

Avaliação da Formação

Glossário Anotado

FICHA TÉCNICA

Editor

Instituto para a Inovação na Formação

Unidade de Projecto

Avaliação da Formação

Coordenação

Zelinda Cardoso

Título

Avaliação da Formação

Glossário Anotado

Colecção

Avaliação

Autores

Zelinda Cardoso (INOFOR)

Ana Soares (AIMINHO)

Bruno Loureiro (AIMINHO)

Carminha Cunha (AIMINHO)

Florindo Ramos (AIMINHO)

Design

Multilogo, Imagem e comunicação

Local de Edição

Lisboa

Data

Fevereiro 2003

Impressão

Tipografia Peres

ISBN

972-8619-47-2

Depósito Legal

189915/03

Tiragem

1500 exemplares

Índice

Prefácio	004
Introdução	005
PARTE 1	009
Apresentação do caderno	
Como surgiu a iniciativa	
Que objectivos nortearam a sua elaboração	
Que opções metodológicas foram efectuadas	
A quem se destina	
Como se organiza o respectivo conteúdo	
Como pode ser utilizado	
PARTE 2	014
Terminologia utilizada no contexto da avaliação da formação: breves definições	
Lista de termos usados	
PARTE 3	049
Notas metodológicas	
PARTE 4	106
Sites e serviços de informação	
Referências bibliográficas	

Prefácio

Ao iniciar uma colecção dedicada à temática da avaliação da formação com um convite dirigido aos seus leitores para a realização de uma reflexão acerca da terminologia e práticas avaliativas utilizadas neste domínio de intervenção, os autores deste primeiro caderno visam criar as condições necessárias à realização de um percurso que facilite a cultura avaliativa nas nossas organizações.

Assim, apostados em contribuir para a caracterização das práticas avaliativas já existentes, os mesmos autores apostam claramente na disponibilização de um conjunto de suportes de apoio à reflexão em matéria de avaliação da formação, num contexto em que as práticas neste domínio são ainda claramente exploratórias e no qual são ainda escassos os estudos nestas matérias.

Dar, pois, início a esta colecção com a apresentação de um glossário anotado, visando a uniformização de entendimentos relativamente a determinados conceitos associados à temática da avaliação da formação, parece-nos ser, efectivamente, um bom ponto de partida.

Para além de uma reflexão terminológica, os autores remetem os leitores para um conjunto de notas metodológicas, que na respectiva opinião, sustentada nos inúmeros contactos com entidades que intervêm na formação, assim como na análise de algumas boas práticas nesta matéria, podem vir a contribuir para o desenvolvimento das práticas neste domínio.

O claro apelo à participação e envolvimento dos diferentes intervenientes na formação aquando da respectiva fase de avaliação, poderá facilitar, não apenas uma maior co-responsabilização dos mesmos no âmbito de uma intervenção formativa específica, mas também uma maior adequação dessas intervenções às necessidades de todos aqueles que, nela, directa ou indirectamente, participam.

É neste sentido que a avaliação da formação é aqui apresentada, ou seja, como uma ferramenta ao serviço do desenvolvimento eficaz, ao longo e a jusante da realização da formação, das competências dos seus intervenientes. De acordo com os autores desta obra esse desenvolvimento será tanto mais potenciado quanto maior for o grau de envolvimento/participação dos mesmos ao nível de eventuais processos de tomada de decisão que venham a ocorrer no âmbito dessas intervenções formativas.

Termino, subscrevendo o apelo dirigido a todos os leitores deste primeiro caderno, para a respectiva participação em espaços de discussão a criar muito brevemente, nomeadamente, no site do INOFOR e aquando da realização de jornadas técnicas subordinadas à temática da avaliação.

Maria dos Anjos Almeida

Vice-Presidente do INOFOR

Introdução

Uma primeira reflexão acerca do domínio da avaliação da formação remete-nos, inevitavelmente, para a compreensão dos desafios associados ao desenvolvimento de projectos formativos, assim como respectivos processos de avaliação.

Uma observação mais atenta, que incida sobre a dinâmica de actores, envolvidos directa ou indirectamente na formação, permite constatar a existência de novas formas de estar e agir, quer por parte de quem se responsabiliza pela execução da formação, formadores, monitores, tutores quer por parte dos respectivos participantes. Se os primeiros tendem a assumir um papel de facilitadores no processo de "construção de saberes", aos segundos é solicitada, cada vez mais, uma maior corresponsabilização ao nível do acompanhamento e avaliação dos respectivos percursos de aprendizagem.

De facto, os vários actores envolvidos nos projectos formativos, mobilizam-se hoje para a construção, de forma partilhada e reflectida, de novas soluções pedagógicas, de novas formas de agir, assim como e, sobretudo, de novas formas de comunicar, por forma a responder mais eficazmente aos cada vez mais complexos e exigentes desafios da sociedade actual.

Alguns dos desafios que gostaríamos aqui de destacar, assim como respectivas implicações para a avaliação da formação, são os/as seguintes:

- **desenvolvimento de capacidades de aprendizagem ao longo da vida**, exigindo dos seus actores uma maior sensibilização para a importância da sua participação e envolvimento ao nível da construção de um projecto formativo específico, a desenvolver ao longo do respectivo percurso de vida.
 - O desenvolvimento desta competência assume particular importância no contexto da construção de modelos de avaliação da formação, uma vez que, a par de uma cada vez maior co-responsabilização dos indivíduos, no que diz respeito aos respectivos percursos de aprendizagem, constata-se, igualmente, uma maior co-responsabilização dos mesmos no que toca à monitorização e avaliação de saberes adquiridos. Neste sentido, assiste-se hoje a uma maior preparação e sensibilização dos indivíduos para a realização de processos auto-avaliativos, numa óptica de melhoria contínua das respectivas **performances**.

Esta realidade assume uma importância crucial quando consideradas as questões da rentabilização de determinado investimento na formação, já que apenas uma articulação de esforços dos respectivos actores, conduzirá à obtenção dos melhores resultados.

As recentes teorias, associadas ao processo de aprendizagem ao longo da vida, têm contribuído também para o reposicionamento dos vários actores aquando da realização das intervenções formativas. Destaque-se que a formação evolui hoje para uma maior focalização no aprendente, remetendo o formador para um papel de facilitador ao nível da construção

de determinados saberes. As metodologias de avaliação da formação procuram, neste contexto, facilitar e fomentar os processos de reflexão crítica capazes de apoiar a tomada de decisão dos diferentes actores, envolvidos num determinado projecto de formação.

- **exigência por uma maior diversificação e flexibilização dos modelos de organização do formação**, permitindo o respectivo reequacionamento e ajustamento numa óptica de efectiva adequação às necessidades dos públicos-alvo que neles participam, A opção por soluções formativas não convencionais, como o caso da formação a distância, exige igualmente a construção e implementação de novas soluções avaliativas, ajustadas às novas e diferentes necessidades de informação dos seus beneficiários.
- **construção de percursos formativos personalizados em função do perfil de cada indivíduo**, implicando que seja efectuada, a montante da realização da formação, uma clara identificação e caracterização das situações de partida, relativas às capacidades detidas pelos potenciais participantes nas acções formativas. Esta realidade vem exigindo, cada vez mais, a necessidade de se realizarem, com maior frequência, avaliações de natureza diagnóstica, que visem identificar o nível de proficiência detido pelo formando em determinada área do saber, facilitando uma melhor adequação do respectivo processo de aprendizagem.
- **Desenvolvimento de intervenções formativas totalmente orientadas para a obtenção de resultados**, que vêm exigindo às diversas organizações que intervêm na formação, o desenvolvimento de um conjunto de estratégias que facilitem a construção de um contexto no qual:
 - sejam claramente evidenciadas as necessidades a colmatar com a formação;
 - sejam claramente identificados os beneficiários (directos e indirectos) da intervenção formativa, assim como respectivas expectativas relativamente a resultados a alcançar;
 - seja possível a apresentação de resultados relativos aos efeitos/impactes obtidos com a formação;
 - seja possível garantir as condições necessárias à transferência de saberes adquiridos para os contextos reais de trabalho.

Diríamos, pois, que, novos contextos e, conseqüentemente, novos actores, conduzem necessariamente a novas necessidades de informação. Tal realidade exerce uma profunda influência ao nível da implementação de processos avaliativos, já que os mesmos tenderão a desenrolar-se por forma a dotarem os seus beneficiários de informação relevante capaz de suportar a respectiva tomada de decisão.

Pensar em avaliação da formação implica, assim, o reequacionamento de uma série de questões de partida, uma vez que, para além desta se focalizar nos processos formativos, desempenhos dos respectivos actores e respectivos resultados imediatos, passa a incidir também a sua atenção, quer a nível da preparação das intervenções formativas quer a nível do

apuramento de impactes sobre os seus beneficiários. Ao percorrer todo o ciclo formativo, a avaliação passa a ser encarada não como um fim em si mesmo, mas antes como uma actividade ao serviço de um sistema global de gestão e garantia da qualidade da formação, no qual deve ser considerada parte integrante.

Verificamos assim que, a par de questões tais como:

- a) A realização da formação decorreu conforme o previsto?
- b) Que tipo de saberes foram “construídos” ao longo do processo de aprendizagem?
- c) Que desempenho tiveram os actores envolvidos no processo formativo?

Surgem outras como:

- A situação de partida foi suficientemente caracterizada?
 - São conhecidos e foram suficientemente divulgados os objectivos a alcançar?
 - Em que medida os recursos mobilizados par a formação foram suficientemente otimizados?
 - Em que medida a formação desenvolvida colmatou as necessidades previamente identificadas?
 - São conhecidos os níveis da impacte da intervenção formativa desenvolvida?
 - Em que medida os benefícios obtidos com a formação compensaram os investimentos efectuados?
- **Organizações cada vez mais centradas na gestão e avaliação do respectivo capital de conhecimentos.** Sobre esta matéria Carneiro (2000:36) refere mesmo que “é consensual que os factores críticos para vencer residem, hoje como nunca, nos activos intangíveis: qualidade das pessoas; conhecimentos e competências; empreendedorismo, inovação e criatividade; sistemas de educação, formação e investigação, culturas de aprendizagem permanente; capacidade de assumir riscos, mentalidade de serviços e de criação de valor”.

As implicações desta realidade para a avaliação da formação são significativas. Se avaliar resultados de natureza tangível não apresenta dificuldade de maior, avaliar resultados de natureza intangível já não é tarefa fácil. As respostas a estas questões são várias e nem sempre consensuais. As experiências analisadas indicam contudo que nem sempre a abordagem de natureza financeira (assente na tradução monetária desses resultados) é a abordagem mais adequada.

Acerca desta problemática, dizem-nos alguns especialistas na matéria que um processo avaliativo ganha ao compreender, num primeiro momento, a natureza do resultado desejado (tangível e/ou intangível) uma vez que, desta forma, saberá identificar melhor o tipo de metodologia a aplicar.

- **Crescente desenvolvimento e aplicação de diferentes sistemas de controlo e garantia de qualidade aplicáveis ao sector do formação profissional.** A coexistência de vários sistemas que visam a promoção da qualidade de eventuais intervenções formativas, procuram, em certa medida, fomentar o desenvolvimento de uma cultura de qualidade, cada vez mais necessária a uma resposta rápida e eficaz face aos desafios do presente.

Neste quadro, o papel dos sistemas de avaliação da formação é sobretudo "instrumental", na medida em que os mesmos podem, quando implementados de forma eficaz, contribuir significativamente para o desenvolvimento de "culturas de aprendizagem permanente", sempre que direccionados para o desenvolvimento dos seus actores. Sobre esta matéria Carneiro (2000 : 45) afirma mesmo que "só uma cultura de avaliação pode fomentar uma postura de "reflexividade" que aposta na aprendizagem institucional e na melhoria permanente de processos pedagógicos".

Afloradas algumas das questões apresentadas neste primeiro caderno, gostaríamos de destacar que, para além de se tratar de um glossário anotado dedicado à problemática da avaliação da formação, o presente trabalho vai mais além, ao pretender ser igualmente um instrumento de apoio à reflexão dos que apostam claramente na melhoria das respectivas práticas avaliativas.

Ao iniciarmos esta colecção com a apresentação de um glossário visa-se contribuir, numa primeira fase, para a uniformização de entendimentos relativamente a um conjunto de termos utilizados no domínio da avaliação da formação, que nem sempre são compreendidos e apropriados da mesma forma, facto que tem dificultado, por vezes, a comunicação e a partilha de conhecimentos nestas matérias.

Esperamos assim, que este seja um contributo válido para aqueles que intervêm no âmbito da formação profissional, aos quais solicitamos, desde já, a eventual disponibilidade, para connosco reflectirem acerca da problemática da avaliação da formação, num Fórum de Discussão a criar brevemente.

PARTE 01

Apresentação do glossário

Apresentação do glossário

Como surgiu a iniciativa?

A criação de uma colecção dedicada ao tema da avaliação da formação resulta, fundamentalmente, da detecção de um conjunto de necessidades aquando dos contactos no terreno, junto de entidades que realizam formação, bem como em momento de elaboração de pareceres relativamente a metodologias de avaliação da formação desenvolvidas e apresentadas por um número significativo de entidades formadoras, junto da actual equipa do Projecto "Avaliação da Formação".

Esta colecção visa demonstrar, igualmente, a importância que este instituto atribui às questões relacionadas com a garantia da qualidade das intervenções desenvolvidas no quadro da formação profissional. Considerados os sistemas de avaliação como verdadeiros instrumentos susceptíveis de promover essa qualidade, aposta-se claramente, e cada vez mais, na elaboração de documentos que favoreçam e apoiem a operacionalização do conceito no contexto de intervenção de entidades que intervêm na formação.

O presente caderno, que agora inicia esta colecção, visa, assim, dar uma resposta concreta a um conjunto de necessidades sentidas por parte de diversas entidades formadoras, começando, numa primeira fase, pela disponibilização de um glossário (anotado) que facilite a compreensão de alguns termos, regra geral, utilizados no contexto da avaliação da formação. O mesmo se destaca pelas notas (#1, #2, etc...) que surgem associadas a cada uma das definições apresentadas, assim como também pelas notas metodológicas que convidam os respectivos leitores a uma reflexão acerca das implicações associadas à operacionalização de determinados termos.

Longe de ser um "produto acabado", visa, nesta fase dar início a um trabalho de recolha e uniformização de um conjunto de noções associadas à temática da avaliação da formação que, à partida, podem suscitar maiores dúvidas por parte de quem as utiliza.

Por esta razão, o mesmo será oportunamente revisto, actualizado e acrescentado de acordo com as necessidades e eventuais comentários dos seus utilizadores. Espera-se que a realização dos restantes trabalhos (em fase de execução), possa contribuir, igualmente, para o desenvolvimento e/ou actualização do trabalho que agora se apresenta.

Uma das actualizações já prevista, prende-se com o desenvolvimento de conceitos associados à construção de instrumentos de avaliação e tratamento estatístico de dados.

Os utilizadores deste glossário terão acesso às respectivas actualizações através do site do Inofor (Unidade de Projecto Avaliação da Formação), no qual será disponibilizado um espaço para a introdução de eventuais sugestões e/ou recomendações que visem a sua actualização e/ou desenvolvimento (www.inofor.pt).

Que objectivos nortearam a sua elaboração?

Procurando dar uma resposta concreta a inúmeras questões colocadas, até à data, pelos nossos utilizadores, este glossário foi elaborado de forma a permitir desencadear eventuais processos de reflexão em torno da problemática da avaliação da formação. Pretende-se, assim, como esta primeira iniciativa:

- Contribuir, de uma forma gradual e sustentada, para o desenvolvimento de práticas de avaliação, mediante o desenvolvimento de um percurso que passa, numa primeira fase, pela compreensão de um conjunto de termos associados, regra geral, às principais fases de um processo de avaliação.
- Apoiar as entidades, que realizam formação, na identificação das condições consideradas necessárias à aplicação de metodologias de avaliação.
- Identificar e uniformizar um conjunto de termos a utilizar no âmbito de documentos associados à temática da avaliação da formação, por forma a facilitar eventuais acompanhamentos junto dos potenciais utilizadores.
- destacar as interdependências existentes entre alguns dos termos apresentados.
- Fomentar a pesquisa activa no âmbito do domínio da avaliação, através do reencaminhamento dos utilizadores para um conjunto de sites especializados nas matérias abordadas.
- Sensibilizar os seus utilizadores para a panóplia de métodos, técnicas e posicionamentos que, surgem, regra geral, associados à temática da avaliação.

Para além de se elencar um conjunto de noções de significativa importância no domínio da avaliação, pretende-se, sobretudo, disponibilizar ao utilizador um conjunto de pistas que facilitem o desenvolvimento das respectivas práticas avaliativas e, paralelamente, criem as condições necessárias à apropriação e aplicação de itinerários avaliativos já existentes.

Que opções metodológicas foram efectuadas?

Concebido de acordo com as actuais tendências em matéria de avaliação da formação, o presente glossário procura destacar um conjunto de estratégias avaliativas que, à partida, entende-se serem as mais adequadas quando considerados os contextos analisados.

Embora tenha surgido num contexto caracterizado pela predominância de metodologias avaliativas orientadas por pressupostos de natureza positivista (avaliado e avaliador são considerados “entidades” distintas), este glossário faz já um apelo claro ao desenvolvimento de estratégias de avaliação nas quais seja visível o envolvimento/participação dos respectivos actores, em particular, no que toca à identificação, construção e escolha das melhores estratégias avaliativas a aplicar.

Relativamente à escolha dos termos, nesta primeira edição não serão apresentados todos os termos susceptíveis de serem utilizados no domínio da avaliação. Atendendo às necessidades mais imediatas, manifestadas pela maior parte dos utilizadores do actual projecto de Avaliação da Formação, foram apenas seleccionados e desenvolvidos aqueles que remetem os potenciais utilizadores deste glossário, para um enquadramento das principais questões associadas à fase da concepção e implementação de modelos de avaliação.

Sugere-se, assim, que sejam reunidas, numa primeira fase, as condições mínimas e necessárias ao desenvolvimento de práticas avaliativas, para numa fase subsequente serem trabalhados os aspectos que envolvem uma maior tecnicidade e, conseqüentemente, uma mobilização de competências específicas, necessárias a uma sustentada intervenção no domínio da avaliação da formação.

Quanto ao desenvolvimento dos conteúdos apresentados, foram privilegiados os termos que, em nosso entender, podem ser considerados verdadeiros pilares de sustentação de um processo avaliativo, sempre que apropriados e aplicados de forma eficaz.

A quem se destina?

Este glossário destina-se a todos os que se interessam pelas questões da avaliação da formação e que procuram conceber, desenvolver e/ou aperfeiçoar referenciais a utilizar no contexto da avaliação da formação.

Consideradas a diversidade dos contextos e a natureza dos projectos formativos a avaliar, foram destacadas, neste fase, algumas actividades de avaliação a desenvolver no contexto de projectos formativos direccionados para activos empregados. Destaque-se, no entanto, o facto de a lógica de avaliação apresentada poder ser, de certa forma, aplicada a outros contextos, desde que devidamente adaptada aos projectos de formação em análise.

Como se organiza o respectivo conteúdo?

O presente caderno encontra-se estruturado em três partes distintas:

- a) A primeira parte remete os respectivo utilizador para a compreensão de um conjunto de termos normalmente mobilizados aquando da preparação e implementação de dispositivos de avaliação.

O leitor verá serem destacados termos/noções tais como, “aprendizagem ao longo da vida”, **stakeholders**, já que assumem, cada vez mais, um papel de destaque, não apenas no contexto do desenvolvimento de processos de aprendizagem, mas também no contexto da execução de projectos de avaliação. De facto, são expressões que, em maior ou menor medida, reforçam a importância que os indivíduos assumem no contexto da tomada de decisão, relativa aos percursos profissionais que lhe são inerentes.

- b) Numa segunda parte, apresenta-se um conjunto de notas de natureza metodológica, associadas a cada um dos termos descritos. Neste capítulo vemos ser destacada a importância da fase da planificação da avaliação, o papel e

responsibilidades dos respectivos intervenientes, assim como a abordagem avaliativa multinível de D. Kirkpatrick. Igual destaque para as notas metodológicas relativas às fases da transferência de aprendizagens para os contextos reais de trabalho, apresentação e disseminação dos resultados de uma avaliação.

- c) A terceira e última parte remete o leitor para um conjunto de sites e serviços de apoio que disponibilizam informações, experiências, instrumentos, estudos de caso, etc...relacionados com o domínio da avaliação. O acesso a esta informação permitirá ao utilizador adequar mais eficazmente as suas metodologias avaliativas às especificidades dos contextos nos quais venha a intervir.

Como pode ser utilizado?

O presente glossário pode ser consultado de diversas formas, de acordo com os objectivos dos seus utilizadores:

- a) no caso do utilizador pretender identificar um determinado termo e respectiva definição, poderá recorrer à lista de termos ordenados alfabeticamente que se encontra no final do documento;
- b) aquando da fase da operacionalização dos termos referidos, o utilizador poderá recorrer à parte do trabalho na qual são apresentadas notas metodológicas de apoio à aplicação desses termos.

PARTE 02

Terminologia utilizada
no contexto da avaliação
da formação:
breves definições

Terminologia utilizada no contexto da avaliação da formação: breves definições

Neste capítulo, o leitor será convidado a reflectir acerca do significado de cada um dos termos apresentados, contando para tal com a definição do termo propriamente dito, bem como um conjunto de notas que visam contribuir para uma melhor compreensão e, conseqüentemente, melhor utilização da terminologia associada ao domínio da avaliação da formação.

Nesta primeira edição serão destacados alguns dos aspectos que, à partida, poderão ter algum interesse do ponto de vista da avaliação da formação. Note-se que as definições e notas que se seguem foram elaboradas sem prejuízo de outras já existentes.

Destaque-se ainda que, na elaboração desta primeira edição não foram contempladas todas as referências bibliográficas normalmente associadas à problemática da avaliação da formação. Numa análise mais aprofundada às questões da terminologia utilizada neste domínio, a realizar numa fase subsequente, serão equacionados outros contextos avaliativos, assim como distintos posicionamentos em matéria de avaliação da formação.

1. Análise custo-benefício (RCB)

Quantifica e compara o valor monetário gerado pelos benefícios da formação com os seus custos.

Fórmula:

$$\text{RCB} = \frac{\text{Benefícios da formação}}{\text{Custos da formação}}$$

#1: Trata-se da mesma definição apresentada para o ROI. A diferença reside fundamentalmente na fórmula de cálculo. Em termos matemáticos, a diferença reside na escolha do numerador: enquanto o ROI utiliza os resultados líquidos da formação, a análise custo-benefício recorre aos resultados brutos.

#2: Considera quer resultados de natureza tangível (aumento de produtividade, aumento de carteira de clientes...) quer intangível (elevação do grau de motivação do ex-formando, elevação do grau de satisfação dos clientes...)

#3: Ver definições de "Análise do Retorno do Investimento" e de "Custo de formação".

Fontes: Phillips (1997); Scriven (1991), Perez (2001), Garlick e Des Kemp (2001)

2. Aprendizagem ao longo da vida

Toda e qualquer actividade, empreendida numa base contínua, com um objectivo que vise melhorar conhecimentos, aptidões e competências.¹

1: Apresenta como categorias básicas de actividades de aprendizagem:

- Aprendizagem formal (providenciada pelos sistemas formais de educação e formação existentes, conduz a aquisição de diplomas e qualificações reconhecidos).
- Aprendizagem não-formal (decorre em simultâneo com os restantes sistemas de educação/formação, não conduzindo, necessariamente a certificados formais. Pode ocorrer no local de trabalho e/ou através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil, podendo ainda ser ministrada através da criação de estruturas complementares aos sistemas convencionais).
- Aprendizagem informal (abrange todas as restantes formas de aprendizagem desenvolvidas ao longo do percurso de vida dos indivíduos).

2: Lifelong & lifewide, i.e., ao longo da vida e em toda a vida (familiar, profissional, lazer, etc.).

Fontes: União Europeia. Comissão (2000)

¹ Definição idêntica à encontrada no Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida.

3. Auditoria da formação

Exame sistemático dos inputs, outputs e impactes de um sistema formativo, com base num referencial de critérios explícitos, permitindo identificar eventuais problemas e respectivas soluções.

- # 1: Trata-se de uma definição de auditoria aplicada ao contexto da formação.
- # 2: Ver também definições de "avaliação da formação" e "garantia de qualidade"
- # 3: A construção de um referencial constitui a actividade central de um processo de auditoria.
- # 4: Aplicada ao contexto da formação, exige que os responsáveis pela execução de um projecto formativo, demonstrem, mediante a apresentação de evidências concretas, que o mesmo foi desenvolvido de forma eficiente e que respeitou o pré-estabelecido e/ou acordado pelos "donos" desse projecto (financiadores, administradores da organização, parceiros envolvidos...). Neste contexto, contribui, por um lado, para uma melhor gestão da qualidade dos projectos de formação e, por outro lado, para uma melhor adequação dos seus objectivos às necessidades dos respectivos públicos-alvo.

Fontes: Le Boterf (1999); Portugal. Instituto Português da Qualidade (2001)

4. Auto-avaliação

Processo desenvolvido pelos diversos actores de um processo formativo e que visa apoiar a respectiva participação ao nível da construção e gestão de mecanismos que facilitem a respectiva aprendizagem no âmbito do mesmo.

- # 1: Quando realizada pelos formandos visa apoiar a sua participação ao nível da construção e gestão do respectivo processo de aprendizagem.
- # 2: Constitui, de certa forma, uma das mais importantes ambições de um processo de avaliação: instituir e desenvolver uma cultura de avaliação aceite e operacionalizada por todos, na qual os seus actores são capazes de se auto-avaliarem de uma forma construtiva e isenta, contribuindo, activamente, quer para a gestão eficaz dos respectivos processos de aprendizagem quer para a melhoria do desempenho da(s) organização(ões) à(s) qual(ais) se encontrem afectos.
- # 3: Sobre esta matéria Caetano (1996) refere que "A utilização da auto-avaliação implica dar mais atenção ao papel dos subordinados na avaliação do seu desempenho, considerando-os como elementos activos legítimos do processo de avaliação, estendida como um meio de comunicação e não como um fim em si próprio, como acontece nos sistemas burocratizados".

Fontes: Caetano (1996); Tilling (et al.) (2000); Scriven (1991); Patton (1997)

5. Avaliação "à medida"

Avaliação que é concebida e implementada de acordo com as necessidades e expectativas dos seus utilizadores.

1: Diferentes contextos de desenvolvimento e aplicação da formação, exigem diferentes metodologias de avaliação. Este aspecto leva-nos a colocar a seguinte questão: Avaliação sim, mas de que contextos estamos a falar?

2: Exige que os avaliadores possuam um portefólio de métodos, técnicas e instrumentos alargado por forma a poderem dar uma resposta adequada às necessidades dos respectivos clientes.

Fontes: Patton (1997); Rossi (et al.) (1999)

6. Avaliação da formação²

Processo que possibilita a monitorização sistemática de determinada intervenção formativa, recorrendo para o efeito a padrões de qualidade de referência explícitos ou implícitos, com vista à produção de juízos de valor que suportem a eventual tomada de decisões.

1: É uma definição de avaliação que reforça, em grande medida, a ideia da utilidade social dos respectivos resultados. Saber qual a finalidade da avaliação será, sem dúvida, uma das questões a colocar aquando da fase da planificação de um processo avaliativo (ver definição de plano de avaliação).

2: As abordagens de avaliação diferenciam-se, fundamentalmente, pela natureza dos objectivos que preconizam, bem como pelas características dos respectivos contextos de aplicação. Pretender aplicar, no âmbito de contextos distintos, um único modelo avaliativo não será, pois, o mais adequado, uma vez que a maior ou menor eficácia dos modelos de avaliação reside, essencialmente, em acautelar eventuais particularidades dos contextos em análise, bem como adequação dos seus resultados a necessidades concretas de informação dos respectivos utilizadores.

3: A definição de avaliação apresentada surge, de acordo com as actuais tendências, intimamente associado ao processo de tomada de decisão, que deverá ocorrer no âmbito dos diferentes níveis em que os problemas ocorrem. Significa que quem avalia determinado aspecto de uma intervenção formativa deve ser capaz de reflectir acerca dos respectivos resultados e, conseqüentemente, decidir e/ou recomendar eventuais alterações que visem a sua melhoria.

Fontes: Patton (1997); Barbier (1990); Luís Capucha (et al.) (1996); Valadares e Graça (1998); Frances and Roland Bee (1997), Salgado (1997)

² A definição de avaliação apresentada não contempla a globalidade dos posicionamentos encontrados aquando da revisão de literatura efectuada. Prevê-se, no entanto, o desenvolvimento deste conceito aquando da revisão e actualização do presente glossário.

7. Avaliação da transferência de aprendizagens

Visa aferir em que medida os saberes adquiridos pela via da formação foram efectivamente mobilizados para os respectivos contextos de aplicação.

1: Utilizando a taxonomia de D. Kirkpatrick, diríamos que é no contexto de avaliação de terceiro nível que se realiza uma avaliação desta natureza.

2: A análise a vários estudos realizados sobre a matéria, permitiu concluir que a preparação do contexto de desempenho de um indivíduo recém-formado assume uma importância crucial aquando da respectiva mobilização de saberes adquiridos/desenvolvidos pela via da formação.

3: Das principais barreiras ao processo de transferências de aprendizagens destacam-se as seguintes:

- Ausência ou fraco envolvimento da gestão de topo ao longo do processo formativo;
- Desarticulação entre os vários níveis hierárquicos de uma organização, no que se prende a estabelecimento de objectivos consensuais de mudança;
- Estabelecimento de objectivos ambiciosos para a formação. Na maior parte das vezes a formação é encarada como um fim e não, como seria desejável, um meio para alcançar determinados fins.

Fontes: Phillips (1997); Broad (et al.) (1992); Kirkpatrick (1994); Meignant (1999)

8. Avaliação de aprendizagens

Visa aferir em que medida os objectivos de aprendizagem do programa foram alcançados, por parte dos seus beneficiários directos (formandos).

1: Na taxonomia de D. Kirkpatrick corresponde ao nível 2 dos quatro níveis de avaliação previstos.

2: No âmbito de uma avaliação de aprendizagens podem ser utilizados métodos de natureza qualitativa e quantitativa.

3: Este tipo de avaliação procura, regra geral, dar uma resposta concreta às seguintes questões:

- Que conhecimentos (saberes) foram adquiridos/desenvolvidos por parte dos formandos?
- Que capacidade (saberes/fazer) foram adquiridos e/ou melhorados?
- Que atitudes (saberes relacionais) foram adquiridas e/ou melhoradas?

4: Numa avaliação centrada no tipo de "saberes" (de natureza cognitiva) adquiridos/desenvolvidos, os testes de conhecimentos são os instrumentos mais aplicados. Métodos e/ou técnicas, tais como a simulação de actividades, a elaboração de trabalhos/projectos finais, as avaliações em contextos reais de trabalho (caso das actividades formativas realizadas em regime de alternância), etc. são mais utilizadas nas avaliações que incidem sobre saberes-fazer técnicos. No que respeita às abordagens avaliativas centradas nos saberes relacionais, as técnicas de avaliação mais utilizadas são os testes (que visam "medir" atitudes), as observações e as simulações.

Fontes: Kirkpatrick (1998); Woods J. (et al.) (2000); Valadares e Graça (1998)

9. Avaliação de impactes/efeitos da formação (outcomes)

Visa aferir as mudanças ocorridas ao nível do desempenho dos indivíduos, das organizações e eventualmente do contexto socioeconómico no qual estes se inserem, decorrentes da implementação de determinado programa/projecto formativo.

1: Realiza-se normalmente após a execução da formação, podendo, no entanto, ser igualmente aferida durante e no final de uma intervenção formativa (ex: no contexto de programas formativos desenvolvidos em regime de alternância);

2: De acordo com a taxonomia de D. Kirkpatrick, corresponde aos terceiro e quarto níveis de avaliação, ou seja, verificação de impactes ao nível de contextos de desempenho específicos e avaliação de impactes ao nível de desempenho de determinada organização;

3: Neste tipo de avaliação podem ser aplicados métodos de natureza quantitativa e qualitativa (ver definição de triangulação);

4: Uma avaliação de impactes pode incidir à partida sobre duas realidades distintas: (1) em que medida o programa de formação contribui directamente para o cumprimento dos objectivos da organização; (2) em que medida criou as condições para que tal viesse a acontecer (contribuição indirecta). A compreensão destes dois tipos de objectivos torna-se fundamental aquando da aferição do retorno do investimento.

5: A utilidade deste tipo de avaliação reside, fundamentalmente, no facto de permitir (1) aferir as alterações produzidas pela formação nos contextos em que foi aplicada; (2) justificar a eventual continuidade de um programa/plano de formação, a sua reformulação ou mesmo a sua extinção; (3) aferir o retorno do investimento na formação.

Fontes: Phillips (1997); Kirkpatrick (1998-A); Moy e MacDonald (2000)

10. Avaliação de reacções

Permite aferir o grau de satisfação dos participantes em relação à acção de formação e às condições em que a mesma decorreu, visando o eventual desenvolvimento de acções de melhoria.

1: Na taxonomia de D. Kirkpatrick, corresponde ao primeiro nível de avaliação.

2: Neste tipo de avaliação é normalmente utilizado o inquérito por questionário (smiling sheets), durante e/ou no final de cada intervenção formativa.

3: Algumas das vantagens associadas a este tipo de avaliação são as seguintes: (1) permite uma "avaliação rápida" da situação em termos de resultados entretanto alcançados; (2) não implica custos elevados; (3) assume um papel de extrema importância num contexto de uma avaliação formativa, permitindo a regulação atempada de determinado processo formativo.

4: Os protagonistas deste tipo de avaliação são o formando e o formador, actores capazes de exercer uma influência imediata ao nível da regulação da acção em curso.

5: As dimensões/objecto alvo de avaliação mais comuns são as seguintes: os conteúdos programáticos, o desempenho do formador e do coordenador da acção, os

métodos pedagógicos e os recursos didático-pedagógicos utilizados, as condições de realização da acção e a organização de suporte.

Fontes: Kirkpatrick (1998); Woods J. (2000); Meignant (1999)

11. Avaliação diagnóstica

Modalidade de avaliação 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.

1: Também pode ser designada por "avaliação inicial".

2: Ver definição de avaliação **ex-ante**.

3: Permite, a montante da realização da formação, identificar o nível de proficiência detido pelo formando em determinada área do saber, com vista a uma melhor adequação do programa de formação. Para este efeito, os instrumentos mais utilizados são os testes escritos. Existem, contudo, outras formas de actuar no âmbito desta modalidade de avaliação, tais como: o recurso à técnica da simulação que vise colocar o formando perante uma situação problema.

4: Apresenta como principais objectivos:

- 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.

Fontes: Figari (1996); Rossi (et al.) (1999)

12. Avaliação do retorno do investimento em formação (Return on investment-ROI)

Quantifica e compara o valor monetário gerado pelo impacte da formação, com os seus custos (expresso em percentagem)

Fórmula:

$$\text{ROI (\%)} = \frac{\text{Benefícios Líquidos da Formação}}{\text{Custo da Formação}} * 100$$

- # 1: Ver definição de “análise custo-benefício”.
- # 2: Abordagem bastante desenvolvida no âmbito dos trabalhos de J.J. Phillips.
- # 3: Tipo de avaliação cada vez mais solicitado por parte de quem investe na formação, visando a obtenção de evidências concretas relativamente ao valor monetário gerado pelo investimento na formação.
- # 4: Quando aplicada ao contexto da formação, a análise do ROI pode considerar diferentes **clusters** de indicadores, tais como: (1) produtividade e eficiência; (2) vendas e lucros; (3) qualidade dos produtos e serviços; (4) serviço de apoio ao cliente e satisfação do mesmo; (5) segurança e higiene no trabalho; (6) desenvolvimento e aprendizagem organizacional; (7) clima e cultura organizacional...

Fontes: J. Phillips (1997 – A); Phillips P. (2002); Bartel (2000), Kirkpatrick (1998 - A); Moy e MacDonald (2000).

13. Avaliação ex-ante

Efectuada antes da realização da formação, apresenta como objective último, a compreensão/definição dos indicadores de realização, de resultados e de impactes da formação.

- # 1: Também designada por avaliação prévia e pré-avaliação.
- # 2: O seu desenvolvimento fornece in-puts essenciais à elaboração de um referencial de avaliação.
- # 3: Trata-se de um termo mais abrangente, quando comparado com a definição de avaliação diagnóstica. Note-se que esta última incide, regra geral, sobre o nível de conhecimentos do formando no momento pré-formativo, enquanto uma avaliação ex-ante propriamente dita, apresenta objectivos mais vastos, incidindo sobre o contexto, as características e os objectivos de determinada intervenção formativa.
- # 4: Apresenta como critérios de avaliação mais utilizados: a pertinência/relevância dos objectivos pretendidos face às necessidades pré-identificadas, assim como a coerência do projecto formativo quando considerada a cadeia de objectivos preconizados.
- # 5: Na lógica dos 4 níveis de avaliação de D. Kirkpatrick, corresponde, como objective último, à definição dos critérios e indicadores de avaliação para cada um desses níveis.

Fontes: Rossi (et al.) (1999); Rodrigues (1993); Kirkpatrick (1998)

14. Avaliação ex-post

Efectuada normalmente após a conclusão da formação, produz informação sobre os seus resultados e efeitos gerados pela intervenção formativa ao nível dos seus beneficiários (directos e indirectos).

- # 1: Ver definições de “avaliação **ex-ante**”, “avaliação on going” e “avaliação de impactes da formação”.
- # 2: Também designada por “avaliação de **follow-up**”.
- # 3: Avalia indicadores de resultados e de impacte.
- # 4: Efectuada, regra geral, algum tempo após a realização da formação, para apuramento de eventuais impactes decorrentes da formação, quer ao nível do

desempenho dos indivíduos, quer ao nível dos contextos que receberam, de forma indirecta, as mais valias dessa formação (por exemplo: contextos de trabalho específicos e/ou organização no seu todo).

5: Em estudos prospectivos pode ser efectuada antes da implementação de um projecto/programa formativo.

Fontes: Rodrigues (1993); Capucha (et al.) (1996); Kirkpatrick (1998)

15. Avaliação externa

Avaliação desenvolvida por um indivíduo ou organização que não participa na concepção e execução da intervenção formativa, mas que se responsabiliza pela respectiva avaliação.

1: Numa avaliação externa, o avaliador encontra-se fora da organização que executa a formação.

2: É de uma avaliação normalmente solicitada e financiada por alguém que visa obter um “olhar externo” relativamente aos resultados de determinada intervenção formativa. É, regra geral, solicitada por entidades externas que exercem funções de supervisão sobre o projecto de formação.

3: Pode também ser encomendada pela organização que realiza a formação, quando pretende obter uma “segunda opinião” acerca dos resultados obtidos com a formação. As razões que conduzem a tal pedido são, normalmente, as seguintes: (1) o responsável pela realização da formação procura dar continuidade à intervenção formativa, constituindo os resultados dessa avaliação uma verdadeira base de negociação para futuros pedidos de financiamento; (2) a organização que realiza a formação visa reforçar a sua imagem junto dos respectivos clientes.

4: Os indivíduos responsáveis por uma avaliação externa encontram-se, em regra geral, ligados a universidades, empresas de consultoria, organismos que promovem estudos de investigação (entre outros), e desconhecem, na maior parte dos casos, as situações objectivo alvo de análise. Apresentam, por esta razão, maior isenção relativamente a análises que venham a efectuar, já que não mantêm qualquer relação de dependência com a organização que executa a formação.

5: O grau de envolvimento dos indivíduos (interlocutores-chave) a implicar no decurso de uma avaliação externa é, normalmente, bastante reduzido. Os contactos efectuados visam apenas, na maior parte das vezes, sensibilizar e mobilizar esses indivíduos para a respectiva participação³ no processo avaliativo.

Fontes: Scriven (1991); Capucha (et al.) (1996); Rossi (et al.) (1999); Patton (1997)

³ No contexto de uma avaliação externa, esta participação assume, regra geral, um carácter “instrumental”, ou seja, os indivíduos apenas são chamados para se pronunciarem (através da realização de inquéritos por entrevista ou questionários, ou participação em outros métodos ou técnicas, tais como os grupos de discussão, brainstormings, etc...), acerca dos resultados decorrentes de determinada intervenção formativa.

16. Avaliação formativa

Modalidade de avaliação efectuada no decurso da realização da formação que visa produzir informação que possibilite aos formandos e formadores verificar se os objectivos pedagógicos estão a ser atingidos, podendo resultar na introdução de melhorias durante o processo de aprendizagem.

1: O conceito de avaliação formativa deve-se a Scriven que a utiliza pela primeira vez em 1967 e que desde logo passa a ser utilizada de forma generalizada.

2: Este conceito surge normalmente associado ao conceito de avaliação sumativa, sendo ambos entendidos como complementares e não contraditórios.

3: Esta modalidade de avaliação orienta-se, sobretudo, para fins pedagógicos procurando criar ou preservar as condições propícias à realização da aprendizagem, pelo que é normalmente confiada a avaliadores internos. Pode, no entanto, ser igualmente efectuada por avaliadores externos.

4: É simultaneamente retrospectiva e prospectiva, assumindo um papel fundamental numa óptica da garantia e controlo de qualidade de uma intervenção formativa.

5: Permite a retroalimentação contínua do processo formativo (feedback contínuo e permanente), actividade de impacte significativo ao nível da recuperação dos formandos que demonstrem maiores dificuldades no alcance de um ou mais objectivos de aprendizagem.

6: Tendo como principal objecto de estudo o processo formativo, incide, regra geral, nas seguintes dimensões: a política formativa; o processo de diagnóstico de necessidades de formação, o dispositivo de formação, o projecto/programa formativo, a actuação dos actores envolvidos na execução da formação, o processo pedagógico, as funções de gestão do programa, a organização de suporte, o dispositivo de avaliação.

Fontes: Valadas e Graça (1998); Barbier (1990); Scriven (1991); Patton (1997); Rossi (et al.) (1999); Perrenoud (1999)

17. Avaliação interna

Avaliação realizada por uma estrutura específica e/ou indivíduos que dependem da organização responsável pela execução da intervenção formativa e que visa fornecer aos mesmos informações de suporte à respectiva tomada de decisão.

1: Quando desenvolvida por uma organização que realiza formação, permite criar as condições necessárias à garantia e controlo de qualidade das respectivas intervenções formativas (ver definição de "auto-avaliação" e de "avaliação formativa").

2: Os indivíduos envolvidos neste tipo de avaliação representam os centros de decisão responsáveis pela introdução de melhorias no âmbito da intervenção formativa em curso, tais como: dirigente da organização, director de formação, coordenadores pedagógicos, formadores, formandos (enquanto co-responsáveis no respectivo processo de ensino-aprendizagem), etc... É a estes que, regra geral, são devolvidos os resultados de uma avaliação interna.

Fontes: Fetterman (1996); Rossi (et al.) (1999); Patton (1997)

18. Avaliação on-going

Efectuada durante a realização da formação acompanha a execução da mesma, produzindo informação para a monitorização e controlo de gestão do processo formativo, numa óptica de melhoria contínua.

1: Também designada por "**avaliação de processo**", distingue-se da avaliação "**ex-post**", por se centrar no momento da execução da formação.

2: Este conceito surge, regra geral, associado a outros dois: **avaliação ex-ante** e **avaliação ex-post**. Estas etapas de avaliação sobrepõem-se parcialmente na medida em que a avaliação **on-going** integra elementos da avaliação **ex-ante** e desenvolve-se em função dos aspectos a considerar numa avaliação **ex-post**.

3: A não articulação destes três momentos, resulta numa perda de utilidade da avaliação no âmbito da gestão e reorientação de um programa formativo, tanto quanto possível num tempo oportuno.

4: Ver definições de "avaliação de eficiência", "avaliação formativa", "auditoria da qualidade" e "garantia de qualidade".

Fontes: Rodrigues (1993); Patton (1997); Rossi (1999); Barbier (1990)

19. Avaliação Qualitativa

Recolha, tratamento e apresentação de informação usando factos, frequentemente sob uma forma narrativa.

1: As abordagens de carácter essencialmente qualitativo recorrem, com frequência, a um conjunto de técnicas, tais como: a observação directa, a análise de documentação, a inquéritos por entrevista, sessões de grupo, estudo de casos, etc...

2: No contexto da avaliação da formação os métodos e técnicas qualitativas têm sido basicamente colocadas ao serviço, quer de uma melhor concepção de inquéritos por questionário (ex: aquando do apuramento de informações relevantes a tratar no âmbito de um questionário podem ser realizadas entrevistas de carácter exploratório) quer de uma maior clarificação dos resultados resultantes do desenvolvimento de abordagens de natureza quantitativa (Ex: aplicação de um inquérito por entrevista para esclarecimento de dúvidas que permaneçam após a aplicação de um inquérito por questionário).

3: Permite, em regra, efectuar estudos mais aprofundados dada a riqueza das informações produzidas, ao contrário das abordagens de natureza puramente quantitativa que, ao serem aplicadas isoladamente, produzem, regra geral, uma menor riqueza de informação (não obstante a qualidade da mesma).

4: Os métodos de natureza qualitativa são bastante utilizados aquando da realização de avaliações de carácter formativo. A análise de vários estudos de avaliação permite concluir, no entanto, que os métodos qualitativos há muito que começaram a ser utilizados, também, aquando da realização de avaliações que incidam sobre os resultados e impactes da formação.

Fontes: Basarab (et al.) (1992); Rossi (et al.) (1999); Patton (1997); Scriven (1991)

20. Avaliação quantitativa

Recolha, tratamento e apresentação de informação usando factos e implicando uma representação numérica.

1: Os avaliadores que preferem as avaliações de natureza quantitativa, orientam-se nitidamente para o desenvolvimento de avaliações de carácter essencialmente sumativo, ou seja, mais focalizados na identificação de medidas concretas relativas, quer a determinadas características do programa quer a processos a ele inerentes, quer ainda relativas ao apuramento dos respectivos impactes.

2: A escolha de abordagens de natureza qualitativa ou quantitativa é, regra geral, efectuada em função das questões de avaliação em presença.

Fontes: Basarab (et al.) (1992); Rossi (et al.) (1999); Patton (1997); Scriven (1991)

21. Avaliação sumativa

Modalidade de avaliação que visa determinar em que medida os objectivos da formação foram de facto cumpridos, efectuando para o efeito um juízo de valor sobre os resultados alcançados.

1: Foi com Scriven (1967) que surgiu o debate acerca das avaliações de natureza formativa e sumativa.

2: O seu principal enfoque são os resultados gerados durante, no final e após a realização da formação

3: Pode ser efectuada por avaliadores internos ou externos, sendo as abordagens externas usuais neste tipo de avaliação.

Fontes: Scriven (1991); Patton (1997); Rossi (et al.) (1999); Portugal. Comissão Interministerial para o Emprego (2001)

22. Avaliar a coerência

Verifica a relação entre as características e componentes do processo formativo e os objectivos da formação.

1: É um critério de avaliação, normalmente aplicado no contexto de uma avaliação **ex-antes** e **on-going**.

2: Os critérios de coerência verificam em que medida as decisões relativas ao funcionamento interno de um sistema de formação têm em conta os objectivos pré estabelecidos.

3: Uma das actividades realizadas aquando da avaliação de um projecto formativo é a análise da coerência da respectiva cadeia de objectivos preconizados.

Fontes: Le Boterf (1999); Meignant (1999)

23. Avaliar a conformidade

Verifica se um produto, processo ou serviço cumpre requisitos, prescrições, procedimentos ou normas especificadas.

1: Trata-se de uma definição de conformidade, também válida para outros contextos (p.e., avaliação de projectos).

2: Conformidade deriva do latim "conforme" que significa «exactamente igual».

3: É um critério de avaliação, normalmente aplicado no contexto de uma avaliação **ex-ante** e **on-going**.

4: Ver definição de auditoria da formação.

5: Um instrumento clássico utilizado numa avaliação de conformidade é a denominada **checklist**.

6: No contexto de aplicação das normas série ISO 9000, a avaliação de conformidade traduz-se no controlo e ou verificação da gestão adequada dos processos organizacionais desenvolvidos, por forma a garantir o cumprimento dos requisitos normativos pré-estabelecidos.

Fontes: Meignant (1999); Portugal. Instituto Português da qualidade (2001)

24. Avaliar a eficácia

Verifica em que medida os resultados obtidos reportam aos objectivos previamente estabelecidos.

1: Ver definições de "avaliar a eficiência", "objectivos de aprendizagem", "análise custo-benefício" e "avaliação do retorno do investimento".

2: A interpretação dos seus resultados é efectuada normalmente à luz dos resultados de uma avaliação de "eficiência".

3: É um critério de avaliação, normalmente aplicado no contexto de uma avaliação **ex-post**.

Fontes: Phillips (1997-A); Meignant (1999); Rossi (et al.) (1999)

25. Avaliar a eficiência

Verifica em que medida os resultados do processo formative justificam os recursos mobilizados (humanos, materiais, financeiros,...)

1: Ver definição de "avaliação de eficácia", de "análise custo-benefício" e de "auditoria da formação"

2: É um critério de avaliação, normalmente aplicado no contexto de uma avaliação **on-going** e **ex-post**. Pode ainda ser aplicado a montante da realização da formação aquando da realização de uma análise prévia de custo benefício.

3: Esta noção surge, regra geral, associada à noção de eficácia. Na prática, pode acontecer sermos eficazes mas não eficientes e vice-versa. De facto, podemos verificar situações em que o resultado atingido corresponde ao objectivo pré-estabelecido (eficácia), mas com verdadeira "derrapagem" ao nível do orçamento inicialmente

previsto (ineficiência). Inversamente, posso não ter atingido o objectivo (ineficácia), mas ter cumprido o orçamento (eficiência). A situação ideal será sempre a obtenção do máximo de proveito com o menor consumo de recursos possível.

Fontes: Meignant (1999); Rossi (et al.) (1999)

26. Avaliar a oportunidade

Verifica em que medida determinado projecto dá resposta atempada às necessidades dos respectivos destinatários.

1: Trata-se de uma definição de oportunidade, também válida para outros contextos (p.e., avaliação de projectos).

2: É um critério de avaliação, normalmente aplicado no contexto de uma avaliação **“ex-ante”**.

Fontes: Le Boterf (1999)

27. Avaliar a pertinência

Verifica em que medida os objectivos de uma intervenção formativa correspondem às necessidades que estiveram na sua origem.

1: Definição semelhante para uma verificação de relevância de um projecto.

2: Trata-se de uma definição de pertinência, também válida para outros contextos.

3: É um critério de avaliação, normalmente aplicado no contexto de uma avaliação **ex-ante**.

4: Numa análise longitudinal, a questão da pertinência consiste em verificar se, tendo em conta a evolução do contexto, os objectivos da intervenção continuam adequados às necessidades pré-identificadas continuam adequados às necessidades pré-identificadas. O enfoque incide sobre a concepção e a preparação de um projecto.

Fontes: Rossi (et al.) (1999); Rodrigues (1993)

28. Avaliar a utilidade

Verifica em que medida os resultados da formação correspondem às necessidades que estiveram na sua origem.

1: Trata-se de uma definição de utilidade, também válida para outros contextos (p.e., avaliação de projectos).

2: Ver definição de “avaliação de impactes”.

3: A avaliação da utilidade de um projecto de formação implica dar uma resposta à seguinte questão: A formação foi (ou pode ser) útil para quem? (ver definição de **stakeholders**).

4: É um critério de avaliação, normalmente aplicado no contexto de uma avaliação **ex-post**.

Fontes: Patton (1997)

29. Ciclo de formação

Conjunto ou sequência de fases ou domínios de intervenção caracterizadores dos projectos formativos.

1: Não é pacífica a identificação do número de fase e/ou domínios que devem ser associados a um ciclo de formação. Existe todavia consenso relativamente ao conjunto de actividades a desenvolver no âmbito do mesmo.

Será aqui apresentada a caracterização efectuada no âmbito do Sistema de Acreditação de Entidades Formadoras (da responsabilidade do INOFOR) no qual se considera que o ciclo formativo é composto por seis domínios de intervenção: diagnóstico de necessidades de formação; planeamento de intervenções ou actividades formativas; desenvolvimento/execução de intervenções ou actividades formativas e, por último, acompanhamento e a avaliação de intervenções ou actividades formativas.

O sistema mencionado refere ainda um sétimo domínio – “outras formas de intervenção” – que, pela sua especificidade, não surge na sequência de qualquer um dos anteriores, referenciando antes actividades com valor pedagógico ou potenciadoras da formação, podendo ocorrer a montante, em paralelo ou a jusante do processo formativo.

Fontes: Portugal. Instituto para a Inovação na Formação (2002)

30. Competência profissional

Saber agir que implica a mobilização/cominação/transposição de recursos (conjunto de saberes) numa situação profissional específica, com vista a uma determinaa finalidade.

1: A definição de “competência” seria muito próxima, senão mesmo idêntica, da noção apresentada, variando apenas os contextos em que é mobilizada.

2: Não existe ainda um único entendimento acerca do significado de competência. É nitidamente um conceito em construção.

3: Autores convergem no entanto para o seguinte:

- A noção de competência incorpora “três famílias” de saberes: o saber (cognitivo), o saber-fazer (técnico) e o saber-ser (relacional).
- A competência é por natureza inobservável (o que se observa são manifestações da competência (acções concretas)).
- A competência profissional é sempre finalizada. É uma acção orientada para um objectivo. Essa acção tem um sentido para o sujeito que age. A competência profissional é, pois, guiada por uma intencionalidade.
- É um saber agir. A competência exprime-se sempre numa acção ou encadeamento de acções.
- A competência profissional é sempre contextualizada.
- Traduz-se na capacidade para mobilizar os conhecimentos e os recursos necessários à resolução de problemas e desafios colocados pela actividade profissional.

4: A validação externa é crucial. Alguém que se auto-declare competente tem de ser capaz de o demonstrar. Neste sentido um indivíduo deverá saber mobilizar os saberes que detém por forma a proporcionar valor acrescentado ao contexto sobre o qual venha a agir.

5: Para Malcolm Knowles traduz-se numa "capacidade para fazer alguma coisa a um determinado nível de proficiência". A compreensão do conceito de proficiência é fundamentalmente para se compreender o de competência. Acerca desta matéria, Boterf defende três níveis de proficiência: principante, confirmado e perito.

Fontes: Le Boterf (1997); Gomes (1999); Valente (1999); Knowles (1995); Meignant (1999); Suleman (et al.) (2002)

31. Contrato de aprendizagem

Documento que visa apoiar a execução e a monitorização de um determinado plano individual de aprendizagem.

1: Trata-se de um documento escrito que resulta, regra geral, de um processo de "negociação" entre o formando e o indivíduo ou entidade responsável pela realização da formação, com vista à concretização de um conjunto de objectivos de aprendizagem. A sua elaboração pode ainda implicar a participação do(s) respectivo(s) formadore(s).

2: A sua realização assenta no princípio de que no contexto de uma formação dirigida a adultos, estes devem ser encorajados e co-responsabilizados no âmbito dos respectivos processos de ensino-aprendizagem.

3: Para além de se traduzir numa ferramenta de apoio ao desenvolvimento do formando, pode igualmente ajudar a demonstrar em que medida a aprendizagem foi eficaz.

4: Neste tipo de contrato os "gaps" identificados no âmbito de um diagnóstico de necessidades de formação são traduzidos em objectivos de aprendizagem. A estrutura do mesmo apresenta, regra geral, a seguinte configuração:

- objectivos de aprendizagem;
- recursos e estratégias a associar a cada um dos objectivos;
- determinação de evidências que demonstrem que cada um dos objectivos foi cumprido;
- identificação de critérios de avaliação para cada um dos objectivos estabelecidos;

Fontes: Anderson, G. (et al.) (1996); Bellier (1999); Woods, J. (et al.) (2000)

32. Critérios de avaliação

Conjunto de características com base no qual podem ser efectuados determinados juízos de valor.

1: A definição de critério é mais fácil de compreender quando relacionada com a de indicador (ver definição)

2: Os critérios são as características consideradas pelo avaliador como adequadas para formular juízos de valor sobre o objecto de avaliação em análise. Será a partir

destes critérios que serão identificados os indicadores que possibilitarão avaliar se esses critérios foram cumpridos e em que grau.

Aqui ficam alguns exemplos de critérios para avaliação da formação:

- Adesão
- Coerência
- Conformidade
- Eficácia
- Eficiência
- Pertinência
- Utilidade
- Oportunidade
- Sustentabilidade
- Rentabilidade
- (...)

Fontes: Barbier (1990); Le Boterf (1999)

33. Custo de oportunidade

Corresponde ao valor de tudo aquilo que temos de prescindir por força da escolha efectuada em detrimento de outras opções disponíveis.

1: Aquando da tomada de decisão, os indivíduos e/ou organizações vêm-se, quase sempre, na situação de ter que optar por uma de entre várias alternativas possíveis. Neste sentido, custo de oportunidade é tudo aquilo que indivíduos, organizações ou sociedade em geral têm de pôr de lado, a favor de algo que é escolhido.

2: No contexto da avaliação da formação, o custo de oportunidade é, regra geral, contabilizado no contexto de análises custo-benefício, designadamente as que são efectuadas a montante da implementação de um intervenção formativa.

Fontes: Rossi (et al.) (1999); Patton (1997)

34. Custos de formação

Inputs (entradas), directos ou indirectos, necessários à realização da formação.

1: A identificação exaustiva de todos os custos inerentes à realização da formação é fundamental para a credibilidade da própria avaliação da formação.

2: As principais categorias de custos de formação são, regra geral, as seguintes: diagnóstico de necessidades de formação e planeamento da formação; concepção da formação; execução; avaliação (custos associados à mobilização de recursos humanos a afectar, assim como produção de documentos de carácter avaliativo).

A estas rubricas são associadas despesas, tais como, salários, encargos sociais e benefícios do **staff** da formação, salários, encargos sociais e benefícios de outro pessoal, salários, encargos sociais e benefícios dos formadores, refeições, deslocações e outras despesas ocasionais do **staff** da formação, refeições, deslocações e estadias

para formandos, material de escritório, materiais pedagógicos, impressão e reprodução, aquisição de serviços externos (**outsourcing**), amortização de equipamentos pedagógicos, aluguer de equipamentos pedagógicos, manutenção de equipamentos pedagógicos, amortização de instalações, aluguer de instalações, consumíveis, outras despesas diversas, produção de documentos técnicos (ex: relatórios de diagnósticos de necessidades de formação e de acompanhamento e avaliação da formação), entre outros.

3: Aquando da realização de uma análise custo-benefício, a montante da realização da formação, podem ainda ser considerados eventuais custos de oportunidade associados ao projecto formativo a realizar (ver definição de custo de oportunidade).

Fontes: Phillips (1997), Rossi (et .al) (1999)

35. Diagnóstico de necessidades de formação (ou de competências)⁴

Processo que visa analisar eventuais “gaps” ou discrepâncias existentes entre o perfil de competências detido por um indivíduo ou conjunto de indivíduos e o respectivo perfil de competências desejado, resultando na elaboração de um plano de formação de natureza correctiva e/ou prospectiva.

1: Não obstante terem sido identificados vários posicionamentos em matéria de detecção de necessidades de formação, podem, no entanto encontrar-se tendências comuns, que nos remetem para diferentes tipos de abordagens:⁵

- Abordagens reactivas ou curativas, que visam, na sua generalidade, reparar eventuais lacunas identificadas ao nível da execução dos objectivos de uma organização. Centram-se na resolução de problemas que se colocam no imediato ou no curto prazo.
- Abordagens antecipatórias e/ou prospectivas, que assentam, regra geral, na realização de reflexões estratégicas com incorporação de métodos e técnicas prospectivas, projectivas ou previsionais. As organizações que recorrem a estes métodos, procuram antecipar, ao nível da respectiva envolvente interna e externa, futuros cenários com os quais as mesmas inevitavelmente vão ter que se confrontar. Focalizam-se no médio-longo prazo.
- Abordagens mistas que integram simultaneamente elementos “reactivos” e “antecipatórias”. Este tipo de abordagem tende a ser opção mais escolhida pelas organizações, quando comparada com as restantes abordagens. Centram-se, regra geral, numa perspectiva de curto prazo.

2: Quanto aos métodos utilizados, estes também variam consoante o tipo de abordagem escolhido, não sendo, por isso, possível identificar uma metodologia única, linear e simples, já que no desenrolar de cada uma das abordagens podem coexistir os métodos qualitativos e quantitativos, técnicas previsionais, técnicas projectivas, estudos

⁴ As questões associadas à realização de um diagnóstico de necessidades serão abordadas em documento próprio, a publicar brevemente.

⁵ Assumir que as abordagens antecipatórias e prospectivas são, em todas as situações, melhores do que as abordagens meramente curativas ou reactivas, não é de todo correcto. De facto, as diferentes abordagens possuem objectivos diferentes e respondem a necessidades diferentes.

de caso, análise de funções, auscultação de actores e parceiros, **brainstorming**, entre outras.

3: De acordo com alguns dos especialistas neste domínio, um dos factores fundamentais a considerar no âmbito de um diagnóstico de necessidades de formação, é a compreensão da situação referencial desejável à luz da qual será realizado o diagnóstico.

Fontes: Capela (2000); Meignant (1999); Gupta, K. (1999)

36. Disseminação de resultados

Conjunto de actividades que facilitam a apropriação dos resultados de uma avaliação pelos seus clientes.

1: É já considerada uma das principais fases de um processo de avaliação;

2: Pode ser perspectivada de várias formas:

Disseminação primária	Divulgação dos resultados detalhados de um processo de avaliação a audiências associadas directamente à execução do projecto formativo (EX: técnicos, formadores, formandos, coordenadores...)
Disseminação secundária	Divulgação dos resultados sumariados e simplificados de um processo de avaliação, junto de públicos não directamente associadas à execução do projecto formativo (Ex: administradores da empresa, financiadores, parceiros sociais...)
Disseminação horizontal	Transferência de adquiridos para outras organizações similares.
Disseminação vertical	Transferência e integração da totalidade ou parte dos resultados no plano institucional, político, regulamentar ou administrativo.

3: Em projectos formativos de grande dimensão, a disseminação pode mesmo encerrar objectivos de demonstração de boas práticas e "**benchmarking**", numa tentativa de estender o impacte do projecto a outros contextos (impactes ao nível das organizações, dos grupos e dos indivíduos).

Fontes: Patton (1997); Rossi (et al.) (1999)

37. Fidelidade dos instrumentos de avaliação

Característica que permite verificar se os instrumentos produzem resultados semelhantes, quando aplicados, várias vezes, em situações idênticas.

1: Também se utiliza a palavra: confiabilidade.

2: É um critério necessário mas não suficiente na escolha de medidas a utilizar nos instrumentos de avaliação. A verificação da validade de um instrumento segue-se, normalmente, à verificação da respectiva fidelidade. Na realidade, de nada adianta ter um instrumento fiel, se o mesmo não mede o que é suposto medir (validade). Dito ainda de outra forma: como poderão ser tomadas decisões se os resultados não são consistentes?

3: Faz referência à estabilidade e consistência dos resultados de um determinado instrumento.

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

Fontes: Rossi & et al.) (1999); Airasian (2001)

38. Garantia de qualidade

Parte da gestão da qualidade orientada no sentido de gerar confiança quanto à satisfação dos requisitos da qualidade pré-estabelecidos.⁶

1: Quando aplicado ao contexto da formação este termo pode ser entendido, como o conjunto de procedimentos desenvolvidos a montante, ao longo e a jusante, da implementação de determinado projecto formativo, por forma a garantir que os respectivos resultados sejam efectivamente os desejados.

2: A demonstração de procedimentos de garantia de qualidade das intervenções formativas preconizadas é, regra geral, umas das exigências destacadas no âmbito dos respectivos cadernos de encargos.

3: Como dispositivos de garantia de qualidade aplicáveis ao Sistema de Formação Profissional existente, destacam-se, a título de exemplo, o Sistema de Certificação do IEFP, o Sistema de Acreditação de Entidades Formadoras (do INOFOR e restantes organismos), a aplicação da norma NP EN ISO 9000:2000, entre outros...Destacam-se ainda os sistemas internos de garantia de qualidade implementados por parte das entidades que intervêm na formação profissional. A inclusão da auto-avaliação entre os principais temas de reflexão acerca da garantia de qualidade na formação contínua tem igualmente facilitado o desenvolvimento deste tipo de práticas.

Fontes: Portugal. Instituto Português da Qualidade (2001)

⁶ Adaptado constante na norma NP EN ISO 9000.2000

39. Gestão da formação

Conjunto de actividades coordenadas que visam monitorar e controlar projectos de natureza formativa, numa óptica de optimização dos seus resultados.

1: Ver definição de "garantia de qualidade".

2: É normalmente colocada ao serviço de uma maior eficiência e eficácia de uma organização.

3: Exige, à partida, um claro entendimento no que se refere à noção de gestão. Sem prejuízo de outras definições igualmente válidas, destacamos aqui, pelo desenvolvimento da mesma, a noção avançada por Meignant (1999:79) "fazer gestão é analisar ou ajudar os responsáveis a analisar situações e recursos, gerir redes relacionais, tomar ou propor decisões de política e realizações, optimizando os recursos atribuídos, pôr em funcionamento, garantir um acompanhamento quantitativo e qualitativo, analisar os resultados e dar conta dele aos decisores (clientes), e tirar desses resultados elementos para regular o conjunto, melhorando-o constantemente em relação permanente com os seus clientes".

4: As actividades normalmente desenvolvidas no contexto de um sistema de gestão da formação, são as seguintes:

- Estabelecimento da política formativa a desenvolver.
- Construção de metodologias para diagnosticar necessidades de formação/competências.
- Elaboração de planos de formação no qual constem as acções formativas a desenvolver, respectivos resultados a alcançar, bem como respectivos critérios e indicadores de avaliação.
- Definição de itinerários pedagógicos a desenvolver.
- Preparação de actores a implicar no projecto formativo.
- Concepção e aplicação de dispositivos de avaliação, por forma a garantir a eficiência e eficácia do plano de formação, bem como eventual reorientação de intervenções/políticas formativas.
- Agenciamento de recursos financeiros para a execução da formação.
- Gestão dos orçamentos disponíveis para a execução da formação.
- Identificação, conjuntamente com o responsável pela gestão dos recursos humanos, das condições necessárias ao processo de transferência de saberes para os contextos reais de desempenho.
- Desenvolvimento da formação de acordo com a política de gestão de carreiras (quando existente).
- Implementação de um sistema de gestão de informação, capaz de produzir informação atempada a dirigir aos diversos centros de decisão implicados na formação.

Fontes: Le Boterf (1999); Meignant (1999); Soyer (1999)

40. Indicador de avaliação

Elemento observável e mensurável que sinalizam grau de cumprimento do critério de avaliação.

1: Ver definição de “critério de avaliação”, “objectivo de aprendizagem” e “referente”.

2: Os indicadores utilizados no contexto de projectos formativos são normalmente analisados de acordo com agrupamentos específicos, tais como:

- **Indicadores associados à concepção de um projecto formativo** (associados, por exemplo, a critérios de pertinência, de oportunidade, de coerência, de adesão...).
- **Indicadores associados ao desenvolvimento/funcionamento da intervenção formativa.**⁷ Neste conjunto de indicadores destacam-se os relacionados com as características dos formandos; as características dos formadores e outros elementos responsáveis pela execução da formação; a natureza e o tipo de interacção entre actores envolvidos na execução da formação (enfoque ao nível da intensidade dos contactos inter-actores); as metodologias pedagógicas utilizadas; os conteúdos da formação, a rentabilização da capacidade instalada; a organização de suporte.
- **Indicadores associados aos resultados e impactes de uma intervenção formativa.**⁸ Neste conjunto de indicadores destacam-se os relacionados com: os resultados imediatos da formação (relacionados com aquisição de saberes específicos); os impactes da formação, designadamente, ao nível quer do desempenho dos indivíduos em situação real de trabalho (Ex: grau de autonomia, grau de domínio de determinada tecnologia...) quer da respectiva área funcional e/ou organização no seu todo (Ex: ganhos de produtividade, índices de absentismo...) quer ainda, ao nível de uma comunidade e/ou religião específica (Ex: graus de empregabilidade dos formandos, taxas de inserção socioprofissional dos formandos...).

Fontes: Barbier (1990); Van den Berghe (1998); Scriven (1991); Patton (1997)

41. Inputs da avaliação

Recursos tangíveis e intangíveis necessários para a produção dos resultados da avaliação.

1: Expressão que pode ser igualmente substituída por “entradas do processo avaliativo”.

2: Ver definição de “diagnóstico de necessidades de formação” e de “avaliação **ex-ante**”.

3: O principal **input** de um processo avaliativo é normalmente a informação fornecida por eventuais diagnósticos de diagnóstico de necessidades de formação (expectativas e necessidades dos respectivos beneficiários). São ainda considerados **inputs** de uma avaliação os resultados e impactes preconizados por determinado

⁷ Ver definição de “avaliação interna”.

⁸ Ver definição de “análise custo-benefício” e de “retorno do investimento”

projecto formativo, as informações acerca das condições para aplicação do modelo de formação e avaliação, etc...).

Fontes: Patton (1997); Salgado (1997); Rossi (et al.) (1999)

42. Juízo de valor (ou de utilidade)

Apreciação final que é feita após a recolha, tratamento e análise de dados acerca de determinada realidade objecto de avaliação.

1: Encarado como um dos produtos decorrentes de um processo avaliativo, assume um papel importante aquando da fase de elaboração de recomendações de melhoria.

2: A sua formulação permite que a avaliação vá além da simples medição, baseada normalmente no uso de instrumentos de natureza quantitativa. Em rigor, é no contexto de uma avaliação que se formulam juízos de valor com vista à tomada de decisões.

3: A elaboração de juízos de valor 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 (ver definição de referente).

Fontes: Barbier (1990); Patton (1997); Scriven (1991)

43. Meta-avaliação

Visa avaliar o modelo avaliativo desenvolvido, por forma a garantir os níveis de qualidade nos processos e técnicas de avaliação utilizados.

1: Apresenta como principais alvos de estudo: os métodos e técnicas de avaliação utilizados, os avaliadores (respectivo desempenho), os resultados do processo avaliativo (a sua utilidade para os respectivos utilizadores).

2: Pressupõe a existência de padrões de referência com base nos quais será realizada a avaliação dos métodos e técnicas de avaliação utilizados. Estes padrões de referência assentam, frequentemente, nos resultados de modelos de avaliação concebidos e aplicados por autores de reconhecido mérito no domínio da avaliação. Os critérios utilizados com maior frequência são os seguintes: utilidade das abordagens, adequação das mesmas face aos respectivos contextos de aplicação, grau de exequibilidade dos métodos preconizados, rigor no tratamento dos dados.

Fontes: Scriven (1991); Patton (1997)

44. Metodologias de avaliação⁹

Processos de pesquisa de informação, assentes na identificação de um conjunto de questões que incidem sobre as fases de preparação, implementação, resultados e impactes de uma intervenção formativa.

1: As metodologias de avaliação evoluíram ao longo dos tempos em função de dois factores fundamentais: a (re)definição do papel do avaliador e o grau de participação dos implicados no processo formativo. Estas questões são claramente evidenciadas no contexto dos trabalhos de Guba e Lincoln (1989) que, ao apresentarem uma perspectiva histórica da avaliação, identificam e caracterizam “quatro gerações de avaliação”. De acordo com a análise efectuada evoluiu-se de abordagens de natureza essencialmente quantitativa, regra geral centradas na “medição” das características dos agentes avaliados, passando pelas abordagens avaliativas centradas, quer na descrição do realizado e não realizado (objectivos pré-estabelecidos versus resultados) quer na emissão de juízos de valor (na qual o avaliador assumia um papel de “juíz”) para metodologias avaliativas focalizadas na participação e envolvimento dos vários actores, exercendo o avaliador, neste último 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 (perspectiva segundo a qual o sujeito que avalia e o sujeito/objecto avaliado são duas realidades independentes). De facto, identificam-se no “terreno” várias metodologias de avaliação que podem ser 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.

Fontes: Guba e Lincoln (1989); Luís Capucha (et al.) (1996); Patton (1997); Wall e Otterwill (2000)

45. Níveis de avaliação¹⁰

Representam uma sequência de dimensões de avaliação da formação.

1: Conceito bastante utilizado no âmbito da abordagem apresentada por D. Kirkpatrick (1994). Para este autor níveis representam as diferentes “dimensões” (avaliar o quê? em que a formação pode ser avaliada. Essas “dimensões” são:

- Nível 1 – Reacção (em que medida os participantes estão satisfeitos com o programa?);
- Nível 2 – Aprendizagem (em que medida ocorreram aprendizagens?);
- Nível 3 – Comportamento (em que medida as aprendizagens adquiridas/desenvolvidas foram transferidas para os contextos de trabalho?);

⁹ Este termo refere-se apenas ao contexto da formação profissional.

¹⁰ Destacam-se aqui apenas as abordagens mais conhecidas no que se refere à noção de “nível de avaliação”.

- Nível 4- Resultados (em que a medida a aplicação dos novos saberes provocaram mudanças no desempenho da organização?).

2: Os níveis de D. Kirkpatrick são provavelmente os mais conhecidos pela maior parte dos especialistas de avaliação. Esta taxonomia difundiu-se sobretudo, e rapidamente, no contexto dos projectos de formação intra-empresa, tendo sido entretanto desenvolvido/ajustado por forma a ser aplicado a outros contextos.

J. Phillips propõe um quinto nível de avaliação, também sequencial em relação aos níveis de D. Kirkpatrick:

- Nível 5 – Retorno do investimento (aplicação da abordagem ROI). Este autor defende que para além da aferição de eventuais impactes ao nível do desempenho de uma organização, importa efectuar análises custo-benefício por forma a determinar em que medida os impactes obtidos justificaram o investimento efectuado.

Fontes: Phillips, J. (1997); Kirkpatrick (1998-A); Phillips, P. (2002)

46. Objectivos de aprendizagem (pedagógicos)

Trata-se de enunciar o tipo de resultado a alcançar com a intervenção formativa, indicando o que os formandos devem ser capazes de fazer depois de concluída a aprendizagem, as condições em que o devem fazer, assim níveis de desempenho/proficiência a alcançar.

1: A construção de objectivos de aprendizagem pode obedecer a técnicas específicas. A mais conhecida é a de R. Mager que valoriza “o princípio do triplo C”, isto é um objectivo bem definido deve:

- precisar um comportamento observável;
- enumerar as condições e as características do contexto de desempenho, críticas à emergência desse comportamento;
- Precisar o(s) níveis de desempenho/proficiência a alcançar, traduzidos em indicadores de resultados a avaliar, que o permitem determinar, de forma inequívoca, se o comportamento observado é aceitável/adequado.

2: Um objectivo de aprendizagem consiste na operacionalização e decomposição pedagógica de uma actividade, desempenho, meta organizacional, serviço/produto, garantindo-se a presença dos condicionalismos, regras, normas, instrumentos habituais nos contextos de desempenho.

3: A sua correcta formulação permite apoiar os vários actores intervenientes numa acção formativa ao nível do processo de construção, condução e avaliação das acções de formação.

Fontes: Mager (1997); Portugal. Comissão Interministerial para o Emprego (2001)

47. Plano de avaliação

Conjunto de actividades devidamente organizadas por forma a atingir os objectivos da avaliação da formação.

- # 1: Trata-se de uma definição muito simples de «plano».
- # 2: Ver definição de “questões de avaliação”.
- # 3: Traduz, de uma forma operacional, a abordagem de avaliação preconizada. A fase da planificação é já considerada a fase crucial de um processo de avaliação.
- # 4: No âmbito do presente glossário são destacadas quatro fases normalmente associadas a um plano de avaliação, a saber:

- a fase da preparação do processo avaliativo (destaque para o momento da planificação)
- a fase da execução/desenvolvimento do processo avaliativo (destaque para a fase da obtenção dos dados considerados relevantes)
- a fase do tratamento e análise dos dados e apresentação de resultados (destaque para o momento da emissão de juízos de valor)
- a fase da disseminação dos resultados (destaque para a fase da identificação dos centros de decisão para os quais se deve remeter os resultados da avaliação).

Fontes: Patton (1997); Rossi (1999); Valadares e Graça (1998)

48. Plano de formação

Documento que integra um conjunto estruturado de actividades que devem ser realizadas num dado período de tempo, com vista à prossecução de determinados objectivos, tendo por base os resultados de um diagnóstico de necessidades de formação.

- # 1: É a tradução operacional da política de formação da organização. A sua execução pode ser anual ou plurianual.
- # 2: Este documento dá especial relevo às acções de formação a desenvolver e assume, regra geral, a forma de um caderno de encargos (para cada curso integrado no plano).
- # 3: É normalmente elaborado pela estrutura que gere a formação.

Fontes: Le Boterf (1999); CIME (2001)

49. Questões de avaliação

Efectuadas a montante, ao longo e a jusante da implementação de um processo de avaliação da formação, visam aferir as matérias relevantes a investigar/considerar no âmbito do mesmo.

- # 1: Devem ser realistas e susceptíveis de serem respondidas (implica a identificação de critérios e indicadores de avaliação precisos, assim como identificação dos respectivos referentes).

2: A sua utilidade reside no facto de contribuírem para a delimitação do objecto alvo de estudo, identificação dos **stakeholders** a implicar no processo de avaliação, bem como respectivas necessidades e expectativas.

3: Podem ser efectuadas pelo responsável pela definição da metodologia avaliativa, pelos avaliados, bem como pelo conjunto de outros indivíduos (**stakeholders**) que demonstrem claro interesse relativamente aos resultados de determinada intervenção formativa.

4: As primeiras questões são efectuadas, regra geral, pelo avaliador responsável pela concepção do modelo avaliativo, das quais decorrem as restantes, normalmente elaboradas pelos restantes **stakeholders**.

Fontes: Rossi (et al.) (1999); Woods, J. (et al.) (2000); Patton (1997); Soyer (1999), Garlick e Des Kemp (2001)

50. Recomendações

Conjunto de sugestões de melhoria e/ou propostas de medidas de acção que decorrem da análise dos dados recolhidos durante o processo avaliativo e que visam contribuir para a melhoria de determinados processos formativos.

1: Podem ser efectuadas antes, durante e/ou após a realização de um processo de formação (ver definição de avaliação **ex-ante**, **on-going** e **ex-post**).

2: Constituem a parte de um relatório de avaliação à qual é dada normalmente maior atenção, pelo que surgem, regra geral, destacadas do conjunto das informações disponibilizadas.

3: Sobre esta matéria destacam-se as posições de dois autores: Michael Scriven e Michael Patton. Acerca da elaboração de recomendações Scriven (1991) destaca a dificuldade de um avaliador efectuar recomendações na matéria em estudo, pelo que sustenta que o papel de um avaliador termina com a elaboração de juízos de valor acerca das matérias em análise. Com uma opinião contrária, Patton (1997) entende que um processo de avaliação deve considerar a fase da elaboração de recomendações. Acrescenta que a situação apresentada por Scriven pode ser ultrapassada com o envolvimento dos actores (principais centros de decisão), na fase de elaboração dessas recomendações.

Fontes: Scriven (1991); Patton (1997); Rossi (et al.) (1999)

51. Referencial de avaliação

É um esquema construído com base numa combinação de referentes, com vista a ser utilizado como quadro de referência aquando da avaliação de determinada realidade (neste caso, de formação).

1: Os termos "referencial" e "referente" são aqui definidos à luz do trabalho de Gérard Figari.

2: O próprio G. Figari não apresenta uma definição única de referencial.

3: Ver definição de "referente".

4: O referencial é, normalmente, considerado um produto acabado, correspondendo a uma formulação momentânea da referencialização. Pelo contrário, o processo de referencialização é normalmente referido como um sistema dinâmico e aberto, que permite a incorporação de eventuais alterações que contribuam para uma maior adequação das intervenções de avaliação às constantes mutações dos respectivos contextos de aplicação.

5: A sua elaboração implica a identificação do conjunto de referentes, com base no qual podem ser efectuados juízos de valor acerca de determinada situação em análise.

Fontes: Figari (1996); Barbier (1990), Abreu (1996)

52. Referencialização

Processo específico de explicitação ou construção de um quadro ou sistema de referência.

1: A referencialização é um processo (e não um produto) de elaboração do(s) referente(s).

2: A referencialização consiste em identificar um contexto e em construir, sob dados sólidos, um corpo de referentes relativos a um objecto (ou uma situação) em relação ao qual poderão ser justificados diagnósticos, projectos, avaliações (ver definição de referente e de referencial).

Fontes: Figari, G. (1996); Barbier (1990)

53. Referente

Conjunto de princípios/disposições/critérios em função dos quais são emitidos juízos de valor.

1: Desempenha um papel instrumental na produção de um juízo. Constitui, usando a terminologia de Barbier (1990) um “meio de trabalho do processo de avaliação”. Segundo este autor, dificilmente haverá avaliação se não forem conhecidos os respectivos referentes. Este princípio também se aplica a projectos formativos que não estabelecem, de forma rigorosa, quaisquer objectivos à partida. Nestes casos, competirá aos formandos, formadores, coordenadores...construí-los à medida que as necessidades se vão evidenciando.

Neste tipo de projecto é normalmente aplicada a abordagem “goal free evaluation”, ou seja, uma avaliação que não tem quaisquer objectivos por referência (Patton 1997). A estreita articulação entre avaliadores e respectivos **stakeholders**, traduz-se num dos factores críticos de sucesso deste tipo de avaliação. Conjuntamente saberão dar uma resposta adequada à questão: quando é que se sabe que os objectivos foram alcançados?

2: O campo semântico coberto por este termo é bastante vasto: podemos falar de normas de julgamento, de critérios específicos de apreciação, de condutas esperadas, de quadros/termos de referência...

Fontes: Patton (1997); Barbier (1990); Figari (1996)

54. Relatório de avaliação

Ferramenta principal de apresentação, aos diferentes beneficiários, dos resultados finais do trabalho de avaliação da formação.

1: Trata-se de uma definição simples de «relatório». É normalmente um documento escrito, no qual constam os resultados da avaliação efectuada no âmbito dos diferentes níveis (ver níveis de avaliação).

2: Ver definição de "recomendações de avaliação".

3: Podem tratar-se de relatórios intermédios e/ou relatórios finais de avaliação.

4: Um relatório de avaliação pode ter várias versões aperfeiçoadas e validades com base no feedback dos diferentes **stakeholders**.

Fontes: Rossi (1999); Patton (1997); Weiss (1997)

55. Resultados da avaliação (outputs da avaliação)

Produtos tangíveis do processo de avaliação necessários para atingir os seus objectivos.

1: Ver definição de "relatório de avaliação".

2: Esta noção não deve ser entendida como resultados da formação.

3: Como resultados mais frequentes dos sistemas de avaliação destacam-se os relatórios intermédios (de progresso) e relatórios finais de avaliação. Podem ainda ser considerados resultados de uma avaliação toda a documentação produzida ao longo do processo avaliativo, tais como, actas de reuniões, documentos para apoio à reflexão, etc...

4: A apropriação dos resultados de uma avaliação depende da respectiva utilidade para os seus beneficiários. Esta utilidade assume, fundamentalmente, duas vertentes:

- Uso directo ou instrumental dos resultados. Torna-se visível aquando da redefinição de estratégias, de reformulações de planos de acção, de alterações ao nível dos conteúdos programáticos...(impactos directos dos resultados).
- Uso conceptual dos resultados. Torna-se visível aquando da elaboração de normativos/procedimentos da entidade formadora (numa óptica de melhoria contínua), de alterações ao nível da estrutura funcional da empresa (organograma), da alteração das políticas formativas da empresa, etc...(impactes indirectos dos resultados).

Fontes: Patton (1997); Rossi (et al.) (1999); Barbier (1990); Capucha (et al.) (1996)

56. Sistema de gestão de informação (SGI)

Permite a disponibilização e a gestão de informações utilizadas aquando da tomada de determinadas decisões.

1: A sua implementação numa dada organização permite, com maior rigor, pilotar/monitorar a mobilização de recursos (humanos, materiais, financeiros...) para a concretização de determinados objectivos, assim como devolver, em tempo oportuno, aos respectivos centros de decisão, os resultados entretanto obtidos.

2: A sua utilidade é susceptível de ser demonstrada sempre que o mesmo fornece às pessoas certas, a informação certa, num tempo oportuno e da forma mais adequada, por forma a produzir os objectivos desejados.

3: No contexto da formação, destacam-se dois centros de decisão para os quais esta ferramenta assume um papel crucial: a estrutura que gere e executa a formação e a estrutura que recebe os seus benefícios directos e indirectos, em particular, os contextos de desempenho dos recém-formados, assim como a estrutura organizacional na qual se encontram inseridos. Um sistema de gestão de informação visa, no primeiro caso, fornecer informações de apoio à tomada de decisão, numa óptica de optimização dos recursos mobilizados para o projecto formativo. No segundo caso, visa a disponibilização de informações que permitam aferir o efectivo valor acrescentado para os contextos nos quais são mobilizados os saberes adquiridos/desenvolvidos, pela via da formação, numa óptica de apoio à decisão acerca da continuidade ou descontinuidade das intervenções formativas, assim como (re)-avaliação de investimentos efectuados.

Fontes: Rossi (et al.) (1999); Scriven (1991); Patton (1997)

57. Stakeholders

Indivíduos ou entidades, que se envolvem (directa ou indirectamente) em determinado programa/projecto formativo e a quem podem ser devolvidos, ao longo e/ou após a realização da formação, os resultados da avaliação da formação.

1: A palavra **stakeholders** é já um termo bastante utilizado aquando da realização de projectos nos mais variados domínios do saber. Trata-se, na realidade, de identificar os clientes internos e externos de determinado projecto formativo.

2: Podem ser agrupados da seguinte forma:¹¹

- (1) Indivíduos ou organizações que financiam o projecto formativo. Aqui se incluem os gestores de iniciativas comunitárias, gestores e accionistas de empresas. São os responsáveis pela decisão acerca da existência ou não existência do projecto formativo.
- (2) Indivíduos ou organizações que promovem a formação. Decidem acerca do seu início, da sua manutenção, da sua reestruturação e, eventualmente, do seu cancelamento. São ainda os responsáveis pela definição da política formativa a seguir.

¹¹ A lista de indivíduos e organizações referidos devem ser encarados apenas como potenciais implicados numa avaliação. Competirá ao avaliador identificar todos aqueles que estarão eventualmente interessados e em que medida, nos resultados de determinado projecto formativo.

- (3) Responsáveis pela avaliação externa do projecto de formação. Podem ou não ser os mesmos já referidos nos pontos anteriores.
- (4) O público-alvo a abranger pela formação.
- (5) O gestor de formação ou a pessoa responsável pela gestão do projecto formativo.
- (6) Indivíduos envolvidos na execução do projecto de formação: formadores, monitores, coordenadores pedagógicos, tutores, avaliadores.
- (7) Organizações concorrentes que desenvolvem formação na mesma área (podem vir a manifestar algum interesse no que toca a práticas bem sucedidas com forte potencial de transferibilidade para contextos idênticos. Acontece por vezes serem realizadas parcerias que possam interessar à organização detentora do know-how produzido).
- (8) Indivíduos ou organizações que beneficiam indirectamente dos resultados da formação (ex: consumidores finais (ou clientes externos) dos produtos e/ou serviços produzidos por uma organização e/ou indivíduos beneficiários da formação, clientes internos (ex: colegas de trabalho), famílias envolvidas, outras instituições não associadas à realização da formação...
- (9) Indivíduos ou organizações associadas à área da investigação que, perante práticas bem sucedidas, procuram divulgar junto, quer da comunidade científica interessada nas matérias em estudo quer dos profissionais da área, os respectivos resultados.

Fontes: Rossi, P.(et al.) (1999); Patton (1997); Simpson e Lyddon (1995)

58. Técnica de amostragem

Acto de seleccionar elementos a partir de uma população para fins de investigação/avaliação.

1: Trata-se de uma definição abrangente de amostragem, válida para qualquer contexto de aplicação, incluindo o da avaliação da formação.

2: No contexto da avaliação da formação, as unidades mais comuns objecto de amostragem são:

- os cursos ou acções de formação a seleccionar para avaliação, a partir de um plano de formação;
- os formandos de determinados cursos;
- os diferentes "stakeholders" a contactar/implicar no âmbito da avaliação.

3: Existem 2 modalidades básicas de amostragem: dirigida e aleatória.

Fontes: Reis, E. (et al.) (2001)

59. Triangulação

Consiste na utilização de mais do que uma fonte, método e/ou técnica aquando da realização de uma avaliação de determinada intervenção formativa.

1: Prática cada vez mais utilizada no âmbito dos estudos de investigação nas mais diversas áreas. Traduz-se na prática, no recurso a várias teorias, fontes ou tipos de informação, tipos de técnicas, num contexto em que se pretende estudar/analisar um fenómeno (ver definição de métodos qualitativos e métodos quantitativos).

2: Resulta numa maior credibilidade dos resultados de um determinado estudo, permitindo uma maior sustentação das decisões que venham a ser efectuadas sobre o mesmo.

3: Uma das vantagens no uso da triangulação em projectos de investigação consiste em “atenuar” algumas das desvantagens que decorrem da aplicação de um único método e/ou técnica.

4: Permite complementar as abordagens de natureza quantitativa, sempre que, por exemplo, após a recolha, análise e tratamento de dados não é possível regressar ao “terreno” para verificar ou clarificar alguma resposta resultante da aplicação de determinado inquérito por questionário.

Fontes: Scriven (1991); Rossi (et al.) (1999)

60. Validade dos instrumentos de avaliação

Característica que permite verificar se um instrumento de avaliação mede efectivamente aquilo que é suposto medir.

1: A análise dos instrumentos deve ser efectuada de acordo com dois critérios fundamentais (entre outros): validade e fidelidade.

2: A noção de validade deve ser relacionada com a noção de utilidade dos resultados que decorrem da aplicação de um instrumento de avaliação, ou seja, os resultados da avaliação permitem a tomada de decisão dos seus utilizadores?

3: A verificação da validade de um instrumento é, regra geral, efectuada a jusante da verificação da respectiva fidelidade.

4: Existem vários tipos de validade: a validade de conteúdo, a validade de critério e a validade de construto.

Validade de conteúdo: refere-se à representatividade ou grau de adequação do conteúdo do instrumento de medida relativamente àquilo que está a ser medido e, por conseguinte, à confiança maior ou menor para fazer determinadas inferências (Nunnally, 1978)¹².

Validade de critério: um instrumento de avaliação pode ter validade referida a um critério, sendo que dos seus resultados podemos inferir acerca do grau de consecução desse critério (baseado em Valadas e Graça 1998).

¹² In Caetano, A. (1996) “Avaliação de desempenho”.

Validade de construto: um instrumento de avaliação pode ter validade de construto caso permita fazer inferências correctas acerca desse construto¹³ (baseado em Valadas e Graça (1998))

¹³ “Um construto representa uma hipótese (geralmente meio formada) de que diversos comportamentos estarão correlacionados uns com os outros em estudos de diferenças individuais e/ou serão igualmente afectados por tratamentos experimentais (Nunnally 1978)”, in Caetano (1996) “Avaliação de desempenho”.

Lista de termos usados

01. Análise custo-benefício
02. Aprendizagem ao longo da vida
03. Auditoria da formação
04. Auto-avaliação
05. Avaliação "à medida"
06. Avaliação da formação
07. Avaliação da transferência de aprendizagens
08. Avaliação de aprendizagens
09. Avaliação de impactes da formação
10. Avaliação de reacções
11. Avaliação diagnóstica
12. Avaliação do retorno do investimento (ROI)
13. Avaliação **ex-ante**
14. Avaliação **ex-post**
15. Avaliação externa
16. Avaliação formativa
17. Avaliação interna
18. Avaliação **on-going**
19. Avaliação qualitativa
20. Avaliação quantitativa
21. Avaliação sumativa
22. Avaliar a coerência
23. Avaliar a conformidade
24. Avaliar a eficácia
25. Avaliar a eficiência
26. Avaliar a oportunidade
27. Avaliar a pertinência
28. Avaliar a utilidade
29. Ciclo de formação
30. Competência profissional
31. Contrato de aprendizagem
32. Critério de avaliação
33. Custo de oportunidade
34. Custos de formação
35. Diagnóstico de necessidades de formação
36. Disseminação de resultados
37. Fidelidade dos instrumentos de avaliação
38. Garantia de qualidade
39. Gestão da formação
40. Indicador de avaliação
41. Inputs de avaliação
42. Juízo de valor
43. Meta-avaliação
44. Metodologias de avaliação
45. Níveis de avaliação
46. Objectivo de aprendizagem (pedagógicos)
47. Plano de avaliação
48. Plano de formação
49. Questões de avaliação
50. Recomendações
51. Referencial de avaliação
52. Referencialização
53. Referente
54. Relatório de avaliação
55. Resultado da avaliação(**outputs da avaliação**)
56. Sistema de gestão de informação
57. **Stakeholders**
58. Técnica de amostragem
59. Triangulação
60. Validade dos instrumentos de avaliação

PARTE 03

Notas metodológicas

Notas metodológicas

Encarada como complemento ao capítulo anterior, esta parte do trabalho visa remeter o leitor para uma reflexão acerca das implicações associadas à operacionalização dos termos previamente descritos.

As notas metodológicas remetem para um contexto específico de avaliação, no qual se privilegia a articulação interactivos envolvidos num determinado processo de formação. Embora esta seja ainda uma prática pouco evidenciada no contexto das organizações responsáveis pela gestão e implementação de projectos formativos, defende-se que a mobilização dos vários actores para a “construção” de um dispositivo de avaliação de interesse comum, reverte, em grande medida, a favor da elevação da qualidade das intervenções formativas desenvolvidas.

Destaque-se que para a elaboração desta parte do trabalho muito contribuíram quer a observação no “terreno” de práticas concretas de avaliação quer a análise de experiências de alguns especialistas em matéria de avaliação da formação, que nos apresentam alguns dos factores críticos de sucesso associados às práticas de avaliação da formação.

Pretende-se, pois, colocar à discussão dos vários utilizadores deste primeiro caderno, “uma forma diferente” de fazer avaliação, muito centrada na participação (possível) e envolvimento de todos os interessados nos resultados de determinado projecto formativo. Para tal, são deixadas, nesta fase, algumas pistas concretas que visam apoiar a implementação de processos de avaliação da formação.

(1) Análise custo-benefício

Dos dois pontos anteriores resulta que o ROI é sempre inferior ao RCB¹⁴, como pode ser verificado com o seguinte exemplo:

- Benefícios do programa de formação xpto = 1000
- Custos do programa de formação xpto = 450

$$\text{RCB} = \frac{1000}{450} = 2.22$$

$$\text{RCB (\%)} = \frac{1000}{450} * 100 = 222.22\%$$

$$\text{ROI (\%)} = \frac{1000-450}{450} * 100 = 122.22\%$$

A interpretação que deve ser dada aos valores de RCB e ROI é a seguinte:

- Um RCB de 2.22 significa que por cada unidade monetária investida (custo) no programa de formação xpto, a respectiva entidade promotora recuperou 2.22 unidades monetárias (benefício). [450*2.22 = 1000]
- Um ROI de 122.22% significa que se obteve aquela percentagem de lucro líquido face ao valor monetário inicialmente investido no programa de formação xpto. [450*122.22% = lucro = 550]
- O ROI também pode ser expresso em unidades. No exemplo, teríamos um resultado de 1.22 a interpretar nos mesmos moldes do ponto anterior. [450*1.22 = 550]
- Atenção que o RCB só representa uma relação rentável entre custos e benefícios quando o seu valor é superior a 1. Já o ROI tem de ser superior a 0% para traduzir a mesma realidade.
- O ponto anterior pode ser mais facilmente compreendido com o seguinte exemplo:
 - Benefícios do programa de formação xpto=350
 - Custos do programa de formação xpto=450

$$\text{RCB} = \frac{350}{450} = 0.78$$

¹⁴ Formalmente, RCB pode ser igual, no caso em que os custos da formação fossem igual a zero. Seria, pois, mais correcto afirmar-se que o ROI é sempre igual ou inferior a RCB.

$$\text{ROI (\%)} = \frac{350-450}{450} * 100 = -22.22\%$$

Ou seja, por cada unidade monetária investida, a entidade recuperou apenas 0.78 ou um prejuízo de cerca de 22%.

Nas actividades de **reporting** do gestor de formação, recomenda-se a utilização do RCB em unidades e ROI em percentagem.

A análise custo benefício também pode ser entendida num plano menos matemático-formal, cumprindo uma missão de apoio à decisão do investimento na formação. Nesse caso, é usual proceder-se a uma listagem completa dos custos e benefícios da formação, incluindo outros custos e benefícios para além dos monetários.

Pode assim ser construído um quadro a 2 colunas com vantagens e desvantagens do investimento na formação que facilitará a decisão.

Exemplo de custo não monetário: reacção negativa (emocional e/ou comportamental, via resistência, recusa ou ausência em reuniões) das chefias directas em participarem em actividades de avaliação de nível 3 e/ou 4. Sabemos à partida que, delas depende, em grande medida, a eficácia de uma intervenção formativa, quando dirigida a activos empregados.

Exemplo de benefício não monetário: elevação do grau de identificação à empresa. Os custos e benefícios gerados pela formação não directamente quantificáveis em valor monetário designam-se por intrangíveis.

Destaque-se ainda o facto de não existirem valores considerados "óptimos" ou "aceitáveis" associados a uma análise custo-benefício. Os mesmos são, regra geral, estabelecidos para cada programa/projecto formativo. Competirá ainda à organização estabelecer os seus próprios níveis de desempenho a alcançar.

Uma análise custo-benefício pode ser efectuada antes, durante e após a realização do programa/projecto objecto alvo de análise.

(2) Aprendizagem ao longo da vida

Exige que seja desenvolvida a competência "aprender a aprender", o que implica a demonstração de uma atitude positiva relativamente à aprendizagem. Apresenta como principais factores críticos: a motivação individual para aprender e a disponibilização de várias oportunidades de aprendizagem.

O desenvolvimento desta competência assume particular importância no contexto da construção de modelos específicos de avaliação da formação, uma vez que a par de uma, cada vez maior, co-responsabilização dos indivíduos no que diz respeito aos respectivos percursos de aprendizagem, surge, igualmente, uma maior co-responsabilização dos mesmos no que toca à monitorização e avaliação de saberes adquiridos, em particular, pela via da formação profissional desenvolvida.

(3) Auditoria da formação

A institucionalização de práticas de auditoria e/ou auto-avaliação internas pode permitir uma rápida identificação de aspectos a melhorar no âmbito de projectos que se encontrem a decorrer, assim como uma melhor preparação de futuras abordagens formativas.

A sua institucionalização implica que, à partida, estejam reunidas determinadas condições que contribuem para o desenvolvimento eficaz de todo o processo, designadamente:

- A construção de um referencial ajustado ao contexto em que vai ser aplicado
- O envolvimento da gestão de topo ao longo de todo o processo
- A promoção de uma cultura de melhoria contínua
- A mobilização de todos os implicados no processo para a manutenção do processo
- O desenvolvimento de um sistema de comunicação eficaz (para **feedback** atempado)
- A preparação dos responsáveis pela sua aplicação

(4) Autoformação

Distingue-se da auto-classificação e da auto-correcção. A primeira implica a participação do formando aquando da realização da respectiva avaliação sumativa (avaliação final). Solicita-se ao formando que classifique o seu trabalho atribuindo-lhe uma determinada nota.

Na segunda, pretende-se que o formando identifique, quer sucessos obtidos, quer eventuais "erros" cometidos, visando a sua correcção, utilizando para o efeito um conjunto de referentes pré-estabelecidos.

A auto-avaliação, integrando elementos dos processos anteriores, pretende ir mais além, já que permite a um determinado indivíduo, na sequência da identificação de necessidades de desenvolvimento específicas, a construção e a gestão de um percurso adequado de aprendizagem.

No contexto em estudo, este termo pode ser equacionado de acordo com as duas perspectivas distintas:

- a auto-avaliação perspectiva pelo indivíduo, enquanto agente que pode contribuir activamente para a transformação do contexto em que intervém. Cada indivíduo avalia-se a si próprio, considerando à partida as competências necessárias ao desempenho de determinada função. No âmbito da formação profissional, destacam-se dois actores aos quais é solicitada, com maior frequência, uma auto-avaliação: o formador (durante e após a realização da formação), o formando (durante e após a realização da formação).
- a auto-avaliação perspectivada pela organização, enquanto estrutura que apresenta um desempenho próprio e que pode instituir no seio mecanismos de garantia e controlo da qualidade dos respectivos serviços e/ou produtos. As práticas de auditoria interna são disso um bom exemplo.

As entidades formadoras, quando comprometidas com o desenvolvimento de uma estratégia de garantia e controlo de qualidade dos seus produtos e serviços, desenvolvem procedimentos internos de auto-avaliação que visam uma melhor adequação, das suas soluções formativas às necessidades e expectativas dos respectivos clientes.

Um processo de auto-avaliação pode ser desenvolvido durante e/ou a jusante da realização de uma intervenção formativa. Recomenda-se que, sempre que possível, seja desenvolvido durante o período de execução da intervenção ou projecto formativo por forma a permitir uma regulação atempada do processo individual de aprendizagem em curso.

Uma das limitações apresentadas pelos processos de auto-avaliação, realizadas pelos indivíduos, é o inflacionamento dos seus resultados e conseqüente discrepância dos mesmos face aos resultados apresentados pelas respectivas hierarquias. Este facto poderá ser ultrapassado aquando da apreciação conjunta acerca de eventuais factores contextuais que possam ter influenciado o desempenho em análise. Confrontados com estas limitações, vários autores aconselham a sua realização apenas quando o objectivo da mesma é o desenvolvimento profissional de determinado indivíduo.

No contexto das entidades formadoras, a implementação de um processo de auto-avaliação pode seguir as seguintes etapas:

- Identificação de áreas-chave a manter e/ou desenvolver
- Auscultação de colaboradores relativamente a critérios de qualidade a utilizar
- Identificação de indicadores de qualidade a alcançar (ex: níveis de desempenho desejados)
- Recolha de dados no terreno
- Elaboração de relatórios com resultados de auto-avaliação
- Estabelecimento de prioridades, desenvolvimento de planos de acção
- Identificação de competências a monitorar (individuais e organizacionais)
- Elaboração de relatórios com resultados da monitorização efectuada
- Desenvolvimento de planos de acção/correção (se necessário)
- Auscultação de colaboradores para o balanço de resultados

Um dos factores críticos da metodologia sugerida é o envolvimento/participação dos chamados **stakeholders** (ver definição) ao longo da implementação de um processo de auto-avaliação. Ex: auscultação de clientes finais acerca de serviços prestados pela entidade formadora.

(5) Avaliação “à medida”

Na definição de uma metodologia de avaliação, que se pretende ajustada ao contexto em estudo, que aspectos poderão ser “construídos” à medida? Os aspectos de maior relevância, a considerar num contexto em que se pretende construir uma metodologia de avaliação ajustada ao contexto em análise, são os seguintes:

Momentos em que se formulam as questões de avaliação	Principais aspectos a considerar: <ul style="list-style-type: none">• Contextos e stakeholders diferentes exigem respostas de avaliação diferentes.• A cada objectivo de avaliação são associadas questões ajustadas ao contexto em estudo.
Momentos em que se identificam os métodos, as técnicas e os instrumentos a utilizar (que permitem responder às questões previamente formuladas)	Principais aspectos a considerar: <ul style="list-style-type: none">• O avaliador decide acerca do método, da técnica ou instrumento útil (quando considerados os interesses dos vários stakeholders em presença), em tempo oportuno e que permita recolher de forma suficientemente credível, informação acerca dos vários aspectos a avaliar num programa formativo.
Momento em que se constroem “parcerias” com os beneficiários dos resultados de uma avaliação	Principais aspectos a considerar: <ul style="list-style-type: none">• Se a apropriação e utilização dos resultados de uma avaliação, por parte dos seus beneficiários, se traduz numa das principais ambições de um avaliador, este último não deixará de definir estratégias adequadas para o envolvimento dos respectivos “clientes”, ao longo da implementação da avaliação.

(6) Avaliação da formação

No contexto da avaliação de projectos formativos, podem ser consideradas as seguintes actividades/dimensões alvo de análise: detecção e análise de necessidades de formação (visa-se conhecer a situação de partida), concepção de conteúdos programáticos (visa-se aferir se os conteúdos programáticos foram concebidos a partir de necessidades concretas), execução da intervenção formativa¹⁵ (procura-se verificar em que medida o programa deu uma resposta ajustada às necessidades dos formandos), aferição de impactes decorrentes da implementação da intervenção formativa (procura-se verificar se a realização da formação provocou os impactes esperados), realização de análises custo-benefício (visa-se apurar se o benefício obtido compensou o valor investido).

¹⁵ Podemos considerar igualmente um programa/projecto de formação.

A avaliação de determinado programa/projecto formativo implica vários desafios para um avaliador. As circunstâncias nas quais o programa se desenvolve podem ser alteradas ao longo da sua implementação, pelo que um avaliador deverá ser capaz de encontrar um equilíbrio adequado entre considerações teórico-científicas e pragmáticas. Implica que o mesmo possua um portefólio de métodos e técnicas susceptíveis de serem aplicadas e ajustadas no âmbito dos contextos em análise.

Daqui decorre a dificuldade de se estabilizar uma única abordagem que possa ser utilizada em contextos diferentes. Esta exigência leva muitas vezes os indivíduos, com responsabilidades ao nível da implementação de projectos de avaliação, à respectiva especialização em determinadas áreas de estudo (por exemplo, avaliações de programas comunitários de impacte local/regional, avaliação de planos de formação intra-empresa, etc...)

Embora os processos de avaliação produzam resultados a aprendizagens diferentes, a sua contribuição para a promoção da qualidade de um projecto formativo pode ser significativa, na medida em que permite:

- o auto-conhecimento das instituições, fazendo com que estas sejam capazes de disponibilizar informação relativamente à forma como funcionam, designadamente quanto à respectiva capacidade para cumprirem os objectivos que preconizam;
- uma eficaz monitorização de programas de formação, facilitando uma resposta atempada aquando da detecção de eventuais desvios face a necessidades dos respectivos públicos-alvo;
- apoiar a tomada de decisão dos vários actores com responsabilidades ao nível da implementação das intervenções formativas, com vista à introdução de eventuais correcções em tempo oportuno;
- reforçar os processos de participação interactivos envolvidos nas acções, apoiando ainda eventuais processos de negociação relativamente a aspectos críticos a melhorar e/ou reforçar;
- uma melhor sustentação de opções tomadas, aquando de processos de auditoria externa;
- apurar os efeitos/impactes das intervenções formativas efectuadas, facilitando a justificação da utilidade social dos resultados obtidos;
- a justificação de investimentos efectuados, assim como justificação de novos pedidos para a intervenção na formação;
- a reflexão e consequente reequacionamento de estratégias de formação, assim como de ajustamento de metodologias pedagógicas utilizadas.

(7) Avaliação da transferência de aprendizagens

Pressupõe que o processo de aprendizagem tenha sido eficaz. Só assim estarão criadas as condições essenciais que permitem a obtenção dos resultados pretendidos.

Exige ainda uma estreita articulação entre os vários "stakeholders" implicados no processo formativo, por forma a serem encontradas estratégias consensuais, que permitam ultrapassar eventuais barreiras ao processo de transferência de aprendizagem adquiridas.

Por forma a que os diferentes “stakeholders” saibam quais as respectivas responsabilidades, no contexto da preparação de eventuais transferências de aprendizagens, sugere-se que seja preenchida a seguinte grelha, num momento anterior à realização da formação:

Responsável	Que actividades devem ser desenvolvidas		
	Antes da realização da formação	Durante a realização da formação	Após a realização da formação
Dirigente da organização			
Director de formação			
Coordenador pedagógico			
Formador			
Formando (etc...)			

Fontes: Baseado em Broad and Newstrom (1992)

Aquando da realização de uma formação dirigida a activos empregados sugere-se ainda que, a montante da realização da formação, sejam efectuadas as seguintes actividades, a saber:¹⁶

- Divulgação junto dos vários níveis hierárquicos implicados (directa ou indirectamente) acerca dos objectivos da formação.
- Preparação do colaborador a formar mediante a realização de uma “entrevista de saída”, que poderá destacar os seguintes aspectos:
 - qual o conteúdo programático a desenvolver;
 - a justificação da opção pelo colaborador X;
 - o valor acrescentado para esse colaborador e para a própria organização;
 - a identificação de situações específicas associadas às matérias formativas a tratar;
 - aspectos nos quais o potencial formando deverá focalizar a respectiva atenção (aquando da realização da formação);
 - em que condições deve ser encontrado o contexto de trabalho, aquando do regresso do colaborador;
 - que apoio será efectuado por parte da chefia directa;
 - o que é esperado do colaborador após a realização da formação;
- Levantamento das várias situações problema, identificadas e analisadas na fase do diagnóstico de necessidades de formação, com vista à sua apresentação/discussão no momento da realização da formação.
- Realização de contratos de aprendizagem.

¹⁶ Observação: As actividades apresentadas aplicam-se às situações em que o colaborador a formar se ausenta do respectivo contexto do trabalho.

Após a realização da formação, sugere-se que seja efectuada, pela chefia directa do indivíduo recém-formado, uma "entrevista de chegada", na qual poderão ser colocadas as seguintes questões:

- Considerando o ponto de partida, qual o valor acrescentado após a realização da formação?
- Em que medida podem os saberes adquiridos ser mobilizados para o contexto de trabalho em análise?
- Que tipo de saberes podem ser mobilizados no curto, médio e longo prazo?
- Em que medida estão reunidas as condições necessárias ao processo de transferência de saberes adquiridos?
- Como pensa vir a actuar o colaborador recém-formado?
- Na opinião do ex-formando, como pode a chefia directa ajudar no processo?

A chefia directa assume um papel central na rentabilização do investimento efectuado ao nível da formação, na medida em que é a responsável directa pelo acompanhamento do colaborador de regresso ao contexto de trabalho. Ficam aqui algumas das actividades que a mesma pode vir a desenvolver:

- Comparar as expectativas do formando com os resultados alcançados.
- Estabelecer prazos para a experimentação/aplicação de novos conhecimentos (sugere-se a elaboração de um plano de desenvolvimento individual cuja implementação possa ser monitorada).
- Dar **feedback** ao formando após a aplicação dos novos conhecimentos, nomeadamente, respectivo progresso, bem como identificação de eventuais dificuldades. Reconhecer todos os esforços que conduzam ao cumprimento dos objectivos desejados.
- Mostrar-se disponível para aconselhar e apoiar o formando ao longo do processo de transferência de saberes, em particular aquando da resolução de eventuais problemas.
- Elaborar, sempre que possível, ajudas ao trabalho (elaboração de **checklists**, fluxogramas/esquemas, manuais práticos de referência...)

A elaboração de plano de desenvolvimento individual pode obedecer à seguinte estrutura:

Plano de desenvolvimento individual								
Data de regresso ao contexto de trabalho	Actividades a desenvolver (indivíduos a envolver)	Área funcional *Prioridades de intervenção *Identificação de competências a mobilizar	Objectivos a alcançar/mudanças a produzir	Nível de proficiência		Condições para a realização das actividades	Tempo a afectar a cada uma das actividades	Data para avaliação de resultados
				Actual	Desejado			

Fonte: Baseado em Kirkpatrick (1997)

A realização de um acompanhamento mínimo, em particular no que toca a eventuais dificuldades de aplicação/mobilização de determinados saberes aprendizagens para os contextos de aplicação da formação, afigura-se fundamentalmente numa perspectiva de máxima rentabilização do investimento efectuado. Note-se que as razões para a não verificação das mudanças pretendidas podem prender-se não com a formação em si, mas com a falta de condições dos contextos que recebem essa formação.

(8) Avaliação de aprendizagens

Uma avaliação de aprendizagens pressupõe a realização de dois momentos de avaliação, um antes da formação (avaliação diagnóstica) e um outro após a realização da mesma. Só assim poderemos ter uma base de comparação para avaliar os ganhos efectivos ao nível das aprendizagens.

Considerando a taxonomia de D. Kirkpatrick, diríamos que a importância deste nível de avaliação torna-se evidente se considerarmos a lógica implícita na articulação inter-níveis: se não forem aferidos os ganhos em termos de aprendizagens (nível 2), poderemos estar a comprometer a realização de uma avaliação de impactes ao nível dos respectivos contextos de aplicação. De facto, como poderemos saber com rigor se a não verificação dos resultados esperados se deve à fraca qualidade da acção formativa ou à ausência de condições associadas a esses contextos de trabalho? (nível 3). Aferir correlação entre bons desempenhos organizacionais e aplicação/desenvolvimento de novos conhecimentos, será ainda mais difícil (nível 4).

O cumprimento dos objectivos pretendidos para uma avaliação de 2º nível, não significa que os objectivos associados a uma avaliação de 3º e 4º nível venham a ser igualmente cumpridos. Este facto é, regra geral, ultrapassado, sempre que são garantidas, à partida, as condições propícias à transferência das aprendizagens adquiridas/desenvolvidas (ver definição de transferência de aprendizagens).

A existência de um grupo de controlo (que não recebe formação) e de um grupo experimental (que recebe formação) poderia permitir a posterior comparação de resultados ao nível dos respectivos desempenhos. Neste caso, as características de ambos os grupos deveriam ser semelhantes. Esta forma de avaliar não é, contudo, muito praticado no contexto da formação profissional, já que a sua operacionalização exige um acompanhamento permanente das suas situações em análise, o que acarreta custos elevados.

(9) Avaliação de impactes da formação

Podemos falar de impactes positivos e negativos, de impactes directos e indirectos e de impactes primários e secundários, implicando nestes últimos casos a aferição da cadeia de impactes previstos.

A identificação de impactes pode ocorrer no curto, médio e longo prazos, consoante o tipo de objectivos de formação pretendidos. Competirá aos interessados nos seus resultados ajuizar acerca da pertinência e oportunidade de estudos desta natureza, sempre que em causa esteja a aferição de resultados numa perspectiva de longo prazo.

A análise de alguns dos estudos de impactes da formação, já realizados por vários autores com experiência nesta matéria, permite-nos identificar um conjunto de factores críticos de sucesso associados a estudos desta natureza:

- a clara identificação da situação de partida (enfoque na realização de diagnósticos de necessidades de formação nos quais é efectuada uma identificação rigorosa dos objectivos finais a alcançar quer pelos indivíduos aquando do seu regresso ao respectivo contexto desempenho quer pela organização no seu todo);
- a definição consensual, quer de objectivos de aprendizagem a alcançar quer de indicadores e/ou níveis de desempenho a alcançar;
- a integração e apropriação de resultados de avaliações anteriormente efectuadas;
- a reflexão acerca do momento oportuno para aferição de impactes decorrentes da implementação de intervenções de natureza formativa;
- a reflexão acerca da cadeia de impactes esperados;
- o envolvimento dos **stakeholders** chave a montante, ao longo e a jusante da realização da formação;
- identificação, a montante da realização da formação, das condições necessárias ao processo de transferência de saberes para os contextos de aplicação da formação;
- a reflexão acerca de eventuais influências de factores externos (ex: desenvolvimento simultâneo de outras medidas);
- a institucionalização de sistemas de gestão de informação eficazes;
- a realização de análises custo-benefício (a montante e a jusante da implementação da intervenção formativa);

(10) Avaliação de reacções

Sugere-se que os instrumentos a utilizar no âmbito deste tipo de avaliação contemplam questões acerca das quais os respectivos públicos-alvo possam legitimamente tomar uma posição.

Aquando da aplicação de "instrumento de avaliação de reacções **standard**", sugere-se que seja verificada a respectiva adequação às especificidades dos contextos nos quais vai ser aplicado.

A utilização dos resultados de uma avaliação de reacção é fundamental aquando da realização de uma avaliação de aprendizagens. Deverá permitir dar uma resposta concreta à seguinte questão: em que medida foram garantidas, ao longo da realização da intervenção formativa, as condições necessárias ao desenvolvimento das aprendizagens desejadas?

Uma avaliação de reacção tenderá a ser mais eficaz se, a montante da sua realização, forem garantidas as seguintes condições de partida:¹⁷

- Os aspectos a avaliar são do interesse dos públicos-alvo que sobre eles se vão pronunciar
- A abordagem avaliativa contempla questões relacionadas com as expectativas pré-identificadas
- Produz informação relevante para os níveis subsequentes, ex: qual a intenção e grau de motivação do formando para utilizar, no respectivo contexto de trabalho, as aprendizagens adquiridas? Esta questão permite aferir a percepção que o formando tem do valor das aprendizagens até então realizadas. Permite ainda indagar acerca das características dos futuros contextos de aplicação da formação.
- É permitida aos avaliados a elaboração de recomendações/sugestões.
- Os instrumentos permitem reencaminhar (para os respectivos centros de decisão), as recomendações/sugestões efectuadas. Para tal, podem ser identificados os destinatários das recomendações/sugestões de melhoria. Este procedimento facilita uma maior celeridade ao nível do processo de tomada de decisão a efectuar por parte dos vários centros de decisão implicados no processo formativo.
- Os avaliados recebem, sempre que possível, **feedback** atempado acerca de eventuais alterações decorrentes da operacionalização das recomendações/sugestões entretanto efectuadas.

A propósito de uma avaliação de reacção, diríamos ainda que, quando um "cliente" fica satisfeito com o produto ou serviço adquirido, maior será a probabilidade de o vir a utilizar. Não devemos, pois, esquecer que grande parte da motivação para "provocar a mudança após a formação" tem de ser criada no "espaço" onde decorre o processo de aprendizagem. O carácter formativo de uma avaliação de reacções cumpre aqui um papel fundamental.

No sentido de aumentar a utilidade da avaliação de reacções, algumas entidades formadoras utilizam os seus resultados como suporte às suas políticas de gestão de formadores. Por exemplo, é já usual existirem **rankings** informais para premiar os formandos com melhores resultados.

Este tipo de avaliação é também bastante utilizado no apoio a políticas de melhoria da qualidade e de gestão por objectivos. No início de cada ano, várias entidades formadoras estabelecem objectivos a atingir em termos de satisfação de formandos e formadores. Por exemplo, uma entidade muito exigente em relação aos seus formadores, pode "exigir" que todos eles obtenham determinados níveis mínimos de proficiência.

¹⁷ As sugestões práticas apresentadas vão para além dos princípios enunciados pelo autor D. Kirkpatrick

(11) Avaliação diagnóstica

O seu resultado é frequentemente utilizado aquando de uma avaliação de aprendizagens. Neste caso, utilizam-se as mesmas técnicas e/ou instrumentos já aplicados a montante da realização da formação. Pretende-se, desta forma, verificar o grau de aprendizagem conseguido por cada um dos formandos. Estas informações poderão vir a ser também utilizadas, mais tarde, no contexto de subsequentes diagnósticos de necessidades de formação.

Nos casos em que as práticas de diagnóstico de necessidades de formação não permitem detectar, com rigor, o "gap" existente entre um desempenho detido e um desempenho desejado, torna-se aconselhável a realização de avaliações de natureza diagnóstica, que permitam adequar, mais eficazmente, eventuais propostas formativas a necessidades concretas sentidas por parte dos formandos.

Esta modalidade avaliativa poderá ainda ser desenvolvida sempre que a acção de formação não resulta de um diagnóstico de necessidades de formação propriamente dito, mas sim da oferta dos chamados "pacotes formativos", normalmente disponibilizados pelas entidades formadoras especializadas em determinadas áreas de formação.

(12) Avaliação do retorno do investimento (ROI)

A aplicação do ROI exige que à partida tenham sido analisados os reais benefícios decorrentes de determinado projecto formativo. Esta análise implicará que se considere um conjunto de variáveis tais como o (1) o grau de satisfação dos participantes face à acção formativa desenvolvida, em particular no que respeita à utilidade dos conteúdos dos formativos (2) o grau de aquisição/desenvolvimento de saberes específicos; (3) o grau de aplicação dos saberes adquiridos/desenvolvidos em contextos de desempenho específicos; (4) a identificação de mudanças concretas ao nível do desempenho da organização, fortemente relacionadas com a formação. com esta análise, procura-se compreender, de certa forma, a cadeia de impactes de determinado projecto formativo.

Pela complexidade metodológica que apresenta, assim como exigência ao nível da afectação de tempo e recursos para a sua aplicação, a análise do ROI só se afigura viável quando reunidas as condições necessárias à sua execução. Na realidade, alguns dos projectos formativos ficar-se-ão apenas pela abordagem de reacção, outros pela avaliação dos saberes adquiridos/desenvolvidos, outros ainda pela avaliação da transferência dos "adquiridos" para os respectivos contextos de desempenho. A necessidade por este ou aquele tipo de avaliação é, pois, efectuada de acordo com as necessidades de informação dos clientes dessa formação.

Uma das etapas mais exigentes deste tipo de abordagem é precisamente a conversão dos designados "benefícios da formação" para valores monetários. Exige uma reflexão acerca do tipo de resultados obtidos, quer estejamos a falar de resultados de natureza tangível quer intangível. Na prática, é ao nível da conversão dos resultados de natureza intangível que as dificuldades se acentuam. Transformar em valor monetário benefícios decorrentes da formação, tais como aquisição de novas competências (capacidades de resolução de problemas, capacidade de resolução de conflitos, etc.), aumento da

autonomia dos colaboradores, reforço do clima organizacional, etc...nem sempre é tarefa fácil. O estabelecimento de indicadores de medida precisos e consensuais pode, na opinião de alguns especialistas, ajudar a ultrapassar esta dificuldade.¹⁸

Destacam-se aqui dois factores de particular importância, a considerar aquando da decisão da aplicação da fórmula ROI: (1) quanto mais focalizada for a formação, ou seja, direccionada para o desenvolvimento de competências organizacionais específicas, maior será a possibilidade de aferição dos respectivos impactes; (2) o seu apuramento será tanto mais facilitado, quando mais longas e integradas forem as intervenções formativas.

(13) Avaliação ex-ante

É comum verificar-se uma relação sequencial e temporal entre os conceitos de "avaliação **ex-ante**, **ongoing** e **ex-post**. Todavia, uma avaliação **ex-ante** pode incidir, igualmente, sobre as várias fases de um ciclo formativo: concepção, execução/desenvolvimento e apuramento de respectivos resultados. Por exemplo, no contexto de estudos prospectivos uma "avaliação **ex-ante**" pode incidir também sobre os resultados e impactes pretendidos para determinada intervenção formativa.

Quando realizada de forma eficaz traduz-se numa verdadeira ferramenta ao serviço da eficiência e eficácia de um programa/projecto de formação.¹⁹

- Regra geral, tem o seu início com a análise do contexto de implementação do programa. O avaliador procura nesta fase:
 - compreender a política e estratégia formativa existente;
 - analisar os resultados de diagnósticos de necessidades de formação efectuados, designadamente os problemas e as causas que exigem o desenvolvimento de planos de acção concretos;
 - identificar eventuais padrões de desempenho/proficiência, bem como existência de práticas bem sucedidas (existentes no interior ou no exterior da organização em análise);
 - analisar as razões que justificam a opção formativa (verifica em que medida a solução formativa é a mais indicada para situação a resolver, bem como se a eficácia da mesma exige o desenvolvimento de outras acções de natureza não formativa);
 - analisar os métodos e as técnicas utilizados na identificação e análise dos problemas a colmatar pela via da formação;
 - identificar os **stakeholders** a envolver no processo de avaliação;
 - aferir da possibilidade de realização de análises custo-benefício, a montante da realização da formação;

¹⁸ As questões associadas quer à conversão dos resultados em valor monetário, quer a problemática do isolamento dos efeitos da formação serão analisadas, pela sua complexidade, em documento próprio.

¹⁹ As actividades associadas a cada uma das fases descritas podem ser realizadas, quer pelo avaliador quer pelos vários "stakeholders" em presença. Encarado como verdadeiro facilitador, o avaliador deverá centrar a sua atenção nas condições necessárias à implementação de eventuais abordagens de avaliação. As actividades descritas poderão ser realizadas pelos restantes actores envolvidos no processo de aprovação e concepção do programa formativo, sempre que não seja possível recorrer a um avaliador.

O avaliador pretende, pois, nesta fase, proporcionar o máximo de informação possível a todos os indivíduos e/ou organizações a envolver na execução do plano de formação.

- Numa segunda fase, o avaliador focaliza a sua atenção nas propostas formativas propriamente ditas:
 - analisa a respectiva fundamentação, verificando se, na base das mesmas, se encontra um diagnóstico de necessidades de formação;
 - analisa estruturação de conteúdos programáticos, aferindo adequação face a prioridades pré-estabelecidas;
 - analisa coerência entre conteúdos programáticos e características do público-alvo a envolver;
 - analisa coerência entre características do programa e recursos a afectar;
 - verifica a existência de sistemas de gestão de informação (de extrema utilidade aquando da fase de monitorização e aferição de eventuais impactes decorrentes da implementação do programa formativo);
 - verifica se foram considerados os resultados de práticas formativas anteriores (caso existam). Procura detectar eventuais “culturas de aprendizagem” no seio da organização em análise;
 - eventuais procedimentos de auditoria e controlo internos.

Este tipo de abordagem tem um objectivo essencialmente formativo. Em regra, o avaliador trabalha nesta fase em conjunto com o gestor da formação e/ou coordenador pedagógico da intervenção formativa, por forma a que se sejam devidamente garantidas as condições necessárias à realização da formação.

- Numa terceira fase, a atenção do avaliador incide sobre os objectivos a alcançar com a formação. Nesta fase, o avaliador procura garantir a existência de informação suficiente que suporte a realização de avaliações subsequentes, ou seja, procura verificar, à partida, se:²⁰
 - os objectivos foram claramente especificados (em particular no que toca a resultados a alcançar);
 - foram aferidos níveis de desempenho/proficiência a alcançar (não só pelos clientes directos da formação: os formandos, mas também por outros actores tais como, formadores, coordenadores...);
 - foi reunido consenso relativamente a: (1) critérios e indicadores de avaliação a utilizar, (2) momentos para aplicação de metodologias de avaliação (em particular as avaliações de follow-up), (3) condições para a transferências de aprendizagens adquiridas, (4) actores a implicar no processo de avaliação.

²⁰ Nesta fase o avaliador pode ter um papel fundamental ao nível da especificação dos objectivos pretendidos, assim como na identificação de critérios e indicadores de avaliação concretos a aplicar ao projecto formativo em causa.

(14) Avaliação ex-post

Também designada avaliação final e avaliação de impactes (ver definição). Algumas das actividades que poderão contribuir para o apuramento de resultados concretos, aquando da implementação deste tipo de avaliação são as seguintes:

- Analisar os resultados de avaliações intermédias.
- Identificar, a montante da realização da formação, as condições que facilitam a transferência de aprendizagens para os contextos reais de trabalho.
- Verificar em que medida esses contextos de trabalho necessitam dos saberes adquiridos/desenvolvidos pela formação.
- Calcular o tempo que medeia a aquisição/desenvolvimento de saberes e a respectiva transferência para os contextos de trabalho
- Implementar planos de manutenção e/ou observações do desenvolvimento/aquisição de saberes após a transferência dos mesmos para os contextos de trabalho.

A determinação do tempo após o qual podem ser avaliados os impactes de determinada acção formativa depende do tipo de objectivo de formação em presença. Implica que, aquando da fase da determinação de objectivos a obter com a formação seja igualmente determinado o momento para verificação de concretização dos mesmos, ou seja, no curto, médio e/ou longo prazo.

(15) Avaliação externa

Numa avaliação externa, o processo tem o seu início com a compreensão dos objectivos da avaliação pretendida. O avaliador responsabiliza-se, seguidamente, pela orientação metodológica de todo o processo, decidindo, autonomamente, acerca das melhores estratégias de avaliação a aplicar.

Autores, com experiência ao nível da aplicação deste tipo de avaliação, alertam para a necessidade de serem desenvolvidas, ao longo da realização de uma avaliação externa, as articulações necessárias com os respectivos utilizadores finais, por forma a que os mesmos possam vir a receber os resultados pretendidos.

Defendem ainda uma efectiva articulação com eventuais avaliadores internos, que pode e deve ser efectuada sem prejuízo da isenção necessária exigida ao avaliador externo. Neste caso, visa-se apenas adequar melhor a proposta avaliativa às necessidades dos indivíduos e/ou organizações que pretendem vir a utilizar os seus resultados.

(16) Avaliação formativa

No contexto de uma avaliação de natureza formativa, o formando é considerado o protagonista do processo. Esta avaliação pode ser, neste caso, operacionalizada da seguinte forma: auto-avaliações realizadas pelos formandos, avaliações dos mesmos relativamente a determinadas características do processo de aprendizagem, tais como, conteúdos programáticos, recursos e métodos pedagógicos, desempenho do formador, etc...

O formador (ou outros indivíduos que contribuem, ao longo do processo de aprendizagem, para o cumprimento dos objectivos de aprendizagem, tais como, tutores, mediadores, animadores, coordenadores pedagógicos, supervisores...), pode ser igualmente chamados a pronunciar-se acerca do grau de consecução dos objectivos pedagógicos, bem como de eventuais aspectos a melhorar relativamente a actividades pelas quais se responsabilizam.

Alguns agentes externos (ou seja, os não directamente implicados na realização da formação), podem também participar sempre que para tal sejam solicitados. Ex: No caso de formações dirigidas a jovens com dificuldades específicas (ex: portadores de deficiência), é comun auscultarem-se as respectivas famílias ao longo do processo formativo, já que os objectivos de formação passam muitas vezes pela elevação da capacidade de socialização desses jovens. A articulação com as respectivas famílias torna-se assim fundamental, já que poderão pronunciar-se acerca dos resultados alcançados até ao momento.

(17) Avaliação interna

Uma das principais funções de uma avaliador interno é a sensibilização e a mobilização dos restantes implicados no projecto formativo, para a respectiva participação no processo de avaliação. Compete ainda ao avaliador interno demonstrar a utilidade dessa avaliação para todos aqueles que nela venham a participar.

Aquando da implementação de uma abordagem de avaliativa centrada na participação dos respectivos actores, um avaliador interno assume normalmente um papel de facilitador, ou seja, assume responsabilidades ao nível da orientação metodológica do processo avaliativo, visando a identificação das melhores estratégias de avaliação a seguir.

Podem ainda ser-lhes incumbidas responsabilidades, tais como:

- Garantir a organização e a gestão das fontes de informação.
- Participar na fase do diagnóstico de necessidades de formação (designadamente ao nível da definição de objectivos a atingir com um processo de avaliação).
- Participar nas fases da concepção e implementação de um processo avaliativo, assim como respectiva produção de resultados (excepto no contexto de uma avaliação de carácter independente).
- Participar no âmbito de eventuais avaliações externas (ex: aquando da realização de auditorias externas), preparando a organização para a realização das mesmas.
- Envolver e mobilizar os elementos internos à organização para a respectiva participação ao longo do processo avaliativo.
- Participar na fase da tomada de decisão (este aspecto constitui um dos principais factores críticos de sucesso de uma avaliação interna).
- Participar na fase da implementação de eventuais recomendações, analisando posteriormente os respectivos resultados.
- (...)

(18) Avaliação on-going

O termo **on-going** remete para a fase da execução da formação, momento em que podem ser tomadas decisões no sentido da melhoria da intervenção formativa que se encontra a decorrer. Aqui o contributo dessa intervenção formativa, contribuindo para o cumprimento dos objectivos pré-definidos.

As questões que norteiam este tipo de avaliação são as seguintes:

- Em que medida o programa formativo satisfaz as necessidades da população para a qual está a ser dirigido?
- Em que medida o desenvolvimento dos conteúdos programáticos, bem como actividades de suporte, estão de acordo com o pré-estabelecido?
- Em que medida nesta fase podem ser detectadas mudanças concretas ao nível dos comportamentos dos participantes na acção formativa?
- Em que medida os recursos mobilizados para a formação estão a ser otimizados?

É no contexto de uma avaliação **on-going** que podem ser realizadas as designadas "avaliações rápidas), sendo as avaliações de reacção um bom exemplo deste tipo de prática.

Uma avaliação **on-going** pode produzir informações relevantes para os seguintes **stakeholders**:

- para o avaliador, na medida em que os seus resultados o ajudam a interpretar os resultados de uma avaliação de impactes; permite que o mesmo consiga fornecer informações aos actores envolvidos na execução da acção, por forma a apoiar a respectiva tomada de decisão; permite ainda que o mesmo se pronuncie acerca das características do programa de uma forma mais sustentada;
- para os financiadores, na medida em que recebem, ao longo da execução do programa, informações acerca de respectivas taxas de execução, grau de aceitação do programa pelos seus beneficiários directos, eventuais impactes entretanto produzidos, dificuldades encontradas ao longo da execução do programa, indicadores contabilístico-financeiros. Estas informações serão úteis aquando da decisão acerca da continuação, reestruturação ou cancelamento do programa.
- para os gestores da formação, na medida em que permite introduzir, de forma atempada, correcções e/ou alterações no programa caso venham a ser necessárias.
- para os formadores (monitores, tutores...) e formandos, na medida em que possibilita aos mesmos identificarem eventuais desvios face ao pré-estabelecidos, facilitando a apresentação de propostas concretas de melhoria da acção em curso.

Ao incidir nas actividades formativas propriamente ditas, apresenta como principais objectivos:

- garantir que o estabelecido a montante da realização da formação seja cumprido, exercendo aqui a sua função de controlo (implica levar em conta os resultados obtidos aquando da realização de uma avaliação **ex-ante**);
- identificar eventuais aspectos a melhorar, exercendo aqui a sua função formativa;
- garantir as condições que permitem a realização eficaz de uma avaliação de resultados (pressupõe não perder de vista os resultados finais a alcançar com a formação, articulação com a fase de avaliação **ex-post**);
- fornecer indicadores de actividades de apoio à tomada de decisão dos implicados no processo.

À semelhança de uma avaliação **ex-post**, que exige uma prévia identificação de níveis de desempenho/proficiência a alcançar, também no contexto de uma avaliação **on-going** devem ser considerados níveis de desempenho/proficiência a alcançar. Por exemplo, quando se diz que algo é “suficiente” ou “adequado”, deveríamos perguntar logo de seguida: “suficiente” relativamente a quê?. Se estivermos a falar de desempenhos realizados, deveríamos perguntar: o que nos leva a dizer que o desempenho é “adequado”? Que padrões de desempenho foram pré-estabelecidos?

Na esmagadora maioria das entidades formadoras, a responsabilidade por esta monitorização do processo formativo é remetida para o Coordenador Pedagógico, que pode ou não ser o responsável pela concepção da metodologia e instrumentos de avaliação a utilizar.

(19) Avaliação qualitativa

A escolha de abordagens de natureza qualitativa ou quantitativa deve ser efectuada em função das questões de avaliação em presença (ver definição de “questões de avaliação”).

Existem autores que preferem o desenvolvimento deste tipo de avaliação em detrimento de abordagens de natureza quantitativa. Defende-se, todavia, que o ideal será sempre o recurso a métodos de avaliação quer de natureza qualitativa quer de natureza quantitativa, aplicados de acordo com as particularidades dos respectivos contextos de aplicação.

Quando metodologias de natureza qualitativa são trianguladas (ver definição de triangulação) com metodologias de natureza quantitativa, o resultado é normalmente uma maior satisfação dos seus utilizadores.

(20) Avaliação quantitativa

A opção pela aplicação de vários métodos, regra geral, designada por triangulação, reforça a validade das informações recolhidas, na medida em que permite verificar a congruência dos resultados decorrentes da aplicação dos vários métodos.

(21) Avaliação sumativa

Uma avaliação sumativa implica a identificação/construção dos referentes com base nos quais serão efectuados juízos de valor (ver definição de “referente” e de “juízo de valor”).

Pode ser realizada pela própria entidade que executa o projecto de formação ou pode ser incumbida a uma entidade externa. Embora existam autores que defendem que deva ser realizada por entidades externas, assiste-se actualmente a novas correntes que defendem uma abordagem mista, ou seja, aconselham a participação/envolvimento de avaliadores internos ao processo, por forma a garantir que os resultados da avaliação vão ao encontro das necessidades e expectativas dos seus utilizadores.

No contexto de uma avaliação de aprendizagens, assumindo um carácter classificativo e certificativo, pode processar-se através da realização de testes, provas, trabalhos práticos, entre outros, que permitem medir o desempenho de determinado formando relativamente aos objectivos pedagógicos pré-definidos, ou seja, aferição do respectivo grau de aprendizagem.

No contexto de uma avaliação de desempenhos individuais verificados num determinado contexto de trabalho, poderão ser desenvolvidas várias abordagens que resultam na atribuição de uma determinada “cotação” relativos aos desempenhos observados.

No contexto de uma avaliação de impactes pode processar-se através do desenvolvimento de abordagens que visam apurar o retorno do investimento na formação, nas quais se procuram aferir quais os resultados líquidos da formação (ver definição de análise custo-benefício, por exemplo).

(22) Avaliar a coerência

Regra geral, trata-se de responder à seguinte questão:

- Os módulos, os conteúdos programáticos, as metodologias de aprendizagem, os formadores, os horários, as cargas horárias, documentação, etc. foram seleccionados e organizados de forma integrada e lógica tendo em conta os objectivos da formação?

No contexto da empresa, verificar a coerência da formação leva-nos a colocar ainda outras questões, tais como:

- O plano de formação foi concebido de acordo com o previsto no âmbito do plano estratégico da empresa?
- As competências profissionais a desenvolver pela formação foram identificadas de acordo com a gestão previsional existente, bem como com eventuais planos de investimentos?
- A escolha das estruturas a mobilizar para a formação considerou os objectivos pedagógicos a desenvolver?

- Os projectos de formação consideraram as particularidades dos respectivos contextos de desenvolvimento?
- A escolha do tipo de novas tecnologias a utilizar no âmbito do projecto formativo teve em conta o domínio das mesmas por parte dos participantes na formação?
- (...)

(23) Avaliar a conformidade

Considerando os respectivos objectivos, sugere-se a aplicação deste critério de avaliação num contexto de avaliação **on-going**. Pode, no entanto, ser igualmente aplicado num contexto de preparação de determinado projecto, designadamente ao nível da garantia das condições que facilitam a sua implementação.

Para se poder avaliar a conformidade é necessário que os requisitos, prescrições, procedimentos ou normas estejam devidamente especificados e comunicados aos seus utilizadores em tempo útil.

No contexto da formação, verificar a conformidade de algo leva-nos a colocar questões, tais como:

- Em que medida a actuação do coordenador pedagógico se apresenta de acordo com o estabelecido ao nível da respectiva descrição de funções?
- Em que medida estão a ser operacionalizados os princípios estabelecidos no manual de qualidade da formação?
- Em que medida estão a ser seguidos os princípios de orientação relativos à gestão financeira do projecto formativo?
- (...)

(24) Avaliar a eficácia

A sua realização exige que a montante da execução da formação, sejam claramente identificados os objectivos a alcançar com a formação. Implica a discussão acerca de eventuais critérios e indicadores de avaliação. O avaliador deve ser capaz de apoiar, sempre que possível, a construção de “bons” indicadores, ou seja, que traduzam de forma rigorosa a realidade que se pretende avaliar, assim como que sejam úteis para os respectivos utilizadores (significa que possam ser utilizados no âmbito da respectiva tomada de decisão). Um dos obstáculos à aferição da eficácia de um projecto prende-se, pois, com a não concretização desses critérios e indicadores a avaliar.

Saber em que medida um determinado programa de formação produziu os resultados desejados, traduz-se na questão central, sempre que se pretende avaliar a respectiva eficácia. A segunda questão prende-se com a utilidade desses resultados para os utilizadores dos produtos e/ou serviços providenciados pelo programa formativo (o programa foi útil para quem?).

Verificar a eficácia de algo leva-nos a colocar questões, tais como:

- Os resultados obtidos correspondem aos objectivos pré-estabelecidos?

- Os objectivos de aprendizagem foram alcançados?
- Em que medida determinados resultados organizacionais são consequência de acções formativas?
- A organização formadora aprendeu com o processo?
- Em que medida foram criadas as condições necessárias para a verificação da transferência de conhecimentos adquiridos?
- Foram observadas as alterações desejadas ao nível dos contextos de desempenho em análise?
- Foram observados resultados não previstos?
- Qual o retorno do investimento realizado?

(25) Avaliar a eficiência

A avaliação de um projecto de formação segundo o critério da eficiência implica normalmente a verificação de procedimentos internos à organização que demonstrem que os decisores do mesmo conseguem garantir e controlar os pontos-chave que determinam a eficiência das actividades, pelas quais se responsabilizam. Neste sentido, as práticas de auditoria interna são já consideradas boas práticas, capazes de elevar, de forma significativa, a eficiência de determinado projecto de formação.

No contexto da formação profissional, verificar a eficiência de algo leva-nos a colocar questões, tais como:

- Os equipamentos mobilizados para a formação estão a ser otimizados?
- A experiência pedagógica da equipa técnica afecta à formação está a ser capitalizada?
- A experiência pedagógica do corpo de formadores está a ser bem aproveitada?
- Está esgotado o potencial de exploração de recursos utilizados em acções anteriores?
- Verifica-se uma boa gestão dos recursos técnico-pedagógicos disponibilizados?
- O orçamento disponível está a ser bem aplicado?
- A capacidade instalada da entidade está a ser otimizada?
- O cronograma do projecto está a ser cumprido?
- (...)

(26) Avaliar a oportunidade

Sugere-se que este tipo de avaliação seja realizado, preferencialmente, a montante da realização da formação. Pode todavia ser efectuada durante e após a sua realização.

No contexto da formação, verificar a oportunidade de algo leva-nos a colocar questões, tais como:

- A proposta formativa surge em tempo oportuno, ou seja, dá uma resposta atempada às necessidades de competências previamente identificadas?
- Os formandos receberam a documentação de apoio à medida das respectivas necessidades de informação?

- Os formandos receberam os resultados de avaliações intermédias em tempo útil, ou seja, permitiu melhorar desempenhos ao longo da execução da formação?
- A preparação dos agentes de formação envolvidos no projecto de formação (em particular os formandos) foi realizada atempadamente?
- Os comportamentos e resultados verificados aquando da transferência de aprendizagens adquiridas, bem como os impactes ao nível do todo organizacional foram atingidos no momento certo?
- (...)

(27) Avaliar a pertinência

Considerando os respectivos objectivos, sugere-se a aplicação deste critério de avaliação num contexto de avaliação **ex-ante**.

Na prática, trata-se de garantir que as necessidades manifestadas pelos vários **stakeholders** envolvidos, directa ou indirectamente, no projecto formativo, sejam efectivamente consideradas.

Neste sentido, a aplicação deste critério exige que sejam tidos em conta os objectivos definidos nos vários níveis. Por exemplo: objectivos globais ou estratégicos, gerais, específicos e/ou operacionais (implica, regra geral, a construção de uma árvore de objectivos que permita identificar, com toda a clareza, as articulações existentes entre os vários **stakeholders** de um projecto.

Os resultados deste tipo de exercício assumem particular importância numa fase em que se pretenda identificar eventuais cadeias de impactes, decorrentes do desenvolvimento de determinada intervenção formativa.

Verificar a pertinência da formação leva-nos a colocar questões, tais como:

- Existe correspondência entre objectivos de formação e necessidades organizacionais a colmatar?
- Os objectivos definidos para o curso são os mais adequados, considerando as necessidades pré-identificadas?
- De entre as estratégias pedagógicas possíveis, as escolhidas são as mais adequadas?
- (...)

(28) Avaliar a utilidade

Considerando os respectivos objectivos, sugere-se a aplicação deste critério de avaliação num contexto de avaliação **ex-post**, designadamente, aquando da aplicação de metodologias de avaliação de impactes da formação.

Verificar a utilidade da formação leva-nos a colocar questões, tais como:

- Em que medida a formação desenvolvida proporcionou efectivo valor acrescentado aos indivíduos/organizações que nela participara (por exemplo, uma determinada promoção, a criação de riqueza por parte de uma organização...?)
- Em que medida os beneficiários directos do projecto formativo (formandos) estão satisfeitos com os resultados e impactes da formação?
- Em que medida as chefiias directas viram solucionados os problemas que deram origem ao pedido de formação?
- (...)

(29) Ciclo de formação

Desenvolver um projecto de formação assente numa lógica sistemática passa, essencialmente, pela identificação dos inputs e outputs relativos a cada uma das fases do ciclo de formação, o que permite criar e manter, de forma permanente e atempada, os fluxos necessários de informação inter-fases, associadas a determinado ciclo formativo.

O esforço, ao nível do desenvolvimento de práticas de diagnóstico de necessidades e de acompanhamento e avaliação da formação, resulta na elevação da qualidade da formação desenvolvida, já que permite uma maior adequação das propostas formativas às necessidades e expectativas dos respectivos beneficiários.

(30) Competência profissional

Numa perspectiva prática, a construção de um referencial de competências nem sempre é tarefa fácil. A natureza inobservável das mesmas induz frequentemente em erro os profissionais da formação, criando dificuldades de distinção entre tarefas/actividades a realizar e competências a mobilizar (saberes de natureza cognitiva, saberes-fazer técnicos e saberes-fazer relacionais). Sugere-se, numa fase inicial do processo, a identificação concreta das tarefas/actividades a desenvolver, seguida da identificação dos saberes necessários à execução das mesmas.

A identificação de um referencial de competência implica ainda a real compreensão dos empregos num sentido mais amplo e prospectivo, o que permitirá identificar com maior facilidade as actividades nucleares e complementares a desenvolver, tal como respectivas tendências de evolução, contextos de aplicação e respectiva variabilidade.

A competência pode ser avaliada mediante a observação da mobilização de comportamentos específicos para determinado contexto de trabalho (neste caso, a análise deverá incidir nos comportamentos que produzem os resultados esperados). Este aspecto assume particular relevância aquando da avaliação da transferência de aprendizagens adquiridas, uma vez que a mesma poderá vir a incidir sobre níveis de desempenho pré-estabelecidos. Aqui a questão passaria a ser a seguinte: foram mobilizados os saberes necessários ao cumprimento dos objectivos pré-estabelecidos?

Numa perspectiva de gestão de competências um dos desafios que se coloca é precisamente a aferição do potencial de transferibilidade de determinadas competências para diferentes contextos de trabalho, assim como entre diferentes profissões. Num

contexto de franca mobilidade inter-empregos e contextos de trabalho, a identificação da base de competências comuns torna-se aqui uma actividade fundamental.

Redigir ou formular uma competência implica utilizar um ou mais verbos de acção que devem descrever comportamentos observáveis com a indicação de um nível de proficiência esperado.

A título de exemplo, apresenta-se seguidamente umas das possíveis arrumações de competências no contexto de uma organização e respectivo processo de monitorização e avaliação. Note-se que, a estrutura apresentada assentou numa reflexão sobre um conjunto de procedimentos que surgem frequentemente associados à identificação de competências de determinada organização, a saber:

- a) A identificação das competências estratégicas a desenvolver no contexto de uma organização, também designadas por “macro-competências” (associadas às **driving forces** ou “forças motrizes” da organização).
- b) A identificação das competências transversais, que permitem uma melhor gestão das competências, numa óptica de respectiva mobilização em distintos contextos de desempenho.
- c) A identificação de competências específicas, associadas às actividades de carácter mais operacional e, regra geral, associadas a determinado contexto de trabalho.
- d) A identificação de competências-chave, associadas a determinadas áreas de negócio/funcionais da organização, tais como: a área da qualidade, a área comercial e marketing, a área produtiva, etc...
- e) Identificação de “níveis de proficiência”/níveis de desempenho desejado. Remete para a construção de sistemas de monitorização de desenvolvimento de competências. A elaboração de planos de verificação de progresso face a níveis de proficiência/desempenho a alcançar pode traduzir-se num instrumento eficaz ao nível do acompanhamento da evolução dessas competências.
- f) A validade dos referenciais de competências por indivíduos de reconhecida legitimidade e capacidade de intervenção nas matérias em discussão.
- g) Identificação de níveis de proficiência/desempenho mínimos a alcançar. Estes mínimos são, normalmente, definidos com base na identificação prévia de níveis de qualidade mínimos ou aceitáveis, a garantir por parte dos responsáveis por determinado contexto de trabalho.

Neste caso a organização deverá ajustar eventuais referenciais existentes, no sentido da construção do seu próprio referencial no qual irá integrar um conjunto de competências específicas validadas e reconhecidas pelos vários intervenientes na construção do referencial a utilizar.

- h) Identificação das condições necessárias à mobilização das competências pretendidas.

No exemplo que se apresenta, de seguida, verifica-se apenas a identificação das competências, de seguida, verifica-se apenas a identificação das competências

estratégicas, seguida da identificação do respectivo “cluster” de saberes, que no caso que se apresenta, surgem como competências transversais²¹

Identificação de competências estratégicas ²²	
Competências estratégicas	Respectivo significado
Focalização no cliente	Identificar as expectativas e necessidades dos respectivos clientes (internos e externos)
Capacidade de comunicação	Comunicar de forma eficaz com todos os membros da organização, aplicando as técnicas mais adequadas a cada situação.
Desempenho direccionado para a obtenção de resultados	Desenvolver as respectivas actividades por forma a alcançar os resultados pretendidos
Espirito de iniciativa	Analisar as diversas situações de trabalho e tomar as decisões mais adequadas
Capacidade para auto-avaliação	Apreciar o trabalho realizado e desenvolver as acções necessárias face à identificação de eventuais desvios relativamente aos objectivos pré-estabelecidos
Trabalhar em equipa	Calendarizar e controlar as actividades de forma a obter resultados pretendidos, afectando tempo para eventuais inversões no planeamento
Capacidade de planeamento e organização	Promover e manter bons relacionamentos com os restantes colegas de trabalho
Capacidade de auto-aprendizagem e transmissão de conhecimentos	Desenvolver activamente as respectivas competências, transmitindo, sempre que possível, os conhecimentos adquiridos (quer formal quer informalmente)

²¹ “O termo “transversal” traduz a presença simultânea em diferentes contextos de elementos similares e permite incorporar características comuns a diferentes empregos”...”Nesta perspectiva, a construção e/ou mobilização de competências transversais potencia o percurso em espaços de evolução profissional segundo uma dupla lógica: (1) uma lógica de fileira profissional no interior de uma mesma família (de empregos) e (2) uma lógica de mobilidade “transversal” a outros domínios profissionais.” In Gomes, J. (1999:7).

²² A identificação deste tipo de competência é efectuada, regra geral, com base na definição de objectivos estratégicos a alcançar pela organização.

Identificação de "cluster" de saberes associado a cada competência estratégica	
Competências estratégicas	"cluster" de saberes ²³ (Saberes cognitivos, técnicos e relacionais) Competências mobilizáveis
Focalização no cliente	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar um conhecimento profundo acerca das necessidades dos respectivos clientes internos e externos • Responder atempadamente quer a clientes internos quer a clientes externos • Prestar um serviço personalizado a cada um dos respectivos clientes (internos e externos), independentemente da respectiva cultura, género ou língua • Procurar exceder as expectativas dos respectivos clientes • Agir de forma cordial com clientes insatisfeitos • Agir de acordo com as diversas expectativas dos respectivos clientes
Capacidade de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar e considerar as opiniões dos colegas de trabalho • Conhecer as opiniões dos restantes colegas de trabalho no contexto de domínios de intervenção comum • Utilizar um léxico perceptível por todos • Demonstrar convicção na apresentação dos respectivos argumentos • Garantir confidencialmente sempre que solicitada
(...)	

Caso a organização decidisse pela importância de uma observação mais aprofundada, relativamente a cada um dos saberes poderia ainda vir a reflectir acerca das acções inerentes à competência: "demonstrar conhecimentos profundos acerca das necessidades dos respectivos clientes internos e externos".

Daqui decorre que quanto maior for o detalhe em termos de competências a mobilizar, maior será o rigor em termos de respectiva monitorização/avaliação.

²³ Elementos constitutivos da competência. A este conjunto de saberes surge normalmente a identificação das condições para a respectiva mobilização (não referidas no exemplo apresentado).

Focalização no cliente (competência estratégica e transversal)		
Identificar as expectativas e necessidades dos respectivos clientes (internos e externos)		
Cluster de competências a mobilizar²⁴	Competência a monitorar/avaliar	Nível de proficiência desejado²⁵
Demonstrar um conhecimento profundo acerca das necessidades dos respectivos clientes internos e externos	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar um conhecimento profundo acerca do negócio dos vários clientes (internos e externos), respectivos produtos e/ou serviços, bem como interlocutores privilegiados • Identificar com relativa facilidade tendências ao nível das mudanças nas preferências dos consumidores • Detectar eventuais oportunidades de negócio • Antecipar eventuais necessidades dos consumidores • Actualizar os restantes colegas 	Nível 3
(...)		
Níveis de proficiência desejados		
Nível 1: Realiza as actividades com apoio da chefia		
Nível 2: Realiza as actividades com relativa autonomia, havendo lugar apenas a validação final do produto/serviço		
Nível 3: Realiza as actividades com total autonomia		

²⁴ Ao conjunto de competências ditas “transversais” são normalmente associadas as competências específicas, inerentes a cada contexto de trabalho em análise. Os modelos de avaliação incidem, regra geral, sobre o conjunto de competências, transversais e específicas, associadas a cada contexto de trabalho (com maior enfoque ao nível das competências específicas).

No exemplo apresentado, as competências estratégicas coincidem com as competências transversais a desenvolver. Noutros contextos organizacionais tal não poderá acontecer. Neste último caso, a organização define, de acordo com a estratégia de negócio pretendida, que investimento pretende vir a fazer no que toca a desenvolvimento de competências dos respectivos colaboradores (estabelecimento de planos de gestão do respectivo capital de competência), e quais as competências a valorizar e desenvolver, identificando e destacando as que se relacionam efectivamente com os respectivos objectivos estratégicos.

²⁵ Os níveis de proficiência a alcançar variam consoante as necessidades de cada organização. Tal como referido, Le Boterf recorre a três níveis: principiante, confirmado e perito. Uma das questões que se coloca no que toca a análise dos níveis de proficiência é a seguinte: que evidências deverão ser analisadas por forma a dizer que o indivíduo se encontra no nível A ou B?

Relativamente à avaliação das competências aqui apresentadas (de natureza estratégica), o modelo de avaliação para monitorização e verificação de progressos poderia ser, a título de exemplo, o seguinte:

Avaliação com base na verificação dos resultados alcançados²⁶			
Área funcional:			
Titular:			
Avaliação de competências estratégicas (identificar os pontos que exigem necessidades de desenvolvimento)	Comentários (Devem ser discriminados os tipo de saber a desenvolver, no caso de identificação de comportamentos com necessidades de desenvolvimento)	Nível de proficiência actual	Nível de proficiência desejado



<p>Focalização no cliente Identificar as expectativas e necessidades dos respectivos clientes (internos e externos).</p> <p>Ponto 1: Demonstra um conhecimento profundo acerca do negócio do cliente acerca do negócio do cliente, respectivos produtos e/ou serviços, bem como interlocutores privilegiados;</p> <p>Ponto 2: Identifica com facilidade tendências ao nível das mudanças nas preferências dos consumidores;</p> <p>Ponto 3: Detecta oportunidades de negócio;</p>	<p>Foram detectadas as seguintes necessidades de desenvolvimento</p> <p>Ponto 1: <u>Quanto às expectativas dos clientes internos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Nos relatórios da produção destacam-se os sucessivos atrasos na recepção da informação acerca do feedback do cliente face a avaliação dos protótipos dos produtos. O atraso na recepção da informação referida tem vindo a comprometer os prazos de entrega dos produtos finais junto dos respectivos clientes. <p>Ponto 2: <u>Quanto às expectativas dos clientes externos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> De acordo com os resultados do inquérito aplicado junto dos clientes (segmento A), foram detectados os seguintes comportamentos com necessidades de desenvolvimento: <ul style="list-style-type: none"> Fraco conhecimento acerca das especificidades do produto manifestado por parte da equipa de vendas do Segmento A. 	<p>Ponto1: Nível 1</p> <p>Ponto2: Nível 2</p> <p>Ponto3: Nível 3</p> <p>Ponto4: Nível 4</p> <p>Ponto5: Nível 5</p> <p>Ponto6: Nível 6</p>	<p>Nível desejado: executar as actividades com total autonomia</p>
---	---	---	---

²⁶ Nota: A esta grelha de avaliação poderão ser associadas as competências específicas para igual avaliação.

<p>Ponto 4: Detecta eventuais oportunidades de negócio;</p> <p>Ponto 5: Antecipa eventuais necessidades dos consumidores;</p> <p>Ponto 6: Actualiza os restantes colegas;</p> <p>Obs: Caso sejam identificadas "boas práticas", (tais como estratégias bem sucedidas, comportamentos não previstos mas com forte impacte ao nível dos resultados) deverão traduzir-se em novas competências</p>	<p>Recomendações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maior articulação entre sector comercial e sector de produção; • Verificação do grau de conhecimento que ambos os sectores apresentam acerca dos respectivos objectivos e expectativa de resultados; • Apuramento do nível de desconhecimento acerca dos produtos e/ou serviços dos clientes, junto das equipas de vendas com prestação aquém do desejado; • Desenvolvimento de uma intervenção formativa, para aquisição/desenvolvimento dos saberes abaixo identificados. <p>Saberes a adquirir e/ou desenvolver:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Identificar o tipo de saber (saberes cognitivos, técnicos e ou/sociais/relacionais) 		
<p>Níveis de proficiência:</p> <p>Nível 1 (Comportamento com necessidades de desenvolvimento)</p> <p>Nível 2 (De acordo com o nível desejado)</p> <p>Nível 3 (Excedeu as expectativas)</p> <p>Nível 4 (Indivíduo em fase de integração na função)</p>			

Como facilmente se poderá verificar, uma identificação de competências implicará igualmente a reunião de consenso relativamente ao nível de aprofundamento das actividades a observar.

Acrescente-se que a abordagem apresentada é meramente ilustrativa do tipo de prática desenvolvida em matéria de identificação de competências e respectiva avaliação. Outras mais existem com contornos diferentes e, conseqüentemente, com resultados igualmente diferentes.

(31) Contrato de aprendizagem

Quando existem, os contratos de aprendizagem podem ser utilizados como referentes.

A elaboração de um contrato de aprendizagem surge, regra geral, associado à execução das seguintes actividades:

- Articulação entre o projecto profissional individual e o projecto organizacional
- Estabelecimento de objectivos organizacionais
- Identificação de competências concretas a desenvolver pelos indivíduos (traduzidas num conjunto de saberes específicos a mobilizar após a realização da formação)
- Identificação do nível de competência detido no momento
- Identificação e análise de **gaps** existentes
- Identificação do período de tempo a afectar ao processo de aprendizagem que vise colmatar essas necessidades
- Elaboração de um contrato de aprendizagem assente no conjunto de necessidades manifestadas pelos vários intervenientes no processo de aprendizagem
- Acompanhamento do formando ao longo da vigência de um contrato de formação no sentido de o motivar e de lhe providenciar todo o apoio necessário

No final de um contrato de aprendizagem ambas as partes fazem, normalmente, um balanço acerca dos resultados obtidos, visando a elaboração de um novo (se necessário) plano de aprendizagem (Ver definição de transferência de aprendizagens para o contexto de trabalho). A gestão de percursos individuais de formação será, desta forma, igualmente facilitada.

(32) Critério de avaliação

Um critério não é susceptível de ser directamente observado, ou seja, não se pode “observar directamente” a pertinência de algo. O que pode ser observável e mensurável são os indicadores. Por exemplo, a taxa de execução pedagógica (TEP) de um determinado curso é quantificável em termos percentuais (%).²⁷ O seu resultado traduz-se, normalmente, num indicador de eficácia da formação²⁸.

Recorrendo à prévia definição de critérios de avaliação e respectivos indicadores, o avaliador pode ajuizar, numa fase posterior, acerca do cumprimento ou não desses critérios. Por exemplo, poderá avaliar se o programa ou plano de formação foi ou não eficaz. Voltando ao exemplo da TEP, o avaliador pode recorrer às seguintes categorias para a formulação do seu juízo de valor:

Intervalo TEP (%)	Interpretação
0-24	Nada eficaz
25-49	Pouco eficaz
50-74	Eficaz
75-100	Muito eficaz

²⁷ $TEP = \left[\frac{\text{volume_real_de_formação}}{\text{volume_máximo_de_formação}} \right] \times 100$

²⁸ A TEP corresponde, obviamente ao inverso da taxa de absentismo.

Como se poderá verificar, se a média da TEP para um determinado plano de formação for avaliada em 79%, de acordo com os valores de referência do avaliador, o plano será considerado "muito eficaz".

Devemos considerar, no entanto, o seguinte: mesmo conseguindo uma percentagem de 100% no que toca à taxa de execução pedagógica, isso não garante que o plano de formação mantenha o mesmo grau de eficácia, caso o avaliador venha a utilizar outros indicadores de eficácia. Se se considerar como indicador de eficácia o grau de satisfação dos formandos (GSf) obtido no final de cada curso, o facto da TEP ser elevada não garante, à partida, que o grau de satisfação dos mesmos seja igualmente elevado.

Devemos, pois, ter em conta que um determinado critério pode ter mais do que um indicador e que os resultados podem ser incoerentes entre indicadores.

Quando o avaliador possui mais do que um indicador por critério é usual existir uma ponderação de cada critério para a formulação do juízo final. Continuando o nosso exemplo, se a verificação de eficácia tivesse como únicos indicadores a TEP e o GSf, o avaliador poderia adoptar-se a seguinte fórmula para apoiar a sua avaliação:

$$\text{Eficácia (\%)} = (\text{TEP} \times 0.4) + (\text{GSf} \times 0.6)$$

Se o GSf tivesse sido (em média) 70%, teríamos o seguinte resultado:

$$\text{Eficácia (\%)} = (79 \times 0.4) + (70 \times 0.6)$$

$$\text{Eficácia (\%)} = 47,4 + 28$$

$$\text{Eficácia} = 75,4 \%$$

A ponderação reflecte, pois, decisões tomadas pelo avaliador que, desejavelmente, deverão traduzir as necessidades dos diferentes "stakeholders".

(33) Custo de oportunidade

Um exemplo da aplicação desta noção poderá ser o que a seguir se apresenta:

No orçamento de uma família, como contabilizar os custos da decisão de inscrever um dos membros da família com 16 anos num curso de formação profissional de 2 anos na área das novas tecnologias?

A maior parte das famílias, no seu processo de tomada de decisão, levaria em conta custos como as propinas, custos de transporte, livros, material escolar, etc. No entanto, para além daqueles custos, a contabilização não estará correcta até ser considerado o custo de oportunidade daquela decisão

para a família: se, em vez da opção pela informação, a família tivesse decidido pela entrada imediata do jovem no mercado de trabalho, o dinheiro que este teria oportunidade de ganhar a título de salário poderia ter contribuído para reforçar o orçamento familiar durante aqueles dois anos. Imaginemos que a família faria com que 50% do salário revertesse a favor do orçamento comum; então o custo de

oportunidade inerente à opção pela formação profissional seria (para os 2 anos): Custo de oportunidade = 28²⁹ meses x salário médio mensal x 50%

O mesmo custo é também considerado por algumas organizações, quando interessadas em comparar os benefícios a obter com a formação e o custo relativo à ausência do colaborador do respectivo posto de trabalho.

(34) Diagnóstico de necessidades de formação

Importa distinguir, no âmbito deste glossário, o significado das expressões “levantamento de necessidades” e “diagnósticos de necessidades”.

O primeiro surge, regra geral, associado à identificação de problemas, relativos a desafios do presente ou do futuro, que na opinião dos responsáveis por essa identificação, podem ser colmatados pela via da formação. Não recorre a qualquer tipo de análise acerca da origem dos mesmos. Aqui se incluem as chamadas **checklists**, que remetem para a selecção de um conjunto de áreas de formação específicas, com vista à elaboração de um plano de formação.

- O segundo, integrando o primeiro, destaca-se pelo recurso a técnicas de análise de problemas visando a identificação das respectivas causas. Destacam-se aqui, por exemplo, a aplicação de alguns métodos e técnicas específicos, tais como: a metodologia da “árvore de problemas”, o diagrama de causa e efeito, o diagrama de Pareto, os grupos de discussão, a análise **swot**, o **brainstorming**, o inquérito (entrevista e/ou questionário), a observação, etc...Este tipo de análise proporcionará, ao contrário da abordagem anterior, um conjunto de informações essenciais à elaboração de um plano de formação, que se pretenda devidamente sustentado e melhor direccionado às necessidades dos públicos a envolver.

Identificar, à partida, qual a postura da organização (reactiva e/ou antecipatória), face à política formativa a seguir, traduz-se num procedimento essencial num contexto em que se pretendam aferir impactes decorrentes de intervenções formativas desenvolvidas. Implica dar resposta às seguintes questões:

- Qual a política formativa a seguir?
- Que resultados se esperam obter com a intervenção formativa?
- Quando e como deverão ser aferidos e avaliados?....

De uma forma sucinta, apresentam-se, seguidamente, as etapas consideradas essenciais a desenvolver no âmbito de um diagnóstico de necessidades de formação.³⁰

²⁹ 24 meses mais 4 se usufruisse de subsídio de férias e Natal.

³⁰ São apresentadas apenas as etapas cruciais a considerar no âmbito de um diagnóstico de necessidades de formação (esta nota metodológica prende-se essencialmente com as acções formativas dirigidas a activos empregados).

Etapas	Questões críticas ³¹
Caracterização da situação de partida	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as condicionantes da minha envolvente inter e externa? • Que desafios são esperados? • Que recursos humanos possuo actualmente? • Os recursos que possuo são suficientes e reúnem as competências necessárias ao cumprimento dos objectivos pretendidos?
Identificação da situação desejada ou ideal (traduzida em algo susceptível de ser alcançado)	<ul style="list-style-type: none"> • Que níveis de desempenho/proficiência individual e/ou organizacional são pretendidos? • Pretendo alcançar os objectivos pré-estabelecidos, no curto, médio ou longo prazo? <p>Esta informação assume uma importância crucial no âmbito de avaliações que venham a ser realizadas, uma vez que a identificação de níveis de desempenho (individuais e/ou organizacionais) esperados, constitui um dos referentes mais importantes de uma avaliação.</p>
Identificação do gap existente entre aquilo que é desejado e aquilo que existe.	<ul style="list-style-type: none"> • Que indicadores de desempenho (de um indivíduo e/ou de um colectivo) devem ser considerados aquando da caracterização e análise do gap encontrado? Que referentes são considerados? Níveis anteriores de desempenho? Níveis de desempenho obtidos pela concorrência?... • Que interlocutores-chave devem ser contactados? • As causas dos problemas apontados foram devidamente identificadas? • Se não, que técnicas de análise de problemas podem ser utilizadas? • Qual a gravidade do gap ou desfasamento encontrado? • Qual a natureza da necessidade encontrada?
Identificação das razões que conduziram à existência desse gap/desfasamento.	<ul style="list-style-type: none"> • Que estruturas ou indivíduos estarão relacionados com as causas dos problemas identificados? • Que processos estarão relacionados com o problema identificado? • Os problemas identificados deverão ser solucionados pela via da formação? Se não, que outras medidas poderão ser desenvolvidas?
Estabelecimentos de prioridades relativamente a necessidades a colmatar.	<ul style="list-style-type: none"> • Que indivíduos devem ser mobilizados, em primeiro lugar, para a formação? • Caso n seja possível executar toda a formação desejada, que capacidades deverão desenvolver numa primeira fase (que saberes deverão adquirir/desenvolver)? • Quais as principais mudanças esperadas a nível do comportamento desses indivíduos, aquando do seu regresso ao respectivo contexto de trabalho? • Que resultados deverão ser alcançados pelos mesmos, no curto, médio e longo prazos? <p>Este ponto assume particular relevância já que nem sempre são visíveis, em muitos dos relatórios de diagnósticos realizados, as prioridades a seguir, o que pode dificultar a tarefa de quem se incumbe, numa fase posterior, pela elaboração de um eventual plano de acção.</p>
Preparação de planos de acção. ³²	<ul style="list-style-type: none"> • Que proposta formativa será a mais adequada? • Que métodos pedagógicos serão os mais adequados? • Que carga horária deverão ter as intervenções formativas? • (...)

³¹ São aqui apresentadas apenas as questões consideradas críticas quando consideradas as etapas referidas.

³² Ver definição de “Plano de formação”.

Dadas a diversidade e especificidades dos contextos de análise, sugere-se que as metodologias de diagnóstico de necessidades de formação sejam devidamente ajustadas aos respectivos contextos de aplicação. Implica analisar com cuidado eventuais inquéritos-padrão, já que o mesmo poderá negligenciar informação importante relativamente a determinado tipo de competências a desenvolver. Sempre que possível, torna-se, pois, preferível recorrer a métodos assentes em estudos de caso baseados na caracterização de desafios/problemas concretos.

Devemos ter sempre presente que qualquer que sejam os resultados obtidos devem satisfazer sempre as necessidades de informação dos actores que dela dependem. Aqui se destacam os seguintes actores: os responsáveis pelo planeamento e concepção da formação, os responsáveis pela execução da formação, bem como todos os que venham a assumir responsabilidades ao nível da avaliação das intervenções formativas (internos e/ou externos à organização).

(35) Disseminação de resultados

Os resultados podem ser disseminados ao longo da execução da formação (caso se trate de relatórios intermédios integrados num contexto de avaliação formativa), ou no final da execução da formação (caso se trate de uma avaliação final – de resultados e impactes-integrada num contexto de avaliação sumativa).

Na disseminação de resultados obtidos com a avaliação podem ser realizadas sessões de sensibilização/formação, eventos específicos tais como seminários, **workshops**, colóquios, publicações, etc...

Relativamente à fase da disseminação dos resultados de uma avaliação, várias são as actividades a desenvolver, com fortes implicações ao nível da eficácia dessa avaliação:

- Identificação, a montante da realização da formação, de todos os interessados nos resultados da avaliação da formação (implica a identificação dos centros que podem tomar decisões ao longo e depois da execução do processo formativo, visando a sua melhoria).
- Estabelecimento de uma estratégia de disseminação de resultados (implica a apresentação dos mesmos junto dos respectivos implicados no processo formativo).
- Devolução aos vários clientes da formação, da(s) parte(s) que lhe(s) dizem directamente respeito (implica a elaboração de relatórios “personalizados” e adequados às diferentes expectativas em presença). A elaboração de sumários executivos personalizados são um bom exemplo a seguir.
- Evitar que os resultados da avaliação (seja intermédia ou final) sejam utilizados para fins distintos dos pré-estabelecidos no plano de avaliação.
- 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).

(36) Fidelidade dos instrumentos de avaliação

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

(37) Garantia de qualidade

Se aplicarmos a definição referida ao contexto da formação profissional, depressa verificamos que a avaliação a efectuar tenderá a focalizar-se em dois aspectos fundamentais: (1) no valor acrescentado/benefício produzido por determinado processo formativo no seu todo (ou processos inerentes, tais como diagnóstico de necessidades, concepção, implementação, etc...), e (2) no grau de envolvimento dos respectivos "clientes finais", ou, para usar uma expressão mais utilizada no contexto da formação, dos **stakeholders** implicados, directa e/ou indirectamente no projecto formativo, ao nível da definição do produto/serviço pretendido.

A presença de uma multiplicidade de actores torna o processo de avaliação em algo mais complexo, já que teremos igualmente diferentes expectativas relativamente ao nível de qualidade a alcançar. Neste sentido, torna-se imprescindível a prévia determinação do nível de qualidade desejado. Implica, regra geral, o desenvolvimento de verdadeiros "processos de negociação" interactivos.

Assumindo a formação profissional como um processo em si mesmo, diríamos que a noção de garantia de qualidade será operacionalizada no contexto de cada uma das fases de um determinado ciclo formativo. Neste sentido, os dispositivos de observação/avaliação serão aplicados à fase do diagnóstico de necessidades de formação, planeamento, concepção e implementação e ainda sobre o próprio sistema de acompanhamento e avaliação de resultados (intermédios, finais e de impacte).

Os sistemas de garantia de qualidade, aplicados ao contexto da formação profissional, visam, regra geral, responder às seguintes questões:

- a) O diagnóstico de necessidades de formação foi correctamente efectuado, ou seja, identificou de forma rigorosa, quais as competências profissionais a desenvolver?
- b) Os resultados das análises de custo-benefício (realizadas previamente), permitiram efectuar as melhores opções? Foram consideradas outras alternativas?
- c) As acções a desenvolver são pertinentes, oportunas e propostas em conformidade com a estratégia global da organização?
- d) As soluções formativas são coerentes quando consideradas as competências profissionais a desenvolver?
- e) Foram aplicados dispositivos de avaliação diagnóstica por forma a identificar o nível de conhecimentos de partida dos participantes nas acções formativas?
- f) A selecção dos agentes a intervir na execução da formação obedeceu a critérios de selecção e avaliação explícitos?

- g) O projecto formativo desenvolve-se (ou desenvolveu-se) de forma eficiente?
- h) Foram criadas as condições necessárias ao processo de transferência de saberes adquiridos desenvolvidos para os contextos reais desempenho?
- i) O sistema de acompanhamento e avaliação da formação dá uma resposta concreta às várias necessidades de informação dos vários **stakeholders** em presença? Foram negociados e divulgados os critérios e indicadores de avaliação a utilizar?

(38) Gestão da formação

As preocupações inerentes ao desenvolvimento de um sistema de gestão da formação, recaem sobretudo, sobre as condições necessárias à implementação de determinada política formativa.

Existem, de facto, vários factores que quando presentes, podem favorecer a eficácia da mesma:

- a) clara definição dos papéis que cada um dos actores deverá assumir aquando da implementação da política formativa. Neste sentido, a mesma deverá assumir uma forma escrita, devendo ainda ser amplamente divulgada junto de todos os responsáveis pela sua operacionalização;
- b) o envolvimento da direcção da organização, em particular no que diz respeito à disponibilização de meios suficientes para a implementação da mesma, assim como mobilização dos vários actores para a sua concretização;
- c) estreita articulação com as políticas de recursos humanos existentes. Neste contexto, a gestão da formação, em particular quando direccionada para a realização de necessidades de competências numa perspectiva previsionál/antecipatória, poderá assumir um papel essencial uma vez que estará, paralelamente, a apoiar a gestão de competências existente. Neste sentido, uma actividade de natureza formativa nunca será um acto isolado, mas sim uma parte integrante de um processo global de gestão e de desenvolvimento de recursos humanos. Uma das funções de um sistema de avaliação da formação será aqui a de demonstrar em que medida a parte "formação" contribui para o desenvolvimento desses recursos.
- d) a sua implementação deverá estar ao serviço da concretização da hierarquia de objectivos da organização (estratégicos, específicos (níveis intermédios) e operacionais). Este aspecto assume uma importância extrema quando considerado o contexto da avaliação da formação, já que sempre que se desejar aferir eventuais impactes da formação ao nível do todo organizacional, torna-se necessário compreender a "cadeia de objectivos" da própria organização.

(39) Indicador de avaliação

A sua compreensão passa pela identificação do critério que lhe é inerente, uma vez que existe uma clara relação de dependência dos indicadores de avaliação relativamente às características dos respectivos referentes. Implica que a determinação de indicadores válidos seja efectuada em função da natureza da realidade objecto de avaliação. Questão a colocar nesta fase: de que realidade objecto de avaliação estamos a falar?

A fase da determinação de indicadores de avaliação exige que, à partida, estejam reunidas determinadas condições que garantem os respectivo sucesso, a saber:

- a clara identificação dos realidade objecto de avaliação, bem como respectivos critérios de avaliação;
- a demonstração da legitimidade dos actores que escolhem e/ou definem os indicadores;
- a existência de coerência entre os indicadores escolhidos, objectivos preconizados (ex: pela organização beneficiária da formação), avaliação realizada e utilização de resultados.

Acrescente-se que a escolha do indicador a observar condiciona, normalmente, a escolha do tipo de instrumento de avaliação a utilizar, pelo que se reforça a ideia de que a escolha de eventuais instrumentos de avaliação deverá efectuar-se em função, fundamentalmente, dos critérios e indicadores a utilizar. Neste último caso, importará distinguir de que tipo de indicador estamos a falar: indicadores **hard** (ex: taxas de desperdícios, número de reclamações, número de peças produzidas...) ou **soft** (ex: índices de satisfação do cliente, índices de **turnover**, graus motivacionais...)

(40) Inputs de avaliação

Devemos ter sempre presente que as “saídas ou **outputs**” de cada uma das fases de um ciclo formativo, podem constituir as “entradas ou inputs” das fases subsequentes, significa, por exemplo, que os resultados de um processo de avaliação, serão eventualmente considerados inputs ou fontes de informação de um diagnóstico de necessidades de formação.

(41) Juízo de valor

Para que a formulação de juízos de valor ocorra, algumas das questões a colocar antes de realizar qualquer avaliação, é a seguinte: o que é esperado da parte de quem vai ser avaliado? Foram claramente divulgados os critérios a utilizar na avaliação a realizar? Os avaliados receberam orientações claras acerca da melhor forma para produzirem os resultados desejados?

Note-se que quanto maior for a riqueza e variedade dos dados obtidos, melhor será a fundamentação dos juízos de valor. Pressupõe a utilização de uma ampla gama de instrumentos de recolha de informação (ver definição de triangulação).

Será sempre aconselhável que um juízo de valor comporte uma indicação sobre o(s) referente(s) relativamente ao qual é feito.

A máxima transparência ao nível da formulação de juízos de valor resulta numa maior aceitação e credibilidade do processo avaliativo, quer por parte dos destinatários da avaliação quer por parte dos utilizadores dos seus resultados. Implica que a montante sejam identificado(a)s e dado(a)s a conhecer:

- os referentes de partida;

- os responsáveis pela determinação desses referentes (trata-se de saber se os potenciais avaliados “reconhecem” direitos aos que assumem essa responsabilidade, ou seja, se lhe é reconhecida legitimidade para o fazer);
- os critérios de avaliação a utilizar;
- os responsáveis pela formulação dos juízos de valor (trata-se de saber quem pode fazer um juízo de valor sobre a realidade avaliada);
- os destinatários dos resultados da avaliação;
- as formas adequadas para a devolução dos resultados aos “avaliados”.

Na presença de resultados não previstos, o avaliador deverá aferir o respectivo grau de importância junto dos actores implicados (directa e/ou indirectamente) no processo e estabilizar, com os mesmos, eventuais padrões de referência que permitam elaborar os juízos de valor pretendidos.

Num contexto de aprendizagem em que se procura desenvolver saberes de natureza cognitiva, socio-afectiva e/ou psicomotora, a formulação de eventuais juízos de valor decorrentes de avaliações efectuadas poderá considerar estas três realidades ou apenas uma parte. Neste último caso sugere-se que seja distinguida claramente a parte do objecto-alvo de avaliação. Na formação de juízos de valor sugere-se, ainda, que sejam considerados eventuais ponderações relativamente a alguns critérios de avaliação aplicados (ver definição de “critério de avaliação”).

(42) Meta-avaliação

O desenvolvimento de práticas de meta-avaliação pode contribuir de forma significativa para uma maior adequação dos modelos de avaliação utilizados, bem como para uma maior sofisticação e rigor dos mesmos. Pode ainda contribuir para a criação e institucionalização gradual de uma cultura de avaliação em favor de um efectivo reforço da imagem da própria instituição que a realiza.

Numa meta-avaliação podem ser considerados os seguintes aspectos³³:

- O tipo referencial utilizado (ex: uso de referenciais de avaliação já testados e validados)
- A experiência dos responsáveis pela aplicação do mesmo
- O tipo de actores implicados nos processos de avaliação
- O tipo de estratégias de mobilização de actores utilizado
- O grau de flexibilidade e adequabilidade do modelo de avaliação preconizado
- O tipo de fontes de informação utilizadas nas abordagens de avaliação
- A forma como é aplicado o modelo de avaliação utilizado
- A qualidade dos resultados e impactes decorrentes da aplicação do modelo avaliativo (em idênticos ou diferentes contextos)
- A qualidade dos relatórios finais relativo a resultados de avaliações desenvolvidas
- A utilidade dos resultados para os respectivos utilizadores
- O grau de exequibilidade das recomendações produzidas (exige que seja verificada efectiva devolução aos **stakeholders** (centros de decisão) respectivos)

³³ Observação: A esta lista de aspectos podem ser acrescentados outros sempre que tal seja desejado pelo utilizador final dos resultados.

- Os cursos associados à implementação do modelo avaliativo

Trata-se de um campo fértil para a actuação de consultores independentes, com competências nesta matéria, já que a meta-avaliação faz apelo a um conjunto de competências muito específicas, muito difícil de encontrar na generalidade dos profissionais de formação. Não se tratará, pois, de exigir este tipo de capacidades a todos os que assumem, de uma maneira geral, responsabilidades ao nível do desenvolvimento de práticas de avaliação.

(43) Metodologias de avaliação

A construção de modelos de avaliação capazes de dar uma resposta adequada a necessidades veiculadas por parte dos seus utilizadores finais parece ser a opção mais adequada num contexto caracterizado pela multiplicidade de abordagens avaliativas.

Embora não exista uma única metodologia de avaliação, que possa ser aplicada a todas as situações objecto de avaliação, podem, no entanto, ser construídos modelos avaliativos específicos com base em referenciais de avaliação existentes. Para tal, deverá o avaliador, responsável pela orientação metodológica do processo de avaliação pretendido, ser capaz de ajustar esse referencial às exigências dos contextos em análise.

(44) Níveis de avaliação

À medida que se passa de um nível para o seguinte, o processo de avaliação torna-se mais complexo, exigindo, normalmente, mais tempo e recursos. A questão da maior complexidade e/ou dificuldade, na aplicação dos vários níveis de avaliação, pode ser ultrapassada mediante a realização de um bom diagnóstico de partida, no qual constem claramente os objectivos a alcançar.

(45) Objectivo de aprendizagem (pedagógicos)

Para além da “mecânica” da construção dos objectivos de aprendizagem devemos olhar para a sua pertinência, validade e legitimidade, isto é: porquê aquele objectivo, como se chegou a ele e quem determinou que aquele conteúdo deve ser um objectivo?

Torna-se mais difícil a definição de objectivos de aprendizagem em actividades humanas muito complexas e que habitualmente integram competências e conhecimentos tácitos (p. ex. liderança e gestão) ou em contextos de trabalho em que os processos se apresentam indeterminados. Normalmente as organizações que trabalham com objectivos de aprendizagem transparentes revelam uma organização de processos de trabalho também transparentes, sendo o inverso igualmente verdadeiro.

Recomenda-se que o profissional de formação submeta os objectivos de aprendizagem que discutiu/analizou aos seguintes verificadores:

- De que ponto de vista está redigido o objectivo? Do formador ou do formando?

- São claras as características e necessidades de quem vai alcançar o objectivo?
- É respeitada a estrutura do “triplo C”?
- Os comportamentos, as condições e os níveis de performance desejados presentes no objectivo traduzem a realidade profissional?
- As capacidades implícitas no objectivo podem ser demonstradas/desenvolvidas durante a aprendizagem?
- As formas de organização da formação previstas (p. ex. formação em sala, em contexto de trabalho, a distância, etc.) são coerentes com a natureza dos objectivos?
- Qual a “extensão” do objectivo? específico? Operacional? intermédio? Global?
- Os objectivos estão hierarquizados? Existem precedências?
- Estão definidos os pré-requisitos necessários à aquisição de determinado objectivo?
- Como e quando vai ser verificado se o objectivo foi ou não atingido?

Considera-se, normalmente, que um objecto de aprendizagem bem definido é “meia – formação” preparada.

De facto, um objectivo é alcançado quando a pessoa concretiza o desempenho aí determinado, dentro das condições e critérios definidos e demonstra capacidade de transferir e adequar, com propriedade, essas “aquisições” para outros contextos de trabalho/aprendizagem.

Um exemplo da aplicação da estrutura “triplo C” poderá ser o seguinte:

No final da sessão/intervenção formativa, o formando deve ser capaz de:

- Elaborar um relatório técnico de acordo com as especificações existentes (a formulação de um objectivo de aprendizagem pressupõe a utilização de verbos de acção);
- Após a identificação do tipo de saber a mobilizar, importa identificar as condições necessárias à realização da acção pretendida:
- Elaborar um relatório técnico de acordo com as especificações existentes, utilizando para o efeito o software X (a identificação das condições para a realização da acção pretendida assume uma importância crucial aquando da realização de uma avaliação da transferência de aprendizagens para determinado contexto de desempenho. Identificadas as condições de realização, importa definir níveis de desempenho a alcançar.
- Elaborar um relatório técnico de acordo com as especificações existentes, utilizando para o efeito o software X e sem ultrapassar a data limite de entrega do mesmo ao respectivo cliente interno.

Como se poderá verificar, neste caso não são identificados quais os impactes pretendidos com a formação. Após a definição do nível de desempenho (ou comportamento esperado por parte do indivíduo), poder-se-ia ainda definir que tipo de impacte seria o desejado, quer ao nível do indivíduo quer ao nível da respectiva área funcional quer ainda ao nível dos resultados da própria organização, como por exemplo:

- **Resultados pretendidos relativos ao indivíduo:** elevação do respectivo grau de autonomia (passagem do nível 1 (fraca autonomia) para o nível 2 (suficiente

autonomia)). Neste caso, o enfoque estaria centrado nos resultados obtidos e não na observação deste ou daquele comportamento.

- **Resultados pretendidos relativos à área funcional:** alteração do grau de satisfação do cliente interno (passar do grau de satisfação 3 (razoável), para o 5 (muito bom)).
- **Resultados pretendidos relativos à organização:** elevação do grau de cooperação inerentes a funcionalidades funcionais (atingir nível: "muito bom").

Como se poderá verificar, a definição de objectivos a alcançar pretende-se sempre com as expectativas e necessidades dos "stakeholders" envolvidos no processo avaliativo. Identificar as diferenças ópticas e respectivas necessidades de informação, traduz-se assim um dos principais critérios de sucesso de um processo avaliativo.

(46) Plano de avaliação

Sugere-se que a planificação de um processo de avaliação seja efectuada em função dos resultados de eventuais diagnósticos de necessidades de formação. Nos relatórios finais destes últimos poderão constar já as principais orientações a seguir no que toca à avaliação da formação proposta.

Aquando do planeamento das actividades de avaliação sugere-se que seja dada especial atenção aos recursos disponíveis, já que a falta dos mesmos pode condicionar, de forma significativa, a eficácia de um processo avaliativo. Aqui não se incluem apenas recursos humanos e financeiros. O recurso "tempo" é fundamentalmente em qualquer abordagem de avaliação que se pretenda reflexiva e direccionada para a aprendizagem dos seus intervenientes.

Neste sentido, recomenda-se que seja disponibilizado tempo suficiente para a elaboração das questões de avaliação, para a selecção dos métodos e das técnicas a utilizar, assim como, para o estabelecimento de estratégias de envolvimento de actores.

Um plano de avaliação deverá fornecer informação suficiente relativamente ao tipo de abordagem de avaliação a aplicar a cada agrupamento de questões de avaliação. Implica que essas abordagens tratem de forma diferenciada as várias situações a avaliar. Este procedimento permite compreender melhor as características de cada contexto em análise.

Um plano de avaliação poderá revestir a forma de um documento escrito estruturado de acordo com os seguintes postos:³⁴

- Enquadramento da proposta avaliativa (Qual o contexto de partida?)
- Objectivos da avaliação (O que se pretende alcançar com a avaliação?)
- Âmbito e dimensões a avaliar (O que se pretende avaliar? Que questões de avaliação deverão nortear a abordagem de avaliação?)
- Fontes de informação disponíveis (Que referentes de partida existem? A que fontes de informação pretendo recorrer?)

³⁴ As questões referidas deverão ser colocadas a montante da realização de qualquer processo de avaliação da formação.

- Metodologias de avaliação a desenvolver (Que tipo de abordagem de avaliação vai ser implementada?)
- Uma abordagem participativa, independente....?
- Responsável pela orientação metodológica do processo de avaliação (Quem orienta o processo?)
- Intervenientes a mobilizar para o processo e respectivas estratégias de envolvimento (Quem deve participar no processo? Que responsabilidades deverão assumir?)
- Técnicas e instrumentos a aplicar (Como vão ser recolhidos os dados?)
- Recursos materiais a mobilizar (Que recursos podem ser disponibilizados?)
- Análise de dados e apresentação de resultados (Como vão ser analisados os dados? Como vão ser apresentados os resultados?)
- Resultados a apresentar (O que deve ser o produto final de avaliação?)
- Divulgação de resultados (Junto de que centros de decisão devo disseminar os resultados? Como vai se realizada essa disseminação?)
- Datas de realização (Em que momentos se vai realizar a avaliação?)
- Custos a afectar (Que recursos financeiros terei que mobilizar para o projecto?)

A título de exemplo, apresenta-se de seguida, uma grelha de suporte ao planeamento de um processo de avaliação:

Identificação dos objectivos para cada um dos momentos de avaliação a desenvolver

Avaliação ex-ante (ou inicial):

Avaliação on-going:

Avaliação ex-post:

Momentos de avaliação	O que se pretende avaliar? (pretende-se que sejam identificados os "objectos"/dimensões a avaliar)	Que questões de avaliação deverei efectuar para cada um dos objectos/dimensões a avaliar (estas questões permitem identificar com facilidade quais os critérios de avaliação utilizar)	Que indicadores de avaliação poderei estabelecer para cada um dos critérios identificados	Que actos deverei implicar no processo e a que estratégias, para o respectivo envolvimento, poderei recorrer?	Que instrumentos de avaliação poderei utilizar?	Quando deverei aplicar os instrumentos de avaliação?	Quem deve receber os resultados avaliativos?	Como deverei apresentar os resultados da avaliação?
Avaliação ex-ante (ou inicial quando prevista)	O que será importante avaliar a montante da realização da formação?							
Avaliação on-going (quando prevista)	O que será pertinente avaliar aquando da realização da formação?							
Avaliação ex-post	O que será importante avaliar após a conclusão da formação? Apenas aquisição de conhecimentos? Ou também impactes após a fase da transferência dos novos saberes para os contextos reais de trabalho?							

(47) Plano de formação

A montante da elaboração do plano de formação, podem ser colocadas questões que visam garantir a qualidade do mesmo, tais como:

- Que tipo de resposta formativa deve ser dada ao conjunto de necessidades de formação identificado? (analisar/estabelecer política formativa)
- As razões que justificam as necessidades apontadas são suficientemente conhecidas?
- Os objectivos pretendidos para o curto, médio e longo prazos são suficientemente conhecidos?
- Que necessidades de formação devem ser prioritariamente resolvidas?
- Os indivíduos a implicar no processo formativo foram suficientemente sensibilizados para a necessidade de provocar a mudança pretendida?
- A organização dispõe de meios (humanos, materiais e financeiros) suficientes para a resolução dessas necessidades?
- Aquando da adjudicação da concepção e da execução do plano formativo a uma entidade externa, são devidamente especificados, no âmbito do respectivo caderno de encargos, os objectivos de aprendizagem (e finais, na óptica da organização) a atingir?
- Foram identificados os indivíduos que, para além dos formandos, devem ser implicados no processo?
- Foram claramente identificadas as responsabilidades dos mesmos?
- Os princípios da política formativa são claros? (Aposta na formação interna? Aposta na formação qualificante, de actualização e/ou reconversão...?)
- Que intervenção/participação é esperada por parte dos parceiros sociais?
- (...)

É um documento cuja elaboração é feita normalmente pelo responsável da formação da empresa/instituição e contempla, regra geral, os seguintes aspectos:

- a política formativa a seguir;
- a caracterização do ponto de partida (fonte de informação: diagnóstico de necessidades de formação);
- a identificação do público-alvo a abranger;
- a identificação dos resultados a obter, ou seja, das capacidades/competências a desenvolver/mobilizar pelos potenciais formandos após a formação;
- especificação de prioridades a seguir;
- as estratégias de envolvimento/preparação de actores a implicar no processo (formandos, respectivas chefias, formadores, monitores...);
- a identificação dos recursos humanos, materiais e financeiros a afectar;
- as estratégias a seguir ao nível da selecção e elaboração dos suportes didáctico-pedagógicos;
- as estratégias a seguir aquando da execução das acções, designadamente as que contribuam para uma melhor adequação da intervenção formativa às especificidades do público a abranger;
- as estratégias a seguir ao nível do acompanhamento e controlo de execução do plano de formação;
- as estratégias a seguir no âmbito da verificação e avaliação de resultados alcançados com a formação;

- identificação dos responsáveis pela gestão, organização e operacionalização do plano;
- a definição de eventuais planos de contingência

(48) Questões de avaliação

Recomenda-se que as questões centrais de avaliação sejam colocadas a montante da realização da formação. Implica uma estreita articulação com os beneficiários (directos ou indirectos) da formação. Podem, todavia, surgir outras no decurso e no final da implementação da mesma, de acordo com os interesses manifestados por parte dos seus actores mais directamente implicados no processo formativo.

Sugere-se ainda que sejam equacionadas antes de qualquer decisão acerca do tipo de métodos e técnicas de avaliação a aplicar.

As questões de avaliação podem agrupar-se de acordo com aspectos específicos a observar, designadamente:

<p>Questões relacionadas com a fundamentação (utilidade) da intervenção formativa propriamente dita.</p> <p>Remete para uma análise dos resultados do diagnóstico de necessidades de formação, bem como características do contexto no qual se pretende vir a intervir (ver definição de avaliação ex-ante)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de situações-problema estão na base da proposta formativa? • Quais as características do público-alvo a abranger? • Quais as respectivas necessidades? • Que outras propostas (de natureza não formativa) foram equacionadas por forma a resolver as situações-problemas identificadas?...
<p>Questões relacionadas com a concepção da intervenção formativa.</p> <p>Remete para a fase de elaboração e adequação de conteúdos programáticos, definição de objectivos pedagógicos, elaboração/adequação de recursos didáctico-pedagógicos...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o perfil de entrada do formando? • Que tipo de competências deverão ser adquiridas/desenvolvidas? • Qual o momento oportuno para o desenvolvimento dessas competências? • Que tipo de proposta formativa poderá ajustar-se às necessidades a colmatar?...
<p>Questões relacionadas com o desenvolvimento/execução da formação.</p> <p>Remete para a análise das condições a garantir a montante e ao longo da implementação da acção. Ex: fase da selecção e preparação dos agentes a mobilizar para a realização da formação: formadores, monitores, tutores...mobilização de recursos materiais adequados, etc. Trata, regra geral, das questões relacionadas com uma avaliação que incide sobre o processo formativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Foram reunidas as condições necessárias à realização da formação pretendida? • Que perfil de formador/monitor/tutor...se afigura adequado para a consecução dos objectivos pedagógicos propostos? • Em que medida os objectivos de aprendizagem estão a ser ou foram alcançados? • O desempenho do formador corresponde ao desejado?...
<p>Questões relacionadas com os resultados finais a obter (outcomes).</p> <p>Remete para uma análise que incide sobre os objectivos de aprendizagem e, eventualmente, finais (perspectiva da organização), assim como, identificação de respectivos critérios e indicadores de avaliação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Foram verificados os impactes desejados (ao nível do desempenho do indivíduo, da organização e/ou da comunidade no qual aqueles se inserem)? • Foram detectados impactes não previstos?....

<p>Questões relacionadas com as análises custo-benefício.</p> <p>Remete para a realização de análises custo-benefício a montante e a jusante da realização da formação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os benefícios (valor acrescentado previsto) do programa formativo justificam os investimentos efectuados? • Ou "o desenvolvimento de uma solução formativa acarreta menos custos quando comparada com outras propostas de intervenção disponíveis"? <p>Ou, ainda, quando posicionados no pós formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Os recursos materiais foram suficientemente otimizados?" • "Os "resultados líquidos" do programa (ver definição de ROI e Análise Custo-Benefício) justificam os investimentos efectuados?...."
--	--

(49) Recomendações

Quando elaboradas "à pressa" podem pôr em causa as actividades de avaliação anteriormente desenvolvidas, pelo que deverá ser dedicado tempo suficiente para a sua feitura.

Por forma a serem úteis, deverão chegar junto dos seus destinatários em tempo oportuno, considerando a respectiva necessidade de tomada de decisão.

Por forma a garantir a utilidade e consequente apropriação das recomendações elaboradas, sugere-se que sejam realizadas as seguintes actividades (baseado em Patton 1996):

- Negociar, com os diversos centros de decisão, a natureza e o conteúdo de um relatório final.
- Elaborar as recomendações com base nas informações que decorreram da análise de dados recolhidos no terreno.
- Destacar, de entre o conjunto de recomendações a apresentar, as recomendações relativas a assuntos centrais.
- 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 por 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.

(50) Referencial de avaliação

Num referencial devem constar todos os elementos que permitirão identificar as diferenças ou desvios relativamente a eventuais indicadores de resultados a alcançar.

Na elaboração de um determinado referencial torna-se essencial:

- validar as fontes de informação, assim como o tipo de informação a utilizar;
- garantir, por parte dos vários actores implicados no processo, um grau de convergência adequado relativamente a critérios e indicadores a utilizar;
- determinar os indicadores de avaliação a utilizar;

Em termos de resultados, deve permitir dar resposta às seguintes questões (enumeram-se apenas as principais):

- Que tipo de resultados se pretende obter com a intervenção de avaliação?
- Quais os elementos/objectivos alvo de estudo significativos a considerar no processo de avaliação?
- Que referentes serão utilizados (por ex: que critérios e indicadores de avaliação serão utilizados?)
- O que permite concluir que este ou aquele resultado é "bom" ou "mau"?

(51) Referente

Para avaliar torna-se, pois, imprescindível que se conheça bem o que se vai avaliar e que se utilizem, por exemplo, critérios e indicadores precisos. Estes deverão ser claramente identificados no sistema de referência a utilizar.

Aquando da comparação de resultados obtidos com determinada situação de partida, podem ser utilizados referentes, tais como:

- Níveis de desempenho conseguidos em programas formativos anteriormente desenvolvidos.
- Resultados de uma amostra representativa dos programas desenvolvidas até à data
- Objectivos previstos para o programa formativo em análise

- Níveis de desempenho já alcançados por cada um dos participantes (auto-referência)
- Padrões de desempenho estabelecidos por organizações externas (ex: instituídos no contexto de auditoria externas)
- Resultados obtidos pela concorrência
- Níveis mínimos de actuação de cumprimento obrigatório (ex: requisitos mínimos de sistemas de certificação/acreditação...)
- Padrões/níveis de desempenho de referência (a alcançar no curto, médio e/ou longo prazos)
- Resultados a alcançar, estabelecidos pelos vários actores em presença
- (...)

(52) Relatório de avaliação

A título de exemplo, apresenta-se uma estruturação de um relatório final, baseada nos trabalhos de Weiss, C.H., a saber:

1.Sumário Executivo	<ul style="list-style-type: none"> • Questões de avaliação abordadas • Breve descrição do plano de formação (enfoque ao nível dos objectivos a alcançar) • Principais conclusões da avaliação (apresentadas por nível de avaliação) <ul style="list-style-type: none"> • Descrição sumárias das "descobertas" de avaliação mais importantes • Recomendações diferenciadas dirigidas a cada tipo de stakeholder envolvido • Estratégias para disseminação de resultados
2.Descrição do Plano de Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Finalidades e objectivos • Plano original de actividades • Actividades (realmente) desenvolvidas durante o plano de formação • Características do contexto no qual foi implementado • Stakeholders envolvidos (directa ou indirectamente) no projecto formativo • Indivíduos e/ou organizações interessados nos resultados da avaliação
3.Descrição da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Questões-chave de avaliação • Condução da avaliação <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do modelo de avaliação • Período de tempo para a respectiva aplicação • Métodos de recolha de dados (justificação de opções metodológicas) • Métodos utilizados na análise da informação (resumo, em detalhe nos anexos) • Papel do avaliador • Papel dos actores envolvidos no processo avaliativo • Resultados produzidos <ul style="list-style-type: none"> • Descobertas mais relevantes (associadas às necessidades de informação dos respectivos "stakeholders") • Limitações do estudo efectuado (identificação de eventuais dificuldades na concretização dos objectivos da avaliação). • Conclusões • Interpretação de resultados (formulação de juízos de valor) • Elaboração de recomendações
4. Sugestões para avaliações futuras (opcional)	Enfoque nos aspectos a melhorar em futuros processos de avaliação
5.Agradecimentos	Este ponto assume extrema importância, já que permite efectuar um reconhecimento formal acerca da participação/envolvimento de todos aqueles que permitiram a realização da formação. Este aspecto é ainda mais importante no contexto de avaliações de natureza participativa.
6.Anexos	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia (desenvolvimento de aspectos técnicos). • Grelhas de dados • Transcrições seleccionadas de material narrativo • etc...

Alguns dos factores críticos associados à apresentação de relatórios de avaliação são os seguintes:

- Elaboração de sumários executivos
- Apresentações suportadas em esquemas, gráficos ilustrativos da realidade observada, que permita uma fácil e rápida leitura dos resultados obtidos
- Identificação de tendências/cenários futuros
- Identificação de múltiplas estratégias de disseminação de resultados, de acordo com a realidade de cada um dos **stakeholders**
- Apresentação de recomendações que sejam fáceis de operacionalizar
- Discurso construtivo e pedagógico

É importante e indispensável a elaboração de um ou mais Sumários Executivos com as principais conclusões do trabalho de avaliação e recomendações aos respectivos utilizadores. Sugere-se que seja estruturado por forma a facilitar a eventual tomada de decisões (ver definição de "recomendações").

(53) Resultado da avaliação

Existe um conjunto de factores críticos que pode contribuir para um maior ou menor uso dos resultados de uma avaliação, a saber:

- A relevância da informação obtida
- O nível de comunicação existente entre os avaliadores e utilizadores dos resultados
- A utilidade dos resultados no contexto da tomada de decisão dos seus utilizadores
- Envolvimento e participação dos utilizadores no processo avaliativo

(54) Sistema de gestão de informação

As vantagens decorrentes da concepção e implementação de um sistema de gestão de informação (SGI), no domínio da formação, são, fundamentalmente, as seguintes:

- Permite a auto-avaliação da estrutura responsável pela realização das actividades formativas
- Facilita a monitorização da execução das actividades de um plano de formação (em particular as relativas à execução do mesmo), disponibilizando informações que permitem (entre outros): elaborar, em tempo oportuno, relatórios acerca da satisfação dos clientes de uma intervenção formativa; elevar o grau de participação dos actores implicados na formação; analisar determinados indicadores de actividade; identificar eventuais incidentes críticos; comparar resultados de anteriores intervenções formativas; controlar de uma forma mais eficaz os custos do programa, etc.
- Quando eficazmente concebido permite a gestão integrada de um processo formativo
- (...)

A sua construção implica que sejam desenvolvidas as seguintes actividades:

- Identificação das actividades, acerca das quais o sistema deve produzir informações
- Identificação da natureza e do tipo de informação consideradas relevantes
- Identificação dos momentos e métodos de recolha de dados
- Produção de informação útil, do ponto de vista dos respectivos utilizadores
- Divulgação da informação útil junto das partes interessadas

Sugere-se que estas actividades sejam realizadas quer por parte da entidade que realiza formação quer por parte da entidade que se responsabiliza pela integração dos respectivos colaboradores após a realização da formação.

Um sistema de gestão de informação poderá, por um lado, apoiar uma entidade formadora no contexto da implementação de um sistema específico que garanta a qualidade das suas intervenções e, por outro, quando concebido pela entidade beneficiária da formação, tenderá a focalizar-se, sobretudo, nos resultados decorrentes da transferência de saberes adquiridos para os contextos reais de desempenho, assim como respectivos impactes, quer ao nível da melhoria da performance dos indivíduos quer da respectiva área funcional quer, ainda, da organização no seu todo.

(55) Stakeholder

Destaque-se que, dos 9 **stakeholders** apresentados, nem todos apresentam o mesmo nível de importância para quem tem a responsabilidade de conduzir a avaliação. Por exemplo, os **stakeholders** identificados em (8) e (9) serão apenas informados dos resultados, não contribuindo, regra geral, para a avaliação em si mesma. Caberá, pois, ao avaliador identificar os **stakeholders**-chave a mobilizar para o processo (aqueles que exercem maior influência sobre o processo de avaliação propriamente dito).

No domínio da avaliação, a questão que permite a identificação dos **stakeholders** é a seguinte: a quem podem ser úteis os resultados de uma avaliação?

Trata-se de identificar todos os indivíduos e/ou entidades a quem serão devolvidos os resultados avaliativos, por forma a suportar a respectiva tomada de decisão com vista à melhoria do projecto formativo em curso e/ou de intervenções futuras.

Algumas das etapas a seguir quando conhecidos os **stakeholders** envolvidos num determinado projecto, podem ser as seguintes:

- Definir estratégias de envolvimento dos mesmos no projecto formativo que se pretende realizar (um dos momentos propícios para o fazer é a fase do diagnóstico de necessidades de formação)
- Garantir o seu envolvimento durante a realização da formação (poderão dar "pistas" que conduzam a alterações no programa numa óptica de adequação permanente do mesmo)
- Envolver os **stakeholders** chave do processo nas fases da construção do referencial de avaliação, da validação de dimensões a avaliar e da elaboração de relatórios finais de avaliação, designadamente ao nível da validação dos

resultados obtidos. Esta validação é fundamentalmente para garantir a utilidade da avaliação, isto é, para aumentar a probabilidade do seu uso no âmbito dos respectivos processos de tomada de decisão. Para que este envolvimento seja real, devem ser efectuadas (sempre que possível) reuniões com os mesmos.

- Estabelecer canais de comunicação eficazes que facilitem a eventual interacção entre os diferentes **stakeholders**

Por forma a identificar claramente o tipo de **stakeholder** envolvido num projecto formativo, bem como a natureza do seu envolvimento, sugere-se que seja utilizada a seguinte grelha:

Stakeholder envolvido	Questões de avaliação que pretende ver respondidas (relacionadas com a respectiva necessidade de informação)	Grau de envolvimento/responsabilidade no processo avaliativo

(56) Técnica de amostragem

Na amostragem dirigida, determinadas unidades são seleccionadas por razões várias em função dos interesses do avaliador.

Os métodos aplicados com maior frequência são:

- **a amostragem por conveniência.** Constituída em função da disponibilidade e acessibilidade dos respondentes.
- **amostragem intencional.** A amostra é constituída em função da opinião de uma ou mais pessoas, uma vez apresentado um bom conhecimento acerca das características da população em estudo.
- **a amostragem snowball.** Consiste, numa primeira fase, em escolher, de modo aleatório, um conjunto de elementos de uma dada população e, numa segunda fase, escolher outros elementos adicionais por indicação dos primeiros. Neste sentido, pode ser considerada uma forma específica de amostragem intencional.
- **a amostragem sequencial.** Semelhante ao método multi-fásico, já que a realização de uma segunda amostragem só é decidida após a análise dos resultados obtidos na fase anterior. Aqui, os elementos continuam a ser intencionalmente escolhidos.
- **o método de amostragem por quotas.** Algo semelhante à amostragem aleatória estratificada, traduz-se no seguinte: associa-se uma determinada quota a cada estrato (grupos previamente seleccionados) que seja proporcional à sua representação na população e assegura-se que um número mínimo de elementos faça parte da amostra, para cada estrato especificado. Pretende-se assim obter uma amostra que seja semelhante à população em certas características pré-especificadas, ditas de características ou variáveis de "controlo".

Exemplo: se na população a estudar se encontram 25% de indivíduos do sexo masculino, na amostra a seleccionar deverão constar os mesmos 25% de indivíduos do sexo masculino, sendo neste caso a dimensão da amostra a referência a considerar.

Numa amostragem por quotas, as proporções dos vários subgrupos na amostra reflectam a sua distribuição dentro da população.

Na amostragem aleatória, o critério de selecção das unidades é o do acaso.

Teoricamente, a amostragem aleatória é sempre preferível à intencional por questões relacionadas com a validade dos resultados da avaliação

A amostragem aleatória (também designada por amostragem probalística) é um procedimento que garante que as unidades seleccionadas para a avaliação sejam representativas da população de que foram extraídas. Não obstante ser considerado o método mais caro, ganha em relação aos restantes, quanto à fiabilidade dos resultados obtidos. Os métodos mais frequentemente utilizados são os seguintes:

- **Amostragem aleatória simples.** Cada elemento do universo a estudar tem a mesma probabilidade de ser seleccionado. Existem duas formas que permitem obter uma amostra deste tipo: a da lotaria e a dos números aleatórios.
- **Amostragem sistemática.** Método também designado por quasi-aleatório, uma vez que não permite que todos os elementos do universo em causa tenham a mesma probabilidade de ocorrência.

Etapas:

- a) Cálculo do rácio:

$$K = \frac{N(\text{dimensão do universo / população})}{n(\text{dimensão da amostra})}$$

Caso se defina que $K=2$ (significa que a dimensão da amostra seria constituída por metade da dimensão do universo em análise. Se $K=20$, então obteríamos uma amostra de apenas 5% desse universo.

- b) Seleccionar de forma aleatória um número no intervalo $[1, k]$, que servirá como ponto de partida bem como de primeiro elemento da amostra. O segundo elemento será identificado ao adicionar ao primeiro valor obtido o rácio K . Os restantes elementos da amostra resultam pela adição sucessiva do mesmo rácio aos números que se vão precedendo.

Um exemplo da aplicação deste tipo de amostragem são os inquéritos por telefone que visam determinar níveis de audiência de determinados programas televisivos.

- **Amostragem estratificada.** Obtém-se separando os elementos de uma população em grupos, mutuamente exclusivos³⁵, denominados estratos,

³⁵ Significa que nenhum dos elementos da população pode estar simultaneamente presente em dois ou mais estratos

seleccionando-se a partir destes uma amostra aleatória simples dentro de cada estrato. A aplicação deste método exige que se conheçam as características do universo em análise. Apresenta resultados mais eficientes quando se tratam de amostras de pequena dimensão e claramente representativas.

- **Amostragem por clusters.** Aplicada em populações que se encontram divididas em reduzido números de grupos ou clusters, que apresentam uma dispersão idêntica à população em análise. Numa primeira fase são seleccionados aleatoriamente alguns grupos, incluindo-se posteriormente, na amostra, todos os elementos pertencentes aos grupos seleccionados.
- **Amostragem multi-etapas.** Semelhante ao método anterior, no que se refere à respectiva definição e etapas a desenvolver. Apenas se destaca o facto do processo anteriormente descrito poder ser multiplicado, caso os grupos estejam subdivididos em subgrupos, etc...(recurso à "estrutura em árvore").
- **Amostragem multifásica.** Distingue-se da anterior pelo facto das amostragens efectuadas em momentos distintos incidirem sobre as mesmas unidades amostrais. Ex: aplicação de um inquérito a uma amostra específica. Após o apuramento dos respectivos dados decide-se retirar da mesma amostra uma outra à qual será aplicado um segundo inquérito (este procedimento pode repetir-se de acordo com as necessidades de informação dos utilizadores dos respectivos resultados).

Na prática da avaliação da formação, em particular a que incida sobre os efeitos da formação, surgem muitos obstáculos ao recurso a uma amostragem aleatória, que incida sobre um conjunto de colaboradores de uma empresa inseridos em planos de formação anuais ou pluri-anuais:

- muitos dos ex-formandos podem ter saído entretanto da empresa em análise;
- as chefias directas desses ex-formandos podem ter assumido outras funções ou transitado para uma outra empresa;
- os mesmos ex-formandos e respectivas chefias directas estão envolvidos em vários cursos/acções de formação, podendo vir a ser seleccionados mais do que uma vez para a avaliação da formação. Isto pode levantar problemas no que diz respeito ao incómodo causado às actividades produtivas da empresa, sendo necessário cruzar este factor com o da representatividade.
- os formandos, sobretudo quando externos, podem não estar disponíveis para participar na avaliação.

Por forma a ultrapassar algumas destas questões recomenda-se que sejam aferidas as características, quer dos formandos, quer dos contextos a eles associados, aquando da fase da identificação das respectivas necessidades de formação. Algumas dessas características poderão ser igualmente aferidas ao longo da realização da formação.

(57) Triangulação

Permite optar pelo método mais adequado a aplicar a determinada situação em estudo. Nem sempre os métodos aparentemente mais eficazes são os mais adequados a determinado contexto. Por exemplo: num contexto em que se denote alguma saturação relativamente à aplicação de inquéritos por questionário, o avaliador pode optar pela escolha de outras técnicas que reúnam maior aceitação.

Em contextos de claras restrições orçamentais, a diversificação de métodos e de técnicas gera sempre maiores custos, pelo que os benefícios resultantes poderão ser (aparentemente) insuficientes para justificar o investimento. Nestes casos, o avaliador poderá ajuizar da suficiência ou insuficiência da aplicação de um único método e demonstrar junto dos respectivos **stakeholders** a utilidade do uso da triangulação (Implica responder a duas questões centrais: que tipo de decisões estão na base do pedido de avaliação? Que resultados serão necessários obter para que essas decisões possam vir a ser tomadas?)

(58) Validade dos instrumentos de avaliação

Uma questão relacionada com a validade de conteúdo pode ser a seguinte: em que medida um instrumento de avaliação, que pretende aferir se os objectivos de aprendizagem foram efectivamente alcançados, produz informação relacionada com o objectivo da avaliação pretendido?

Uma outra questão relacionada com a validade de um instrumento, pode ser a seguinte: o formando vai ser avaliado relativamente ao conjunto de saberes adquiridos/aperfeiçoados pela via da formação ou vai ser efectuada apenas uma avaliação parcial (por exemplo, que incida apenas sobre os saberes relacionais/sociais adquiridos)?. Esta questão é importante, já que, não raras vezes, acontece serem aplicados instrumentos de avaliação **standart**, que não incidem sobre as competências – chave desenvolvidas/adquiridas através da realização da formação, mas antes sobre os aspectos generalistas de pouca importância para os seus beneficiários (ex: formandos, chefias...) quando considerados os resultados da avaliação.

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

Existem várias formas de abordar a questão da validade de um instrumenro. A ideal será sempre aquela que reúne maior consenso relativamente ao tipo de medida a utilizar, o que implica uma auscultação junto dos actores envolvidos no processo.

PARTE 04

Sites e serviços
de apoio relacionados
com o domínio da avaliação

Sites e serviços de apoio relacionados com o domínio da avaliação

A disponibilização de um conjunto de sites e serviços de apoio à pesquisa de informação, no domínio da avaliação, constitui o objecto de análise da terceira e última parte deste primeiro caderno.

Num quadro no qual coexistem múltiplas abordagens avaliativas, e, por conseguinte, múltiplas aprendizagens e experiências, verifica-se uma, cada vez maior, possibilidade de desenvolvimento e aperfeiçoamento de intervenções de carácter avaliativo.

As particularidades e exigências dos contextos de aplicação da avaliação exigem, cada vez mais, a identificação e aplicação de metodologias ajustadas às necessidades de informação dos vários actores em presença. O responsável pela gestão e implementação de processos avaliativos poderá recorrer, actualmente, não só a bibliografia já existente, como também a outras experiências e aprendizagens descritas por outras entidades com responsabilidades ao nível da execução da formação. Neste último caso, são de destacar os estudos de caso, os artigos, os estudos de avaliação, assim como seminários, workshops dedicados à temática da avaliação, encontrados num conjunto de sites agora divulgados neste caderno.

A divulgação desta informação faz apelo directo ao desenvolvimento de uma atitude proactiva, de auto-conhecimento, e por conseguinte, de auto-aprendizagem, das entidades que pretendem desenvolver e/ou aperfeiçoar as suas práticas de avaliação.

Banco Mundial

(<http://www.worldbank.org> ou <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 a monitorização da avaliação, bem como para os links associados à temática da avaliação. Em http://www.worldbank.org/evaluation/toolkit/toolkits_and_handbooks/ encontrará alguns instrumentos com interesse.

Sociedade Americana para o Desenvolvimento da Formação ASTD

(<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 pretendem obter ou trocar informações. Destaque para os estudos relacionados com a temática da avaliação, abordagem ROI e "Performance Improvement".

É ainda possível obter uma versão electrónica da Parte II de "Training Outcomes Evaluation, 1999 Measurement Kt" em <http://www.raosoft.com/downloads/astd.html/>

European Commission (<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 apoiar o utilizador na 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

NCVER – National Centre for Vocational Education Research, Ltd. (<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 (<http://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.

Produtos e services disponibilizados pelo INOFOR³⁶

FORMEI – Base de Dados de Formação, Educação, Emprego e Inovação. Trata-se de uma base de dados que permite efectuar pesquisas relativas ao domínio supracitado, por palavra(s) em: Título, Autor, Colecção, Assunto, Resumo e Classificação CRC, Palavras-chave (todos os campos) e ISBN ou ISSN. Permite ainda efectuar outras pesquisas de acordo com as necessidades dos respectivos utilizadores. Esta base de dados pode ser consultada a partir de qualquer um dos terminais disponibilizados ao público no espaço do CRC, ou remotamente a partir da internet (www.inofor.pt). Esta base de dados contém mais de 5000 registos bibliográficos, relativos a livros, periódicos, audiovisuais, documentos electrónicos e recursos técnico –

³⁶ Os produtos e serviços mencionados serão consultados ou requisitados a partir de terminais próprios (CRC do Inofor e restantes CRC) mediante a utilização de uma password específica, com a excepção da base de dados FORMEI. Podem ainda ser solicitados, junto dos centros referidos, pesquisa relativas a temáticas específicas. Para tal, basta enviar um email com o respectivo pedido de informação para adalberto@inofor.gov.pt.

pedagógicos. As referências correspondentes a documentos electrónicos de acesso remoto permitem a entrada imediata nos respectivos textos integrais.

EBSCO online. Serviço que disponibiliza o acesso a textos integrais de artigos científicos publicados em revistas e jornais electrónicos, através de diversas formas de pesquisa, bem como o acesso por título a uma série de publicações periódicas em linha assinados pelo INOFOR. Destaque para os jornais electrónicos dedicados à temática da avaliação.

Emerald. Base de dados que permite o acesso imediato ao texto integral dos artigos da MCB Publishing publicados desde 1994, nas áreas da Gestão, Administração, Produção, Qualidade, Ciências Documentos e Engenharia. Destaque para os artigos relativos ao diagnóstico de necessidades e formação e avaliação da formação.

Proquest. Recurso integrado a bases de dados de colecções electrónicas que contém milhões de artigos publicados em jornais e revistas científicas. Através do INOFOR pode aceder às bases de dados ABI/Inform Research (orientada para a Economia, Gestão e Gestão do Conhecimento em contextos organizacionais), Career and Technical Education (vocacionada para a Formação Profissional, Avaliação do Desempenho e Desenvolvimento da Carreira) e Education Complete (nas áreas do Ensino, Educação e Formação). Através deste serviço podem ser consultadas cerca de 2500 publicações, entre as quais se destacam as especializadas no domínio da avaliação.

OCDE. Biblioteca em linha da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, com um motor de busca que permite o acesso ao texto integral de monografias, periódicos e bases de dados de estatísticas. Recomendam-se igualmente as referências relativas à área da avaliação.

Referências bibliográficas

ABREU, J.M.B. (1996) – **Construção de um referencial de avaliação de qualidade da formação profissional no IEFP**. Ed. rev. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

AIRASIAN, W.P (2001) – **Classroom assessment concepts & applications**. Fourth ed. Boston: McGraw-Hill

ANDERSON, G.(et al.) (1996) – **Learning contracts: a practical guide**. London: Kogan Page

BARBIER, J.M (1990) – **A avaliação em formação**. Porto: Afrontamento, D.L 1990(*)

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**. [Em Linha]. Disponível na [www:<URL: http://www.ncver.edu.au/research/core/Cp0007aag.pdf>](http://www.ncver.edu.au/research/core/Cp0007aag.pdf)

BARTRAM, S.; GIBSON, B. (1999) – **Evaluation training: a resource for measuring the results and impact of training on people, departments and organizations**. Amherst: HRD Press.

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.

BROAD M., L, ed.lit. (1997) – **Transferring learning to the workplace: seventeen case studies from the real world of training**. Alexandria, Virginia: ASTD

BELLIER M., L., ed.lit. (1999) – **Ingénierie en formation d’adultes**. Paris: Editions Liaisons (*)

CAETANO, A. (1996) – **Avaliação de desempenho: metáforas, conceitos e práticas**. Lisboa: Editora RH.

CAPELA, Carlos (et al.) (2000) – **Métodos e instrumentos para a antecipação de novas competências e para a adaptação dos sistemas de formação profissional: contributo para o relatório do Cedefop**. Lisboa: Inofor.

CAPUCHA, L. (et al.) (1996) – Metodologias de avaliação: o estado da arte em Portugal. **Sociologia problemas e práticas**, nº22, 1996, pp. 9-27. Edição especial sobre Metodologias de Avaliação. Lisboa: CIES/ISCTE

CARNEIRO, R. (2000) 20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo. In Carneiro (et al.) (2001) – **O futuro da educação em Portugal tendências e**

oportunidades: um estudante de reflexão prospectiva. Lisboa: Ministério da Educação. Tomo I.

FIGARI, G. (1996) – **Avaliar: que referencial?**. Porto Editora

FISHER, S. G. (1996) – **Establishing the value of training: practical tools and techniques for calculating training costs and returns.** Amherst: HRD Press

GARLICK, P; DES KEMP (2001) – **Return on investment (ROI), training model.** Comunicação apresentada na conferência "Best Practice Training Evaluation (2001). Melbourne (Austrália), 2001.

GEERTSHUIS, S. (et al.) (2002) – **Evaluation of workplace learning.** Disponível na WWW:<URL: <http://www.emerald-library.com>>

GOMES, J. (1999) – **Contributos para uma cartografia das competências transversais: construção do real ou mito?**. Lisboa: Inofor.

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 da WWW:<URL: <http://www.emerald-library.com>>

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 (*)

KNOWLES, M.S. (1995) – **Designs for adult learning: practical resources, exercises and course outlines from the father of adult learning.** Alexandria, Virginia: ASTD

LE BOTERG, G. (1997) – **De la competence à la navigation professionnelle.** Paris: Les Éditions d'Organisation (*)

LE BOTERG, G. (1999) – **L'ingénierie des competences.** Paris: Les Éditions d'Organisation.

MAGER, R. F. (1997) – **Preparing instructional objectives: a critical tool in the development of effective instruction.** 3rd ed. Atlanta: Center for Effective Performance.

- MCCLELLAND, S. B. (1995) – **Organizational needs assessment: design, facilitation and analysis**. Westport: Quorum.
- MEIGNANT, A. (1999) – **A gestão da formação**. Lisboa: Publicações D.Quixote (*)
- MOY, J.; MAC DONALD, R. (2000) – **Analysing enterprise returns on training**. [Em Linha]. Disponível na WWW: <URL: <http://www.ncver.edu.au/research/proj/nr80.pdf>>
- 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. 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, P. P. (2002) – **The Bottomline on ROI**. Atlanta, Georgia: CEP Press. (*)
- PORTUGAL. Comissão Interministerial para o Emprego (2001) – **Terminologia de formação profissional**,. Lisboa: MESS, ICT.
- PORTUGAL. INSTITUTO PARA A INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO (2002) – **Acreditação: Guia de Apoio ao Utilizador do Sistema de Acreditação**. Lisboa: Inofor.
- PORTUGAL. INSTITUTO PORTUGUÊS DA QUALIDADE (2001) ed. Lit. – **NP EN ISO 9000.2000: sistemas de gestão da qualidade: fundamento e vocabulário**. Elab. CT 80 (APQ). Caparica: IPQ.
- REIS, E. (et al.) (2001) – **Estatística aplicada**. Lisboa: Sílabo. Vol. 2.
- 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

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.emeraldlibrary.com>>

SOYER, J. (1999) – **Fonction formation**. 2^a edição.

Paris: Editions d'Organisation

SULEMAN, F. (et al.) (2002) – **Manual metodológico: estudos sectoriais prospectivos**, 2^a ed. Lisboa: Inofor.

TILLING, M.; NASH, P. (2000) – **Standards-based training and development: self-assessment, organization and trainer development strategies and tools**. Aldershot: Gower.

UNIÃO EUROPEIA. COMISSÃO (2000), **"Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida: documento de trabalho dos services da Comissão das Comunidades Europeias**. [Em Linha].

Disponível na WWW:<URL: <http://europa.eu.int/comm/education/life/memopt.pdf>>

VALADARES, J. ; GRAÇA, M. (1998) – **Avaliando para melhorar a aprendizagem**. Lisboa: Plátano (*)

VALENTE, A. C. (1999) – **Perfis e Competências estratégicas: uma perspectiva intersectorial**. Lisboa: Inofor.

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.

WALL, A.; OTTEWILL, R. (2000) – **Delivering contextual material on a vocational business and public sector programme**.

Disponível:<URL: <http://www.emerald-library.com>>

WEISS, C.H. (1997) – **Evaluation**. Prentice Hall.

WOODS, J.; CORTADA, J.L (2000) – **The 2000 ASTD – Training and performance yearbook**. New York: Mcgraw-Hill.

(*)Referências bibliográficas aconselhadas.