta</li> </ul> </li> <li>• Testes com itens não objectivos</li> </ul>
<b>Testes de performance (desempenho)</b>	<p>Associados a desempenhos reais de trabalho, visam recolher dados acerca dos níveis de proficiência profissional detidos pelos indivíduos, uma vez colocados em situações de demonstração de domínio de saberes específicos.</p>
<b>Inquérito por entrevista</b>	<p>Consiste em recolher informação, de forma mais ou menos estruturada, através da aplicação de processos de comunicação e interacção humana.</p> <p>Contrariamente ao inquérito por questionário, a entrevista caracteriza-se, normalmente, por um contacto mais aprofundado entre o entrevistador e os seus interlocutores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista aberta (o entrevistador propõe um tema e apenas intervém para insistir ou encorajar).</li> <li>• Entrevista semidirectiva (semidirectiva no sentido em que não é nem inteiramente aberta, nem orientada por um grande número de perguntas precisas).</li> <li>• Entrevista directiva (o entrevistador dispõe de um conjunto de tópicos preciso que, necessariamente, aborda durante a entrevista).</li> </ul>
<b>Inquérito por questionário</b>	<p>Consiste em colocar a um determinado número de inquiridos, geralmente representativo de uma dada população, uma série de perguntas pre-estabelecidas e orientadas para um conjunto de temas de interesse do(s) avaliadore(s).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inquérito por questionário com aplicação indirecta (quando o próprio inquiridor o completa a partir das respostas que são fornecidas pelo inquirido).</li> <li>• Inquérito por questionário com aplicação directa (quando o próprio inquirido preenche o inquérito).</li> </ul>

12. Será sempre desejável o recurso a uma combinação de métodos/técnicas de acordo com os objectivos definidos (aplicação do conceito da triangulação).

 <b>Análise documental</b>	<p>Consiste em reunir e analisar diferentes fontes de informação, tais como, os resultados de relatórios, inquéritos, entrevistas ou outros documentos, já existentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fontes Escritas (iconografia, fontes orais, a imagem e o som registado)</li> <li>• Fontes Não Escritas (documentos oficiais (arquivos) e as fontes não oficiais)</li> </ul>
<b>Observação Directa</b>	<p>Consiste em observar e registar uma impressão sensorial directa, recorrendo a grelhas de registo, com maior ou menor grau de pormenor, podendo aplicar-se a diferentes contextos e, de preferência, com recurso a observadores com formação prévia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação Participante (consiste em estudar um determinado grupo participando na vida colectiva do mesmo).</li> <li>• Observação Não Participante (o investigador estuda determinado grupo a partir do exterior. Não participa na vida do grupo).</li> </ul>
<b>Focus Group</b>	<p>Consiste em reunir/animar um grupo para discutir um ou mais temas previamente definidos, de uma forma estruturada ou semi-estruturada, e com a intervenção de um facilitador/moderador.</p> <p>Presencial (grupo de 6 a 12 pessoas) partilha um mesmo espaço físico).</p> <p>Não Presencial (grupo de 6 a 12 pessoas) não partilha um mesmo espaço físico).</p>
<b>Estudo de Caso</b>	<p>Consiste em recolher informações (recorrendo a entrevista, observação e análise documental) sobre casos concretos (indivíduos, grupos de formandos, projectos formativos, organizações etc.) considerados significativos para o processo de avaliação.</p> <p>Um estudo de caso pode ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicativo (destinado a justificar causalidades).</li> <li>• Descritivo/Ilustrativo (destinado a descrever/ilustrar a intervenção formativa e o seu contexto).</li> <li>• Exploratório (aplicado no caso em que a intervenção formativa não apresenta resultados).</li> </ul>
<b>Simulação/dramatização de desempenhos (<i>role play</i>)</b>	<p>A criação de situações fictícias que permitam aos vários participantes na formação demonstrar que detêm determinadas competências, traduz, no essencial, a técnica do <i>Role Play</i> (simulação/dramatização de desempenhos).</p>
<b>Elaboração de projectos finais</b>	<p>O desafio para a construção de um projecto ao longo ou no final de determinada intervenção formativa permite, igualmente, aferir da capacidade do formando em mobilizar saberes “construídos” ao longo da execução da formação.</p> 

 <b>Análise dos incidentes críticos</b>	<p>Consiste num conjunto de procedimentos que visam a recolha de informações sobre desempenhos efectuados, considerados referências positivas ou negativas, sendo solicitado ao indivíduo responsável pelo desempenho em análise, a descrição do “incidente crítico” de modo a poderem ser aferidos aspectos a manter e reforçar ou aspectos a corrigir, melhorar.</p>
<b>Elaboração de portfólios</b>	<p>É uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por este ao longo de um determinado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e detalhada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento (cognitivo, metacognitivo, afectivo) (Valadares e Graça, 1998).</p>
<b>Elaboração de mapas conceptuais</b>	<p>Um Mapa Conceptual remete o formando para a construção de diagramas hierárquicos constituídos por conceitos e respectivas interligações. São utilizados no contexto da avaliação da formação sempre que se pretende que sejam externalizadas as estruturas cognitivas dos respectivos autores.</p>
<b>Análise Custo/Benefício</b>	<p>Consiste em comparar os custos com os benefícios associados ao desenvolvimento da formação  As variantes para este tipo de técnica estão associadas à selecção das variáveis para caracterizar os custos (pessoal, material, logísticos, etc.) e os benefícios (produtividade, lucros, gestão de recursos humanos, etc.)</p>

## Nível 1. Avaliação do grau de satisfação dos participantes na formação

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

- Inquéritos por questionário para aferição do grau de satisfação dos formandos (auto e hetero-avaliação).
- Realização de *focus group*.
- Inquérito por entrevista (estruturada ou semi-estruturada, individual ou em grupo).
- Registo de comentários mais ou menos estruturados dos participantes na formação (ex: criação de foruns de discussão onde os formandos são convidados a pronunciarem-se sobre a intervenção formativa/registo de comentários fora do espaço de aprendizagem).
- Registo de comentários mais ou menos estruturados dos elementos da equipa de formação.
- Aplicação de instrumentos de controlo e acompanhamento do processo.
- Realização de observações de comportamentos dos participantes na formação.
- (...)

## Nível 2. Avaliação do grau de domínio de determinados saberes (aprendizagens realizadas)

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

- Testes escritos (de entrada/de progresso/finais).
- Testes orais.
- *Role play* (simulação/dramatizações sobre situações reais de trabalho – *task simulation* (oportunidade para praticar a aplicação dos novos conhecimentos).
- Elaboração de projectos.
- Jogos pedagógicos para resolução de situações/problemas reais associados a parte ou ao todo organizacional (*business games*) (permite perceber as dinâmicas/comportamentos organizacionais em ambientes distintos);
- Estudos de caso (análise de situações reais - identificação da situação problema em questão – e elaboração de propostas de acção).
- Aplicação de instrumentos para auto-avaliação.
- Realização de observações (participantes e não participantes) – exige construção de grelhas de avaliação.
- Aplicação de inquéritos por entrevista e posterior discussão de resultados.
- Elaboração de portfólios de competências.
- Elaboração de mapas conceptuais.
- Recurso a métodos já existentes (contactos com os vários intervenientes no processo formativo (que intervêm durante e após a realização da formação) – ex: *assessment center method*.
- Registo e análise de incidentes críticos (aplicação de grelhas de observação).
- (...)

## Nível 3. Avaliação da transferência da formação

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

- 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*.<sup>13</sup>
- (...)

13. Ver sites relacionados com o terceiro nível de avaliação, nos quais poderá encontrar referência à aplicação deste tipo de instrumento.

#### 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).
- (...)

Nesta etapa da planificação da estratégia avaliativa, podem ser consideradas ainda outras abordagens que remetem para abordagens focalizadas na aferição dos impactes da formação ao nível de uma comunidade ou região. Neste caso, algumas das técnicas a desenvolver seriam:

- Análises custo-benefício.
- Análises comparativas entre resultados de medidas de política formativa e desenvolvimento social e económico das comunidades/regiões/do país.
- Análises sobre qualificação de recursos.
- Análises estatísticas (indicadores de mudança socioeconómica).
- (...)

## Etapa G

### Apresentar os resultados da avaliação (Que estratégias de apresentação?)

Uma vez sinalizadas as técnicas/abordagens de avaliação, importa reflectir sobre a forma a utilizar na apresentação dos resultados decorrentes da respectiva aplicação. Esta informação assume especial importância, por exemplo, quando se pretende deixar orientações claras aos vários actores para elaboração de relatórios com o mesmo tipo de estrutura e com o mesmo tipo de destaque. Importa aqui ter presente que os vários actores que intervêm num projecto de formação têm, normalmente, necessidades diferenciadas de informação, pelo que a elaboração das conclusões e recomendações finais deverá ter em atenção esta realidade.

A título meramente exemplificativo, aqui ficam alguns tipos de informação, normalmente solicitados pelos vários actores que intervêm num projecto formativo, bem como responsabilidades assumidas no âmbito do mesmo. Este tipo de informação assume particular importância na fase da apresentação e disseminação dos resultados da avaliação (ver processo 10).

	Que tipo de informação poderá interessar a cada um dos actores que intervém na formação?
<b>O gestor da formação (interno/externo)</b>	<p>Em que medida:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• o programa de formação deu resposta ao diagnóstico de necessidades previamente efectuado?</li> <li>• a execução do projecto decorreu de acordo com o planeado?</li> <li>• os procedimentos de actuação pré-estabelecidos foram cumpridos (regras, regulamentos, orientações dirigidas aos actores que intervém na formação...) ?</li> <li>• a relação custo-benefício foi adequada?</li> <li>• os facilitadores/formadores da aprendizagem foram eficazes?</li> <li>• se verificaram as mudanças desejadas ao nível do desempenho do indivíduo, do grupo ou da organização em causa?</li> <li>• os resultados da formação contribuíram para a concretização dos objectivos estratégicos da organização;</li> <li>• a organização cliente (ou unidade funcional) ficou satisfeita com a intervenção?</li> <li>• (...)</li> </ul>
<b>O coordenador pedagógico</b>	<p>Em que medida:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• os formadores/monitores tiveram o desempenho esperado?</li> <li>• houve efectiva articulação entre os vários responsáveis pela operacionalização dos processos de ensino aprendizagem (formadores, monitores, tutores....)?</li> <li>• foram reunidas as condições adequadas de apoio à execução do projecto formativo?</li> <li>• o programa considerou as especificidades do público-alvo?</li> <li>• se verificaram as mudanças desejadas ao nível do desempenho do indivíduo, do grupo ou da organização em causa?</li> <li>• (...)</li> </ul>
<b>O formador, monitor, tutor...</b>	<p>Em que medida:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• os métodos pedagógicos foram adequados ao respectivo público-alvo?</li> <li>• a acção formativa despoletou novas necessidades de formação?</li> <li>• foi possível identificar os pontos fortes e fracos dos módulos ou componentes formativas desenvolvidos?</li> <li>• os planos de sessão foram realizados?</li> <li>• os formandos contribuíram para o respectivo processo de ensino-aprendizagem?</li> <li>• os formandos ficaram satisfeitos com a formação?</li> <li>• se verificaram as mudanças desejadas ao nível do desempenho do indivíduo, do grupo ou da organização em causa?</li> <li>• (...)</li> </ul>

	<b>Que tipo de informação poderá interessar a cada um dos actores que intervêm na formação?</b>
<b>O formando</b>	<p>Em que medida:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• foram auscultadas as respectivas expectativas iniciais?</li> <li>• a formação colmatou as respectivas necessidades de aprendizagem?</li> <li>• a formação contribuiu para a resolução dos problemas identificados ao nível da sua performance no respectivo posto de trabalho?</li> <li>• o desempenho do formador facilitou o desenvolvimento das competências pretendidas?</li> <li>• foram disponibilizadas as melhores condições para o desenvolvimento do processo de aprendizagem?</li> <li>• foram adequados os conteúdos programáticos às necessidades e expectativas dos formandos?</li> <li>• o contexto de trabalho no qual se insere providenciou as melhores condições para o desenvolvimento do desempenho profissional desejado?</li> </ul>
<b>A chefia directa</b>	<p>Em que medida:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• o fornecedor de formação desenvolveu a sua actividade de acordo com as necessidades previamente identificadas?</li> <li>• a formação contribui para uma maior autonomia do colaborador?</li> <li>• a formação aumentou a produtividade do colaborador?</li> <li>• a transferência de conhecimentos para o contexto de trabalho provocou os efeitos desejados?</li> <li>• aumentou o grau de satisfação do colaborador?</li> <li>• a formação foi centrada em situações reais de trabalho?</li> <li>• o colaborador conseguiu aplicar os “adquiridos” da formação no respectivo contexto de trabalho?</li> <li>• o colaborador desenvolve o seu trabalho de acordo com os procedimentos pré-definidos (contextos normalizados)?</li> <li>• as mais valias da formação tiveram repercussões no trabalho da equipa/departamento?</li> <li>• (...)</li> </ul>
<b>O dirigente da organização cliente</b>	<p>Em que medida:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• se verificou retorno do investimento da formação?</li> <li>• a formação contribuiu para o cumprimento dos objectivos estratégicos da organização?</li> <li>• a formação contribuiu para a criação da mudança na organização?</li> <li>• os recursos materiais e humanos disponibilizados para a formação foram rentabilizados?</li> <li>• o fornecedor de formação desenvolveu a sua actividade de acordo com o previsto na proposta inicial?</li> <li>• as acções colmataram as necessidades organizacionais (satisfação dos colaboradores, redução do absentismo, aumentou o grau de satisfação dos clientes...)?</li> <li>• deverá o curso ter continuidade e/ou ser alterado?</li> </ul>

	Que tipo de informação poderá interessar a cada um dos actores que intervêm na formação?
<b>Os colegas de trabalho do colaborador formado (perspectiva do cliente interno)</b>	<p>Em que medida:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a formação valorizou profissionalmente o colega recentemente formado?</li> <li>• a formação contribuiu para a melhoria do desempenho profissional do mesmo?</li> <li>• um melhor desempenho do colega recentemente formado provocou impactes ao nível do desempenho do próprio departamento, no qual está inserido?</li> <li>• os outros colegas (do mesmo ou de outros departamentos) beneficiaram com a formação ministrada?</li> <li>• (...)</li> </ul>
<b>Os clientes do colaborador que frequentou a acção formativa (perspectiva do cliente externo)</b>	<p>Em que medida:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aumentou a qualidade do produto/serviço prestado?</li> <li>• melhorou o relacionamento com os clientes externos?</li> <li>• melhorou a qualidade do serviço pós-venda?</li> <li>• (...)</li> </ul>
<b>As entidades “patrocinadoras” (eventuais financiadores)</b>	<p>Em que medida:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• o projecto de formação alcançou os objectivos a que se propunha?</li> <li>• o projecto formativo demonstrou uma boa relação custo-benefício?</li> <li>• o projecto formativo correspondeu às expectativas dos vários interessados nos seus resultados?</li> <li>• foi possível aferir o retorno do investimento?</li> <li>• (...)</li> </ul>

!! A definição de uma estratégia de avaliação clara permite gerir e monitorizar mais eficazmente as intervenções de avaliação.

Uma estratégia de avaliação pode ser apresentada de diversas formas de modo a melhor preparar o processo de negociação/validação do respectivo conteúdo junto dos actores com poder para decidir sobre a sua implementação.



Exemplificando...

Apresenta-se, de seguida, uma proposta de itinerário para um processo 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?
<b>Antes da execução da formação</b>	<p>Recolher informação que permita conhecer o quadro de referência da formação a desenvolver.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que razões conduziriam à formação?</li> <li>- Que competências críticas devem ser reforçadas pela formação?</li> <li>• Qual o perfil de candidato à formação?</li> <li>• Que condições serão necessárias garantir para que ocorram os desempenhos desejados?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A chefia directa do participante na acção.</li> <li>• O participante na acção.</li> <li>• O director de formação.</li> <li>• O director pedagógico da acção a desenvolver.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico de necessidades de formação.</li> <li>• Plano de formação.</li> <li>• Itinerário de formação a entregar aos participantes nas acções de formação.</li> <li>• (outros)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Será efectuado o recurso à triangulação de fontes de informação, sendo de priorizar os seguintes métodos/técnicas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise documental.</li> <li>• Entrevistas semidirigidas junto do director de formação e director pedagógico.</li> <li>• Análise do “mapa de impactes” espedos construído pelo participante e respectiva chefia.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os resultados serão apresentados em relatório autónomo, com destaque para sumário executivo e recomendações precisas para acção, dirigidas a cada um dos actores que intervém na formação.</li> <li>• O relatório deverá ter 30 páginas no máximo.</li> <li>• Realização de reuniões para discussão de resultados.</li> </ul>
<b>Durante a execução da formação</b>	<p>Introdução, de forma sistemática, alterações na formação em curso de modo a maximizar a aplicação e aplicação na prática dos saberes adquiridos/desenvolvidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em que medida os formandos adquiriram/desenvolveram os saberes propostos no programa de formação?</li> <li>• Em que medida se valorizaram as competências críticas da acção formativa?</li> <li>• Em que medida os formandos conseguiram mobilizar os saberes em contexto de prática simulada?</li> <li>• Foram garantidas as condições necessárias à aprendizagem desejada?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os participantes na formação.</li> <li>• Os restantes colegas da acção formativa.</li> <li>• O monitor/facilitador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Itinerário de formação entregue a cada um dos formandos (enfoque nos objectivos de aprendizagem pré-definidos).</li> <li>• Propostas de alteração efectuadas ao longo da sessão de formação.</li> <li>• Plano de impactes pré-estabelecido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de auto-avaliações por parte dos participantes na acção (aplicação de checklists)</li> <li>• Aplicação de testes de desempenho para aferição de progressos nas aprendizagens.</li> <li>• Elaboração de um projecto para eventual aplicação prática.</li> <li>• Estudo de casos práticos.</li> <li>• Aplicação de grelhas de observação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os resultados de progresso serão apresentados em relatório de 7 páginas, com sumário executivo e recomendações concretas para acção.</li> <li>• Os resultados relativos a avaliações efectuadas no final das sessões serão apresentados em relatório de 15 páginas.</li> <li>• Serão realizadas reuniões com envio prévio da documentação para respectiva análise.</li> </ul>

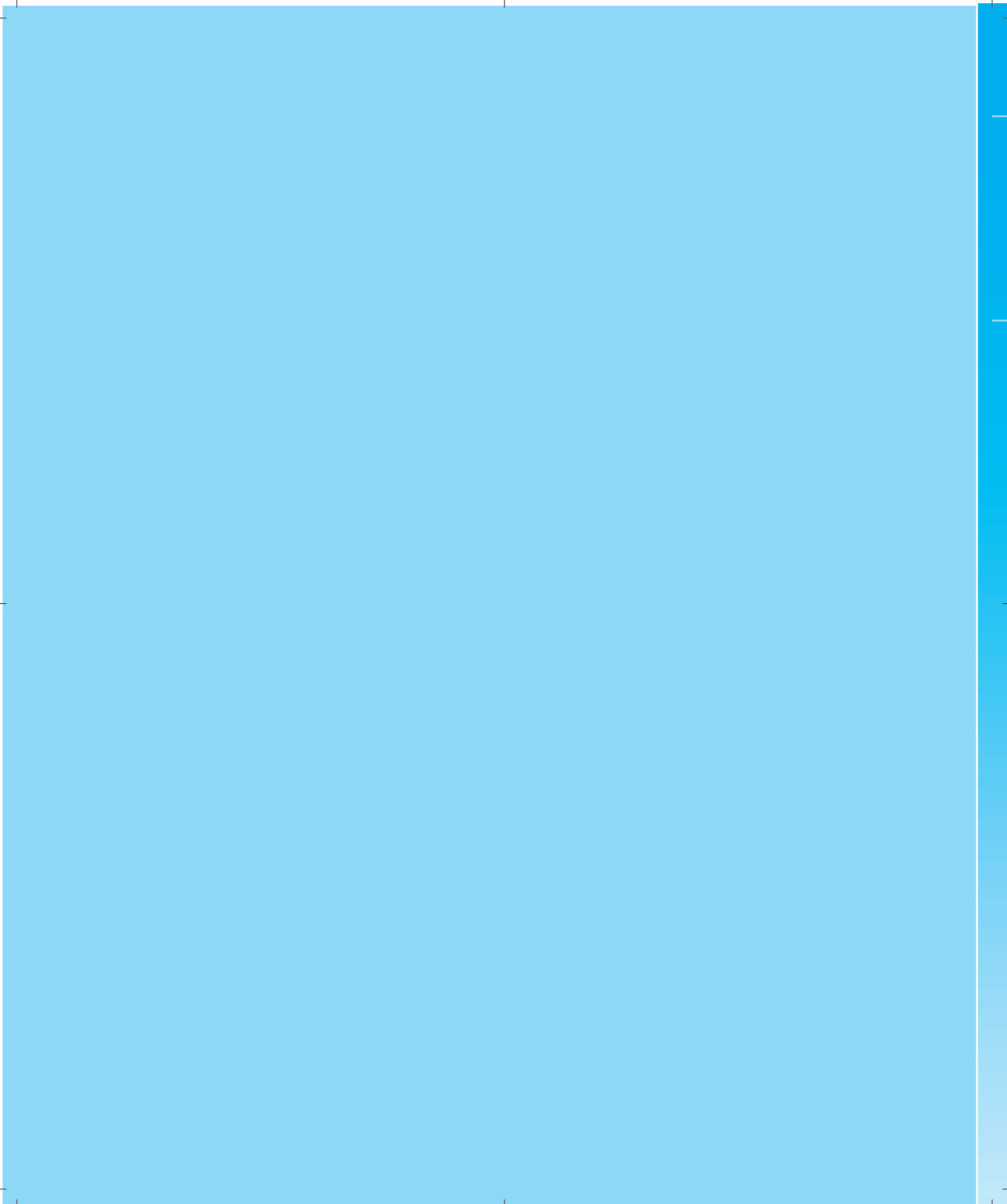




Após a execução da formação	Pretende-se recolher informação que permita a introdução de melhorias nas sessões a realizar no futuro breve.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Verificaram-se alterações nos comportamentos dos indivíduos?</li><li>• Em que medida essas alterações nos comportamentos permitiram alcançar os desempenhos desejados?</li><li>• Quando do processo de transferência de “adquiridos” para as situações reais de trabalho foram evidenciados obstáculos de contexto?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• As intervenções de avaliação deverão ser realizadas imediatamente após o regresso do participante ao respectivo local de trabalho, assim como, passados 6 meses do término da formação.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O participante na acção de formação.</li><li>• A chefia directa.</li><li>• Os colegas de trabalho.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O programa de formação.</li><li>• O “mapa de impactes” esperado previamente definido na sequência da entrevista de “saída” para a formação.</li><li>• O plano de acção elaborado imediatamente após o regresso do colaborador ao respectivo local de trabalho.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aplicação de <i>check/list</i> para auto-avaliação e controlo do participante na formação.</li><li>• Aplicação de instrumento de controlo de progressos (reunião entre participante e chefia directa).</li><li>• Avaliação de desempenhos realizados.</li><li>• Análise do “mapa de impactes” esperados.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentação de relatório com 15 páginas, com destaque para sumário executivo e recomendações concretas para acção.</li><li>• Serão realizadas reuniões com envio prévio da documentação para respectiva análise.</li></ul>
-----------------------------	---	---	---	--	--	--	---

<b>Factores críticos de sucesso associados ao processo avaliativo (condições necessárias, aspectos a controlar, acompanhar...)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 1. A realização de uma sessão de esclarecimento e informação sobre os objectivos e etapas da proposta de avaliação.</li><li>• 2. A aceitação da proposta de avaliação por parte de todos os que na mesma venham a ser implicados.</li><li>• 3. Sensibilizar os vários actores para a realização de actividades concretas capazes de potenciar, numa fase posterior, a aplicação dos adquiridos para os contextos reais de trabalho</li><li>• 4. Sinalizar junto dos vários actores os factores críticos de sucesso associados ao desenvolvimento da formação.</li><li>• (...)</li></ul>
--	---

Nota: A partir do plano geral de avaliação desenvolvem-se os planos de pormenor para melhor esclarecer relativamente a especificidades das abordagens/técnicas de avaliação preconizadas. A este plano podem ainda acrescentar-se mais colunas para preenchimento, tais como: datas de execução e custos associados à realização das actividades de avaliação.



# Instrumentos de apoio ao processo



## Instrumento de apoio nº 2

### 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

## Instrumento de apoio nº 3

### 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?				

## Instrumento de apoio nº 4

### 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...)								

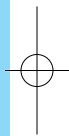
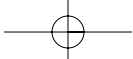
## FASE II. Elaborar e testar instrumentos para recolha de dados

### Objectivos

A fase II da abordagem PERTA apresenta como principais objectivos: (1) sinalizar um conjunto de abordagens/técnicas normalmente utilizadas no desenvolvimento de intervenções de avaliação, com destaque para recomendações/sugestões metodológicas concretas; (2) verificar a validade e a fidelidade dos instrumentos de avaliação que se pretende aplicar.

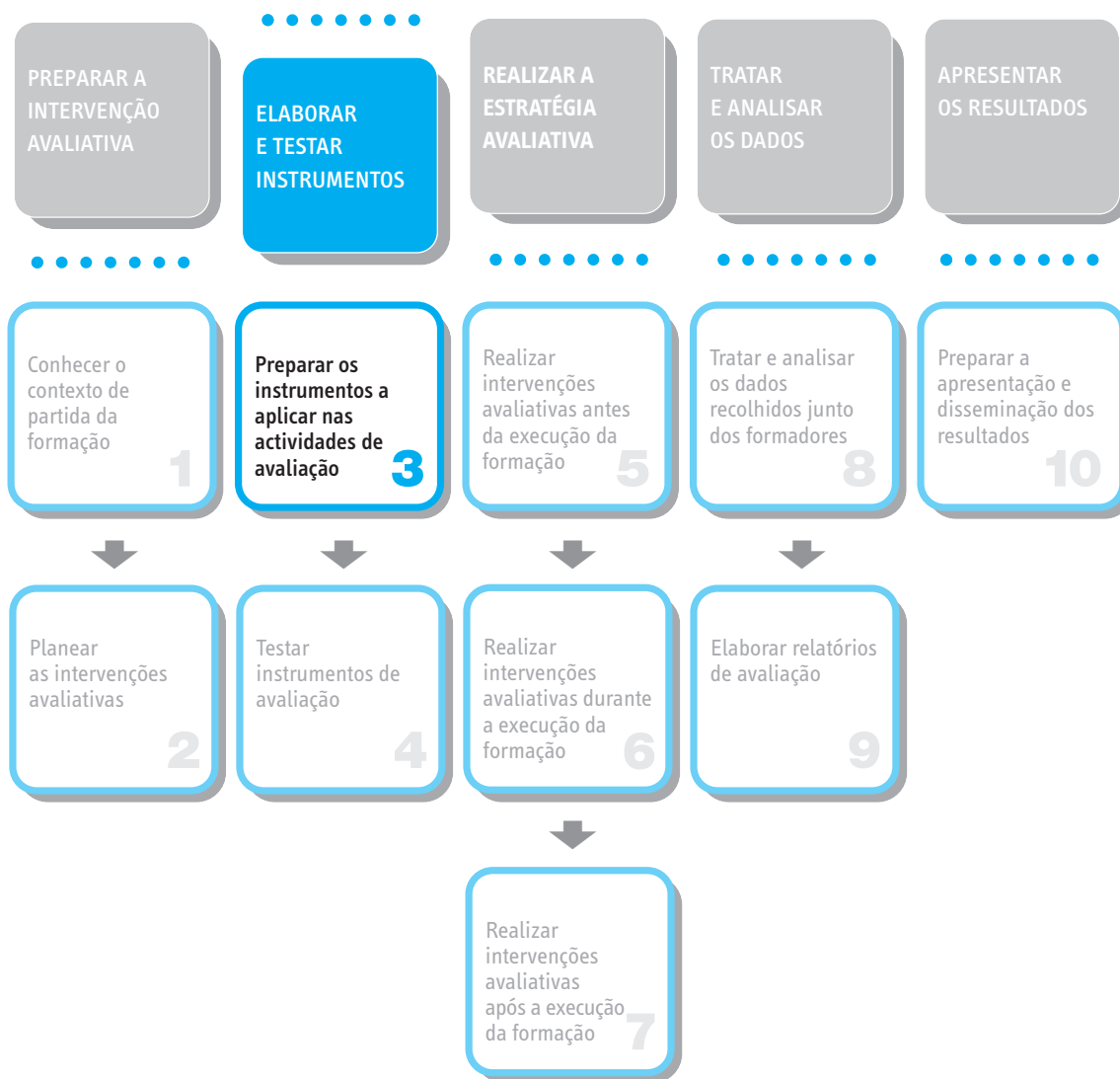
Processos da FASE II	Questões orientadoras	Instrumentos propostos para a FASE II
<b>Processo 3</b> – Preparar os instrumentos a aplicar nas actividades de avaliação	<p>Quais os instrumentos mais utilizados na prática da avaliação da formação?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como construir testes escritos?</li> <li>• Como construir inquéritos (por entrevista e por questionário)?</li> <li>• Como preparar um <i>focus group</i>?</li> <li>• Como preparar uma observação?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumento nº 5 – Etapas a considerar na construção de testes escritos</li> <li>• Instrumento nº 6 – Etapas a considerar na construção de um teste com itens não objectivos</li> <li>• Instrumento nº 7 – Etapas a considerar na preparação de uma entrevista</li> <li>• Instrumento nº 8 – Etapas a considerar na construção de um inquérito por questionário</li> <li>• Instrumento nº 9 – Etapas a considerar na construção dos instrumentos a utilizar durante uma observação</li> <li>• Instrumento nº 10 – Grelha de apoio à sinalização de aspectos críticos associados ao desenvolvimento de determinada abordagem/técnica de avaliação</li> </ul>
<b>Processo 4</b> – Testar instrumentos de avaliação	<p>O que se entende por validade de um instrumento de avaliação?</p> <p>O que se entende por fidelidade de um instrumento de avaliação?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De que trata a validade de conteúdo?</li> <li>• De que trata a validade de critério?</li> <li>• De que trata a validade de <i>constructo</i>/construção?</li> <li>• De que trata a fidelidade de selecção?</li> <li>• De que trata a fidelidade de estabilidade?</li> <li>• De que trata a fidelidade intersubjectiva?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumento nº 11 – Grelha de suporte à verificação da validade de conteúdo de um instrumento de avaliação</li> <li>• Instrumento nº 12 – Grelha de suporte à verificação da fidelidade de um instrumento de avaliação</li> </ul>





## PROCESSO 3.

### Preparar os instrumentos a aplicar nas actividades de avaliação



No final deste processo o avaliador deve ser capaz de:

- Sinalizar um conjunto de abordagens/técnicas para aplicação no contexto da avaliação da formação.
- Identificar os aspectos críticos associados à aplicação/desenvolvimento de cada uma das técnicas/abordagens referidas.
- Sinalizar as principais etapas na preparação/construção de instrumentos de avaliação específicos.

## Processo 3. Preparar os instrumentos a aplicar nas actividades de avaliação

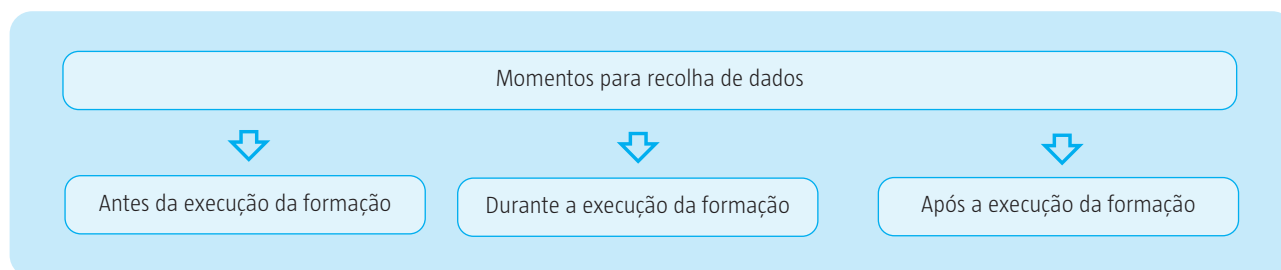
Uma vez definida a estratégia de avaliação, importa reflectir sobre o tipo de instrumento a aplicar na recolha dos dados pretendidos. Estes surgem sempre associados a uma abordagem técnica específica, devendo ser construídos à medida dos objectivos de avaliação em presença.



Reflectindo...

Uma estratégia de avaliação remete sempre para a aplicação de técnicas de natureza qualitativa ou quantitativa. Tal como vimos anteriormente, serão, fundamentalmente, (1) as características dos contextos de partida, (2) o grau de profundidade da informação a remeter para os destinatários da avaliação, (3) os objectivos da avaliação, assim como (4) o conhecimento que se tem sobre o modo como cada uma das técnicas é aplicada, os aspectos que, à partida, mais determinam as tomadas de decisão relativamente às opções a efectuar.

A recolha de dados pode ocorrer em diferentes momentos de um processo de formação, tal como se pode verificar no esquema que se segue:



A abordagem que se segue retoma o quadro já apresentado no processo 2 da Fase I deste Guia (definir a estratégia de avaliação – que métodos/técnicas utilizar na recolha de dados para o processo de avaliação). A preocupação dominante será a de:

- salientar as características fundamentais das técnicas de recolha de informação;
- destacar as principais vantagens e desvantagens de cada um dos métodos/técnica apresentados;
- disponibilizar um conjunto de orientações metodológicas de apoio à operacionalização de cada um dos métodos/técnicas abordados;
- destacar o modo como tais técnicas podem dar resposta às questões de avaliação pretendidas.



## Preparando a prática...

Tal como anteriormente referido aquando da definição da estratégia de avaliação (Fase I, processo 2), são vários os métodos/ técnicas susceptíveis de utilizar nos vários momentos avaliativos. Vimos também que podemos recorrer ao mesmo método ou técnica para avaliar contextos distintos, como no caso do inquérito por questionário, aplicado numa avaliação de 1º e 2º níveis (avaliação de reacções e aprendizagens, respectivamente).

Apresenta-se seguidamente uma breve descrição dos mesmos<sup>14</sup>, acompanhada de algumas recomendações que remetem o avaliador para factores críticos de sucesso associados à respectiva operacionalização.

### Q1 → Como construir testes escritos?

Quando a decisão passa pela aplicação de testes escritos, então a máxima passa a ser: “perguntar bem para bem avaliar”, o que implica preparar um conjunto de grelhas de apoio que suportem a tomada das decisões necessárias quanto a assuntos a abordar, como em relação a níveis cognitivos e de abstracção a considerar, tendo por base os objectivos de aprendizagem pretendidos. Passemos a ilustrar o que se pretende com a preparação referida.

Os testes escritos podem dividir-se em dois grandes grupos: testes com itens objectivos e testes com itens subjectivos. São escolhidos de acordo com a finalidade dos mesmos, afigurando-se uns mais adequados a determinadas situações do que outros, tal como veremos nas páginas que se seguem.

#### 1.1 Testes com itens objectivos

Testes com itens objectivos são aqueles que apenas consideram uma resposta correcta. Neste grupo incluem-se os testes com itens de:

- múltipla escolha;
- completamento;
- verdadeiro-falso;
- resposta-curta;
- associação.

São apelidados “itens objectivos”, uma vez que qualquer pessoa pode aplicar uma grelha de correcção e obter sempre os mesmos resultados. Nestes casos não é necessária a tomada de decisão por parte de quem avalia, sobre os resultados em presença.

14. Serão aqui apresentados apenas alguns dos métodos/técnicas susceptíveis de serem aplicados no domínio da avaliação da formação. Outros serão ainda abordadas na Fase III.

### 1.1.1 Testes com itens Verdadeiro-Falso

Este tipo de teste apresenta um conjunto de afirmações sobre as quais os participantes devem reflectir, identificando as que são verdadeiras e as que são falsas. Surgem muitas vezes em número igual, embora dispostas aleatoriamente no instrumento de avaliação.

São testes aconselhados sempre que se pretende avaliar um volume significativo de conhecimentos, designadamente:

- a capacidade de distinguir conceitos;
- identificar a correcção de regras;
- distinguir princípios e definições;
- discernir entre factos e opiniões;
- conhecer crenças e opiniões;
- de reconhecer relações de causa-efeito;

Vejamos um exemplo deste tipo de item:

Itens considerados	Verdadeiro (x)	Falso (x)
Os actos de avaliação pressupõem sempre actos de controlo.		
Uma avaliação diagnóstica pode ser efectuada antes, durante e após a execução da formação.		
O avaliador nunca pode interagir com os respectivos avaliados.		
Uma das funções possíveis de uma avaliação é a função de regulação.		

#### ✓ Orientações para a construção de testes com itens verdadeiro/falso

- Deve ser testada apenas uma ideia de cada vez. Recorrer a mais do que uma ideia em cada fase pode deixar o participante confuso, já que o mesmo pode saber apenas pronunciar-se sobre uma das ideias presentes, ficando este com dúvidas no tipo de resposta a dar. Deve, pois, verificar-se se a afirmação é totalmente falsa ou totalmente verdadeira.
- Devem ser evitadas questões/afirmações ambíguas e demasiado genéricas. Expressões tais como “raramente”, “muitas vezes”, “muito”... tendem a provocar confusão nos participantes. Expressões longas e complexas podem também resultar ambíguas.

- Evitar usar expressões que indiciem a resposta.
- Não devem ser usadas frases negativas que possam confundir o formando.
- Apresentar as afirmações verdadeiras e falsas de forma aleatória, em número equiparado e com construção análoga.
- Frases com citações devem referenciar o autor.
- O número de afirmações falsas e verdadeiras deve ser equilibrado.

### 1.1.2 Testes com itens de escolha múltipla

São testes normalmente aplicados aos objectivos de aprendizagem com maior enfoque nos saberes-saberes. Neste caso os participantes na formação devem optar pela informação que considerem mais correcta de entre as restantes apresentadas.

Podem, todavia, ser igualmente utilizados com objectivos de aprendizagem cujo enfoque são os saberes-fazer. Neste caso, o participante é solicitado a identificar a melhor solução para o problema apresentado.

Vejamos um exemplo deste tipo de item:

A capital da República Checa é:	✓
Bratislava	
Praga	
Budapeste	
Istambul	

#### ✓ Orientações para a construção de testes com itens de escolha múltipla:

- Deixar em aberto o final do enunciado de uma questão ou afirmação (às quais se designa por “base”, “raiz” ou “tronco”), associando, às mesmas, várias opções de resposta da questão ou que visem concluir a afirmação incompleta (designadas por “alternativas”). Este tipo de formato ajuda o formando a posicionar-se melhor no assunto em questão.
- A base da questão ou afirmação deverá reportar-se apenas a um assunto específico, enunciado de forma positiva, a não ser que o objectivo a avaliar exija a forma negativa.
- A base da questão ou da afirmação deverá ser sempre mais extensa que as respectivas opções de resposta.
- Associar, no máximo, 4 a 5 opções de resposta, sendo que apenas uma deverá estar correcta. As restantes alternativas deverão ser elaboradas de modo a assemelharem-se com a resposta concreta, fazendo com que o participante reflecta sobre as diferenças entre as várias opções. Esta tarefa afigura-se aqui a mais difícil do exercício, já que se trata de construir respostas aparentemente credíveis.
- Deve evitar-se elaborar opções de resposta demasiadamente óbvias.
- É de evitar, igualmente, que sejam construídas respostas com base em truques que visem desorientar os participantes. São, antes, muitas vezes utilizados os erros mais frequentes dos participantes na construção das respostas alternativas.

- As respostas erradas devem ser da mesma natureza e, sempre que possível, da mesma dimensão que a resposta correcta. Normalmente surgem sequenciadas numa ordem natural, numérica ou alfabética.
- As opções de resposta devem concordar sempre gramaticalmente com a questão/ afirmação de base (em relação a conteúdo e própria construção) caso contrário poderá conduzir o participante ao exercício da exclusão de partes, que poderá resultar na perda do grau de dificuldade desejado para o exercício em causa.
- Evitar colocar as respostas correctas sempre na mesma posição. As mesmas deverão ser colocadas de modo a evitar-se posições padrão, que sejam facilmente identificadas pelos participantes na acção de formação.

### 1.1.3 Testes com itens de associação (ou combinação)

Este tipo de teste assemelha-se ao teste de itens de escolha múltipla, sendo as orientações para respectiva construção algumas das mesmas descritas anteriormente no ponto 2.

Apresentam igualmente uma questão ou afirmação de base, que é apresentada em duas colunas, tendo os elementos de uma, relação com os elementos da outra. Aos elementos da primeira coluna é atribuída a designação de “premissas” e aos da segunda “respostas”. São normalmente dadas instruções sobre a forma como essa associação deve ser efectuada.

Um exemplo de itens desta natureza pode ser o seguinte:

Estabeleça uma relação entre as os autores indicadas na coluna 1 e as abordagens de avaliação indicados na coluna 2:

Coluna 1	Coluna 2
	a. Abordagem dos 4 níveis de avaliação (reação/aprendizagens/comportamentos/ resultados)
1. Daniel Stufflebeam	b. Avaliação 360º
2. Michael Patton	c. CIRO
3. Donald Kirkpatrick	d. CIPP
	e. <i>Utilization Focused Evaluation</i>

✓ Orientações para a construção de testes com itens de associação (ou combinação):

- Devem ser dadas instruções claras, no início do exercício, de modo a que o participante compreenda o tipo de associação pretendido, em particular sempre que uma resposta possa ser utilizada mais que uma vez ou não ser sequer utilizada.
- O número de questões ou afirmações-base pode não ser coincidente com o número de opções de resposta, sendo neste caso, as opções de resposta em maior número. Quando tal acontece o participante é levado a reflectir, sempre até ao fim do exercício, sobre a resposta mais adequada entre várias disponíveis.

- Dez opções de resposta afigura-se o máximo de alternativas possíveis a considerar neste tipo de exercício.
- Os elementos da coluna das respostas devem ser organizados de acordo com uma certa ordem (alfabética, numérica, temporal...).
- A questão e/ou afirmação-base pode apresentar-se menos extensa que as respectivas opções de resposta. São igualmente da mesma natureza, o que ajuda o participante a posicionar-se no assunto em processo de avaliação.
- Deixar em aberto o final do enunciado de uma questão ou afirmação (às quais se designa por “base”, “raiz” ou “tronco”), associando, às mesmas, várias opções de resposta da questão ou que visem concluir a afirmação incompleta (designadas por “alternativas”). Este tipo de formato ajuda o formando a posicionar-se melhor no assunto em questão.
- As opções de resposta devem concordar sempre gramaticalmente com a questão/ afirmação de base (em relação a conteúdo e própria construção), caso contrário poderá conduzir o participante ao exercício da “exclusão de partes” o que poderá resultar na perda do grau de dificuldade desejado para o exercício em causa.
- Deve evitar-se elaborar opções de resposta demasiadamente óbvias.
- Evitar colocar as respostas correctas sempre na mesma posição. As mesmas deverão ser colocadas de modo a evitar-se posições padrão, que sejam facilmente identificadas pelos participantes na acção de formação.

#### 1.1.4 Testes com itens de completamento (preenchimento de espaços)

Neste tipo de testes podemos encontrar uma ou mais perguntas, normalmente pouco extensas, à(s) qual(ais) se segue um espaço que o formando deve utilizar para elaborar a respectiva resposta.

Um exemplo de itens desta natureza pode ser o seguinte:

Tendo em conta as várias modalidades ou tipos de avaliação, complete as seguintes afirmações.

Se numa avaliação formativa surgem destacadas as intervenções associadas ao processo formativo, numa ..... o enfoque é a certificação das aprendizagens efectuadas durante a formação.

✓ Orientações para a construção de testes com itens de completamento:

- Devem ser efectuadas questões e/ou afirmações claras e directas, de modo a não permitir interpretações diferentes.
- Deve evitar-se deixar no texto-base eventuais palavras/ pistas que possam favorecer as respostas, tais como: artigos, pronomes pessoais....
- O espaço para preenchimento deve ser sempre maior que a resposta pretendida. Pretende-se, assim, evitar condicionar a resposta do formando. Importa, todavia, evitar a apresentação de muitos espaços em branco por questão e/ou afirmação uma vez que pode dificultar a compreensão e interpretação das mesmas.
- A questão e/ou afirmação deve ser construída “à medida”, não sendo aconselhável retirar as mesmas de manuais já existentes.
- Devem ser construídos itens independentes entre si.



### 1.1.5 Testes com itens de resposta curta

Neste tipo de teste, podemos encontrar frases com alguns espaços em branco, indicando a ausência de determinadas palavras. As questões colocadas são, regra geral, simples, de modo a permitir que o formando responda de forma breve e sem qualquer ambiguidade.

Estes testes são normalmente utilizados para avaliar: definições de termos e conceitos, conhecimento de terminologia, factos específicos, datas e fórmulas, princípios, conhecimento de métodos ou procedimentos, capacidades de interpretar dados simples e de cálculo mental, características de corpos e fenómenos.

Um exemplo deste tipo de item:

O especialista em avaliação, autor da taxonomia que abordada 4 níveis de avaliação (reações, aprendizagens, comportamentos e resultados) chama-se .....

#### Orientações para a construção de testes com itens de resposta curta

- Exigir sempre uma resposta breve e sem ambiguidade.
- Evitar usar expressões literalmente copiadas do texto-base.
- Se a resposta envolve o uso de unidades, a questão deve solicitar as mesmas.

Apresentam-se seguidamente algumas das vantagens e limitações associadas aos vários tipos de testes:

Tipo de teste	Vantagens	Limitações
Testes com itens Verdadeiro-Falso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integram perguntas cuja elaboração é fácil e rápida.</li> <li>• Permitem avaliar um grande volume de conhecimentos a nível elementar.</li> <li>• Permitem a validação rápida dos resultados.</li> <li>• Integram perguntas facilmente compreendidas pelos respectivos destinatários.</li> <li>• Prestam-se à avaliação da capacidade de distinguir conceitos complementares (tais como causa-efeito, facto-opinião, antecedente-consequente) e de identificar a correcção de regras, princípios e definições.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não são fáceis de construir. A construção com qualidade requer tempo.</li> <li>• Só avaliam conhecimentos que se podem classificar claramente em duas categorias.</li> <li>• Prestam-se a que o formando opte por um padrão de resposta.</li> <li>• Prestam-se a que os formandos respondam ao acaso, com elevada probabilidade de acertar (50%).</li> <li>• Prestam-se, quando integradas numa sequência de itens deste tipo, a que o formando opte por um padrão de resposta (ou marca sempre “verdadeiro” ou marca sempre “falsa”) consequindo, por este processo, acertar na resposta a um número razoável de itens.</li> <li>• Só avaliam comportamentos situados nos níveis mais baixos das taxonomias de objectivos – habitualmente simples memorização.</li> </ul>
Testes com itens de escolha múltipla	<ul style="list-style-type: none"> <li>• São testes largamente utilizados já que são fáceis de corrigir, não exigindo significativo dispêndio de tempo na sua correcção.</li> <li>• Permitem sinalizar rapidamente fontes de erros.</li> <li>• A avaliação e classificação das respostas é simples e rápida (quer manualmente, quer através de um computador).</li> <li>• São exercícios avaliativos facilmente compreendidos por parte dos respectivos destinatários.</li> <li>• As várias possibilidades de resposta reduzem a probabilidade dos formandos adivinharem as respostas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• São itens de avaliação que nem sempre são fáceis de elaborar.</li> <li>• É necessária alguma disponibilidade de tempo na construção dos itens de avaliação.</li> <li>• Encontrar respostas falsas adequadas nem sempre é tarefa fácil. Implica perder-se algum tempo para garantir que as estas sejam da mesma “família” que a resposta certa.</li> <li>• Permitem aos formandos responder ao acaso.</li> </ul>
Testes com itens de associação (ou combinação)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilidade de avaliar num só item um conjunto de aprendizagens relacionadas entre si.</li> <li>• Não existe a possibilidade de adivinhar a resposta, dado o número de combinações possíveis entre os elementos das duas colunas.</li> <li>• As perguntas são relativamente fáceis de construir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A sua construção com qualidade requer tempo.</li> <li>• Na maioria dos casos não se adequa a avaliar aprendizagens complexas.</li> <li>• Exigem material homogéneo para serem construídos.</li> </ul>
Testes com itens de preenchimento (preenchimento de espaços)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• São de fácil e rápida elaboração, devendo, no entanto, obedecer a algumas regras de redacção.</li> <li>• São itens normalmente utilizados para avaliar demonstração de domínio e memorização de conhecimentos específicos.</li> <li>• Testes com itens desta natureza permitem verificar o cumprimento de mais do que um objectivo, uma vez que o tempo de preenchimento dos espaços é curto.</li> <li>• A ausência total de possibilidades de resposta evita que o formando tente adivinhar as respostas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não é aconselhável a sua aplicação para a avaliação de aprendizagens consideradas complexas.</li> <li>• São itens que podem dificultar a respectiva avaliação/classificar (ex: respostas incompletas; interpretações diferentes das pretendidas; redacção deficiente que dificulta a leitura dos textos...)</li> </ul>



Tipo de teste	Vantagens	Limitações
Testes com itens de resposta curta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• São testes de fácil e rápida elaboração.</li> <li>• São ajustados ao tipo de questão que apresenta um número reduzido de opções de resposta.</li> <li>• São fáceis de tratar, apresentando um grau mínimo de subjectividade na aplicação de grelhas de avaliação.</li> <li>• São testes normalmente bem compreendidos por parte dos formandos.</li> <li>• Permitem avaliar vários objectivos no mesmo teste.</li> <li>• Não permitem que o formando adivinhe a resposta.</li> <li>• Permitem testar objectivos do domínio do conhecimento e da memorização de informações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não se adequam a avaliar aprendizagens complexas.</li> <li>• Propiciam respostas parcialmente completas, difíceis de graduar, quando não são cuidadosamente elaborados.</li> <li>• Fomentam muitas vezes a aprendizagem mecânica.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Valadares e Graça (1998) e de Ribeiro e Ribeiro (1989)

## 1.2 Testes com itens não objectivos

Os testes com itens não objectivos são aqueles que visam aferir determinadas capacidades tais como seleccionar, organizar, integrar, relacionar e avaliar a informação disponibilizada. Tais capacidades são muitas vezes difíceis e, em alguns casos, impossíveis de ser aferidas através da aplicação de itens objectivos.

Este formato de teste remete o formando para a resposta a determinada questão na forma narrativa. Podemos aqui encontrar dois tipos de respostas:

Resposta livre. Ao participante na formação são fornecidas apenas algumas coordenadas que o permitem situar na temática a desenvolver.

Uma questão que ilustra o primeiro tipo de resposta, poderia ser a seguinte:

“Sinaliza as principais causas que conduziram à formação das megacidades”.

Resposta orientada. Aqui o avaliador delimita claramente os limites do discurso a efectuar pelo participante na formação. Os critérios de avaliação são igualmente identificados à partida.

Uma questão que ilustra o segundo tipo de resposta, a apresentar no final de um *workshop*, poderia ser a seguinte:

“Descreva as principais estratégias de negociação referidas na sessão de trabalho na qual participou, mencionando, quando as utilizar, factores que favorecem a respectiva eficácia, assim como, limitações/obstáculos à sua implementação”.

Vantagens	Limitações
<ul style="list-style-type: none"> <li>• São testes fáceis de construir, permitindo total liberdade na resposta.</li> <li>• Ajustado a situações em que se pretende saber o “porquê” e o “como” de uma situação específica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De tratamento difícil, exigindo do “avaliador” o claro domínio da matéria em causa.</li> <li>• Pode exigir aplicação de técnicas específicas de análise de dados, tais como, análise de conteúdo.</li> <li>• Exige que a elaboração da grelha de avaliação seja efectuada por alguém que domina a matéria.</li> <li>• O tratamento da informação, numa primeira fase, é efectuada manualmente.</li> <li>• O facto da resposta ter que ser manuscrita pode dificultar a respectiva análise.</li> </ul>

✓ Orientações para a construção de testes com itens não objectivos:

- as questões a colocar deverão ser curtas e concisas;
- sempre que uma questão foque dois assuntos diferentes, distinga claramente as duas reflexões pretendidas associando, a cada assunto, um conjunto de aspectos que devem ser abordados no desenvolvimento da questão. (este procedimento facilita posteriormente a aplicação de uma grelha de correcção);
- descreva os aspectos a abordar na questão de forma sequenciada e clara, não deixando margem de dúvida sobre o que devem ser os conteúdos a desenvolver;
- os critérios de avaliação da resposta devem ser explicitados;
- importa garantir que as questões colocadas permitem aferir aquisição/ desenvolvimento de saberes concretos.

!! Ter presente o que se pretende avaliar em concreto facilita a determinação do tipo de teste a aplicar, designadamente, tipo de item a utilizar (de resposta múltipla, de resposta curta...).



Exemplificando...

A grelha que se segue permite sinalizar, de forma estruturada e sequenciada, algumas das etapas referenciadas para a construção de testes com itens objetivos. Consideremos, então, os conteúdos programáticos de um módulo dedicado ao tema da higiene e segurança no trabalho: “organização da emergência” (25h).

Conteúdos da formação	Perguntas a efectuar sobre cada um dos conteúdos em questão	Natureza do saber	Classificação a atribuir a cada uma das perguntas
1. Conceitos e definições	1.1. Pergunta de resposta curta 1.2. Pergunta de escolha múltipla 1.3. Pergunta de desenvolvimento	1.1. Saber-saber 1.2. Saber – saber 1.3. Saber - saber	1.1. (2 pontos) 1.2. (2 pontos) 1.4. (5 pontos)
2. Risco de incêndio e explosão	2.1. Pergunta verdadeiro-falso 2.2. Pergunta de desenvolvimento	2.1. Saber- saber 2.2. Saber - fazer	2.1. (5 pontos) 2.2. ( 2 pontos)
3. Risco químico 4. Riscos graves 5. Equipamento de detecção e alarme 6. Equipamento e equipas de 1ª intervenção 7. Regras para a elaboração do plano de emergência 8. Articulação do Plano de Emergência com o Serviço de Protecção Civil e com outros organismos, nomeadamente Bombeiros e Polícia. (...)	(...)	(...)	(...)

A aplicação deste tipo de matriz facilita, por um lado, a articulação conteúdos/questões de avaliação a colocar e, por outro, a preparação da triangulação de dados, uma vez que à partida, no momento que se conhece a natureza do saber, quem avalia pode decidir pela aplicação de outras abordagens para além de testes de conhecimentos, tais como o recurso a testes de desempenho, a práticas de *role play*, entre outros. Sugere-se, assim, que a intervenção avaliativa seja centrada na combinatória de saberes em presença e não apenas num único tipo de saber.

Apresenta-se ainda uma outra matriz que visa apoiar, igualmente, a construção de um teste, que neste caso remete para a importância de uma tabela de especificações prévia que permita cruzar conteúdos com objectivos de aprendizagem pretendidos:

		Objectivos de aprendizagem do módulo							
		Obj1	Obj2	Obj3	Obj4	Obj5	Obj6	Obj7	Obj8
Especificação dos conteúdos do módulo									
A									
B									
C									

Enfoque do teste para o módulo A						
Objectivos de aprendizagem	Domínio de conceitos	Conhecimento de factos concretos	Domínio de regras e princípios que regem a temática	Domínio de processos e procedimentos concretos	Capacidade para criar algo de novo com base nos elementos fornecidos	Capacidade para aplicar/transferir os saberes “construídos”/adquiridos
Obj 1	Questão 1 Questão 2 Questão 3					
Obj 2		Questão 4 Questão 5				
Obj 3			Questão 6 Questão 7 Questão 8			
Obj 4				Questão 9 Questão 10		
Obj 5					Questão 11	
Obj 6						Questão 12

Fonte: adaptado de Bloom (1971)

**Legenda:**

**Domínio de conceitos:** Remete para domínio de terminologia específica associada à área de formação em questão.

**Conhecimento de factos concretos:** Remete para memorização de determinados dados/ informações tais como datas, designação de pessoas, locais ou eventos ocorridos.

**Domínio de regras e princípios que regem a aplicação de determinados saberes:** Remete para a demonstração de conhecimentos específicos que enquadram a mobilização prática de determinados saberes.

**Domínio de processos e procedimentos concretos:** Remete para domínio de etapas específicas associadas a determinado “processo produtivo”.

**Capacidade para criar algo de novo com base nos elementos fornecidos:** Exige-se que o participante introduza um cunho pessoal ao criar algo com base nos saberes construídos/desenvolvidos durante a realização da formação.

**Capacidade para aplicar/transferir os saberes construídos/adquiridos:** A ideia da aplicação dos saberes remete para o uso das regras e dos princípios trabalhados na formação aquando da resolução de casos/problemas concretos associados a situações aparentemente novas para o participante.

Esta tabela permite o seguinte:

- sinalizar saberes “centrais” e/ou transversais que os participantes deverão assegurar no final da formação;
- determinar se os conteúdos propostos contribuem, na realidade, para algum dos objectivos pretendidos;
- efectuar as pontes/articulações necessárias entre os conteúdos a ministrar;
- despistar se o enfoque em determinados conteúdos é coerente com os objectivos de aprendizagem de maior relevância;
- determinar a natureza dos itens a considerar no teste a aplicar;
- contribuir para a validade de conteúdo de um instrumento de avaliação (ver processo 4 – testar instrumentos de avaliação).

## Q2 → Como construir inquéritos?

Num processo de avaliação da formação é comum recorrer-se à aplicação de inquéritos, mais ou menos construídos “à medida”, que visam recolher um conjunto de dados sobre determinada intervenção formativa.

A opção por este ou aquele tipo de inquérito varia, normalmente, em função do tempo e custo que exigem, assim como, da respectiva complexidade. Escolher o tipo de inquérito que melhor pode recolher os dados que são necessários e não o mais rápido de se construir ou o mais barato, e mais fácil de fazer, parece ser a opção mais acertada.

Considere ainda o facto de que pode vir a necessitar de aplicar mais do que um tipo de inquérito para recolher informação sobre um mesmo assunto, pelo que reflectir sobre as várias alternativas existentes conduz, normalmente, a resultados mais eficazes.

Apresentam-se, seguidamente, algumas questões que podem ajudar a determinar qual o tipo de inquérito a aplicar: (1) que informação é necessária produzir? (2) quantos indivíduos teremos de inquirir? (3) qual o grau de sensibilidade das questões a colocar? (4) qual o tempo e dinheiro disponível para a recolha e tratamento dos dados? (5) que tempo se espera que os inquiridos disponibilizem no fornecimento dos dados? (6) com que facilidade os inquiridos podem ser contactados?

Serão aqui considerados dois tipos de inquéritos:

- a entrevista presencial;
- o questionário.

Os inquéritos em formato electrónico são já considerados um terceiro tipo de inquérito para recolha de dados, mas não serão, todavia, desenvolvidos neste Guia.

## 2.1 Como construir inquéritos por entrevista?

Trata-se de uma técnica que permite recolher dados acerca de determinado(s) tema(s) junto de um indivíduo ou conjunto de indivíduos.

Pode ser mais ou menos estruturada consoante a natureza da informação a recolher, assim como o domínio que o avaliador apresenta sobre os assuntos em análise. A opção mais usual é a aplicação de entrevistas semi-estruturadas, ou seja, integram questões fechadas e questões abertas.

Este tipo de técnica pode ser utilizada sempre que:

- se pretende explorar questões complexas que exigem respostas exploratórias;
- se tratem de questões sensíveis;
- as possíveis respostas sobre determinado assunto não podem ser antecipadas;
- os respondentes são especialistas nos assuntos a abordar ou integram níveis hierárquicos elevados;
- o custo da sua aplicação não se traduz num critério de decisão.

Sugere-se a leitura dos instrumentos associados a este processo para a obtenção de mais informação sobre a preparação de uma entrevista.



Exemplificando...

No contexto de uma avaliação de reacção, a técnica da entrevista pode ser utilizada numa relação de avaliação inter-pares, ou seja, entre formador e formando, entre director pedagógico e formando ou entre formando-formando.

Optámos por disponibilizar um guião de entrevista a aplicar pelos próprios formandos no decurso de uma acção formativa. O formador ou director pedagógico apenas terá de fazer uma pausa no decurso da formação que possibilite a realização das entrevistas entre os próprios formandos. Ao mesmo caberá apenas retirar as notas que incidam sobre eventuais aspectos a melhorar.



*Guião de entrevista a aplicar pelos formandos aos respectivos colegas de curso*

Objectivos gerais da entrevista a realizar:

- Sinalizar pontos fortes e fracos das intervenções realizadas.
- Aferir cumprimento de expectativas iniciais dos participantes na formação.

Objectivos específicos:

- estimular o sentido crítico dos formandos.
- co-responsabilizar e implicar os formandos na concretização das respectivas aprendizagens.

Aspectos a considerar na entrevista:

- Classificar as actividades formativas recorrendo a uma escala de um a cinco, sendo 1 (muito negativo) e 5 (muito positivo).
- Identificar os saberes já adquiridos/desenvolvidos.
- Indicar o que gostou mais até ao momento.
- Indicar o que gostou menos até ao momento.
- Explicitar como pode contribuir para uma melhor aprendizagem.
- Efectuar comentários/sugestões relativas à acção em curso.

## **2.2 Como construir inquéritos por questionário?**

Trata-se de uma abordagem que permite recolher dados acerca de determinado(s) tema(s) junto de um conjunto de indivíduos.

Um questionário pode ser mais ou menos estruturado consoante a natureza da informação a recolher. A opção mais usual é a aplicação de questionários com perguntas fechadas. Um questionário pode ser enviado para o respectivo público por diversas vias: correio, email, entregue em mão...

Tratando-se de um inquérito a enviar por correio importa pensar no respectivo formato; decida sobre agrupamentos de dimensões a abordar, assim como a estruturação das questões (note que um questionário é algo que nem sempre sai bem na primeira tentativa).

✓ Acrescentam-se algumas recomendações que poderão facilitar a sinalização das questões de avaliação a utilizar no questionário:

- Diversifique a estrutura das questões sempre que possível; manterá o interesse do inquirido por muito mais tempo. Exige ainda que as sucessivas questões sejam respondidas com maior atenção.

- Recorra a um número reduzido de questões por cada dimensão pretendida. Exige que se garanta que as questões seleccionadas são as que permitem recolher as informações pretendidas. Resulta num questionário mais curto o que agrada normalmente a quem responde.
- Encadeie as questões de uma forma lógica. Ajuda a respectiva compreensão por parte de quem responde às questões.
- Alterne questões fáceis com questões mais difíceis.
- Coloque as questões mais fáceis e interessantes no início do questionário.
- Reserve as questões de natureza quantitativa para o fim.
- Reserve um espaço que possibilite ao inquirido efectuar eventuais comentários/sugestões.

Sugere-se a leitura dos instrumentos associados a este processo para a obtenção de mais informação sobre a preparação de questionário.

Ao nível da formulação das questões, tenha presente que as mesmas podem ser formuladas de diferentes formas, a saber:

<b>Questões Fechadas</b>	Questões em que todas as possibilidades de resposta estão previstas. Não devem, por isso, comportar qualquer tipo de ambiguidade.
<b>Questões Abertas</b>	As possibilidades de resposta não estão previstas. A pessoa interrogada exprime-se mais livremente.
<b>Questões Semiabertas</b>	Possibilitam ao inquirido algumas hipóteses de resposta predeterminadas mas deixam, também, em aberto a possibilidade de uma resposta livre.
<b>Questões Escalas</b>	Os inquiridos situam-se a si próprios num <i>continuum</i> que vai de uma posição extrema à posição inversa.
<b>Questões-Cenários</b>	Apresentam sobre um determinado assunto algumas situações possíveis ou existentes, descrevendo-as de maneira relativamente precisa e pormenorizada. Os inquiridos escolhem a situação ou cenário que melhor corresponde à sua concepção
<b>Questões que utilizam imagens</b>	Utilizam fotografias ou desenhos ilustrativos sobre determinadas situações às quais é solicitada uma resposta.



Exemplificando...

Consideremos a aplicação do inquérito por questionário no contexto de uma avaliação de 1º nível, situação em que é mais utilizado. Este exemplo disponibiliza um conjunto de procedimentos a realizar sempre que a opção é a aplicação de um questionário, a adaptar, caso já exista ou a construir pelo avaliador.

1. Sinalização das dimensões a considerar na acção formativa em causa (o que se quer observar/ avaliar? Porque escolhemos esta ou aquela dimensão avaliativa?)

Tratando-se de uma avaliação de natureza essencialmente formativa, importa recolher o máximo de informação sobre os aspectos que deverão ser acompanhados/controlados e, eventualmente, melhorados pelos diferentes actores em presença.

2. Reflectir sobre cada uma das dimensões sinalizadas e questionar: “Que necessito saber acerca desta dimensão?”

Ex: Se a dimensão for o desempenho do formador, a questão será “sob que perspectiva vou avaliar o desempenho do formador?”

Importa aqui equacionar a possibilidade de se aplicarem ponderações relativamente a alguma das dimensões seleccionadas ou relativamente a algum critério de avaliação estabelecido. Com este procedimento visa-se responder à seguinte questão: “Terão todas as dimensões/critérios de avaliação a mesma importância? Caso a resposta seja negativa, então há que pensar criticamente em cada uma das dimensões/critérios de avaliação sinalizados e tomar as devidas decisões em termos da respectiva ponderação (ver processo 7, página 201).

3. Uma vez as dimensões e critérios definidos, colocam-se seguidamente as questões relacionadas com a escolha da escala avaliativa a aplicar.

Nos questionários para a avaliação de reacção são utilizados, regra geral, os seguintes tipos de escalas:

- Escalas dicotómicas: “sim/não”; “verdadeiro/falso”

- Escalas tipo Likert:

(--)	1	2	3	4	5	(++)
------	---	---	---	---	---	------

- Escalas de diferencial semântico: “Insuficiente \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_/ Excelente”

...

Destaque-se que, na construção de escalas consideram-se eventuais padrões (standards) de referência associados a cada uma das dimensões já estabelecidas. Quando a dimensão é o desempenho do formador, importa reflectir sobre o nível de desempenho pretendido para a situação em causa. Aqui a questão será então: para a acção X ou para o curso Y o que se deverá considerar como “aceitável” e/ou “bom desempenho” do formador ou grupo de formadores?”

As escalas são, também, seleccionadas em função da natureza da informação que se pretende obter para cada uma das dimensões de avaliação consideradas. Uma escala dicotómica é, por exemplo, utilizada quando o grau de profundidade da informação pretendida é reduzido.

Sugere-se aqui que sejam consideradas várias tipologias de questões, por forma a evitar que o inquirido responda sempre da mesma forma.

Uma última reflexão a realizar sobre este tipo de instrumento será: “O que pretendo fazer com a informação desejada?” Esta questão remete para a utilidade dos resultados de uma avaliação de reacção.

#### 4. Considerar no questionário um espaço para a recolha de comentários/opiniões acerca da sessão de formação.

Estes espaços surgem, normalmente, na parte final do questionário de avaliação. Sugere-se, todavia, que sejam igualmente considerados espaços no final de cada dimensão (ou conjunto de itens) de avaliação, por forma a prender a atenção do inquirido exactamente no momento em que reflecte sobre os vários assuntos. Remete-se para o final apenas espaços livres para o caso do mesmo ainda desejar acrescentar algo ao já referido.

#### 5. Verificar se o questionário foi concebido na perspectiva de quem o vai preencher.

Trata-se de uma acção de controlo sobre o instrumento que se elabora, de forma a garantir a importância do mesmo para quem o concebe e para quem o preenche. Tal implica que sejam efectuadas questões que digam directamente respeito a quem responde.

Para além da aplicação do inquérito por questionário, podemos recorrer ainda a outras técnicas que o podem substituir ou mesmo complementar, tais como:

- o preenchimento de uma grelha de observação por parte do formador/monitor;
- a realização, durante o desenvolvimento dos trabalhos, de uma entrevista ao grupo de participantes. Esta é, regra geral, efectuada pelo coordenador pedagógico da acção formativa, podendo, no entanto, ser igualmente realizada pelo próprio formador que fará constar a informação recolhida no relatório de progresso dos participantes na acção; este tipo de entrevista pode ainda ser utilizado para o aprofundamento de questões abordadas nos questionários preenchidos, sobre as quais se torna necessário reunir mais informação;
- a aplicação de um instrumento para auto-avaliação por parte do próprio participante na formação.

Aqui se deixa um instrumento, meramente exemplificativo, para aferir o grau de satisfação dos participantes de uma acção de formação:

#### QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DE REACÇÃO (FINAL DE CURSO/MÓDULO)

Designação do curso: .....

Designação do módulo: .....

Formador do módulo: .....

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

A sua opinião sobre a acção de formação em que acaba de participar é extremamente importante, pelo que gostaríamos que colaborasse por forma a que possamos:

- Aferir em que medida satisfizemos as suas expectativas
- Melhorar o nosso desempenho em futuras acções de formação

Gostaríamos, assim, que respondesse às seguintes questões:

Relativamente ao módulo ministrado:

1. Avaliação global do módulo		1	2	3	4	
1.1. Globalmente o módulo agradou-lhe?	Nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito
1.2. O desenvolvimento dado ao módulo pareceu-lhe adequado ao seu nível de conhecimentos?	Inadequado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito adequado
1.3. Os objectivos propostos foram cumpridos?	Não cumpridos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Totalmente cumpridos
1.4. O módulo correspondeu às suas expectativas iniciais?	Nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Totalmente
1.5. Considera que o módulo desenvolvido foi bem articulado com os anteriores módulos ministrados?	Nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Totalmente

2. Relativamente aos conteúdos programáticos		1	2	3	4	
<b>Considera que:</b>						
2.1. Os temas abordados foram:	Nada interessantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito interessantes
2.2. Os temas abordados foram:	Nada aprofundados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito aprofundados
2.3. Os temas abordados foram:	Inúteis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito úteis
2.4. O tempo dedicado à exposição teórica foi:	Insuficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mais que suficiente
2.5. O tempo dedicado à exposição prática foi:	Insuficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mais que suficiente
2.6. A acção em termos de aquisição de novos conhecimentos foi:	Insuficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Excelente

3. Relativamente ao desempenho do formador		1	2	3	4	
Considera que este:						
3.1. Foi claro na apresentação dos objectivos pedagógicos/de aprendizagem a alcançar?	Nada claro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Totalmente claro
3.2. Dominava as matérias que ministrou?	Fraco domínio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bom domínio
3.3. Conseguiu motivar os formandos?	De forma insuficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De forma excelente
3.4. Foi claro nas intervenções realizadas?	Nada claro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Totalmente claro
3.5. Incentivou a participação dos formandos?	Não incentivou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Incentivou frequentemente
3.6. Desenvolveu metodologias pedagógicas adequadas ao público- alvo em presença?	Nada adequadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Totalmente adequadas
3.7. Verificou, ao longo da acção, a aquisição de aprendizagens por parte dos formandos?	Pouco verificada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bastante verificada
3.8. Demonstrou ao grupo as aplicações práticas das matérias em estudo?	De forma insuficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De forma excelente
3.9. Demonstrou interesse pelas dificuldades dos formandos (apoio na resolução de problemas concretos)?	Fraco interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito interesse
3.10. Apresentou algumas estratégias de apoio à rentabilização dos saberes adquiridos (ex: consulta de sites especializados na matéria, referências bibliográficas, centros para consulta de informação acerca das temáticas abordadas...)?	De forma insuficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De forma excelente

<b>4. Relativamente à organização da acção, designadamente no que toca a recursos de apoio mobilizados para a acção formativa</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
<b>Como considera:</b>						
4.1. A qualidade e adequação da documentação distribuída?	Muito fraca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito boa
4.2. A qualidade dos suportes pedagógicos utilizados (videoprojector, retroprojector, quadros didácticos...)?	Muito fraca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito boa
4.3. A adequação dos suportes pedagógicos aos assuntos abordados?	Inadequados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Totalmente adequados
4.4. A diversificação dos suportes pedagógicos utilizados?	Nula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Plena
4.5. A qualidade das instalações e condições ambientais?	Muito fraca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito boa
4.6. O apoio administrativo disponível?	Insuficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Excelente
4.7. A duração da acção?	Insuficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mais que suficiente
4.8. O horário da acção de formação?	Inadequado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Totalmente adequado

<b>5. Relativamente a procedimentos de avaliação</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
<b>Como considera:</b>						
4.1. Os instrumentos de avaliação utilizados?	Inadequados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Totalmente adequados aos destinatários
4.2. O feedback da avaliação (devolução dos resultados da avaliação aos respectivos interessados)?	Não ocorreu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Foi totalmente com frequência

**Gostaríamos ainda que nos respondesse às seguintes questões:**

Em que situações/actividades profissionais prevê vir a aplicar os conhecimentos que adquiriu no presente módulo?

2. Dos temas abordados no presente módulo qual considera ser o de maior utilidade para a sua vida profissional?

3. Recomendaria esta acção/módulo formativo a outros indivíduos? Em caso de resposta negativa, justifique a sua resposta dizendo o que, na sua opinião, deveria ser alterado?

4. Que constrangimentos/obstáculos acha que podem vir a dificultar a transferência de aprendizagens para o contexto real de trabalho?

5. Outros comentários ou sugestões:

**Obrigada pela sua colaboração.**



### Q3 → Como preparar um *focus group*?

Trata-se de um grupo que pode ter entre 6 a 12 pessoas, que se reúne em torno de uma determinada temática, no sentido de a explorar em profundidade.

Esta técnica pode ser utilizada com várias finalidades, sendo uma delas a recolha de informação acerca de determinado processo de formação. São criadas sinergias e efeitos de bola de neve entre os membros do grupo, uma vez que se parte do princípio que o resultado colectivo é mais rico que o resultado individual.

De uma maneira geral, a técnica do *focus group* consiste em reunir/animar um pequeno grupo de pessoas para discutir um ou mais temas de uma forma estruturada e com a intervenção de um facilitador/moderador. Uma sessão de *focus group* dura, regra geral, 1/2 horas.

Distingue-se da entrevista de grupo já que o facilitador, no caso do *focus group*, encoraja a interacção e discussão entre o grupo. Admite-se assim que os membros possam influenciar-se mutuamente. Como são reflexões orientadas acabam por ser mais aprofundadas, quando comparadas com a prática das entrevistas de grupo.

Este tipo de técnica pode ser utilizada sempre que se pretende:

- Reflectir sobre determinado tema para o analisar em profundidade e segundo perspectivas pré-estabelecidas.
- Aferir as causas de algum problema previamente identificado.
- Obter informação mais pormenorizada na sequência da aplicação de uma entrevista ou questionário.
- Sinalizar necessidades no seio de determinado grupo-alvo.
- Sinalizar dimensões/critérios a aplicar na análise/caracterização de determinado assunto.

Sugere-se a leitura dos instrumentos associados a este processo para a obtenção de mais informação sobre a preparação de um *focus group*.

### Q4 → Como preparar uma observação

Uma outra técnica que pode ser utilizada no contexto da avaliação da formação é a observação sobre determinados comportamentos manifestados por parte de um indivíduo ou conjunto de indivíduos.

Existem dois tipos de observações:

- Estruturadas: sempre que o que se pretende observar foi pré-determinado. Implica a construção prévia de uma grelha de observação para a realização da observação. Verifica-se aqui um forte enfoque na sinalização de evidências concretas;
- Não estruturadas: as actividades/acções concretas a observar não são pré-determinadas. Os resultados podem traduzir-se em simples opiniões/pareceres acerca do(s) alvo(s) observado(s). Fraco enfoque na busca de evidências associadas ao objecto observado.

Esta técnica pode ser utilizada sempre que se pretende:

- informação detalhada sobre determinado assunto;
- observar a realização de determinado comportamento ou tarefa/operação.

Tal como outras técnicas, também a observação, muitas vezes considerada como uma técnica demasiado informal, deve ser orientada e estruturada através de diversas formas de registo:

Tipo de instrumento para registo das observações	Objectivo dos instrumentos
Listas de verificação/ /controlo	Destinam-se a registar a presença ou ausência de um comportamento ou resultado de aprendizagem. Normalmente aplicadas pelos formadores/monitores para acompanhamento e ou avaliação das aprendizagens efectuadas, podem ser igualmente utilizadas por parte dos formandos e formadores para respectiva auto-avaliação.
Grelhas com escalas de graduação/ /classificação	Sendo semelhantes às listas de controlo, diferem quanto à graduação dos comportamentos/attitudes a observar. Exige-se, assim, não apenas a sinalização da presença ou ausência de determinado comportamento ou atitude, mas também a emissão de um juízo de valor que posiciona o observado em determinado nível ou grau avaliativo. Integram um conjunto de características ou qualidades a que estão associados diversos níveis de valor. Existem 3 tipos de escalas de graduação: numéricas, descritivas, numérico-descritivas. De modo a cumprirem as respectivas funções, estes instrumentos devem conter escalas com poucos níveis, de modo a facilitar o respectivo preenchimento.
Grelhas de observação	Integram uma listagem de aspectos que devem ser particularmente observados no decurso de uma acção formativa. Permitem, por exemplo, observar a frequência dos comportamentos e observar a progressão dos mesmos. Devido às dificuldades de utilização deste instrumento de avaliação, será sempre de evitar recorrer a grelhas estandardizadas. Sugere-se antes a sinalização do grupo de formandos a observar de modo a seleccionar posteriormente, de forma criteriosa, os comportamentos que se pretendem avaliar.

Fonte: adaptado de IIE 1994

Para um maior desenvolvimento das questões associadas à elaboração de grelhas de observação sugere-se a consulta aos instrumentos propostos para este mesmo processo, onde o avaliador poderá encontrar uma proposta metodológica exclusivamente dedicada à elaboração deste tipo de instrumento.



Exemplificando....

Observações com recurso a listas de verificação/controlo

Os instrumentos que melhor se adequam a esta perspectiva de observação são as designadas *checklists*. Apresenta-se seguidamente uma *checklist* técnica para verificação/controlo do cumprimento dos procedimentos relativos à execução da mudança de uma roda de um veículo ligeiro:

Lista de procedimentos a efectuar na mudança de um pneu	Executado (√)	Não executado (√)	Observações
1. Ligar as luzes de perigo e deslocar o veículo para a berma.			
2. Utilizar o colete retroreflector antes de executar qualquer operação.			
3. Colocar o sinal de pré-sinalização à distância correcta (a uma distância nunca inferior a 30 m da retaguarda do veículo e por forma a ficar bem visível a uma distância de, pelo menos, 100m).			
4. Garantir a total imobilização do veículo por meio do travão de mão e do uso de um calço eficiente colocado numa das rodas.			
5. Com a roda ainda apoiada no solo, aliviar as porcas que prendem a roda a substituir, recorrendo a chave própria.			
6. Retirar macaco do porta bagagens do carro.			
7. Colocar macaco no local mais adequado (seguir instruções).			
8. Levantar o carro de modo a que a roda a substituir fique suspensa a cerca de 10 centímetros do chão.			
9. Retirar o pneu danificado e colocar o pneu de substituição.			
10. Apertar levemente as porcas ainda com o carro suspenso.			
11. Baixar o carro até a roda de substituição tocar o chão.			
12. Apertar fortemente as porcas da roda já substituída.			
13. Guardar a roda danificada no local onde se encontrava a de substituição.			
14. Guardar sinal de pré-sinalização e colete retroreflector.			
15. Entrar no carro e circular devagar uns escassos metros para verificar da eficácia na execução das operações realizadas.			

### Grelhas de observação com recurso a escalas de graduação/classificação

O exemplo de grelha de observação que se segue pode ser utilizado no contexto de uma auditoria interna ou externa que vise, entre outros, avaliar o desempenho dos formadores/monitores que intervêm em determinada acção de formação. Pode igualmente ser um instrumento a aplicar no âmbito da realização de um curso de formadores de formadores, aquando da realização de exercícios focalizados na avaliação das capacidades pedagógicas dos respectivos participantes.

Desempenho do formador	Insuficiente ..... Excelente					Comentários
	1	2	3	4	5	
1. Cria um ambiente propício à aprendizagem.						
2. Discute os objectivos com os formandos.						
3. Gere as actividades pedagógicas de acordo com o respectivo cronograma de execução.						
4. Reflete regularmente com os formandos sobre os objectivos de aprendizagem a alcançar (posicionando os formandos face aos mesmos).						
5. Observa os comportamentos/attitudes dos formandos com vista à respectiva melhoria.						
6. Estimula e participa em actividades geradas pelo grupo de formandos.						
7. Fornece informação sobre o curso sempre que para tal seja solicitado .						
8. Fornece orientações técnicas sempre que para tal seja solicitado.						
9. Procura manter o interesse dos formandos ao longo do desenvolvimento das actividades pedagógicas.						
10. Demonstra um bom domínio dos assuntos a tratar.						
11. Desenvolve relações de confiança com os formandos.						
12. Promove relações empáticas com o grupo de formandos.						
13. Demonstra capacidade de escuta.						
14. Diversifica os métodos pedagógicos utilizados (expositivo, demonstrativo, interrogativo...).						
15. Devolve feedback ao formando na sequência de trabalhos solicitados.						
16. Gere os problemas e conflitos surgidos no seio do grupo.						
17. Estimula/motiva o grupo para a participação nas actividades pedagógicas.						
18. Consolida os conhecimentos ao longo do desenvolvimento das aprendizagens.						

Observações que visem o registo de incidentes críticos <sup>15</sup>

Pretende-se com este tipo de grelha sinalizar eventuais ocorrências que não correspondam às orientações/procedimentos pré-estabelecidos para a execução de determinada função/actividade.

Actividade desenvolvida:

Responsável pela execução da actividade:

Descrição do incidente crítico	Grau de gravidade			Como foi corrigido o incidente crítico?	Observações
	A	B	C		

Legenda:

- A – Incidente crítico de elevado impacto nos resultados a alcançar
- B – Incidente crítico de médio impacto nos resultados a alcançar
- C – Incidente crítico de reduzido Impacte nos resultados a alcançar

15. O presente exemplo remete o avaliador para a sinalização de aspectos menos conseguidos no decurso de uma acção de formação. Pode, todavia, verificar-se igualmente o registo de incidentes críticos positivos, ou seja, ocorrências que potenciam/favorecem a eficácia da acção de formação. Neste caso teríamos como designação das colunas para preenchimento: descrição do incidente crítico/grau de impacto nos resultados/como foi divulgada e disseminada a ocorrência/observações.

# Instrumentos de apoio ao processo



## Instrumento de apoio nº 5

### 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><b>Etapa A – <u>A construção dos itens a incluir no teste</u></b></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><b>Etapa B – <u>A selecção dos itens</u></b></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><b>Etapa C – <u>A agregação dos itens</u></b></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><b>Etapa D – <u>O teste do instrumento de avaliação</u></b></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"> <li>• dificuldades dos itens do teste (revela a % de participantes que conseguem obter resultados positivos na prova);</li> <li>• 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.</li> </ul>		
<p><b>Etapa E – <u>A construção da tabela de cotação/classificação *</u></b></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><b>Etapa F – <u>A devolução dos resultados</u></b></p> <p>Fornecer informação aos participantes (como elaborar a prova/tempo disponibilizado para o fazer).</p>		

\* Princípios e características dos processos de classificação

Clareza - Na classificação deve-se recorrer a sistemas, símbolos, termos, ... que sejam claros para os vários agentes a quem se destina a informação

Significância - Os sistemas, símbolos, termos ou outros modos de apresentar a classificação devem ter o mesmo significado e reger-se pelas mesmas concepções, para (por) todos aqueles que têm responsabilidades na atribuição da classificação ou que a ela têm acesso.

Homogeneidade - Os sistemas, símbolos ou outros modos de apresentar a classificação devem ser comuns aos restantes formadores/monitores e devem ser do conhecimento de todos aqueles a quem se destina a informação.

Acessibilidade - A classificação, os critérios que a orientam e a simbologia a que recorre devem ser acessíveis a quaisquer agentes da formação que aos mesmos venham a ter acesso.

Objectividade - A classificação deve permitir traduzir o nível de domínio de saberes ou estágio de desenvolvimento dos participantes na formação.

Referenciada - A classificação deve basear-se em critérios definidos e assumidos por toda a equipa de formação e que sejam do conhecimento dos vários interessados na matéria.

## Instrumento de apoio nº 6

### 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.		



# Instrumento de apoio nº 7

## 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><b>Etapa A – A preparação da entrevista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflicta sobre o que deseja saber em concreto (faça uma listagem com temas sobre os quais precisa de obter informações).</li> <li>• 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.</li> <li>• 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).</li> <li>• Elabore diferentes versões das questões que considere chave.</li> <li>• Disponha-as no guião de forma não sequenciada (acabam por ser perguntas de controlo e podem confirmar ou infirmar alguns dos dados pretendidos).</li> <li>• Associe as questões por assuntos a abordar.</li> <li>• Sequencie as questões do geral para o particular.</li> <li>• Alterne questões complexas com questões mais simples. Facilita o diálogo, tornando a conversa mais fluida. Permite que o respondente “descanse” um pouco.</li> <li>• 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.</li> <li>• As últimas questões deverão ser respostas curtas e de encerramento das questões pretendidas.</li> <li>• 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).</li> <li>• Reveja o guião sempre que necessário.</li> <li>• Pratique o questionamento pretendido antes de fazer a entrevista.</li> </ul> <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><b>Etapa B – O primeiro contacto com o entrevistado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes da realização da entrevista presencial, telefonar ou escrever ao entrevistado a solicitar um encontro para a realização da entrevista.</li> <li>• Durante a chamada, deverá apresentar-se, identificar as funções assumidas, assim como as respectivas funções no processo avaliativo.</li> <li>• Explique de seguida a razão de ser da entrevista.</li> </ul> <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"> <li>• Descreva a natureza e a dimensão da amostra.</li> <li>• Informe a pessoa contactada do tempo necessário para a realização da entrevista.</li> <li>• Sugira a realização da entrevista num local onde o entrevistado entenda por conveniente.</li> <li>• Sugira um encontro apenas com o entrevistado (sempre que se trate de uma entrevista individual).</li> </ul>		

**Etapa C – A realização da entrevista**

- 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.

**Etapa D – O encerramento da entrevista**

- 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...).

## Instrumento de apoio nº 8

### 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><b>Etapa A – A preparação do inquérito por questionário</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Defina os objectivos do inquérito.</li> <li>• Identifique a população e selecione a amostra (neste último caso, se necessário).</li> <li>• Sinalize as questões avaliativas que pretende colocar no questionário.</li> <li>• 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.</li> </ul>		
<p><b>Etapa B – A aplicação do inquérito por questionário</b></p> <p>Uma vez elaboradas as questões de avaliação, passe aos passos seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> <li>• Planeie e execute a fase de teste do questionário.</li> <li>• Reveja o questionário após a fase de teste e estabilize a respectiva versão definitiva.</li> <li>• 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).</li> <li>• Envie o inquérito por questionário para o respectivo público destinatário.</li> </ul>		
<p><b>Etapa C – A realização de <i>follow-up</i></b></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>		

## Instrumento de apoio nº 9

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

# Instrumento de apoio nº 10

## 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.

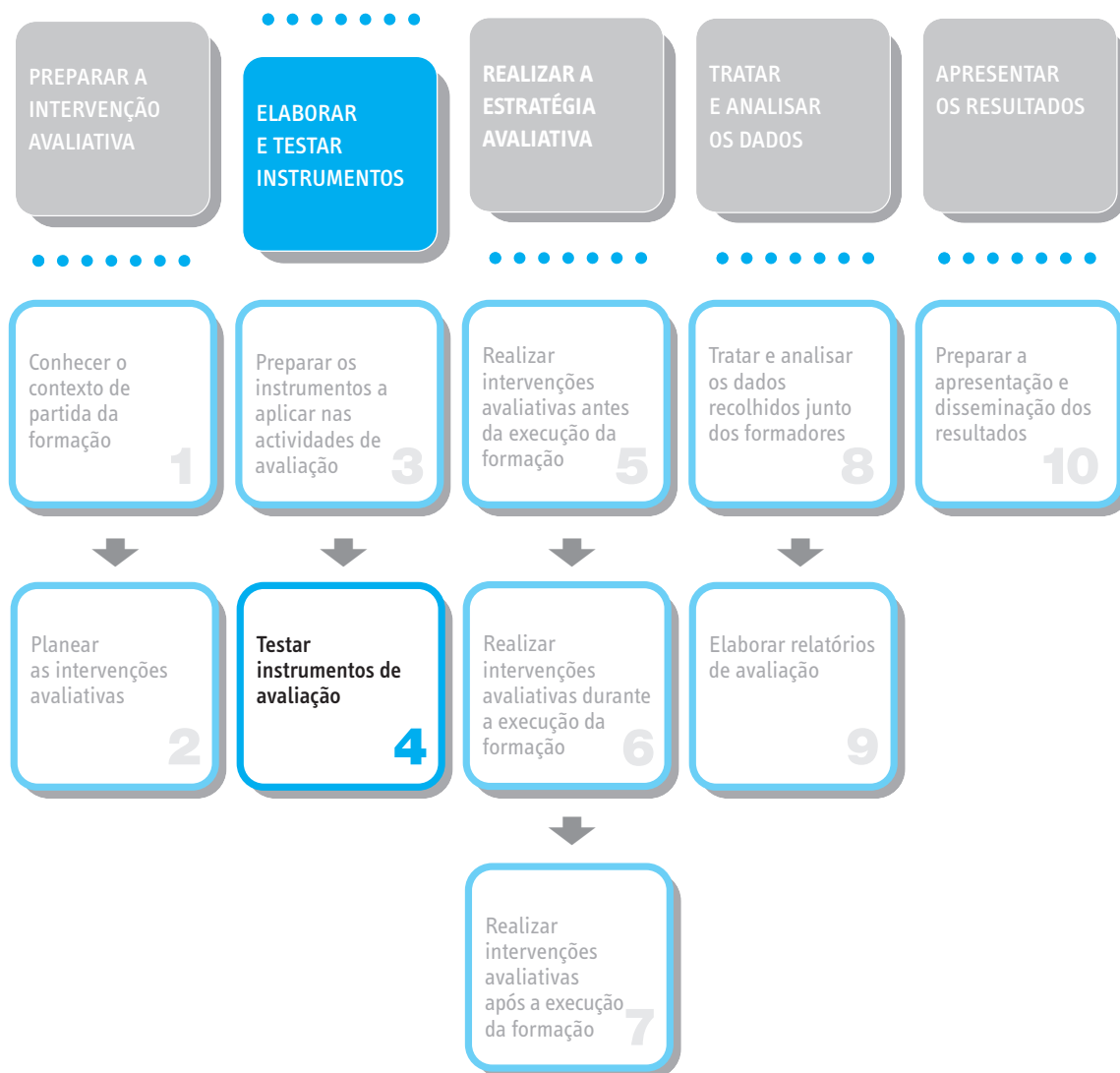
**Contextos e momentos de aplicação:** Este instrumento foi construído para ser aplicado quando sinalizadas as técnicas/abordagens de avaliação a aplicar.

**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)		

## PROCESSO 4.

### Testar instrumentos de avaliação



No final deste processo o avaliador deve ser capaz de:

- Verificar em que medida os instrumentos construídos se ajustam às necessidades de informação dos destinatários da avaliação.
- Sinalizar os aspectos que devem ser aferidos/controlados antes da aplicação de instrumentos de avaliação.

## Processo 4. Testar instrumentos de avaliação

Uma vez construídos os instrumentos de suporte à recolha de dados sobre determinado projecto de formação, importa garantir, antes da respectiva aplicação no terreno, que os mesmos permitem recolher a informação pretendida.



Reflectindo...

Uma das preocupações centrais que norteia o avaliador, após a elaboração de instrumentos a aplicar no contexto da avaliação, é precisamente a garantia de que os mesmos permitem recolher dados capazes de dar uma resposta eficaz às questões de avaliação pré-definidas. Acontece, não raras vezes, estes mesmos instrumentos recolherem dados que não servem os objectivos da avaliação, ficando os mesmos na “gaveta” do avaliador.

De modo a potenciar ao máximo a eficácia dos instrumentos a aplicar no contexto da avaliação, apresentam-se, seguidamente, algumas reflexões que visam focalizar o utilizador num conjunto de conceitos a considerar sobre esta matéria, designadamente, validade e fidelidade dos resultados decorrentes da aplicação de instrumentos de avaliação.

### Q1 → O que se entende por validade de um instrumento de avaliação?

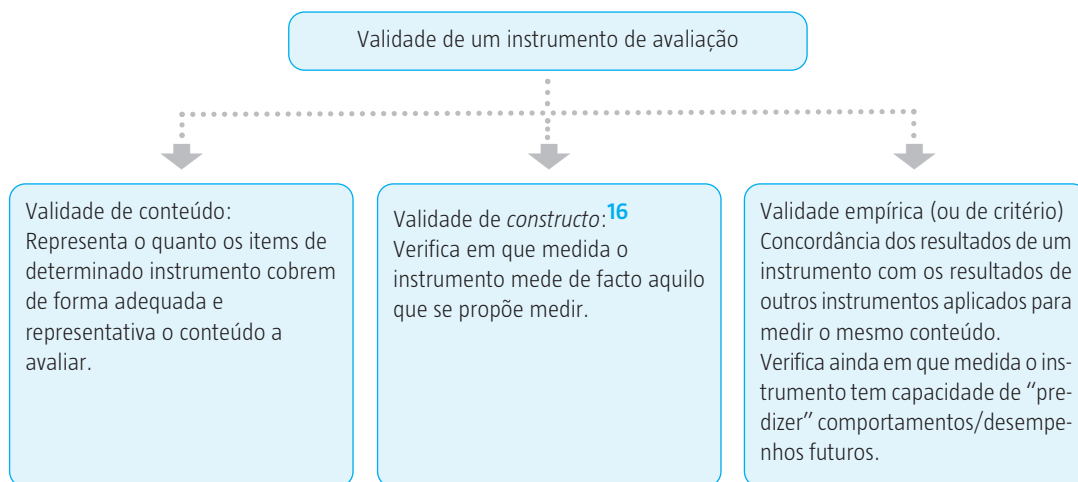
A validade de um instrumento pode ser definida como a respectiva capacidade para medir aquilo que o mesmo se propõe medir.

A reflexão sobre a validade de um instrumento envolve duas vertentes de análise: (1) uma de natureza conceptual e (2) outra de natureza operacional. O primeira refere-se ao julgamento, por parte do investigador, sobre se o instrumento mede o que deveria medir. Por exemplo, se nos propomos medir uma satisfação dos formandos temos de garantir que o instrumento de recolha de dados avalia o conceito de satisfação e não qualquer outro. Há, pois que averiguar, com base em literatura credível, qual a definição do conceito, neste caso, a definição de satisfação e quais as suas formas de medição. Importa, todavia, ter presente que o que a ciência considera válido depende do contexto histórico e das teorias vigentes em cada época.

Já a validade operacional envolve uma avaliação sistemática do instrumento, comparando-o com um critério externo já existente, considerado como padrão de referência, geralmente utilizando-se métodos estatísticos.

A noção de validade surge relacionada com a noção de utilidade dos resultados que decorrem da aplicação de um instrumento de avaliação, uma vez que as diferentes perspectivas da validade visam garantir que a recolha de dados a efectuar fornece, de facto, respostas concretas acerca do que se pretende verdadeiramente medir e não acerca de outros conceitos.

A verificação da validade de um instrumento é normalmente efectuada a par da verificação da respectiva fidelidade, con-  
ceito a analisar na questão 2 (Q2).



!! A verificação da validade não se refere ao instrumento em si mesmo. Daí que não faça sentido dizer-se apenas “este instrumento é válido”. O processo de verificação da validade de um instrumento de avaliação centra-se antes na análise do conteúdo do próprio instrumento e na produção dos seus resultados quando aplicado.



Preparando a prática...

Três aspectos de validade podem ser avaliados operacionalmente:

### 1.1 A validade de conteúdo

Trata-se de analisar o instrumento de modo a verificar como cobre os diferentes aspectos do *constructo* que se pretende avaliar. Esta análise prévia permite evitar que:

- se avaliem aspectos não relacionados com a dimensão/componente em análise;
- os itens de avaliação nada tenham que ver com os objectivos de aprendizagem preconizados;
- se valorizem, na avaliação, aspectos não valorizados aquando da execução da formação;

16. *Constructo*: dimensão/objecto que se pretende avaliar



Trata-se da análise mais frequente, quer pela facilidade na aplicação das técnicas recomendadas para a realização da mesma, quer ainda pelo facto de não ser dispendiosa.

Regra geral, recorre-se à revisão de literatura e replicação de estudos já validados pela comunidade científica e procede-se à posteriori a sessões de acordo inter-juizes, ou seja, recorre-se a consensos junto de especialistas.

No contexto da avaliação da formação, uma preocupação frequente em relação à validade de conteúdo consiste em garantir, p.e., que um inquérito de nível 3 (utilizando a terminologia de D. Kirkpatrick) consegue medir de facto as alterações nos comportamentos causadas ou fortemente influenciadas pela formação.

**!! Existem várias formas de abordar a questão da validade de conteúdo de um instrumento. A ideal será sempre aquela que reúne maior consenso relativamente ao tipo de medida a utilizar, o que implica auscultar os vários actores com especialidade nas matérias em análise.**

## 1.2. A validade de construto (ou de construção)

Refere-se à demonstração de que o instrumento realmente mede aquilo que ele se propõe medir. As evidências necessárias para esse tipo de validação são obtidas fazendo-se uma série de estudos interrelacionados, visando a verificação empírica, por meio de testes estatísticos, das construções teóricas sobre a relação entre as variáveis a serem medidas.

A realização deste tipo de análise pode ser efectuado de diversas formas: (1) recorrendo a especialistas nos assuntos a avaliar; (2) realizando análises de correlações entre variáveis; (3) efectuando deduções lógicas; (4) recorrendo a grupos com características diferenciadas.

Um exemplo apresentado por J. Phillips (1997) permite esclarecer um pouco melhor a problemática da validade de *construto*:

Recurso à opinião de especialistas	Trata-se de uma abordagem relativamente simples, na qual é solicitada a opinião dos especialistas nos assuntos a avaliar, sobre a adequação dos instrumentos de medição propostos.
Verificação de correlações entre variáveis	Apresenta maior complexidade na respectiva execução. Consiste na aplicação de um outro instrumento para medição do mesmo ou de semelhante <i>construto</i> . Após a aplicação dos dois instrumentos de avaliação comparam-se os resultados. Correlações positivas podem indiciar validade de <i>construto</i> .
Deduções lógicas	Trata-se de uma abordagem com um grau de subjectividade mais acentuado. Quem se propõe avaliar efectua uma série de deduções lógicas até concluir que o instrumento a aplicar é o mais indicado para medir o objecto em causa.
Recurso a grupos com características diferenciadas	Esta abordagem reúne normalmente mais adeptos quando comparada com a anterior. O instrumento de avaliação é aplicado a um grupo de indivíduos que ou dominam bastante bem os saberes em questão ou apresentam uma ausência significativa dos mesmos. Caso os resultados da avaliação coincidam com a ideia inicial relativamente ao grau de domínio de determinado tipo de saber do(s) grupo(s) testados, então pode inferir-se da validade de <i>construto</i> do instrumento de avaliação.

Decide-se pelo desenvolvimento de uma acção de formação que tem como objectivo central fazer com que os colaboradores de determinada empresa “vistam a camisola da empresa”, ou seja, sintam um maior compromisso com a estratégia da mesma. O desafio do avaliador, neste caso, seria o de construir um instrumento que medisse o estado da arte antes e depois da intervenção formativa do *constructo* compromisso dos colaboradores para com a empresa.

Para que tal fosse possível houve necessidade de se definir o que se entendia por compromisso, de modo a facilitar o processo avaliativo. Assim, o *constructo* aqui em causa (compromisso) foi operacionalizado nas respectivas partes constituintes: (1) ter consciência que a elevada produtividade traria benefícios para ambas as partes; (2) estar alinhado com os objectivos e valores da organização (que implicaria sentir um elevado grau de satisfação relativamente ao trabalho realizado); (3) desejar continuar ligado à organização (que implicaria redução de taxas de rotatividade e do absentismo).

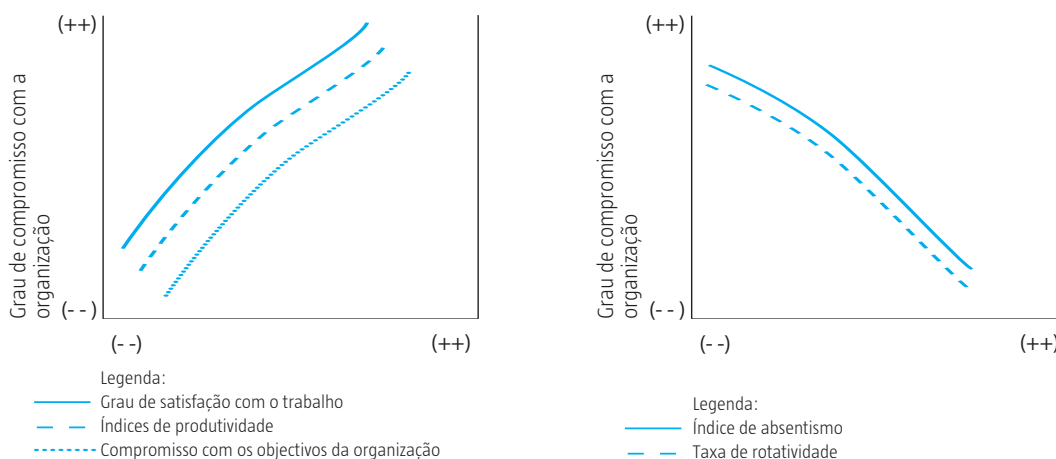
A medição do *constructo* em causa passaria assim pela recolha inicial relativamente a:

- graus de satisfação face a trabalho realizado;
- níveis de produtividade;
- índices de absentismo;
- índices de rotatividade de pessoal.

Caracterizado o ponto de partida, aplicou-se o instrumento de avaliação proposto a um conjunto de colaboradores que manifestavam elevados graus de compromisso com a organização.

Os resultados obtidos vieram demonstrar correlação positiva<sup>17</sup> entre os elevados graus de compromisso com a e a manifestação de elevados graus de satisfação no trabalho, compromisso com os objectivos da organização e produtividade significativa. Demonstraram, correlação negativa entre elevados graus de compromisso com a organização e os baixos índices de absentismo e taxas de rotatividade. Tais resultados permitiram aferir da validade de *constructo* do instrumento a aplicar ao grupo associado à formação a desenvolver.

Exemplificação gráfica:



17. A medida de correlação pode variar de +1 a -1. Se o resultado da correlação for positivo, isso indica que a elevação de uma amostra afecta a outra positivamente. Se o resultado for “zero” ou próximo a esse número, isso indica que as amostras não se correlacionam. Se o resultado for negativo, ele indica movimentos opostos, ou seja, quando uma amostra sobe a outra tende a descer.

### 1.3 A validade de critério

Permite verificar em que medida existe correlação entre os resultados de um instrumento de avaliação e os resultados de outros instrumentos aplicados na mesma altura com vista a avaliar o mesmo conteúdo. Por exemplo, um inquérito por questionário é aplicado para avaliar a eficácia do desempenho de determinada equipa de vendas. Outro inquérito por questionário é aplicado ao mesmo grupo com vista a avaliar o mesmo que o anterior. Caso resultados sejam idênticos pode inferir-se da respectiva validade de critério (variante: validade concomitante).

Permite verificar em que medida existe correlação entre resultados de um instrumento de avaliação (ex: validação de grau de domínio de determinado saber) e grau de domínio do mesmo tipo de saber quando aplicado na prática (Ex: no teste de conhecimentos o formando obteve 20 valores, mas depois na prática os mesmos saberes anteriormente certificados não lhe permitem demonstrar um nível de desempenho aceitável na execução das funções que exigem a mobilização dos saberes anteriormente certificados, o que não deve acontecer. Na perspectiva da validação preditiva, seria de esperar uma correlação positiva, tal como se pode verificar no gráfico que se segue:

Validade preditiva:



De acordo com este gráfico, verifica-se uma correlação positiva entre a obtenção de um “bom resultado no teste” e a expectativa de obter um “bom resultado” no desempenho que venha a exigir a mobilização dos saberes em causa.

Conclui-se que dos três tipos de validade analisados um dos que se afigura de maior relevância será necessariamente a validade de conteúdo, particularmente quando a avaliação a realizar é referenciada a critérios (ver processo 6).

## **Q2 → O que se entende por fidelidade ou fiabilidade de um instrumento de avaliação?**

A fidelidade ou confiabilidade de um instrumento de avaliação traduz em que medida esse instrumento, quando utilizado com os mesmos indivíduos em condições idênticas, fornece resultados idênticos, tal como se poderá verificar ao analisar o quadro com os vários métodos a aplicar neste contexto (ver página 163).

É um critério necessário mas não suficiente na escolha de medidas a utilizar nos instrumentos de avaliação, ou seja, um instrumento de avaliação pode ser totalmente fiável mas não válido. O contrário já não é verdade. Na realidade, de nada adianta ter um instrumento fiável, se o mesmo não mede o que é suposto medir (validade).

O conceito de fidelidade ou confiabilidade remete para a estabilidade e consistência dos resultados de um determinado instrumento.

Questões às quais esta análise procura dar uma resposta concreta:

- **1ª situação:** Quando um instrumento avaliativo é aplicado duas vezes, ao mesmo grupo, mas em momentos diferentes, será que a posição obtida pelos seus elementos na primeira aplicação é a mesma obtida na segunda aplicação? Caso tal não aconteça, diríamos que os resultados obtidos não são consistentes. Importa aqui aferir de eventuais ambiguidades no instrumento aplicado, que resulte em diferentes interpretações das mesmas questões.

Ex: Um questionário para medir atitudes é aplicado a um participante na formação, permitindo obter o resultado X. Caso o mesmo questionário seja aplicado ao mesmo participante dois dias depois é suposto o resultado obtido ser equivalente ao obtido anteriormente – isto partindo do princípio que não ocorreram, nesses dois dias, mudanças na atitude dos participantes. No caso dos resultados serem diferentes deparamo-nos com o que se designa de “erro de medição”.

Neste tipo de análise temos necessariamente de considerar diferentes fontes de erros de medição:

- (a) quando os itens de medição seleccionados para compor o instrumento, não avaliam o que se pretende de facto avaliar (fidelidade de selecção)
- (b) quando o momento em que é aplicado o instrumento tem influência na forma como os respondentes se posicionam quando são avaliados (fidelidade de estabilidade)
- (c) quando a análise das respostas é efectuada por avaliadores diferentes, não resultando no final uma uniformidade de critérios aplicados (fidelidade inter-subjectiva)

- **2ª situação:** Do conjunto de itens seleccionados para medirem determinado *constructo*, seleccionam-se dois sub-grupos de itens

Do total de itens seleccionados para determinado *constructo*, podemos seleccionar dois sub-conjuntos de itens que representem uma determinada parte do *constructo* a avaliar. Será que quando aplicados a um grupo específico estes dois sub-conjuntos de itens produzem os mesmos resultados? Comparando com a situação anterior surge aqui um novo elemento: a equivalência dos dois sub-conjuntos de itens quanto à respectiva representatividade do *constructo* a avaliar.

Nesta situação, a inconsistência dos resultados decorreria do facto dos dois conjuntos de itens não representarem de forma idêntica os *constructos* pretendidos. Uma das soluções seria, retirar os itens com menor correlação e acrescentar outros itens à selecção efectuada, de modo a garantir que os mesmos fossem, de facto, representativos dos *constructos* a avaliar.

Este aspecto assume particular importância, por exemplo, num contexto em que temos várias acções, nas quais se aplicam testes de conhecimento distintos por grupo de formação, não obstante visando a avaliação do mesmo tipo de conteúdos.

- **3ª Situação:** A aplicação do mesmo ou de um outro instrumento, passado algum tempo após a execução da formação, deverá demonstrar que o participante na formação mantém, pelo menos, o mesmo nível de competências quando com-

parado com o nível de saída da formação. Esta terceira situação remete para a importância da estabilidade do saber nos participantes que frequentaram a formação.

Esta perspectiva da fidelidade dos instrumentos de avaliação assume particular importância, por exemplo, em contextos em que se pretende a renovação de determinada carteira profissional, que pressupõe renovar a certificação anteriormente obtida. Eventuais avaliações a efectuar neste tipo de contexto teria que garantir que os saberes anteriormente obtidos ainda se encontravam presentes no indivíduo objecto de avaliação.

A esta perspectiva da fidelidade acrescem os cuidados referidos nas situações descritas anteriormente.

A fidelidade de um instrumento é, regra geral, interpretada de acordo com determinados graus: elevada, moderada e baixa.

**!! Não podemos afirmar, em termos absolutos, que um instrumento é 100% fiável. Após a aplicação do mesmo podemos determinar, partindo dos seus resultados, que itens poderão ser aproveitados. Esta é uma das várias razões pelas quais o processo de pré-testagem de um instrumento assume particular importância.**

As causas normalmente apontadas para a eventual existência dos erros referentes à verificação da fidelidade, são as seguintes:

- mudanças nas respostas dos respondentes;
- variações nas condições em que os instrumentos de avaliação são aplicados;
- diferenças nas interpretações efectuadas sobre os resultados de um mesmo instrumento de avaliação;
- a dimensão dos instrumentos de avaliação. A recolha de mais dados permite, em regra, verificar uma maior consistência e estabilidade do instrumento de avaliação (ex: permite o recurso às designadas perguntas de controlo). Todavia a dimensão do mesmo instrumento pode, por exemplo, cansar o respondente que acaba por ser superficial nas respostas dadas.

A questão da fidelidade e consistência de um instrumento de avaliação é fundamental, por exemplo, nos casos em que se aplica um teste no início da formação (ex: para avaliação diagnóstica), sendo o mesmo teste aplicado no final da formação.

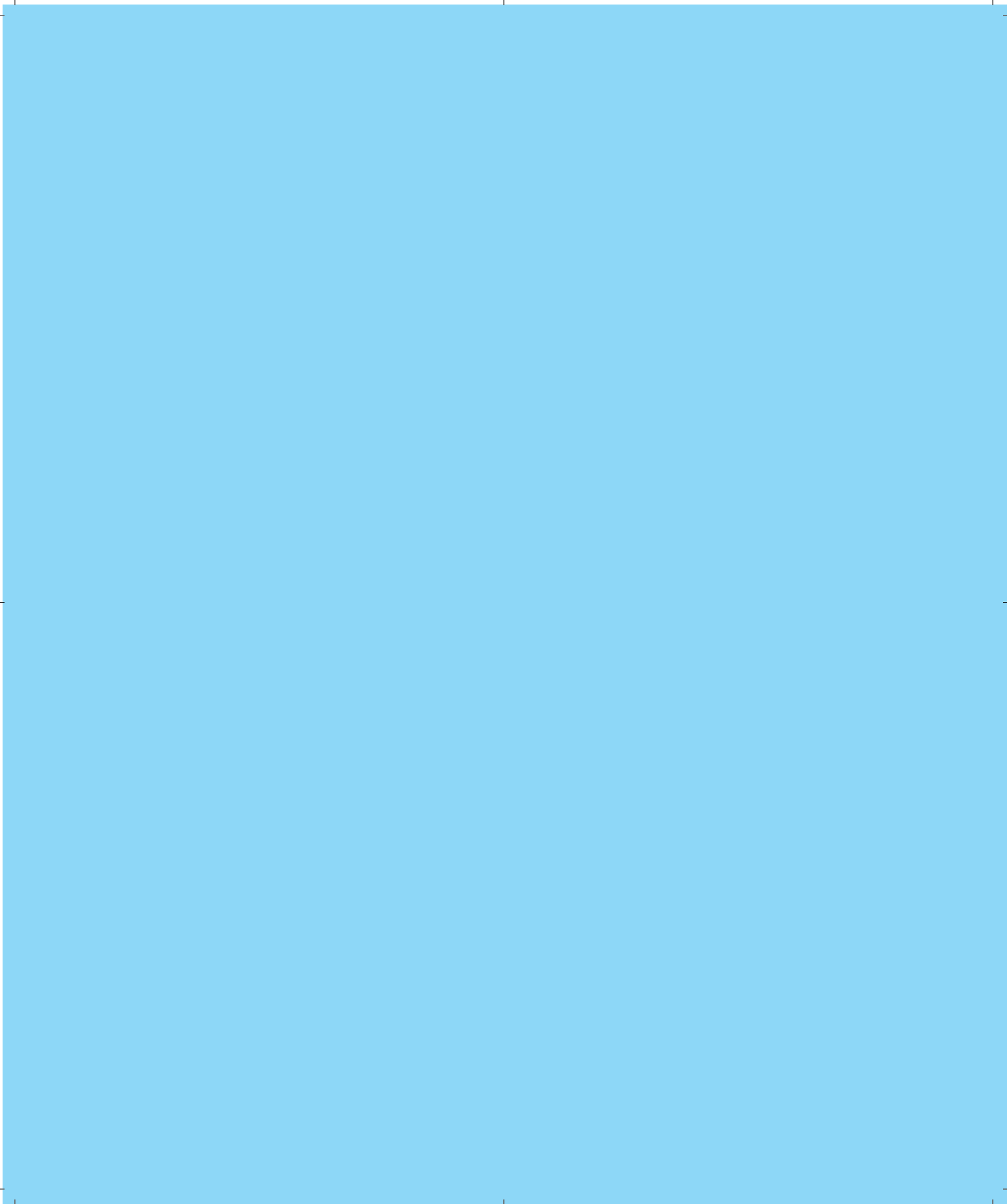
Como procedimentos fundamentais que permitem aferir da fidelidade de um instrumento, são os seguintes:

O método do teste-reteste	Traduz a consistência dos resultados do instrumento de avaliação em duas aplicações do mesmo instrumento ao mesmo grupo e em condições idênticas. Os resultados de ambas as aplicações devem traduzir estabilidade. Ex: quando este método é aplicado a instrumentos que visam medir atitudes, os resultados de ambos os testes podem apresentar significativa volatilidade, permitindo este método sinalizar itens que necessitem de maior controlo.
O método dos testes equivalentes	Traduz a consistência dos resultados do instrumento de avaliação em duas aplicações junto do mesmo grupo em condições idênticas, de duas formas equivalentes do mesmo teste. Ex: realizar observações repetidas que incidam sobre desempenhos reais permite assegurar um grau de fidelidade superior dos resultados da avaliação quando comparado com os resultados de uma só observação.
O método dos semitestes	Consiste em partir o instrumento de avaliação em duas partes. Por exemplo: uma parte do instrumento seria constituída apenas pelas questões pares, sendo a outra parte do teste constituída pelas questões ímpares. Correlação positiva nos resultados significa elevada consistência e estabilidade dos mesmos.
O método da consistência interna	Permite aferir da homogeneidade ou consistência interna dos resultados de vários testes elaborados para avaliar a mesma realidade. Ex: Constroem-se dois testes diferentes aplicando-os ao mesmo grupo ao mesmo tempo. Os resultados obtidos nos dois testes são posteriormente comparados. Caso se verifique correlação positiva nos resultados então significa que ambos os testes são fiáveis.

Foram aqui abordadas, neste processo, apenas as questões consideradas centrais relativamente à problemática da verificação da validade e da fidelidade dos resultados que decorrem da aplicação de instrumentos de avaliação. Competirá, todavia, a quem pretenda desenvolver estas matérias, recorrer a referências bibliográficas especializadas.

**!! Podemos elevar o grau de validade e fidelidade dos dados de um processo de avaliação se:**

- Usarmos mais do que um instrumento de avaliação.
- Repetirmos, sempre que possível, a avaliação efectuada. Ex: aplicação do teste-reteste. Os resultados da avaliação tornam-se assim mais consistentes. Permite ainda aferir da durabilidade dos efeitos da formação ao longo do tempo. Importa aferir, todavia, da utilidade da aplicação do teste-reteste.
- Prevermos a possibilidade de se efectuarem análises qualitativas. Em determinados casos as abordagens qualitativas afiguram-se mais indicadas para a recolha dos dados pretendidos. Informação de natureza qualitativa pode ainda ajudar a confirmar ou infirmar dados recolhidos através de abordagens de cariz mais quantitativo.



# Instrumentos de apoio ao processo





## Instrumento de apoio nº 11

### 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 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. 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 “predizer” 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.

## Instrumento de apoio nº 12

### FICHA TÉCNICA

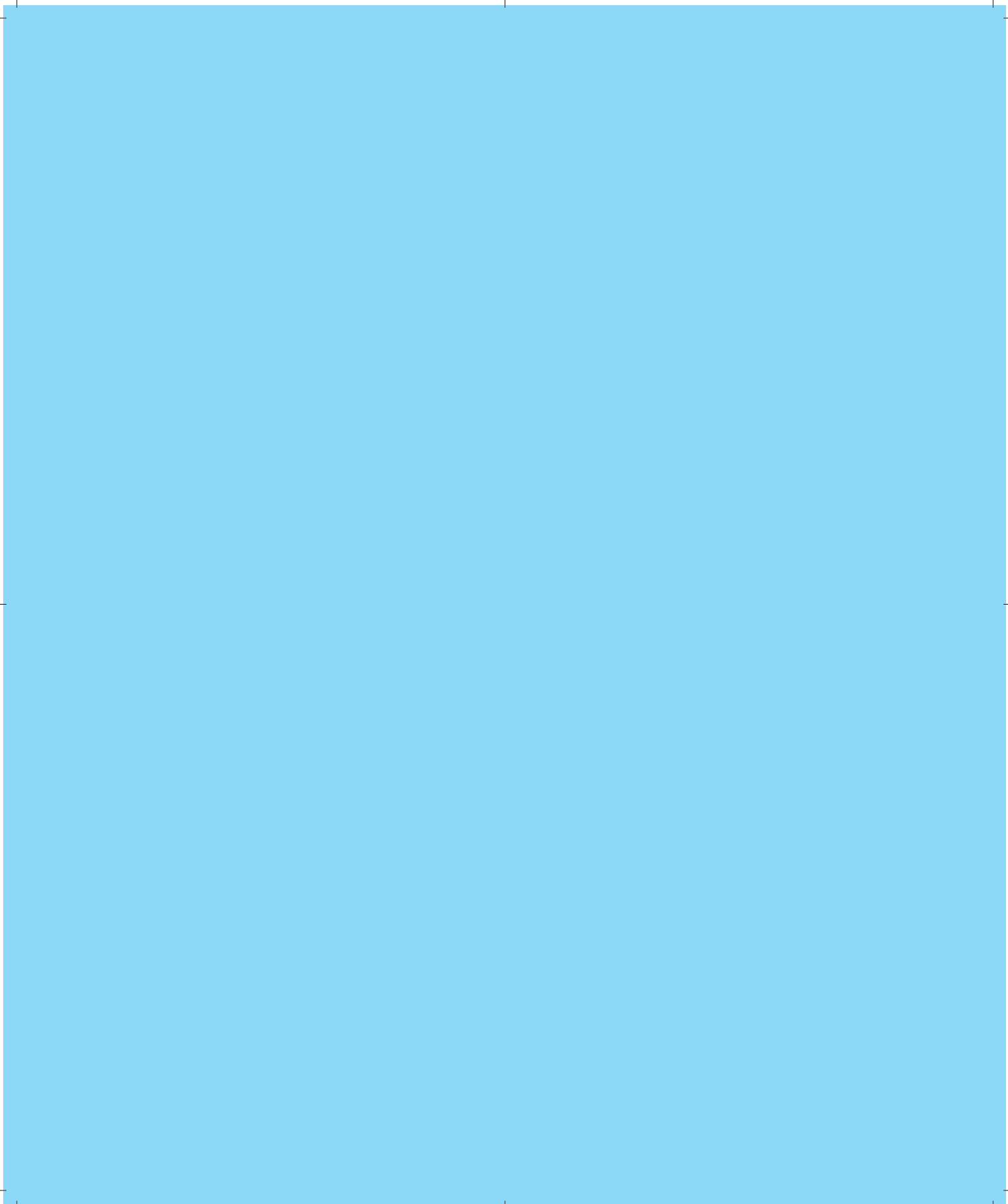
**Objectivos:** A presente grelha visa apoiar o utilizador na verificação da fidelidade de um instrumento a aplicar no âmbito da avaliação da formação.

**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.

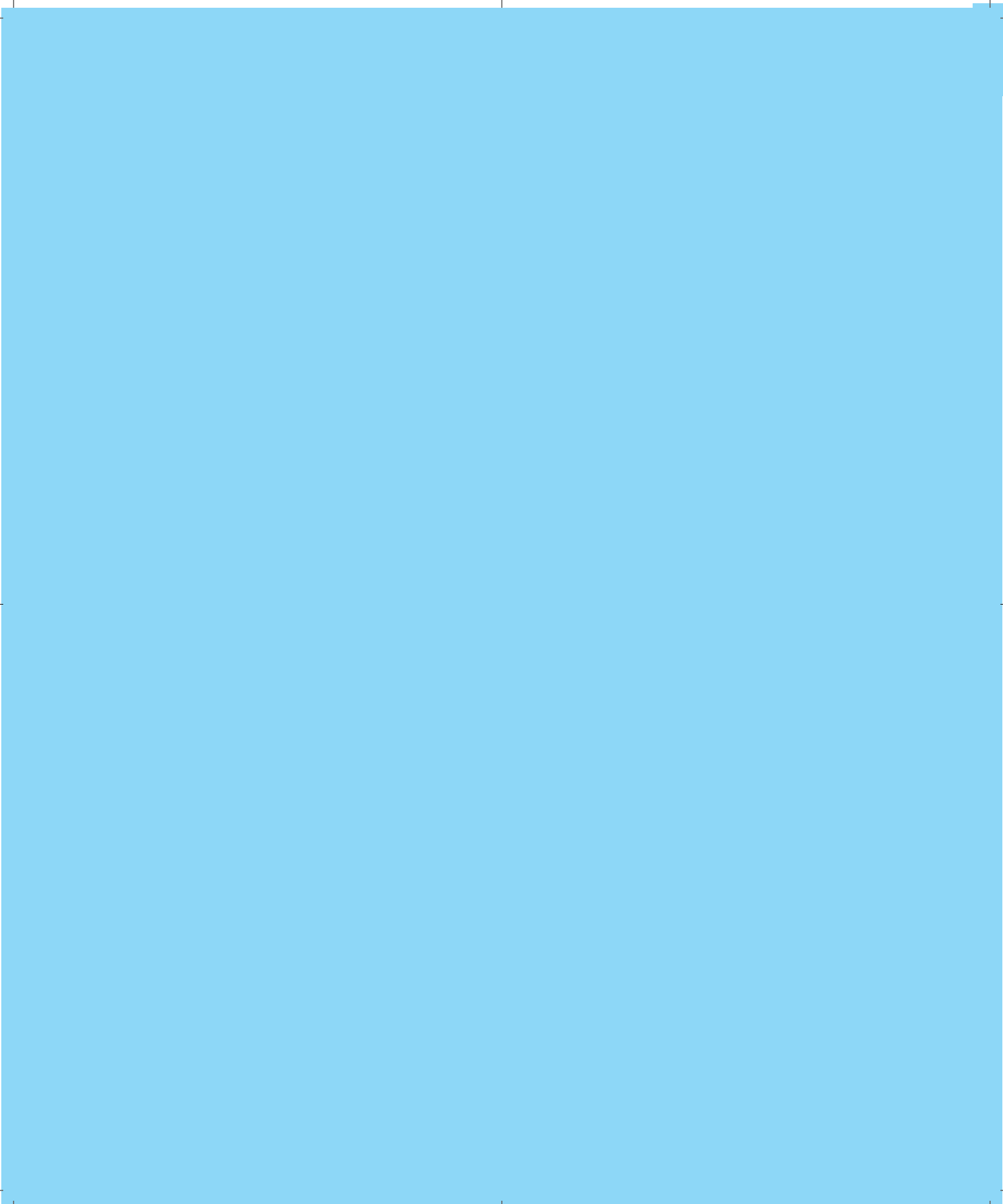


## FASE III. Realizar a estratégia avaliativa (a recolha de dados no terreno)

### Objectivos

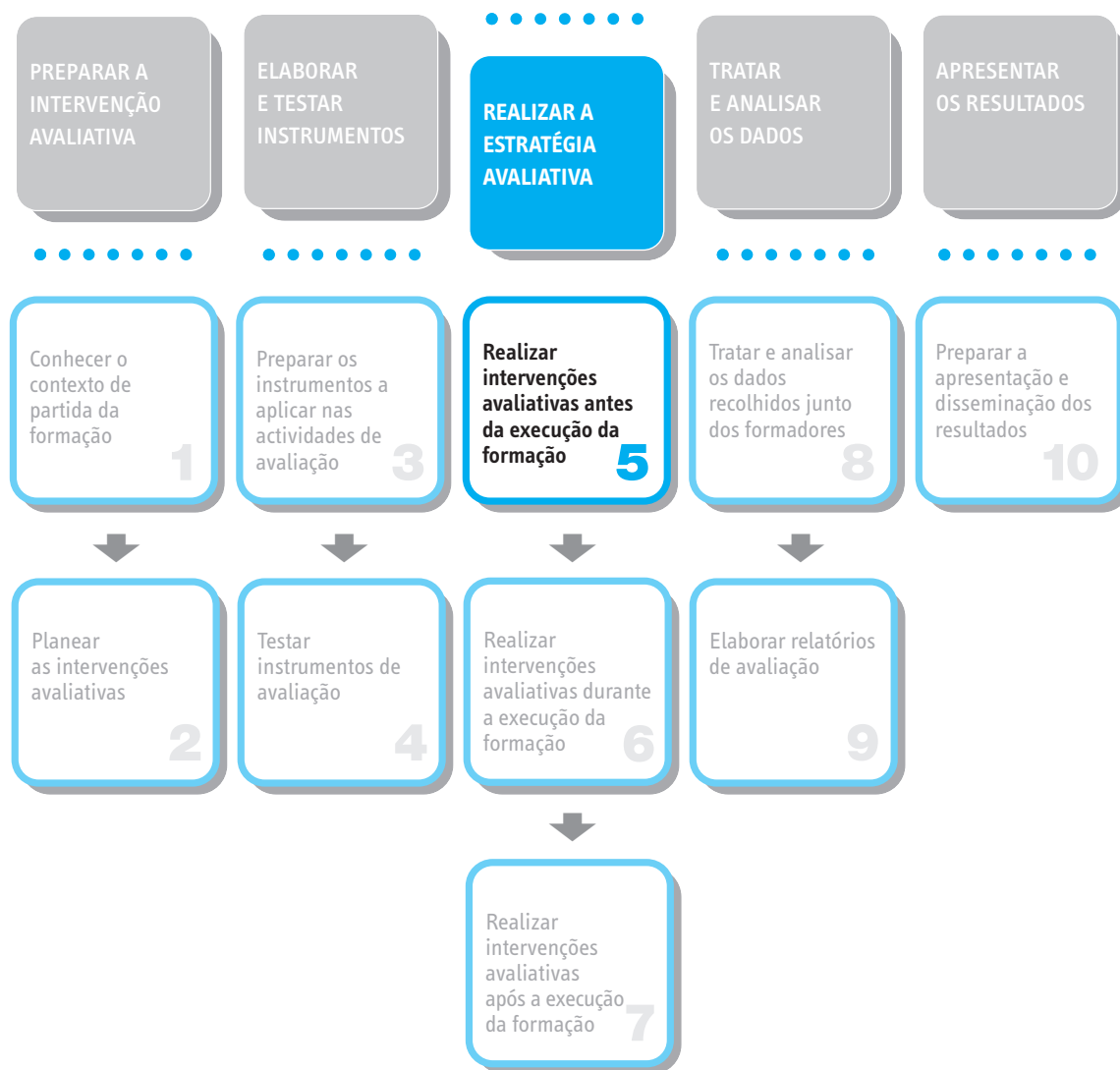
A fase III da abordagem PERTA apresenta como objectivos principais (1) a sinalização de abordagens de avaliação a considerar no momento antes da execução da formação; (2) a reflexão sobre a aplicação de abordagens avaliativas a realizar durante a execução da formação e, por último, (3) o desenvolvimento de intervenções avaliativas no momento após a realização da formação.

Processos da FASE III	Questões orientadoras	Instrumentos propostos para a FASE III
Processo 5 – Avaliar antes da execução da formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação diagnóstica. Que perspectivas?</li> <li>• Quais as abordagens mais utilizadas na realização de uma avaliação diagnóstica?</li> </ul>	Instrumento nº 13 – <i>Checklist</i> para avaliar da relevância da Avaliação Diagnóstica
Processo 6 – Avaliar durante a execução da formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que actores podem ser mobilizados para as actividades de avaliação a realizar durante o desenvolvimento da formação ?</li> <li>• Que estratégias de apoio à implementação do nível 1 de avaliação (reações)?</li> <li>• Quais as vantagens e limitações deste nível de avaliação?</li> <li>• Que estratégias para avaliar as aprendizagens adquiridas pelos participantes na formação?</li> </ul>	<p>Instrumento nº 14 – Grelha de apoio à decisão sobre a aplicação de inquéritos de reacção</p> <p>Instrumento nº 15 – Grelha que suporta a decisão de realização ou não realização de uma avaliação de aprendizagem</p>
Processo 7 – Avaliar após a execução da formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o âmbito de análise de uma avaliação de 3º nível?</li> <li>• Quando realizar uma avaliação de 3º nível?</li> <li>• Como planificar uma avaliação de 3º nível?</li> <li>• Que técnicas poderão ser utilizadas numa avaliação de 3º nível?</li> <li>• Como generalizar as maisvalias da formação dentro da organização?</li> <li>• Qual o âmbito de análise de uma avaliação de 4º nível (avaliação de impactes da formação nos resultados da organização)?</li> <li>• Que tipo de dimensões/indicadores organizacionais são mais referenciados nas avaliações de 4º nível?</li> </ul>	<p>Instrumento nº 16 – Grelha que permite verificar das condições para exercício do nível 3 de avaliação</p> <p>Instrumento nº 17 – <i>Checklist</i> de apoio à sinalização das estratégias a desenvolver pelo formador/monitor</p> <p>Instrumento nº 18 – <i>Checklist</i> de apoio à sinalização das estratégias a desenvolver pelo participante na formação</p> <p>Instrumento nº 19 – <i>Checklist</i> de apoio à sinalização das estratégias a desenvolver pelo director/coordenador da formação</p> <p>Instrumento nº 20 – <i>Checklist</i> de apoio à sinalização das estratégias a desenvolver pelo supervisor/chefia directa</p> <p>Instrumento nº 21 – <i>Checklist</i> de apoio à sinalização das estratégias a desenvolver pelo gestor de topo</p>



## PROCESSO 5.

### Realizar intervenções avaliativas antes da execução da formação



No final deste processo o avaliador deverá ser capaz de:

- Reflectir acerca das diferentes perspectivas que caracterizam as avaliações diagnósticas.
- Sinalizar as abordagens e instrumentos mais adequadas a aplicar no contexto desta modalidade de avaliação.

## Processo 5. Realizar intervenções avaliativas antes da execução da formação

Com este processo pretende-se abordar as questões relacionadas com as intervenções de avaliação que são efectuadas a montante da execução da formação. É neste contexto que se aborda a problemática da avaliação diagnóstica, modalidade específica de avaliação em regra efectuada antes de uma acção ou sequência de acções de formação, tendo por finalidade a produção de informações que permitam determinar a situação dos formandos face aos objectivos de aprendizagem a atingir, ou seja, que permita comparar saberes<sup>18</sup> detidos com um quadro referencial de saberes desejados.



Reflectindo...

Esta modalidade formativa pode ser, igualmente, designada por “avaliação inicial”, podendo ser realizada com fins distintos, designadamente:

- determinar a situação dos formandos face aos objectivos de aprendizagem pré-definidos (visa apurar o tipo de conhecimentos, capacidades (aptidões) e atitudes necessárias ao cumprimento dos objectivos de aprendizagem pretendidos);
- determinar/ajustar perfis de entrada na formação;
- seleccionar eventuais candidatos a determinadas acções de formação;
- produzir informações que facilitem a constituição de grupos de formandos, com características idênticas, sempre que tal seja desejado;
- confirmar e ajustar as informações que decorrem de diagnósticos de necessidades previamente realizados;
- detectar eventuais dificuldades a considerar na proposta pedagógica a desenvolver.

Eis algumas das situações nas quais a avaliação diagnóstica assume um papel importante:

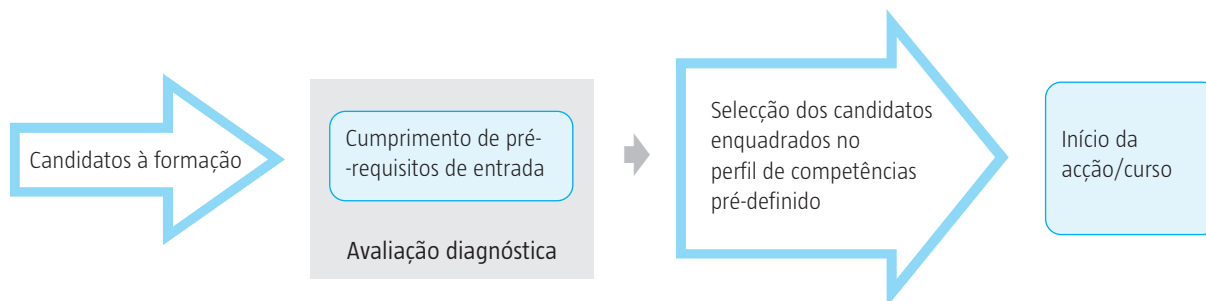
### Situação 1:

Após a definição de um conjunto de objectivos de aprendizagem<sup>19</sup>, impõe-se estabelecer pré-requisitos de entrada para determinado curso ou acção de formação. Neste caso, a avaliação diagnóstica assume como principal objectivo averiguar se os candidatos à acção de formação cumprem os pré-requisitos de entrada estabelecidos para a mesma. Este tipo de abordagem surge normalmente associado a acções de formação que exigem, necessariamente, um domínio prévio de alguns

18. Entenda-se aqui por saberes o saber-saber, o saber-fazer e o saber-ser/estar.

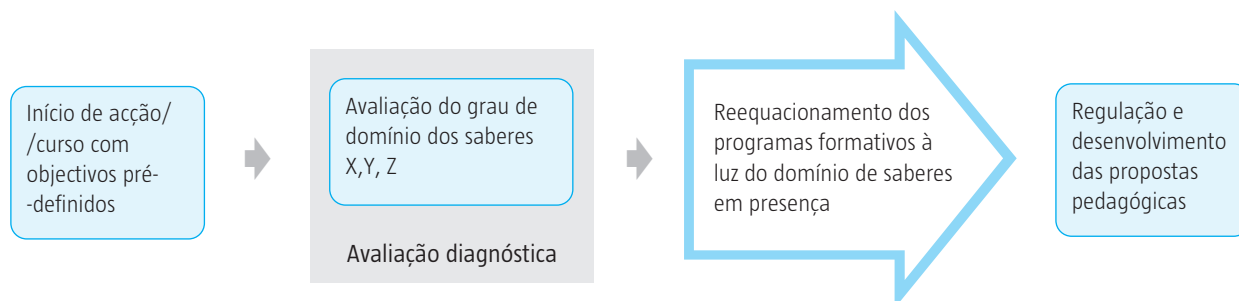
19. Para uma clarificação do conceito de objectivos de aprendizagem, cf. IQF (2004).

saberes específicos, sem os quais os participantes teriam alguma dificuldade em seguir o programa de formação. Trata-se aqui de uma perspectiva específica da avaliação diagnóstica que é contribuir para o processo de selecção de candidatos a determinada formação.



### Situação 2:

Uma avaliação diagnóstica pode ser igualmente efectuada imediatamente após a entrada dos formandos em determinada acção ou curso de formação. Esta avaliação permite situar os formandos em relação aos objectivos pré-estabelecidos e, em certa medida, regular posteriormente o percurso de cada formando no sentido da construção dos saberes pretendidos. Aqui a avaliação assume um papel essencial de orientação do processo de aprendizagem, sendo efectuada no início da execução das intervenções.

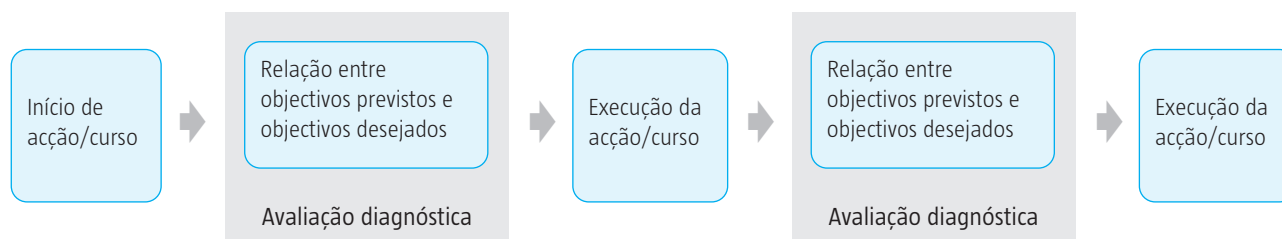


### Situação 3:

Face a objectivos de aprendizagem pré-definidos, pretende-se aferir em que medida a proposta pedagógica vai ao encontro das expectativas dos que participam na formação, no que toca ao desenvolvimento de determinados saberes. A avaliação assume, à semelhança da situação anterior, uma função de orientação, podendo, no entanto, vir também a assumir uma função de regulação quando executada durante a execução da formação.

Uma outra *nuança* a registar nesta terceira situação, é o facto de as intervenções de avaliação diagnóstica serem efectuada ao longo da execução da acção ou curso e não apenas no início das intervenções tal como verificado na situação anterior. Estas intervenções são, regra geral, efectuadas num contexto de formação "à medida", na qual a preocupação dominante é o ajuste permanente da oferta formativa às necessidades concretas dos respectivos beneficiários. Não raras vezes, na sequência de avaliações com estes propósitos, resulta a sinalização de outras necessidades de formação que são consideradas nas acções em curso.

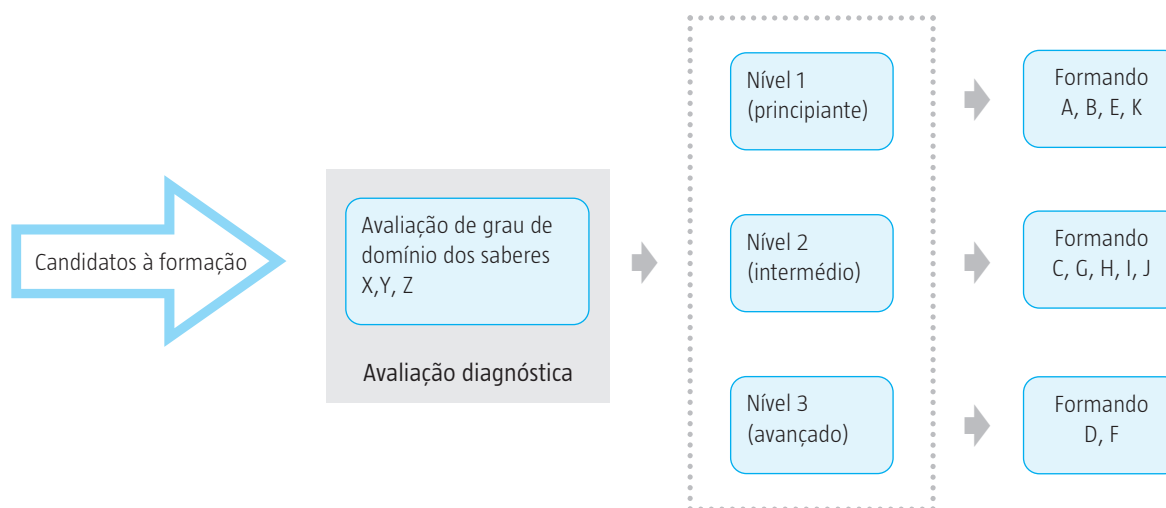




#### Situação 4:

Em presença de um curso de formação constituído por vários níveis de certificação final, exige-se aos candidatos a realização de testes prévios, de modo a posicionar cada um dos candidatos no nível de formação adequado. Esta avaliação diagnóstica salvaguarda as situações em que os formandos já detêm saberes concretos relativamente às matérias dos cursos, admitindo-se a possibilidade de entrada num curso de maior complexidade sem que haja necessidade de efectuar o curso inicial. Neste caso, a avaliação diagnóstica assume igualmente uma função de orientação.

Nesta situação, o indivíduo pode solicitar que lhe sejam reconhecidos os respectivos saberes, mediante a atribuição de um certificado que confere o nível de qualificação desejado. Apenas a participação nos restantes cursos poderá conferir níveis de qualificação mais elevados. Exemplos desta situação são: a certificação atribuída pela Microsoft, nos mais variados domínios de intervenção, assim como as intervenções formativas realizadas pelas escolas de línguas.



O conteúdo do processo 5 deverá articular-se com o conteúdo do processo 1 (Conhecer o contexto de partida da formação), na medida em que os resultados de uma avaliação diagnóstica deverão contribuir para melhor explicitar/compreender os pontos de partida dos formandos, ou, na ausência da definição prévia destes, ajudar o participante na formação a posicionar-se face aos objectivos pretendidos para a formação.



Preparando a prática....

## Q2 → Quais as abordagens mais utilizadas na realização de uma avaliação diagnóstica?

Na realização de uma avaliação diagnóstica podem ser utilizadas abordagens diversificadas. Vejamos algumas das abordagens a utilizar em cada uma das situações anteriormente descritas:

	Abordagens mais utilizadas em cada uma das situações previamente descritas	Objectivos pretendidos
Situação 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação de teste de conhecimentos.</li> <li>• Realização de simulações (ex: aplicação da técnica do <i>role play</i>).</li> <li>• Aplicação de testes de performance.</li> <li>• Realização de observações directas.</li> <li>• Balanços de competências.</li> <li>• (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decidir se o participante reúne as condições necessárias para a respectiva participação na acção a desenvolver.</li> <li>• Seleccionar os candidatos para determinada acção formativa.</li> </ul>
Situação 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação de teste de conhecimentos.</li> <li>• Realização de simulações (ex: aplicação da técnica do <i>role play</i>).</li> <li>• Aplicação de testes de performance.</li> <li>• Realização de observações directas.</li> <li>• (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar com maior pormenor níveis de domínio relativamente a saberes específicos.</li> <li>• Acompanhar mais eficazmente a evolução do processo de aprendizagem.</li> </ul>
Situação 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação de testes de conhecimentos.</li> <li>• Realização de simulações (ex: <i>role play</i>)</li> <li>• Elaboração de casos.</li> <li>• Realização de exercícios práticos.</li> <li>• Aplicação de instrumentos para auto-avaliação.</li> <li>• (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite uma melhor articulação entre objectivos de acções/módulos de formação.</li> <li>• Permite sinalizar níveis de conhecimentos de entrada dos participantes sempre que não exista um diagnóstico de necessidades de formação de partida.</li> <li>• Fornece informações ao formador/monitor que lhes permite ajustar e redireccionar as várias intervenções de formação.</li> <li>• Sinalizar eventuais necessidades de formação ao longo do desenvolvimento das actividades pedagógicas.</li> </ul>
Situação 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação de testes de conhecimentos.</li> <li>• Aplicação de testes de desempenho (performance).</li> <li>• Balanço de competências</li> <li>• Realização de simulação (ex: <i>role play</i>)</li> <li>• (...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colocar os candidatos à formação no nível de formação o mais ajustado possível ao nível de domínio apresentado relativamente a saberes e/ou competências específicas.</li> <li>• Criar grupos de formandos mais homogéneos em termos de nível de domínio face a determinados saberes e/ou competências.</li> </ul>



Exemplificando...

Seguem-se alguns exemplos que visam ilustrar algumas práticas de avaliação que têm como principal objectivo conhecer os contextos de partida dos participantes da formação:

### Exemplo 1:

**Guião para entrevista colectiva junto dos participantes de uma acção formativa, a realizar pelo formador imediatamente após o início da mesma.**

**Objectivos da entrevista:** Pretende-se recolher informação relacionada com os contextos de emprego dos participantes na formação, de modo a melhor direccionar as estratégias pedagógicas, assim como eventual redefinição de objectivos de aprendizagem.

**Público destinatários:** Activos empregados

**Tempo para realização da mesma:** 30 minutos

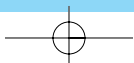
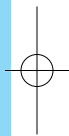
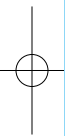
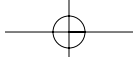
- Como chegou a esta acção de formação (por iniciativa própria, por indicação da chefia directa...?)
- Em que medida se revê na proposta formativa apresentada? (estará a mesma relacionada com as competências que o mesmo deseja desenvolver?)
- Quais as respectivas expectativas em relação à formação?
- Uma vez realizada a formação, terá possibilidade de introduzir as mudanças desejadas?
- Que tipo de mudanças pretende implementar aquando do respectivo regresso ao contexto real de trabalho?
- Como pretende vir a aplicar os conhecimentos adquiridos (sinalização de estratégias concretas)?
- Qual a opinião do superior hierárquico sobre a importância da formação a desenvolver?
- Quais os impactes esperados ao nível da melhoria do desempenho dos indivíduos que participam na formação?
- Os objectivos a alcançar com a formação foram discutidos com os colaboradores?
- A organização na qual se encontra inserido é gerida com base na definição clara de objectivos?
- A organização tem claramente definida a respectiva estratégia de recursos humanos?
- Encontram-se definidas estratégias concretas de apoio ao desenvolvimento de competências dos colaboradores?
- A organização apresenta algum sistema de avaliação interno (ex: sistemas de avaliação de desempenho, sistemas de controlo/monitorização de resultados e/ou implementação de planos de acção?)
- Qual a receptividade dos participantes da formação a práticas de avaliação já existentes na organização?
- A organização apresenta sistemas de reconhecimento de desempenhos?

**Exemplo 2:**

Apresenta-se seguidamente uma grelha que permite a um indivíduo evidenciar em que medida mobiliza, no seu dia-a-dia competências de cidadania e empregabilidade, através da sinalização ou não do conjunto das evidências que lhes correspondem. Com base nos resultados desta grelha podem ser delineados percursos formativos de modo a desenvolver as competências que se considerem necessárias.

	Sim	Não	Situações da vida	Dificuldades que encontro	O que preciso de aprender	O que preciso de melhorar
Ajudo ao diálogo e entendimento entre pessoas						
Participo em questões educacionais (vida escolar dos filhos, actividades culturais, desportivas, cívicas, ...)						
Faço a separação dos lixos domésticos						
Colaboro na defesa da saúde pública						
Assumo responsabilidades em problemas sociais e na procura das suas soluções						
Participo em iniciativas de defesa dos direitos (humanos, do trabalho, do ambiente, da segurança)						
Participo na vida associativa (nas assembleias gerais e nos actos eleitorais, contribuo para o bom nome da associação, colaboro para atingir os seus objectivos, etc.)						
Avalio os objectivos, as condições e riscos dos meus projectos						
Dirijo ou anima um grupo ou organização						
Adapto-me a situações novas ou inesperadas						
Tomo iniciativas pessoais, profissionais e sociais, programo actividades						
Tento compreender o ponto de vista dos outros						
Relaciono-me no trabalho com colegas e responsáveis, cumprindo as normas						
Cumpro as regras de higiene e segurança no trabalho						
Alerto a entidade patronal para o cumprimento dessas regras						
Conheço as principais instituições com as quais tenho de me relacionar (segurança social, serviços de emprego, saúde, justiça, polícia, finanças,...)						
Recorro a essas instituições no uso dos meus direitos e deveres						
Sou sindicalizado e sei usar os meus direitos						
Trabalho em equipa cooperativamente						

Fonte: Adaptado de Direcção-Geral de Formação Vocacional "Reconhecimento e Validação de Competências. Instrumentos de medição, 2004



# Instrumentos de apoio ao processo



## Instrumento de apoio nº 13

### 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.

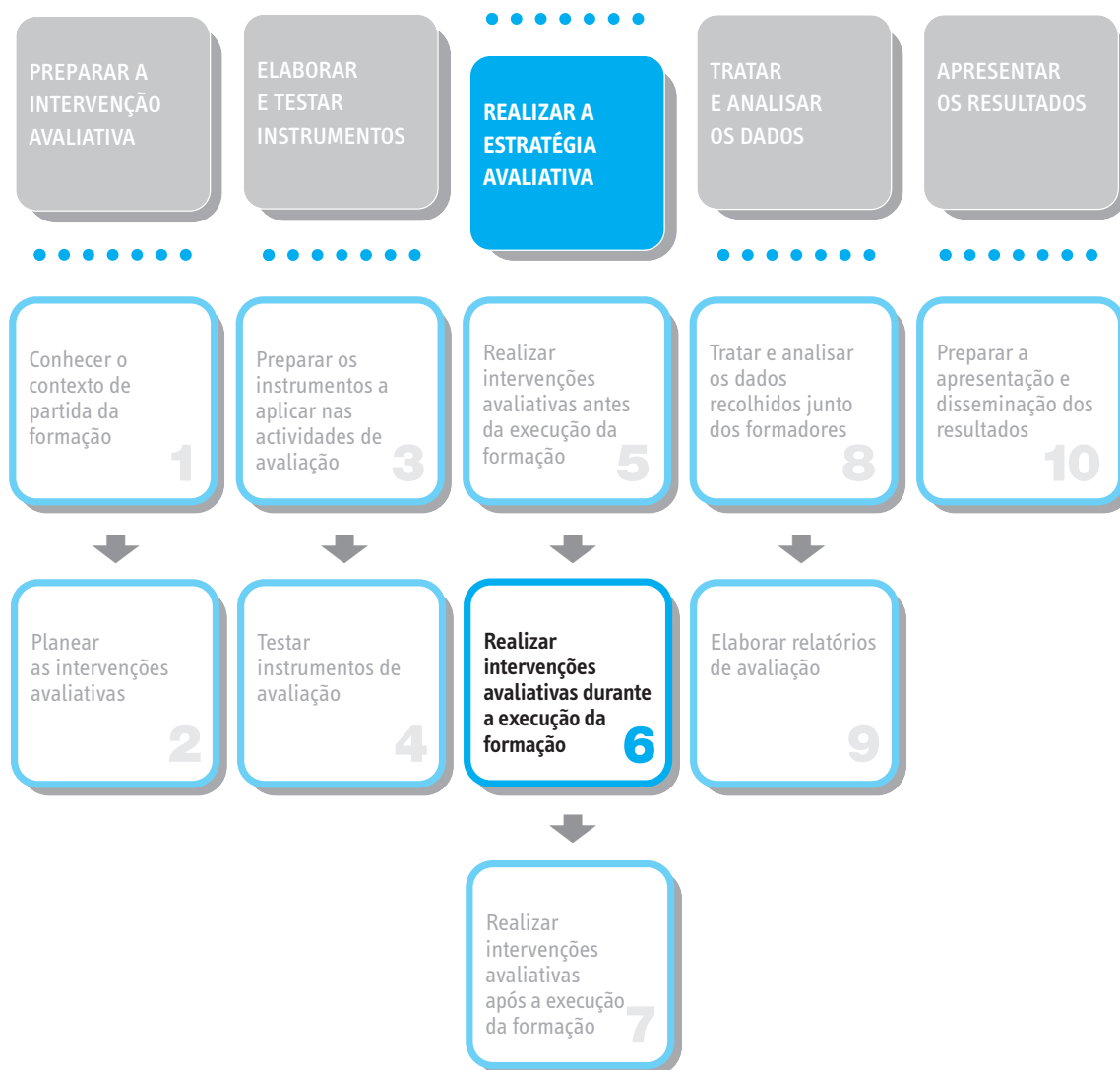
**Quem o pode utilizar:** Coordenadores pedagógicos/actores responsáveis pela definição e/ou implementação de eventuais estratégias avaliativas.

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 decurso 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.

## PROCESSO 6.

### Realizar intervenções avaliativas durante a execução da formação



No final deste processo o avaliador deverá ser capaz de:

- Sinalizar algumas estratégias a utilizar numa avaliação de reacção.
- Sinalizar algumas estratégias para avaliar aprendizagens durante a execução da formação.
- Sinalizar algumas estratégias para avaliar aprendizagens após a execução da formação.



## Processo 6. Realizar intervenções avaliativas durante a execução da formação

A proposta de avaliação de D. Kirkpatrick orienta, em certa medida, o desenvolvimento deste processo, assim como dos restantes processos da Fase III da abordagem PERTA.

Por se tratar de uma proposta amplamente utilizada pelas entidades que operam na formação, será aqui destacada, sem prejuízo de outras abordagens já existentes, aliás, muitas vezes complementares às sugestões metodológicas deste autor.

Os conteúdos que seguidamente se apresentam beneficiam, igualmente, de um conjunto de contributos de outros autores que, se acredita, acrescentam valor à abordagem multinível de D. Kirkpatrick.



Reflectindo...

A execução de actividades avaliativas numa perspectiva “*on-going*”, ou seja, realização de intervenções durante a execução da formação remete-nos, fundamentalmente, para preocupações com a qualidade dos processos formativos.

Trata-se aqui de reflectir sobre o dispositivo de formação, designadamente sobre a respectiva adequação às necessidades concretas dos seus públicos destinatários. Tal objectivo posiciona-nos no contexto de uma avaliação de natureza formativa, que visa introduzir melhorias contínuas nos processos em curso perspectivando alcançar a máxima eficiência nas acções desencadeadas pelos agentes directamente envolvidos na realização da formação.

Com vista ao cumprimento dos objectivos referenciados, recomenda-se o desenvolvimento das seguintes actividades avaliativas:

- Auscultação dos agentes directamente implicados na realização da formação, com vista à recolha da respectiva opinião acerca do andamento do curso (consiste na auscultação de formandos, formadores e coordenadores, durante e no final das intervenções formativas).
- Avaliação progressos relativamente a aquisição/desenvolvimento de aprendizagens previstas em planos pré-estabelecidos (consiste em avaliar as aprendizagens conseguidas ainda durante o percurso formativo).
- Avaliação de aprendizagens no final das intervenções formativas.



Praticando....

### **Q1 → Que actores podem ser mobilizados para as actividades de avaliação a realizar durante o desenvolvimento da formação?**

São vários os agentes envolvidos na execução da formação susceptíveis de serem auscultados, com vista à recolha da respectiva opinião sobre as acções em curso (ver etapa G, processo 2). Nesta parte do guia serão destacadas as intervenções do formador, do formando e do coordenador pedagógico, como actores com maior capacidade de intervenção ao nível da:

- correcção de eventuais desvios face ao planeado;
- emissão de recomendações de melhoria concretas sobre a acção a decorrer;
- intervenção directa em componentes centrais do dispositivo de formação, tais como: os conteúdos programáticos, as estratégias pedagógicas, as estratégias de acompanhamento, o desempenho dos diferentes actores da formação....

Passemos, então, a apresentar as várias propostas metodológicas a desenvolver, pelos agentes referidos, no decurso da formação:

### **Nível 1. Aferição do grau de satisfação dos participantes na formação (avaliar reacções)**

Tratando-se do primeiro nível da abordagem avaliativa de D. Kirkpatrick, o mesmo surge focalizado na opinião dos principais destinatários de um processo formativo: os formandos.

Consiste, igualmente, numa das formas de avaliação mais difundida e, muitas vezes, a única praticada pelas diferentes entidades que realizam formação. Este tipo de avaliação é, no entanto, e na maior parte dos casos, desvalorizada por parte das entidades que, ainda assim, a vão praticando.

Este facto é atribuído muitas vezes aos seguintes aspectos: (1) a finalidade e utilidade deste tipo de avaliação não foi suficientemente esclarecida junto dos vários actores que na mesma participam, pelo que não lhe é atribuída a respectiva importância; (2) os instrumentos de avaliação nem sempre são redigidos na óptica de quem é avaliado, o que, por vezes, suscita dúvidas por parte de quem é inquirido, tal como “serei a pessoa mais indicada para fornecer a informação pretendida?” (3) a abordagem avaliativa não fornece as informações necessárias e desejadas pelos vários actores, o que acontece quando não existe uma verificação efectiva da adequação das dimensões/critérios de avaliação utilizados, às necessidades de informação dos destinatários da avaliação.

Neste Guia para a Avaliação da Formação, procura-se valorizar este tipo de intervenção, em particular no que respeita à sua função formativa, ou seja, a que permite, de forma atempada, introduzir melhorias nas intervenções formativas que se encontrem a decorrer. Ao defender-se esta perspectiva aposta-se claramente numa avaliação que se pretende seja verdadeiramente útil para quem na mesma participa.

## **Q2 → Que estratégias de apoio à implementação deste nível de avaliação?**

Qualquer que seja a estratégia da avaliação de reacção, deverá considerar os seguintes pressupostos de partida:

- Uma avaliação de reacção apresenta como objectivo fundamental a recolha de informação que permita a eventual introdução de melhorias em processos formativos que se encontrem a decorrer ou que venham a ser desenvolvidos posteriormente.
- O *focus* da atenção deverá ser o conjunto de dimensões associadas à intervenção formativa sobre a qual irá recair este nível de avaliação (focalização nas diferentes dimensões associadas a determinada acção formativa e que podem ser distintas de acção para acção).
- A informação a recolher deverá considerar as necessidades de tomada de decisão dos vários actores que intervêm na formação (todos os que directa e/ou indirectamente poderão agir no sentido de melhorar a acção formativa).

Relativamente à forma como uma avaliação de reacção pode ou não ser desenvolvida, são várias as alternativas. Embora as entidades que executam formação recorram, com alguma frequência, à aplicação do inquérito por questionário, que lhes permite obter com rapidez e facilidade alguns dados acerca do funcionamento das acções em curso, destacamos igualmente neste Guia outras formas de o fazer, de modo a quebrar a tendência para a aplicação de questionários, muitas vezes já desvalorizados por parte de quem os preenche devido, essencialmente, ao uso excessivo dos mesmos.

## **Q3 → Quais as vantagens e limitações deste nível de avaliação?**

O que aqui se recomenda, de modo a evitar o recurso a um único instrumento de avaliação, é o desenvolvimento de outras abordagens, igualmente válidas, que permitam diversificar as intervenções deste nível de avaliação, designadamente:

- O preenchimento de uma grelha de observação por parte do formador/monitor.
- A realização, durante o desenvolvimento dos trabalhos, de uma entrevista ao grupo de participantes. Esta é, regra geral, efectuada pelo coordenador pedagógico da acção formativa, podendo, no entanto, ser igualmente realizada pelo próprio formador – no âmbito do seu trabalho enquanto formador e de controlo da aprendizagem do grupo – que fará constar a informação recolhida no relatório de progresso sobre o percurso de aprendizagem de cada um dos participantes na acção. Este tipo de entrevista pode ainda ser utilizado para o aprofundamento de questões abordadas nos questionários preenchidos, sobre as quais se torna necessário reunir mais informação.
- A aplicação de um instrumento para auto-avaliação por parte do próprio participante na formação.
- A aplicação de um instrumento de controlo e acompanhamento das acções por parte do coordenador pedagógico.

- O desenvolvimento de jogos que permitam recolher informações sobre o andamento da acção.
- As reflexões em grupo que conduzam à elaboração de recomendações/sugestões concretas para uma melhor adequação dos objectivos das acções a necessidades de formação específicas, entretanto sinalizadas pelo grupo.
- (...).

Vantagens	Limitações
<ul style="list-style-type: none"> <li>• permite efectuar uma avaliação rápida da situação em termos de resultados entretanto alcançados;</li> <li>• permite reequacionar rotas sempre que efectuada durante a execução da formação;</li> <li>• permite implicar os formandos na própria gestão da formação;</li> <li>• não implica custos elevados;</li> <li>• é facilmente quantificável em escalas de pontos ou percentagens, permitindo comparações, elaboração de <i>rankings</i>, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• não permite avaliar outro tipo de aspectos tais como: aprendizagens efectuadas e impactes da formação;</li> <li>• tratando-se de uma avaliação a “quente” pode ser induzida por outros factores que não os pretendidos.</li> </ul>



Exemplificando...

Sugere-se, assim, o desenvolvimento de exercícios que visem a rápida recolha de informação acerca do “estado da arte” do desenrolar da acção. Um exemplo de um desses exercícios pode ser o que seguidamente se apresenta:

#### Exemplo 1:

O formador/monitor desenha num flipchart um quadrado com os seguintes símbolos:

😊	⌘
?	☀

😊 Do que mais gostei foi: / ⌘ Do que menos gostei foi: / ? Gostava ainda de saber mais sobre:  
 ☀ Os saberes que adquiri/desenvolvi até ao momento foram:

Seguidamente o formador solicita a participação de todos os participantes na sessão de formação, para o preenchimento do quadro proposto, que regra geral ocorre no final da formação, cinco minutos antes dos participantes saírem da sala (caso se trate de uma formação presencial).

Trata-se de um exercício simples que pode ser efectuado em qualquer momento da intervenção formativa, tornando-se o mesmo num momento de balanço sobre os resultados até então alcançados. Permite ainda introduzir eventuais melhorias nas acções formativas a desencadear posteriormente.

### Exemplo 2:

Um exercício semelhante consiste em colocar nas paredes da sala vários cartazes – com indicação expressa da dimensão que se está entretanto a avaliar – cada um com uma cor diferente. Aos formandos é entregue um envelope com vários conjuntos de estrelas igualmente de cor diferentes, que deverão corresponder às cores dos cartazes colocados nas paredes das salas.

Uma vez de posse das peças do jogo os formandos são instruídos a colocar nos cartazes de parede, no final de cada sessão formativa, as estrelas que considerarem necessárias com notas breves acerca da matéria de avaliação em causa. Competirá aos formadores, no final de cada sessão, fazer um balanço dos comentários produzidos e, sempre que possível, dar *feedback* sobre os mesmos na sessão do dia seguinte.

**!!** Uma última nota relativa à recolha de informação sobre o grau de satisfação dos participantes numa determinada acção de formação. Importará seguir algumas regras básicas na execução deste tipo de avaliação, designadamente:

- Qualquer que seja a técnica de avaliação utilizada a mesma deverá ser breve e de fácil preenchimento e/ou aplicação.
- Sugere-se que o número de questões consideradas em cada uma das dimensões avaliativas seja mais ou menos o mesmo. A distinção poderá ser efectuada, como já referido, mediante a aplicação de ponderações sobre os aspectos a avaliar.
- A escolha do momento para a realização da avaliação pretendida não é indiferente. As aplicações deverão ser efectuadas a partir do momento em que se entenda que os participantes já reúnem as informações suficientes acerca dos aspectos a analisar.
- As questões deverão ser focalizadas no que os participantes gostaram ou não gostaram sobre este ou aquele aspecto da formação; deverá pois evitar-se as questões generalistas e vagas.
- Importa evitar efectuar questões sobre as quais os formandos não se podem pronunciar já que os assuntos não lhes dizem directamente respeito, mas sim a um outro actor da intervenção formativa.
- Deixar que seja opcional a identificação de quem preenche o instrumentos de avaliação (ex: questionário).
- Usar os resultados da avaliação para fins unicamente associados à acção formativa.
- Desencadear o processo avaliativo apenas depois de equacionado o padrão (ou *standard*) de referência para posterior análise de resultados.

## **Nível 2. Avaliação do grau de domínio de determinados saberes (avaliar aprendizagens durante e no final da formação)**

Uma avaliação de aprendizagens é executada sempre que se pretende aferir qual o tipo de saber adquirido antes, durante e/ou na sequência de uma intervenção formativa. Procura-se, neste sentido, conhecer o diferencial entre uma determinada situação de partida e a subsequente situação de chegada, quanto a determinados domínios do saber.

Uma breve incursão à história da avaliação das aprendizagens permite-nos concluir da passagem por vários paradigmas teóricos que condicionaram este tipo de avaliação ao longo das últimas décadas:

- (1) o paradigma behaviorista que remete para uma avaliação “objectiva” totalmente focalizada nos resultados finais da avaliação. Comparar os resultados finais com os objectivos pré-definidos traduz-se numa das suas principais actividades;
- (2) o paradigma psicométrico totalmente ancorado nas preocupações com a medição dos produtos das aprendizagens;
- (3) o paradigma cognitivista, que considera o processo de avaliação inseparável do contexto em que a aprendizagem tem lugar; ao atribuir particular ênfase ao processo de aprendizagem, focaliza a acção avaliativa no desenvolvimento cognitivo, afectivo e psicomotor dos participantes numa intervenção formativa;
- (4) o paradigma construtivista, que na linha do anterior vem destacar a importância da construção dos saberes por parte dos participantes na formação.

Actualmente poucos duvidam da influência, no maior ou menor sucesso de um processo de aprendizagem, dos contextos em que a aprendizagem ocorre, assim como do conjunto de saberes que os participantes transportam para o acto formativo.

Estas duas variáveis condicionam, não só a formatação de um percurso de aprendizagem, mas também eventuais estratégias de avaliação a desenvolver. O produto da aprendizagem efectuada será, assim, o resultado de uma construção na qual intervêm, como principais protagonistas, o participante e o agente facilitador/monitor da formação.

Neste Guia Metodológico, o sentido atribuído à avaliação de aprendizagens segue a filosofia referida, uma vez que remete para metodologias participativas nas quais o enfoque será sempre o participante na formação. A perspectiva de avaliação em presença, assume como princípio de base, a não padronização de instrumentos de avaliação, com a devida ressalva para os contextos de formação já regulamentados/normalizados.

Neste sentido, as propostas pedagógicas surgem suportadas num conjunto de procedimentos e de instrumentos diversificados que permitam regular os processos formativos, fornecendo informação sobre a situação intermédia (avaliação de progresso) ou final (avaliação sumativa) dos participantes nas acções.

Recorrendo, uma vez mais, à taxonomia de D. Kirkpatrick, diríamos que se trata aqui de reflectir sobre aspectos relativos ao 2º nível de avaliação, que visa aferir em que medida foram adquiridos/desenvolvidos através da formação:

- conhecimentos/saberes (*Knowledge*);
- saberes-fazer (*Skills*);
- saberes-estar (*Attitudes*).

Embora a abordagem deste autor se focalize, essencialmente, na verificação da aquisição/desenvolvimento de determinados saberes – no final da execução da formação – não deixaremos aqui de destacar a igual importância dos momentos intermédios de avaliação que permitem controlar e regular a acção formativa de modo a produzir os resultados desejados.

Como principais vantagens e limitações deste nível de aprendizagem, destacam-se as seguintes:

Vantagens	Limitações
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite, quando efectuada antes da execução da formação, recolher informação sobre o domínio de determinados saberes.</li> <li>• Fornece informação (durante e no final da intervenção) sobre a concretização dos objectivos de aprendizagens previamente definidos para determinada intervenção formativa (avaliação formativa/sumativa).</li> <li>• Permite sinalizar eventuais necessidades de formação, sejam elas resultantes do não cumprimento da totalidade dos objectivos de aprendizagem previstos, ou resultantes das reflexões efectuadas ao longo da formação (avaliação formativa).</li> <li>• Permite sinalizar o nível de domínio em determinado saber ou conjunto de saberes, que pode ser utilizado para efeitos de posterior certificação de qualificações adquiridas (avaliação sumativa).</li> <li>• Permite verificar se o participante reúne as condições necessárias à execução de determinada função profissional (avaliação sumativa).</li> <li>• Permite a certificação dos saberes adquiridos/desenvolvidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um resultado positivo no final de uma avaliação de aprendizagens não garante, à partida, a transposição para os contextos reais de trabalho dos saberes adquiridos/desenvolvidos durante a formação.</li> <li>• Não permite aferir impactes da formação.</li> <li>• Em determinadas situações formativas, pode depender fortemente de resultados positivos em avaliações prévias (ex: avaliação do grau de satisfação dos participantes na formação).</li> </ul>

#### **Q4 → Que estratégias para avaliar as aprendizagens adquiridas pelos participantes na formação?**

A avaliação de aprendizagens pode ser realizada em momentos chave da formação, consoante os objectivos pretendidos para a mesma.

As abordagens/técnicas utilizadas na avaliação de aprendizagens a realizar durante a execução da formação são várias. Verifica-se, no entanto, alguma tendência para a aplicação de testes escritos, em detrimento de outras abordagens possíveis, já sinalizadas na Fase I, Processo 2.

O desafio que aqui se coloca a quem opera na formação é, precisamente, o recurso a outros métodos/técnicas, para além dos testes escritos, sendo de destacar outras alternativas, tais como:

- A análise de casos concretos associados às temáticas objecto de avaliação, que deverão remeter o formando para a resolução de problemas concretos.
- Análise do portefólio de competências adquiridas/desenvolvidas.
- Aplicação da técnica do *Role Play* (simulações/dramatizações).

- Organização de grupos de discussão sobre as temáticas abordadas.
- Realização de auto-avaliações por parte dos formandos.
- Realização de observações directas .
- Construção de mapas conceptuais que permitam verificar como estão a ser “apropriadas/construídas cognitivamente” as mensagens abordagens ao longo da execução da formação.
- Elaboração de projectos.
- (...)

Uma das técnicas que aqui se destaca, principalmente pelo recurso cada vez mais frequente da mesma, é a construção dos designados Portfólios de Competências.

Como referido, a sugestão vai no sentido da diversificação das abordagens a aplicar neste nível de avaliação, enfatizando as abordagens que considerem o formando como co-produtor das suas próprias aprendizagens, posicionado-o como agente activo no próprio processo de formação e, como tal, igualmente responsável pelo acompanhamento e avaliação das aprendizagens efectuadas.

O Portfólio de Competências é aqui explorado neste sentido, sendo, neste contexto, colocado ao serviço da avaliação de aprendizagens (de progresso ou final). Neste contexto, surge como alternativa às abordagens de avaliação de aprendizagens convencionais, tais como a aplicação de testes de conhecimento ou de desempenho.

O Portfólio é uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos pelo formando, ao longo de um determinado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e detalhada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento (Valadares e Graça, 1998).

O Portfólio traduz-se, assim, numa compilação de peças organizadas num dossier, comprovativas das experiências e competências desenvolvidas. Como peças a incluir neste dossier, destacam-se as seguintes:

- resolução de casos;
- relatórios de actividades realizadas;
- pesquisas efectuadas sobre as matérias em estudo;
- testes de aprendizagem efectuados (de progresso ou finais);
- trabalhos realizados (individualmente ou em grupo);
- documentos de trabalho produzidos durante a formação;
- comentários de debates, de discussões ou de simulações efectuadas;
- estratégias de aprendizagens bem sucedidas;
- (...)

Na base da utilização deste tipo de abordagem está a convicção de que a avaliação pode e deve ser colocada ao serviço do processo de aprendizagem, dando *feedback* permanente a quem (formando ou formador) pode reequacionar estratégias de aprendizagem de modo a obter uma maior eficácia das mesmas.



O resultado da aprendizagem será sempre, nesta perspectiva, uma responsabilidade partilhada e como tal, exige uma avaliação igualmente “partilhada” no sentido da negociação acerca do posicionamento do formando neste ou naquele nível de desempenho.

Como principais vantagens desta abordagem, destacam-se as seguintes:

Vantagens para o formando	Vantagens para o formador
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimula a reflexão do formando sobre os respectivos progressos ao nível das aprendizagens pretendidas.</li> <li>• Permite sinalizar dificuldades concretas no cumprimento de determinados objectivos de aprendizagem.</li> <li>• Permite o reequacionamento de posicionamentos face ao percurso de aprendizagem que se encontre a decorrer (ex: maior investimento neste ou naquele aspecto...).</li> <li>• Permite que o mesmo participe na decisão sobre o tipo de evidências a considerar no processo avaliativo e formas para avaliação das mesmas (o que introduz maior transparência no processo de avaliação).</li> <li>• Facilita a participação em processos de selecção e recrutamento para determinada função.</li> <li>• Facilita os processos de reconhecimento e validação de competências junto de entidades com competência para tal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilita o planeamento das actividades pedagógicas, assim como redefinição de propostas pedagógicas.</li> <li>• Facilita os processo de avaliação (intermédios ou finais) uma vez melhor documentado acerca do percurso de aprendizagem efectuado.</li> <li>• Permite uma maior interacção formando/formador pela via da selecção e análise da documentação a constar no dossier.</li> <li>• Facilita a sinalização dos diferentes estilos de aprendizagem em presença.</li> </ul>

À semelhança de qualquer um dos processos de avaliação já apresentados, importa decidir como deverão ser avaliadas cada uma das evidências consideradas no Portfólio de Competências. Esta reflexão remete quem avalia para a necessidade de se estabelecerem critérios de avaliação específicos a aplicar a cada uma dessas evidências, ou ao conjunto de evidências que constituem o Portfólio de Competências do formando.

Uma vez estabelecidos os critérios de avaliação a aplicar, estes deverão ser apresentados e discutidos junto dos formandos sendo posteriormente integrados no dossier a organizar, resultando numa maior transparência dos processos de avaliação a realizar.

A título exemplificativo, apresenta-se seguidamente um conjunto de critérios de avaliação a aplicar sobre determinado Portfólio de Competências:

- autonomia na realização de actividades/tarefas solicitadas;
- inovação das práticas demonstradas;
- capacidade de resolução de problemas concretos;
- diversidade de trabalhos sobre uma mesma temática;
- qualidade dos trabalhos elaborados;
- cuidado na apresentação dos resultados das actividades/tarefas desenvolvidas;
- resultados de avaliações intermédias efectuadas;

- capacidade de análise e interpretação de exercícios/trabalhos solicitados;
- (...)

A avaliação ocorre a partir do momento em que se atribui um grau ou valor a cada um dos critérios de avaliação que pode assumir carácter quantitativo e/ou qualitativo, consoante o tipo de escala utilizada no acto avaliativo. O posicionamento do formando nesta escala determina se o mesmo ficou aquém, de acordo com ou além do desejado, face aos objectivos de aprendizagem pretendidos.

!! Destacam-se seguidamente algumas das regras fundamentais a seguir, aquando da implementação desta abordagem no contexto da avaliação da formação:

- a selecção das evidências incumbirá a ambos os actores implicados no processo de aprendizagem (neste caso formando e formador), devendo ter presente os objectivos do programa de formação;
- a selecção das evidências deverá ainda considerar aspectos significativos das aprendizagens, centrados nos “adquiridos” pelo formando, designadamente progressos efectuados face a pontos de partida iniciais;
- os formandos devem ser informados de que forma cada uma das evidências vai ser avaliada e quais os objectivos dessa mesma avaliação;
- todas as peças a integrar no dossier devem ser contextualizadas, datadas e associadas quer a processos quer a produtos concebidos, podendo este contemplar ainda eventuais produtos inicialmente não previstos;
- não se exige que as evidências sejam agrupadas de forma cronológica;
- não se exige que as evidências a introduzir no dossier sejam sempre da mesma natureza; devem ser todavia seleccionadas de acordo com os objectivos preconizados da avaliação pretendida;
- o conteúdo do Portfólio deve abranger todas as áreas do programa;
- no dossier a organizar deverão constar apenas evidências que permitam aferir do cumprimento de objectivos de aprendizagens que venham a ser estabelecidos no início ou durante a realização da formação.

Uma outra técnica de apoio à consolidação, eventualmente, confirmação de aprendizagens efectuadas, é a construção de mapas conceptuais.

Sugere-se que as técnicas avaliativas acima enunciadas sejam:

- seleccionadas em função, entre outros aspectos, das características dos formandos e dos objectivos da avaliação pretendida;
- combinados por forma a assegurar uma maior credibilidade da avaliação efectuada.

✓ Sugerem-se, ainda, como principais estratégias a considerar durante a realização de uma avaliação de aprendizagens, as seguintes:

- Aferir em que medida os objectivos de aprendizagem estão bem formulados, de modo a deixar claro quais os respectivos critérios de êxito (sinalização de indicadores concretos que permitam aferir se o objectivo foi ou não alcançado).
- Centrar a avaliação nas competências consideradas críticas, sinalizadas quando identificados os resultados críticos pretendidos. Permite evitar que os participantes se dispersem, focalizando-se a avaliação no que é considerado, à partida, como fundamental adquirir/desenvolver em termos de determinados saberes.
- Considerar os vários paradigmas de aprendizagem existentes. As mais recentes reflexões, relativamente à concepção da formação, sustentam que será sempre a natureza dos saberes a determinar o tipo de estratégia pedagógica a seguir. Na prática, podemos encontrar, numa mesma acção de formação, abordagens formativas de cariz mais ou menos comportamentalista, mais ou menos cognitivista/construtivista. As técnicas a adoptar numa avaliação de aprendizagens são, igualmente, seleccionadas em função dos vários paradigmas de aprendizagem em presença.
- Evitar a tendência para se optar pela estratégia de avaliação que melhor se conheça.
- Aplicar instrumentos de avaliação unicamente após uma reflexão sobre a capacidade e disponibilidade da equipa para tratar os respectivos resultados (ver fase 4 da abordagem PERTA).
- Garantir que os objectivos da avaliação a implementar são compreendidos e aceites pelos participantes na formação.

Das técnicas/abordagens acima enunciadas serão aqui apresentadas, a título exemplificativo, as seguintes:



Exemplificando....

### **Exemplo 1: Aplicação de uma grelha de análise/interpretação de conteúdos para verificação de aprendizagens efectuadas:**

Na sequência da exploração de um vídeo pode aplicar-se uma grelha para aferir em que medida as mensagens do mesmo foram eficazmente compreendidas e apreendidas pelos participantes na acção. Segue-se um exemplo de uma grelha de análise a aplicar após o visionamento de um filme que visa introduzir os formandos num determinado processo produtivo:

Aspectos a consolidar/integrar	Respostas do participante
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as duas principais mensagens do filme transmitido?</li> <li>• Quais as etapas do processo produtivo observado?</li> <li>• Quais as principais competências dos actores implicados no processo produtivo observado?</li> <li>• Que factores críticos se podem associar ao processo observado?</li> <li>• Que saberes consolidei e/ou adquiri após o visionamento do filme proposto?</li> <li>• Como poderei integrar o que adquiri nas minhas práticas profissionais?</li> </ul>	

Observação: As questões a seleccionar deverão estar relacionadas com os saberes que se pretendem ver adquiridos/desenvolvidos. Na sequência do visionamento da peça sugerida, segue-se uma reflexão acerca das mensagens principais do filme e as temáticas do programa de formação em discussão.

### **Exemplo 2: Realização de prática simulada (aplicação da técnica do *role play*)**

O ***role play***, como referido anteriormente, é também uma técnica que pode ser explorada no contexto de uma avaliação de aprendizagens. Apresenta-se seguidamente um instrumento ilustrativo de apoio à exploração desta técnica, designadamente, uma grelha de observação a utilizar no contexto da seguinte situação de formação:

Objectivo da formação a desenvolver: saber realizar uma entrevista de selecção e recrutamento de pessoal.

O instrumento proposto pode ser usado no final de uma formação para avaliar demonstração de saberes associados à actividade pretendida, podendo ainda ser aplicado como instrumento de *follow-up* (passados 3/6 meses após a formação) aquando da realização de uma entrevista de selecção no contexto real de trabalho.

A(s) pessoa(s) que observa(m) o desenrolar da situação deve(m) fazê-lo de modo a não perturbar o desempenho do entrevistado e do entrevistador.

As etapas da entrevista devem ser classificadas de acordo com a seguinte escala:

- 1 – Insuficiente manifestação dos comportamentos/atitudes pretendidos.
- 2 – Razoável manifestação dos comportamentos/atitudes pretendidos.
- 3 – Boa manifestação dos comportamentos/atitudes pretendidos.
- 4 – Excelente manifestação dos comportamento/atitudes pretendidos.

Etapas da entrevista	Classificação				Comentários do avaliador
	1	2	3	4	
<b>1. Introdução da entrevista</b>					
1.1 Acolhimento cordial – faz o entrevistado sentir-se à vontade					
1.2 Apresenta-se, de forma clara, junto do entrevistado (nome, cargo, funções...)					
1.3 Esclarece acerca dos objectivos e tipo de entrevista a realizar					
1.4 Informa da necessidade de retirar notas na sequência da entrevista					
<b>2. Recolha de informação sobre o entrevistado</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>Comentários do avaliador</b>
2.1 Tira bom partido das questões abertas					
2.2 Efectua questões que lhe permitem esclarecer ou saber mais sobre determinadas áreas de interesse					
2.3 Evita monopolizar a conversa					
2.4 Pratica a escuta activa, seguindo com atenção o discurso do entrevistado					
<b>3. Disponibilização de informação ao candidato</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>Comentários do avaliador</b>
3.1 Esclarece de forma clara acerca das características do lugar a preencher					
3.2 Esclarece de forma clara sobre o tipo de organização em presença					
3.3 Esclarece de forma clara as condições inerentes ao preenchimento do lugar vago, assim como, outras características tidas por relevantes (remuneração, possibilidades de progressão, tipo de avaliação de desempenho...)					
<b>4. O encerramento da entrevista</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>Comentários do avaliador</b>
4.1 Dá suficientes oportunidades ao entrevistado para a realização de questões para melhor esclarecimento sobre o cargo em questão					
4.2 Esclarece suficientemente eventuais dúvidas do candidato					
4.3 Esclarece acerca das etapas posteriores após a realização da entrevista					
4.4 Agradece cordialmente a presença e disponibilidade do candidato					
<b>5. Avaliação global da entrevista realizada</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>Comentários do avaliador</b>
5.1 Boa gestão do tempo efectuada por parte do entrevistador (1 > 60%/2 entre 40/60%/3 entre 25/40%/4 < 25%)					
5.2 Bom relacionamento entre entrevistador e entrevistado					
5.3 Ausência de atitudes discriminantes por parte do entrevistador					

Observações gerais:

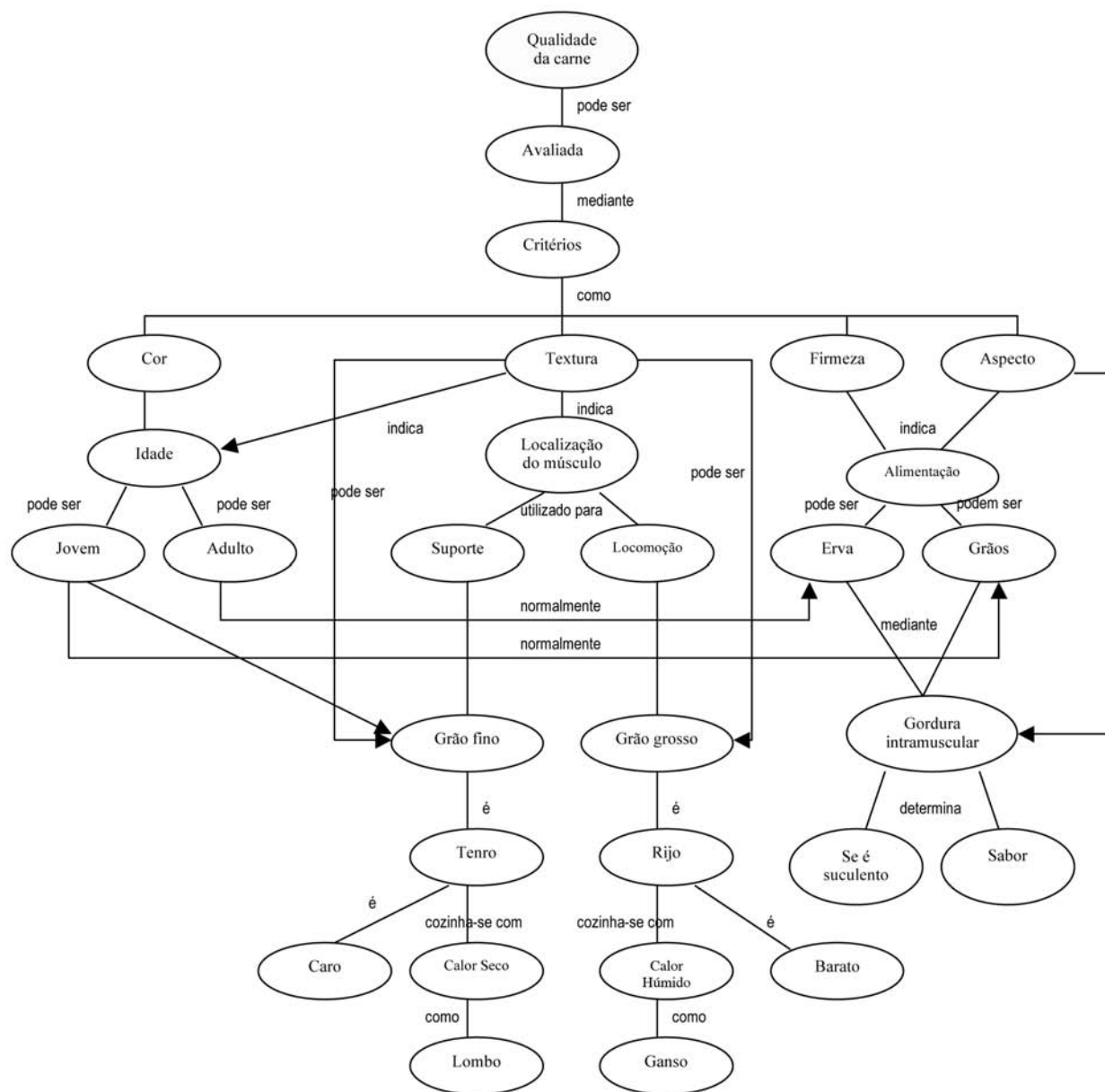
**Exemplo 3: Realização de prática simulada (aplicação da técnica do *role play*)**

No final da aplicação da técnica do *role play* (simulações/dramatizações) importa que os respectivos participantes reflitam acerca do que entendem ter consolidado em termos de saberes adquiridos/desenvolvidos. Aqui fica um instrumento que permite sinalizar os aspectos a reter, na sequência de exercícios que apliquem este tipo de técnica:

1. Tipo de técnicas aplicadas durante a sessão ( <i>role play</i> ; <i>focus group</i> , <i>brainstorming</i> ...)	
2. Que saberes entendo ter adquirido/desenvolvido com o desenvolvimento da sessão realizada?	
3. Como penso vir a aplicar na prática os saberes adquiridos/desenvolvidos na sessão realizada?	
4. Quais os aspectos que mais contribuíram para a aquisição/desenvolvimento dos saberes pretendidos?	
5. Quais os aspectos a evitar em futuras sessões?	
6. Que aspectos da sessão deveriam ser melhorados?	

**Exemplo 4: Mapa conceptual preparado para ser aplicado num curso sobre “Carnes”.**

Neste caso trata-se de um trabalho preparatório elaborado por parte de quem vai orientar a sessão de formação. Após o desenvolvimento das sessões, o mesmo exercício pode ser solicitado aos participantes na formação, sendo a “chave” dos resultados o mapa de quem facilita, em torno do qual podem desencadear-se reflexões sobre o maior ou menor sucesso na compreensão e incorporação das mensagens, por parte dos participantes na sessão formativa:



Fonte: Novak, J. , Gowin, D. (1984)

# Instrumentos de apoio ao processo





## Instrumento de apoio nº 14

### 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.

## Instrumento de apoio nº 15

### FICHA TÉCNICA

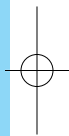
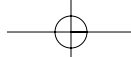
**Objectivos:** Este instrumento visa apoiar o utilizador a decidir pela realização ou não realização de uma avaliação de aprendizagens, designadamente a que é realizada no final da formação.

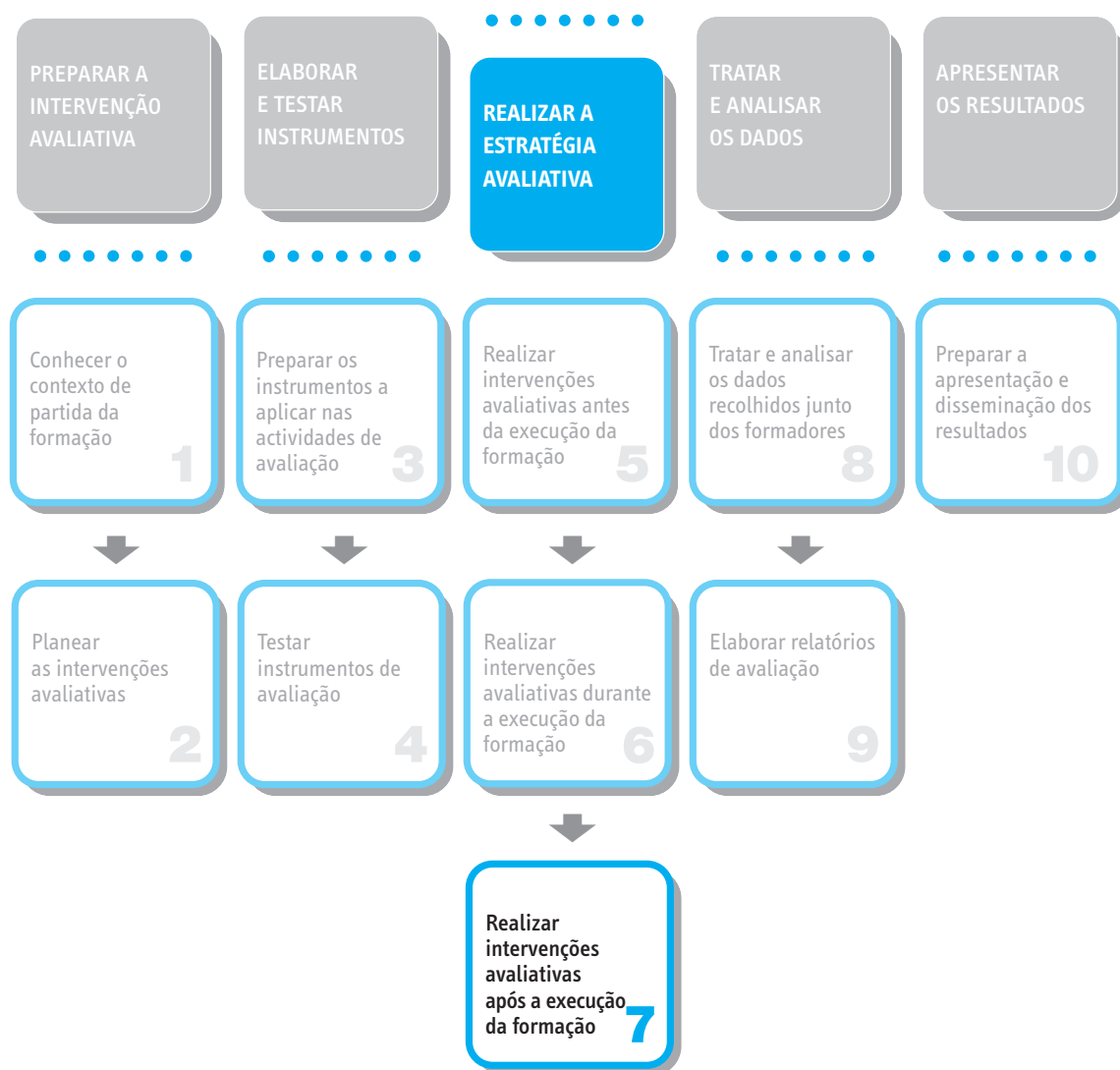
**Contextos e momentos de aplicação:** Construído para ser aplicado na fase da preparação dos instrumentos a aplicar no âmbito de uma avaliação de aprendizagens.

**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 presente 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.



**PROCESSO 7.****Realizar intervenções avaliativas após a execução da formação**

No final deste processo o avaliador deve ser capaz de:

- Preparar e planificar uma abordagem avaliativa de 3º nível.
- Sinalizar os factores que podem inibir e/ou facilitar o processo de transferência de “adquiridos”.
- Compreender o contexto de intervenção de uma avaliação de 4º nível.

Uma vez executada a formação as preocupações passam a estar relacionadas não com a qualidade da formação mas com a utilidade da mesma para os contextos que a vão, eventualmente utilizar. Passamos então, a partir deste momento, a falar de níveis distintos de avaliação, neste caso, os que se prendem (1) com a transferência dos saberes para os contextos reais de trabalho e (2) com os impactes da formação nos resultados das organizações.



Reflectindo...

A aferição do valor de determinada intervenção formativa passa hoje, não apenas pela estimativa do respectivo montante investido, mas também, e sobretudo, pela efectiva demonstração desse valor através da identificação de melhorias concretas ao nível do desempenho dos indivíduos que participam na formação e, consequentemente, melhorias dos resultados das respectivas organizações.

Destacam-se, seguidamente, algumas razões que justificam, em certa medida, o enfoque na aferição dos resultados e impactes decorrentes de projectos de formação:

- que as intervenções formativas resultem, efectivamente, na melhoria das práticas dos profissionais e das organizações e que os custos com a formação sejam economicamente rentabilizados.
- a implementação de auditorias de natureza organizacional que exigem a demonstração de evidências, relativamente a mudanças concretas decorrentes da realização de planos de formação;
- a execução de intervenções formativas “à medida” que exigem uma articulação rigorosa entre os objectivos da formação e os objectivos estratégicos da organização. Tal significa que qualquer que seja a formação a desenvolver (centrada nos mais diversos níveis hierárquicos), deverá ser capaz de gerar as mudanças desejadas.

Medir os comportamentos/mudanças ocorridos aquando do regresso de um indivíduo ao respectivo local de trabalho assume, assim, uma importância crucial, no âmbito de processos de natureza avaliativa. Este nível de avaliação, designado por avaliação de 3º nível (usando a terminologia de D. Kirkpatrick), é hoje considerado, pelos especialistas na matéria, como o momento crítico de um projecto formativo.

A realização de avaliações de 3º nível afigura-se ainda mais importante quando consideradas as percentagens efectivas de transferência de aprendizagens para os contextos reais de trabalho. Estudos realizados sobre esta matéria, permitem constatar a baixa percentagem de transferência associada a processos formativos. Autores tais como Baldwin e Ford (1988) referem mesmo nos respectivos estudos que apenas 10 % dos “adquiridos” pela via da formação são aplicados nos contextos de trabalho. Mais recentemente Brinkerhoff e Gill (1994) sustentam que 80% do investimento em formação tende a ser um esforço perdido. Se não se contrariam estas tendências (e a avaliação assume aqui um papel assencial), a função social e económica da formação fica comprometida e posta em causa. Veremos mais adiante algumas das razões que podem justificar tais percentagens.

**Q1 → Qual o âmbito de análise de uma avaliação de 3º nível?**

Uma avaliação de terceiro nível procura responder a duas questões fundamentais:

Em que medida os saberes adquiridos/desenvolvidos durante a formação foram efectivamente aplicados?

De acordo com as características da acção formação desenvolvida, um indivíduo pode mobilizar para uma situação profissional específica, três tipos de saberes:

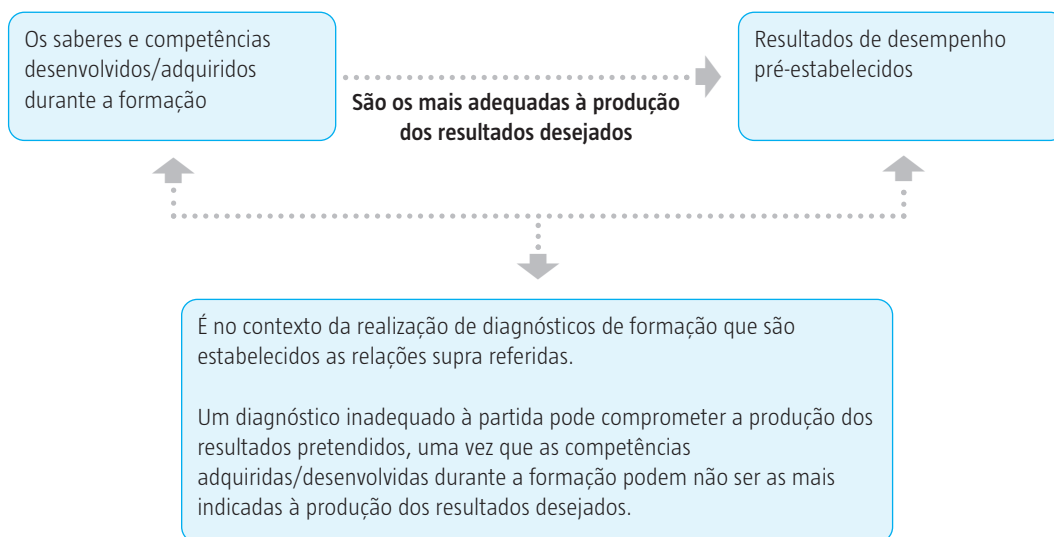
- saberes cognitivos (saber);
- saberes psico-afectivos (saber-fazer);
- saberes relacionais/sociais (atitudes).

Consoante a natureza do problema/desafio profissional, assim o indivíduo mobiliza mais este ou aquele saber, o que lhe permite, na prática, demonstrar ser mais ou menos competente na execução de actividades/tarefas/operações específicas.

Em que medida a aplicação dos saberes adquiridos/desenvolvidos permitiu alcançar os resultados pretendidos?

O avaliador procurará aferir igualmente se a formação permitiu, por um lado, alterar os comportamentos dos indivíduos e, por outro lado, alcançar os objectivos de desempenho desejados.

Embora a abordagem de D. Kirkpatrick seja focalizada na noção de comportamento, importa igualmente ter presente a noção de resultado, no sentido em que a manifestação de um comportamento específico gera um determinado resultado:





Preparando a prática...

## Q2 → Quando realizar uma avaliação de 3º nível?

A primeira decisão a tomar será a definição do momento para a realização das actividades de avaliação. As experiências já realizadas nestas áreas remetem o avaliador para uma intervenção num espaço de 3, 6 ou 12 meses, consoante as características dos contextos em presença. Será sempre difícil pré-definir um momento exacto para a realização de uma avaliação de 3º nível. A sua determinação passa, primeiramente, pela reflexão acerca das várias possibilidades existentes:

- imediatamente após o regresso do colaborador ao respectivo posto de trabalho?
- apenas quando se iniciarem as actividades que vão exigir a mobilização dos saberes/competências associados à formação desenvolvida?

Importa assim, tentar saber primeiro em que momento exacto o posto de trabalho em causa irá exigir a mobilização dos saberes desenvolvidos/adquiridos durante a formação. Ter presente a natureza dos saberes pode igualmente ajudar a decidir sobre o melhor momento para actuar. Sabe-se à partida que saberes de natureza comportamental/atitudinal exigem mais tempo ao nível das respectivas apropriação e posterior aplicação prática. Contrariamente, os saberes psico-motores (saberes fazer) são mais rapidamente aplicados e testados.

A definição de uma data para verificação de impactes decorrentes da formação não é, assim, algo que possa ser pré-definido unilateralmente. Será sempre algo resultante de um consenso entre o titular do posto de trabalho e as respectivas chefias hierárquicas.

## Q3 → Como planificar uma avaliação de 3º nível?

A planificação das intervenções a realizar no âmbito deste nível de avaliação será sempre orientada para a resposta às duas questões anteriormente colocadas: (1) os “adquiridos” foram aplicados nos contextos reais de trabalho? (remete sempre para mudanças concretas ao nível dos comportamentos dos indivíduos). Se sim, (2) verificaram-se melhorias dos desempenhos dos indivíduos?

Analizadas algumas das práticas das entidades que intervêm neste nível da avaliação, conclui-se que a preocupação reside apenas na aplicação de instrumentos de “medição directa dos impactes” decorrentes da formação, através da aplicação de questionários nos quais são listados “eventuais impactes” que devem ser sinalizados pelos participantes na formação caso os mesmos se identifiquem com a situação descrita.

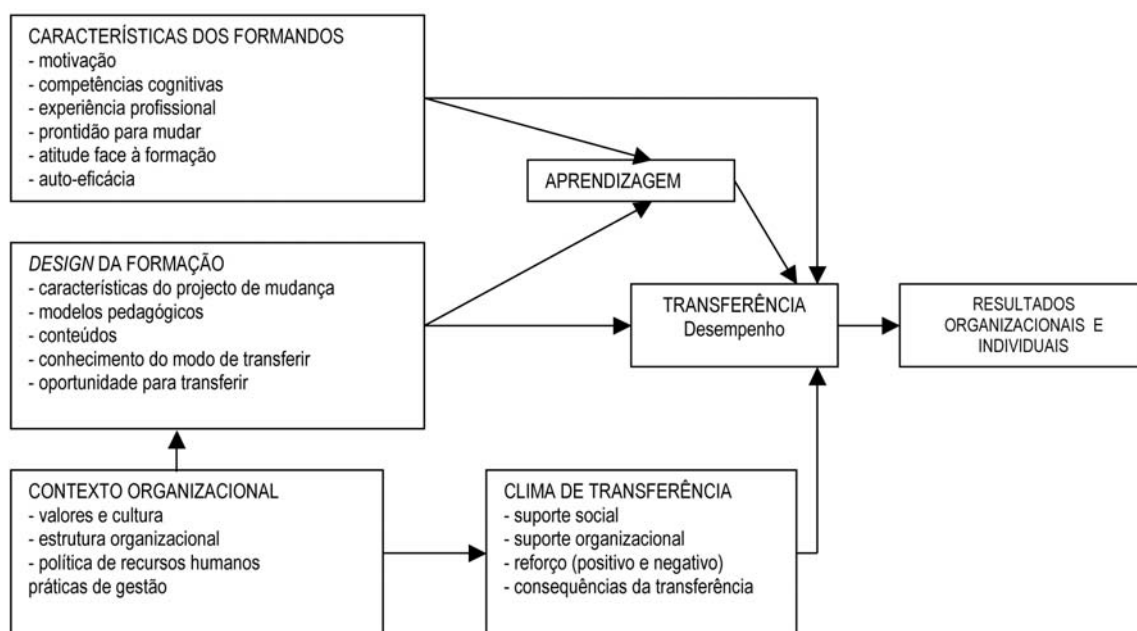
Não raras vezes, os resultados destas avaliações apontam para resultados menos positivos, ou mesmo inexistentes, indicando a ausência total de impactes nos desempenhos dos indivíduos que frequentaram a formação. A conclusão que se

afigura de imediato é a que aponta para a ineficácia da formação, demonstrada pela dificuldade ao nível da demonstração dos respectivos resultados.

Todavia, pode tratar-se de uma interpretação errada já que a não mobilização das competências pretendidas pode advir de outros factores alheios à formação realizada. É o que se procura alertar nas reflexões que se seguem, dedicadas à sinalização de factores que parecem contribuir, quando ausentes, para a ineficácia dos processos de transferência.

Estes factores surgem, normalmente, associados a grandes dimensões de análise, a saber:

### Modelo de análise da transferência da formação



Fonte: Baseado em Baldwin e Ford, 1998; Donovan, Hannigan e Crowe, 2001; Holton, 1996, citados por MTSS/DEEP (2004), p.12

Vejamos seguidamente algumas práticas que podem inibir a aplicação dos adquiridos durante a formação:

#### Práticas relacionadas com a concepção da formação

- Os formadores desconhecem a realidade empresarial em causa.
- Ausência de estratégias formativas claras.
- Entrega de documentação não atempada e ajustada às necessidades de carácter mais operacional.
- Métodos pedagógicos desajustados da realidade em presença.
- Sistemas de avaliação que apenas prevêm a realização de avaliações sumativas sem qualquer possibilidade de reequacionamento de estratégias de intervenção em momento oportuno (avaliação de carácter formativo).
- Ausência de uma clara identificação de responsabilidades a assumir por cada agente interveniente na formação.



- Os períodos nos quais se vai desenvolver a formação não considera os *timings* da empresa.
- Aplicação de métodos pedagógicos demasiados “escolarizantes”.
- Desenvolvimento de intervenções formativas excessivamente teóricas.
- O formador não demonstra deter experiência profissional nas matérias em que se encontra a intervir.
- Desenvolvimento de conteúdos programáticos não ajustados às necessidades dos postos de trabalho em causa.
- Quando a formação é considerada “de fraco valor acrescentado” por parte dos formandos.
- Indisponibilidade da equipa de formação para a realização de apoios aos formandos após a realização da formação.
- Definição de objectivos de formação irrealistas.
- Ausência de colaboração efectiva entre os vários intervenientes implicados directamente (ou com interesses indirectos) na formação.
- Ausência de informação relativamente a graus de domínio de determinadas competências, aferidas nos contextos de desempenho de partida.

#### Práticas relacionados com o contexto organizacional

- Ausência ou fraco envolvimento dos gestores de topo aquando da implementação de projectos de formação no seio da organização.
- A aprendizagem contínua, numa perspectiva de formação ao longo da vida, não é uma actividade valorizada pela empresa.
- Ausência ou ineficácia dos sistemas de comunicação/informação inter-agentes.
- Ausência ou ineficácia dos sistemas de *feedback*.
- Aquando do regresso aos respectivos postos de trabalho os formandos são remetidos ou mantêm as tarefas de rotina sem que haja qualquer possibilidade de desenvolvimento de novas e desafiantes actividades.
- A avaliação no contexto de trabalho não prevê a verificação do período que medeia a formação e a aplicação dos conhecimentos.
- Fraca preparação das chefias intermédias para intervir ao nível do desenvolvimento das competências dos seus subordinados.
- Ausência ou escassez de meios/equipamentos de suporte ao processo de transferência.
- Processos de mudança apenas no topo/sem envolvimento dos restantes níveis.
- Insuficiente colaboração dos restantes colegas de trabalho.
- Fraco esclarecimento, junto dos que se deslocam para a formação, relativamente a objectivos e níveis de desempenho desejados.
- Fraco envolvimento das chefias directas ao nível da identificação de necessidades de formação.
- Ausência de reflexão prévia à execução da formação, relativamente ao tipo de impacto desejado para a formação a desenvolver.
- Ausência de políticas formativas na organização que visem a efectiva melhoria do desempenho dos indivíduos, grupos e desempenho da organização no seu todo.

### Práticas relacionadas com as características dos formandos

- Colaboradores que manifestam pouco interesse no desenvolvimento das respectivas competências.
- Intervenções formativas junto de indivíduos que durante períodos longos não realizaram quaisquer acções de formação.
- Reacção a processos de mudança/alteração de comportamentos, devido a hábitos já “cristalizados”.
- Fraco empenho dos ex-formandos na aplicação dos novos saberes devido a ausência de sistemas que reconheçam os desempenhos efectuados.
- Incapacidade do indivíduo para transferir os novos saberes.

Como podemos verificar, os aspectos referidos podem condicionar a eficácia do processo de transferência aqui em análise. Para que estas situações não ocorram importa sensibilizar os vários actores implicados nas mesmas para a realização de um conjunto de procedimentos a realizar, antes, durante e após a realização da formação. Daqui facilmente se infere que:

**!! Para que um processo de transferência seja eficaz há que planeá-lo antes da execução da formação, reflecti-lo e potenciá-lo durante a execução da formação e promovê-lo e dar-lhe apoio após a execução da formação.**

É aqui que entra o jogo de actores referenciado por Broad e Newstrom (1992). Deve-se a estes autores a identificação dos principais intervenientes no processo de transferência: as chefias (aos mais diversos níveis hierárquicos), os formadores e os formandos. Dos estudos efectuados resultou ainda uma matriz, actualmente aplicada aquando da planificação do processo de transferência. Esta matriz permite identificar, com rigor e por tipo de interveniente, que estratégias de transferência podem ser desenvolvidas, bem como respectivos momentos de aplicação.

Com o desenvolvimento das abordagens de avaliação de carácter participativo, muito centradas na identificação dos actores com participação directa e/ou indirecta num determinado processo de avaliação, a matriz inicialmente proposta por Broad e Newstrom (1992) evolui para a identificação de outros intervenientes, assim como respectivas formas de intervenção, aquando da preparação e implementação dos processos de transferência.

Também a tendência para uma maior focalização no processo formativo, e consequentemente, a aplicação de estratégias de correcção e/ou auto-regulação de planos de intervenção pré-definidos, acarreta, do ponto de vista da preparação de planos para transferência de aprendizagens, a mobilização de novos actores.

Da reflexão efectuada em torno das questões da transferência resultou a seguinte matriz que permite identificar actividades-chave a desenvolver por cada um dos actores em cada momento da formação:

Actores/Intervenientes no processo de transferência	Antes da formação	Durante a formação	Após a formação
Chefia directa			
Formador			
Formando			
Outros actores/intervenientes			

Vários estudos foram entretanto realizados, nos quais foi possível aplicar a matriz supra-referida, tendo resultado que, a eficácia do processo de transferência se deve, em larga medida, à articulação desenvolvida entre os vários actores com intervenção a montante, durante e a jusante da realização da formação. Tais estudos permitiram concluir ainda que, essa articulação promove a definição de estratégias que visam facilitar a aplicação, em situações profissionais reais, dos “adquiridos” durante a formação (ver instrumentos de apoio ao presente processo).

Um exemplo da articulação referida é a realização da designada entrevista de saída que se sugere, ocorra entre candidato à formação e respectiva chefia directa, antes do início da formação. Apresenta-se seguidamente as características desta abordagem:

### A ENTREVISTA DE SAÍDA PARA A FORMAÇÃO

É comum verificar-se a saída dos indivíduos do posto de trabalho para a formação sem que ocorra quaisquer trocas de informação, mais pormenorizadas, entre chefia e colaborador, no sentido de ambos abordarem o interesse e os objectivos da formação propostos. A troca de ideias sobre a formação ocorre, com maior frequência, após a execução da formação.

O que se propõe de seguida é a realização de uma entrevista de saída na qual participam o candidato à formação e o respectivo responsável hierárquico, responsabilizando-se este último pela dinamização da sessão:

#### Características da abordagem

Trata-se de uma abordagem que permite:

- focalizar o colaborador nos resultados a alcançar e, consequentemente, nos saberes considerados chave que permitam alcançar posteriormente os objectivos de desempenho pretendidos;
- aferir do interesse da mesma para o desenvolvimento de competências do colaborador;
- apreciar conjuntamente o potencial da intervenção formativa em termos de respectivo contributo para a concretização dos objectivos estratégicos da organização;
- informar sobre eventuais sistemas de incentivo e reconhecimento associados às iniciativas/alterações propostas decorrentes da participação do colaborador na acção de formação.

#### Factores críticos de sucesso da abordagem:

- co-responsabilizar os vários intervenientes no processo (colaborador, chefia directa...) na concretização de compromissos entretanto assumidos;
- criar um ambiente no qual seja promovida a participação e envolvimento dos inquiridos nas decisões que digam respeito ao desenvolvimento profissional do indivíduo na organização;
- garantir que as questões da entrevista incidam sobre aspectos susceptíveis de serem considerados por ambas as partes;
- esclarecer as responsabilidades de ambas as partes no que diz respeito ao desenvolvimento/acompanhamento do projecto formativo.

Apresenta-se seguidamente uma proposta de guião para a realização de uma entrevista de saída:

### **Guião de apoio a entrevista de saída**

Data de realização do curso: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Data de realização da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do participante na formação: \_\_\_\_\_

Local onde foi realizado o curso: \_\_\_\_\_

Entidade responsável pela realização do curso: \_\_\_\_\_

• Utilidade da formação desenvolvida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a utilidade da formação para o potencial formando?</li> <li>• Qual a utilidade da formação para a organização?</li> </ul>
• Adequação do conteúdo programático a desenvolver às necessidades do contexto de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o conteúdo programático a desenvolver?</li> <li>• Em que medida o mesmo respeita as necessidades pré-identificadas?</li> <li>• As cargas horárias ajustam-se às necessidades a suprir pela formação?</li> </ul>
• Razões que tiveram na base da escolha do colaborador X	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que razão justifica a opção pelo colaborador em causa?</li> </ul>
• Levantamento de situações problema específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos sobre os quais o potencial formando deverá focalizar a respectiva atenção – Quais as situações problemas a ter presente aquando da realização da formação?</li> </ul>
• Outras medidas complementares necessárias à resolução das situações problema (se necessárias)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em que medida pode a acção de formação contribuir para a resolução das situações problema previamente identificadas?</li> <li>• Haverá necessidade de desenvolver medidas complementares?</li> </ul>
• Preparação do local de trabalho após a realização da formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que condições deverão estar reunidas aquando do regresso do colaborador ao respectivo posto de trabalho?</li> </ul>
• Apoio a fornecer por parte da chefia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o papel da chefia após o regresso do respectivo colaborador?</li> </ul>
• O desempenho esperado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que se espera que seja o desempenho do colaborador após o regresso da formação?</li> <li>• O que se espera que mude, concretamente?</li> </ul>

No final da reunião supra referida recomenda-se que o candidato à formação fique suficientemente informado quanto aos resultados a produzir após a realização da formação. Por forma a facilitar a monitorização do respectivo percurso formativo, assim como a focalização nos saberes críticos a desenvolver, recomenda-se que seja construído o que aqui se designa de mapas de impacte (usando a terminologia de Robert Brinkerhoff, 1994).

Este instrumento também pode ser construído imediatamente após o início da formação, que neste caso possibilitaria ao formando verter para o instrumento informação relativa a impactes esperados, informação imprescindível na preparação de uma avaliação de 3º e 4º níveis

A título exemplificativo, apresenta-se de seguida uma estrutura possível para a construção de um Mapa de Impactes:

Saberes críticos a desenvolver/Competências críticas a desenvolver (caso a formação permita a sua demonstração ainda durante a realização da formação)	Em que actividades/ /tarefas prevejo vir a mobilizar os saberes a adquirir/desenvolver com a formação?	Que resultados são os esperados com a aplicação dos saberes a adquirir/desenvolver com a formação? (resultados individuais)	Em que indicadores de resultados da organização a formação pode ter maior impacto?

Fonte: adaptado de Brinkerhoff & Apking, 2001

!! A realização de uma formação de qualidade não significa, necessariamente, a concretização posterior dos desempenhos esperados. Permite apenas dotar os participantes, numa determinada acção formativa, de um conjunto de ferramentas identificadas, à partida, como indispensáveis e necessárias à execução do desempenho desejado. Pela importância que assume no âmbito de um processo de avaliação dos impactos da formação, a fase da transferência deverá, assim, ser particularmente considerada e planeada, de forma a contribuir para a máxima apropriação e disseminação dos conhecimentos adquiridos/desenvolvidos durante a formação.

Remete-se aqui o avaliador para os instrumentos disponibilizados para este processo, de entre os quais se destacam os instrumentos dirigidos aos actores centrais de um processo de formação que são aqui chamados a actuar antes, durante e após a execução da formação, no sentido de contribuírem para a eficácia de processo de transferência.

### 3.1 Que técnicas poderão ser utilizadas numa avaliação de 3º nível?

Numa avaliação de terceiro nível podemos utilizar diversas técnicas sendo que umas são mais utilizadas que outras, dependendo do contexto em questão, assim como do tipo de características dos indivíduos que participam na formação.

Seguidamente são apresentadas algumas dessas técnicas, sendo igualmente sinalizados os momentos recomendados para respectiva aplicação.

Técnicas/abordagens a utilizar no âmbito deste nível de avaliação	Momentos de aplicação	
	Imediatamente após a conclusão da formação	Intervenção após algum tempo do término da formação (3, 6, 12 meses)
Entrevista de chegada (com participação do ex-formando e superior hierárquico)	<b>x</b>	
A realização de um inquérito por questionário a aplicar à chefia directa	<b>x</b>	<b>x</b>
Inquérito para auto-avaliação do ex-formando	<b>x</b>	<b>x</b>
Monitorização do painel de indicadores de desempenho relativos a execução individual (superior hierárquico)		<b>x</b>
Análise de resultados decorrentes da aplicação de sistemas de avaliação do desempenho individual		<b>x</b>
Triangulação de técnicas de avaliação (recolha de dados junto de vários actores: participantes na formação; superiores hierárquico)	<b>x</b>	<b>x</b>

Considerando os vários momentos para respectiva aplicação, sugere-se seguidamente uma análise mais pormenorizada de cada uma das técnicas/abordagens acima identificadas, com indicação de alguns factores críticos de sucesso associados à respectiva operacionalização:

### A ENTREVISTA DE CHEGADA

A participação em acções de formação que conduzam ao afastamento do colaborador do local de trabalho, durante um determinado período de tempo, exige que no momento do regresso ao trabalho seja efectuada uma troca de impressões sobre o valor acrescentado das acções desenvolvidas.

Mais uma vez, recomenda-se que seja efectuado um balanço sobre os eventuais “adquiridos” durante a formação e analisadas as expectativas de impacto da formação desenvolvida (voltar a analisar o Mapa de Impactos elaborado antes da execução da formação). Como principais intervenientes no processo teríamos, neste caso, a chefia directa e o participante na formação, sendo o primeiro responsável pela dinamização da sessão.

#### Características da abordagem:

Trata-se de uma abordagem que permite:

- efectuar um primeiro balanço relativamente à formação desenvolvida, designadamente, a sinalização dos respectivos pontos fracos e fortes;

- aferir da possibilidade dos “adquiridos” poderem ser aplicados nos contextos de desempenho em causa;
- aferir conjuntamente das condições necessárias para a aplicação dos saberes em actividades/tarefas concretas;
- preparar o indivíduo para a máxima aplicação e generalização dos saberes adquiridos através da formação;
- focalizar o colaborador nos resultados a alcançar e, conseqüentemente, verificar a resolução de situações problema concretas;
- explorar, com maior pormenor, determinados aspectos da formação, no sentido da sua exploração em situações reais de trabalho.

#### **Factores críticos de sucesso da abordagem:**

- co-responsabilizar os vários intervenientes no processo (colaborador, chefia directa...) na concretização de compromissos entretanto assumidos;
- criar um ambiente no qual seja promovida a participação e envolvimento dos ex-formandos nas decisões que digam respeito ao respectivo desenvolvimento profissional na organização;
- garantir que as questões da entrevista incidam sobre aspectos que possibilitem elaborar, posteriormente, planos de acção que suportem a aplicação da formação recebida;
- esclarecer as responsabilidades de ambas as partes no que diz respeito ao desenvolvimento/acompanhamento dos planos de acção propostos.

### **A REUNIÃO DE ACOMPANHAMENTO**

Os objectivos a alcançar com a realização desta reunião prendem-se com a aferição de alterações nos comportamentos dos indivíduos e, conseqüentemente, aferição de impactes ao nível dos respectivos desempenhos.

Mais uma vez, teríamos aqui como intervenientes: o ex-formando e o respectivo superior hierárquico.

#### **Características da abordagem:**

Trata-se de uma abordagem a realizar algum tempo após a execução da formação, que permite:

- verificar/acompanhar a aplicação de planos de acção pré-estabelecidos;
- sinalizar eventuais dificuldades ao nível da aplicação dos “adquiridos” pela via da formação;
- aferir eventuais impactos da formação no desempenho dos indivíduos que participaram na formação e/ou outros desempenhos, para os quais possa ter contribuído de forma significativa;
- sinalizar necessidades não colmatadas e/ou novas necessidades de desenvolvimento de competências.

#### **Factores críticos de sucesso da abordagem:**

- a data para realização da reunião deve ser acordada entre as partes interessadas;
- a reunião deve centrar-se apenas nos desempenhos individuais que possam estar associados à mobilização de competências adquiridas/desenvolvidas pela formação.

## O INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Trata-se de uma técnica amplamente utilizada no âmbito de uma avaliação de 3º nível, diríamos mesmo a mais utilizada na aferição dos impactos da formação ao nível dos desempenhos dos indivíduos que frequentaram determinada acção.

O inquérito por questionário pode ser aplicado a vários actores, tais como:

- participante na formação;
- chefia directa;
- clientes finais dos serviços/produtos prestados pelas organizações nas quais se inserem os participantes na formação.

### Características da abordagem:

- é, regra geral, aplicado aquando da presença de mais do que um indivíduo participante na formação;
- a opção por este tipo de abordagem (questões maioritariamente fechadas) pode significar que se pretende informação pouco aprofundada;
- possibilita obter apenas as opiniões dos inquiridos relativamente a eventuais impactos decorrentes da formação.

### Factores críticos de sucesso da abordagem:

- preparar os potenciais inquiridos antes do envio do instrumento de avaliação (informar acerca dos objectivos da avaliação; da confidencialidade dos dados fornecidos);
- construir o instrumento de avaliação com ponderação das questões relacionadas com as competências-chave desenvolvidas;
- construir um instrumento de avaliação adequado ao nível de compreensão dos inquiridos;
- estabelecer um tempo determinado para preenchimento do inquérito enviado;
- procurar garantir que o “efeito de halo”<sup>20</sup> seja minimizado;
- procurar saber se o instrumento a aplicar cobre todas as temáticas abordadas na formação;
- num inquérito por questionário podemos considerar uma variedade imensa de critérios avaliativos. O desafio está na construção de um inquérito que permita, não só uma focalização nos aspectos que são centrais avaliar, como também o máximo de respostas possíveis;
- construir inquéritos claramente perceptíveis pelos respectivos públicos destinatários (implica um cuidado particular ao nível da construção das questões, assim como, sempre que possível, simplificação de respostas);
- informar acerca de critérios de selecção de públicos a quem será aplicado o inquérito (no caso de se recorrer a uma amostra);
- elaborar uma carta de apresentação (assinada sempre que possível por alguém com influência dentro da organização);
- garantir que os elementos a inquirir (no caso dos participantes na formação) entendam a abordagem como uma oportunidade para a identificação de futuras aprendizagens/potencialidades ao invés de uma identificação de falhas no respectivo desempenho;
- aplicar esta técnica num contexto organizacional que apela à participação dos indivíduos no seu próprio projecto de formação.

20. Verifica-se “efeito de halo” quando a opinião pessoal do avaliador sobre o formando o influencia na forma como o avalia.



## AS OBSERVAÇÕES DIRECTAS

Tratam-se de abordagens aplicadas, com relativa frequência, nas situações em que a formação incide de forma significativa no desenvolvimento de dois tipos de saberes específicos: os saberes-fazer e os saberes comportamentais/relacionais.

A respectiva aplicação implica a construção de grelhas que o avaliador utiliza para observar a mobilização de determinadas competências, neste caso, as previstas nos objectivos da formação realizada.

As observações recaem normalmente sobre dois tipos de actores:

- os participantes na formação;
- os clientes/utilizadores finais dos serviços produtos/serviços fornecidos pelos profissionais que participaram anteriormente na formação.

### Características da abordagem:

- trata-se de observar o desempenho do indivíduo numa dada situação profissional (focalização nos comportamentos desencadeados);
- apropriado, em regra, para observação de capacidades de natureza psicomotoras (saber-fazer);
- esta técnica surge muitas vezes associada a outras técnicas quantitativas e/ou qualitativas;
- pode ser efectuada por um observador externo (não relacionado com o contexto em observação), ou pela chefia directa;
- esta técnica é normalmente utilizada sempre que se decide recorrer à abordagem do cliente mistério.

### Factores críticos de sucesso da abordagem:

- exige a construção de uma grelha de observação, bem como a pré-identificação de padrões/*standards* de desempenho desejáveis;
- as observações a efectuar deverão estar relacionadas com as competências desenvolvidas/adquiridas durante a formação;
- implica a preparação dos elementos que vão efectuar as observações;
- o recurso a dois observadores sobre a mesma situação em análise pode reduzir o nível de subjectividade, regra geral, associado a esta técnica.

## O FOCUS GROUP

O *focus group* constitui, igualmente, uma abordagem possível a aplicar no contexto de uma avaliação de terceiro nível, designadamente, nas situações em que a formação incidiu sobre um conjunto de indivíduos que apresentam o mesmo tipo de funções e que se encontram ligados a uma mesma organização. A formação em técnicas de venda pode ser um bom exemplo da situação descrita anteriormente.

Mobilizar os comerciais (ex-formandos) para a respectiva participação numa reflexão conjunta, na qual seriam abordadas as questões relacionadas com os impactes da formação nos resultados individuais ou de grupo, poderia ser um exemplo do desenvolvimento de um focus group a considerar no contexto de uma avaliação de terceiro nível.

#### **Características da abordagem:**

- mobiliza vários indivíduos ao mesmo tempo, regra geral, envolvidos na mesma área/domínio de trabalho.

#### **Factores críticos de sucesso da abordagem:**

- informar o grupo acerca dos objectivos da sessão a realizar;
- implicar a chefia directa na organização da sessão;
- triangular os resultados desta sessão com outras informações, como, por exemplo, informações recolhidas junto da chefia directa.

### **MONITORIZAÇÃO DO PAINEL DE INDICADORES DE DESEMPENHO INDIVIDUAL**

Uma actividade a realizar, a par das descritas anteriormente, traduz-se na monitorização do painel de indicadores de desempenho relativos a execução individual.

#### **Características da abordagem:**

- trata-se de acompanhar a evolução de indicadores de desempenho críticos associados à produção dos resultados alcançados pelo indivíduo que participou na formação.

#### **Factores críticos de sucesso da abordagem:**

- sinalizar o conjunto de indicadores que possam medir o grau de eficácia do desempenho do indivíduo;
- discussão desses indicadores em reunião a realizar entre chefia e colaborador, devendo os mesmos ser aceites por parte deste último;
- a monitorização a realizar deve incidir nos indicadores relacionados com os resultados a produzir, na sequência da realização da formação.

Apresentam-se seguidamente alguns exemplos de instrumentos de apoio à exploração das abordagens acima descritas:

#### **Guião de apoio a entrevista de chegada**

Pretende-se com o guião que seguidamente se apresenta, disponibilizar um conjunto questões aqui consideradas pistas para reflexão, que permita ao utilizador elaborar o seu próprio guião de entrevistas. Neste guião poderão ser contempladas, obviamente, outras questões no sentido de o ajustar às características dos contextos em presença.

Data de realização do curso: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Data de realização da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do participante na formação: \_\_\_\_\_

Local onde foi realizado o curso: \_\_\_\_\_

Entidade responsável pela realização do curso: \_\_\_\_\_

• Recapitulação relativamente ao ponto de partida	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quais as competências a desenvolver/adquirir durante a formação?</li> <li>Quais as expectativas iniciais face à solução formativa em causa?</li> </ul>
• Valor acrescentado da formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>De forma muito sintética, descreva o valor acrescentado da formação?</li> <li>Em que medida a formação conseguiu colmatar as necessidades pré-sinalizadas?</li> <li>Quais os saberes mais trabalhados durante a formação?</li> </ul>
• Natureza dos saberes desenvolvidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quais os saberes mais desenvolvidos na formação? (saberes cognitivos/saberes psicomotores/saberes relacionais?)</li> <li>Foram desenvolvidos os saberes pretendidos?</li> </ul>
• Situações problema concretas abordadas na formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Foram trabalhados, durante a execução da formação, casos práticos/ práticas profissionais concretas?</li> </ul>
• Processos avaliativos efectuados	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que métodos/técnicas de avaliação foram aplicados? Com que resultados?</li> </ul>
• Potencial de transferibilidade de adquiridos para o respectivo contexto de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em que medida podem ser aplicados os saberes no contexto real de trabalho?</li> <li>Qual o valor estimado em termos de mais valias para a organização, caso os saberes adquiridos/desenvolvidos sejam aplicados nas situações reais de trabalho?</li> </ul>
• Momentos para efectuar as intervenções avaliativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quais os momentos mais adequados para aplicar os instrumentos de avaliação</li> <li>Que tempo deverá mediar o regresso do colaborador ao posto de trabalho e a aplicação do primeiro instrumento de avaliação?)</li> </ul>
• Análise das condições necessárias para a mobilização dos saberes adquiridos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em que medida se sente preparado para aplicar os saberes adquiridos/desenvolvidos durante a formação?</li> <li>Que condições deverão estar reunidas a montante da mobilização dos saberes adquiridos?</li> <li>Que factores podem potenciar e/ou inibir a mobilização de competências pretendidas?</li> </ul>
• Plano de intervenção a curto prazo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que actividades implementar de modo a assegurar o processo de transferência?</li> </ul>
• Apoio necessário por parte da chefia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que apoio será necessário efectuar por parte da chefia?</li> </ul>
• Apoio por parte dos colegas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que apoio será necessário efectuar por parte dos colegas?</li> </ul>

!! Uma das actividades centrais a realizar aquando da execução de uma entrevista de chegada é a definição dos chamados objectivos de aplicação, ou seja, objectivos a definir que permitam alcançar os resultados individuais pretendidos. Devemos ter presente que a transferência de saberes adquiridos pela formação nem sempre é imediata e que os próprios objectivos individuais a alcançar podem exigir um planeamento faseado, de modo a facilitar o respectivo cumprimento por parte do ex-formando.

Exemplo de estrutura de um dos **Planos de Acção** desenvolvidos de apoio ao processo de transferência:

DOMÍNIOS DE INTERVENÇÃO	Identificar as áreas para actuação prioritária (a identificar em conformidade com as expectativas de resultados da empresa de acolhimento/integração profissional <sup>21</sup> ):
RESULTADOS/ METAS A ALCANÇAR	Resultados a alcançar em cada uma das áreas de actuação prioritárias:
QUADRO DE REFERÊNCIA PARA INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS	Qual o quadro de referência com base no qual poderá dizer que os resultados alcançados ficaram aquém, de acordo ou além do esperado? (atender às expectativas de resultados <sup>22</sup> da empresa e impactes previamente definidos/objectivos pré-estabelecidos...):
Problemas/obstáculos com os quais espera vir a confrontar-se	Soluções/estratégias a implementar de modo a ultrapassar os problemas/obstáculos sinalizados

21. Entenda-se aqui como empresa de acolhimento/integração profissional o contexto organizacional de destino do indivíduo que participou na formação.

22. Sempre que possível os resultados aqui referenciados devem ser traduzidos em indicadores mensuráveis

RECURSOS NECESSÁRIOS	Que recursos humanos e materiais serão necessários à concretização dos resultados previstos:	
		<i>Timings para execução</i>
ACTIVIDADES A REALIZAR	<p>Listar a sequência de actividades (e respectivas tarefas) a desenvolver no sentido da concretização dos resultados desejados.</p> <p>1.</p> <p>1.1.</p> <p>1.2.</p> <p>1.3.</p> <p>2.</p> <p>2.1.</p> <p>2.2.</p> <p>2.3.</p> <p>3.</p> <p>3.1.</p> <p>3.2.</p> <p>3.3.</p> <p>4.</p> <p>4.1.</p> <p>4.2.</p> <p>4.3.</p>	
CUSTOS (OPCIONAL)	Sinalizar eventuais custos para a empresa associados às medidas a implementar:	

COMPROMETIMENTO DO ESTAGIÁRIO COM O PLANO DE ACÇÃO PRÉ-ESTABELECIDO	Data de início da execução das actividades: ____ / ____ / ____	
	Datas de reuniões de progresso realizadas:	
	____ / ____ / ____	
	____ / ____ / ____	
	____ / ____ / ____	
	Assinatura do participante na formação	Assinatura do supervisor/chefia directa
	_____	_____

Fonte: Adaptado de Parry, 1997.

Inquérito a aplicar à chefia directa

Passado algum tempo após a execução da formação, é normal a chefia ser inquirida acerca dos progressos efectuados pelo colaborador que participou na formação. Apresenta-se seguidamente um exemplo de um inquérito a preencher imediatamente antes da data da reunião de acompanhamento/progressos.

Identificação do curso/acção desenvolvida: \_\_\_\_\_

Data de realização do curso/acção desenvolvida: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Em que medida a formação desenvolvida surtiu impacto na actividade profissional do colaborador que participou na formação?

Actividades desenvolvidas pelo colaborador nos últimos 6 meses	Sinalize o grau* de aplicação dos adquiridos durante a formação na execução das actividadesrealizadas			Contributo** da formação para a concretização dos objectivos de desempenho pré-estabelecidos		
	0	1	2	Elevado	Médio	Reduzido
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						

\* Grau de aplicação:

0 – Actividade realizada sem recurso aos novos saberes

1 – Actividade realizada com aplicação de apenas parte dos adquiridos durante a formação

2 – Actividade realizada com aplicação integral dos adquiridos durante a formação

\*\* A preencher apenas quando o grau de aplicação dos novos saberes for “1” ou “2”

Identifique em que indicadores de desempenho individual a formação surtiu maior impacto:

Indicadores de desempenho individual	Impacte da formação nos indicadores individuais de desempenho		
	Impacte nulo (V )	Impacte reduzido (V )	Impacte significativo (V )
1. Tempo médio de resposta às solicitações de clientes internos			
2. Tempo médio de resposta às solicitações de clientes externos			
3. Nível de produtividade individual (ex: número de unidades produzidas, número de serviços prestados...)			
4. Grau de liberdade/autonomia na execução do trabalho			
5. Grau de eficácia na resolução de problemas associados à execução da função			
6. Grau de cumprimento das regras de higiene e segurança no trabalho			
7. Grau de cumprimento das regras/procedimentos associados à execução das actividades solicitadas			
8. Grau de inovação introduzido no desenvolvimento das actividades solicitadas			
9. Grau de eficácia na organização de processos de trabalho			
10. Grau de eficácia na gestão de recursos materiais e financeiros			
11. Nível de qualidade no desenvolvimento de produtos/serviços			
12. Taxa de desperdícios na execução do trabalho			
13. Grau motivacional na execução do trabalho			
14. Taxa de absentismo			
15. Nível de domínio das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)			
16. Grau de operacionalidade de equipamentos de trabalho específicos (ex: máquinas, tecnologias de produção específicas...)			
17. Grau de adaptação a novas técnicas e funções			
18. (outros) ....			

**Justifique os impactes referenciando, sempre que possível, evidências concretas associadas aos mesmos** (ex: nível de produtividade aumenta de 5 para 7 unidades por hora):

O responsável pela orientação do trabalho do colaborador que se deslocou à formação

\_\_\_\_\_

Data de preenchimento do presente inquérito: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Inquérito para auto-avaliação do formando

Para além da proposta de reunião a realizar logo após o regresso do colaborador ao respectivo posto de trabalho, são normalmente recolhidas outras informações após 3, 6 ou 12 meses, consoante a natureza da formação realizada. Sugere-se que este instrumento seja preenchido pelo participante na formação, antes da reunião de acompanhamento de progressos efectuados.

### Inquérito para auto-avaliação (a preencher pelo formando)

Identificação do curso/acção desenvolvida: \_\_\_\_\_

Data de realização do curso/acção desenvolvida: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Data de realização da auto-avaliação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**No caso de ter mobilizado os novos saberes/competências, que impacte tiveram ao nível da melhoria do desempenho?**

Actividades desenvolvidas nos últimos 6 meses	Sinalize o grau* de aplicação dos adquiridos durante a formação na execução das actividades realizadas			Contributo** da formação na concretização dos objectivos de desempenho pré-estabelecidos		
	0	1	2	Elevado	Médio	Reduzido
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						

\* Grau de aplicação:

0 – Actividade realizada sem recurso aos novos saberes

1 – Actividade realizada com aplicação de apenas parte dos adquiridos durante a formação

2 – Actividade realizada com aplicação integral dos adquiridos durante a formação

\*\* A preencher apenas quando o grau de aplicação dos novos saberes for “1” ou “2”



**Relativamente às condições para aplicação/rentabilização dos novos saberes:**

	Sim (x)	Não (x)
1. Foram disponibilizadas as condições necessárias à mobilização dos novos saberes/competências		
2. Necessito de maior apoio por parte da chefia directa		
3. Necessito de maior apoio por parte dos colegas de trabalho		
4. Necessito de formação complementar		
5. Aguardo que surja uma oportunidade para mobilizar as novas competências		
6. Necessito de maior feedback relativamente ao trabalho já realizado		
7. Necessito de maior informação sobre: _____		
8. Outras necessidades de apoio: _____		

**Reunião de acompanhamento/avaliação de progressos**

Exemplo ilustrativo de uma grelha a aplicar numa reunião de acompanhamento, a realizar algum tempo após o regresso do colaborador ao respectivo posto de trabalho.

Data da reunião: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Elementos presentes:

- 1.
- 2.

**Actividades realizadas:**

**Sinalização das principais competências mobilizadas (espera-se com esta questão sinalizar algumas das competências abordadas durante a formação):**

**Dificuldades/obstáculos ao processo de transferência:**

**Resultados alcançados (enfoque na resolução de situações problema concretas):**

**Identificação de novas necessidades de formação (no caso de existirem)**

**Sinalização de eventuais boas práticas (caso existam)**

**Recomendações/sugestões:**

#### **Q4 → Como generalizar as mais-valias da formação dentro da organização?**

A rentabilização dos investimentos de uma intervenção formativa não passa unicamente por assegurar a respectiva aplicação nos contextos reais de trabalho. A optimização e multiplicação dos saberes adquiridos junto de vários colaboradores/departamentos da organização é também um aspecto importante do processo de transferência de adquiridos durante a formação.

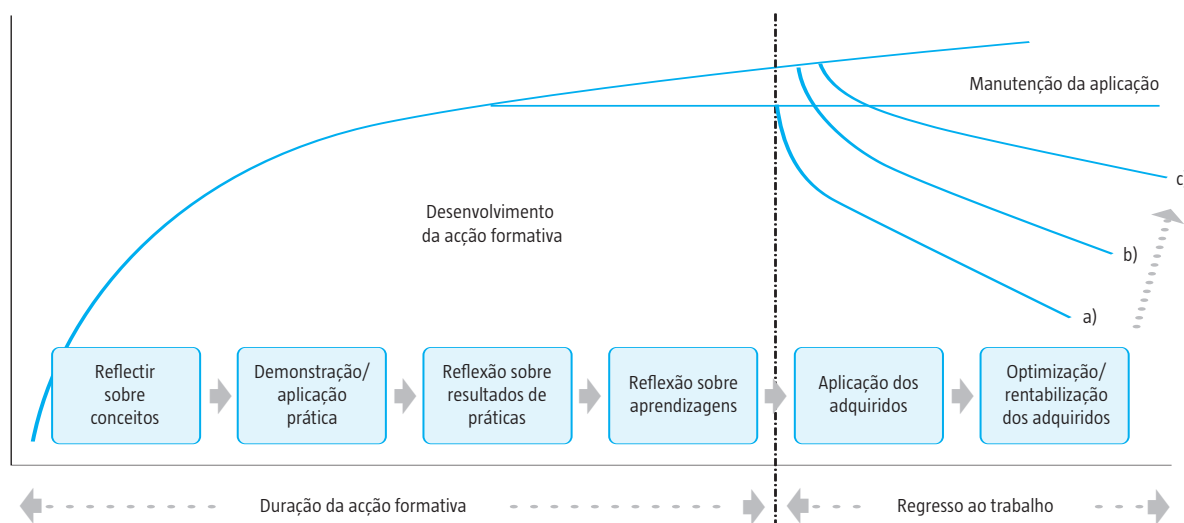
Neste caso concreto, trata-se de dar resposta às seguintes questões:

- Em que medida os saberes adquiridos através da formação são susceptíveis de serem multiplicados e consequentemente apropriados no seio de outras equipas de trabalho? (multiplicação total ou apenas parcial de saberes).
- Como fazer perdurar no tempo os efeitos da formação realizada?

Estas questões podem ser abordadas, por exemplo, na entrevista de chegada, a realizar imediatamente após a conclusão da formação.

Sabemos, à partida, que uma formação direccionada para o contexto intraempresa terá, eventualmente, maior probabilidade de ser explorada pelos indivíduos que participam na formação, uma vez melhor formatada de acordo com as necessidades do cliente que a encomenda. A formação direccionada para um contexto interempresa, apresentando-se, regra geral, menos formatada para contextos organizacionais específicos, tenderá a dispersar um pouco mais os participantes na formação.

No sentido de se perceber melhor a ideia acima exposta, sugere-se a análise do esquema que se apresenta de seguida, no qual se poderá analisar a curva da aprendizagem e a posterior quebra logo após o regresso do colaborador ao posto de trabalho. O objectivo da reflexão que se segue, será, pois, disponibilizar informação suficiente sobre possíveis estratégias a aplicar no pós formação de modo a retirar o máximo partido da formação desenvolvida.



Do esquema apresentado retiram-se as seguintes ilações:

- O trabalho realizado durante a execução da formação assume uma importância crucial ao nível da preparação dos respectivos participantes para a futura aplicação dos saberes/competências. Aqui assumem papel fundamental as práticas dos agentes que executam a formação, quando bem direccionadas para a demonstração do modo como os saberes podem ser aplicados.
- Após a aplicação dos adquiridos durante a formação importa desenvolver estratégias que possibilitem a respectiva optimização e rentabilização. O maior ou menor sucesso destas estratégias permite-nos posicionar no ponto c) ou a), respectivamente.



Preparando a prática...

Apresentam-se, seguidamente, algumas actividades de apoio ao processo de disseminação/multiplicação de saberes dentro da organização, a realizar pelo indivíduo que participou na formação ou por outros elementos da organização:

- Solicitar ao indivíduo que elabore um plano de acção que facilite a aplicação e monitorização dos adquiridos nos respectivos contextos de trabalho (exige colaboração com a chefia directa).
- Preparar o indivíduo que participou na formação para a disseminação, junto de outros colegas de trabalho, dos saberes adquiridos, o que pode implicar o desenvolvimento das respectivas competências pedagógicas.
- Manter as restantes áreas funcionais, que podem ter interesse na formação desenvolvida, informadas sobre os objectivos e implicações da formação. Facilita o alinhamento dos objectivos individuais de desempenho com os objectivos de desempenho do departamento ou organização.
- Elaboração de ajudas ao trabalho nas quais sejam claramente explicitados os métodos/técnicas desenvolvidos durante a formação e que possam ter interesse para os restantes colegas de trabalho ou mesmo, outras equipas fora do departamento.
- Formalizar os conhecimentos dentro da organização, ou seja, transformar os saberes individuais em saberes da própria organização, sempre que se tratem de saberes estratégicos para a organização.
- Planear reuniões de trabalho, entre colaboradores que se deslocaram à formação, nas quais possam ser discutidas associadas à aplicação dos saberes adquiridos pela formação, tais como, partilha de dificuldades, casos de sucesso na resolução de eventuais problemas ou desafios e, eventualmente, sinalização de novas necessidades de formação a contemplar em planos de formação subsequentes.
- Evitar concentrar as acções de formação numa única altura do ano. O participante na formação necessita sempre de algum tempo para aplicar e monitorizar os adquiridos durante determinada acção de formação, nos respectivos contextos de trabalho, antes de passar à acção seguinte.

**!!** Investir em determinados saberes de modo a assegurar o seu desenvolvimento e permanência na organização, é contribuir para uma maior sustentabilidade dos seus efeitos no seio dessa mesma organização.

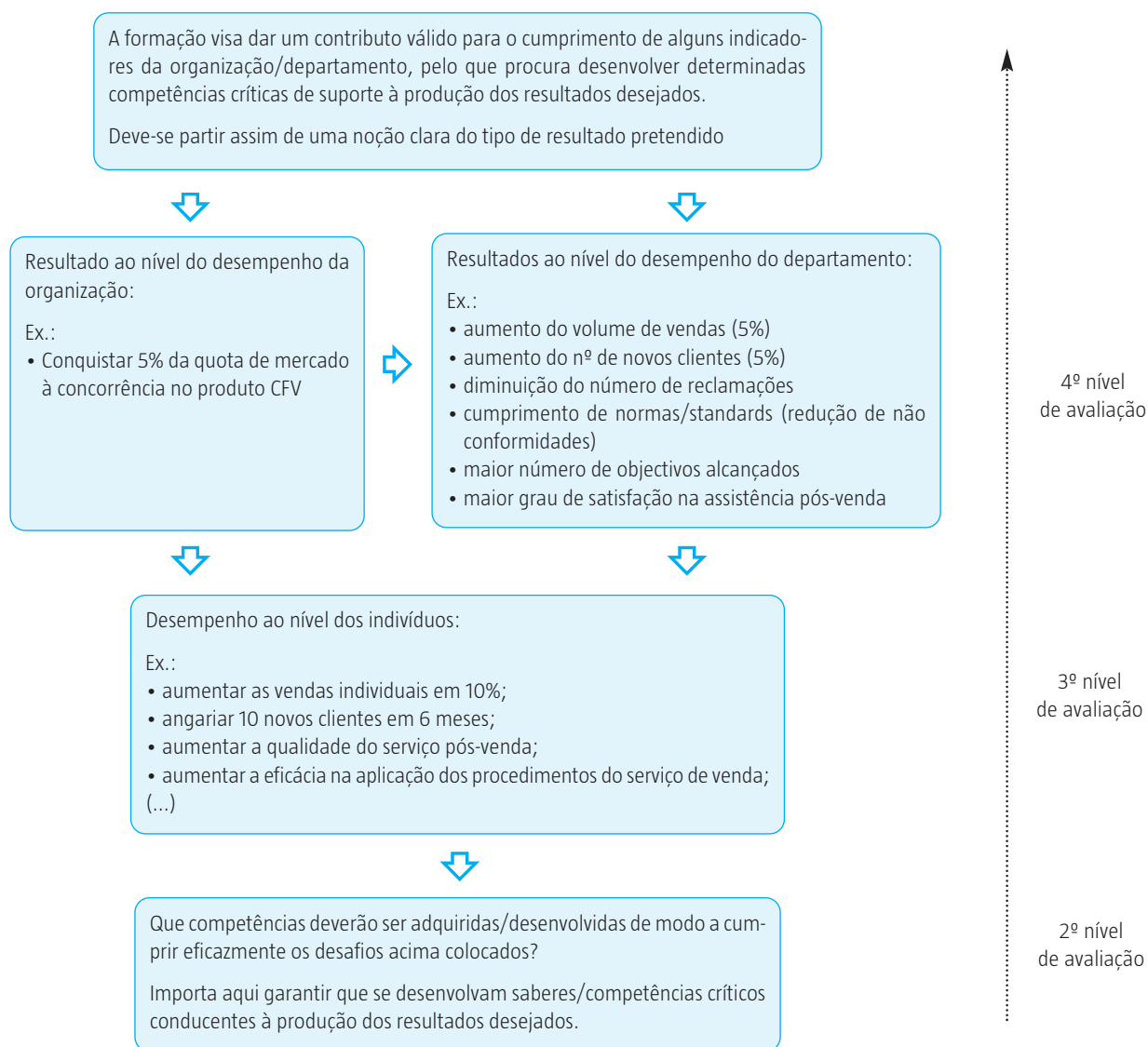
### **Q5 → Qual o âmbito de análise de uma avaliação de 4º nível (avaliação dos impactes da formação nos resultados da organização)**

Este nível de avaliação providencia informação relativa ao impacte das intervenções formativas nos resultados da organização. Importa aqui considerar que este nível de avaliação pode acarretar processos morosos de recolha de informação necessária ao processo de avaliação.

Referimo-nos necessariamente à 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.

Este nível de avaliação apresenta como questão central a seguinte: em que medida os desempenhos individuais demonstrados na sequência da aplicação dos novos saberes/competências resultaram em impactes positivos nos indicadores de desempenho da organização?

A resposta a tal questão pressupõe de imediato que se conheça com exactidão quais os resultados a alcançar pela organização e de que forma os desempenhos individuais podem contribuir para o respectivo cumprimento. É aqui que se começa a falar da construção de uma ferramenta comumente designada de “mapa de impactes” esperados associados a determinada acção de formação. O esquema que se segue permite demonstrar a relação a que se pretende fazer referência:



### Q6 → Que tipo de dimensões/indicadores organizacionais são os mais referenciados nas abordagens de nível 4?

Em regra as questões relativas ao impacto da formação sobre os indicadores da organização reportam-se a dimensões chave às quais são associados conjuntos de indicadores de medida:

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"> <li>• Custo por unidade produtiva</li> <li>• Custos directos/indirectos</li> <li>• Custos de substituição de equipamentos/materiais</li> <li>• Taxas de erro</li> <li>• Índices de produtividade globais (reais versus orçamentados)</li> <li>• Taxas de produtividade hora/trabalhador, hora máquina...</li> <li>• Prazo de resposta a solicitações dos clientes</li> <li>• Prazo de resolução de reclamações</li> <li>• Prazo de lançamento de novos produtos</li> <li>• Custo associado a manutenção de equipamento (reparação/substituição)</li> <li>• Índice de rotação de stocks</li> <li>• Grau de inovação introduzida em produtos/serviços (...)</li> <li>• Vendas por trabalhador</li> <li>• VAB (Valor acrescentado Bruto) por trabalhador</li> </ul>
<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"> <li>• Volume de vendas (mensal/anual)</li> <li>• Crescimento das vendas (mensal/acumulado)</li> <li>• Crescimento das vendas (mensal/acumulado) Vs crescimento do mercado (mensal/acumulado)</li> <li>• Vendas por unidade de negócio</li> <li>• Margem de comercialização</li> <li>• Valor dos contratos ganhos</li> <li>• Quota de mercado</li> <li>• Carteira de clientes</li> <li>• Lucro por empregado</li> </ul>

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



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

Estes são apenas alguns dos indicadores susceptíveis de serem considerados em estudos de impacte que incidam sobre o desempenho da organização. Tal como referido inicialmente, este não será aqui um dos níveis de avaliação a desenvolver, já que merece uma abordagem isolada e mais exaustiva, a desenvolver em futuras obras sobre a matéria.

Fica todavia uma mensagem que entendemos aqui central para a percepção das implicações deste nível de avaliação:



!! A realização deste nível de avaliação exige que a entidade beneficiária da formação construa previamente o seu painel de indicadores, propostos para acompanhamento permanente de modo a compreender as respectivas evoluções/flutuações.

A montante da formação será, pois, desejável sinalizarem-se os indicadores de elevada correlação com as competências propostas para a formação, ou seja, indicadores nos quais a formação pode vir a surtir impacte mais significativo. A realizar-se uma avaliação de 4º nível, serão sempre estes os indicadores a merecer maior atenção.

A sinalização da expectativa de impactes decorrentes de outras medidas complementares que incidam sobre os mesmos indicadores permite compreender o contributo relativo da formação no total dos benefícios alcançados.



Exemplificando....

No exemplo que se segue apresenta-se um caso que visa abordar os vários níveis de D. Kirkpatrick, disponibilizando uma abordagem integrada de modo a destacar as articulações entre os mesmos.

## Um caso...

Ao fazer o balanço dos resultados organizacionais obtidos no final do ano, uma empresa de distribuição e manutenção de equipamentos eléctricos depara-se com um painel de indicadores de desempenho aquém do desejado. De facto, quando comparados com os indicadores do ano anterior, verifica-se que houve uma ligeira quebra em três dos indicadores chave da empresa:

1. Número de clientes da empresa
2. Grau de satisfação dos clientes finais dos serviços/produtos fornecidos pela empresa
3. Volume de vendas

Uma vez analisada a situação, decidiu-se que a empresa estaria em boas condições para recuperar as perdas verificadas já que o director da mesma tinha recentemente aprovado uma campanha de marketing que iria ser lançada no primeiro trimestre do ano. Esperava-se que esta medida viesse a surtir impacte significativo na angariação de novos clientes e, consequentemente, num maior volume de vendas.

Afinal tinham atravessado uma época de retracção generalizada nos negócios do sector sendo que as perdas observadas em nada tinham que ver com o domínio do *Know-how* e competências internas dos respectivos colaboradores, já que a empresa continuava a ser bem cotada no mercado. Aproximando-se uma época mais favorável aos negócios da empresa esperava-se que a situação fosse rapidamente ultrapassada.

A par deste investimento, decidiu-se igualmente sensibilizar os vários colaboradores da empresa para a realização de um maior esforço na prestação de eventuais serviços/produtos que viessem a ser solicitados por parte dos novos clientes, sem que isso impedisse a resposta às solicitações dos clientes que já tinham em carteira, o que iria exigir dos colaboradores da empresa uma maior capacidade para gerir eficazmente o respectivo tempo de trabalho de modo a não perderem quaisquer oportunidades.

Paralelamente, a empresa definiu como objectivos a alcançar no final do primeiro semestre do ano, os seguintes:

- Aumentar a carteira de clientes (+ 10%)
- Garantir a satisfação total dos clientes contactados (Reduzir a zero as reclamações dos clientes/manter o grau de satisfação dos clientes no nível 4/5 (Bom/Muito Bom))
- Aumentar o volume de vendas (+ 5%)

Tratando-se de um desafio exigente, o director da empresa verifica junto do director comercial a capacidade de resposta do respectivo departamento no cumprimento das metas propostas. Analisada a situação, ambos concluíram que a equipa detinha as competências necessárias ao cumprimento dos desempenhos exigidos, mas em sua opinião, algo poderia ainda ser efectuado no sentido de tornar a equipa ainda mais eficiente: a mesma deveria saber gerir e otimizar o respectivo tempo de trabalho.

Na sequência da sugestão do director comercial, o director da empresa chama o responsável pela área da formação e incumbem-o de organizar uma acção de curta duração extensível às várias equipas de vendas.

Como competências críticas a desenvolver através da formação, foram indicadas as seguintes:

- Aplicar técnicas eficazes da gestão individual do tempo, com resultados positivos nos desempenhos a realizar.
- Diagnosticar de forma permanente as principais causas dos desperdícios de tempo e agir em tempo oportuno.

Com o desenvolvimento das competências acima descritas esperava-se que cada um dos 20 comerciais que integravam a equipa de vendas conseguisse alcançar os seguintes resultados:

- aumentar a respectiva capacidade de resposta em número de serviços/produtos prestados à respectiva carteira de clientes, contribuindo assim para o aumento global do volume de vendas da área comercial;
- angariar pelo menos um novo cliente, com resultados fracamente positivos ao nível da satisfação do mesmo face aos serviços prestados.

A preparação das intervenções formativas pretendidas exigiu que fossem desenvolvidas actividades que visavam facilitar:

- (1) o desenho do itinerário formativo a desenvolver;
- (2) a selecção de conteúdos;
- (3) a elaboração de uma estratégia de avaliação a aplicar à solução pedagógica proposta.

**Plano Geral da formação a desenvolver:**

- **Competência sobre a qual a formação pretende intervir** (Informação obtida através de diagnóstico de necessidades desenvolvido)

Gerir o tempo de forma eficaz

- **Objectivos de aprendizagem a desenvolver**

No final da acção os formandos deverão ser capazes de:

**Obj 1** – Diagnosticar as principais causas do desperdício de tempo, mediante a aplicação de uma grelha construída para o efeito, elaborando para cada uma delas propostas de resolução concretas.

**Obj 2** – Aplicar técnicas específicas de gestão do tempo, de acordo com a selecção proposta, capazes de contribuir para uma melhor organização pessoal.

**Obj 3** – Elaborar e aplicar grelhas para controlo e gestão do tempo, integrando todos os aspectos considerados críticos, associando às mesmas um plano para respectiva operacionalização.

**Obj 4** – Desenvolver atitudes/comportamentos que visem a optimização do tempo de trabalho, no contexto de actuação de clientes internos/externos, respeitando princípios previamente estabelecidos;

**Conteúdos a desenvolver** (a associar a cada um dos objectivos de aprendizagem previstos)

<b>Obj 1</b>	Diagnosticar as principais causas do desperdício de tempo, mediante a aplicação de uma grelha construída para o efeito, elaborando para cada uma delas propostas de resolução concretas	1. A gestão do Tempo 1.1. Noções gerais 1.2. A gestão do tempo perspectivada como actividade estratégica no desempenho profissional 1.3. O processo da gestão do tempo e os factores que condicionam a respectiva optimização
<b>Obj 2</b>	Aplicar técnicas específicas de gestão do tempo, de acordo com a selecção proposta, capazes de contribuir para uma melhor organização pessoal	2. As estratégias de planeamento do tempo 2.1. Três actividades críticas: antecipar, planear e controlar 2.2. Agir atempadamente: criar e implementar planos de acção 2.3. Estabelecer, acompanhar e controlar medidas prioritárias
<b>Obj 3</b>	Elaborar e aplicar grelhas para controlo e gestão do tempo, integrando todos os aspectos considerados críticos, associando às mesmas um plano para respectiva operacionalização.	3. A implementação dos planos de acção 3.1. A agenda como instrumento fundamental na gestão do tempo 3.3. Como gerir de forma flexível as estratégias definidas 3.4. Como reagir a inovações/imprevistos exigidos pelo dia-a-dia 3.5. Instrumentos de apoio à gestão do tempo – grelhas de apoio à gestão do tempo/mapas de registos e controlo de actividades
<b>Obj 4</b>	Desenvolver atitudes/comportamentos que visem a optimização do tempo de trabalho, no contexto de actuação de clientes internos/externo, respeitando princípios previamente estabelecidos;	

**Estratégia de avaliação:** A efectuar sobre (1) a totalidade dos conteúdos da acção/módulo formativo; (2) os objectivos associados a competências consideradas críticas; (3) aspectos críticos associados ao processo de aprendizagem.

Actividades de avaliação a desenvolver	Actor a implicar
• Aplicação de uma grelha para auto-avaliação de comportamentos/atitude (a aplicar antes e no final da formação).	Formando
• Realização de entrevista colectiva, durante a execução da formação, para apuramento de aspectos críticos relacionados com o processo formativo.	Formando Formador
• Aplicação de inquérito para aferir reacção final dos participantes na formação.	Formando
• Preenchimento de relatório com evolução das aprendizagens dos formandos.	Formador
• Aplicação de instrumentos para auto-avaliação das aprendizagens .	Formando
• Aplicação de teste escrito com itens de resposta múltipla (final da formação).	Formando
• Conceber, durante a realização da formação, um plano de acção para aplicar técnicas de gestão do tempo, aquando do regresso ao posto de trabalho.	Formando Formador
• Aplicação de inquérito por questionário para aferição de impactos nos desempenhos dos ex-formandos.	Chefia directa
• Aplicação de instrumento para auto-avaliação de desempenhos realizados.	Formando
• Realização de reunião para acompanhamento de progressos/aferição de eventuais impactes da formação.	Formando Chefia directa

Obs: Note-se que aqui a estratégia remete claramente para a triangulação de dados. Visa-se assim, avaliar as aprendizagens segundo diferentes perspectivas, resultando, por um lado, numa maior credibilidade dos resultados e, por outro lado, num melhor conhecimento acerca do processo formativo em si.

#### Quadro de referência a ter em conta na avaliação das aprendizagens:

- Resultados aferidos na auto-avaliação inicialmente desenvolvida .
- Inquérito inicial por entrevista a chefias directas (aferição de expectativas de impactos nos contextos de trabalho).
- Objectivos de aprendizagens (exige construção de tabela de cotação para avaliar resultados do teste de conhecimentos - resultado positivo apenas com 70% de respostas certas – avaliação de 2º nível).
- Grelha de avaliação que permita avaliar a qualidade do plano de acção a desenvolver posteriormente no posto de trabalho (resultado positivo apenas se o plano contemplar especificações previamente definidas – avaliação de 2º nível).
- Indicadores de desempenho pré-estabelecidos (individuais e de grupo).

Uma vez preparada a acção formativa e definida a estratégia de avaliação a desenvolver, foi possível preparar e sensibilizar os vários grupos para a execução da mesma.

Esta preparação exigiu a mobilização de vários actores, tais como o director da empresa, o responsável pela gestão dos recursos humanos, o responsável pela realização da formação, as chefias directas, os formadores/monitores e os participantes na acção.

A estes actores foram atribuídas as seguintes responsabilidades, a desenvolver antes, durante e após a realização da formação:

	Antes da formação	Durante a formação	Após a formação
<b>Director da empresa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Financiar e apoiar a acção formativa a desenvolver.</li> <li>• Sensibilizar para a importância dos investimentos na formação serem canalizados para a concretização das estratégias de negócio da empresa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dotar os postos de trabalho dos meios necessários à execução dos desempenhos desejados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir o alinhamento entre os vários objectivos: organizacionais, de área e individuais.</li> <li>• Apoiar as chefias ao nível da mobilização das várias equipas para a concretização dos objectivos pré-definidos.</li> </ul>
<b>Responsável pela gestão de recursos humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar sistemas de recompensas para reconhecimento de desempenhos individuais e de equipa.</li> <li>• Definir estratégias de desenvolvimento dos recursos humanos da organização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir a aprovação da direcção de topo face às propostas de sistemas de reconhecimento a efectuar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir a aplicação eficaz de sistemas de avaliação de desempenho;</li> <li>• Acompanhar e contribuir para o desenvolvimento das competências dos colaboradores da empresa</li> </ul>
<b>Responsável pela formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir que a estratégia de formação está alinhada com a estratégia da empresa.</li> <li>• Mobilizar os vários actores, interessados nos resultados da formação, para a implementação de estratégias que facilitem a aplicação dos adquiridos nos contextos reais de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar sistemas de monitorização e controlo da formação de modo a garantir o cumprimento dos respectivos objectivos.</li> <li>• Garantir que os recursos disponibilizados para a formação são os mais adequados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhar a aplicação dos novos saberes nos contextos reais de trabalho.</li> <li>• Criar e aplicar metodologias para aferir o contributo da formação ao nível dos desempenhos dos indivíduos, da área e da empresa.</li> </ul>



<b>Chefia directa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunir com o candidato à formação com vista à elaboração do mapa de impactes esperados.</li> <li>• Focalizar o candidato à formação nos aspectos críticos a desenvolver durante a formação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinalizar eventuais obstáculos à mobilização das competências desenvolvidas/adquiridas durante a formação.</li> <li>• Contribuir para uma organização do trabalho eficaz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar uma reunião com os colaboradores que participaram na formação, para preparar a aplicação dos adquiridos nos contextos reais de trabalho.</li> <li>• Remover eventuais obstáculos ao processo de transferência.</li> <li>• Acompanhar e incentivar a aplicação dos novos conhecimentos nas práticas profissionais dos seus colaboradores.</li> </ul>
<b>Formador/ /monitor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciar mapas de impacto em presença.</li> <li>• Esclarecer sobre percurso formativo a efectuar e de que modo pode contribuir para o cumprimento dos objectivos de desempenho dos participantes na formação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focalizar os participantes na formação no cumprimento dos objectivos pretendidos;</li> <li>• Expor os assuntos com clareza, efectuar exercícios práticos, dar feedback atempado aos formandos e reflectir no final sobre aquisições efectuadas durante a formação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar-se disponível para retirar eventuais dúvidas dos formandos após a aplicação dos saberes.</li> <li>• Inteirar-se de eventuais impactes decorrentes da formação.</li> </ul>
<b>Formando</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predispor-se a efectuar uma análise crítica quanto ao “estado da arte” relativamente ao nível de proficiência detido na mobilização das competências propostas na formação.</li> <li>• Elaborar, conjuntamente com a chefia directa, o mapa de impactes da formação a desenvolver.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter-se focalizado nos saberes críticos necessários ao cumprimento dos desempenhos esperados.</li> <li>• Participar activamente nas actividades pedagógicas propostas pelo formador/monitor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rever o mapa de impactes esperado com a chefia directa.</li> <li>• elaborar e implementar um plano de acção para aplicação dos novos saberes.</li> <li>• Avaliar progressos passados dois meses do regresso ao posto de trabalho.</li> </ul>

Relativamente aos instrumentos utilizados na formação acima descrita, destacam-se aqui os seguintes:

- o mapa de impactes da formação concebido antes de realização da formação;
- a grelha de avaliação que permitiu aferir o nível de entrada dos formandos (grelha igualmente utilizada para auto-avaliação dos formandos passado algum tempo do término da formação);
- o plano de acção de apoio à fase da transferência dos adquiridos para os contextos reais de trabalho.

#### **Principais conclusões a retirar do caso supra apresentado:**

1. A formação não se esgota em si mesma. Antes pelo contrário, deverá ser totalmente direccionada para as necessidades de desempenho dos que nela venham a participar. As avaliações diagnósticas assumem aqui um papel fundamental.

Apresenta-se seguidamente um exemplo de uma grelha de apoio à auto-avaliação do formando (teste de entrada) e posterior avaliação de *follow/up* (teste para averiguar alterações nos comportamentos dos ex-formandos) para aferição de práticas dos participantes em matéria de gestão do respectivo tempo. Os resultados da aplicação deste instrumento serão posteriormente apreciados pelo formando e respectiva chefia.

Escala: **NR** (não realiza)/**PF** (Pouco frequente)/**MF** (Muito frequente)

Actividades a implementar	Grau de frequência		
	NR	PF	MF
• Define diariamente as prioridades para execução das tarefas a realizar			
• Dá prioridade às actividades/tarefas de maior grau de dificuldade			
• Reúne as condições necessárias antes da execução das actividades/tarefas			
• Planeia no final de cada dia, as actividades/tarefas a realizar no dia seguinte			
• Afere, no final de cada dia, da eficácia das técnicas de gestão de tempo aplicadas de modo a corrigir eventuais desvios face aos objectivos propostos			
• Delega (sempre que possível) as tarefas que não se relacionem com as prioridades pré-estabelecidas			
• Agenda as actividades a realizar de modo a otimizar o dia de trabalho			
• Controla a agenda de modo a cumprir os compromissos de trabalho assumidos			
• Prevê alguns momentos do dia para realizar pequenas reflexões sobre os resultados alcançados			
• Redefine tempos associados a actividades/tarefas sempre que necessário			
• Decompõe as actividades em tarefas e atribui-lhes um tempo específico			
• Revê os objectivos a alcançar com a respectiva chefia, sempre que necessário			
• Identifica conflitos existentes entre prioridades pré-definidas e prioridades de outros colegas e/ou outros departamentos			
• Define prioridades de execução para os assuntos considerados importantes e urgentes			
• Revê as prioridades em função das informações que vai obtendo			
• Remete para segundo plano acções não prioritárias, sempre que esteja a tratar de assuntos importantes e/ou urgentes (ex: não atender por algum tempo o telefone, evitar receber pessoas não directamente relacionadas com as actividades/tarefas em execução)			
• Identifica os momentos do dia em que produz mais, deixando as tarefas mais difíceis para esses momentos			↘



• Gere o tempo de modo a efectuar algumas pausas durante o dia para renovação de energias			
• Negoceia, sempre que possível, os horários de trabalho. A realização de determinadas tarefas pode exigir, por vezes, flexibilidade de horários			
• Escolhe uma agenda que melhor responde às necessidades de trabalho (electrónicas/em papel...)			
• Mantém a agenda sempre actualizada			
• Efectua o planeamento de actividades/tarefas para realização no curto-prazo			
• Intercala (sempre que possível) actividades que gosta mais, com actividades que menos aprecia			
• Sinaliza eventuais obstáculos à execução das actividades/tarefas a realizar e equaciona medidas concretas para os ultrapassar;			
• Mantém na secretária apenas os documentos que dizem respeito aos assuntos que está a tratar no momento;			
• Classifica todos os documentos de trabalho e organiza-os no espaço de modo a tornar os mais urgentes mais fáceis de aceder;			
• Arquiva os documentos que dizem respeito a projectos já terminados;			
• Desfaz-se, com frequência, dos documentos que já não fazem falta;			
• Reencaminha as chamadas para o secretariado existente;			
• Selecciona a informação que diariamente lhe chega em função do trabalho que está a realizar;			
• Recorre a instrumentos informáticos sempre que os mesmos contribuam para uma melhor gestão das actividades/tarefas a realizar;			
• Determina um tempo específico a cada ponto da ordem de trabalhos de reuniões a realizar, sistematizando as principais decisões no final da mesma.			

Nesta grelha podem ser sinalizados níveis de relevância distintos quando analisados os comportamentos em presença. Da prática, pode concluir-se que, para a concretização de determinada situação profissional a manifestação de determinados comportamentos são mais importantes que outros. Neste caso, podemos distinguir os comportamentos em análise mediante a introdução de ponderações, que visam atribuir um peso ou importância distintos aos mesmos. Vejamos o seguinte exemplo:



Escala:

- 1 – Comportamento inexistente
- 2 – Comportamento pouco frequente
- 3 – Comportamento muito frequente

		Escala de classificação		
Escala de classificação	Ponderação	1	2	3
1. Define diariamente as prioridades para execução das tarefas a realizar	10			
2. Dá prioridade às actividades/tarefas de maior grau de dificuldade	0			
3. Reúne as condições necessárias antes da execução das actividades/tarefas	0			
4. Planeia no final de cada dia, as actividades/tarefas a realizar no dia seguinte	5			
5. Afere, no final de cada dia, da eficácia das técnicas de gestão de tempo aplicadas de modo a corrigir eventuais desvios face aos objectivos propostos	0			
6. Delega (sempre que possível) as tarefas que não se relacionem com as prioridades pré-estabelecidas	5			
(...)				

Em termos de tratamento, no caso do comportamento nº 1 caso a resposta fosse “ 3” (“comportamento muito frequente”), na final teríamos como classificação 30 (10x 3). Atenção que a distribuição das ponderações deverá totalizar 100% do valor previsto para este caso: 100 pontos a distribuir assimetricamente pelos vários comportamentos em presença. Podemos recorrer a valores absolutos ou a percentagens.

Este exercício será sempre útil na identificação da “gravidade” do gap existente entre a manifestação de um comportamento real e o comportamento desejado. Desta forma o avaliador poderá sinalizar com maior facilidade o conjunto de competências críticas (supostamente de maior impacto nos resultados desejados) a desenvolver prioritariamente pela formação.

2. A preparação e execução da formação não é responsabilidade apenas dos que intervêm profissionalmente neste domínio. Os bons resultados da formação decorrem sempre das sinergias criadas entre os actores no sentido da concretização dos resultados e impactes previstos aos mais diversos níveis. O esquema que se segue permite uma percepção mais clara das articulações entre as várias responsabilidades referidas:

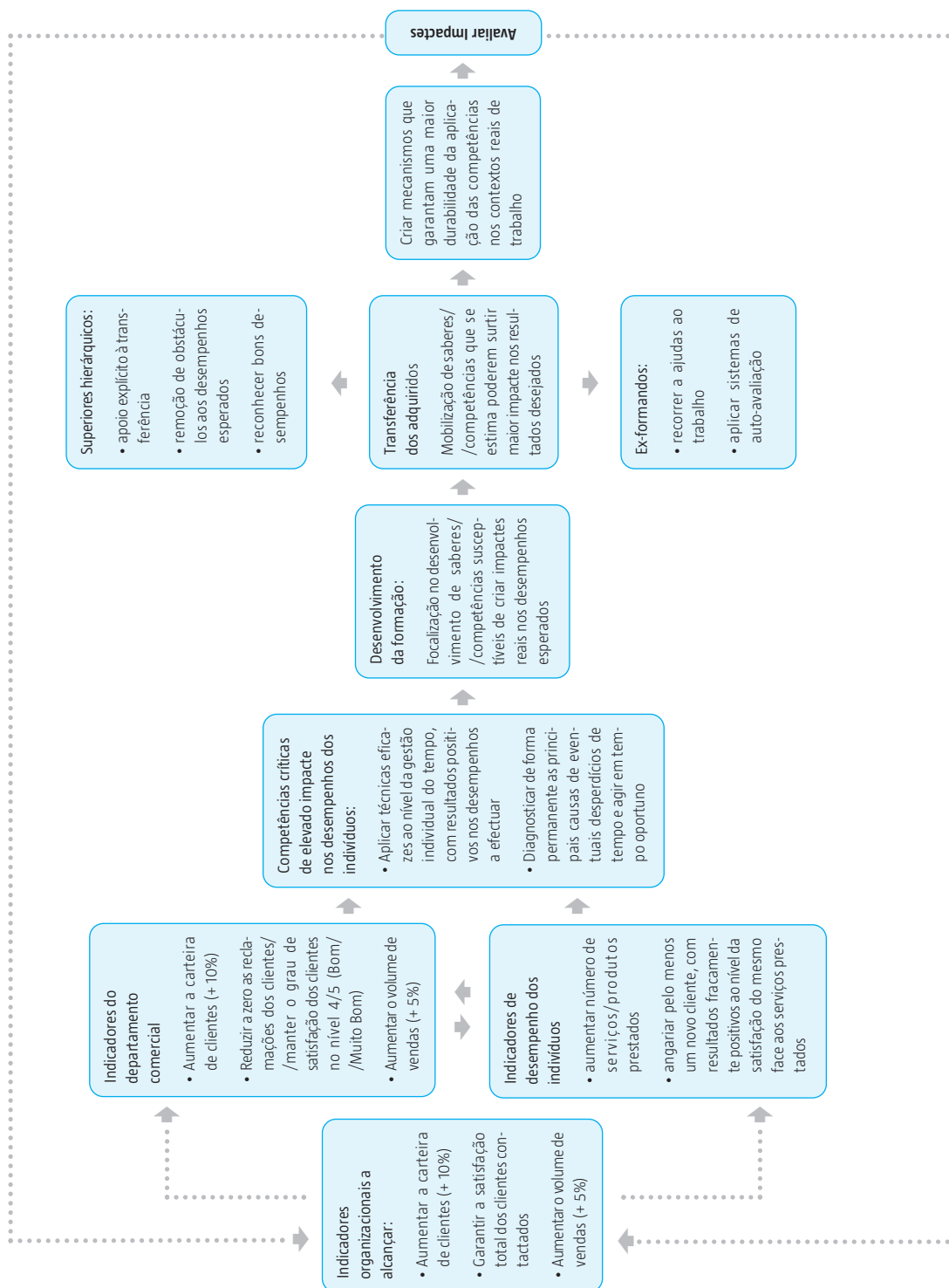
Visão sistémica da gestão de recursos humanos numa organização:



Fonte: adaptado de Parry 1997

3. Uma estratégia de avaliação consiste num instrumento de suporte à preparação e execução da formação, que permite controlar/monitorizar e avaliar a concretização da cadeia de impactes esperados. Esta ideia é representada no esquema apresentado seguidamente.

Esquema que permite verificar o alinhamento dos objetivos da formação com as metas/objectivos da organização



4. A elaboração de planos de apoio ao processo de transferência desejado permite centrar o ex-formando na mobilização das competências que verdadeiramente permitem gerar o impacto desejado. A aferição dos impactes da formação numa fase posterior à execução da formação não pode ser perspectivada como uma actividade separada do contexto da formação realizada. Antes, deve ser algo pensado antes da formação de modo a posicionar estrategicamente os vários actores nos respectivos papéis de modo a criarem as sinergias necessárias à concretização dos objectivos desejados.

No final da entrevista de chegada sugere-se que sejam elaborados planos de acção concretos com vista à aplicação dos “adquiridos” durante a formação:

Nome do colaborador	António Santos
Data de saída para a formação	01/02/2005
Data de regresso ao local de trabalho	07/02/2005
Designação da acção de formação efectuada	Métodos e técnicas de apoio a uma melhor gestão do tempo.
Designação do fornecedor da formação	FormaXC, Lda.

#### O que se pretende alcançar em termos de resultados individuais?

A elaboração de um plano de acção remete o colaborador e respectiva chefia para a análise das necessidades que conduziram o colaborador à formação. Trata-se, novamente, de colocar em cima da mesa os principais objectivos pretendidos para a formação, uma vez consideradas as necessidades do posto de trabalho em causa. Reflecte-se aqui mais uma vez sobre: o que deverá ser alterado em termos de comportamentos individuais e quais os resultados a alcançar.

Fica desde logo acordado que dever-se-á:

- Optimizar as reuniões de trabalho, de modo a efectuar todas as decisões necessárias ao cumprimento dos objectivos diários de produtividade.
- Planificar reuniões de trabalho de modo a não exceder hora e meia de reunião.
- Efectuar a agenda diária de trabalho distinguindo tarefas importantes de tarefas urgentes.
- Executar as respectivas tarefas de acordo com prioridades pré-definidas.
- Introduzir melhorias permanentes nas respectivas práticas de gestão do tempo.

Como se pode verificar, os resultados sinalizados inserem-se na esfera de desempenho individual do colaborador e remetem para desempenhos específicos esperados.

### Que tipo de saberes é necessário mobilizar de modo a alcançar os resultados pretendidos?

Os saberes considerados fundamentais foram os seguintes:

- Saber decidir estrategicamente sobre as prioridades em termos de execução de actividades concretas.
- Saber aplicar regras específicas para redução de tempo de produção de tarefas/operações.
- Saber identificar e corrigir comportamentos causadores de desperdício de tempo.
- Saber demonstrar capacidade de organização pessoal.
- Saber definir objectivos diários para cumprimento de tarefas específicas.
- Saber aplicar técnicas/ferramentas específicas de apoio à gestão do tempo.

### Que estratégias desenvolver de modo a cumprir os objectivos pretendidos?

À concretização de determinados desempenhos estão sempre associadas estratégias de acção distintas. Devemos aqui ter presente que cada indivíduo age de forma diferente e mobiliza os seus saberes, igualmente, de forma diferenciada.

As estratégias acordadas foram então as seguintes:

- Estabelecer prioridades aferindo um grau de importância aos resultados pretendidos.

Quando analisados os resultados pretendidos os mesmos foram ordenados de acordo com as seguintes prioridades de acção:

- 1º – Efectuar a agenda diária de trabalho distinguindo tarefas importantes de tarefas urgentes.
  - 2º – Planificar reuniões de trabalho de modo a não exceder hora e meia de reunião.
  - 3º – Optimizar as reuniões de trabalho de modo a efectuar todas as decisões necessárias ao cumprimento dos objectivos diários de produtividade.
  - 4º – Executar as respectivas tarefas de acordo com prioridades pré-definidas.
  - 5º – Introduzir melhorias permanentes nas respectivas práticas de gestão do tempo.
- Efectuar pontos de situação de três em três meses.
  - Efectuar uma reunião para preparar a disseminação de eventuais boas práticas ao nível de outras equipas de trabalho.

**Quando apresentar resultados?**

Esta questão pressupõe uma efectiva negociação entre colaborador e respectivas chefias. Pressupõe ainda a realização de uma reflexão acerca das condições necessárias à execução das actividades/tarefas solicitadas.

Fica, então, acordado que na primeira reunião de acompanhamento deverão ser já sinalizados resultados concretos resultantes da aplicação das técnicas de gestão do tempo adquiridas/desenvolvidas pela via da formação.

**Como e quando serão acompanhados e avaliados os resultados?**

Fica decidido entre ambas as partes que, as reuniões de balanço e avaliação do processo de aplicação dos adquiridos pela via da formação realizar-se-ão da seguinte forma:

- Realização da 1ª reunião de acompanhamento: 18 de Abril.
- Realização da 2ª reunião de acompanhamento e aferição de resultados: 11 de Julho.

Relativamente à estratégia de acompanhamento, a mesma deverá traduzir-se do seguinte:

- Realização de duas reuniões de acompanhamento nas quais será aplicada uma grelha que visa reunir informação sobre o cumprimento dos objectivos de aplicação <sup>23</sup>, assim como a sinalização de eventuais obstáculos ao processo de transferência.
- Aplicação de uma grelha para auto-avaliação por parte do colaborador.

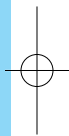
A avaliação a efectuar terá como referente de base o desempenho padrão pré-identificado por ocasião do diagnóstico de necessidades de formação.

**Podem ser sinalizados, nesta fase, eventuais obstáculos ao processo de transferência? Se sim, diga quais, assim como respectivas estratégias para os ultrapassar?**

Ficou registado que haveria necessidade de serem equacionadas outras medidas de apoio à aplicação das técnicas de gestão do tempo acordadas, tais como:

- a disponibilização de todo o material de apoio necessário a uma melhor gestão documental associada ao local de trabalho em causa;
- a elaboração de determinadas regras a cumprir aquando da realização de reuniões de trabalho (ex: os colegas mobilizados para as reuniões devem cumprir os horários para realização das mesmas e devem trazer o “trabalho de casa” efectuado sempre que tal lhes for solicitado).

23. Os objectivos de aplicação aqui referenciados podem ser objectivos que remetem para resultados intermédios ou finais. Tratando-se de objectivos finais exigentes, importa “repartir” o resultado final em resultados intermédios a alcançar pelo ex-participante na formação, de modo a facilitar o respectivo processo de acompanhamento/monitorização.



# Instrumentos de apoio ao processo





## Instrumento de apoio nº 16

### 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.

## Instrumento de apoio nº 17


### 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 (✓) as actividades realizadas.

Estratégias a aplicar por parte do formador/monitor	✓
<p><b>Antes da execução da formação:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concebe e desenvolve conteúdos formativos com base numa prévia identificação das competências a desenvolver <sup>24</sup></li> <li>2. Afere 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</li> <li>3. Discute (sempre que possível) os conteúdos programáticos com chefias directas/supervisores interessados na formação a realizar</li> <li>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</li> <li>5. Facilita o processo de auto-avaliação a realizar por parte dos participantes na formação</li> </ol>	
<p><b>Durante a execução da formação:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Desenvolve as estratégias pedagógicas de acordo com os princípios da aprendizagem de adultos</li> <li>7. Recorre a metodologias formativas centradas na análise de situações problema (articulação com situações relacionadas com o trabalho a executar posteriormente)</li> <li>8. Tem presente o perfil de competências que se está a trabalhar, designadamente as respectivas competências “chave ou core”</li> <li>9. Fornece ajudas ao trabalho visando, a aplicação das aprendizagens adquiridas/desenvolvidas</li> <li>10. Desenvolve a formação com claro enfoque no formando, designadamente nas respectivas necessidades a colmatar</li> <li>11. Garante a integração/consolidação de saberes por parte dos participantes na formação</li> <li>12. Disponibiliza suportes pedagógicos de qualidade e com forte pendor instrumental</li> <li>13. Efectua avaliações de progresso/afecção da satisfação com resultados entretanto alcançados</li> <li>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)</li> </ol>	

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

**Após a execução da formação:**

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)
16. Informa (caso seja possível) os supervisores dos ex-participantes na formação das capacidades adquiridas/desenvolvidas pelos mesmos
17. Mantém-se disponível (sempre que possível) para eventuais contactos dos ex-participantes na formação
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

## Instrumento de apoio nº 18

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

## Instrumento de apoio nº 19


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

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.

**Durante a execução da formação:**

- 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)
- 15. Disponibiliza suportes pedagógicos de qualidade
- 16. Recomenda o desenvolvimento de estratégias quer formativas quer sumativas, que permitam o feedback atempado relativamente aos resultados formativos alcançados
- 17. Fornece informação junto da chefia directa/tutor acerca das condições necessárias à execução do desempenho desejado

**Após a execução da formação:**

- 18. Fornece informação junto da chefia directa/tutor acerca das condições necessárias à execução do desempenho desejado

## Instrumento de apoio nº 20

### 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 (✓) as actividades realizadas.

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

## Instrumento de apoio nº 21

### 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.

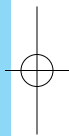
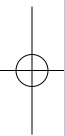
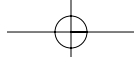
**Quem o pode utilizar:** Director de formação/coordenador pedagógico, formador, chefia directa, gestor de topo e auditores internos.

Sinalizar com (✓) as actividades realizadas.

Estratégias a considerar por parte do participante na formação	✓
<p><b>Antes da execução da formação:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Desenvolve uma política de financiamento da formação que abranja a totalidade dos colaboradores da organização</li> <li>Esclarece relativamente a políticas de formação a seguir bem como respectivas prioridades.</li> <li>Desenvolve uma cultura de aprendizagem na organização, na qual a aprendizagem é valorizada, reconhecida, apoiada e promovida.</li> <li>Define as responsabilidades de cada um dos actores implicados no processo formativo (standards de qualidade a cumprir) <sup>27</sup></li> <li>Implementa sistemas de reconhecimento com base nos resultados alcançados</li> <li>Implementa medidas de controlo/acompanhamento do plano de formação</li> </ol>	
<p><b>Durante a execução da formação:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>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)</li> </ol>	
<p><b>Após a execução da formação:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Cria as condições necessárias à disseminação e partilha de conhecimento adquirido durante a formação, designadamente: <ul style="list-style-type: none"> <li>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</li> <li>garantir a existência dos equipamentos/materiais necessários à aplicação/exploração dos novos saberes</li> <li>apoiar a dinamização de espaços que visem a disseminação dos conhecimentos e experiências adquiridas junto de outros colaboradores/áreas funcionais da instituição.</li> </ul> </li> </ol>	

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****Objectivo**

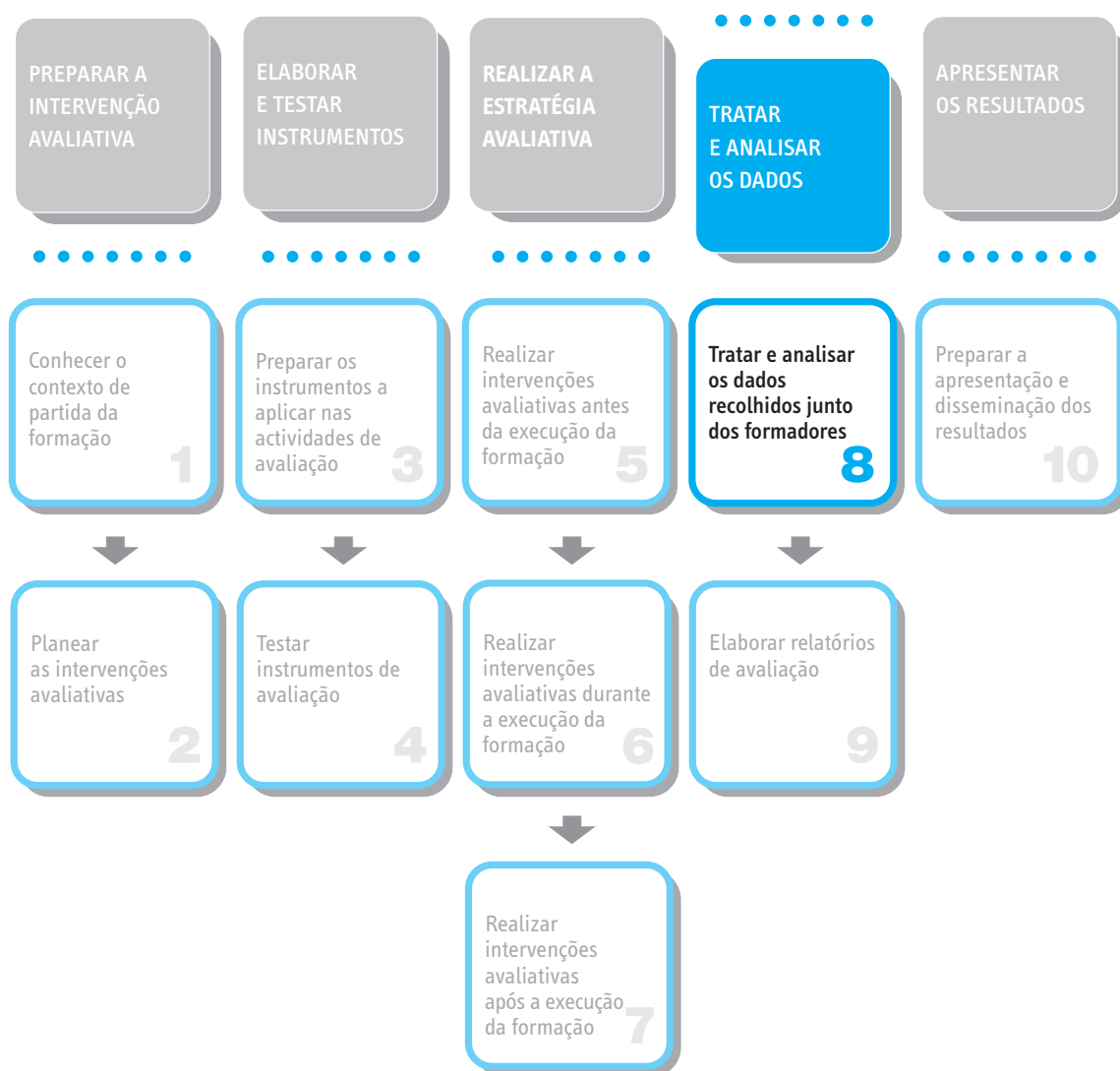
Na fase IV da abordagem PERTA visa-se disponibilizar informação que apoie o avaliador a (1) tratar e analisar os dados recolhidos no terreno junto dos vários actores que intervêm na formação; (2) elaborar relatórios de avaliação o mais ajustados possível às necessidades de informação dos vários actores que participaram na formação.

Processos da FASE IV	Questões orientadoras	Instrumentos propostos para a FASE IV
Processo 8 – Tratar e analisar os dados recolhidos após a aplicação de estratégias avaliativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como tratar os dados recolhidos durante a realização das actividades de avaliação?</li> <li>• Como analisar a informação produzida?</li> </ul>	<p>Instrumento nº 22 – Grelha que permite proceder à validação do processo de recolha de dados</p> <p>Instrumento nº 23 – Grelha que permite alertar o avaliador para as questões centrais da fase do tratamento de dados</p>
Processo 9 – Elaborar relatórios de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para que servem os relatórios de avaliação?</li> <li>• Para quem podem ou devem ser remetidos os resultados de uma avaliação?</li> <li>• Como produzir os conteúdos a incluir num relatório de avaliação?</li> <li>• Que estrutura de relatório adoptar?</li> <li>• Como elaborar recomendações?</li> </ul>	Instrumento nº 24 – <i>Checklist</i> de apoio à elaboração de um relatório de avaliação



## PROCESSO 8.

### Tratar e analisar os dados recolhidos junto dos vários actores



No final deste processo o avaliador deve ser capaz de:

- Destacar as etapas centrais da fase do tratamento e da análise de dados.
- Distinguir os diferentes métodos utilizados no tratamento e análise de dados.

## Processo 8.

### Tratar e analisar os dados recolhidos junto dos vários actores

Na sequência da realização das actividades de avaliação resultam dados para tratar e analisar, com vista à produção das informação que permitem responder às várias questões de avaliação em presença.

Devemos aqui ter presente que um tratamento e análise dos dados pouco rigorosos tem repercussões ao nível da fundamentação/ sustentação dos juízos de valor a emitir por quem avalia, resultando normalmente na perda de credibilidade do processo avaliativo. O fraco investimento nesta fase do processo avaliativo pode, ainda, descurar a recolha de outra informação considerada importante pelos vários actores que intervêm na formação, defraudando, em certa medida, as respectivas expectativas na fase de apresentação dos resultados da avaliação.



Reflectindo...

O tratamento e a análise dos dados recolhidos durante a realização das actividades de avaliação consistem em actividades cruciais do processo avaliativo às quais nem sempre se dedica a atenção devida.

Na realidade, o fraco investimento nesta fase do processo resulta, não raras vezes, em dificuldades concretas ao nível das posteriores fundamentações e interpretações sobre a informação produzida.

Trata-se de uma fase em que o avaliador é levado a tomar decisões sobre a produção, mais ou menos exaustiva, de informação com vista à resposta a determinadas questões de avaliação, o que nem sempre se afigura tarefa fácil. Aqui, o avaliador procura, mais uma vez ancorar-se nas expectativas dos vários actores em presença, procurando centrar a respectiva atenção na produção de informação verdadeiramente essencial e útil para os respectivos destinatários.



Preparando a prática....

### Q1 → Como tratar os dados recolhidos durante a realização das actividades de avaliação?

A opção por este ou aquele método para tratar os dados (recolhidos durante a realização das actividades de avaliação) é efectuada, em regra, em função quer da natureza dos dados em presença, quer dos objectivos da avaliação pretendida. As várias alternativas possíveis ao dispor dos avaliadores são as seguintes:

Métodos para tratar os dados recolhidos durante as actividades de avaliação	Descritivo do método	Tipo de informação que pode exigir a aplicação do método referido
Tratamento temático dos dados	Os dados são agrupados ou classificados em função da similaridade temática dos conteúdos. Este tipo de tratamento permite sinalizar tendências em termos de predominância relativamente a determinada matéria em análise. Ex: a sinalização dos participantes que fizeram referência nos respectivos discursos a “práticas bem sucedidas” na aplicação dos “adquiridos” durante a formação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentários/sugestões/observações efectuados em inquéritos por questionário e entrevistas estruturadas (ex: questionários para 1º nível de avaliação – reacção).</li> <li>• Notas de observação ou comentários avulsos.</li> <li>• Dados produzidos em <i>focus group</i>.</li> <li>• Dados gerados pela aplicação de entrevistas.</li> <li>• Dados recolhidos mediante pesquisa documental.</li> </ul> (...)
Tratamento quantitativo dos dados	Os dados são agrupados numa perspectiva estatística, importando neste caso apenas a produção de dados quantitativos relativamente a determinada matéria em análise. É frequente, neste caso, o avaliador recorrer a ferramentas informáticas para tratamento estatístico de dados, tais como o Excel, o Access ou, ainda, programas especializados como o SPSS. Ex: quando se pretende saber quais dos participantes na formação conseguiram alcançar um maior volume de vendas, recorre-se a análises comparativas de estatísticas relativamente à respectiva evolução num determinado intervalo de tempo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dados decorrentes da aplicação dos níveis 1, 2, 3 e 4 de D. Kirkpatrick).</li> <li>• Dados obtidos de pesquisas de <i>benchmarking</i>.</li> <li>• Estudos de práticas bem sucedidas.</li> <li>• Resultados de intervenções de auditoria.</li> <li>• Medidas utilizadas pela aplicação de sistemas de avaliação de desempenho (ex: <i>balance scorecard</i> ).</li> </ul> (...)



Tratamento qualitativo dos dados	Tratamento de dados de carácter descritivo. São dados que decorrem da aplicação de métodos/técnicas de avaliação de natureza qualitativa, tais como as entrevistas, o <i>focus group</i> , notas de observação, bem como, informações constantes em perguntas ditas “abertas” (ex: comentários nos inquéritos por questionário). A análise de conteúdo é uma das técnicas mais aplicadas no tratamento deste tipo de dados (ver referências bibliográficas).	<ul style="list-style-type: none"><li>• Comentários/sugestões/observações efectuados em inquéritos por questionário e entrevistas estruturadas (ex: questionários para 1ª nível de avaliação – reacção).</li><li>• Dados recolhidos mediante pesquisa documental.</li><li>• Estudo de práticas bem sucedidas.</li><li>• Dados obtidos de pesquisas de <i>benchmarking</i>.</li><li>• Qualquer tipo de nota ou comentário efectuado em perguntas abertas.</li><li>• Dados produzidos em <i>focus group</i>.</li><li>• Dados gerados pela aplicação de entrevistas.</li></ul> (...)
Tratamento efectuado com base na análise do tipo de processo em presença	Os dados gerados resultam de observações que visam, por exemplo, avaliar o domínio integral ou parcial de determinado processo produtivo. As questões de avaliação que podem exigir um tratamento desta natureza podem ser, por exemplo, as seguinte: (1) Em que medida os participantes na formação dominam as técnicas de produção desenvolvidas/adquiridas durante a formação? (2) Em que medida aplicam as sequências produtivas correctas? (3) Em que medida são produzidos os resultados esperados em cada uma das etapas do processo produtivo em análise?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Análises de impactes.</li><li>• Nível 3 e 4 de D. Kirkpatrick.</li><li>• Medidas associadas aos sistemas de avaliação de desempenho (ex: <i>balanced scorecard</i>).</li><li>• Análises de desempenhos profissionais.</li></ul> (...)

O avaliador terá tendência para aplicar um ou outro método, não sendo, todavia, de estranhar o recurso a mais do que um método para tratamento dos dados entretanto recolhidos.

Apresentam-se seguidamente algumas das etapas fundamentais a seguir por parte de quem avalia, no que diz respeito ao tratamento de dados:

**Etapas****Etapa A**  
**Decidir que dados tratar e como tratar**

- (1) Há necessidade de se tratarem todos os dados recolhidos junto dos vários actores?
- (2) São conhecidas as técnicas necessárias ao tratamento dos dados recolhidos?
- (3) Há necessidade de se recorrer a tratamento informático dos dados (alguns dados lucram mais quando o respectivo tratamento é efectuado manualmente... Ex: quando os dados são muito heterogéneos dificultando a respectiva categorização...)

Com o desenrolar das actividades de avaliação pode acontecer que alguns dos dados recolhidos já não sejam necessários, porque já não existem actores interessados nos mesmos ou porque os dados recolhidos não merecem qualquer credibilidade, ou ainda, porque foram recolhidos demasiados dados no terreno e o tempo disponível não permite o respectivo tratamento.

**Etapa B****Validar os dados seleccionados para respectivo tratamento**

- (1) Foram sinalizadas respostas incompletas?
- (2) Ocorreram interrupções durante a recolha dos dados?
- (3) Foram sinalizadas respostas inusitadas ou desfasadas dos assuntos?
- (4) Foram sinalizadas inconsistências nos dados recolhidos?

**Etapa C****Codificar os dados seleccionados para respectivo tratamento**

- (1) Foram detectados erros de codificação?

A codificação dos dados, em momento antes ou após a aplicação dos instrumentos de avaliação, permite a posterior organização dos dados, normalmente, numa base de dados informatizada. Trata-se de atribuir um código específico a cada item concebido para recolha de determinados dados.

Pode existir uma grelha de codificação concebida à parte para o efeito ou podem ser introduzidos códigos no próprio instrumento de avaliação a aplicar.







**Etapa D**

Verificar o grau de representatividade das amostras dos respondentes

(1) O grupo de respondentes é representativo do universo a considerar no estudo?



**Etapa E**

Aferir da adequabilidade dos métodos/ técnicas de recolha de dados

(1) As técnicas e/ou instrumentos de avaliação aplicados foram os mais adequados, considerando a natureza dos dados a recolher?

## Q2 → Como analisar a informação produzida?

Uma vez efectuado o tratamento dos dados passa-se à fase da análise da informação produzida, actividade possibilitada pela existência de um quadro de referência inicial, disponibilizado ou construído no início e/ou ao longo da execução da formação, tal como referido no processo 2 da Fase 1 – Definir a estratégia de avaliação.

No contexto de um processo de avaliação, os principais objectivos da análise dos dados, são os seguintes:

- verificar em que medida a mesma deu uma resposta concreta às questões de avaliação colocadas, inicialmente ou ao longo da execução da formação;
- verificar se se pode reduzir e sintetizar a informação produzida, de modo a facilitar as inferências que sobre a mesma deverão ser efectuadas;
- verificar se é necessário efectuar mais inquirições, para esclarecimento de algum aspecto menos desenvolvido, ou mesmo para recolha de outros dados.

Importa aqui ter presente que a realidade dos factos apresenta-se, com frequência, mais rica que as questões avaliativas elaboradas a seu respeito. Uma análise rigorosa da informação recolhida permite, muitas vezes, revelar outros factos e outras relações não previstas entre factos, daqui decorrendo, não raras vezes, outras questões de avaliação a considerar posteriormente.

Apresenta-se, seguidamente, um possível percurso de apoio à análise de informações, decorrentes do tratamento de dados recolhidos no terreno:



### **Etapa A**

#### Rever as questões avaliativas que orientaram a recolha dos dados efectuada

- (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?



### **Etapa B**

#### Proceder à análise dos dados recolhidos

- (1) Bastará efectuar uma análise descritiva dos dados recolhidos ou haverá necessidade de cruzar variáveis para gerar a informação pretendida?
- (2) Que variáveis serão necessárias cruzar?





### **Etapa C**

#### **Rever a análise efectuada e sinalizar a informação relevante**

Nesta fase é importante decidir, a partir de uma primeira análise de toda a informação gerada, qual a que se afigura mais relevante e significativa para o processo avaliativo em causa:

- (1) Em que medida a informação gerada dá resposta às questões de avaliação sinalizadas?
- (2) Os instrumentos de avaliação permitiram gerar informação não esperada?
- (3) Em que medida tal informação é relevante?



### **Etapa D**

#### **Validar as evidências avaliativas**

Nesta fase, depois de analisada a informação mais pertinente, seguem-se as decisões associadas à validade das evidências produzidas. É, nesta fase, que se deve decidir se a informação recolhida é suficientemente credível ou não. Não raras vezes, decide-se pela recolha de mais informação e/ou aprofundamento da já produzida no sentido de garantir uma maior credibilidade do processo de avaliação junto dos respectivos beneficiários.



Apresentam-se, de seguida, algumas orientações de apoio à análise da informação produzida, a saber:

- Recorrer a diferentes dados sobre a mesma questão de avaliação. Implica analisar o resultado da aplicação de diferentes técnicas de avaliação.
- Ter presente que cada tipo de técnica de recolha de dados exige, em regra, tratamentos e análises diferenciadas.
- A aplicação de determinada técnica de avaliação pressupõe, à partida, que se domine as várias formas de tratar posteriormente a informação.
- Não obstante a complexidade dos dados em presença, os mesmos devem ser tratados de modo a facilitar a respectiva análise e posterior apresentação.

# Instrumentos de apoio ao processo



## Instrumento de apoio nº 22

### 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?				

## Instrumento de apoio nº 23

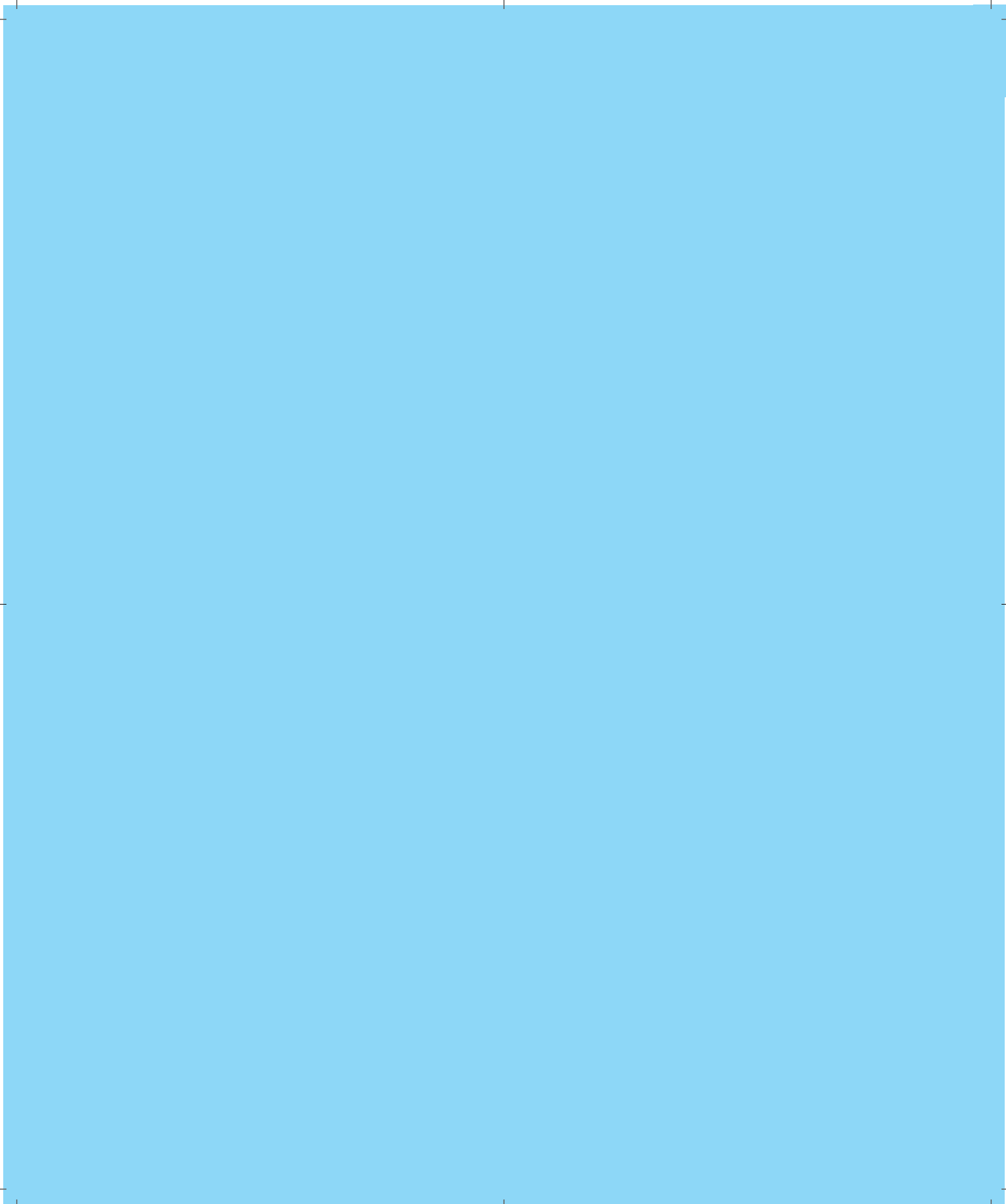
### FICHA TÉCNICA

**Objectivos:** 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.

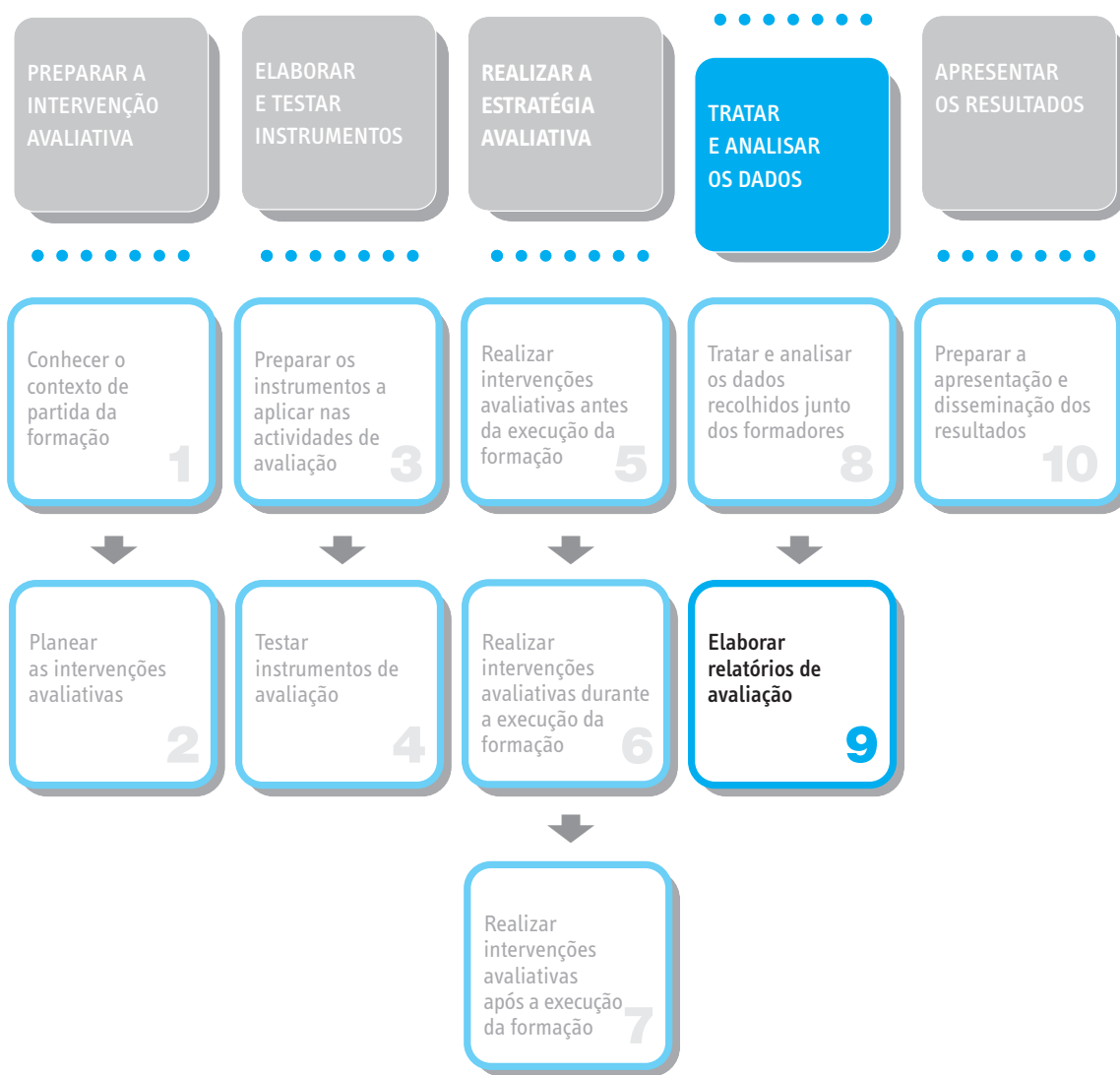
**Contextos e momentos de aplicação:** A aplicar na fase da análise dos dados recolhidos durante a realização das actividades de avaliação.

**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?				



## PROCESSO 9. Elaborar relatórios de avaliação



No final deste processo o avaliador deve ser capaz de:

- Sinalizar os factores críticos associadas ao processo de interpretação dos resultados que resultaram do tratamento e análise de dados previamente efectuados.
- Sinalizar estratégias concretas de apoio à elaboração de relatórios de avaliação.



## Processo 9. Elaborar relatórios de avaliação

Uma vez tratados e analisados os dados, torna-se necessário produzir relatórios para apresentação dos resultados dos processos avaliativos realizados. As práticas de avaliação observadas permitem-nos concluir que nem sempre se atribui a devida importância a esta fase do processo avaliativo.

Na realidade, é a maior ou menor clareza dos resultados de um processo de avaliação que garante a maior ou menor utilidade e, consequentemente, apropriação das informações por parte dos destinatários da avaliação.



Reflectindo....

Uma vez tratados e analisados os dados recolhidos no terreno, segue-se a respectiva interpretação por parte de quem avaliou. Este processo traduz-se num dos momentos críticos de um processo de avaliação. É nesta fase que se processam juízos de valor concretos com base na informação gerada.

A elaboração dos juízos de valor referidos pressupõe que exista, à partida, um conjunto de referentes que sustentam determinada tomada de posição. A sua existência permite realizar exercícios de comparação entre algo alcançado e padrões de referência pré-estabelecidos (antes ou durante a execução da formação). É nesta fase que se retoma o quadro de referência da avaliação já abordado na Fase I, Processo 2.

A maior ou menor fundamentação dos juízos de valor a produzir dependerá sempre da maior ou menor riqueza e variedade dos dados obtidos durante as actividades de avaliação. Vimos igualmente em processos anteriores que a triangulação dos dados pode ajudar a fundamentar melhor os resultados obtidos, para além de resultar numa maior transparência e, consequentemente, maior credibilidade dos processos avaliativos.

A interpretação de resultados caracteriza-se, de um modo geral, pela atribuição de sentido e significado à análise dos dados previamente efectuada. Deste modo, é usual a interpretação de resultados remeter para afirmações tais como:

- “O formador demonstrou um excelente desempenho”.
- “O formando foi capaz de interpretar e analisar correctamente o caso que lhe foi proposto”.
- “O curso de formação não permitiu cumprir com todos os objectivos de desempenho pré-estabelecidos”.

O momento da interpretação dos dados pode ainda levantar questões que exigem alguma reflexão, tais como: como agir quando o resultado da avaliação se traduz em juízos de valor pouco abonatórios do programa avaliado? Como agir quando se conclui que não se recolheram os dados pretendidos? As exigências para o avaliador serão necessariamente maio-

res, em particular aquando da formulação das conclusões/recomendações, que deverão ser sempre sustentadas em dados recolhidos no terreno.

As orientações práticas que se seguem serão assim focalizadas nas actividades que, acredita-se, possam vir a atribuir maior visibilidade e credibilidade ao trabalho efectuado por parte de quem avaliou.

### **Q1 → Para que servem os relatórios de avaliação?**

A principal finalidade de um relatório de avaliação é disponibilizar um conjunto de informações e propostas de melhoria relativas à execução e/ou conclusão de determinado projecto formativo.

Os relatórios assumem diferentes finalidades consoante os objectivos que apresentem, a saber:

<b>Notas informativas e comunicados/ /memorandos</b>	Relatórios breves que visam elucidar os principais aspectos relacionados com o processo de avaliação.
<b>Relatórios Intermédios/intercalares</b>	Relatórios elaborados, ao longo do processo avaliativo, em diferentes intervalos de tempo (trimestre, semestre...), que visam acompanhar a execução das actividades formativas.
<b>Relatórios de conclusão das actividades</b>	Relatórios elaborados no fim do processo avaliativo ou após o processo ter sido encerrado, com o objectivo de se fazer um balanço final de como foram desenvolvidas as actividades e os objectivos de formação propostos.
<b>Relatórios Internos ao Processo de Avaliação</b>	Relatórios elaborados com a finalidade de serem utilizados apenas pelo avaliador. Assumem-se como relatórios de apoio e suporte técnico ao processo avaliativo.

Os relatórios de avaliação podem ser apresentados em diferentes momentos, ao longo da execução de determinado projecto formativo. A escolha do momento exacto é, regra geral, determinado pela necessidade de informação dos vários actores que intervêm na formação.

Assistimos, no entanto, com alguma frequência, à entrega dos resultados da avaliação apenas após a conclusão das acções de formação. Tal perspectiva indica-nos que se está a dar prioridade a uma abordagem de natureza sumativa, uma vez que as conclusões deste tipo de documento nos remetem para acções futuras e não para o eventual reequacionamento de estratégias formativas a considerar ainda durante a execução das acções.

Neste último caso, o relatório de avaliação traduzir-se-ia num instrumento pedagógico e formativo que permitiria a correcção de eventuais “erros de trajetória” identificados no projecto de formação em curso.

## Q2 → A quem podem ou devem ser remetidos os resultados da avaliação?

Os relatórios de avaliação podem ser dirigidos a todos aqueles que, de forma directa ou indirecta, participam num determinado processo avaliativo. Tal como foi possível verificar no processo 2 da fase I, diferentes actores, que intervêm num determinado projecto de formação, apresentam expectativas distintas quanto ao que desejam ver tratado e analisado num relatório de avaliação.

A clara identificação dos “clientes” dos resultados de uma intervenção avaliativa, traduz-se assim numa actividade fundamental por facilitar a posterior adequação do “discurso avaliativo” às necessidades de informação dos respectivos destinatários.

Salientam-se, de seguida, alguns factores críticos a ter em conta aquando do relacionamento com os públicos destinatários da avaliação:

- ter presente os diferentes contributos das diferentes audiências destinatárias do processo de avaliação;
- ajustar a forma e os conteúdos do(s) relatório(s) de avaliação em função das interesses e necessidades do público-alvo;
- ter presente os direitos humanos e éticos, como por exemplo, as exigências de sigilo e confidencialidade, associados ao processo avaliativo;
- apelar à participação e envolvimento dos vários actores ao longo do processo de avaliação.



Preparando a prática...

Serão aqui destacados três momentos cruciais na produção de relatórios de avaliação: (1) a forma como se produzem os conteúdos; (2) a “arrumação” dos assuntos que se pretende apresentar, assim como, (3) a elaboração de recomendações dirigidas aos actores que participaram na formação.

## Q3 → Como produzir os conteúdos a incluir num relatório de avaliação?

Os conteúdos a incluir num relatório de avaliação deverão respeitar a “encomenda”, ou seja, devem dar uma resposta adequada às necessidades de informação dos actores aos quais são destinados. A opção por este ou outro conteúdo surge relacionada com as dimensões e critérios do referencial de avaliação pré-estabelecido. Por exemplo: se apenas se privilegiou uma abordagem de 1º e 2º níveis ( reacção e aprendizagem, respectivamente), então, no relatório de avaliação apenas serão apresentadas informações relativas a estes dois níveis.

Acontece, por vezes, o(s) avaliador(es) apresentar(em) informação para além da “encomenda” realizada, tal como, uma análise com eventuais impactos ou outro tipo de consideração sobre a formação realizada. Esta decisão pode resultar em duas situações distintas:

- a informação gerada “fora da encomenda” pode ir para a gaveta, o que significa não ter sido útil a qualquer dos actores implicados no projecto de formação, já que a mesma não era do interesse de qualquer um dos destinatários do processo;
- a informação adicional pode dar resposta a eventuais necessidades dos actores que a recebem, accionando mecanismos de acção não previstos.

✓ Seguem-se algumas recomendações que visam apoiar quem avalia a produzir relatórios de avaliação com valor acrescentado para os respectivos destinatários:

- Auscultar previamente os vários actores sobre a maior ou menor utilidade da informação a produzir.
- Garantir uma correspondência efectiva entre informação produzida e necessidades dos respectivos destinatários, através da realização de validações conjuntas de propostas de relatórios a apresentar no decurso ou no final de uma intervenção formativa.
- Sinalizar com clareza as mensagens/assuntos mais importantes do relatório.
- A linguagem a utilizar nos relatórios deve ser clara e ajustada, sempre que possível, à linguagem dos respectivos destinatários.
- Elaborar sumários executivos.
- Efectuar exposições suportadas em esquemas, gráficos ilustrativos da realidade observada, que permita uma fácil e rápida leitura dos resultados obtidos.
- Identificar tendências/cenários futuros.
- Identificar múltiplas estratégias de disseminação de resultados, de acordo com a realidade de cada um dos actores/“*stakeholders*” em presença.
- Apresentar recomendações que sejam fáceis de operacionalizar.
- Recorrer a discurso construtivo e pedagógico.

#### **Q4 → Que estrutura de relatório adoptar?**

A apresentação de um relatório de avaliação pode variar em função da natureza do projecto formativo, assim como dos interesses dos públicos destinatários dos resultados da avaliação. A estrutura que se apresenta é meramente exemplificativa, podendo o avaliador criar outras formas para apresentar as respectivas mensagens.

Um relatório de avaliação pode, assim, ser dividido num conjunto de partes, designadamente:

**Parte I****Resumo do relatório de avaliação, também designado por “sumário executivo”**

Indica, de forma sucinta, as principais conclusões da avaliação efectuada (caracterização sucinta do projecto avaliado, principais questões avaliativas – por nível de avaliação –, sinalização clara do diferencial entre objectivos previstos e objectivos alcançados – por nível de avaliação –, apreciação global do projecto, principais aspectos positivos, principais limitações, dificuldades, principais recomendações e acções futuras).

**Parte II****Índice ou tabela de conteúdos/guia de organização do relatório**

Indica de que forma os diferentes conteúdos estão inseridos no relatório de avaliação.

**Parte III****Introdução**

Indica a finalidade do relatório, os seus destinatários e a sua organização geral.

**Parte IV****Enquadramento do projecto**

Efectua uma descrição geral do projecto de formação, centrando o discurso em torno:  
(1) do tipo de competências a desenvolver e respectiva justificação; (2) da proposta pedagógica preconizada; (3) dos objectivos de aprendizagem a alcançar.



**Parte V****Estratégia de avaliação desenvolvida**

É aqui apresentada e justificada a metodologia de avaliação desenvolvida, na qual se destacam dimensões/critérios/indicadores de avaliação considerados.

São igualmente identificados o quadro de referência do processo de avaliação e fontes consultadas.

Esta parte do relatório pode ainda integrar informação sobre os métodos de recolha de dados e a forma como foram analisados.

**Parte VI****Corpo do relatório/desenvolvimento dos assuntos**

Nesta parte do relatório apresentam-se os principais resultados da avaliação. Pode ser organizado de diversas formas consoante as decisões efectuadas pela equipa de avaliação e ou por solicitação de algum dos actores contactados. Ainda assim, o formato que parece agradar mais às entidades que executam formação é a apresentação dos resultados por nível de avaliação, sobre os quais se referem: (1) fontes de informação; (2) análise descritiva de dados – por nível de avaliação; (3) principais conclusões (nestas deverá ser claramente referido qual o diferencial existente entre objectivos previstos e objectivos alcançados – por nível de avaliação).

**Parte VII****Dificuldades/obstáculos ao processo de avaliação/aspectos positivos do processo**

Trata-se aqui de sinalizar eventuais limitações do processo de avaliação resultantes de barreiras colocadas ao desenvolvimento das actividades avaliativas, tais como, insuficiência de recursos mobilizados para o projecto de avaliação, contextos pouco receptivos à aplicação de práticas desta natureza, etc...

Podem e devem ainda ser referidos aspectos bem sucedidos na abordagem avaliativa realizada, que quando apresentados aos vários actores que intervieram na avaliação, podem facilitar a continuidade dos trabalhos entretanto desenvolvidos.

**Parte VIII****Sumário conclusivo**

Consiste na apresentação, de forma sucinta, das principais conclusões associadas ao desenvolvimento e encerramento do processo avaliativo, assim como recomendações e respectivos planos de acção.

Da estrutura apresentada realça-se a parte relativa à elaboração de recomendações, pela importância que assume no contexto de uma avaliação com carácter regulador, que visa contribuir para a efectiva melhoria das práticas dos actores que interagem no projecto de formação.

## Q5 → Como elaborar recomendações?

A fase da elaboração de recomendações traduz-se num dos momentos críticos aquando da elaboração de um relatório de avaliação, já que se traduzem nos resultados directos decorrentes dos juízos de valor efectuados sobre determinada intervenção formativa.

✓ De forma a garantir a utilidade e consequente apropriação das recomendações elaboradas, sugere-se que sejam realizadas as seguintes actividades (baseado em Patton 1997):

- Negociar, com os diversos centros de decisão, a natureza e o conteúdo de um relatório final (permite garantir uma maior aproximação do relatório às necessidades de informação dos seus públicos destinatários).
- Elaborar as recomendações com base nas informações que decorreram da análise de dados recolhidos no terreno (evita que sejam integrados no relatório outras informações que podem vir a causar “ruídos” na relação entre equipa de avaliação e interlocutores implicados no processo).
- Destacar, de entre o conjunto de recomendações a apresentar, as recomendações relativas a assuntos centrais (permite focalizar os respectivos destinatários nos aspectos considerados críticos do processo analisado).
- Considerar as preferências dos seus potenciais utilizadores (pode ser solicitada pelos mesmos a apresentação de várias alternativas de acção. Neste caso, o avaliador poderá indicar vantagens e desvantagens relativas a cada uma das propostas de acção, deixando o respectivo cliente decidir acerca da acção mais adequada).
- Identificar (sempre que possível) os custos e benefícios implicados na execução de alguma recomendação efectuada, bem como eventuais custos decorrentes da não execução das mesmas.
- Elaborar recomendações que estejam relacionadas com o campo de intervenção dos respectivos utilizadores (importa evitar que os mesmos recebam recomendações sobre as quais não vão poder actuar/decidir).
- Elaborar recomendações claras e precisas (implica que as mensagens sejam suficientemente explícitas de forma a serem compreendidas numa primeira leitura pelos respectivos utilizadores).
- Identificar a forma mais adequada para a apresentação das recomendações (implica aferir, por exemplo, as implicações políticas associadas a cada uma das recomendações efectuadas e eventuais reacções dos respectivos utilizadores. O envolvimento dos interessados nos assuntos mais problemáticos, ao longo da respectiva análise, pode atenuar eventuais reacções aquando da apresentação dos relatórios finais de avaliação).
- Dedicar tempo suficiente para a elaboração das recomendações (facilita uma maior reflexão acerca dos resultados obtidos, bem como a realização de eventuais reuniões com os seus potenciais utilizadores).
- Delinear estratégias que possibilitem a execução das recomendações efectuadas (não raras vezes, são realizadas sessões de apresentação de resultados, elaborados sumários executivos dirigidos a cada um dos centros de decisão em causa, entre outros. É aconselhável que, sempre que possível, o avaliador demonstre, nesta fase, total disponibilidade para efectuar eventuais *follow-ups*, após a operacionalização das medidas de acção propostas).

# Instrumentos de apoio ao processo





## Instrumento de apoio nº 24

### 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.

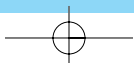
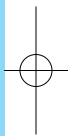
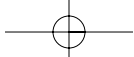
Questões a considerar	Sim (x)	Não (x)	Em parte (x)	Comentários (sinalizar e comentar ausência de eventuais informações que possam ter interesse para o processo de avaliação)
1. Foram discutidos com os actores interessados a natureza e o conteúdo dos relatórios a apresentar?				
2. Foram claramente destacadas, no relatório, as mensagens mais importantes do processo de avaliação realizado?				
3. Foram apresentados no relatórios 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?				

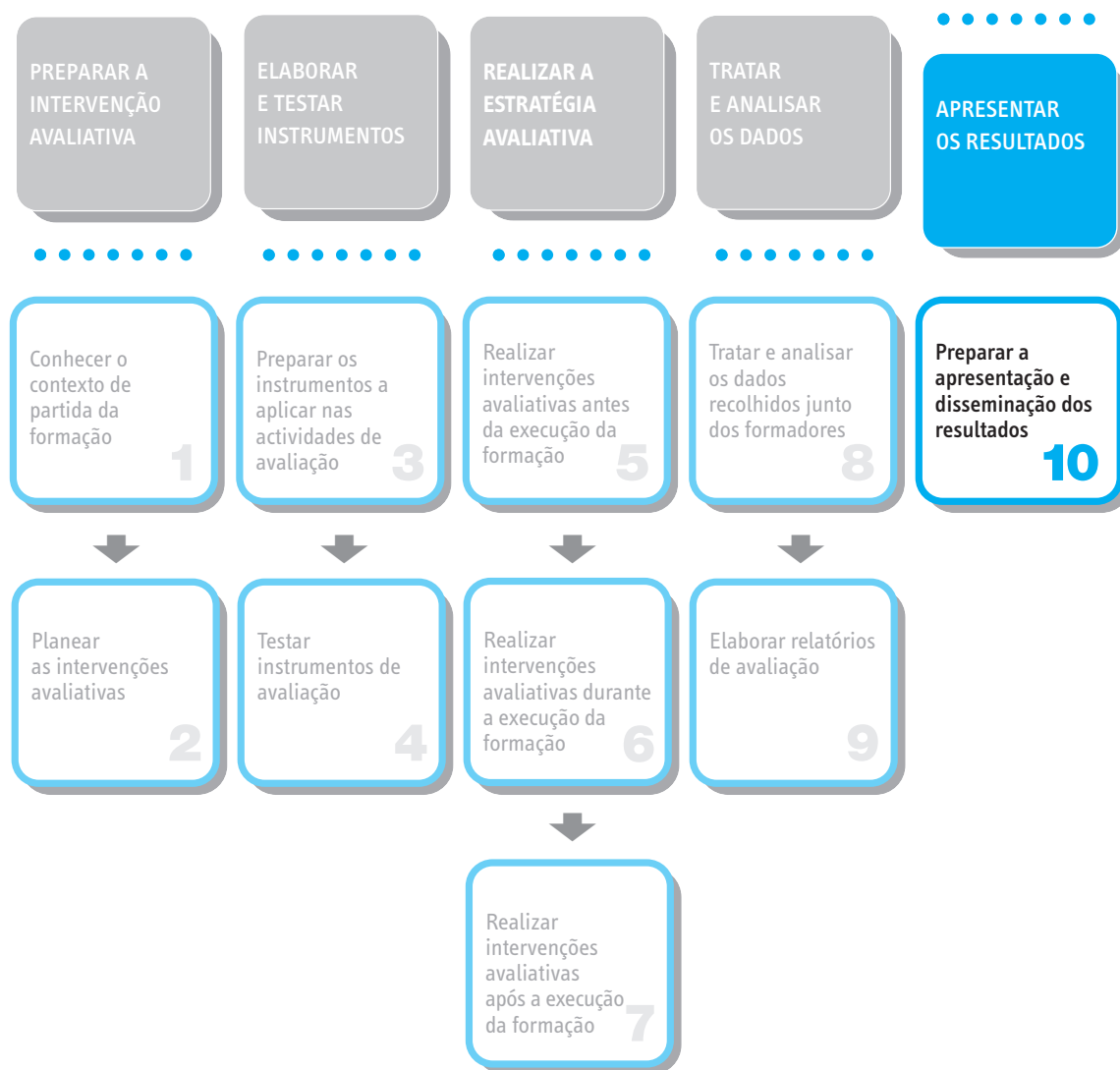
<b>FASE V</b>	<b>APRESENTAR OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO</b>
---------------	--

<b>Objectivo</b>
------------------

A fase V da abordagem PERTA remete o avaliador para a importância da apresentação dos resultados da avaliação, sendo de destacar nos textos que se seguem três actividades centrais: a definição de uma estratégia para apresentar/disseminar os resultados de avaliação, e a preparação das sessões subsequentes e a laboração de planos de intervenção concretos com vista à introdução de melhorias nas práticas das entidades e/ou indivíduos que operam na formação.

Processos da FASE IV	Questões orientadoras	Instrumentos propostos para a FASE V
Processo 10 Preparar a apresentação e disseminação dos resultados da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como definir uma estratégia para apresentação e disseminação dos resultados de uma avaliação?</li> <li>• Que abordagens utilizar na apresentação dos resultados da avaliação?</li> <li>• Quais as questões críticas associadas à apresentação dos resultados de avaliação?</li> <li>• Como elaborar planos de melhoria?</li> <li>• Como controlar a implementação das medidas propostas nos relatórios de avaliação?</li> </ul>	Instrumento nº 25 – Instrumento de apoio à preparação das apresentações dos resultados de uma avaliação



**PROCESSO 10.****Preparar a apresentação e disseminação dos resultados da avaliação**

No final deste processo o avaliador deve ser capaz de :

- Definir estratégias concretas de apoio à apresentação e disseminação dos resultados de uma avaliação.
- Construir planos de intervenção concretos que visem a introdução de acções correctivas e/ou melhoria no âmbito de projectos em curso ou a desenvolver posteriormente.

## Processo 10. Preparar a apresentação e disseminação dos resultados da avaliação

Uma vez concluído o processo de avaliação da formação, torna-se necessário preparar a apresentação dos respectivos resultados junto dos actores que na mesma participaram (directa ou indirectamente).



Reflectindo.....

Na sequência da elaboração dos relatórios de avaliação, reflecte-se sobre a melhor forma de os apresentar/disseminar junto dos respectivos públicos alvo. Considerando que a maior ou menor apropriação/exploração dos resultados de uma avaliação depende, na maior parte das vezes, do maior ou menor investimento efectuado na preparação das respectivas apresentações, sugere-se que se dedique algum tempo na definição de estratégias de abordagem aos beneficiários finais da avaliação.

Devemos aqui ter presente que, diferentes contextos de avaliação justificam o recurso a estratégias de comunicação diferenciadas. Neste sentido, um relatório de avaliação é aqui encarado como instrumento de diálogo entre avaliadores e avaliados, pelo que a sua apresentação/exploração pelos vários actores merece a máxima atenção.

É nesta fase do processo avaliativo que se retomam os objectivos da avaliação, inicialmente definidos e divulgados junto dos actores implicados na formação. Importa, assim, ter presente se a avaliação a apresentar visa:

- garantir que sejam aprovadas novas acções de formação;
- garantir o envolvimento dos vários presentes nas acções formativas a desenvolver no futuro próximo (participantes e outros actores);
- justificar investimentos financeiros efectuados na formação, demonstrando o respectivo impacte nos resultados dos indivíduos, dos grupos ou organização;
- reforçar a qualidade dos processos formativos já desenvolvidos;
- sensibilizar para as áreas críticas a desenvolver através da formação;
- sinalizar novas necessidades de intervenção formativa;
- (...)

Estas poderão ser, à partida, algumas das razões que justificam apresentações cuidadas dos resultados da avaliação da formação. Competirá a cada organização preparar tais apresentações de acordo com as expectativas de cada um dos presentes nessas sessões.



Preparando a prática....

### **Q1 → Como definir uma estratégia para a apresentação e disseminação dos resultados de uma avaliação?**

A definição de uma estratégia para apresentação dos resultados de uma avaliação exige uma reflexão traduzida seguidamente nas seguintes etapas:

#### **Etapa A**

##### A quem devem ser apresentados os resultados?

Consiste na (1) identificação de actores chave do processo, interessados (directa ou indirectamente) nos seus resultados; (2) sinalização das principais características dos actores a contactar)



#### **Etapa B**

##### Como deverão ser apresentados os resultados?

Decisão sobre a forma adequada para apresentação dos resultados - sessões de sensibilização/formação, eventos específicos tais como seminários, *workshops*, colóquios, publicações, etc...; decisão sobre conteúdos a apresentar por tipo de público destinatário; decisão sobre a importância da elaboração de relatórios personalizados e adequados às diferentes expectativas em presença; aferir das preferências de cada um dos actores do processo – relatórios mais pormenorizados/mais resumidos...



#### **Etapa C**

##### Quando devem ser apresentados os resultados?

Consiste na identificação dos momentos mais adequados para a apresentação dos resultados.



**Etapa D****Quem deve apresentar os resultados da avaliação?**

Trata-se de sinalizar os actores melhor posicionados e preparados para a apresentação dos resultados da avaliação.

**Etapa E****Onde devem realizar-se as sessões para apresentação dos resultados?**

Consiste em reflectir sobre os constrangimentos associados à escolha do local para apresentação de resultados.

**Etapa F****Como devem os vários actores-chave apropriar-se dos resultados da avaliação?**

Trata-se de evitar que os resultados da avaliação (seja intermédia ou final) sejam utilizados para fins distintos dos pré-estabelecidos no plano de avaliação; trata-se de garantir a utilização dos resultados produzidos, sempre que tal seja possível - apelo à rentabilização do tempo, esforço e dinheiro, a favor de uma maior eficiência e eficácia da formação.

**Etapa G****Os destinatários estão preparados para receberem os resultados produzidos?**

Na presença de resultados negativos ou não esperados, importa reflectir sobre as eventuais reacções e/ou impactes nos seus destinatários.

Verificamos, assim, que um bom planeamento das actividades associadas à apresentação dos resultados de um processo avaliativo pode favorecer, de forma bastante significativa, o sucesso da mesma.

## Q2 → Que abordagens utilizar na apresentação de relatórios de avaliação?

São várias as formas a utilizar na apresentação dos resultados de uma intervenção avaliativa. Destacam-se, seguidamente, as abordagens/ferramentas mais utilizadas por parte das entidades que intervêm na formação:

- Reunião individual com cada um dos interessados.
- Reuniões colectivas (intra ou inter-equipas/departamentos; sessões públicas...).
- Envio de *emails*/documentos escritos para análise (contactos individuais ou colectivos).
- Informação constante em *Newsletters* internas.
- Consulta a informação digital.

Como ferramentas de apoio à disseminação, destacam-se:

- as apresentações *powerpoint*;
- os documentos escritos;
- os sistemas de gestão de informação internos.

**!! A forma como se apresentam os resultados de uma avaliação determina, em grande medida, o modo como os mesmos são, posteriormente, apropriados e integrados nas práticas dos respectivos públicos destinatários.**

Apresentam-se, seguidamente, algumas sugestões que visam apoiar o avaliador a preparar e apresentar os resultados das respectivas intervenções.

### A devolução dos resultados junto do gestor de topo/director de formação

- Planear uma reunião presencial logo que reunida informação sobre eventuais impactes da formação.
- Envio de uma cópia do relatório alguns dias antes da realização da reunião referida.
- Sugere-se que a reunião se inicie com a apresentação dos objectivos do processo avaliativo, assim como, da metodologia utilizada na recolha dos dados.
- Destacar as principais questões de avaliação.
- Apresentar os principais resultados da avaliação, sem esquecer as respectivas questões avaliativas de base.
- Destacar informações constantes no sumário executivo apresentado, que deverá focalizar as atenções na sinalização dos impactes da formação em indicadores de desempenho dos indivíduos e eventualmente da organização.
- Após a apresentação dos principais resultados, importa destacar as vantagens que decorrem da implementação de processos avaliativos.
- Uma breve focalização nas limitações/obstáculos do processo pode, ainda, ajudar a sinalizar eventuais aspectos a melhorar em futuros processos de avaliação.
- Centrar a atenção dos responsáveis presentes na possibilidade de se virem a implementar planos de acção que visem a introdução de melhorias concretas em acções que se encontrem a decorrer ou em futuras intervenções.



- O encerramento da reunião deverá centrar-se na determinação das prioridades para acção, assim como, sinalização de responsabilidades a assumir por parte de cada um dos actores implicados no projecto de formação.

#### A devolução dos resultados junto dos formadores/monitores/coordenadores pedagógicos

- Retomar os objectivos da avaliação desenvolvida.
- Sensibilizar os formadores/monitores para a importância da reflexão a realizar em torno dos resultados das avaliações efectuadas.
- Efectuar reuniões em grupo ou individuais para discussão pormenorizada sobre as recomendações decorrentes das intervenções de avaliação.
- Discussão aberta sobre os aspectos menos conseguidos do projecto de formação.
- Mobilização dos presentes nas reuniões para a elaboração e implementação de planos de melhoria.
- Afectação de responsabilidades e definição de *timings* para execução das propostas de melhoria.
- Marcação de próximas reuniões para verificação de resultados.
- Sensibilizar os formadores/monitores para a importância da construção de manuais de qualidade internos, nos quais sejam claramente sinalizados os perfis dos formadores a considerar e desenvolver.
- No caso de já existirem manuais de qualidade, verificar da possibilidade de neles introduzir as mais recentes propostas de melhoria.

#### A devolução dos resultados junto dos participantes na formação

- Retomar os objectivos da avaliação desenvolvida.
- Reflectir conjuntamente acerca da utilidade dos resultados da avaliação para os que na mesma participaram.
- Retomar as principais dimensões/componentes de avaliação consideradas no modelo aplicado.
- Centrar a discussão nos aspectos verdadeiramente críticos.
- Discutir abertamente eventuais propostas de melhoria a adoptar nas acções/módulos em curso ou acções/módulos subsequentes.
- Informar sobre a responsabilidade de cada um ao nível da implementação das propostas de melhoria sugeridas.
- Agendar futuras reuniões/encontros para breves pontos de situação relativamente aos resultados decorrentes das acções de melhoria implementadas.

Na sequência da apresentação dos resultados da avaliação importa estar atento às reacções dos presentes, designadamente, eventual predisposição para a implementação de eventuais planos de melhoria. As respectivas reacções permitem ainda reequacionar as estratégias de apresentação, caso haja necessidade.

✓ Alguns dos pressupostos de partida que ajudam a garantir a eficácia de uma apresentação, são os seguintes:

- A apresentação dos resultados deve ser oportuna, de modo a (1) permitir tomar decisões nos momentos em que são necessárias; (2) garantir a máxima utilidade dos “produtos” de um processo de avaliação; (3) conquistar a confiança dos vários actores implicados no processo.
- As apresentações devem ser preparadas em função das expectativas e características dos respectivos públicos, por forma a permitir realizar sessões “à medida”, focalizadas nos interesses e necessidades dos “clientes” finais da avaliação.
- Existem diferentes formas de apresentar os resultados de um processo de avaliação. Uma escolha acertada pode determinar o sucesso na transmissão das mensagens da avaliação realizada.
- A apresentação deverá focalizar-se em factos concretos e facilmente sustentáveis. Tal evita que o discurso se centre em “meras opiniões”, resultando ainda numa maior credibilidade do processo avaliativo.
- A existência de várias pausas para apresentar resultados de avaliação reduz o efeito de surpresa no final. Tal prática facilita a introdução de actividades correntes de avaliação.
- Ter presente as várias percepções que os diferentes actores têm sobre o projecto desenvolvido. Permite despistar eventuais opiniões negativas sobre anteriores intervenções formativas.
- As apresentações tendem a ser mais eficazes quando planeadas. Permite garantir as condições necessárias à eficaz apropriação dos resultados de um processo de avaliação. Permite fundamentar/justificar melhor os aspectos menos positivos de determinado projecto.

**Q3 → Como elaborar planos de melhoria?**

Após a apresentação e discussão dos resultados de um processo de avaliação, importa reflectir sobre as respectivas conclusões, designadamente sobre as recomendações efectuadas por quem participou na avaliação. Estas remetem normalmente para acções a desenvolver que podem assumir duas finalidades distintas:

- dar continuidade e reforçar eventuais práticas bem sucedidas;
- introduzir as alterações necessárias de modo a corrigir/alterar aspectos menos positivos nas acções desenvolvidas.

De forma a melhor acompanhar os trabalhos subsequentes, aqui fica uma proposta de grelha que visa apoiar a implementação/monitorização de eventuais planos de acção:

Recomendações	Acções a implementar	Responsável pela implementação das acções	Resultados a alcançar	Timings para execução das acções	Estimativa global de custos
1.					
2.					
3.					
4.					

**Q4 → Como controlar a implementação das medidas propostas nos relatórios de avaliação?**

O controlo/monitorização do desenvolvimento dos planos de melhoria afigura-se aqui uma actividade central, na medida em que da maior ou menor consequência do processo avaliativo já desenvolvido, depende a credibilidade das futuras intervenções de avaliação. As consequências da avaliação deverão assim ser claramente percebidas pelos que na mesma participaram, de modo a, paulatinamente, serem construídas relações de confiança entre quem avalia e quem é avaliado.

Neste sentido, sugere-se que sejam discutidos os resultados de avaliações já realizadas no momento do planeamento de novas acções de formação. Uma outra estratégia capaz de garantir uma maior visibilidade da acção do avaliador é a incorporação, nos documentos de orientação/manuais de procedimentos/manuais de qualidade, de novas regras que, à paridade, se acredita possam conduzir a uma maior qualidade das intervenções dos vários actores que intervêm na formação.

# Instrumentos de apoio ao processo



# Instrumento de apoio nº 25

## 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.

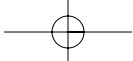
**Contextos e momentos de aplicação:** Pode ser utilizado na fase do planeamento da estratégia de avaliação, assim como, na fase da preparação das apresentações dos resultados de uma avaliação.

**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/modo 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.			



## VI. O controlo do processo avaliativo: a perspectiva da meta-avaliação

Nesta parte do Guia abordam-se as questões associadas ao controlo do processo de avaliação e verificação da respectiva eficácia. Como objectivos centrais da reflexão que se segue, apresentam-se os seguintes:

- sensibilizar para a importância da introdução de mecanismos de controlo da qualidade dos processos de avaliação da formação;
- disponibilizar instrumentos para o controlo da qualidade de um processo de avaliação da formação.



Reflectindo....

Uma vez realizadas as intervenções de avaliação, importa verificar em que medida estas foram úteis para os vários actores que nas mesmas se viram envolvidos. Defende-se aqui, tal como evidenciado ao longo das reflexões já realizadas neste Guia, uma perspectiva de avaliação que possibilite aos seus destinatários, não apenas recolher informação sobre os resultados e impactos da formação realizada, mas também aprender com os processos de avaliação desenvolvidos.

Tratam-se de duas perspectivas centrais nos processos de verificação do controlo da qualidade da avaliação. A esta prática de se avaliar a própria avaliação atribui-se a designação de Meta-Avaliação. Sobre esta matéria Brinkerhoff (1985) mesmo que uma abordagem meta-avaliativa se baseia no pressuposto de que uma avaliação deve ser uma experiência de aprendizagem para todos os que na mesma se vejam implicados.

Na realidade, quando se avalia a própria avaliação realizada procura-se:

- aferir da qualidade do modelo ou dispositivo de avaliação desenvolvido;
- compreender a evolução em termos de aplicação de práticas avaliativas;
- reflectir sobre os resultados das avaliações realizadas;
- aprender com as reflexões e balanços realizados de modo a introduzir eventuais melhorias nas práticas de avaliação já existentes.

Os processos meta-avaliativos são em regra bem acolhidos, sempre que já existem outros procedimentos internos de controlo de qualidade, tais como, processos de auditoria internos, processos de auto-avaliação dos indivíduos, equipas ou organização.

**!! Afinal, sempre que não questionamos a qualidade final do nosso trabalho, podemos estar certos que outros, seguramente, o irão fazer (Brinkerhoff, *et al.*, 1985).**





Preparando a prática...

### **Q1 → Meta-avaliação: que abordagens?**

As questões da meta-avaliação assumiram um papel de destaque no período que medeia o início dos anos 80 e meados dos anos de 90. As preocupações com esta matéria focalizavam-se, então, na avaliação de programas de intervenção no domínio da Educação.

Assiste-se, neste período, a um crescente desenvolvimento das práticas de avaliação nos mais diversos domínios de intervenção, tendo-se verificado durante o período referido, a transição de uma postura de maior independência, em matéria de aplicação de projectos de avaliação, para uma postura de maior implicação de todos os intervenientes, com participação directa e ou indirecta, nesses projectos.

Esta mobilização de actores vem, em certa medida, contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens de avaliação, e por conseguinte novas formas de recolha e tratamento de dados. A garantia da qualidade dos processos de avaliação surge, assim, como uma forte preocupação neste período, tendo surgido em 1981 a primeira proposta de *Standards* a aplicar às intervenções de natureza avaliativa, muito embora ainda fortemente direccionada para o campo da implementação de programas/projectos de educação: “*Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials*” (McGraw-Hill 1981).

A partir desta publicação muitas foram as organizações a validar e a apropriar-se desta obra, dando origem mais tarde à criação de um comité constituído por 16 entidades com intervenção no domínio da avaliação.

Vários foram os contributos para a elaboração de uma proposta de meta-avaliação (Sanders, 1976; *Joint Comittee on Standards*, 1994; Brinkerhoff, 1985).

As diferentes abordagens propostas assumem formatos distintos, não obstante, na maior parte dos casos, bastante complementares entre si.

Uma das primeiras propostas apresentadas (Sanders, 1976), remete-nos para a verificação da adequação de um plano de avaliação. A proposta surge no formato de *checklist* e remete o respectivo utilizador para as questões associadas à qualidade da intervenção avaliativa a desenvolver. Este instrumento surge dividido em quatro grandes secções, a saber:

<b>Critérios considerados</b>	<b>Questões centrais</b>
Critérios relacionados com a adequação da planificação da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação surge focalizada nos aspectos centrais do projecto?</li> <li>• A proposta avaliativa é viável quando considerados os constrangimentos do contexto?</li> </ul>
Critérios relacionados com a adequação da recolha de informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os instrumentos avaliativos afiguram-se fiáveis e válidos?</li> <li>• A informação recolhida é objectiva e representativa do universo em presença?</li> </ul>
Critérios relacionados com a adequação da apresentação e divulgação dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A informação disponibilizada é útil e oportuna?</li> </ul>
Critérios gerais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A implementação do processo avaliativo obedeceu a princípios éticos?</li> </ul>

Um referencial amplamente utilizado actualmente em matéria de meta-avaliação, resultou do trabalho do Joint Committee on Standards (1994). Pela extensão e importância da obra remete-se o avaliador para as referências bibliográficas nas quais poderá encontrar a obra referida.

Uma outra proposta, igualmente bastante divulgada, na qual é possível destacar os propósitos e enfoques de uma proposta para meta-avaliação, é a apresentada por R. Brinkerhoff (1985):

	<b>Momentos de intervenção</b>		
	<u>O momentum “antes”</u>	<u>O momentum “durante”</u>	<u>O momentum “depois”</u>
<b>Funções avaliativas</b>	A avaliação dos planos/estratégias avaliativas	A avaliação das actividades avaliativas em curso	A avaliação após a intervenção avaliativa concluída
<b>1. A focalização da avaliação</b>	Contribuir para a melhor definição do propósito da avaliação, das respectivas questões avaliativas, caracterização de contextos e identificação de audiências.	Determinar em que medida as questões avaliativas estão ou não a ser consideradas, assim como aferir até que ponto são as mais indicadas, face aos resultados entretanto alcançados	Aferir da adequação e pertinência dos propósitos avaliativos e das questões avaliativas consideradas.
<b>2. A construção da proposta avaliativa</b>	Identificar com clareza qual a estratégia avaliativa e/ou ajudar na definição da mesma.	Aferir da eficácia das estratégias avaliativas implementadas, assim como apoiar, se necessário, na revisão das estratégias previstas.	Determinar em que medida a intervenção avaliativa foi implementada de forma adequada e se foi útil para os respectivos destinatários.

<b>3. A recolha de informação</b>	Aferir da adequação dos instrumentos avaliativos, assim como acerca das estratégias para recolha dos dados pretendidos.	Aferir da adequação das estratégias de recolha de dados.	Aferir da qualidade e relevância da informação recolhida, assim como dos métodos utilizados na recolha dessa informação.
<b>4. A análise da informação</b>	Apoiar o avaliador na selecção da melhor estratégia avaliativa a aplicar; ajudar a seleccionar o melhor perfil de avaliador a mobilizar.	Aferir da adequação e qualidade do tratamento da informação (ex: categorizações...)	Aferir da adequação das análises e interpretações efectuadas sobre a realidade observada.
<b>5. O <i>feedback</i> dos resultados</b>	Aferir da adequação da estratégia de devolução de resultados e respectivo formato de apresentação, conteúdos, em função dos vários tipos de destinatários.	Ler e avaliar os relatórios de avaliação, apresentando eventuais alternativas; contribuir para a melhoria das questões técnicas.	Avaliar os relatórios de avaliação, o respectivo equilíbrio; oportunidade, adequação.
<b>6. A gestão do processo avaliativo</b>	Avaliar e melhorar o plano de avaliação desenvolvido; custo-benefício das intervenções, e características dos contratos.	Verificar em que medida o plano de avaliação está a ser monitorizado; aferir da adequação do contracto efectuado assim orçamento previsto.	Aferir em que medida o processo de avaliação desenvolvido foi bem conduzido, assim como correctamente orçamentado; Determinar se os custos foram razoáveis; determinar se os contractos foram respeitados.

Fonte: Adaptado de Brinkerhoff, et al, 1985

As intervenções de avaliação, quer sejam efectuadas interna ou externamente à organização e/ou projecto de intervenção, são cada vez mais solicitadas tal como se referiu na parte I do presente Guia.

Este crescendo em termos de intervenções avaliativas exige um maior acompanhamento e validação dos próprios processos avaliativos implementados.

O interesse pelas intervenções meta-avaliativas surge, em regra, muito associado a contextos de sistemas de controlo e/ou auditoria de projectos de intervenção, designadamente no quadro das preocupações com a validação das estratégias e resultados das avaliações. Não será, pois, comum verificar a implementação isolada de intervenções desta natureza.

## Q2 → Quem pode efectuar abordagens meta-avaliativas?

Os processos de meta-avaliação podem ser efectuados, quer por indivíduos e/ou organizações externas ao projecto em análise, quer por indivíduos envolvidos na implementação das intervenções. Pode também ser um processo da responsabilidade de equipas internas ao projecto.

Na maior parte das vezes, as avaliações desta natureza são efectuadas por parte das equipas internas, designadamente por parte dos que representam o “cliente” ou “utilizador” do programa.

A meta-avaliação realizada por indivíduos externos aos projectos acaba por atribuir maior credibilidade ao processo, quando comparada com a meta-avaliação realizada por indivíduos internos ao projecto.

A realização de meta-avaliações por indivíduos internos ao projecto e/ou alguém próximo da estrutura coordenadora do projecto, surge, regra geral, inserida, em sistemas de controlo/auditoria internos que visam, por um lado aferir da conformidade das intervenções executadas face a referenciais pré-definidos, assim como, por outro lado, introduzir melhorias nos processos que entretanto se encontrem a decorrer.

Todavia, considerando a morosidade do processo meta-avaliativo, a abordagem interna acaba por ser a predominante.

Tratando-se de uma observação sobre práticas/metodologias avaliativas os mesmos autores (Brinkerhoff, *et al.* 1985) sugerem que o processo seja conduzido por indivíduos que dominem as diferentes metodologias avaliativas, ao invés de indivíduos conhecedores dos contextos de intervenção.



Exemplificando....

### Q3 → Que dimensões/critérios utilizar na implementação da meta-avaliação?

O interesse acelerado pela implementação de práticas de avaliação, exigidas em particular pelos financiadores dos projectos de intervenção, lançou para o mercado uma série de entidades/indivíduos que visam, actualmente, dar uma resposta a este tipo de solicitação.

Apresenta-se seguidamente, a título meramente exemplificativo, um conjunto de critérios de avaliação para a realização de uma análise rápida sobre as práticas de avaliação já desenvolvidas:

Dimensões de avaliação	Principais critérios de avaliação
Os responsável(eis) pela gestão/acompanhamento da implementação do processo avaliativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparação técnico-metodológica dos responsáveis pela gestão do processo de avaliação</li> </ul>
Os actores que participam no processo de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eficácia na mobilização e formação dos actores chamados a participar nas actividades de avaliação</li> </ul>
O modelo de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturação e sofisticação do modelo de avaliação</li> <li>• Flexibilidade e adequação do modelo de avaliação implementado face às características dos respectivos contextos de aplicação</li> </ul>
As fontes de informação utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Credibilidade das fontes de informação</li> </ul>
Operacionalização do modelo de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adesão dos vários actores às actividades de avaliação</li> <li>• Adequação das estratégias de avaliação às necessidades de informação dos respectivos destinatários</li> </ul>
Resultados do processo avaliativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualidade dos resultados produzidos</li> <li>• Utilidade dos resultados para os respectivos públicos destinatários</li> </ul>
Relatórios finais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualidade dos relatórios de avaliação</li> <li>• Adequação da linguagem aos respectivos públicos alvo</li> </ul>
Recomendações produzidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exequibilidade das recomendações produzidas</li> </ul>
Custos do processo avaliativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação custo-eficiência do processo avaliativo</li> </ul>

# Instrumento de apoio ao processo meta-avaliativo



## Instrumento de apoio nº 26

### FICHA TÉCNICA

**Objectivos:** O presente instrumento permite efectuar uma avaliação rápida sobre as práticas de avaliação realizadas.

**Contextos e momentos de aplicação:** Este instrumento foi construído para ser aplicado nos momentos antes, durante e após o desenvolvimento das estratégias de avaliação.

**Quem o pode utilizar:** O gestor da formação, os coordenadores da formação, os formadores...

Questões a considerar	SIM (x)	NÃO (x)	Observações
-----------------------	------------	------------	-------------

#### Antes da execução do processo de avaliação

1. Na preparação da avaliação foram contempladas as características dos contextos?			
2. A avaliação surge centrada nos aspectos centrais/críticos da formação?			
3. A proposta avaliativa afigura-se viável quando considerados os constrangimentos do contexto?			
4. Os instrumentos avaliativos a aplicar afiguram-se válidos e fiáveis?			
5. Foram mobilizados e preparados os actores que intervêm no processo avaliativo?			

#### Durante a execução do processo de avaliação

6. A implementação do processo avaliativo obedece a princípios éticos?			
7. O modelo de avaliação afigura-se suficientemente flexível de modo a dar total resposta às questões de avaliação em presença?			
8. As fontes de informação afiguram-se suficientemente credíveis?			
9. A informação disponibilizada é útil e oportuna?			
10. A informação produzida é objectiva e representativa?			

#### Após a execução do processo de avaliação

11. As estratégias de avaliação deram resposta às necessidades de informação dos respectivos destinatários			
12. Os vários actores aderiram de forma satisfatória às actividades de avaliação?			
13. A qualidade dos resultados produzidos é satisfatória?			
14. As recomendações efectuadas são exequíveis?			
15. Os resultados produzidos respondem às necessidades de informação dos respectivos destinatários?			
16. A relação custo-benefício do processo avaliativo é aceitável?			

## Referências bibliográficas

- ABRECHT, R. (1994) – *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- ALBARELLO, L. et al (1997) – *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ASTD (2001). *Measurement & Evaluation Train the trainer Guide Vol. IV*, an Info-line collection. ASTD.
- BALDWIN, T.T.; FORD, J. K. (1988) – *Transfer of training: a review and directions for future research*. Personnel Psychology, 41, 63-105.
- BARBIER, J.M. (1990) – *A Avaliação em Formação*. Porto: Afrontamento, D.L.
- BARDIN, L. (1977) – *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARKSDALE, S; LUND, T. (2001) – *Rapid Evaluation*. Alexandria ASTD.
- BARTEL, A. P. (2000) – *Measuring the employer's return on investments in training: evidence from the literature*. In NCVER (2001) – *Research at a glance, returns on investment in training*. [On-line]. Disponível na WWW:<URL: <http://www.ncver.edu.au/research/core/cp0007aag.pdf>>
- BARTRAM, S.; GIBSON, B. (1999) – *Evaluating Training*. HRD Press. Amherst, Massachusetts.
- BARZUCCHETTI, S.; CLAUDE, J. (1995) – *Evaluation de la formation et performance de l'entreprise*. Editions Liaisons.
- BASARAB, D. J.; ROOT, D. K. (1992) – *The Training Evaluation Process: a practical approach to evaluating corporate training programs*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- BEE, F.; BEE, R. (1994) – *Training Needs Analysis and Evaluation*. London: Institute of Personnel and Management.
- BLOOM, B. et al ( 1971) – *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. USA: McGraw-Hill, Inc.
- BRINKERHOFF, R.; GILL, S. (1994) – *The learning alliance: systems thinking in human resource development*. Jossey Bass Business and management series.
- BRINKERHOFF, R. et al (1985) – *Program Evaluation – a practitioner's guide for trainers and educators*. 3ª edição. Kluwer:Nijhoff Publishing.
- BRINKERHOFF, R.; APKING, A. (2001) – *High Impact Learning*. Basic Books.
- BROAD M., L. , ed. lit. (1997) – *Transferring Learning to the Workplace: seventeen case studies from the real world of training*. Alexandria, Virginia: ASTD.
- CAETANO, A.; VELADA, R. (2004) – *Avaliação da Formação Profissional: o problema da transferência*. In Cadernos Sociedade e Trabalho: Formação Profissional, 4. Lisboa. Departamento de Estudos, Estatística e Planeamento do MTSS.
- CARDINET, J. (1993) – *Avaliar É Medir? 1ª Edição*. Rio Tinto: Edições ASA.
- CARDOSO, Z. et al (2003) – *Avaliação da formação: glossário anotado*. Lisboa: Inofor.
- CARRASCO, J.F. (1988) – *Como avaliar a aprendizagem*. Rio Tinto: Edições ASA
- CARVALHO, A. et al (1994) – *Avaliação Criterial/Avaliação Normativa*. In: *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa, IIE.



- Comissão Interministerial para o Emprego (2001) – *Terminologia de Formação Profissional*. Lisboa: MESS, ICT.
- DENNERY, M. (1997) – *Organiser le suivi de la formation – méthodes et outils*. ESF éditeur, Paris.
- DESCY, P.; TESSARING, M. (2004) – *Evaluation of Systems and Programs*. CEDEFOP. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- DESCY, P.; TESSARING, M. (2005) – *The Value of Learning: evaluation and impact of education and training*. CEDEFOP. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- DESCY, P.; TESSARING, M. (2005) – *The Value of Learning: evaluating and impact of education and training*. European Centre for the Development of Vocational Training.
- FIGARI, G. (1996) – *Avaliar: que referencial?*. Porto Editora
- GEERTSHUIS, S. et al (2002) – *Evaluation of Workplace Learning*.  
Disponível na www:<URL: <http://www.emerald-library.com>>
- GOUVEIA J. et al (2005) – *Manual de Avaliação da Formação*. Disponível na WWW:<URL: <http://crc.aeportugal.pt>>
- GRUBB, W.; RYAN, P. (1999) – *The roles of evaluation for vocational education and training*. Geneva: International Labour Office.
- GUBA, E., LINCOLN, Y. (1989) – *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: CA: Sage.
- GUPTA, K. (1999) – *A Practical Guide to Needs Assessment*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- HASHIM, J. (2001) – *Training Evaluation: clients' roles*. Disponível na WWW:<URL: <http://www.emerald-library.com>>
- INSTITUTO PARA A INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO (2002) – *Acreditação: Guia de Apoio ao Utilizador do Sistema de Acreditação*. Lisboa: Inofo.
- INSTITUTO PARA A QUALIDADE NA FORMAÇÃO (2004) – *Guia para a Concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos. Coleção Metodologias de Formação*. Lisboa: IQF.
- KETEL, J.; ROEGIERS, X. (1993) – *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KING, J. et al (1987) – *How to Assess Program Implementation*. California: Sage Publications.
- KIRKPATRICK, D. (1998) – *Another Look at Evaluating Training Programs: fifty articles from training & development and technical training magazines cover the essentials of evaluation and return-on-investment*. Alexandria: ASTD
- KIRKPATRICK, D.L. (1998-A) – *Evaluating Training Programs: the four levels, 2nd ed*. San Francisco: Berrett-Koehler
- LE BOTERF, G. (1997) – *De la Compétence à la Navigation Professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1999) – *L'Ingénierie des compétences*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2002) – *Ingénierie et évaluation des compétences*. 4ª edição. Paris: Édition d'Organisation.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos – novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- MATHISON, S. (2005) – *Encyclopedia of Evaluation*. California: Sage Publications, Inc.
- MEIGNANT, A. (1999) – *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações D.Quixote.

- MOY, J.; Mac Donald, R. (2000) – *Analysing Enterprise Returns on Training*. [On-line]. Disponível na WWW:<URL: <http://www.ncver.edu.au/research/proj/nr8012.pdf>>
- MTSS/DEEP (Ministério da Segurança Social e do Trabalho/Departamento de Estudos, Estatística e Planeamento) (2004). *Cadernos Sociedade e Trabalho IV – Formação Profissional*. 1ª edição. Lisboa: MTSS/DEEP.
- NEVES, A. et al (1993) – Que instrumentos usar na observação. In: *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- NOVAK, J.; GOWIN, B. (1999) – *Aprender a Aprender*. 2ª edição. Lisboa: Plátano Universitária.
- OWEN, J.; ROGERS, P. (1999) – *Program Evaluation – forms and approaches*. Sage Publications.
- PARRY, S. (1997) – *Evaluating the Impact of Training: concepts for all levels, evaluation methods and practices, gaining management support: a collection of tools and techniques*. Alexandria: ASTD.
- PATTON, M. (1997) – *Utilization-focused Evaluation, the New Century Text*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.
- PEREZ, C. (2001) – *Évaluer les programmes d'emploi et de formation: l'expérience américaine*. Paris: La documentation Française.
- PERRENOUD, P. (1999) – *Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed.
- PETERSON, R. (1998) – *Training Needs Assessment: meeting the training needs for quality performance*. 2nd ed. London: Kongan Page.
- PHILLIPS, J. et al (2004) – *Make Training Evaluation Work*. USA: ASTD.
- PHILLIPS, J. J (1997) – *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*. 3rd ed. Houston: Gulf.
- PHILLIPS, J. J. (1997-a) – *Return on Investment in Training and Performance Improvement Programs – a step-by-step manual for calculating the financial return*. Improving Human Performance Series. Houston: Gulf Publishing
- PHILLIPS, J. J. (1994) – *Measuring return on investment*, vol 1. Ed. ASTD.
- PHILLIPS, J. J. (1997-b) – *Transferring Learning to the Workplace – seventeen case studies from the real world of training*. ASTD.
- PHILLIPS, P. P. (2002) – *The Bottomline on ROI*. Atlanta, Georgia: CEP Press.
- RIBEIRO, A.; RIBEIRO, L. (1989) – *Planificação e Avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ROBISON, D.G.; ROBISON J.C, (1989) – *Training for Impact: how to link training to business needs and measure the results*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- RODRIGUES, M.J. (1993) – *Avaliação e Aprendizagem Social : uma proposta de metodologia*. Lisboa: Dinâmia. Lisboa: Universidade Aberta.
- ROSSI, P. et al (1999) – *Evaluation: a systematic approach*. 6th ed. Thousands Oaks: Sage.
- SALGADO, C.M.T. (1997) – *Avaliação da Formação: interface escola/empresa*. Lisboa: Texto.
- SCRIVEN, M. ( 1991) – *Evaluation Thesaurus*. 4th ed. Newbury Park: Sage.
- SIMPSON, P.; LYDDON, T. (1995) – *Different Roles, Different Views: exploring the range of stakeholder perceptions on an in-company management development programme*. Disponível na WWW:<URL: <http://www.emerald-library.com>>

SOYER, J. (1999) – *Fonction formation*. 2ª edição. Paris: Éditions d'Organisation.

THE JOINT COMMITTEE ON STANDARDS (1994) – *The program evaluation standards – how to assess evaluations of educational programs*. 2<sup>nd</sup> edition. California: Sage Publications.

TILLING, M.; NASH, P. (2000) – *Standards-based Training and Development: self-assessment, organisation and trainer development strategies and tools*. Aldershot: Gower.

TRINDADE, R. (2002) – *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – novas práticas pedagógicas*. Porto: edições ASA.

VALADARES, J.; Graça, M. (1998) – *Avaliando para Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: Plátano

VAN DEN BERGHE, W. (1998) – *Indicators in Perspective: the use of quality indicators in vocational education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

WEISS, C.H. (1997) – *Evaluation*. 2nd edition. New Jersey: Prentice Hall.

WOODS, J.; CORTADA, J. (2000) – *The 2000 ASTD: Training and performance yearbook*. New York: Mcgraw-Hill.

## Sites de interesse

### *WWW Virtual Library: Evaluation*

URL: [www.policy-evaluation.org](http://www.policy-evaluation.org)

Faz referência a organizações especializadas em matéria de avaliação, a revistas especializadas, centros de investigação, entre outros.

### *Sobre transferência de aprendizagens*

URL: <http://reviewing.co.uk/reviews/evaluation-transfer.htm#transfer>

Faz referência a várias obras relacionadas com o desenvolvimento dos níveis 3 (aplicação dos saberes adquiridos) e 4 (impacte da formação nos resultados da organização) e referências a ROI (Retorno do Investimento).

URL: [www.edholton.com](http://www.edholton.com)

Remete o utilizador para algumas das principais obras de Elwood F. Holton, especializadas no terceiro nível de avaliação (aplicação dos “adquiridos” em contexto real de trabalho), no âmbito do qual são apresentadas abordagens que recorrem ao LTSI (*Learning Transfer System Inventory*).

### *Online Evaluation Resources Library*

URL: [www.oerl.sri.com/index.html](http://www.oerl.sri.com/index.html)

Link para site com conjunto de orientações metodológicas concretas sobre: (1) desenvolvimento de estratégias de avaliação; (2) construção de inquéritos por questionário; (3); aplicação de inquéritos por questionário; (4) elaboração de inquéritos por entrevistas; (5) aplicação de inquéritos por entrevista; (6) A recolha de dados; (7) a triangulação de dados; (8) a construção de instrumentos para práticas de observação.

### *Banco Mundial*

URL: [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org) ou [www.obancomundial.org](http://www.obancomundial.org)

Disponibiliza um conjunto de informações/instrumentos que permitem efectuar a monitorização da avaliação. Destaque para os estudos de avaliação e metodologias para monitorização da avaliação, bem como links associados à temática da avaliação.

Em [www.worldbank.org/evaluation/toolkit/toolkits and handbooks/](http://www.worldbank.org/evaluation/toolkit/toolkits%20and%20handbooks/) encontrará alguns instrumentos com interesse.

### Sociedade Americana para o Desenvolvimento da Formação – ASTD

URL: [www.astd.org/](http://www.astd.org/)

Permite o acesso a fóruns de discussão associados à temática da formação (*Learning communities*). São abertos e gratuitos a todos os profissionais que pretendam obter ou trocar informações. Destaque para os estudos relacionados com a temática da avaliação avaliação, abordagem ROI e *Performance Improvement*.

É ainda possível obter uma versão electrónica da Parte II de *Training Outcomes Evaluation, 1999 Measurement Kit* em [www.raosoft.com/downloads/astd.html/](http://www.raosoft.com/downloads/astd.html/)

### Comissão Europeia

URL: <http://europa.eu.int/comm/>

Permite o acesso a documentos relacionados com a temática da avaliação da formação, designadamente, alguns guias de apoio à aplicação de metodologias de avaliação. São de destacar os guias disponibilizados nos quais podem ser encontradas algumas sugestões que visam dar apoio à obtenção de melhores resultados aquando da aplicação de modelos avaliativos.

Destaque para:

<http://europa.eu.int/comm/budget/evaluation/keydocuments> e

[http://europa.eu.int/comm/europeaid/evaluation/methods/guidelines\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/europeaid/evaluation/methods/guidelines_en.pdf)

### NCVER – National Centre for Vocational Education Research, Ltd.

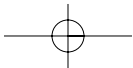
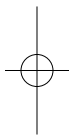
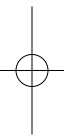
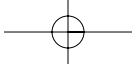
URL: [www.ncver.edu.au](http://www.ncver.edu.au)

Permite aceder a informações subordinadas ao tema da educação/formação profissional. Permite que sejam efectuados *downloads* de textos/estudos integrais relacionados com a temática da avaliação, dos quais se destacam os estudos dedicados à aplicação da metodologia *Return on Investment* (Retorno do Investimento – ROI).

### The Evaluation Center Western Michigan University

URL: [www.wmich.edu/evalctr/checklists/](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/)

Permite o acesso a um conjunto de *checklists* elaboradas por um conjunto de especialistas em matéria de avaliação, tais como Daniel Stufflebeam, Michael Scriven, Michael Patton, entre outros, que visam apoiar o utilizador ao nível da aplicação e controlo de qualidade das respectivas metodologias de avaliação. Estes instrumentos podem ser particularmente úteis aquando da institucionalização de procedimentos de auditoria interna no quadro do desenvolvimento de projectos de formação.



## FASE I







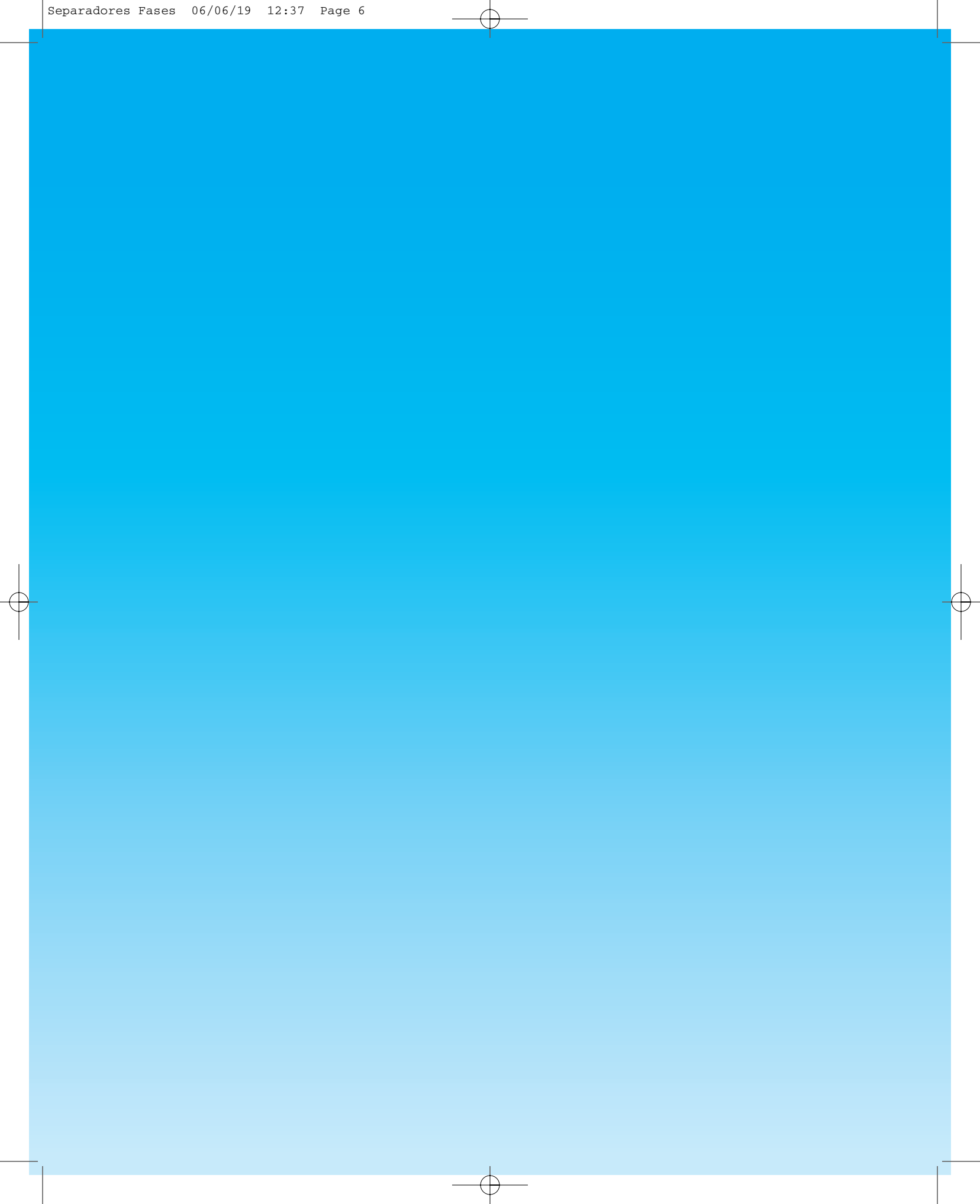
The infographic illustrates the PERTA process, which consists of five sequential steps connected by a dotted line. The steps are:

- P**REPARAR A INTERVENÇÃO AVALIATIVA
- E**LABORAR E TESTAR INSTRUMENTOS
- R**EALIZAR A ESTRATÉGIA AVALIATIVA
- T**RATAR E ANALISAR OS DADOS
- A**PRESENTAR OS RESULTADOS



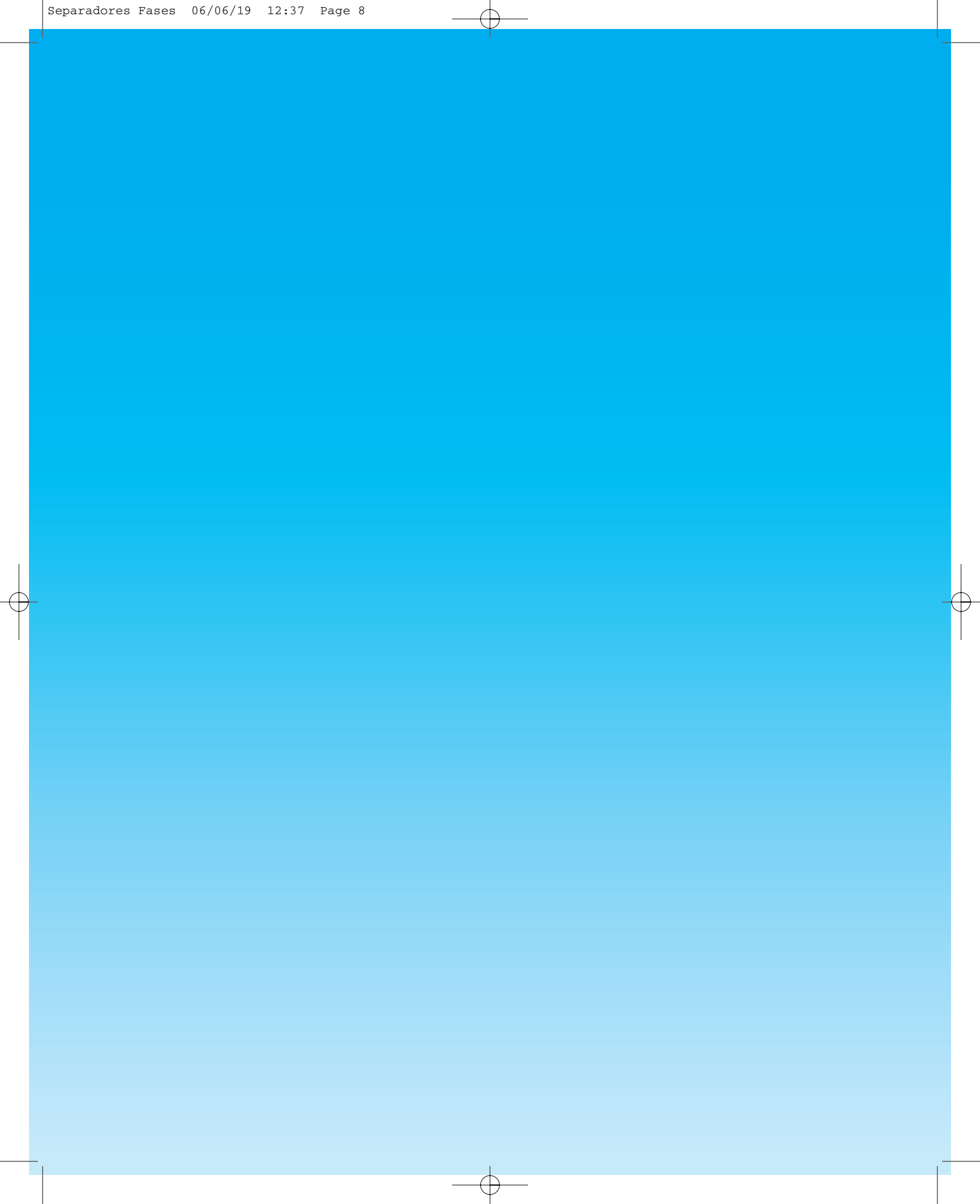
## FASE III





## FASE IV











# Apresentação da abordagem PERTA





# As diferentes fases da abordagem PERTA



# O controlo do processo avaliativo: perspectiva da meta-avaliação



# Referências bibliográficas/ Sites de interesse

