

# Manual de Boas Práticas

Recurso Didáctico para Formação Intra-Empresas



# Manual de Boas Práticas

Recurso Didático para Formação Intra-Empresas



## **FICHA TÉCNICA**

### **Editor:**

Expoente - Serviços de Economia e Gestão, S.A.

### **Autor:**

Expoente - Serviços de Economia e Gestão, S.A.

### **Título:**

Manual de Boas Práticas - Recurso Didático para Formação Intra-Empresas

### **Equipa Técnica:**

**Coordenador:** João Gouveia - Consultor EXPOENTE

#### **Por ordem alfabética:**

Alípio Oliveira - EXPOENTE

Carolina Machado - Universidade do Minho

Ciáudia Rodrigues - Consultora EXPOENTE

Cristiane Miranda - EXPOENTE

### **Local de Edição:**

Braga

### **1ª Edição:**

Julho 2007

### **ISBN:**

978-972-97645-2-3

### **Depósito Legal:**

262042/07

### **Design e Produção Gráfica:**

Expoente.net

### **Tiragem:**

300 exemplares

# Índice



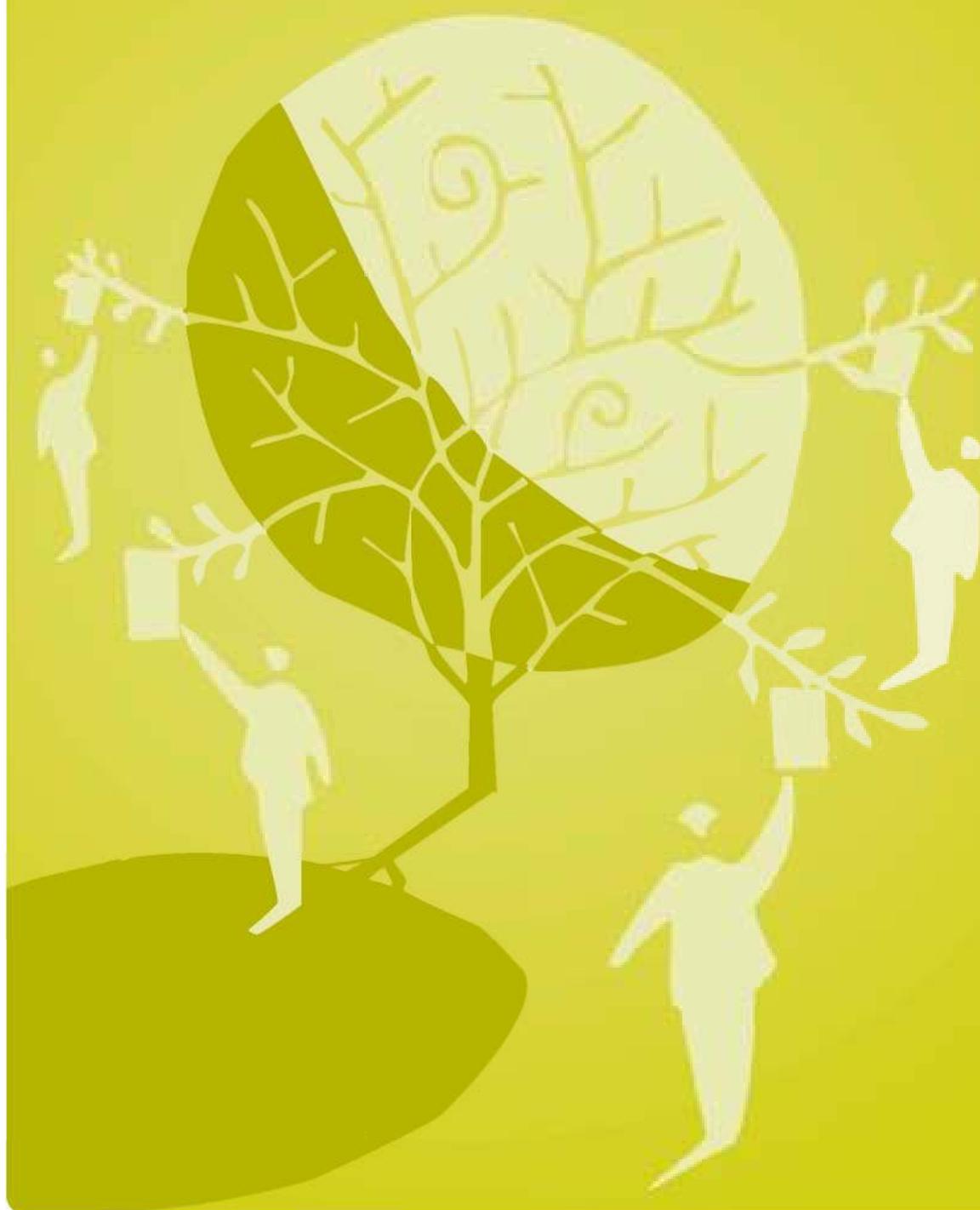
# Índice

<b>Introdução</b>	05
<b>Estruturação</b>	06
<b>Domínios de intervenção formativa</b>	07
<b>1. DIAGNÓSTICO</b>	08
Avaliação das práticas - Diagnóstico	09
Check-list: DNF	09
Diagnóstico de Necessidades de Formação	10
<b>Introdução</b>	11
<b>1.1. Desenvolvimento de metodologias de diagnóstico de necessidades de formação (D.N.F.)</b>	13
 > Exemplos de metodologia de diagnóstico de necessidades de formação (D.N.F), no âmbito do modelo de discrepância	15
 > Metodologias e técnicas de recolha de informação	17
<b>1.2. Aplicação de metodologias e instrumentos de diagnóstico de necessidades de formação</b>	22
 > Entrevista à Gerência	33
 > Entrevista com base em competências (para uma função de liderança)	41
 > Análise e tratamento de informação recolhida e através de inquéritos	47
<b>1.3. Indicadores de impacte organizacional e exemplos de acções de formação</b>	54
<b>1.4. A importância da comunicação interna e participação no processo de formação</b>	59
 > Documento de saída	60
<b>2. PLANEAMENTO</b>	62
Avaliação das práticas - Planeamento	63
Check-list: Planeamento	63
Planeamento de intervenções ou actividades formativas	64
<b>Introdução</b>	65
<b>2.1. Definição de intencionalidades formativas</b>	67
<b>2.2. Planeamento das intervenções formativas: componente legal</b>	72
<b>2.3. Definição do cronograma global</b>	73
<b>2.4. Estimativa dos meios necessários: orçamento</b>	74
 > Orçamento	75
<b>3. CONCEPÇÃO</b>	77
Avaliação das práticas - concepção	78
Check-list: concepção	78
Concepção	79
<b>Introdução</b>	80
<b>3.1. Definição de competências e objectivos pedagógicos</b>	82
<b>3.2. Estruturação de sequências de conteúdos e saberes</b>	92
<b>3.3. Concepção/ identificação de metodologias, instrumentos ou soluções formativas adequadas</b>	93
<b>3.4. Elaboração/aquisição de recursos e suportes técnico-pedagógicos</b>	101
<b>3.5. Definição da estratégia avaliativa para as intervenções formativas</b>	104

# Índice

<b>4. ORGANIZAÇÃO/EXECUÇÃO</b>	110
Avaliação das práticas - organização/execução	111
Check-list: organização e divulgação	112
Organização, divulgação e execução	113
<b>Introdução</b>	114
<b>4.1. Coordenação executiva</b>	115
<b>4.2. Monitoragem da formação</b>	116
 > Ficha de plano de sessão	117
<b>4.3. Dossier técnico-pedagógico</b>	118
 > Índice manual do formando	119
 > Índice manual do formador	120
 > Guia dossier técnico pedagógico	121
<b>5. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO</b>	124
Avaliação das práticas - acompanhamento e avaliação	125
Check-list: acompanhamento e avaliação	125
Acompanhamento e Avaliação	126
<b>Introdução</b>	127
<b>5.1 Avaliação da satisfação/reacções</b>	128
 > Avaliação da reacção	131
<b>5.2 Verificação da aquisição de conhecimentos</b>	133
<b>5.3 Transferência - formas de a promover</b>	134
 > Avaliação da transferência: estratégias	138
<b>5.4. Avaliação do impacte da formação</b>	143
<b>Equipa técnica</b>	151
<b>Apresentação da Expoente</b>	153
<b>Recursos Audiovisuais</b>	156

# Introdução



# Introdução

---

O discurso sobre a formação encarada como investimento tem vindo a assumir um peso crescente em todos os meios que lidam com a formação profissional.

Partindo de que uma das principais condições de desenvolvimento e competitividade nacional reside da qualidade e preparação que os recursos humanos dispõem, torna-se necessário disponibilizar aos formadores – importantes agentes do processo formativo – condições para que possam passar à prática as preocupações decorrentes da formação entendida como investimento, através da aplicação de estratégias, técnicas e instrumentos.

Uma vez que a actual formatação da formação pedagógica de formadores (tanto a inicial como a contínua) não preparam os formadores, necessariamente, para intervir em todos os domínios da formação; e como surgem muitas situações, em contexto intra-empresa, em que é necessariamente solicitada ao formador uma intervenção mais alargada que a da simples execução, apresentamos este recurso didáctico.

Pretende-se com este suporte fornecer um instrumento de trabalho, prático, que permita a qualquer formador planear e controlar as suas acções de formação desde o diagnóstico de necessidades de formação até ao relatório de avaliação da formação, documento que valerá a pena entregar ao Cliente como sinal inequívoco do trabalho realizado e seus resultados, deixando claro que a formação foi um investimento.

## Estruturação

Para cada domínio de intervenção formativa estão definidos o âmbito, os sub-processos e os instrumentos e/ou produtos, respectivos.

Para auxiliar a avaliar as **Boas Práticas**, está disponível, no início de cada processo, uma listagem de questões – *check-list* – cuja resposta permite uma reflexão / auto-análise.

As explicações, de forma a proceder à fundamentação teórica essencial e prática, estão disponíveis no desenvolvimento do capítulo em causa.

A facilidade de acesso à informação sintetizada sobre cada sub-processo permitirá a melhoria individual, na medida das dificuldades identificadas na *check-list*.

Relativamente a cada sub-processo está identificado quem é ou pode ser o Responsável pela sua realização.

Os domínios considerados neste trabalho são os do IQF - Instituto para a Qualidade na Formação, apenas com uma alteração: juntamos a organização /divulgação e execução, uma vez que a segunda se trata, tão simplesmente da monitoragem. A lógica deste recurso didáctico é a de colmatar as áreas da intervenção formativa não consignadas na formação profissional da área pedagógica geralmente disponível no mercado.

A sectorização da actividades por fases corresponde sempre a um esforço de racionalização que nem sempre reflecte a complexidade e fluidez da totalidade do processo em estudo. Este caso é semelhante.

Nomeadamente no que respeita ao Diagnóstico, Planeamento e Concepção há intercepções e sobreposições, como o representado na figura que se apresenta a seguir.

### **Domínios de Intervenção Formativa**



# Diagnóstico



# 1. Avaliação das práticas - Diagnóstico

Responda à *Check-list: DNF* para avaliar se a forma habitual de fazer o diagnóstico está completa.

Analise as suas respostas e investigue, através dos *links*, o que entender necessário para identificar necessidades que sejam passíveis de serem colmatadas com formação profissional.

Pode dar-se o caso de já lhe ser sido facultado um programa (conteúdos e/ou objectivos) para um curso.

Nesta situação é importante saber como foi realizado, quais os indicadores que deram origem à necessidade de formação e quais os resultados esperados ao nível global (do departamento / organização).

Não se esqueça que, os gestores das empresas podem não ter a percepção do alcance da formação profissional – como sabe a formação não resolve tudo!

## 1. Check-list: DNF

Actividades de Diagnóstico	Nunca / raramente realiza ou considera	Realiza / considera às vezes	Realiza / considera habitualmente ou quase sempre
1. Conhece as características e exigências dos contextos de origem dos candidatos à formação?			
2. Concebe / desenvolve / aplica metodologias e instrumentos de Diagnóstico de Necessidades de Formação?			
3. Trata, de forma sistematizada, as informações recolhidas?			
4. Identifica indicadores organizacionais objectivos que espelham as necessidades de melhoria face às informações recolhidas?			
5. Face a esses indicadores organizacionais, define áreas temáticas a desenvolver?			
6. Valida esses indicadores e objectivos junto da Administração / Direcção Geral?			
7. Redige um documento que espelhe as informações recolhidas, as contextualize no plano de desenvolvimento da organização e indique as áreas temáticas a desenvolver?			

# 1. Diagnóstico de Necessidades de Formação (DNF)

## Âmbito / Objectivos

Recolher informação que permita avaliar problemas e identificar soluções, relacionadas com formação profissional, para determinada população.

## Sub-domínios

**1.1.** Desenvolvimento de metodologias /  
Concepção de instrumentos de DNF

**Responsável:** Gestor da Formação

**1.2.** Aplicação de metodologias e  
instrumentos de DNF

**Responsável:** Gestor da Formação

**1.3.** Identificação dos indicadores e das áreas  
temáticas, em função das do plano de negócios

**Responsável:** Gestor da Formação

**1.4.** Validação do resultado do processo com  
a Administração e Chefias

**Responsável:** Gestor da Formação e  
Administração

## Instrumentos / Produtos

■ Metodologias de diagnóstico

■ Técnicas de Recolha de Informação

■ Inquéritos:

- Entrevista (global, parciais)
- Questionário

■ Documento de resumo (Diagnóstico e  
Planeamento):

- Aspectos a contemplar

# Introdução

---

## Objectivos do Diagnóstico de Necessidades de Formação (DNF)

Realizar um DNF é fazer uma análise detalhada de determinado contexto de modo a conseguir que qualquer tipo de formação ou experiência de aprendizagem preparadas posteriormente, sejam adequadas à organização e ao público em questão, capazes de provocar mudanças, de potenciar/melhorar *performances* individuais e/ou de grupo. Finalmente, pretende-se que após um DNF correctamente conduzido e realizado, a formação daí resultante contribua para a melhoria do desempenho no sentido dos objectivos organizacionais.

## Definir problemas, identificar causas, propor soluções

A aplicação de um qualquer diagnóstico visa identificar um conjunto de problemas e pontos fracos que afectam a produtividade, a qualidade do que se produz ou o alcance de objectivos. De salientar que um problema pode ter uma ou mais causas.

O diagnóstico deverá, por isso, decifrar todas as variáveis que contribuem para o insucesso, a ineficácia e a ineficiência das situações em análise.

O diagnóstico não só pode fazer a "fotografia real" de uma determinada situação, como também tentar prever ou antecipar possíveis cenários (diagnóstico de tipo prospectivo).

Os objectivos estratégicos a traçar são, então, definidos com base nestas duas realidades: a "fotografia real" ou a "fotografia previsível". As necessidades subjacentes aos objectivos podem ser, pelo menos em parte, colmatadas com a participação em acções de formação. Porém, nem todas as necessidades são de fácil resolução, o que significa que a formação deve ser apenas uma medida, entre muitas.

Desde o início dos anos 80, no século XX, que tem vindo a ser generalizadamente reconhecida a importância da ligação entre a formação e a gestão estratégica das organizações. A formação aparece como o instrumento, por excelência, facilitador do processo de mudança, contribuindo de forma determinante para o desenvolvimento de novas competências organizacionais, definidas como o novo paradigma.

Os objectivos empresariais e a estratégia de negócios e as opções de formação têm vindo a ser cada vez mais evidentes e a sua necessidade cada vez mais assumida.

Em Portugal, o panorama de formação era caracterizado por pouco investimento. Com a adesão à União Europeia e o apoio dado pelos fundos estruturais, houve uma quase 'revolução'. Os dados do IEFP consultados por M. Ceitil indicam que o número de horas de formação e investimentos financeiros em formação aumentaram 10 vezes entre 1990 e 1995. A questão é que a utilização dos fundos estruturais não terá sempre tido o acompanhamento por opções organizacionais de modo a permitir o melhor aproveitamento dos financiamentos europeus, nomeadamente, a criação de estruturas de suporte à consolidação das competências adquiridas e à canalização de todas as estruturas e políticas sectoriais para as mesmas finalidades empresariais. Só com a orientação de todos os sectores e respectivas políticas e formas de actuação no mesmo sentido, o sentido dos objectivos organizacionais, será possível a sua concretização.

Desta forma, podemos dizer que a organização que não tem problemas de formação, tem, eventualmente, problemas que talvez a formação possa contribuir para ajudar a resolver.

Se, para os problemas identificados em organizações a formação pode, eventualmente, contribuir para resolver, significa que haverá outras medidas que necessitam ser tomadas para a resolução completa das questões. A formação, raramente por si só, resolve problemas organizacionais ou departamentais. Terá que ser preparada uma actuação aos vários níveis da Gestão de Recursos Humanos.

A formação pode contribuir para ajudar a resolver alguns problemas, de entre os quais destacamos:

#### ■ **dispor a tempo**

Boa sincronização entre a expressão das necessidades de competência do pessoal e a gestão de fluxos de acesso aos postos de trabalho. Aplica-se aqui o princípio do just in time: os postos de trabalho seriam preenchidos por pessoas competentes no momento certo, sem stock intermédio, nem atraso oneroso.

#### ■ **com efectivos suficientes**

A que prazo se poderão prever as necessidades de efectivos de forma fiável? Colocam-se duas questões:

**A acção:** como preparar os fluxos de acesso aos empregos?

**A preparação:** como evitar que os trabalhadores fiquem completamente afastados do emprego por um desfasamento muito grande, identificado tarde demais, entre o seu nível de competência e os postos de trabalho disponíveis?

Esta questão coloca-se, em particular, em ocasiões de modernização, de reestruturação que implicam adaptação a novos sistemas de trabalho.

#### ■ **e permanentemente**

Não basta resolver uma situação, é necessário que o problema seja sempre correctamente tratado. Isto é, é necessário que o sistema de gestão das competências considere antecipadamente não só os efectivos e qualificações de um cenário estável, mas também as evoluções do conteúdo dos empregos e da organização em função da evolução dos produtos, dos mercados, das técnicas e tecnologias. Como não é possível prever a mais de 5 anos, é necessário observar e regular o sistema de gestão de competências de forma a optimizá-lo.

#### ■ **das pessoas competentes**

Pessoas com conhecimentos e com capacidade para executar adequadamente a função que lhe está incumbida.

#### ■ **e motivadas**

Não chega dispor de pessoas competentes, a tempo. Também é necessário que não fiquem estagnadas, é importante que ajam eficazmente. A motivação é produzida por um conjunto complexo de factores de Gestão de Recursos Humanos global (remunerações e regalias, condições de trabalho, possibilidades de carreira, interesse do trabalho, ambiente de trabalho, autonomia, etc).

#### ■ **para efectuar o trabalho necessário**

Que trabalho? O de hoje estritamente?

Deve ser um trabalho que permita a flexibilidade e a polivalência? Um trabalho de tarefas definidas ou um trabalho que permita autonomia e responsabilidade?

#### ■ **colocando-as em situação de valorizar os seus talentos**

Isto tem directamente a ver com a motivação e desenvolvimento de potencial. Há determinados modos de organização, certos estilos de relações hierárquicas que têm efeitos directos no desenvolvimento das capacidades profissionais e intelectuais.

#### ■ **com um nível elevado de desempenho e qualidade**

#### ■ **a um custo salarial compatível com os objectivos económicos**

#### ■ **e no clima social mais favorável possível**

outras, que visam a resolução do problema que se coloca.

#### **Bibliografia**

**Ceitel, M. (2002).** O Papel da Formação no Desenvolvimento de Novas Competências in Caetano, A. e Vala J. (org). *Gestão de Recursos Humanos. Contextos, Processos e Técnicas*, 2ª ed.. Lisboa. RH Editora, Lda

**Cruz, J. (1998).** *Formação Profissional em Portugal. Do levantamento de necessidades à avaliação.* Lisboa: Ed. Sílabo

**McKillip, J. (1987).** *Need Analysis. Tools for the human services education.* SAGE Publications, Inc

**Meignant, A. (1999).** *A Gestão da Formação.* Lisboa: Publicações D. Quixote

# 1.1. Desenvolvimento de Metodologias de Diagnóstico de Necessidades de Formação (D.N.F.)

---

## Introdução

O diagnóstico de necessidades é um processo de avaliação de problemas e soluções identificados para determinada população. Identificar necessidades vai para além da recolha de informação, requerendo uma avaliação acerca dos problemas e das suas soluções.

Sejam quais forem as razões e objectivos do diagnóstico de necessidades de formação (DNF), a função de uma análise sistemática das necessidades é reduzir a incerteza do(s) decisor(es), no momento em que define(m) se determinado programa deve ser implementado, aumentado ou reduzido.

No que respeita à identificação de necessidades, a incerteza refere-se aos problemas da população alvo e das soluções disponíveis para estes problemas.

Havendo uma diversidade possível de modelos a implementar, cada um dos modelos<sup>1</sup> de D.N.F. define 'mais adequado' de formas diferentes, enfatizando valores diferentes<sup>2</sup>.

Um DNF aprofundado, rigoroso e credível é responsável por uma parte significativa da eficácia e eficiência da formação que daí resultará.

A identificação de necessidades de formação leva-nos à necessidade de recolher informação acerca do contexto (empresa, negócio, objectivos) e do público-alvo (necessidades, expectativas, potencial) para definir um plano de formação adequado à realidade. De salientar que as necessidades de formação podem ser identificadas pelos próprios indivíduos ou podem ser sugeridas ou despertadas por terceiros.

Uma determinada necessidade de formação pode ser sentida por um determinado público-alvo e não ser estratégica para o desenvolvimento do departamento ou da empresa no geral. Da mesma forma, a população alvo pode não sentir uma necessidade de formação mas ela ser real.

Aquando do DNF, a equipa técnica responsável pelo mesmo deve também estar atenta a todo o pacote de legislação que enquadra determinada actividade económica da empresa.

De entre os modelos possíveis de implementar, o Modelo da Discrepância é o mais simples e também o mais utilizado na análise de necessidades. O modelo enfatiza as expectativas normativas e decorre em 3 fases:

- definição de objectivos, identificar a situação ideal/que se gostaria de atingir;
- medição do desempenho, conhecer a situação actual/nível de partida;
- identificação da discrepância, ordenação das diferenças entre o que gostaríamos que fosse e o que realmente é (**Figura 1.**).

## Definição da situação ideal

Normalmente faz-se um inquérito a um grupo de peritos acerca das dimensões dos desempenhos desejáveis para a área em estudo. O desempenho desejável implica a necessidade de competências mínimas que são necessárias para a realização das tarefas, as competências úteis ou as competências ideais (utópicas).

As expectativas de desempenho, ou objectivos, são definidos para cada dimensão do desempenho e testadas com um segundo grupo de especialistas. Com base nas duas opiniões são definidos os desempenhos desejados.

---

<sup>1</sup> Entendemos por modelo aquele que, de forma abrangente, se define como um modo de raciocínio na forma como identifica as necessidades. O raciocínio leva, conseqüentemente, a formas diferentes de actuar. Os métodos de diagnóstico, derivados dos modelos, são diferentes, no entanto, as técnicas de recolha de informação são tendencialmente as mesmas, apesar de utilizadas, elas próprias e os seus outputs, de forma diversa.

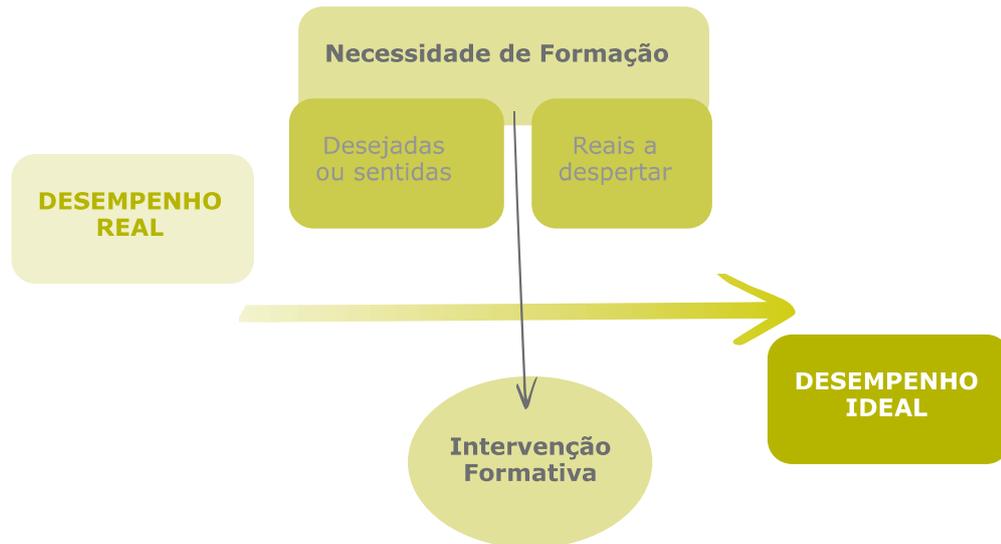
<sup>2</sup> O modelo da discrepância maximiza os valores normativos ou dos especialistas. O modelo de marketing dá maior relevância aos valores dos consumidores. O modelo da tomada de decisão enfatiza os valores daqueles que vão usar os resultados da análise de necessidades, os decisores.

## Identificação da situação actual

Nesta fase é necessário medir o desempenho. Os resultados actuais da população alvo são determinados para cada uma das dimensões do desempenho. Há várias técnicas de recolha de informação acerca do estado da arte organizacional (tema desenvolvido posteriormente, neste capítulo).

## Identificação da discrepância

A 'necessidade' é identificada quando o desempenho medido é inferior ao nível desejado. As necessidades são, muitas vezes, ordenadas pela dimensão da diferença entre o desempenho e o objectivo. Diferenças grandes indicam necessidades maiores. A programação para colmatar as diferenças deve começar pela área onde a discrepância é maior. No modelo da discrepância não se distingue os problemas da escolha das soluções, uma vez que quando os problemas são identificados, ainda que de forma pouco estruturada, surgem já com soluções pensadas.



**Figura 1.** Diagnóstico de necessidades de formação, segundo o Modelo da Discrepância.

### Bibliografia

**Ceitol, M. (2002).** O Papel da Formação no Desenvolvimento de Novas Competências in Caetano, A. E Vala J. (org). *Gestão de Recursos Humanos. Contextos, Processos e Técnicas*, 2ª ed.. Lisboa. RH Editora, Lda.

**Cruz, J. (1998).** *Formação Profissional em Portugal. Do levantamento de necessidades à avaliação*. Lisboa: Ed. Sílabo

**McKillip, J. (1987).** *Need Analysis. Tools for the human services education*. SAGE Publications, Inc

**Meignant, A. (1999).** *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote



## Exemplos de Metodologia de Diagnóstico de Necessidades de Formação (D.N.F.), no âmbito do Modelo da Discrepância

Para fazer um D.N.F. o modelo da discrepância é o mais frequentemente utilizado, razão pela qual o vamos adoptar ao longo deste trabalho. Trataremos, brevemente, de alguns métodos de DNF derivados deste modelo.

### Análise das competências exigidas por um posto de trabalho

Focalizando-se no posto de trabalho, procura-se com esta análise descrever, de forma sistemática, o conjunto de competências exigidas por um posto de trabalho actual e pela sua evolução previsível. As necessidades de formação decorrerão da comparação do nível de competências do pessoal que ocupa, ou deva ocupar, esses postos de trabalho e das exigências ligadas ao posto, com vista à melhoria ou capacitação para o desempenho.

Possibilitando uma descrição de elevado nível, este método, quando utilizado, tem muitas vezes como efeito indirecto colocar em causa certos hábitos de trabalho, proporcionando, para além de necessidades de formação, a solução de problemas práticos ligados ao posto de trabalho (tais como procedimentos, organização, ...). É geralmente bem aceite pelos intervenientes que não estão directamente ligados à formação, bastando, para tal, que estes percebam as vantagens que o grande dispêndio de tempo aqui subjacente pode significar.

É um método relativamente pesado, cuja utilização só se justifica para analisar as necessidades de competências de postos de trabalho em relação aos quais estejam, para a organização, importantes questões em jogo.

### Metodologia de Planeamento de Projectos por Objectivos

Tratando-se de uma metodologia de intervenção organizacional, permite, entre outras soluções, chamar a atenção para eventuais necessidades de formação. Fácil de implementar, esta metodologia é composta por cinco fases, a saber:

- **A 1ª fase**, de diagnóstico, consiste num levantamento dos problemas que se fazem sentir. Mais concretamente, terá que proceder ao levantamento dos problemas que existem no seu campo de acção (departamento, secção, posto de trabalho). Num primeiro momento lista-se o maior número possível de problemas, efectuando-se, num segundo momento, uma selecção desses mesmos problemas.
- **Numa 2ª fase**, obtida a listagem, terá que construir uma árvore na qual os problemas surjam relacionados uns com os outros, segundo critérios de causalidade. Obterá, assim, o diagnóstico do seu campo de acção, isto é, uma Árvore de Problemas.
- **Na 3ª fase** constrói-se a Árvore de Objectivos. A partir da Árvore de Problemas terá que elaborar uma árvore simétrica a esta, fazendo corresponder aos problemas os objectivos que deles derivam.
- **Seguidamente, na 4ª fase**, com o diagnóstico dos problemas feito, bem como a definição dos objectivos a alcançar, vai iniciar a pesquisa de medidas que lhe permitirão resolver os problemas e assim concretizar os objectivos definidos. Estas medidas, e a sua contribuição para a resolução dos problemas, serão esquematizadas num Quadro de Medidas.
- **Na 5ª**, e última fase, depois de encontradas as medidas, vai preencher um quadro que lhe permitirá visualizar os resultados e os objectivos que pretende alcançar com o seu projecto - com os respectivos custos e benefícios previstos. Deparamos aqui com a Matriz de Planeamento de Projecto.

De todo o exposto de imediato sobressai que se trata de um método com versatilidade de aplicação, já que se pode aplicar quer à organização no seu todo, quer a um só departamento. É de orientação bastante esquemática, com uma complexidade reduzida, para além de que a sua perspectiva, em termos de objectivos, permite orientar a organização para o futuro. Apesar da vertente positiva que lhe está associada, é de realçar que a grande desvantagem subjacente incide no seu enfoque nos problemas quotidianos.



Mais ainda, apesar da perspectiva futura de evolução que a construção da árvore de objectivos permite, estes objectivos são, normalmente, de curto prazo. Em suma, trata-se de um bom método para resolução de problemas actuais e não tanto para conseguir relevantes níveis de desempenho organizacional no médio prazo.

### **Estudo das necessidades pela análise do desempenho**

Permitindo confrontar o desempenho desejado com o desempenho realmente obtido, e desta forma detectar eventuais necessidades de formação, a análise de desempenho mostra-se como uma alternativa possível de implementar num processo de D.N.F. Para a sua prossecução, realiza-se a avaliação quantitativa do desempenho, através de indicadores organizacionais físicos (euros, nº de peças,...), e procura-se o aumento da produtividade no trabalho através da formação nas áreas mais críticas.

Este método é adequado e eficaz para a resolução de problemas que se fazem sentir num espaço de tempo relativamente curto, isto é, a curto prazo. Os resultados da aplicação deste método são muito significativos, tendo-se, em determinadas situações, conseguido ganhos de 30 a 40%.

Uma outra vantagem deste método consiste na resolução do problema do retorno do investimento em formação, uma vez que permite muito facilmente comparar o resultado obtido com o custo da formação.

Como limitações gerais aqui subjacentes temos a referir que o facto de procurar resultados a curto prazo pode não garantir a aquisição de conhecimentos básicos que assegurem a continuidade.

### **Método misto**

Baseado nos objectivos que se querem alcançar com a formação, seleccionamos as fontes de informação que nos podem fornecer os dados de que necessitamos para caracterizarmos a situação actual. Em função dos objectivos e da situação actual diagnosticada, define-se um plano de acção que pode, ou não, incluir a formação.

Baseado nos pontos fortes de vários métodos, e até dos vários modelos, podemos criar a nossa própria forma de abordagem diagnóstica e assim aferir as necessidades de formação da entidade estudada.

#### **Bibliografia**

**McKillip, J. (1987).** *Need Analysis. Tools for the human services education.*  
SAGE Publications, Inc

**Meignant, A. (1999).** *A Gestão da Formação.*  
Lisboa: Publicações D. Quixote

**Pena, R.(2000).** *Metodologia da Árvore de Problemas.*  
Fichas Técnicas PRONACI. AEPortugal

**Pena, R.(2002).** *Metodologia de Planeamento de Projectos por Objectivos.*  
Fichas Técnicas PRONACI. AEPortugal

#### **Leitura de Aprofundamento**

› **Texto:** Metodologia de Planeamento de Projectos por Objectivos (MPPO)  
(Adaptado da Bibliografia de Rui Pena)



# Metodologias e Técnicas de Recolha de Informação

## Introdução

A operacionalização de um processo de diagnóstico de necessidades começa pela recolha de dados, mais ou menos exaustiva (Caetano e Vala, 2002), relativamente às várias situações/contextos organizacionais.

O modelo de DNF que utilizaremos é o da Discrepância e o nível de análise mais abrangente que trataremos é o organizacional. Estas opções determinam a forma de orientação de todo o processo de identificação de necessidades, assim como as fontes de informação a que faz sentido recorrer.

Assim, a orientação e objectivos estratégicos enunciados pela organização em estudo consubstanciam o grau de desenvolvimento desejado. Ao definir metas, a organização está a manifestar a sua vontade de evolução. Os resultados da análise dos dados recolhidos constituem a situação actual, o ponto de partida para a mudança.

## Metodologias de recolha de informação para DNF

A obtenção da informação a utilizar na construção do diagnóstico de necessidades pode ser recolhida através de metodologias qualitativas e quantitativas.

As **metodologias qualitativas**, sobretudo a entrevista e a observação são, por regra, aplicadas na fase exploratória, bem como numa fase posterior de avaliação dos programas de formação. Têm como vantagens a profundidade e a riqueza dos dados recolhidos, permitindo uma maior clarificação dos conceitos e a participação recíproca dos agentes que compõem o sector de actividade.

As **metodologias quantitativas**, nomeadamente os inquéritos, aplicáveis sobretudo na fase descritiva e de determinação causal, permitem a apreensão dos padrões e das relações básicas num determinado sector. Como base têm a aplicação dos instrumentos analíticos a um elevado grupo de sujeitos e a sua análise comparativa.

Pode-se implementar o DNF utilizando metodologias qualitativas e quantitativas em ordem inversa. Isto é, utilizar as metodologias quantitativas para identificar grandes áreas de carência/disfuncionalidade e aprofundar as problemáticas com metodologias qualitativas.

Uma outra abordagem possível é o vai-e-vem entre metodologias (qualitativa e quantitativa) até ter o nível de conhecimento da realidade em estudo que considere adequado para definir intencionalidades e objectivos do plano de formação.

Uma boa metodologia de DNF deve ter em linha de conta:

- os factores indutores da necessidade de formação;
- o envolvimento dos vários actores do domínio da formação;
- a adaptação aos objectivos da formação;
- a relação custo-benefício (eficiência).

## Técnicas de Recolha de Informação

Faremos uma breve análise descritiva de cada uma das técnicas de recolha de informação e de algumas limitações, possíveis, a ter em conta para cada uma delas.

### Observação de campo

Trata-se de um processo frequentemente utilizado nas organizações para diagnóstico de necessidades de formação.



Há, no entanto, algumas limitações relacionadas com o viés que o observador pode introduzir: a sua intencionalidade subjectiva, grelha de interpretação da realidade, necessariamente, parcial.

Para ultrapassar este problema metodológico, a grelha de observação utilizada pode ser validada por outra pessoa (com conhecimentos para o efeito) e/ou ser realizada com base no documento de Análise e Descrição da Função. Paralelamente, este método pode ser complementado com outro que permita o cruzamento de percepções e, assim, garanta uma leitura mais aproximada da realidade.

O que normalmente se procura com este tipo de técnica são evidências de trabalho ineficiente, excessivo desgaste de equipamento, comportamentos que possam levar a acidentes de trabalho, excessivo consumo de matéria-prima, entre outros. Feito este levantamento, concluir-se-á sobre a existência ou não de necessidades de formação.

### **Análise (e descrição) de funções**

A análise e descrição de funções consiste num registo detalhado das características e de como um conjunto de actividades (função) está a ser realizado.

Para a análise e descrição de funções há algumas orientações que se aconselha seguir, a saber:

- obter o acordo da chefia e dos titulares das funções que vai analisar - para isso garanta às chefias e aos titulares do posto que o trabalho que está a fazer não tem fins punitivos, antes se destina a conseguir um conjunto de informações que ajudará a melhorar o conjunto das condições profissionais;
- realizar várias observações de cada titular e, se possível, observar vários titulares do mesmo posto de trabalho;
- registar o que está a ser feito e como está a ser feito, não o que se gostaria que se fizesse; posteriormente, aí sim, comparar como gostariam, os especialistas, que se fizesse;

A análise de funções é uma fonte de informação útil a dois níveis, no que respeita à formação: para diagnóstico de necessidades e para a elaboração de programas de formação, inicial ou de aperfeiçoamento.

### **Questionários**

Os questionários permitem aferir as opiniões, necessidades e/ou expectativas dos indivíduos inquiridos de uma forma muito fácil e flexível (no que respeita ao modo de aplicação).

Apesar de poder fornecer muita informação, para que os dados recolhidos sejam verdadeiramente úteis há que obedecer a regras muito específicas de natureza técnica na sua construção (explanado no texto ligado ao tema 'Inquéritos').

Pode ser preenchido individualmente (auto aplicado), ou pode também ser aplicado por um entrevistador que preenche o questionário mediante entrevista presencial. De salientar, no entanto, que, neste caso, o entrevistador restringe-se apenas ao âmbito das questões indicadas no questionário, não acrescentando qualquer outro tipo questão.

As perguntas são geralmente fechadas (a pessoa interrogada responde, seleccionando, de entre um conjunto de opções pré-determinadas). Esta situação permite um tratamento informático mais fácil dos dados. Apesar de menos típico, os questionários também podem ter perguntas abertas (nesta situação o entrevistado responde livremente, e pelas suas próprias palavras, à questão colocada). Neste último caso (questões abertas), o tratamento desta informação terá de ser de índole qualitativa, recorrendo-se para tal à análise de conteúdo.

A grande limitação aqui subjacente consiste na rigidez das respostas possíveis, isto é, não permitindo a adequação a cada sujeito, o questionário é, por definição, padronizado para todos os indivíduos. Este aspecto poderá levar a desajustes na formação a preparar futuramente.



Derivado às suas características, o questionário típico (de questões fechadas, muitas vezes de escolha múltipla) não permite o aprofundamento dos temas, nem a introdução de novas ideias ou aspectos, o que faz com que seja um método um tanto superficial. Assim, para não se correr o risco de se estar a perder algum novo elemento deve-se, numa primeira fase, fazer uma abordagem aprofundada e qualitativa, para posteriormente, e a partir das questões aí levantadas, se elaborar o questionário. Além desta forma de actuar, e para procurar colmatar esta questão, introduz-se, muitas vezes, uma questão aberta de carácter geral para o respondente acrescentar / comentar / dar sugestões sobre aspectos que considerou incompletos ou desajustados.

## Entrevistas

As opiniões, necessidades e expectativas dos indivíduos podem também ser recolhidas através de entrevistas. Trata-se de um método muito utilizado pela sua simplicidade mas, para ser verdadeiramente eficaz, é necessário cumprir algumas regras de elaboração de questões e de inquérito pessoal. A simplicidade é, desta forma, apenas na acessibilidade dos sujeitos pois há especificações técnicas a cumprir (ver mais atentamente informação no texto ligado a 'Inquéritos').

A auscultação directa das pessoas envolvidas nos processos, nas áreas onde se sentem/intuem/sabem problemáticas ou, simplesmente, no exercício dos seus papéis organizacionais, fornece informação importante, e directamente 'da fonte', sobre as dificuldades nesses contextos. A partir destas informações definem-se necessidades de formação ou definem-se questões a colocar a uma população mais generalizada do que a que foi alvo de entrevista.

Nesta matéria, podem-se destacar vários tipos de abordagens:

- entrevistas individuais a uma população tirada à sorte a partir de quotas (por categoria, faixa etária, etc...) ou tabelas aleatórias;
- entrevistas individuais de cada elemento de uma população particular;
- entrevistas de grupo;
- entrevistas com líderes de opinião.

Há várias questões que é necessário considerar na utilização das entrevistas como método de recolha de informação. Mais concretamente, dada a profundidade que as caracteriza, pode ser cansativo, do ponto de vista psicológico, para Entrevistador e Entrevistado. Além dessa questão, há a referir o tempo necessário para a sua realização, tornando-se um método muito dispendioso: um entrevistador bem treinado poderá fazer 4 a 5 entrevista/dia com duração de uma a uma hora e meia cada.

No decorrer das entrevistas é frequente recolher informações sobre vários domínios da vida organizacional que vão para além do que pode ser colmatado com a formação. Dado o vasto âmbito da informação que se recolhe, bem como da quantidade de dados a que se acede, torna-se difícil o tratamento e utilização pertinente da globalidade desses elementos. Tal facto pode levar à sensação de impotência organizacional para a resolução de problemas, por parte dos entrevistados.

A garantia do anonimato, necessária à relação estabelecida com o entrevistado, faz com que a apresentação de resultados seja de problemas colectivos e não de respostas personalizadas, de acordo com o que seria necessário para colmatar as questões identificadas. O que se pode fazer é realizar as entrevistas com objectivos de identificar necessidades individuais e, aí sim, a questão do anonimato e da falta de adequação não se fazem sentir.

Dada a relação que se estabelece entre Entrevistador e Entrevistado, a informação recolhida pode ser difícil de ser tratada com objectividade, facto para o qual o Entrevistador deve estar atento e procurar minimizar.

## Entrevistas de grupo

Esta técnica, integrada nas Entrevistas, visa realizar entrevistas com indivíduos indicados em função da sua representatividade e importância para a área das necessidades que se pretendem diagnosticar.



As entrevistas de grupo são animadas como uma sessão de formação com objectivos, métodos e actividades que contemplam, entre elas, a discussão. A questão da composição do grupo (12 a 15 elementos) é essencial para se conseguirem as várias perspectivas/vários afectados pelo problema. Interessa, portanto, a heterogeneidade entre os elementos e a especialização deles em cada uma das áreas que representam. É através das actividades de animação do grupo que se geram as discussões para assim se obterem as sinergias das diferentes visões/vivências/interesses sobre as questões em estudo.

Naturalmente que as maiores dificuldades desta técnica respeitam à preparação e implementação da entrevista, gerindo os intervenientes. A questão de recolher o 'sumo' das discussões deve ser também uma preocupação, pois é o objectivo deste tipo de entrevista. Não se deve ficar pelo que foi discutido e as impressões finais, mas tomar nota dos aspectos específicos de compromissos e ideias. No decurso da entrevista a principal limitação está em conseguir consensos dadas as diferenças de perspectivas e interesses.

### **Documentos de controlo interno**

Dependendo do grau de profissionalização das organizações existe um maior ou menor número de documentos de controlo interno, mais concretamente:

- ao nível da produção física (relatórios de flutuações de produtividade; relatórios de custos de produção e consumo de matéria-prima);
- ao nível da produtividade do trabalho (relatórios de ocorrências e problemas disciplinares; taxa de absentismo; relatórios de acidentes de trabalho; relatórios de avaliação de alcance de objectivos);
- ao nível da qualidade do serviço prestado (relatórios de controle de qualidade; justificações de atrasos na entrega; incumprimento de cronogramas; reclamações de clientes; custos da não-qualidade);
- ao nível da estratégia de expansão da organização (projectos de pesquisa e desenvolvimento; introdução de novos produtos ou equipamentos; criação de novos postos de trabalho; criação de novos departamentos);
- ao nível organizacional (promoções; índices de turnover; modificação de normas de trabalho).

Estes indicadores deverão ser analisados em conjunto com outros dados para estabelecer um diagnóstico de necessidades correcto. Uma leitura e utilização isoladas poderiam gerar interpretações incompletas e conduzir a resultados pouco eficazes.

### **Documentos estratégicos**

Estamos, neste caso, perante a análise da informação coligida nos relatórios elaborados pelos vários departamentos da organização.

Trata-se de uma análise de documentos estratégicos que permitam antever necessidades de formação que o sector de actividade irá evidenciar aquando da adaptação às novas exigências ou evoluções, bem como uma análise de documentos estratégicos produzidos na organização que indiquem necessidades de adaptação a novos desenvolvimentos planeados.

Estes documentos são uma primeira abordagem muito interessante ao que se considera o nível desejado de competências ou desempenho organizacional. Apesar de muito importantes, estes elementos devem ser complementados com reuniões/entrevistas aos responsáveis pela sua elaboração ou a peritos nas áreas que são evidenciadas nos documentos. Estes documentos dão conta de necessidades futuras, não de aspectos críticos do quotidiano, sendo, portanto, pouco exaustivos nos problemas que podem ajudar a detectar.



## Avaliação de Desempenho

Os documentos de Avaliação de Desempenho contemplam, frequentemente, um espaço para identificação de necessidades de formação. Neste espaço o Avaliador indica, com o acordo do avaliado, o tipo/área de formação a frequentar para melhorar o desempenho. A preocupação evidenciada nestes documentos está direccionada, normalmente, apenas para os problemas mais críticos da produção e do desempenho, esquecendo, muitas vezes, as expectativas dos indivíduos.

## Outros

Haverá outras técnicas de recolha de informação para as organizações obterem os dados necessários para fazerem os seus diagnósticos de necessidades de formação, específicas a determinados contextos. Todavia, no essencial, estas técnicas incluem o que mais frequentemente se realiza e é citado na bibliografia da Formação Profissional no contexto organizacional.

As técnicas adicionais que se podem encontrar são apropriadas para contextos mais alargados de intervenção como sectores e sub-sectoros de actividade económica, regiões de um país ou de um continente. Nestes casos, as técnicas já passam por análises prospectivas complexas, políticas e estratégias que se pretendem desenvolver para a evolução/preparação das populações. Têm, tipicamente, objectivos de médio e longo prazo.

### Bibliografia

**Ceitol, M. (2002).** O Papel da Formação no Desenvolvimento de Novas Competências in A. Caetano e J. Vala (org.) *Gestão de Recursos Humanos. Contextos, processos e técnicas*. Lisboa: RH Editora.

**Cruz, J. (1998).** *Formação Profissional em Portugal. Do levantamento de necessidades à avaliação*. Lisboa: Editora Sílabo

**Meignant, A. (1999).** *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote

### Sites

#### DNF ao nível sectorial

[www.inofor.pt](http://www.inofor.pt)

[http://www.idrha.min-agricultura.pt/formacao/COMUNIC\\_SEM/COMUNIC\\_CARLOS\\_ALVES.PDF](http://www.idrha.min-agricultura.pt/formacao/COMUNIC_SEM/COMUNIC_CARLOS_ALVES.PDF)

<http://www.inofor.pt> - "Estudos sectoriais

ou

<http://www.inofor.pt/default.asp?SqlPage=publication&CpContentId=15201&SqlKeywordId=4&Path=P%E1gina%20Inicial%20/%20Publica%E7%F5es20/%20Estudos%20Sectoriais>

## 1.2. Aplicação de Metodologias e Instrumentos de Diagnóstico de Necessidades de Formação

---

Como exemplo de aplicação de uma metodologia de D.N.F. apresentamos, seguidamente, a Metodologia de Planeamento de Projectos por Objectivos (MPPPO), composta por cinco fases:

### 1ª Fase: Levantamento de Problemas

Trata-se da primeira fase do diagnóstico. Terá que fazer o levantamento dos problemas que existem no seu campo de acção (departamento, secção, posto de trabalho). Comece, num primeiro momento, por listar o maior número possível de problemas, procedendo, num segundo momento, a uma selecção dos mesmos.

### 2ª Fase: Árvore de Problemas

Obtida a listagem, terá que construir uma árvore na qual os problemas surjam relacionados uns com os outros, segundo critérios de causalidade. Obterá, assim, o diagnóstico do seu campo de acção.

### 3ª Fase: Árvore de Objectivos

A partir da Árvore de Problemas terá que elaborar uma árvore simétrica a esta, fazendo corresponder aos problemas os objectivos que deles derivam.

### 4ª Fase: Quadro de Medidas

Com o diagnóstico dos problemas feito e a definição dos objectivos a alcançar, vai iniciar a pesquisa de medidas que lhe permitirão resolver os problemas e assim concretizar os objectivos estabelecidos. Estas medidas e a sua contribuição para a resolução dos problemas serão esquematizadas num Quadro de Medidas.

### 5ª Fase: Matriz de Planeamento de Projecto

Encontradas as medidas, vai preencher um quadro que lhe permitirá visualizar os resultados e os objectivos que pretende alcançar com o seu projecto - com os respectivos custos e benefícios previstos.

Vejamos mais cuidadosamente cada uma destas fases:

#### 1ª Fase: Levantamento de Problemas

##### › Objectivo

Obter uma listagem de problemas relativos ao campo de acção (departamento, secção, posto de trabalho) em que pretende intervir.

##### › Forma de Aplicação

##### 1º PASSO

1. Reúna os colaboradores/funcionários que estão em contacto com o seu campo de acção;
2. Peça-lhes para falarem de aspectos a melhorar e problemas que existem no campo de acção em que pretende realizar a intervenção;
3. Coloque-os à vontade e incentive-os a participar - não os censure, mesmo que as ideias expressas lhe pareçam ter pouco sentido.
4. Faça você mesmo uma lista de problemas/aspectos a melhorar.

**Nota 1**

A ideia é obter uma quantidade significativa de problemas/aspectos a melhorar.

**Nota 2**

Como alternativa à reunião, pode pedir aos colaboradores/funcionários envolvidos que elaborem uma listagem, em papel, de problemas/aspectos a melhorar.

**Nota 3**

Considere não só as situações que no presente momento já são negativas, como também as situações que no médio/longo prazo poderão vir a sê-lo. Exemplo: se o seu nível de atendimento é satisfatório, mas se prevê que o afluxo futuro de utentes vai determinar uma diminuição na qualidade do atendimento, então essa situação pode constituir um problema.

**2º PASSO**

Deve agora seleccionar *o que é problema e o que não é problema*.

**Problema** é o desfasamento entre uma situação real e uma situação desejada. Todos os problemas têm de obedecer a dois critérios:

- 1. Serem concretos** (têm de ser reais - não podem estar relacionados com juízos de valor ou suposições). Ex: se há a suposição que desaparecem peças no armazém, isso apenas é uma hipótese. Em contrapartida, se a contabilidade lhe conseguir provar que desaparecem 10% de peças, então isso já é um problema que pode ser formulado da seguinte maneira: *Desaparecimento de peças no armazém*.
- 2. Serem sustentados** (têm de ter fundamento, pelo que convém dispor de dados, estatísticas ou argumentos que lhe permitam demonstrar que se trata de um problema relevante). Ex.: se há 2 reclamações em cada 1000 situações, isso não é um problema relevante. Em contrapartida, se há 100 reclamações em cada 1000 situações, então já tem pela frente um problema relevante.

Tenha em conta se tem lógica a existência de um Objectivo para esse Problema.

**Nota 1**

Na lista inicial, elimine os problemas que não respeitem os critérios.

Na definição dos problemas tenha presente duas regras:

**1. Formule-os na negativa**

Por exemplo, quando se quiser referir à escassez de brochuras disponíveis para entrega aos utentes:

*Brochuras disponíveis para utentes* (incorrecto)

*Escassez de brochuras para os utentes* (correcto)

**2. Seja sintético** - geralmente três palavras chegam para o definir

*Excesso de tempos mortos sem se estar a trabalhar* (incorrecto)

*Excesso de tempos improdutivo* (correcto)

## Fase 2: Árvore de Problemas

### › Objectivo

Relacionar de forma integrada os problemas que encontrou no seu campo de acção, obtendo um esquema em que vai definir os que são causas e os que são consequências.

### › Forma de Aplicação

#### 1º PASSO

Depois de ter a listagem final, coloque cada um dos problemas em cartões, papéis ou post-it.;

#### 2º PASSO

Distribua ao acaso os problemas (post-it) num quadro, numa folha de cartolina, na parede ou secretária.

#### **Nota 1**

Tente efectuar esta operação num local espaçoso e peça aos colaboradores/funcionários que o ajudaram a diagnosticar os problemas que também o ajudem nesta fase.

#### 3º PASSO

Procure agora o **problema central**: problema causado por todos os outros.

**Coloque a questão:** *Qual destes problemas é causado por todos os outros?*

1. No quadro, coloque-o acima dos restantes.
2. De seguida, levante a seguinte questão relativamente aos restantes: *Este problema contribui para a existência do problema central?*

#### **Nota 1**

A ideia é ter um conjunto de problemas na parte inferior do quadro, dos quais poderá afirmar que contribuem para a existência do problema que está colocado na parte superior do quadro - o seu **problema central**.

#### **Nota 2**

Neste momento, o que procura é a relação de causalidade entre os problemas que encontrou.

#### 4º PASSO

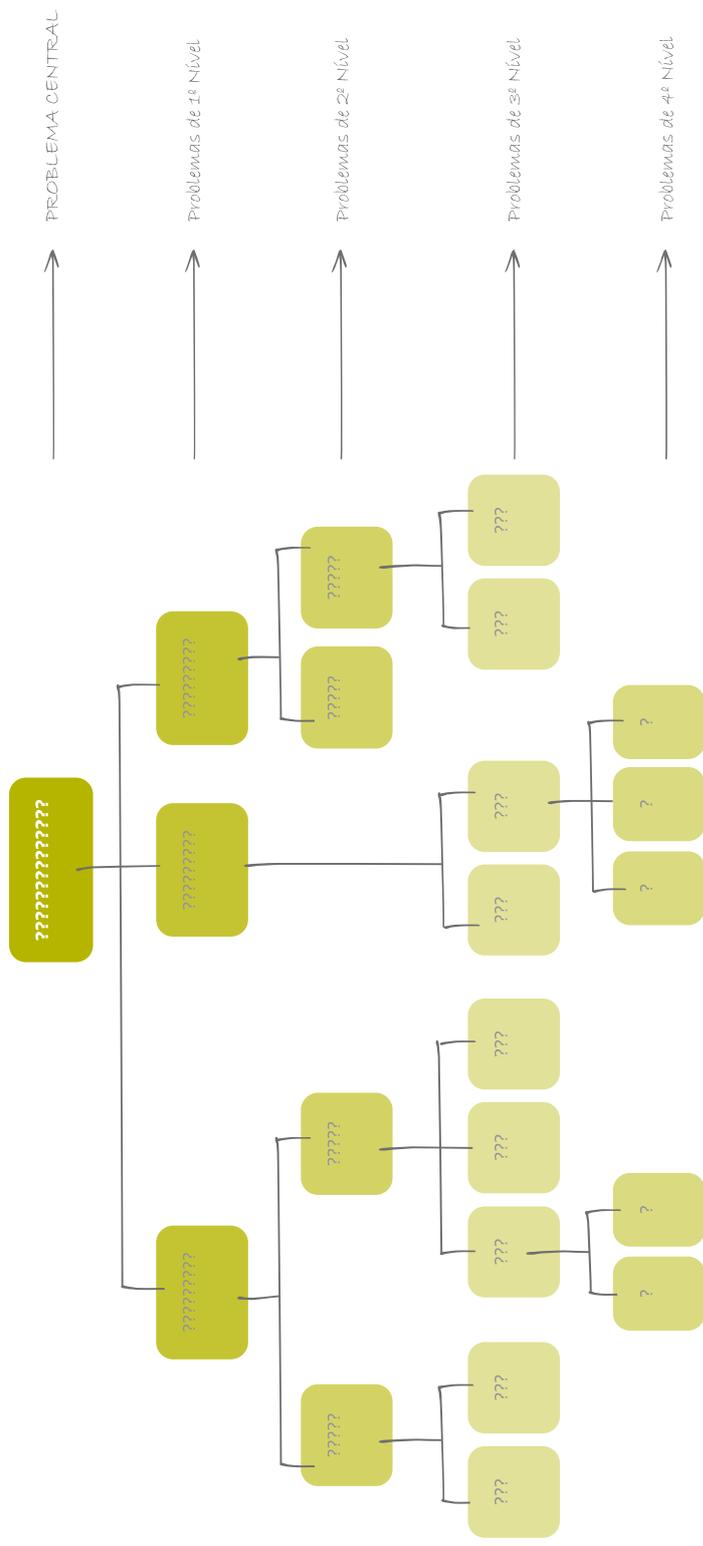
De todos os problemas, que não o central, vai procurar aqueles que estão directamente na sua origem, isto é, os **problemas de 1º nível**.

#### 5º PASSO

Depois continua a construção da árvore procurando as causas directas dos problemas de 1º nível, que serão os **problemas de 2º nível**.

**Coloque a questão:** *Que problemas contribuem directamente para a existência de cada problema de 1º nível?*

Deverá repetir esta questão nos restantes níveis, até obter uma **árvore**.



**Nota 1**

Trata-se de um processo que requer capacidade de raciocínio lógico e poderá não conseguir obter a sua árvore à primeira tentativa. Não desista e volte a insistir.

**Nota 2**

Sempre que possível, não considere mais do que 3/4 causas para cada problema.

**Nota 3**

Quando a mesma causa estiver, na sua opinião, a contribuir para mais do que um problema, deve optar apenas por um. Não poderá aparecer na árvore e contribuir para os dois.

**› Leitura da Árvore de Problemas:**

Se o problema central é originado pelos **problemas causa**, então ao resolver os problemas causa estará a contribuir para a resolução do problema central.

Repare que os únicos problemas que não têm causa são os que estão nas pontas da árvore - **problemas terminais** - logo, são estes os que deve atacar.

Se no sentido descendente podemos fazer a leitura: *O problema A é causado pelos problemas B, C e D*, no sentido ascendente podemos afirmar: *Se resolvermos os problemas B, C e D estaremos a resolver o problema A*.

**Nota 1**

Poderá encontrar os problemas terminais em qualquer nível. Note que poderá haver um problema terminal que origina directamente o problema central.

**Fase 3: Árvore de Objectivos****› Objectivo**

Obter um esquema de relações de resolubilidade entre os objectivos a atingir no desenvolvimento do projecto.

**Nota 1**

Se a Árvore de Problemas é um esquema de relações de causalidade entre problemas em determinado campo de acção, a Árvore de Objectivos é um esquema de relações de resolubilidade de objectivos/resultados.

**› Forma de Aplicação****1º PASSO**

Estabeleça a "situação desejada"/Objectivo correspondente a cada um dos problemas da Árvore de Problemas.

Na definição de Objectivos considerar:

Na formulação da situação desejada/resultados esperados, enfim, Objectivos, deve ter em conta que tem de ser **objectivamente verificável**, isto é, deve ser possível avaliar se estes resultados foram alcançados ou não. Daí a necessidade de serem quantificados e calendarizados (será solicitado para os problemas de nível mais elevado, portanto, é necessário estar preparado)

De certa forma, trata-se de definir, pela positiva, o problema central da árvore. Ex: se o problema central for *Produtividade aquém do possível*, então o objectivo do projecto deverá ser *Melhoria da Produtividade*.

**Nota 1**

A definição do OBJECTIVO DO PROJECTO deve seguir a mesma lógica da formulação dos resultados, isto é, tem de ser passível de se verificar mais tarde se foi atingido ou não.



## 2º PASSO

Agora terá que procurar medidas/actividades que possam resolver cada um dos problemas que figuram no Quadro de Medidas, sendo que cada uma das medidas identificadas pode contribuir para a resolução de um ou mais problemas.

## 3º PASSO

Por fim, construa uma legenda para poder avaliar o grau em que cada uma das medidas/actividades contribui para a resolução dos problemas.

Problemas													
Medidas	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13

**Legenda:**

- \* \* \* Grande contribuição para a resolução do problema
- \* \* Contribuição razoável para a resolução do problema
- \* Ligeira contribuição para a resolução do problema

### Nota 1

Na legenda pode usar símbolos ou números para indicar o grau em que uma medida poderá vir a contribuir para a resolução de um problema. Pode usar 2, 3, 4 ou 5 graus.

### Nota 2

Nesta fase, o grau em que supõe que uma medida/actividade contribui para a resolução de um problema é meramente indicativo. Ainda não tem que quantificar esse contributo - isso só vai acontecer na próxima fase.

## Fase 5: Matriz de Planeamento de Projecto

### › Objectivo

Obter um quadro síntese de Resultados e Objectivos a atingir com o projecto (ver exemplo na página 14).

### Nota 1

Este quadro síntese é um documento pré-formatado, consistindo esta fase da aplicação da Metodologia do Planeamento de Projectos por Objectivos no seu preenchimento.

### › Forma de aplicação

#### 1º PASSO

A primeira parte da Matriz de Planeamento de Projecto a ser preenchida é o canto inferior esquerdo. Coloque aí as medidas/actividades expressas no Quadro de Medidas.

**Nota 1**

É natural que nalguns casos tenha que subdividir as medidas/actividades para se tornar mais fácil o cálculo de custos, a sua calendarização e controlo.

**2º PASSO**

Depois faça o cálculo estimado do *Orçamento* de cada uma das medidas.

**3º PASSO**

De seguida, preencha os Meios de *Verificação do Orçamento*, isto é, como demonstrar a alguém externo ao desenvolvimento do seu projecto que o cálculo dos custos está fundamentado.

**4º PASSO**

Identifique os factores que estão fora das possibilidades de controlo do dinamizador do projecto e que poderão influenciar a implementação das medidas e, desde logo, o alcance dos resultados (*Pressupostos dos resultados*). Por exemplo, se tiver que realizar obras vai ter que efectuar o pedido de licenciamento à Câmara, que poderá não ser atribuído, inviabilizando o alcance dos resultados previstos com essa medida.

**5º PASSO**

Preencha agora o campo respeitante aos *Resultados* (espaço imediatamente acima das *Medidas/Actividades*), a partir da *Árvore de Objectivos*. Trata-se dos Resultados Directos que espera com a implementação das medidas. No fundo, é o explicitar da resolução dos problemas terminais da árvore.

**6º PASSO**

Os meios de verificação dos *Objectivos / Resultados* são a forma de demonstrar a alguém externo ao projecto que cada um dos resultados foi alcançado (ex: documentos, registos, verificação no local, etc).

**7º PASSO**

Indique os factores que poderão colocar em risco o alcance dos objectivos definidos e que estão fora das suas possibilidades de controlo (*Pressupostos do Objectivo*).

**8º PASSO**

O **Objectivo** do projecto (*canto superior esquerdo*) é o objectivo, da *Árvore de Objectivos*, simétrico ao problema central da *Árvore de Problemas*.

**9º PASSO**

Os *Indicadores* vão ser a ferramenta que lhe vai permitir justificar o seu investimento financeiro. Quantifique e date de forma estimada a previsão do resultado que irá alcançar. Se necessário recorra a especialistas para melhor poder quantificar a melhoria que pretende atingir.

**Nota 1**

No campo dos indicadores tem de colocar uma PREVISÃO relativa à consecução dos resultados e da respectiva data. Ao fazer a estimativa deve, acima de tudo, procurar ser realista; assim, caso tenha poucas certezas, vale mais apresentar valores que fiquem aquém de uma previsão realista.

## 10º PASSO

Preencha também o campo referente à "Finalidade".

A finalidade não é preenchida a partir da Árvore de Objectivos, mas esta ajuda-nos a compreender o seu conceito. A Finalidade é um objectivo global, externo ao campo de acção (onde foi realizado o levantamento de problemas), para o qual contribui o Objectivo do Projecto, isto é, o objectivo central da Árvore de Objectivos.

Ex.: Objectivo do projecto - Redução dos custos da secção; Finalidade do Projecto: Aumento do rendimento financeiro da empresa.

## 11º PASSO

Agora coloque na matriz os meios ou fontes de dados que lhe permitirão verificar se o *Objectivo* está ou não a ser atingido.

## 12º PASSO

Caso se trate de um Projecto Integrado, indique os factores que poderão inviabilizar o objectivo e colocar em risco o alcance da finalidade (*Pressupostos da finalidade*) que estão fora das suas possibilidades de controlo.

EMPRESA:???????????????????? Dinamizador do projecto:????????????	Matriz de planeamento de projecto		Título do Projecto: Melhoria da Produtividade Data: 3.1.20??
HIERARQUIA DE OBJECTIVOS	INDICADORES OBJECTIVAMENTE VERIFICAVEIS	MEIOS/FONTES DE VERIFICAÇÃO	PRESSUPOSTOS
<b>Objectivo:</b> Melhoria da Produtividade	Aumento de produtividade em 20% a partir de 15.12.20??	Registo do Departamento de Produção/Contabilidade	Manutenção do volume de encomendas
<b>Resultados:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gamas uniformizadas (as obsoletas retiradas do armazém)</li> <li>2. Peças de reserva adquiridas e operacionais para Manutenção</li> <li>3. Sinalização de avarias montada</li> <li>4.1. Avarias por defeito de peças de reserva diminuído em 75%</li> <li>4.2. Defeitos dos produtos diminuídos em 20%</li> <li>5. Avarias por problemas de lubrificação dos equipamentos reduzidas em 80%</li> <li>6.1. Paragens para transporte de material reduzidas em 80%</li> <li>6.2. Paragens para preparação de material reduzidas em 80%</li> <li>6.3. Paragens para retrabalhos reduzidas em 100%</li> <li>7. Procedimentos técnicos elaborados</li> <li>8. Cartaz com defeitos a detectar afixados nos postos de trabalho</li> <li>9.1. Curso de formação técnica realizado</li> <li>9.2. Sentimento de pertença à equipa de trabalho aumentado</li> <li>10. Sistema de exaustão de poeiras adquiridos e funcional</li> <li>11. Melhoria da satisfação dos operacionais com o desenho do posto de trabalho</li> </ol>	<b>Meios/Fonte de Verificação:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Registo do Armazém</li> <li>2. Registo da Manutenção</li> <li>3. Verificação no Local</li> <li>4.1. Estatísticas de não conformidades (Dep. Qualidade)</li> <li>4.2. Estatísticas de não conformidades da matéria-prima (Dep. Qualidade)</li> <li>5. Estatísticas da Manutenção</li> <li>6.1. Confirmação com operadores da secção/registos da produção</li> <li>6.2. Confirmação com operadores da secção/registos da produção</li> <li>6.3. Confirmação com operadores da secção/registos da produção</li> <li>7. Registos da Qualidade</li> <li>8. Verificação no Local</li> <li>9.1. Registos do Dep. Pessoal</li> <li>9.2. Registos do Dep. Pessoal-Inquerito anual Clima Social</li> <li>10. Factura de aquisição/verificação no local</li> <li>11. Registos do Dep. Pessoal-Inquerito anula Clima social</li> </ol>	<b>Pressupostos:</b> <i>(Neste exemplo não há pressupostos do objectivo)</i>	<b>Pressupostos:</b> <i>(Neste exemplo não há pressupostos do objectivo)</i>
<b>Medidas/Actividades:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uniformização das gamas</li> <li>2. Compra de stock de peças de reserva</li> <li>3. Sinalização de avarias</li> <li>4. Elaborar lista de defeitos p/ fornecedores</li> <li>5. Implementação de manutenção de 1º nível</li> <li>6. Admissão de novo colaborador</li> <li>7. Elaboração de procedimentos Técnicos operativos</li> <li>8. Afixar (local de trabalho) defeitos a detectar</li> <li>9. Formação técnica</li> <li>10. Aquisição sistema de exaustão de poeiras</li> <li>11. Alteração condições de troca de bobines</li> </ol>	<b>Custo das Actividades (orçamento):</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. (mão de obra interna) 50C</li> <li>2. Aquisição 550C</li> <li>3. (material eléctrico) 250C</li> <li>4. (mão de obra interna) 25C</li> <li>5. (mão de obra interna) 25C</li> <li>6. (ano) 5.530C</li> <li>7. (mão de obra interna) 200C</li> <li>8. (mão de obra interna/mat) 150C</li> <li>9. Contratação externa 1500C</li> <li>10. Equipamento 16.500C</li> <li>11. (mão de obra interna/mat) 200C</li> <li><b>TOTAL: 23.980C</b></li> </ol>		

## Instrumentos complementares à metodologia

### Cronograma de Implementação

#### › Objectivo

Obter um calendário de implementação das medidas/actividades.

#### › Forma de aplicação

Para cada uma das medidas que vai implementar estabeleça uma calendarização.

Actividades	Outubro	Novembro	Dezembro
Apoio em Comunicação Interna (Dep. Qualidade) - 3 horas	■		
Formação em Reuniões ... - 3 horas		■	
Formação em Competências Pedagógicas - 12 horas		■	
Formação e apoio em Integração de Novos Col. (Dep. Qualidade) - 3 horas	■		
Aconselhamento em aval. de desempenho e motivação (Gerência) - 4 horas		■	
Formação em aval. de desempenho e motivação (Resp. Depart.) - 6 horas			■
Formação e apoio em levant. de neces. e aval. formação (Qualid.) - 6 horas		■	

#### **Nota 1**

Assim, ser-lhe-á mais fácil não só planear como também controlar no tempo a implementação destas medidas.

#### **Nota 2**

Podem também ser mencionados os recursos internos e tempo a disponibilizar por estes para a concretização de cada medida/actividade.

Texto extraído e adaptado das Fichas Técnicas PRONACI /AEPortugal relativas à Metodologia da Árvore de Problemas (Janeiro 2000) e à Metodologia de Planeamento de Projectos por Objectivos (Setembro 2002), ambos da autoria de Rui Pena.



# Entrevista à Gerência

## Entrevista à Gerência

### QUEM SÃO?

1. Em que condições e porque razões foi criada a empresa?
2. Qual era o perfil dos seus criadores?
3. Quais foram os grandes passos e os pontos-chave da sua evolução?
4. Ocorreram crises? Como foram ultrapassadas?
5. Qual era a vocação e a actividade inicial da empresa?
6. A actividade foi entretanto alterada? Porquê? Qual a actividade actual (ou actividades)?
7. Há contradição entre actividades?
8. Como é a imagem da empresa vista do seu interior?
9. E do exterior?
10. Existe um código escrito dos valores da empresa?
11. Doutro modo, qual a cultura da empresa?
12. A estrutura da empresa é clara? Tem uma lógica?
13. Onde se situam as responsabilidades principais?
14. Qual é o seu papel/domínio pessoal?
15. Qual é o seu estilo de direcção?
16. Que pensam de si os quadros da empresa?
17. E o restante pessoal?

### Síntese dos pontos-chave

### O QUE QUEREM SER?

1. Qual o projecto estratégico que tem para a empresa?
2. Consegue sintetizar a política actual da empresa e os seus objectivos para os próximos cinco anos?
3. Esses objectivos estão hierarquizados?
4. Há incoerência entre esses objectivos?
5. Consegue sintetizar a estratégia a seguir para atingir esses objectivos?
6. Há divergências entre os membros da Gerência relativamente a esse projecto?
7. Os quadros da empresa estão bem informados dos objectivos e da estratégia?
8. E o conjunto dos colaboradores?
9. Têm um projecto de empresa escrito?
10. Qual é o grau de adesão dos colaboradores a esse projecto?
11. Quais são as formas de comunicação interna descendente (de cima para baixo)?
12. E ascendente (de baixo para cima)?
13. E entre departamentos?
14. Têm normas de conduta interna? Quais?



## AMEAÇAS DO MEIO

Macro meio	Grau de ameaça directa			
	Fraca	Média	Grande	Muito Grande
Taxa de câmbio				
Taxa de inflação				
Taxa de desemprego regional				
Nível regional dos salários				
Custo da energia				
Custo das matérias primas de base				
Regulamentação preço/salários				
Regulamentação ambiental				
Regulamentação de higiene e segurança				
Regulamentação fiscal				
Regulamentação contratação/despedimentos				
Regulamentações estrangeiras				
Mudanças sócio-culturais				
Mercado em rápida mudança				
Peso das tecnologias da informação				
Decréscimo no <i>time to market</i>				
Aumento global da concorrência				
Concentração da produção em países de baixo custo				
Problemas de <i>dumping</i>				
Subida de gama nos países de baixo custo salarial				



Micro meio	Grau de ameaça directa			
	Fraca	Média	Grande	Muito Grande
Fase de vida do sector de actividade				
Poder dos fornecedores				
Garantia dos aprovisionamentos				
Poder dos clientes				
Fuga de clientes				
Reagrupamento/entendimento dos concorrentes actuais				
Risco de recém-chegados				
Risco de produtos de substituição				
Mudanças tecnológicas				
Mudanças na distribuição				
Aumento dos nichos de mercado				
Diminuição do ciclo de vida dos produtos				
Esmagamento de margens				
Individualização de produtos/serviços				
Rapidez na entrega				
Alterações nas expectativas em termos de qualidade				
Importância do marketing e da distribuição				
Importância do design e da concepção própria				



## OPORTUNIDADES

Oportunidades	Grau de interesse directo			
	Fraco	Médio	Grande	Muito Grande
Tecnologia de concepção, processo, fabrico				
Acordos de cooperação (I&D, distribuição, comercial.)				
Recurso à subcontratação externa				
Abertura de novos mercados externos				
Crescimento do consumo interno				
Exploração de novos segmentos de mercado				
Alterações de comportamento da clientela				
Exigências crescentes design, qualidade, flexibilidade				
Regulamentação (de qualquer tipo)				
Actividades do estado (programas de apoio)				
Canais de distribuição				
Publicidade, promoção, comunicação				
Integração a montante				
Integração a jusante				
Desenvolvimento de novas aplicações dos produtos				



## PONTOS FORTES

Pontos fortes	Muito Forte	Forte
Proximidade geográfica e cultural face ao mercado europeu		
Tradição e saber-fazer acumulado		
Custos salariais moderados face aos níveis europeus		
Reconhecimento internacional crescente		
Importante rede nacional de clientes		
Solidez financeira		
Modernização tecnológica recente		
Desenvolvimento progressivo de uma cultura de qualidade		
Desenvolvimento progressivo da capacidade de resposta		
Baixo custo de produção/hora		
Elevada produtividade		
Taxa de lançamento de novos produtos		
Eficácia na produção de pequenas séries		
Apetência para produzir por encomenda		
Marca própria		
Capacidade para individualizar produtos e serviços		
Metodologia de design do produto		
Sistema de apoio ao cliente		
Carácter duradouro no relacionamento com clientes		
Produção orientada para oportunidades de mercado		
Capacidade de gestão estratégica		
Propensão para o estabelecimento de parcerias		
Métodos de gestão orientados para a motivação		
Adaptabilidade dos recursos		
Adaptabilidade da organização		
Adaptabilidade do sistema de informação		
Nível médio de habilitações e qualificações dos RH		



## PONTOS FRACOS

Pontos fracos	Muito fraco	fraco
Sem proximidade geográfica e cultural face ao mercado europeu		
Sem tradição e saber-fazer acumulado		
Concorrência baseada no preço		
Custos salariais elevados		
Sem reconhecimento internacional		
Poucos clientes no mercado nacional		
Debilidades financeiras		
Maquinarias e equipamentos obsoletos (a renovar a curto prazo)		
Baixos níveis de qualidade		
Elevado custo de produção/hora		
Baixa produtividade		
Baixa capacidade de resposta e incumprimento de prazos		
Ineficácia na produção de pequenas séries		
Pouca capacidade para produzir por encomenda		
Sem capacidade para individualizar produtos e serviços		
Sem metodologia de design e/ou concepção do produto		
Relacionamento ténue e pouco fidelizador com clientes		
Produção pouco orientada para oportunidades de mercado		
Insuficiente ligação ao consumidor final		
Fraco domínio dos canais de distribuição		
Pouca propensão para o estabelecimento de parcerias		
Métodos de gestão pouco orientados para a motivação		
Recursos pouco adaptáveis		
Organização pouco adaptável e flexível		
Ineficiente sistema de informação		
Baixo nível médio de habilitações e qualificações dos RH		
Sem plano orientado para as competências existentes		
Inexistência de mecanismos de recrutamento e selecção		



## A QUEM VENDEM?

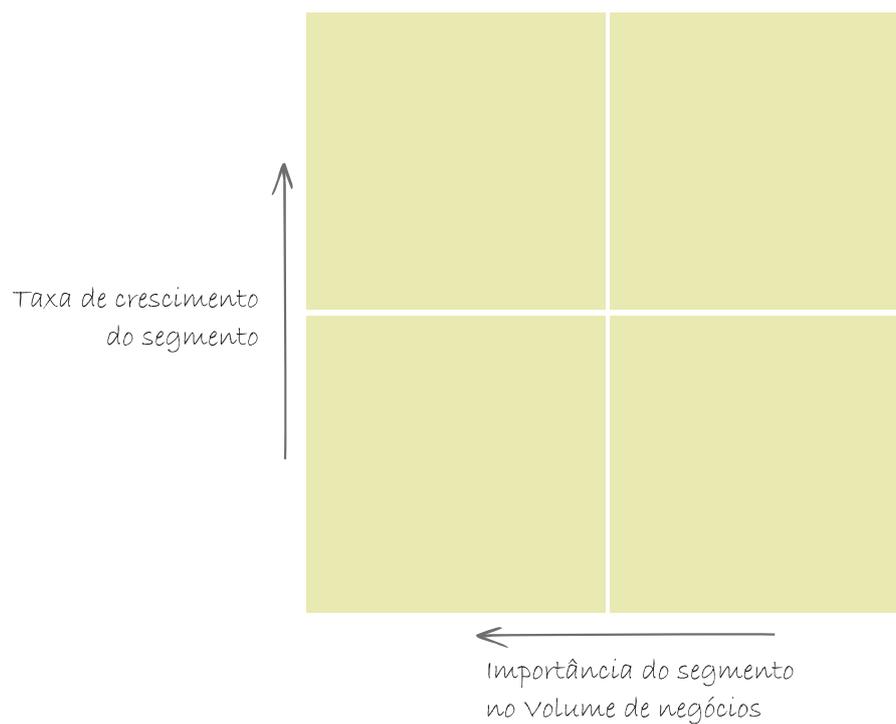
1. Quais são os principais clientes?
2. Quais as razões que levam os clientes a preferir esta empresa?
3. Que segmentos estratégicos podem ser isolados?
4. Qual o peso de cada um no volume de negócios (em %)?

Segmento 1	Peso
Segmento 2	Peso
Segmento 3	Peso
Segmento 4	Peso
Segmento 5	Peso
Segmento 6	Peso

5. Qual a evolução de cada segmento estratégico nos últimos 3 anos (em %)?
6. Qual o grau de domínio em cada segmento estratégico (de 1 a 5)?

Segmento 1	Domínio
Segmento 2	Domínio
Segmento 3	Domínio
Segmento 4	Domínio
Segmento 5	Domínio
Segmento 6	Domínio

## 7. Matriz BCG





## Principais conclusões a retirar da matriz

### DE QUE RECURSOS HUMANOS DISPÕE?

#### 1. Especificação dos postos de trabalho

#### 2. Recrutamento, selecção e integração

- instrumentos utilizados
- fontes de recrutamento
- critérios de selecção
- formas de selecção (entrevista, prova prática, ...)
- procedimentos de integração e socialização de novos colaboradores

#### 3. Formação profissional

- número de acções de formação internas e externas
- tempo de duração das acções
- número de participantes
- custos

#### 4. Nível de eficácia dos trabalhadores

- registos de produtividade individual
- total de horas de trabalho

#### 5. Controlo de pessoal

- número de trabalhadores por secção
- número de trabalhadores por tipo de vínculo
- níveis etários e níveis de antiguidade
- qualificação escolar e profissional
- absentismo global e sectorial
- número de horas extra efectuadas
- curricula dos trabalhadores chave
- mapa de férias, horário de trabalho das diferentes secções

Últimos 3 anos

#### 6. Higiene, saúde e segurança no trabalho

- acidentes de trabalho (tipo, total, nº acidentes com baixa, dias perdidos com baixa)
- doenças profissionais (tipo, nº total de pessoas, dias perdidos com baixa)
- actividade de medicina do trabalho (exames de admissão, exames periódicos)
- número de visitas efectuadas aos postos de trabalho
- número de pessoas afectas à actividade e seus contratos de prestação de serviços

#### 7. Salários

- custos com pessoal, VAB, Resultado Líquido do exercício (3 últimos anos)
- número de pessoas por categoria profissional e seu salário base
- salário médio (últimos três anos)
- incentivos, bónus e benefícios e formas de atribuição
- regalias sociais oferecidas (creche, cantina, ...)

#### 8. Acordos colectivos, actividade sindical

- contrato colectivo de trabalho
- valores obrigatórios mínimos por categoria profissional
- listagem dos trabalhadores sindicalizados

#### 9. Clima social e moral

- processos disciplinares (últimos três anos)
- queixas mais frequentes dos empregados (há registos?)
- distúrbios e conflitualidade
- disponibilidade, resistência à realização de horas extra
- empenhamento no trabalho



## 10. Avaliação de Desempenho

- é efectuada formalmente? Que instrumentos?
- informalmente? Como?
- com que periodicidade?

## 11. Comunicação

Recolha de documentos de comunicação interna e externa: circulares, jornal da empresa, cartas aos funcionários, postal de felicitação pelo aniversário,...



## Entrevista com base em competências (para uma função de liderança)

A **identificação das necessidades de desenvolvimento das competências de gestão** será efectuada tendo como referencial as 12 competências de gestão e respectivos comportamentos chave. Pedimos-lhe que, em relação a cada competência de gestão, classifique o seu actual nível de desempenho, em função da seguinte escala.

### Níveis de desempenho

- 1** Demonstra um nível de realização inadequado, com necessidade de desenvolvimento em áreas chave
- 2** Demonstra um nível de realização adequado, com necessidade de desenvolvimento em áreas chave
- 3** Demonstra um nível de realização adequado às áreas chave
- 4** Demonstra um elevado nível de realização em todas as áreas chave

### Visão estratégica

É a capacidade de ligar a estratégia traçada ao dia-a-dia de trabalho, isto é, transformar a visão em estratégias, objectivos e resultados de uma forma clara. Ser capaz de focalizar o esforço da organização no sentido de criar valor acrescentado para as pessoas e clientes, revelando iniciativa e criatividade.

#### › Comportamentos chave

Perspectiva e define uma forma de concretizar a visão  
Transforma a visão numa estratégia e objectivos claros  
Orienta a acção para a criação de valor acrescentado

#### › Classificação: \_\_\_\_\_

Comentários: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



### **Abertura face ao exterior e atenção centrada no cliente**

Avalia e sintetiza informações sobre mercados, tecnologias, negócios, concorrências e consumidores, no sentido de antecipar a tomada de decisões.

#### **› Comportamentos chave**

Põe em confronto os factores tecnológicos, de mercado, concorrência e organizacionais. Demonstra uma atitude prospectiva e avalia o impacte dos diferentes cenários para o negócio.

Identifica necessidades de mudança para o sucesso da empresa.

Antecipa as necessidades do cliente.

Adopta uma atitude de compromisso facilitadora da fidelização do cliente.

#### **› Classificação: \_\_\_\_\_**

Comentários: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **Inovação e rapidez**

É a capacidade de conceber, integrar e implementar ideias novas, antecipando necessidades, respondendo com eficácia, eficiência, demonstrando flexibilidade e capacidade de adaptação.

#### **› Comportamentos chave**

Cria um ambiente propício à geração de novas ideias

É receptivo a ideias novas e implementa-as

Concebe soluções criativas com valor acrescentado para os clientes

É flexível na resolução dos problemas

Responde com eficácia e dinamismo

#### **› Classificação: \_\_\_\_\_**

Comentários: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **Lobbying e parcerias**

É a capacidade de saber escolher, negociar alianças ganhadoras, animar parcerias e influenciar organizações interna e externamente, sabendo gerir em culturas distintas.

#### **› Comportamentos chave**

Identifica e selecciona interlocutores estratégicos

Visualiza oportunidades e analisa alternativas

Define formas de concretizar negociações/alianças ganhadoras com impacte estratégico

Analisa os equilíbrios de forças e responde de forma adequada não deixando fugir oportunidades

#### **› Classificação: \_\_\_\_\_**

Comentários: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



### Saber comunicar

É a capacidade de criar um espaço de comunicação aberto e encorajador do desenvolvimento de relações interpessoais, que promovam a troca de informações e ideias e facilitem a abordagem de problemas e o alcance de resultados.

#### › Comportamentos chave

Promove a partilha/troca de informações e ideias  
Toma a iniciativa de diálogo aberto e claro  
Cria um ambiente aberto para discutirem com segurança os problemas, dificuldades e riscos  
Encoraja o debate e procura o consenso  
Dá valor e estimula os outros a manifestarem as suas opiniões

#### › Classificação: \_\_\_\_\_

Comentários: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Ganhar envolvimento/construir uma equipa

É a capacidade de organizar e gerir indivíduos com vista à construção de uma equipa capaz de alcançar o efectivo cumprimento dos resultados.

#### › Comportamentos chave

Desafia os outros para a obtenção de resultados, propondo-lhes objectivos claros e dando responsabilidades  
Encoraja, dá feedback e faz coaching  
Valoriza e recompensa os esforços e os resultados individuais e da equipa  
Apoia os outros na gestão da mudança contínua

#### › Classificação: \_\_\_\_\_

Comentários: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Desenvolvimento da equipa/empowerment

É a capacidade de possibilitar aos colaboradores a oportunidade de assumirem responsabilidades autonomamente, facilitando os meios e a autonomia necessária para a tomada de decisão.

#### › Comportamentos chave

Possibilita a oportunidade, autonomia e meios para outros assumirem responsabilidades e tomarem decisões por si próprios  
Apoia e encoraja o assumir de riscos, a experimentação e a inovação  
Facilita o acesso a recursos e o ultrapassar de obstáculos  
Delega de uma forma apropriada e efectiva

#### › Classificação: \_\_\_\_\_

Comentários: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## **(Re) Aprender**

É a capacidade de aprender e actualizar-se cada vez mais, estando aberto às ideias dos outros e questionando aproximações típicas ou convencionais para os problemas. Reconhece e usa os resultados da experiência como uma oportunidade de crescimento.

### **› Comportamentos chave**

Reconhece e usa a experiência e o relacionamento interpessoal como oportunidades de crescimento

Está aberto a novas ideias, informações e perspectivas

Procura ler/compreender as lições a tirar dos erros efectuados

Reflecte sobre as suas próprias experiências, de forma a ter um melhor conhecimento da realidade e poder aumentar a sua eficácia

Mantém-se actualizado em áreas relevantes para o negócio

### **› Classificação: \_\_\_\_\_**

Comentários: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Perceber a organização e planear proactivamente**

É a capacidade de planear, interpretando todo o meio que o rodeia na organização, criando as competências necessárias ao alinhamento das pessoas, sistemas, normas e procedimentos com as necessidades dos clientes e os objectivos do negócio. Estabelece planos e cria condições para a sua realização.

### **› Comportamentos chave**

Define objectivos de curto e longo prazo e cria condições para o seu alcance

Estabelece objectivos mensuráveis e resultados a atingir

Desenvolve planos com base nas necessidades dos clientes, na estratégia e objectivos do negócio

Define no tempo quais as acções e recursos necessários para alcançar os resultados

Antecipa obstáculos e estabelece condições/planos para os ultrapassar

Integra estratégias e planos transversais na organização

### **› Classificação: \_\_\_\_\_**

Comentários: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Líder da mudança**

Capacidade de actuar efectivamente para implementar a mudança, decidindo atempadamente, mobilizando os colaboradores para a partilha de objectivos, desenvolvendo as competências e os skills das pessoas e das organizações.

### **› Comportamentos chave**

Envolve e mobiliza os outros para a partilha de objectivos e concepção do futuro da organização

Gera energia e entusiasmo para a obtenção de resultados

Aproveita e valoriza as diversas competências e pontos de vista

Dinamiza e lidera o processo de mudança



› **Classificação:** \_\_\_\_\_

Comentários: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Coragem, determinação, credibilidade**

Capacidade de assumir comportamentos adequados em situações de risco ou mudança, demonstrando uma maturidade e auto-conhecimento que permitam uma abordagem positiva em situações difíceis.

› **Comportamentos chave**

Comporta-se de uma forma confiante, sensata e corajosa, em resultado de uma profunda compreensão das suas motivações, skills e opiniões  
Revela uma auto-imagem coincidente com a que os outros têm dele  
Assume e defende de forma clara as suas posições  
Dá respostas genuínas e consistentes às pessoas e às situações  
Revela consciência das suas capacidades e utiliza-as para resolver problemas complexos

› **Classificação:** \_\_\_\_\_

Comentários: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Fazer com que as coisas aconteçam/saber implementar**

É a capacidade de concretizar e priorizar planos de trabalho, tendo em vista a obtenção de resultados, sabendo gerir projectos, actividades, recursos e prazos de concretização.

› **Comportamentos chave**

Prioriza e planifica o trabalho com vista a obter resultados  
Actua rápida e decididamente para agarrar as oportunidades  
Procura a excelência, a qualidade e a inovação na execução  
Gere trabalho e recursos para maximizar a produtividade e assegurar a entrega atempada de produtos e serviços  
Elimina redundâncias e processos que não acrescentem valor

› **Classificação:** \_\_\_\_\_

Comentários: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



# Análise e Tratamento de Informação Recolhida Através de Inquéritos

## Introdução

Entendidos como uma metodologia popular de recolher informações sobre necessidades de formação, os inquéritos providenciam, de forma flexível, um meio para aferir as expectativas e necessidades de sub grupos e populações alvo de estudo.

Pela pertinência que assumem, começaremos por descrever, sumariamente, a forma de elaborar inquéritos através de entrevistas e questionários. Só depois trataremos, especificamente, acerca da análise dos dados de cada uma dessas formas de recolha de informação.

## Elaboração de Inquéritos

Os inquéritos diferem da recolha de dados na medida em que envolvem pessoas além daquelas que estão a conduzir o levantamento de necessidades. Paralelamente, criam a impressão que os problemas identificados serão tratados e que as soluções alternativas, nele identificadas, serão implementadas. Uma vez que os inquéritos podem levar ao entusiasmo ou à agitação de problemas, o seu uso acrescenta uma outra dimensão à decisão de analisar necessidades: alerta da comunidade. Este factor tanto pode ser positivo como negativo, dependendo do uso que se fizer da análise de resultados. Os inquéritos têm potencial para ser caros e complexos daí a necessidade de os realizar com parcimónia, ao mesmo tempo que se devem usar técnicas estatísticas de estimativa (McKillip, 1987).

Tal como referenciamos anteriormente, os inquéritos podem ser implementados por meio de entrevistas e/ou questionários. Vejamos, ainda que sumariamente, cada um deles:

### › Entrevistas

As entrevistas face a face permitem aprofundar os assuntos em estudo. Trata-se de uma forma de recolha de informação cara (pelo tempo e paragens que envolve, por exemplo), mas de grande profundidade e riqueza de conteúdo. Entrevistadores voluntários (ou estudantes) podem ser usados, ainda que necessitem de bastante formação e de controlo de qualidade (McKillip, 1987).

### › Questionários

Com carácter mais aberto ou mais fechado, o questionário consiste num conjunto de questões às quais os inquiridos devem responder ora usando as suas próprias palavras, ora seleccionando de entre um conjunto de opções possíveis aquela, ou aquelas, que mais se ajustam à sua opinião.

Podendo os questionários ser, ou não, acompanhados de entrevista, aquando do DNF, quer uma, quer outra situação, é usada e de forma frequente. Reforçando a relevância da entrevista, observa-se que esta ajuda a explorar e a aprofundar as razões das escolhas mencionadas no questionário, bem como a encaminhar o interlocutor no sentido que ao entrevistador parece necessário. Se os questionários forem preenchidos individualmente pela população em análise, a qualidade da informação recolhida depende da construção das questões e da honestidade dos respondentes.

### › Questões

O termo questionário sugere, como vimos já, que este será constituído por um conjunto, mais ou menos alargado, de questões. De salientar, todavia, que se examinarmos um questionário com atenção, também se poderá verificar a existência de afirmações. As afirmações ajudam o investigador a determinar qual o grau em que os respondentes têm determinada atitude ou perspectiva. Pode-se obter benefício de se usar tanto as questões como as afirmações na construção dos itens, tornando o questionário mais flexível e interessante (Babbie, 1989). Relativamente às questões, estas podem ser de dois tipos, nomeadamente, abertas ou fechadas, senão vejamos:



**As questões abertas** permitem ao inquirido discutir, expor as suas experiências, atitudes, motivações e opiniões. Recorrendo a este tipo de questões os inquiridos são livres de usar as suas próprias palavras e na sua própria organização da resposta, sem limitações por parte do inquiridor. Este tipo de questões é especialmente indicado para aprofundar temas e gerar ideias. A grande desvantagem aqui subjacente consiste no tratamento inerente à codificação dos dados, bem como ao facto da sua análise ser muito morosa. Antes da introdução dos dados no computador é necessário interpretar os significados das respostas e, então, categorizar os termos e ideias dos sujeitos (estamos perante o designado método da análise de conteúdo). Pelas características subjacentes, este tipo de questões requer que os respondentes possuam um nível cultural e linguístico médio / alto, já que pessoas dotadas de maiores carências linguísticas poderão demonstrar alguma dificuldade na expressão das suas ideias/opiniões.

### **Ajuda para a realização de entrevistas com base em questões abertas.**

Às vezes é difícil fazer os inquiridos exprimirem-se. McKillip (1987: 74,75) apresenta algumas ideias:

- As questões não devem sugerir dimensões da resposta: em vez de "Achou ... útil?" experimente "O que achou de ...?"
- As questões pressupõem que o respondente é capaz de dar as respostas, mas evite o 'porquê': em vez disso experimente usar "Quais acha que são as razões porque as pessoas não usam ...?" ou "Quais os tipos de barreiras/impedimentos para as pessoas não usarem ...?"
- Faça uma questão de cada vez: depois de saber várias razões porque ocorre ..., procure explorar uma razão de cada vez - "O que quer dizer com...?" e "Explique melhor ..."
- Deixe os respondentes usarem os seus próprios termos, o que não invalida, através da reformulação, procurar perceber o significado individual, mas não troque, nem dê, logo à partida, o seu próprio léxico
- Questões de role-playing ajudam os respondentes a compreenderem o tipo de informação que o inquiridor está à procura: "Imagine que está numa cidade nova, como é que tomaria conhecimento de ..." ou "Suponha que eu preciso de cuidados médicos, onde me mandaria?"

Entrevistas com base em perguntas abertas leva muito mais tempo na preparação e cuidado do que entrevistas estruturadas, i.e., com as questões definidas à partida para não explorar as respostas que os sujeitos vão dando.

No caso das **questões fechadas** é pedido aos inquiridos para escolherem uma resposta de um conjunto de alternativas dado. Este tipo de questões é muito popular porque permite uma uniformidade de respostas dos inquiridos, tornando-se assim mais simples o seu tratamento informático. Um conjunto de questões fechadas está bem elaborado quando obedece a dois critérios:

- as categorias dadas aos sujeitos para responderem devem ser exaustivas (i.e., incluir todas as respostas possíveis àquela questão). Caso tal não seja possível, deve-se incluir uma hipótese de "Outros" (podendo esta ter ou não espaço para especificação);
- as categorias de resposta têm de ser mutuamente exclusivas (i.e., é necessário verificar se o indivíduo será tentado a escolher mais do que uma opção). Para garantir que há um esforço por parte do respondente deve ser incluído, no enunciado, a necessidade de escolher apenas uma opção, isto é, aquela que melhor traduz o que o respondente pensa.



### Instruções sobre a elaboração de questões fechadas

Construir itens claros: as questões devem ser claras, sem ambiguidades, para o respondente saber exactamente sobre o que se quer que ele responda. Às vezes acontece que, por o investigador estar envolvido profundamente no tema, não consegue o distanciamento necessário para a redacção clara da questão. Sugere-se que os itens sejam dados a ler a uma amostra piloto (com as mesmas características da amostra definitiva) para esclarecimento de todas as ambiguidades.

■ Evitar fazer questões compostas. Acontece, em questões complexas, perguntar-se dois aspectos na mesma questão e dando-se apenas uma hipótese de resposta. Deve-se evitar fazer questões que possam ter mais do que uma resposta. Neste caso dever-se-ia fazer duas questões independentes, uma vez que sujeitos diferentes podem ter opiniões diferentes sobre a 1ª e a 2ª parte da questão. Exemplo de questão mal formulada: "Os E.U.A. deveriam abandonar o programa espacial e gastar o dinheiro em programas domésticos".

■ Os respondentes têm que ser competentes para responder. É necessário que o inquiridor pergunte a si próprio se os respondentes são capazes de responder com precisão às questões que lhes quer colocar. Exemplos: "Em que idade começou a falar?", ou a um operário, numa fábrica de 2000 trabalhadores "Refira os campos onde considera que o Director Geral necessita de formação".

■ As questões devem ser relevantes para a maior parte dos respondentes. Por exemplo, se a maior parte dos respondentes não tem interesse sobre o tema ou nunca pensaram no assunto, provavelmente os resultados obtidos com o questionário não serão muito úteis. Acontece em questionários onde se pergunta opiniões e atitudes.

■ São preferíveis itens curtos. Normalmente os respondentes não estão dispostos a "estudar" um item para o poder responder, portanto para obtermos respostas úteis, as questões devem ser simples e curtas.

■ Evitar itens negativos. Quando aparecem itens na negativa são mais difíceis de interpretar. Muitas vezes os respondentes passam por cima do "não", não o lendo, e respondem nessa base.

■ Evitar fazer questões com termos e formulações enviesadas. Devem ser evitadas perguntas que encorajem determinado tipo de resposta. Exemplo de questões mal formuladas: "Não acha que ...?" e "Concorda ou discorda com a posição de Hitler sobre ...". A identificação de uma posição ou atitude com uma pessoa famosa/instituição credível pode, desde logo, enviesar a resposta.

### > Construção de Questionários

A bibliografia sobre a construção de inquéritos por questionário está direccionada para a investigação, principalmente, científica. Para a análise da realidade com uma perspectiva operacional há que fazer algumas adaptações, consoante o contexto que se vai analisar.

O formato geral do questionário é tão importante como a correcção na formulação das questões. Um mau layout pode confundir, fazer com que os respondentes saltem à frente questões importantes. Regra geral o questionário deve ser 'espalhado' e pouco compacto.



É frequente tentarem compactar um questionário para parecer mais pequeno ou poupar papel, mas para isso têm que diminuir o tamanho de letra ou colocar mais de uma questão por linha, o que não contribui para a melhor compreensão (Babbie, 1989).

A ordenação das questões num questionário pode afectar as respostas. Para evitar o efeito de umas questões sobre as outras pode-se misturar questões de vários temas. Aos sujeitos que estão a responder pode parecer caótico a necessidade de mudar de raciocínio muitas vezes, mas facilmente perceberão o objectivo. Para iniciar os questionários, devem-se colocar perguntas interessantes e pouco ameaçadoras. Num questionário as questões demográficas devem aparecer no fim, sob pena de parecer um inquérito de rotina. Já numa entrevista, as primeiras questões devem ser as demográficas para ir colocando a pessoa à vontade (Babbie, 1989). Apesar destas indicações, entendemos que, em algumas circunstâncias, faz sentido, num questionário de Diagnóstico de Necessidades de Formação, colocar a identificação do respondente no início, noutros casos, dever-se-á ter em conta as indicações de Babbie (1989) já focadas.

As instruções são outro aspecto muito importante para que as respostas obtidas sejam úteis. O questionário deve ter instruções claras e comentários introdutórios quando apropriado. Se o questionário tem várias partes, fazer uma pequena introdução a cada parte dizendo o conteúdo e o objectivo. Pequenas introduções fazem o questionário ter sentido, principalmente quando há várias áreas de resposta. Se são usadas questões abertas, pode-se dar instruções sobre a dimensão das respostas. Se uma parte do questionário tem uma forma diferente de resposta, explicar, ou até, dar um exemplo. Nas instruções explicar se se quer uma só resposta ou não, ou se se pretende respostas ordenadas (Babbie, 1989).

### **Aplicação dos inquéritos por entrevista e por questionário**

No contexto de formação, a recolha de informação dependerá do método de diagnóstico de necessidades de formação escolhido ou adoptado. Cada método tem um cariz de recolha de dados mais ou menos qualitativo ou mais ou menos quantitativo. Todavia, no geral, as metodologias começam por ser qualitativas sendo, depois de algumas ideias / objectivos / pressupostos / características, sistematizados e utilizadas metodologias de cariz mais quantitativo.

A aplicação dos inquéritos por entrevista, pressupõe a presença de um entrevistador, sejam as questões abertas ou fechadas. Numa primeira fase, as entrevistas com carácter exploratório são realizadas a pessoas consideradas chave na organização. São realizadas poucas entrevistas, dado o tempo de realização e a complexidade do tratamento dos dados.

Uma vez que se pretende, no início da identificação de necessidades, efectuar uma exploração das opiniões existentes sobre a matéria em análise, as entrevistas ou não têm estrutura definida (não estruturadas) ou são semi-estruturadas. Nas entrevistas completamente estruturadas, frequentemente com questões de resposta fechada, o entrevistador, mesmo considerando que poderia aprofundar a resposta do sujeito, não o deve fazer, por questões de cumprimento da metodologia definida<sup>1</sup>. Ora, este tipo de recolha de informação não é característico quando se recolhe informação para fins de formação profissional. O que acontece frequentemente, após a fase de recolha mais ampla de informação, é, com base num guião com questões fechadas, semi-fechadas e até abertas, a realização de uma entrevista semi-estruturada, de forma a recolher a informação considerada pertinente e, ainda assim, deixar em aberto a possibilidade do indivíduo acrescentar algo específico, próprio.

As técnicas de recolha de informação com cariz quantitativo podem ser aplicadas após a recolha e tratamento de informação através de uma metodologia qualitativa pois, com base nessa informação, é possível focar com maior rigor nas áreas que são mais importantes para o contexto em causa.

Os questionários em contexto de formação são, muitas vezes, auto-administrados e caracteristicamente de resposta fácil para os respondentes. Os questionários são, portanto, acerca das expectativas e interesses dos indivíduos.

---

<sup>1</sup> Tratando-se de investigação científica, a metodologia a seguir teria de ser igual para todos os entrevistados, pois o aprofundamento de determinado tema, poderia contaminar as respostas seguintes do sujeito.



## Tratamento e Análise de Dados

Genericamente, a análise das informações recolhidas através de questões abertas, quer em inquérito por entrevista, quer em inquérito por questionário, será efectuada através do método da Análise de Conteúdo. Os dados recolhidos com base em questões de resposta fechada, por meio de entrevistas ou questionários, são passíveis de análises estatísticas, nomeadamente da Estatística Descritiva.

### › Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica que pretende analisar, sobretudo, as formas de comunicação verbal, escrita ou não escrita, que se desenvolvem entre os indivíduos. Desde o texto literário, passando pelas entrevistas e discursos, tudo é susceptível de ser analisado por esta técnica. É a técnica de análise de dados qualitativos, por excelência. Podemos definir a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de *descrição* do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a *inferência* de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977).

Partindo desta definição existem dois procedimentos que a distinguem de abordagens comuns, como a leitura pura e simples de um texto.

O primeiro é a **descrição analítica**. A função deste procedimento é, no fundo, a exploração do próprio texto, tendo como base uma codificação que é constituída por um certo número de categorias, sendo cada uma composta por vários indicadores. Estes indicadores representam determinadas unidades de registo que vamos procurar no texto. No fundo, trata-se de uma enumeração das características mais fundamentais e pertinentes que encontramos no texto.

O segundo procedimento é a **inferência**. Esta operação é a que nos vai permitir dar uma significação fundamentada às características que foram encontradas no texto. Ou, por outras palavras, é através da inferência que podemos interpretar os resultados da descrição, o que nos vai permitir objectivar *as condições de produção* que estiveram na base de um determinado texto. Ou seja, a partir das estruturas semânticas ou linguísticas vamos chegar a estruturas sociológicas ou psicológicas (Queirós, 2004).

Este é o percurso natural de qualquer análise de conteúdo. Tentar saber aquilo que está por detrás do texto e quais foram as condições que levaram à sua produção.

#### **A técnica de análise temática proposta por Bardin (1977).**

A análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença signifique alguma coisa para o objectivo analítico visado (Minayo, 1996).

A análise temática é uma das formas que melhor se adequa à investigação qualitativa. O tema, para Bardin (1977, p.105), é a "unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura". Seguindo-se as orientações metodológicas preconizadas por Bardin (1977, p.95), esta técnica apresenta três etapas: "pré-análise; exploração do material; e, tratamento dos dados obtidos e interpretação". Após leitura exaustiva e repetida dos textos e, considerando os objectivos do estudo e as questões teóricas apontadas, ordena-se e classifica-se o conteúdo dos textos, emergindo vários temas que, após análise cuidada, resulta no elenco final de temas.



### **Esquematisando, teríamos Bardin (1977):**

#### **Roteiro:**

- Preparação dos dados para a análise;
- Transcrição dos discursos obtidos;
- Ordenação dos dados obtidos através de definição prévia de categorias;
- Classificação dos dados obtidos através de aspectos sobre os quais se deseja analisar o conteúdo;
- Análise com base em núcleos temáticos ou categorias de análise.

#### **Possibilidades para a apresentação de dados qualitativos:**

- Matriz, Tabela ou Caixa - Construída com informações descritivas relevantes. Permite demonstrar relações entre categorias e resultados, além de descrever a classificação das informações colhidas.
- Diagrama - Demonstra relações entre uma determinada característica e os factores que a influenciam.
- Fluxograma - Pode representar visualmente um processo através de figuras e símbolos previamente definidos.
- Narrativa (Temática e/ou Cronológica) - Organização do texto extraído do discurso (principalmente entrevistas e documentos analisados), tendo como base dois eixos: o tema ou conceito do que se quer revelar do discurso analisado e a temporalidade dos factos e fenómenos narrados.
- Os dados organizados em unidades temáticas permitem-nos reduzir o leque de análise. Assim, podemos centrar o universo de trabalho nas áreas identificadas, com confiança que esses são os temas mais referidos pelos interlocutores entrevistados.

### **› Estatística Descritiva**

Um inquérito constituído apenas por questões fechadas tem um tratamento de dados muito mais simples: a estatística descritiva. Trata-se de análise de frequências, de distribuição do número de sujeitos pelas respostas e cruzamento com as categorias que forem pertinentes, para a planificação da formação (por exemplo, departamentos, níveis hierárquicos...).

A sistematização deste tipo de dados permitirá fazer uma caracterização da organização em termos de necessidades de formação, assim como constitui um auxílio muito interessante na planificação da formação, indicando quem poderão ser os potenciais participantes em determinadas acções de formação.

Este tratamento pode ser efectuado numa simples aplicação de Folhas de Cálculo (Microsoft Excel) ou, de forma mais sofisticada, através da aplicação estatística SPSS (*Statistical Program for the Social Sciences*).



### Bibliografia

**Babbie, E. (1989).** *The Practice of Social Research, 5th ed.* California, LA: Wadsworth.

**Cruz, J. (1998).** *Formação Profissional em Portugal. Do levantamento de necessidades à avaliação.* Lisboa: Ed. Sílabo

**McKillip, J. (1987).** *Need Analysis. Tools for the human services education.* SAGE Publications, Inc

**Meignant, A. (1999).** *A Gestão da Formação.* Lisboa: Publicações D. Quixote

**Minayo, M. (1996).** *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 4 Ed.,* São Paulo: Hucitec.

**Queirós, A. (2004).** Texto Orientador para Análise de Dados. Análise de Conteúdo [online]. Ana Queirós, web site. Disponível em: [http://www.anaqueiros.com/article.php3?id\\_article=11](http://www.anaqueiros.com/article.php3?id_article=11) (22 Mar.2004)

### Bibliografia de aprofundamento

#### › Análise de conteúdo:

**Bardin, L. (1977).** *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições Setenta

[http://www.anaqueiros.com/article.php3?id\\_article=11](http://www.anaqueiros.com/article.php3?id_article=11) (22 Março 2004)

## 1.3. Indicadores de Impacte Organizacional e exemplos de acções de formação

As necessidades identificadas no Diagnóstico tornam-se mais evidentes e claras a partir do momento em que se identificam indicadores objectivos.

Neste contexto, e face à relevância que assumem, apresentam-se, seguidamente, vários parâmetros de exploração e funcionamento de uma Empresa, alguns indicadores para medir o impacto que a formação pode ter no negócio, bem como alguns exemplos de cursos de formação que podem contribuir para melhoria desse desempenho organizacional.

### Impacto sobre os parâmetros de exploração da empresa

<i>Impacto sobre os parâmetros de exploração da empresa</i>	<i>Exemplos de indicadores de medida de impacto</i>	<i>Exemplos de cursos de formação</i>
<b>1. PARÂMETROS RELATIVOS À PRODUTIVIDADE</b>		
Optimização dos meios e recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- atrasos (tempo de resposta, solução de reclamações, lançamento de novos produtos)</li> <li>- Preço de revenda</li> <li>- Rapidez da rotação de stocks</li> <li>- Capacidade de processos</li> <li>- Energia utilizada</li> <li>- Custo de desperdícios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação técnica</li> <li>- Qualidade</li> <li>- Reengenharia</li> <li>- Gestão da produção</li> </ul>
<b>2. PARÂMETROS RELATIVOS À QUALIDADE DE SERVIÇO</b>		
Qualidade dos produtos e do serviço ao cliente	<p>A partir da percepção do cliente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fiabilidade dos produtos</li> <li>- Competência do pessoal</li> <li>- Disponibilidade do pessoal</li> <li>- Qualidade da relação</li> <li>- Tempo de resolução</li> <li>- Tratamento de reclamações</li> <li>- Preço</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação técnica</li> <li>- Formação na área comportamental</li> <li>- Qualidade</li> <li>- Conhecimento do ambiente</li> </ul>
<b>3. PARÂMETROS RELATIVOS AO AMBIENTE</b>		
Prevenção de prejuízos causados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quantidade de efluentes/dejectos rejeitados</li> <li>- Quantidade de produtos reciclados</li> <li>- N.º de plantas exteriores</li> <li>- Taxa de utilização de materiais reciclados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legislação relativa ao ambiente</li> <li>- Formação técnica específica sobre meios de prevenção e protecção</li> <li>- Conhecimento do processo de produção, de matérias-primas utilizadas</li> </ul>
<b>4. PARÂMETROS RELATIVOS À SEGURANÇA DE PESSOAS</b>		
Prevenção da integridade de pessoas e bens	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frequência e gravidade dos incidentes e acidentes de trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segurança</li> <li>- Manutenção preventiva</li> <li>- Legislação sobre segurança</li> </ul>

## Impacto sócio-organizacional

Impacto sobre os parâmetros sócio-organizacionais	Exemplos de indicadores de medida de impacto	Exemplos de cursos de formação
<b>1. ORGANIZAÇÃO FORMAL</b>		
<b>1.1 - Estrutura organizacional</b> (funções, grau de centralização, tipo de estrutura)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- N.º de níveis hierárquicos</li> <li>- N.º de grupos de projecto</li> <li>- Nova configuração dos serviços</li> <li>- Natureza das responsabilidades delegadas aos serviços descentralizados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização (industrial, administrativa, ...)</li> <li>- Condução de projectos</li> <li>- Gestão (delegação ...)</li> </ul>
<b>1.2 - Configuração dos processos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produtividade</li> <li>- Atrasos na resposta aos pedidos dos clientes</li> <li>- Atrasos na produção de bens/serviços</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualidade</li> <li>- Análise de valor</li> <li>- Análise de processo</li> <li>- Organização</li> <li>- Reengenharia</li> </ul>
<b>1.3 - Relações clientes / fornecedores internos e cooperação entre serviços, unidades, células</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- N.º e natureza dos projectos em que há cooperação</li> <li>- N.º de projectos inter serviços formalizados</li> <li>- Índices de satisfação dos clientes internos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualidade total</li> <li>- Condução de projectos</li> <li>- Projectos industriais</li> </ul>
<b>2. CIRCUITOS DE INFORMAÇÃO</b>		
<b>2.1 - Informação sobre o ambiente da empresa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Volume e natureza da informação recolhida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento do mercado e concorrência</li> <li>- Conhecimento da empresa e seus produtos</li> <li>- Marketing, estratégia</li> <li>- <i>Benchmarking</i></li> </ul>
<b>2.2 - Circulação de informação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapidez, pertinência da informação em circulação</li> <li>- Difusão da informação na organização</li> <li>- Clareza das notas internas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão</li> <li>- Qualidade</li> <li>- Circuito de informação</li> <li>- Comunicação</li> <li>- Informática</li> <li>- Expressão escrita</li> <li>- Conhecimento da empresa</li> </ul>
<b>3. GESTÃO DE PESSOAS</b>		
<b>3.1 - Estilo de gestão e modo de animação dos serviços</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- N.º de encontros anuais, de reuniões de serviço, de decisões tomadas após consulta</li> <li>- N.º de soluções adoptadas e colocadas em prática, propostas por grupos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão</li> <li>- Comunicação</li> <li>- Desenvolvimento pessoal</li> </ul>
<b>3.2 - Definição de objectivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- N.º de objectivos formalizados; nº de objectivos avaliados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condução de projectos</li> <li>- Gestão por objectivos</li> </ul>

## Impacto sócio-organizacional (cont.)

<i>Impacto sobre os parâmetros sócio-organizacionais</i>	<i>Exemplos de indicadores de medida de impacto</i>	<i>Exemplos de cursos de formação</i>
<b>4. COESÃO SOCIAL</b>		
<b>4.1 - Mobilização do pessoal, autonomia, iniciativa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Absentismo</li><li>- <i>Turnover</i> não desejado</li><li>- N.º de sugestões de melhoria recebidas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Formação na área comportamental</li></ul>
<b>4.2 - Ambiente e clima social</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Satisfação do pessoal, grau de adesão aos objectivos da empresa, medidos em sondagens internas</li><li>- Frequência e natureza dos conflitos sociais</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Todos os tipos de formação, particularmente: gestão, conhecimento da empresa e seus serviços, comunicação, qualidade</li></ul>
<b>5. UTILIZAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS</b>		
<b>5.1 - Utilização do material, máquinas, etc.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Diversidade de utilizadores</li><li>- N.º de funcionalidades utilizadas pelos utilizadores</li><li>- N.º de avarias e paragens devidas a má utilização</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Formação técnica</li><li>- Formação de integração de conteúdos técnicos</li></ul>

## Impacto cultural

<i>Impacto sobre os parâmetros de cultura</i>	<i>Exemplos de indicadores de medida de impacto</i>	<i>Exemplos de cursos de formação</i>
<b>1. UMA VISÃO COMUM DA REALIDADE</b>		
Projecto e identidade de empresa	<ul style="list-style-type: none"><li>- Taxa de adesão do pessoal ao projecto de empresa, via sondagem</li><li>- Taxa de satisfação aferida directamente pela hierarquia</li><li>- Taxa de reconhecimento pelo pessoal da qualidade dos produtos e serviços da empresa</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Gestão (<i>team building</i>)</li><li>- Conhecimento da empresa</li></ul>
<b>2. MODO DE REACÇÃO AOS ACONTECIMENTOS/EVENTOS</b>		
Lançamento de 'problemas' na empresa	<ul style="list-style-type: none"><li>- N.º de novos produtos</li><li>- Repartição dos investimentos entre o curto, médio e longo prazo</li><li>- Taxa de assunção de riscos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Estratégia</li><li>- Métodos de análise de situação (resolução de problemas, ...)</li><li>- Formação nas técnicas comportamentais e relacionais</li></ul>
<b>3. MODO DE COMPORTAMENTO FACE AO EXTERIOR</b>		
Abertura da empresa	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tempo consagrado por categoria profissional aos contactos personalizados com clientes e fornecedores</li><li>- <i>Turnover</i> de clientes e fornecedores</li><li>- N.º de parcerias com clientes e fornecedores</li><li>- Taxas de reclamação de clientes</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Qualidade</li><li>- Acolhimento</li><li>- Conhecimento de clientes e fornecedores</li></ul>
<b>4. MODO DE COMPORTAMENTO INTERNO</b>		
Regulação interna	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tempo consagrado pelos gestores aos encontros in/formais com o pessoal</li><li>- Frequência das manifestações de convivialidade</li><li>- N.º e natureza dos modos de comunicação</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Gestão</li><li>- Formação na área comportamental</li></ul>

## Impacto social

<i>Impacto sobre os parâmetros sociais</i>	<i>Exemplos de indicadores de medida de impacte</i>	<i>Exemplos de cursos de formação</i>
<b>1. INSERÇÃO NO AMBIENTE LOCAL</b>		
Política de relações públicas	<ul style="list-style-type: none"><li>- Frequência de relações com os actores locais e serviços descentralizados do Estado</li><li>- N.º de artigos da imprensa local, invocando a empresa</li><li>- N.º de reuniões de informação sobre as actividades da empresa</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Seminários por dirigentes</li><li>- Conhecimento da empresa, do seu ambiente, da sua responsabilidade social</li><li>- Formação na área comportamental</li><li>- Qualidade total</li></ul>
<b>2. A CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL</b>		
Política e cidadania da empresa	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tempo consagrado à transmissão de saber-fazer aos estagiários</li><li>- N.º de tutores</li><li>- Contribuição com conhecimentos/experiência para os projectos locais</li><li>- Tempo/facilidades concedidas aos trabalhadores da empresa para actividades de interesse social</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Formação em capitalização e transmissão do saber-fazer</li><li>- Gestão</li><li>- Aperfeiçoamento técnico</li></ul>
<b>3. DESENVOLVIMENTO HUMANO DOS SEUS MEMBROS</b>		
Política de desenvolvimento pessoal na empresa	<ul style="list-style-type: none"><li>- taxa de trabalho a tempo parcial, taxa de pessoas com horário flexível</li><li>- nº de projectos pessoais</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Condições de trabalho</li><li>- Desenvolvimento pessoal</li><li>- Formação de aculturação e de sensibilização</li><li>- Gestão</li></ul>

› Traduzido e adaptado de:

Barzucchetti, S. e Claude, J. (1995). Evaluation de la Formation et Performance de l'Entreprise. Diagnostic d'Entreprise. Editions LIAISONS

## 1.4. A Importância da Comunicação Interna e Participação no Processo de Formação

---

A comunicação entre o que gere / desenvolve a formação e aquele que a solicita / paga é frequentemente caracterizada por malentendidos e descoordenação. Considerada de suma importância num contexto de formação, apresentamos seguidamente o que consideramos ser os principais problemas de Comunicação que enfermam o Processo de Formação.

### Atribuição de sentido diferente às mesmas palavras

Quando se fala em "investimento em formação" há entendimentos diferentes do que se pretende dizer.

Para o Gestor do Negócio "investimento" tem um sentido preciso: despesa no curto prazo que se traduzirá em benefício (estimado em termos monetários) dentro de determinado período de tempo (tempo de retorno). Os projectos de formação raramente são apresentados em termos de resultados esperados, quantificados. No final do investimento, o Gestor espera aumento da produtividade / rentabilidade, pelo que, a linguagem de quem gere / realiza a formação não pode ser vaga quanto aos resultados esperados para persuadir o aumento de custos.

Além de tudo, um investimento pretende preparar o futuro. Assim sendo, o plano de formação deverá reflectir não só as necessidades imediatas, mas também perspectivar as exigências futuras de competência e qualificação dos recursos humanos, preparando o desenvolvimento esperado do negócio.

### Falar na mesma linguagem

O Responsável pela gestão / realização do Processo de Formação preocupa-se com actividades, de orçamento, de horas/colaborador, dos novos imperativos legais. O Gestor do Negócio fala da conta de exploração e dos seus projectos. O único item em comum é o orçamento! O que é muito redutor, face à perspectiva que enunciamos no âmbito da formação.

### O papel do Responsável pela Gestão / Realização do Processo de Formação

Qual o papel (auto) atribuído a este profissional? O que regista pedidos da hierarquia ou o que propõe serviços integrados com as necessidades do negócio?

A atitude da organização deve ser a de integrar a formação, com os restantes processos organizacionais, encarando-a como parte da estratégia para a consecução dos seus objectivos. Assim sendo, o próprio Responsável pela Gestão / Realização do Processo de Formação, deve-se assumir como parceiro estratégico e orientar as suas práticas nesse sentido. Procurando conhecer as linhas de desenvolvimento da organização, o contacto e conhecimento do terreno (características, dificuldades, potencialidades), desenvolvendo uma relação profícua com os interlocutores chave da organização, nos vários níveis hierárquicos - o Profissional de Formação - propõe soluções, na sua qualidade de especialista.

### O processo de comunicação interna na formação

O Responsável pela Gestão / Realização do Processo de Formação deve procurar estar ao corrente das necessidades actuais e futuras dos operacionais.

O Diagnóstico de Necessidades de Formação (DNF) deve ser realizado em parceria e baseando-se em informações veiculadas pelos actores chave da organização. Os resultados do DNF, materializados nos objectivos com cada área de formação, devem ser validados por eles, explicitando um compromisso do Processo de Formação com os resultados pretendidos e necessários para o sucesso organizacional.



## Documento de Saída

---

### **Diagnóstico de Necessidades de Formação e Planeamento**

Um documento criado à saída do Diagnóstico de Necessidades de Formação não tem um conteúdo rigidamente definido. Mais ainda porque as informações que se recolhem numa primeira fase de abordagem de análise à organização dão, desde logo, indicações importantes para o que se considera ser o Planeamento da Formação. Assim sendo, consideramos um documento único, à saída das duas fases iniciais do Processo de Formação, com um anexo, a primeira versão do orçamento.

### **Disfunções detectadas / indicadores**

Caracterização do(s) problema(s) detectado(s) durante a fase de diagnóstico e identificação dos respectivos indicadores.

Explicitação da contribuição trazida pela formação ao nível da organização e da aquisição de competências e conhecimentos, fundamentando assim, a pertinência e necessidade da formação em cada área identificada.

### **Intencionalidades**

Nesta fase, os objectivos são definidos em termos de intencionalidades: ao nível organizacional, das competências e/ou dos conhecimentos.

### **Destinatários**

Tendo em consideração as disfunções detectadas e indicadores que caracterizam o(s) problema(s) faz sentido enunciar quais os destinatários, de forma geral, nomeadamente, indicando as funções que exercem na organização.

De alguma forma, esta informação, em princípio relativa ao Planeamento é, muitas vezes, incluída no documento à saída do Diagnóstico, dado ser elucidativa para a compreensão da problemática identificada.

No documento de saída do Planeamento, propriamente dito, é muito vezes já identificado o número de pessoas que necessita receber formação nesta área temática.

### **Cronograma geral**

Neste momento são identificadas prioridades e quais os momentos mais propícios à formação em cada área, em função dos destinatários.

### **Estimativa dos meios necessários**

Os meios e recursos nesta fase ainda não ficam completamente definidos, no entanto, em função do número de formados (número de grupos) perspectivados, pode começar a preencher-se a matriz de cálculo de custos - orçamento.



## Actividade 1 - Diagnóstico de Necessidades de Formação

De entre as várias organizações por onde passou e com que ainda contacta, escolha uma, preferencialmente, que seja de fácil acesso.

Estamos a referir-nos à empresa de que é consultor, a organização para que já assegurou ou ainda assegura formação, bem como, em alternativa, à repartição pública onde foi mal atendido da última vez, o café onde começa o seu dia ou mesmo a escola onde estudou. Como vê, é fácil.

Sendo certo que o facto de não dispor de qualquer tipo de dados internos limita o aprofundamento da realidade, pretende-se, com esta actividade, exercitar o raciocínio subjacente às metodologias e técnicas que aqui lhe propomos.

Recorde-se, então, da realidade que vai analisar, com o propósito de identificar necessidades de formação.

**1.** Escreva o nome da organização que vai analisar

**2.** Leia os textos 1.1 - Desenvolvimento de metodologias/Concepção de instrumentos de DNF e Metodologias de Diagnóstico e veja as transparências de Metodologias. A partir desta informação, seleccione qual a metodologia que lhe parece mais adequada ao seu caso ou, construa a sua própria forma de recolha de dados a partir da informação disponibilizada. Se escolher a Metodologia de Planeamento de Projectos por Objectivos, consulte o texto 1.2 - Aplicação de metodologias e instrumentos de DNF.

**3.** Consulte o texto Técnicas de Recolha de Informação e as transparências com o mesmo nome para identificar quais as fontes onde poderá ou poderia (no caso de não ter acesso) obter informação.

**4.** De entre as várias técnicas de recolha de informação, a entrevista a colaboradores com funções de gestão na empresa é uma das mais importantes.

**4.1.** Utilizando como ponto de partida o exemplo de entrevista que lhe propomos no ficheiro Entrevista (global), elabore duas questões que lhe permitam recolher informações para conhecer a organização do ponto de vista estratégico.

**4.2.** Utilizando como ponto de partida o ficheiro Entrevista (parcial), elabore duas questões que lhe permitam identificar as necessidades de desenvolvimento de competências de um dos postos de trabalho considerados chave na organização que escolheu analisar.

**5.** Um diagnóstico não fica completo sem ficar claro o que é necessário ver mudado no final da intervenção. Assim, identifique quais os indicadores com base nos quais se propõe avaliar o impacto da formação. Para isso, consulte o texto Identificação dos indicadores e das áreas temáticas, em função das do plano de negócios.

Bom trabalho!

# Planeamento



## 2. Avaliação das Práticas - Planeamento

Com base nos elementos reunidos com o DNF inicia-se a fase do Planeamento, de forma a poder definir-se um plano de acção organizado e verdadeiramente útil.

Responda à *check-list* que se segue para avaliar se os processos de formação com que habitualmente trabalha estão completos.

Após a resposta consulte a informação que disponibilizamos neste capítulo e confirme como melhorar os aspectos que identificou como menos conseguidos.

### 2. Check-list: Planeamento

Actividades de Planeamento	Nunca / raramente realiza ou considera	Realiza / considera às vezes	Realiza / considera habitualmente ou quase sempre	Realiza / considera habitualmente ou quase sempre
<p><b>1.</b> Define as intencionalidades formativas em termos de:</p> <p><b>1.A.</b> De objectivos organizacionais</p> <p><b>1.B.</b> De comportamentos profissionais em situação de trabalho</p>				
<p><b>2.</b> Elabora um documento que resume os dados necessários para a operacionalização da estratégia de formação (Plano de Formação)?</p>				
<p><b>3.</b> Inclui nesse documento:</p> <p><b>3.A.</b> Os objectivos</p> <p><b>3.B.</b> Áreas de formação</p> <p><b>3.C.</b> Destinatários / segmentos-alvo / categorias profissionais</p> <p><b>3.D.</b> – Modalidade de formação</p> <p><b>3.E.</b> Meios necessários            - humanos            - pedagógicos            - materiais            - financeiros</p> <p><b>3.F.</b> Cronograma genérico</p>				

## 2. Planeamento de intervenções ou actividades formativas

### Âmbito / Objectivos

Operacionalizar a estratégia de formação, definindo um plano de acção organizado.

### Sub-processos / Responsável

#### 2.1. Fixação de objectivos a alcançar

**Responsável:** Gestor da Formação, Gestores e Administração

#### 2.2. Planeamento de intervenções formativas de forma organizada (por segmentos-alvo, área, modalidade)

**Responsável:** Gestor da Formação

#### 2.3. Definição de cronograma global

**Responsável:** Gestor da Formação, Gestores e Administração

#### 2.4. Estimativa dos meios necessários (humanos, pedagógicos, materiais e financeiros)

**Responsável:** Gestor da Formação

### Instrumentos / Produtos

#### ■ Plano de formação:

- › Destinatários (descritos de forma geral)
- › Área
- › Modalidade
- › Objectivos gerais
- › Cronograma global (Diagrama de Gant)
- › Orçamento (por curso, por mês, por ano)

# Introdução

---

## Introdução

Era uma vez um ratinho que juntou as sete moedas de ouro que possuía e resolveu ir procurar fortuna por este mundo fora.

Já a caminho, encontra uma doninha que lhe pergunta:

- *Hei, amigo. Onde vais tu com tanta determinação?*

- *Vou procurar fortuna por este mundo fora, respondeu o ratinho.*

- *Pois hoje é o teu dia de sorte, diz a doninha. Por quatro moedas de ouro vendo-te este carro de corrida que te permitirá chegar bem mais rápido.*

- *Magnífico!* Diz o ratinho, que monta no seu novo carro e passa, assim, a deslocar-se cem vezes mais rápido.

Um pouco depois, aparece uma raposa que o interpela:

- *Hei, amigo. Onde vais tu com tanta determinação?*

- *Vou procurar fortuna por este mundo fora, respondeu o ratinho.*

- *Pois hoje é o teu dia de sorte, diz a raposa. Por uma módica quantia podes ter esta varinha mágica que te permitirá viajar ainda mais rápido.*

O ratinho comprou então a varinha mágica com o dinheiro que lhe restava e passou a poder viajar mil vezes mais depressa, sobre a terra e sobre o mar, como uma flecha.

Eis quando encontra um tubarão que lhe pergunta:

- *Hei, amigo. Onde vais tu com tanta determinação?*

- *Vou procurar fortuna por este mundo fora, respondeu o ratinho.*

- *Pois hoje é o teu dia de sorte, diz o tubarão. Se tomares este atalho, disse o tubarão, mostrando a sua boca escancarada, pouparás imenso tempo.*

- *Oh, muito obrigado, disse o ratinho, entrando rapidamente na boca do tubarão e sendo, assim, prontamente devorado.*

## **O vento nunca é favorável àquele que não sabe onde quer ir.**

Da história acabada de apresentar, de imediato ressalta a relevância subjacente ao planeamento, o qual surge como necessário para explicitar os objectivos e o caminho a seguir para os atingir, isto é, caminhamos aqui para o plano de formação.

## **Os aspectos críticos da elaboração e implementação do Plano de Formação**

O Plano de Formação é um instrumento de gestão da Formação que materializa as orientações do Diagnóstico de Necessidades de Formação. Devem estar identificadas as acções de formação correspondentes a essas orientações, a programação no tempo e a afectação de recursos.

A elaboração e a implementação de um Plano de Formação confrontam-se com alguns desafios, a saber:

### 1. O exemplo da gestão

Será difícil conseguir a adesão das chefias intermédias e colaboradores para a realização do diagnóstico e para a libertação do trabalho / frequência das acções de formação, se os gestores de topo não se formam, não falam a mesma linguagem, não estão orientados na mesma direcção.

### 2. A coerência

As acções de formação do Plano de Formação devem ser coerentes e integradas entre si e com o projecto de desenvolvimento global da organização. Caso contrário, serão apenas um amontoado de cursos avulsos, por solicitação de vontades individuais, sem intencionalidade global.

### 3. Integração

É muito importante integrar a formação, explicitamente, com os objectivos da empresa. Centrar as necessidades de formação nas necessidades da empresa, articular o plano de formação com os outros planos e ritmos operacionais correntes, envolver os actores organizacionais na definição dos planos e timings da sua implementação, mostra-se de suma importância.

### 4. Preparação do futuro

Um outro desafio à formação é a preparação para o futuro, que se sabe, incerto. No que respeita à qualificação dos trabalhadores a preparação é para a empregabilidade e para a adaptabilidade às mudanças. Nenhuma empresa pode garantir emprego vitalício e a aposta na qualificação prepara os colaboradores para o mercado de trabalho, posicionando-se a empresa numa óptica de responsabilidade social, beneficiando, também ela própria, da melhoria da qualificação geral dos seus colaboradores.

Simultaneamente, a abordagem ao futuro da organização numa óptica de médio-prazo versus o tradicional curto-prazo (1 ano) permite a preparação, a previsão de crises e alterações face à conjuntura sócio-económica incerta.

#### Bibliografia

**Meignant, A. (1999).** *A Gestão da Formação*.  
Lisboa: Publicações D. Quixote

## 2.1. Definição de Intencionalidades formativas

---

### Introdução

A ênfase dada à qualidade não tem conhecido resposta adequada no domínio da formação. Uma das razões que o justifica tem, desde logo, a ver com a dificuldade de avaliar os resultados da formação, circunstância que impede que se lhe aplique os processos habitualmente utilizados para a qualidade total.

É indiscutível que a qualidade de uma acção de formação reside, sobretudo, na sua eficácia. A formação é eficaz quando induz os comportamentos desejados na população visada e isso, por sua vez, se traduz num resultado desejado no desempenho profissional. Quando isto acontece, o investimento realizado na formação é justificado e todas as partes envolvidas recolhem benefícios.

No entanto, e à luz do que nos é dado conhecer, uma pergunta se impõe: será a formação um investimento ou apenas um custo?

Um investimento é um desvio de recursos da produção (em vez de produzir, investe-se), uma dúvida para o futuro e, nessa medida, um risco (a despesa é certa, o ganho é incerto), ao mesmo tempo que pretende ser uma contribuição para esse mesmo futuro (procura-se a criação de potencial).

Nesse sentido, um investimento é uma escolha (entre vários investimentos possíveis) que deverá ser assumida com base em critérios e que deverá dispor de objectivos bem concretos. O que significa que qualquer decisor, ao aprovar a realização de um investimento em formação, deverá estar capacitado para poder demonstrar o impacte da formação nos resultados, sob pena da decisão ser, no mínimo, questionável.

### O problema

Se a tomada de consciência da necessidade de avaliar criteriosamente os resultados da formação parece ser já consensual, a sua passagem à prática peca ainda por inúmeras deficiências.

Em primeiro lugar, porque não existe um modelo de avaliação universalmente aceite, nem tão pouco formas de operar ou normas de conduta por todos aceites.

Em segundo lugar, porque os estudos vão recorrentemente confirmando que as técnicas de avaliação mais utilizadas, independentemente das críticas que cada vez mais lhes são feitas, são os *índices de sorrisos*, ou seja, os inquéritos com que se ausculta a satisfação e as reacções dos participantes no final das acções de formação. A avaliação das aprendizagens e dos comportamentos em contexto de trabalho são utilizadas menos vezes, sendo, de todos os níveis de avaliação, e em termos do impacte da formação, aquele que merece menores atenções.

Ora, a qualidade total que se pretende para a formação é impossível de se obter caso não existam mecanismos de controlo e de regulação como os que as estratégias avaliativas sistematizadas permitem. Para que estes surjam, por seu turno, é necessário que prestemos atenção ao que poderemos considerar como os pilares de qualquer acção de formação - os objectivos - pois da sua formulação dependerá a qualidade da avaliação a realizar.

## Intencionalidades Formativas

Como resultado da recolha de informação, em sede de Diagnóstico de Necessidades de Formação (DNF), a síntese dos dados a transpor para um Plano de Formação deve ter em conta as intencionalidades formativas, isto é, quais os resultados que se pretendem obter com as acções de formação do Plano de Formação.

Pela relevância que assume, apresentam-se, a seguir, os três níveis de intencionalidade formativa, cascateando do nível de funcionamento do negócio e resultados globais pretendidos, para as competências individuais e colectivas que são necessárias adquirir e respectivos conhecimentos.

### › Nível do funcionamento do negócio

A perspectiva a tomar aqui é de ordem económica, social e cultural. Os objectivos atribuídos à formação são apelidados de **objectivos de impacte**. Eles representam os efeitos esperados da acção/plano de formação sobre as condições de funcionamento e de exploração de uma empresa e dizem respeito à tradução das novas práticas profissionais em resultados organizacionais, departamentais, ...

As referências aqui são de qualidade, de números, de atrasos no cumprimento de regulamentos, em quotas de mercado, mas também de resultados esperados de maior segurança, de melhores relações entre os serviços. Estas referências têm um carácter colectivo mesmo se de vez em quando o seu resultado possa provir de apenas um indivíduo.

Apresenta-se, para vários parâmetros de exploração da Empresa, exemplos de indicadores para medir o impacte no negócio (ver no capítulo anterior o tópico Indicadores de Impacte Organizacional e exemplos de acções de formação).

À saída do DNF deverão ficar especificados os problemas a resolver com o contributo da formação e respectivos indicadores, preparando assim, a avaliação, a medição da eficácia da formação.

### › Nível das competências

Os indicadores organizacionais são índices de exploração do negócio, portanto, globais, razão pela qual, para os alcançar, faz sentido a decomposição em objectivos e respectivos indicadores mais específicos, pois ajuda a operacionalizar a acção.

Os objectivos correspondentes a este nível serão denominados de objectivos profissionais. Estes são os objectivos essenciais a perseguir em todo o processo de formação. Portanto, o nível de intencionalidades formativas a que nos referimos diz respeito à **modificação das competências profissionais das pessoas e das equipas**. É através da aposta nas competências que vão ser utilizadas no dia-a-dia de trabalho que podemos esperar obter a melhoria dos resultados da organização (funcionamento, indicadores determinados).

Por 'competência profissional' entendemos, de acordo com Le Boterf (citado por Barzucchetti e Claude, 1995: 22), que se trata de um "saber-agir aprovado e reconhecido". É o mesmo que dizer, que se trata de um indivíduo fazer, agir ou reagir, de abordar ou resolver problemas em contexto profissional. Esclarecendo ainda a definição de Le Boterf (22) "a competência é sempre uma competência de situação e não existe de forma autónoma". As competências dão lugar aos desempenhos individuais ou colectivos úteis aos objectivos da organização. Por desempenho entendemos "o nível quantitativo e qualitativo dos resultados e realizações obtidos por uma pessoa ou uma equipa num dado contexto de trabalho" (Barzucchetti e Claude, 1995: 22).

Apesar de, na maior parte dos casos, um nível de desempenho poder resultar da aquisição de dadas competências novas, nem sempre resulta unicamente da aquisição dessas competências e, nem sempre as novas competências são suficientes. As competências, não deixam, no entanto, de constituir um bom indicador para os resultados do desempenho.

## › Nível da Aquisição de Conhecimentos

Este nível refere-se à contribuição esperada da formação para a transformação que se opera nos participantes em virtude da interface pedagógica. Portanto, o que subjaz à modificação do comportamento são os conhecimentos, dentro de um contexto apropriado. Estas transformações correspondem à **aquisição progressiva pelos aprendentes de novas representações da realidade, de conhecimentos, de comportamentos novos... que apelidamos genericamente de 'capacidades'**.

É conveniente juntar dois elementos que facilitam a transferência do adquirido para a situação profissional:

- A antecipação positiva das situações que vai encontrar depois da formação, o que levará o participante a pensar que estarão reunidas as condições para pôr em prática o que aprende na formação, isto é, um prognóstico favorável de que a situação de trabalho é transformável;
- Uma imagem positiva de si, uma auto-confiança suficiente para passar a actos e colocar em prática o aprendido e assim transformar a situação de trabalho (Figura 1).



**Figura 1:** Elementos necessários para a transferência dos conhecimentos adquiridos. In Barzucchetti e Claude, 1995: pp.25

A aquisição em termos de conhecimentos, saber-fazer e comportamentos podem ser determinados *a priori* através de objectivos pedagógicos. Para esses objectivos poderem ser avaliados, devem ser formulados em termos operatórios.

## > SÍNTESE

Do exposto, resulta a seguinte análise esquemática, expressa na Figura 2.



**Figura 2:** Resumo dos níveis de intencionalidades e resultados esperados.  
*In Barzucchetti e Claude, 1995: p.27*

### Definição de Objectivos

Uma das maiores evidências da investigação nas ciências do comportamento é que a definição de objectivos tem um efeito benéfico no desempenho. Foram realizados estudos em vários contextos e com vários parâmetros, tendo, todos eles, chegado à conclusão dos efeitos positivos da existência de objectivos.

Nesta matéria, a regra de elaboração de objectivos SMART é reconhecida internacionalmente, como uma boa fórmula. Face à pertinência que lhe está subjacente, e para uma melhor compreensão da mesma, vejamos mais atentamente a sua tradução, a saber:

- Specific (Específico) - define precisamente o que está envolvido
- Measurable (Mensurável) - de forma a que possa ser avaliado o seu alcance (directamente ou através de indicadores definidos)
- Agreed (Negociado) - pressupõe conhecimento e acordo, por parte de quem tem que o assumir
- Realistic (Realista) - desafiante, mas realista
- Timed (Temporizado) - especificando um prazo para a sua concretização

Os objectivos, claros e especificados, tendem a conduzir a melhores desempenhos do que os que são enunciados de forma vaga ou geral.

Objectivos com um certo grau de dificuldade / desafio conduzem a melhores desempenhos do que objectivos muito fáceis, desde que, quem tem que os atingir os aceite e esteja empenhado na sua concretização. Isto pressupõe conhecimento e negociação dos objectivos.

Assim, neste ponto de desenvolvimento do Processo de Formação devem ser identificados os objectivos / intencionalidades organizacionais que se pretendem vir a atingir com o contributo da formação, assim como as intencionalidades ao nível comportamental.

### **Bibliografia**

**Barzucchetti, S. e Claude, J. (1995).** *Evaluation de la Formation et Performance de l'Entreprise. Diagnostic d'Entreprise.*  
Editions LIAISONS.

**Williams, R. (2002).** *Managing Employee Performance. Design and Implementation in Organizations.*  
Thomson Learning

## 2.2. Planeamento das intervenções formativas: componente legal

---

Para que seja eficaz, um programa de formação não pode ser implementado de uma forma aleatória. Bem pelo contrário, é fundamental que os responsáveis organizacionais (e, conseqüentemente, os responsáveis pela formação) preparem, devidamente, todo o processo subjacente, isto é, é crítico que se promova o planeamento das acções de formação a desenvolver. Assim sendo, é necessário tomar em linha de conta alguns dos contributos que a legislação existente sobre esta matéria nos pode proporcionar, a saber:

### **Modalidades de formação, de acordo com o IEFP**

[http://portal.iefp.pt/portal/page?\\_pageid=117,104151&\\_dad=gov\\_portal\\_iefp&\\_schema=GOV\\_PORTAL\\_IEFP](http://portal.iefp.pt/portal/page?_pageid=117,104151&_dad=gov_portal_iefp&_schema=GOV_PORTAL_IEFP)

#### **Sem equivalência escolar**

Qualificação Inicial  
Especialização Tecnológica  
Qualificação e Reconversão Profissional  
Reciclagem, Actualização, Aperfeiçoamento  
Especialização Profissional  
Formação de Activos Qualificados

#### **Com equivalência escolar**

Aprendizagem  
Educação e Formação de Jovens  
Educação e Formação de Adultos (EFA)

## 2.3. Definição do Cronograma Global

---

O Plano Director de uma organização exprime uma visão, as prioridades, as linhas de acção e os prazos face à implementação de um Projecto Técnico ou Organizacional. É um instrumento com carácter estratégico e abrangente, pelo que exprime uma orientação geral a médio / longo-prazo, portanto, muito provavelmente, plurianual.

O Plano de Formação é um instrumento de gestão da formação que materializa as orientações do Diagnóstico de Necessidades de Formação. No Plano estão identificadas as acções de formação correspondentes a essas orientações, a programação no tempo e a afectação de recursos.

O Plano de Formação deverá estar integrado com o Plano Director de recursos humanos da organização. Assim sendo, a organização temporal das acções de formação deve ser em função das prioridades estrategicamente estabelecidas. Além disso, devem ser orientadas para o futuro, para os objectivos organizacionais do médio / longo-prazo, além das necessidades imediatas. Do exposto resulta, então, que o cronograma do Plano de Formação é, frequentemente, plurianual. Ano a ano, são definidos os pormenores operacionais para a concretização da formação.

### Bibliografia

**Meignant, A. (1999).** *A Gestão da Formação*.  
Lisboa: Publicações D. Quixote

## 2.4. Estimativa dos meios necessários - orçamento

---

A estimativa dos meios necessários para a execução do Plano de Formação é, no essencial, um orçamento. Usaremos as 6 rubricas subjacentes às candidaturas ao Programa Operacional de Emprego Formação e Desenvolvimento Social<sup>1</sup>, do Fundo Social Europeu.

### As rubricas são as seguintes:

Organizado por área temática ou curso

**1. Despesas que se relacionem com Formandos**

Nº de deslocações, horas extra, propinas (no caso de formação externa)

**2. Despesas que se relacionem com Formadores**

Nº de horas, valor / hora, IVA

**3. Despesas que se relacionem com Pessoal Técnico (não docente)**

Externos: consultores, coordenadores, ...

Internos: pessoal afecto ao projecto de formação, cálculo do custo pela percentagem do tempo mensal afectado

**4. Despesas que se relacionem com Acompanhamento**

Material didáctico, fotocópias, *coffee-break*,...

**5. Despesas que se relacionem com Alugueres**

Sala, recursos áudio visuais, computadores, ...

**6. Despesas que se relacionem com Avaliação<sup>2</sup>**

Fotocópias, tempo do Pessoal Técnico (não docente)

---

<sup>1</sup> Uma vez que muitas empresas recorrem a fundos de financiamento europeus, a utilização da mesma linguagem torna-se vantajosa, uma vez que é conhecida de todos. Não obstante, não serão tratadas as regras de candidatura, apenas serão usados os mesmos conceitos.

<sup>2</sup> As despesas inerentes a esta rubrica, no caso do projecto não ser financiado, podem ser incluídas numa outra. A vantagem de ser autonomizada demonstra a importância dada a esta actividade e, portanto, a perspectiva de investimento com que consideram a Formação.



## Orçamento

Nº do curso	Designação	Número Formandos	Duração da Acção	Volume formação	Formadores	Valor das inscrições	Pessoal não docente	Material de apoio, coffee-break	Despesas de representação o...	Rendas, alugueres, amortizações	Total
	(fórmulas de cálculo)	N	X horas	N x X horas	valor/hora x X horas	X	Valor total de honorários gasto / nº horas total x nº horas desta acção	X + Y	X + Y + Z + ...	X + Y + Z	Σ
Total											
	(fórmulas de cálculo)	Σ N	Σ X horas	Σ N x Σ X horas	Σ	Σ	Σ honorários pago a pessoal afecto à formação	Σ	Σ	Σ	Σ



## Actividade 2 - Planeamento de intervenções ou actividades formativas

---

A partir do momento que estão seleccionadas as áreas estratégicas de intervenção, torna-se necessário definir e estruturar intencionalidades formativas.

**1.** Tendo em conta os problemas identificados e os indicadores organizacionais que quer ver alterados no final da intervenção, defina, para as áreas que serão objecto de trabalho formativo, as principais finalidades. Para isso, leia o texto 2.1 - Fixação de objectivos a alcançar e o texto 2.2 - Planeamento de intervenções formativas de forma organizada (por segmentos-alvo, área, modalidade).

**2.** Como sabe, planear uma formação implica também a definição de cronogramas e orçamentos. Veja os textos correspondentes do Capítulo 2 - Planeamento e conceba esses dois documentos para o caso em análise.

Bom trabalho!

# Concepção



### 3. Avaliação das Práticas - Concepção

Depois de estarem definidas grandes finalidades e uma estratégia de formação segue-se a fase da Concepção da Formação, de forma a operacionalizar-se a formação.

Responda à *check-list* que se segue para avaliar se a forma como concebe a formação é a mais correcta.

Após a resposta consulte a informação que disponibilizamos nos vários tópicos deste capítulo e confirme como melhorar os aspectos que identificou como passíveis de aperfeiçoamento.

### 3. Check-list: Concepção

Actividades de Concepção	Nunca / raramente realiza ou considera	Realiza / considera às vezes	Realiza / considera habitualmente ou quase sempre	Não Aplicável
1. Identifica as competências a desenvolver em formação, tendo em conta os comportamentos em situação de trabalho e de impacto geral na organização?				
2. Para cada área, define seqüências de objectivos de aprendizagem, integrando em módulos?				
3. Para cada seqüência de módulos define: <b>3.A.</b> Objectivos Gerais <b>3.B.</b> Específicos				
4. Define/identifica as metodologias / soluções formativas adequadas à situação?				
5. Define a duração da acção?				
6. Identifica os recursos e suportes pedagógicos a utilizar?				
7. Elabora um documento que se constitua um guião pedagógico para o formador?				
8. Define a estratégia avaliativa a aplicar para as propostas pedagógicas?				
9. Completa o orçamento de forma a ter uma ideia mais rigorosa do valor do investimento?				

## 3. Concepção

### Âmbito / Objectivos

Operacionalização da estratégia de formação, definindo um plano de acção organizado.

### Sub-processos / Responsável

**3.1.** Definição das competências e objectivos pedagógicos

**Responsável:** Gestor da Formação e/ou Formador

**3.2.** Estruturação de sequências de conteúdos e saberes, respectiva duração

**Responsável:** Gestor da Formação e/ou Formador

**3.3.** Concepção / identificação de metodologias, instrumentos ou soluções formativas adequadas

**Responsável:** Gestor da Formação e/ou Formador

**3.4.** Elaboração/aquisição de recursos e suportes pedagógicos

**Responsável:** Gestor da Formação e/ou Formador

**3.5.** Definição da estratégia avaliativa para cada proposta / conjunto de propostas

**Responsável:** Gestor da Formação e Formador

### Instrumentos / Produtos

■ Programa:

- › Objectivos gerais e específicos
- › Conteúdos
- › Metodologias
- › Duração
- › Recursos técnico-pedagógicos e equipamentos de apoio
- › Avaliação

# Introdução

As actividades da fase de Concepção baseiam-se no conjunto de competências indicadas no diagnóstico.

Para colmatar as necessidades identificadas há várias hipóteses de soluções formativas que variam em função das exigências de certificação/qualificações formais e das exigências específicas da organização (mais adaptadas).



## Soluções padronizadas

As soluções deste tipo conduzem a qualificações de fundo, normalmente com carácter antecipatório de médio/longo prazo. Decorrem de uma visão do futuro no que respeita às necessidades internas e do contexto da organização. São normalmente intervenções prolongadas no tempo, pelo que a aplicação das competências adquiridas não é imediata.

## Soluções convencionais

Estas são as soluções disponíveis no mercado que não obedecem a ditames para uma certificação formal, nem são adaptadas à realidade da empresa. São normalmente de curta duração e têm, como grande enfoque, o desenvolvimento de capacidades individuais. Desta forma, permitem a resolução, num prazo breve, de problemas pontuais sentidos nas organizações.

Este tipo de soluções não fornece uma resposta à medida das necessidades organizacionais, uma vez que não se baseiam numa análise profunda dos problemas. Normalmente, também não fornecem informações sobre o nível de conhecimentos dos participantes, uma vez que estes raramente são consultados previamente à formação, para aferir o nível / perfil à entrada. Desta forma, deixa para os primeiros momentos da formação o ónus do diagnóstico e a eventual necessidade de reformulação da planificação.

## Soluções estratégicas

Estas soluções integram elementos reactivos e antecipatórios, sendo, no entanto, a abordagem centrada no curto prazo. Por um lado, visam resolver alguns problemas no imediato, por outro, antecipam desafios futuros, através da qualificação da mão-de-obra. As soluções de formação conferem, muitas vezes, certificação formal. Esta forma de encarar a formação exige um planeamento flexível, para ajustar as intervenções formativas às necessidades dos seus beneficiários finais e são, geralmente, de curta duração.

As soluções estratégicas incluem necessidades de formação imediatas e futuras, dos ambientes interno e externo. A concretização das soluções estratégicas exige, frequentemente, a mobilização de peritos em diagnóstico, para que à saída sejam indicadas as competências necessárias e peritos em concepção, para que concebam cursos à medida dessas competências.

## Soluções operacionais

Este tipo de soluções de formação preconiza a resolução de problemas que se colocam no momento ou num breve prazo. São chamadas abordagens reactivas. Visam a melhoria do desempenho organizacional (produtividade, qualidade, optimização de processos, ...). A grande preocupação é o desenvolvimento de capacidades individuais que colmatem, no imediato, problemas bem definidos. Daí que os temas sejam circunscritos e as acções de curta duração.

São, portanto, intervenções construídas à medida. Por outro lado, essa focalização na resolução de problemas imediatos reduz a abrangência da intervenção, não preparando o indivíduo para o médio/longo prazo.

As estratégias de concepção da formação que abordaremos centram-se nas soluções estratégicas. São opções formativas capazes de preparar o futuro e, simultaneamente, responder a necessidades imediatas das organizações e colaboradores.

### Bibliografia

**Instituto para a Qualidade na Formação, I.P. (Colaboração técnica: Covita, H. et al) (2004)** *Guia para a Concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos*, Coleção Metodologias de Formação - O ciclo Formativo.  
Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação, I.P.

## 3.1. Definição das Competências e Objectivos Pedagógicos

---

### Introdução

Se quisermos encarar a formação como um investimento - e este é uma escolha (entre vários investimentos possíveis) -, tal deverá ser assumido com base em critérios claros, sendo simultaneamente necessário dispor de objectivos bem concretos. Daqui resulta que qualquer decisor, ao aprovar a realização de um investimento em formação, deverá estar capacitado para poder demonstrar o impacto da formação nos resultados, sob pena da decisão ser, no mínimo, questionável.

### 1. Os objectivos pedagógicos

Tal como focamos já no capítulo anterior, a qualidade total que se pretende para a formação não é possível de se obter se não existirem mecanismos de controlo e de regulação como os que as estratégias avaliativas sistematizadas permitem. Contudo, para que estes surjam, é fundamental que se preste atenção ao que poderemos considerar como os pilares de qualquer acção de formação - os objectivos -, na medida em que da sua formulação dependerá a qualidade da avaliação a realizar.

#### › Como são encarados os objectivos pedagógicos?

São os objectivos vistos como as fundações da engenharia de uma acção de formação ou, pelo contrário, apenas sentidos como uma formalidade, um ritual que qualquer formador tem que respeitar?

Uma análise rápida a acções de formação de várias entidades formadoras permite-nos concluir que, embora a alínea dos objectivos esteja sempre presente (a formalidade cumprida), muitos são os casos em que à formulação dos objectivos não é atribuída a devida importância. Senão, atentemos nalguns exemplos:

#### **Curso: Direcção de Vendas**

**Objectivos:** Adquirir, a partir de uma visão global da função, o domínio de um conjunto de métodos e instrumentos actualizados da direcção de vendas.

#### **Curso: Administração e Gestão de Pessoal**

**Objectivos:** Aprofundar os conhecimentos do Direito do Trabalho, através do estudo de casos, da jurisprudência, da legislação e convenções colectivas aplicáveis.

#### **Curso: Profissionais de Recursos Humanos**

**Objectivos:** Desenvolver as competências transversais necessárias para aumentar o impacto organizacional e a visibilidade da função Recursos Humanos.

#### **Curso: O Novo Sistema de Gestão Territorial**

**Objectivos:** Conferir aos participantes uma visão global do novo quadro jurídico do ordenamento do território e urbanismo.

#### **Curso: Formação de Formadores**

**Objectivos:** Adquirir um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que permitam o efectivo desempenho como formador.

Estes objectivos, seleccionados de entre muitos outros possíveis, não respeitam as regras básicas de que nos iremos ocupar ao longo deste sub-capítulo. Trataremos aqui, apenas, dos objectivos pedagógicos.

## › 1.1. Introdução aos objectivos pedagógicos

Há algum tempo atrás, um dos formadores com quem trabalhávamos pediu-nos que analisássemos um conjunto de objectivos que tinha formulado. Uma rápida leitura permitiu-nos perceber que não eram objectivos pedagógicos. Nada satisfeito com o nosso comentário, o formador insistia que se tratava de objectivos e que éramos nós quem não sabia do que se estava a falar.

De modo a fazer-lhe entender o problema, apontámos para o telefone e dissemos-lhe que era uma enciclopédia. O formador, agora já zangado, disse-nos que tínhamos perdido a razão. À medida que insistíamos teimosamente que se tratava de um dicionário, o formador começava a convencer-se que, de facto, estávamos doidos.

Finalmente, perguntámos-lhe: Como é que sabe que estamos doidos?

Ao que ele respondeu: Sei o que é um telefone, assim como sei o que é um dicionário. Por isso, a não ser que haja aqui algum disfarce, isto não é um dicionário.

Como sabe? Insistíamos nós.

Já indignado, respondeu: Há alguns critérios que permitem distinguir um telefone de um dicionário ou de outra coisa qualquer. Um telefone tem um dispositivo para ligar os números, um auscultador, e produz um som que indica quando se está a efectuar uma ligação.

Como é fácil de calcular, o formador estava certo. De facto, o telefone não é um dicionário, porque não preenche os requisitos e os critérios necessários para o ser. Aí reside a importância dos critérios. Permitem que duas pessoas cheguem a acordo na categorização de algo e, ao fazê-lo, permite-lhes comunicar entre si e atingir os objectivos a que se propõem.

O mesmo se passa com os objectivos pedagógicos. Embora sejam enunciados escritos que se referem a comportamentos humanos (e, portanto, símbolos abstractos, não tangíveis e mais difíceis de classificar), os objectivos podem ser classificados e avaliados se dispusermos de um conjunto de critérios para o efeito. Disso iremos tratar de seguida.

## 2. Definição de Objectivos

Apesar de só há relativamente poucos anos ter surgido em Pedagogia a preocupação de definir objectivos educacionais de uma forma explícita, desde sempre todas as actividades que um formador realizava pressupunham a existência de objectivos.

Embora presentes em todas as actividades educativas, os objectivos educacionais não eram, e muitas vezes ainda não são, explicitados aos formandos pelos formadores.

Daí que os formandos se vejam frequentemente obrigados a adivinhar o que o formador espera deles. Os formandos que o conseguem são frequentemente bem sucedidos, muitas vezes sem outro esforço para além do despendido em adivinhar e ir ao encontro dessas manias.

Por outro lado, o formador, sem ter explicitado a ele próprio onde pretende chegar, quantas vezes constata insucessos sistemáticos sem que consiga identificar qual a correcção a introduzir na orientação do seu trabalho.

Um objectivo é uma intenção que deve ser expressa de uma forma inequívoca, de maneira que nós próprios saibamos bem o que pretendemos. Mas, fundamentalmente, é necessário que os formandos o saibam. Se aquilo que um formador pretende que os seus formandos consigam também for do conhecimento destes, então eles estarão mais motivados para a aprendizagem, sobretudo se, para além de conhecerem o que se espera deles, tiverem oportunidades de participar na discussão em que foram estabelecidos os objectivos a atingir.

Os formandos sentirão que os seus esforços não são gastos ao acaso, mas orientados e conjugados com os esforços do formador.

Também o formador, bem consciente daquilo que pretende, poderá, por um lado, escolher mais facilmente as estratégias de formação, de modo que o comportamento dos formandos se altere na direcção desejada; podendo, por outro lado, determinar o progresso dos formandos, assim como diagnosticar mais facilmente as dificuldades encontradas e tomar decisões para as ultrapassar.

Na construção de testes, numa avaliação referenciada a objectivos, o formador pode seleccionar as situações que mostrem sem ambiguidade os comportamentos desejados e escolher critérios de apreciação precisos. Desta forma, os resultados da avaliação permitir-lhe-ão ajustar a sua formação, quer modificando as estratégias para obter sucesso, quer reformulando os próprios objectivos que se revelaram inacessíveis ou menos interessantes, ou inadequados às características e interesses dos formandos. Uma outra vantagem de os formadores definirem objectivos reside no facto de esta prática constituir um ponto de partida para a coordenação inter-modular. Com efeito, os objectivos podem constituir um ponto de referência comum à planificação das actividades dos vários módulos de uma acção de formação, de modo que a contribuição específica de cada um aponte para o alvo desejado.

Em suma, pode dizer-se que os objectivos definidos de uma forma bem explícita podem contribuir para:

- comunicar, sem ambiguidade, as intenções das acções pedagógicas a todas as pessoas implicadas no acto educativo;
- escolher adequadamente as estratégias de acção pedagógica;
- servir de referência para avaliar, sem ambiguidade, o fim a atingir;
- identificar que metas se atingem através de uma ocorrência accidental ou de uma actividade que aconteceu mas que não estava planeada;
- escolher os meios de remediar, ou melhorar, o processo formativo;
- facilitar a organização de actividades entre formadores e módulos.

### 3. Principais Erros na Definição de Objectivos

Muitas vezes, os formadores definem os objectivos em termos daquilo que eles próprios pretendem efectuar, em vez daquilo que os formandos devem fazer, isto é, o objectivo descreve o comportamento do formador em vez do comportamento dos formandos.

No exemplo "Demonstrar como se trabalha com o projector" o enunciado indica que a actividade se vai centrar no formador. Assim, o objectivo considerar-se-á atingido quando o formador acabar a demonstração, quer os formandos tenham, ou não ficado aptos a trabalhar com o projector. Neste exemplo, o objectivo que, provavelmente, levou o formador a demonstrar como se trabalha com o projector é que os formandos sejam capazes de:

#### Objectivo geral:

- utilizar o projector

#### Indicadores de aprendizagem:.

- explicar o funcionamento do projector;
- ligar e desligar o projector;
- projectar uma imagem a partir de um ficheiro de um computador.

Outra incorrecção, que por vezes se comete, consiste **em incluir no mesmo enunciado dois objectivos**. Considere-se o seguinte exemplo: "Selecciona e adequa meios audiovisuais".

Seria preferível que este enunciado fosse desdobrado em dois, pois o formando pode seleccionar meios audiovisuais, mas não ser capaz de os adequar.

É vulgar encontrarem-se objectivos definidos em termos de **processo**, isto é, daquilo que o formando vai fazer durante a aprendizagem, não em termos de **produto**, ou seja, daquilo que o formando deverá ser capaz de fazer no fim do percurso formativo. Por exemplo, se se considerar o objectivo "Adquirir conhecimentos básicos de ecologia", o termo "adquirir" aponta mais para as actividades que irão permitir uma consecução desses conhecimentos básicos, do que para um dos tipos de comportamento esperado, indicador de que a aprendizagem foi conseguida. Este tipo de formulação é de utilizar quando se pretende enunciar finalidades educativas.

Um objectivo pode ser indiferentemente enunciado utilizando o verbo no infinitivo ou no presente. Por vezes, ao fazer uma lista exaustiva dos **conteúdos** a tratar durante um determinado período de aprendizagem, pensa-se que se estão a definir objectivos. Considere-se, por exemplo, o enunciado "A emigração e a situação económica de Portugal transição do milénio". Esta frase traduz apenas um conteúdo, não dando qualquer espécie de indicação acerca do que o aluno deve saber fazer, como seja:

- deve estabelecer a relação entre emigração e a situação económica do país?
- deve apenas conhecer que existe uma relação?

#### 4. Das Finalidades aos Indicadores de Aprendizagem

A prática de definir objectivos tem vindo a percorrer um caminho, podendo actualmente considerar-se a existência de duas épocas, ou melhor, de duas fases bem distintas.

Na primeira, chamada comportamentalista, numa preocupação exagerada de rigor operacionalizam-se os objectivos tendo em vista apenas comportamentos observáveis. Disso é exemplo a obra de Robert Mager (1974), onde os princípios que regem a definição de objectivos se encontram muito bem definidos. Para este autor, qualquer intencionalidade formativa, para que o possa ser, deverá ser definida respeitando as seguintes preocupações:

1. A definição descreve o que o formando fará de modo a demonstrar que atingiu o objectivo?
2. A definição descreve as condições em que o formando fará prova da sua competência?
3. A definição indica como o formando será classificado? Descreve o limite inferior de um desempenho aceitável?

Eis porque, uma qualquer definição de objectivos pedagógicos, para ser considerada correcta e de modo a ser útil, deverá ser feita com base em três características fundamentais, a saber:

1. COMPORTAMENTO
2. CONDIÇÕES
3. CRITÉRIOS

Baseada nas teorias behavioristas de estímulo-resposta, este tipo de actuação centra o seu interesse no "treino" de determinadas acções físicas observáveis. Ora, essas acções físicas não dão garantia de que uma actividade mental se tenha realizado e, como é óbvio, podem manifestar-se determinados comportamentos sem que um saber efectivo se tenha alcançado. Nesta primeira fase esquece-se o saber global em detrimento de saberes parcelares. Ainda nesta fase apenas são tidos em conta os resultados obtidos, não se dando importância à chamada "caixa negra", isto é, aquilo que se passa no interior do cérebro do indivíduo.

Assim, vista na perspectiva comportamentalista, a prática de definir objectivos pode ser uma limitação perigosa. Entre outros, citam-se os seguintes inconvenientes:

- A ideia de que, em formação, é possível conceber tudo em termos de comportamentos observáveis, leva a negligenciar aquilo que não se pode (ou não se sabe) objectivar num determinado conteúdo de ensino. O facto de ser muito difícil, por vezes impossível, clarificar determinados objectivos em termos comportamentais (como, por exemplo, aqueles que dizem respeito à criatividade) pode fazer com que certos formadores ignorem esses objectivos e empobrecam, portanto, a sua prática formativa.
- O facto de se considerar os objectivos comportamentais como um fim leva a uma atomização do processo ensino/aprendizagem que conduz a um "adestramento" do formando, em vez de a uma verdadeira aprendizagem. Com efeito, há o risco de "robotização" do indivíduo, pela deficiente inserção das aprendizagens parcelares num saber global.
- A utilização dogmática do conceito de objectivo, isto é, o facto de não se considerarem como importantes senão os comportamentos esperados e previamente definidos, é um risco da prática da definição de objectivos comportamentais. Com efeito, todo o acto educativo pode sempre atingir outros objectivos para além daqueles que estavam inicialmente previstos; estes outros objectivos podem revelar-se de uma grande importância e ser, se isso for possível e se se revelar importante, objecto duma clarificação posterior em termos comportamentais. Um dos papéis do formador é estar atento à manifestação de efeitos não previstos.

- Na medida em que reforça os conteúdos, pode acontecer que cada formador fique ainda mais encerrado na sua disciplina do que ficava numa pedagogia tradicional.

- Outros investigadores, e aqui surge a segunda fase da prática da definição de objectivos seguindo a esteira de Piaget, procuram trabalhar em mecanismos internos, tratam de saber o que se passa na mente do aprendente enquanto se processa a aprendizagem. Isto para tentar reformular, corrigir as suas estratégias de acordo com as necessidades e as características de cada formando.

Assim, um comportamento não é mais do que um elemento de observação a juntar a outros que indicam se a aprendizagem se realizou ou não. Daí que não possam considerar um objectivo comportamental como um fim em si mesmo, mas somente como um indicador de aprendizagem.

Esta segunda fase é denominada cognitivista ou mentalista. Nela, não há mais uma visão rígida, onde se procuram atingir comportamentos fragmentados, mas há uma prática que não confunde o rigor com a rigidez.

Ela dá o devido peso aos comportamentos observáveis, sem esquecer que eles só têm importância se forem complementados por um conjunto de atitudes que revelem a aquisição de um saber que se deseja global.

Concluindo, pode afirmar-se que, de acordo com os diferentes critérios de operacionalização dos objectivos, há duas maneiras de encarar a prática da definição de objectivos, a saber:

- considerar que os comportamentos são o único factor importante, são um fim em si mesmo;
- considerar que os comportamentos são um meio de indicar se as capacidades estão ou não a desenvolver-se.

O termo "objectivo" é empregue com amplitude e significado bastante diferentes. Neste sentido, podem-se considerar, pelo menos, vários tipos diferentes de objectivos:

- finalidades;
- competências;
- objectivos gerais;
- objectivos comportamentais, também denominados objectivos específicos, operacionais, ou melhor, indicadores de aprendizagem.

O formador deverá intervir em todos os momentos do processo de definição de objectivos, sendo particularmente decisiva essa intervenção ao nível da definição dos objectivos gerais, quando eles não estiverem explícitos no programa de formação, e na definição dos indicadores da aprendizagem. Prever e clarificar intenções formativas são dois momentos imprescindíveis na planificação do processo de ensino/aprendizagem. Independentemente da heterogeneidade terminológica utilizada pelos vários autores, há, de uma forma geral, concordância quanto à distinção de vários níveis na definição de objectivos.

Assim, a definição de objectivos aparece como um processo lógico de derivação pela passagem sucessiva de enunciados abstractos, por diferentes níveis de concretização e aplicação, a conteúdos formativos cada vez mais específicos. Com efeito, é necessário que, por um processo gradual de passagem do geral ao específico e do abstracto ao concreto, se chegue a uma comunicação tão explícita quanto possível sobre as aprendizagens que se esperam sejam feitas pelos formandos ao fim de um processo formativo. O essencial em formação não está na grandeza das intenções formativas, mas naquilo que o formando aprende. Portanto, as intenções elevadas e expressas em termos que não permitam controlar a sua realização dão boa consciência e não responsabilizam em nada.

Definir actividades e programar uma formação a partir de uma finalidade é tão arriscado quanto sair de casa com a indicação "para sul". Ou seja, é uma intenção formativa que não permite operacionalizar o que vai ser feito e como. Atente-se, a título de exemplo, no que seria organizar uma formação de formadores apenas com a orientação "Desenvolver competências pedagógicas". Sendo orientador, é manifestamente insuficiente. A competência corresponde, neste contexto, a uma primeira e decisiva operacionalização.

Assim, o formador que tivesse como finalidade desenvolver competências pedagógicas num grupo de formandos veria o seu trabalho facilitado se dispusesse, também, de um perfil de competências como, por exemplo, o seguinte:

*Um formador deve saber:*

- *organizar e dirigir situações formativas*
- *gerir a progressão das aprendizagens*
- *envolver os formandos nas suas aprendizagens*
- *trabalhar em equipa*
- *utilizar as novas tecnologias*
- *administrar a sua própria formação contínua*
- .....

De referir que a competência, por natureza, está ligada a situações profissionais concretas, com pessoas concretas e problemas concretos. E, por isso, tem a vantagem de, operacionalizando a finalidade, obrigar o trabalho formativo a manter a sua ligação com a realidade social e profissional dos formandos, nunca havendo, assim, a possibilidade de esquecer que, mais do que reproduzir mecanicamente conhecimentos e conceitos, o formando é competente se souber integrar os vários saberes que a formação proporciona na procura da resolução de problemas do seu contexto profissional.

A competência é, assim, entendida como:

"... um processo. Se a competência é um saber agir, como funciona ele? O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar, pôr em acção de forma eficaz as diferentes funções de um sistema em que intervêm recursos tão diversos como operações de raciocínio, conhecimentos, activações de memória, as avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais. (...) Esta alquimia permanece ainda largamente uma terra incógnita. A competência não se reduz a um saber nem a um saber-fazer. (...) Todos os dias a experiência mostra que pessoas em posse de conhecimentos ou capacidades não as sabem mobilizar de forma pertinente e no momento oportuno. (...) A competência não reside nos recursos a mobilizar (conhecimentos, capacidades, ...) mas na própria mobilização desses recursos. A competência é da ordem do saber mobilizar. (...) Esta mobilização não é da ordem da simples aplicação, mas da ordem da construção. O diagnóstico de um médico não é a simples aplicação de teorias biológicas. A engenharia de uma acção de formação não se reduz à aplicação das teorias da aprendizagem ou da psicologia cognitiva."

**Le Boterf (1994)**

Os objectivos pedagógicos proporcionam, por sua vez, a operacionalização das competências. Por exemplo, a competência "Gerir a progressão das aprendizagens" implica que os formandos sejam capazes de:

- Conhecer diferentes finalidades avaliativas
- Saber utilizar a avaliação ao serviço das aprendizagens
- Construir instrumentos de avaliação de tipo formativo
- Compreender a diferença entre as avaliações formadora, formativa e sumativa e saber agir em conformidade
- Saber avaliar tendo como referentes o critério, a norma e o próprio formando
- .....

No entanto, estes objectivos não estão, ainda, expressos de forma suficientemente explícita. São objectivos gerais que não explicam com o detalhe necessário quais os conhecimentos ou capacidades que os formandos devem ter, nem permitem ao formador avaliar com algum fundamento de causa.

Verbos como conhecer, compreender e saber apontam para processos mentais e, como tal, devem ser empregues na definição de objectivos gerais. No entanto, precisam de ser clarificados. Com efeito, para que cada objectivo geral possa ser interpretado de forma semelhante por formadores e formandos, é necessário que seja clarificado por uma "lista amostra" de comportamentos definidos e claramente observáveis até agora designados por objectivos operacionais, específicos ou comportamentais.

Actualmente e segundo alguns autores, estes objectivos operacionais começam, preferencialmente, a ser denominados por indicadores de aprendizagem. Isto porque eles não são uma meta em si mesmos, mas apenas sintomas de que o objectivo geral está a ser atingido.

Só têm sentido como objectivo, quando integrados numa listagem exemplificativa da consecução do objectivo geral. Por exemplo, a expressão: "Listar os elementos constituintes de um plano de sessão " só tem significado como objectivo se integrado no objectivo mais geral, "compreender a importância de planos de sessão". Como "clarificadores" que são dos objectivos gerais, os indicadores de aprendizagem devem indicar, sem ambiguidades, acções, os comportamentos exemplificativos da consecução do objectivo geral. Para isso, devem ser expressos por um verbo que traduza um comportamento directamente observável: legendar, comparar, justificar, definir, seleccionar.

Naturalmente, nem sempre é fácil definir e clarificar os objectivos a atingir. Estão neste caso os objectivos que implicam, por parte do formando, um elevado grau de abstracção (objectivos de expressão e de transferência, tal como costumam ser designados). São objectivos que diferem consideravelmente da tipologia de objectivos atrás descrita. Um objectivo de expressão não especifica o comportamento que o aluno deve adquirir depois de se envolver numa ou mais actividades de aprendizagem. Um objectivo de expressão descreve um encontro formativo: identifica a situação sobre que os formandos se devem debruçar, o problema que têm que analisar, a tarefa em que têm que se envolver; mas não especificam o que eles vão aprender com essa situação, problema ou tarefa. Um objectivo de expressão oferece tanto ao formando como ao formador um convite para explorar, ou concentrar em questões que apresentam um interesse especial ou são de importância para quem as investiga. Um objectivo de expressão é, por isso, mais descritivo do que prescritivo, pois não é susceptível de ser enunciado a posteriori e em termos comportamentais. Estão ligados a experiências ou vivências por parte dos formandos que o formador antecipa que provocarão resultados desejáveis mas que nem são previsíveis, com rigor, nem susceptíveis de ser expressos em termos de comportamentos observáveis.

Assim, um formador pode antecipar que a leitura de determinado documento pode levar os formandos a questionar as suas práticas anteriores, que a visita a uma empresa pode contribuir para uma reflexão sobre as condições de higiene e segurança mais adequadas, que a audição de uma determinada peça musical possa desenvolver algum gosto pela música, etc. O que vai resultar, em concreto, destas experiências? Que comportamentos, com elas relacionados, revelarão posteriormente os formandos?

O formador não sabe nem está especialmente preocupado em defini-los, embora tenha, naturalmente, um horizonte ou uma expectativa de resultados em vista que procurará, posteriormente, explorar e maximizar. Mas será o formando a expressar resultados que são consequências das experiências proporcionadas mas não estavam, exactamente, previstos.

Exemplos de objectivos de expressão poderiam ser os seguintes:

- Assiste uma reunião de planificação.
- Escuta um concerto de John Cage.
- Assiste a uma projecção no Planetário.
- Visita empresas do sector têxtil.

Em suma, o formador empenhado na definição de objectivos deverá:

- não omitir objectivos só pelo facto de serem de difícil definição. Mais vale um objectivo definido menos correctamente do que não ficar expressa uma intenção que é importante concretizar;
- clarificar cada objectivo geral por uma listagem de indicadores de aprendizagem ordenados de tal forma que forneçam algumas indicações de actividades que o aluno terá de ser capaz de fazer não só durante as várias etapas de aprendizagem (indicadores intermediários) mas também no final dessa aprendizagem.

Para isso:

- na definição de indicadores de aprendizagem há que atender às características e necessidades dos formandos com quem se está a trabalhar;
- o enunciado de um indicador de aprendizagem deve traduzir uma (e só uma) acção que o formando pode realizar, directamente observável;
- essa acção tem de ser adequada à que é expressa pelo objectivo geral;
- a listagem dos indicadores de aprendizagem deve constituir uma amostragem suficientemente ilustrativa do significado do objectivo geral.

## 5. Taxinomias de Objectivos Pedagógicos

Foi a necessidade de estabelecer uma ordenação lógica, agrupando e ordenando por semelhanças conhecimentos cuja quantidade e complexidade acarretam uma enorme confusão que determinou a origem das diferentes taxinomias.

O processo em questão é fácil de explicar quando, por exemplo, alguém se encontra perante um grande conjunto de livros com os quais pretende constituir uma biblioteca. Esta só se tornará facilmente utilizável quando os volumes estiverem arrumados em estantes segundo uma ordem aceitável e, sobretudo, quando se dispuser de um bom ficheiro por autores e por assuntos.

Também ocorre algo de paralelo em domínios das Ciências da Educação. Os pedagogos começaram a dar-se conta de que se praticavam actividades no processo de ensino/aprendizagem, variadas e complexas, cuja função não tinha sido claramente estudada. Na aula trabalhava-se, geralmente, de uma forma mais ou menos empírica, sem se reflectir grandemente por que razão se deveria optar por este ou por aquele modo de proceder.

Ora, a maturação que se tem vindo a operar na Pedagogia começou a tornar cada vez menos aceitável esta indefinição de atitudes e a exigir que se trabalhasse de uma forma mais concreta.

Quando se dá um mesmo assunto de maneiras diferentes, está-se a contribuir do mesmo modo para o desenvolvimento do formando?

Suponhamos que se vai preparar uma sessão sobre as causas geográficas e económicas condicionantes de um determinado acontecimento histórico. Será possível dar esta aula explicando o tema em questão aos formandos - o formador poderá clarificar a sua exposição mostrando mapas, projectando diapositivos, citando dados colhidos em documentos históricos. Mas será também possível proceder de muitas outras maneiras. Uma delas seria, por exemplo, distribuir aos formandos, organizados em grupos, um texto anteriormente escolhido. Teria de ser um texto rico e simultaneamente adequado, em nível de complexidade, ao desenvolvimento dos formandos. O formador solicitaria que esse texto fosse estudado em conjunto e que nele fossem identificados os factores geográficos e económicos que o autor apontou como determinantes desse acontecimento. O conteúdo, isto é, a parcela de programa dada, seria nos dois casos o mesmo. Facilmente, porém, se nota que o trabalho a solicitar aos formandos irá ser diferente. Mas diferente porquê? Porque não é a mesma coisa compreender e analisar, como é também diferente imaginar a solução de um problema e avaliar a solução do mesmo encontrada por outrem, etc.

É esta classificação dos processos em jogo nas tarefas formativas o trabalho que se tenta levar a cabo com o auxílio das taxinomias dos objectivos. Elas são instrumentos com que se procura estudar e hierarquizar as actividades cognitivas, afectivas, e/ou psicomotoras realizadas pelos formandos. Quando o formador domina o uso de uma taxinomia, a formação deixa de ser um conjunto de actividades que não se analisam, cuja sequência e efeitos, não se planeiam.

O formador saberá agora distinguir, por exemplo, se está a pedir aos seus formandos para reproduzir conhecimentos memorizados, exercitar a sua capacidade de análise ou apelar à sua imaginação. E sabendo identificar as tarefas que propõe, saberá doseá-las de forma a contribuir eficazmente para um desenvolvimento equilibrado dos seus formandos.

Nada é gratuito, mesmo o que ocorre acidentalmente e que, por vezes, se revela de uma riqueza inesperada.

Será também possível com o auxílio das taxinomias decompor, analisar e, conseqüentemente, classificar as grandes metas gerais de educação que perdem deste modo o carácter ambíguo anteriormente referido.

Para além disso, é entre os objectivos demasiado amplos e, conseqüentemente, vagos e a descrição concreta de exemplos de comportamentos finais do formando que as taxinomias dos objectivos surgem também como um instrumento útil, através do qual é possível clarificar e situar os diferentes tipos de actividade realizados e decompor, diversificar e, conseqüentemente, clarificar as grandes finalidades estabelecidas para a formação. Elas estabelecem, portanto, uma ponte entre essas metas gerais e os comportamentos muito concretos e atomizados do dia-a-dia do formando cujo simples somatório poderá, como se viu, não corresponder obrigatoriamente aos objectivos mais latos que se procuram atingir.

A primeira taxinomia dos objectivos educacionais foi da autoria de Bloom e é, ainda hoje, um óptimo instrumento pelo facto de os termos e exemplos, familiares aos formadores, a tornarem facilmente utilizável.

Este autor considerou a existência de três grandes domínios: o cognitivo, que estuda e hierarquiza essencialmente as actividades intelectuais; o afectivo, relativo a interesses e atitudes; e o psicomotor, que respeita a problemas de coordenação e destreza motora. Aqui deixamos apenas a descrição do domínio cognitivo, pois entendemos ser, de todos, aquele que mais interessará aos leitores. Para informações mais detalhadas relativamente aos outros, deixamos indicações bibliográficas no final deste sub-capítulo.

### › 5.1. Domínio Cognitivo

Bloom procurou hierarquizar as actividades dentro deste domínio, por ordem crescente de complexidade e de grau de abstracção dos processos mentais em jogo. Assim, vão sendo referidas sucessivamente actividades que, em princípio, deverão implicar operações mentais cada vez mais complexas e mais abstractas. Esses níveis são:

- |                 |              |
|-----------------|--------------|
| 1. Conhecimento | 4. Análise   |
| 2. Compreensão  | 5. Síntese   |
| 3. Aplicação    | 6. Avaliação |

A sucessão destas diferentes categorias não deve ser entendida como a de degraus de uma escada de mão, mas sim como se estivessem colocadas ao longo de uma hélice.

#### 1. Conhecimento

O Conhecimento é definido como a capacidade de se lembrar do material aprendido previamente. Isto pode envolver a recordação de um vasto leque de conhecimentos que poderá ir dos factos específicos a teorias completas. Não é necessário senão a recordação da informação necessária. O Conhecimento representa o nível mais baixo de resultado de aprendizagem no domínio cognitivo.

*Exemplos possíveis de verbos: seleccionar, identificar, definir, etiquetar, mostrar, listar, reconhecer, ...*

#### 2. Compreensão

A Compreensão é entendida como um nível, ainda baixo, em que se pode fazer uso de algo aprendido anteriormente; pode ser definida como a capacidade de entender o significado do material. Esta capacidade pode ser demonstrada traduzindo material de uma linguagem para outra (palavras para números), interpretando material (explicando e sumariando) e prevendo ocorrências futuras (predizendo consequências ou efeitos). Estes resultados de aprendizagem estão um passo para além da simples memorização de material e representam o nível mais baixo das actividades que permitem entender verdadeiramente.

*Exemplos possíveis de verbos: comparar, contrastar, demonstrar, interpretar, explicar, extrapolar, ilustrar, classificar, destacar, relacionar, rephrasear, traduzir, resumir, ...*

#### 3. Aplicação

A Aplicação refere-se à capacidade de usar o material aprendido em situações novas e concretas. Pode incluir a aplicação de regras, métodos, conceitos, princípios, leis e teorias. Resultados de aprendizagem nesta área requerem um nível mais alto do que o referido na categoria da Compreensão.

*Exemplos possíveis de verbos: construir, escolher, desenvolver, entrevistar, fazer uso de, organizar, planejar, resolver, utilizar, modelizar, experimentar, ...*

#### 4. Análise

A Análise refere-se à capacidade de separar o material nas suas partes componentes, de maneira que seja compreendida a sua organização estrutural. No decurso de uma análise faz-se a divisão de um "todo" nas partes que o constituem, identificando não só cada uma dessas partes como as relações que elas têm entre si com o todo em que estão integradas. Os resultados de aprendizagem dizem respeito a um nível intelectual mais elevado do que o da compreensão e aplicação porque requerem uma interpretação não só do conteúdo mas também da forma estrutural do material.

*Exemplos possíveis de verbos: categorizar, classificar, comparar, dividir, examinar, listar, relacionar, inferir, concluir, ...*

## 5. Síntese

A Síntese refere-se à capacidade de juntar as partes para formar um todo original. Pode envolver a produção de uma comunicação original (tema ou discurso), um plano de operações (proposta de investigação) ou um conjunto de relações abstractas (esquemas para classificar informação). Os resultados de aprendizagem nesta área dizem respeito a comportamentos criativos, com maior ênfase na formulação de novos modelos ou estruturas.

*Exemplos possíveis de verbos: construir, combinar, compor, criar, conceber, imaginar, teorizar, inventar, planejar, solucionar, modificar, melhorar, adaptar, maximizar, testar, ....*

## 6. Avaliação

A Avaliação está relacionada com a capacidade de julgar o valor do material (afirmação, novela, poema, relatório de pesquisa) para um dado propósito. Os julgamentos devem ser baseados em critérios definidos e os formandos podem determinar os critérios ou estes podem ter-lhes sido fornecidos. Os resultados de aprendizagem nesta área são os mais elevados na hierarquia cognitiva porque contêm elementos de todas as outras categorias.

*Exemplos possíveis de verbos: premiar, escolher, criticar, decidir, defender, julgar, justificar, medir, deduzir, comparar, classificar, seleccionar, concordar, atribuir prioridades, opinar, aprovar/desaprovar, estimar.*

### Bibliografia

**TORRES, M. Arminda, CORTESÃO, Luísa, (1990)** *Avaliação Pedagógica I, insucesso escolar*, Porto, Porto Editora.

**MAGER, Robert, (1974)**, *Comment Définir des Objectifs Pédagogiques*, Paris, Gauthier - Villaeis Éditeur.

**BOTERF, Guy, (1999)**, *L'ingénierie des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation.

**HAMELINE, Daniel, (1991)**, *Les objectifs pédagogiques*, Paris, ESF éditeur.

## 3.2. Estruturação de seqüências de conteúdos e saberes

Um dos aspectos essenciais na construção de uma intervenção pedagógica é a definição dos conteúdos a desenvolver. A maior ou menor adequação dos conteúdos delimitados é crucial porque disso dependerá a capacidade dos participantes na formação conseguirem, de forma melhor ou pior, lidar com as situações do seu contexto de trabalho.

Assim, os conteúdos a incluir na proposta pedagógica deverão ser, regra geral, seleccionados em função das necessidades específicas dos participantes e dos seus contextos de trabalho. Referimo-nos às competências consideradas críticas, aos períodos e tempos previstos para formação, às formas de organizar a formação e necessidade/expectativa de certificação.

Avaliar a pertinência dos conteúdos

Para avaliar se os conteúdos da formação incluem a informação essencial podem-se colocar 4 questões:

- A aprendizagem deste conteúdo soluciona o problema identificado ou o resultado a atingir na organização?
- Este conteúdo vai ao encontro dos problemas identificados no Diagnóstico de Necessidades de Formação?
- Este conteúdo relaciona-se com o desempenho esperado?
- A apreensão deste conteúdo vai ao encontro dos objectivos de aprendizagem definidos?

A informação do conteúdo da formação só será considerada essencial se a resposta for inequivocamente positiva às 4 questões.

Sequenciar os conteúdos

Sequenciar remete para a organização da informação de forma a torná-la facilmente compreensível. Os conteúdos devem ser seleccionados e organizados procurando a adaptação ao nível de formação, de conhecimentos e às características sociais e culturais dos formandos.

Não há regras sobre como estruturar as seqüências de conteúdos, no entanto, há várias indicações que podem ser úteis:

- Do conhecido para o desconhecido
- Do simples para o complexo
- Do concreto para o abstracto
- Do geral para o particular
- Do conjunto para as partes e, novamente, das partes para o conjunto.

Qualquer que seja o esquema seguido para a organização dos conteúdos, deve ficar claro para o formando a lógica observada, a razão da sua inclusão na formação e a ligação entre os temas.

### Bibliografia

**Instituto para a Qualidade na Formação, I.P. (Colaboração técnica: Covita, H. et al) (2004) Guia para a Concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos,** Colecção Metodologias de Formação - O ciclo Formativo. Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação, I.P.

## 3.3. Concepção / identificação de metodologias, instrumentos ou soluções formativas adequadas

### Introdução

A partir do momento em que estão definidas competências, objectivos gerais de aprendizagem e respectivos indicadores, construído o percurso de formação através dos módulos de formação e seus conteúdos, será necessário seleccionar a abordagem pedagógica mais adequada ao desenvolvimento da proposta formativa.

Os objectivos deste recurso didáctico não são os de preparar ou de dotar os formadores de mais instrumentos para o seu trabalho pedagógico, mas antes de prepará-los para o trabalho a montante e a jusante. No processo de concepção, e no que respeita especificamente aos métodos, pretendemos apenas elencar o que é necessário fazer e fornecer fontes de aprofundamento, de acordo com o interesse de cada um.

### As modalidades pedagógicas

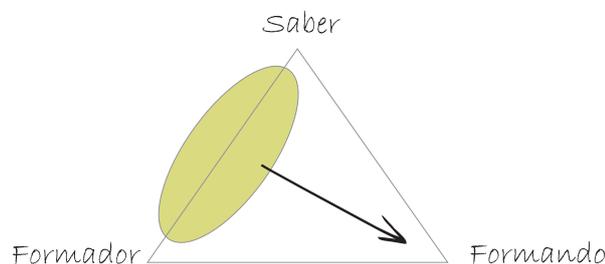
As modalidades pedagógicas são a forma como o formador se posiciona na sua actividade formativa, a relação que privilegia entre o seu papel, o do formando e o objecto da formação (o saber, a competência).

O Recurso Didáctico - Modalidades Pedagógicas (João Gouveia, 2007) - aprofunda este tema, trabalhando, a partir da experiência de cada um e permitindo explorar o que mais convier, idiossincriticamente.

A proposta proporciona a compreensão e análise de três modalidades pedagógicas, aqui designadas pelo autor do recurso didáctico - **EU**, **TU** e **NÓS**. É provável que as conheça, embora sem a configuração indicada.

Começando com a modalidade pedagógica EU - centrada na primeira pessoa.

Das acções de formação em que participou, quantas houve onde o papel central é atribuído ao formador e à relação que este estabelece com o saber? Nalguns casos, poder-se-ia dizer, tratar-se de uma relação de amor, tendo em conta a paixão evidente entre formador e saber.

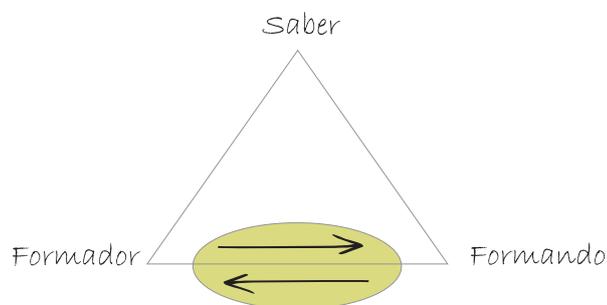


De início, qualquer formando se interessa pela formação, pois qualquer relação de amor é cativante para quem assiste. No entanto, os formandos cedo se apercebem que aquela relação de amor não é *por causa* deles, mas *apesar* deles. Na melhor das hipóteses, a formação termina com um: *"O sujeito percebia imenso daquilo. Se algum dia precisar de alguma coisa, telefone-lhe."*

Em contrapartida, houve seguramente situações em que a preocupação central não era o saber e o modo como o formador com ele se relaciona para passarem a ser os formandos. Referimo-nos à modalidade pedagógica TU.

A existir um lema, ele seria: combate à monotonia e ao desinteresse!

Nesses casos, a formação assenta em actividades, tarefas, jogos, técnicas, dinâmicas, enfim ... tudo o que possa evitar espaços entre pálpebras inferiores a, digamos, 4 centímetros. Ainda nem bem se entrou em sala e já se vê envolvido numa dinâmica de grupos onde grita, esbraceja, bate na parede e partilha segredos de infância com um colega de formação que nunca conheceu e que está apostado em encontrar, a todo o custo, possíveis afinidades consigo. Na impossibilidade disso, a descobrir todos os seus tiques, mesmo os que não tem, e os seus possíveis significados nefastos interpretados à luz de uma sacrossanta teoria psicológica de que nunca ninguém ouviu falar.



Também é sabido como terminam estas acções de formação. Quando se pergunta aos formandos o que acharam da formação, estes têm dificuldade em esconder o seu entusiasmo. *"Ritmada e divertida"; "Única; não parámos um único minuto". Ou ainda, "Nunca imaginei que uma formação pudesse ser tão cativante, enérgica e libertadora". Em três palavras? "Abafante, bombástica e piramidal!"*.

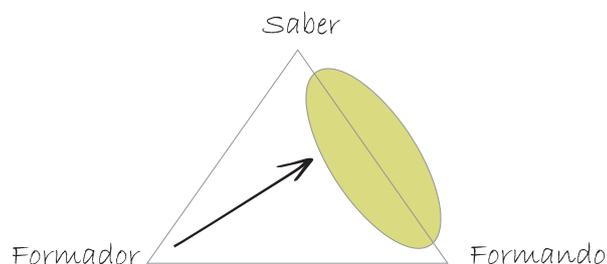
Contudo, quando inquiridos quanto ao que aprenderam de novo, não raro, as respostas acabam por ser um pensativo silêncio seguido de: *"Sei lá. Tanta coisa que, de repente, tenho dificuldade em salientar algo."*

Estamos certos, porém, que já frequentou acções de formação onde as preocupações são bem diferentes.

Referimo-nos àqueles casos em que a ênfase é dada a quem aprende e onde se reconhece que, quanto mais se ensina, menos os formandos aprendem.

Falamos daqueles casos onde a planificação da formação é toda pensada em função da melhor forma de fazer com que os formandos aprendam, cabendo ao formador, para além de organizar e dirigir a situação formativa, gerir a progressão das aprendizagens, eliminando os escolhos que, eventualmente, podem surgir.

Falamos daqueles casos em que os formandos são agentes activos da sua própria formação, e em que há lugar à assimilação, reflexão e interiorização de novos conhecimentos.



Em suma, falamos dos exemplos de formação que se revelam como os mais eficazes, mesmo que não sejam os que mais permitem ao formador brilhar. Referimo-nos à modalidade pedagógica NÓS.

Como vê, ainda que expressas neste jeito jocoso, superficial e subjectivo, são modalidades pedagógicas conhecidas de todos os agentes formativos.

Há vários métodos e técnicas pedagógicas que se incluem nas modalidades, mas acima de tudo, a forma como se utilizam e como se posiciona o formador face ao ensino/aprendizagem, determina que modalidade está a usar.

## Os métodos pedagógicos

Aprender ou ensinar?

Esta questão remete-nos para o dilema conceptual de se é o ensinar ou o aprender a principal finalidade das intervenções formativas. Parece-nos que a resposta não se deve ficar sobre a opção de uma ou de outra, ou ainda, por uma situação de compromisso. Este debate distrai-nos sobre a compreensão da dinâmica do ensino-aprendizagem, pelo que abordaremos a questão não em função do que 'é ensinado', mas a partir do que os formandos são capazes de aprender, de acordo com um processo de:

- triagem
- eliminação
- reajustamento
- coordenação e
- transformação das informações

que foram capazes de processar. Neste processo, os sujeitos têm um grande protagonismo, mas o ensino-aprendizagem não pode ser dissociado do conjunto de interações que se estabelecem nos contextos de formação.

Ao conjunto estruturado e planificado de acções, processos e meios utilizados pelo formador para atingir finalidades e intencionalidades pedagógicas chamamos método pedagógico. É o que permite gerir correctamente as relações que se estabelecem entre o formador, os formandos e o saber, para que os formandos participem activamente no processo de construção do conhecimento e aceder a desempenhos que, progressivamente, expressem níveis de funcionamento mais complexos e integrados. Assim, o método pedagógico deve ser encarado como modo de gestão da situação de formação.

No seu papel promotor de desenvolvimento, o formador deve visar as aprendizagens significativas. Assim, os novos dados a que os formandos têm acesso deverão propiciar o estabelecimento de relações não-arbitrárias entre as novas informações e os conhecimentos anteriores, integrando-os nas suas estruturas cognitivas.

Nesta perspectiva, interessa considerar os conhecimentos e os saberes prévios, assim como a capacidade de utilização dos novos saberes. Assim sendo, a intervenção formativa deverá ser implementada mais como um projecto a desenvolver do que como um programa a cumprir.

A selecção do método reveste-se, assim, de um carácter estratégico, uma vez que liga, de forma harmoniosa, as três realidades fundamentais, de natureza diferente, da relação pedagógica.

### › Factores que determinam a escolha dos métodos

Não obstante, não existe um método certo para todas as situações de aprendizagem. Na selecção dos métodos deve procurar-se que estes sejam compatíveis com:

- Conteúdos: natureza dos objectivos, volume, quantidade de informação, complexidade
- Duração: período de tempo de utilização e momento em que decorre
- Calendário: horário do dia, período da semana, época do ano
- Instalações: localização, dimensão, iluminação, equipamentos, recursos áudio visuais
- Formandos: número, nível etário, nível de escolaridade, experiência profissional, maturidade, competências que já possuem
- Formas de organizar a formação: presencial, em contexto de trabalho real, mediada por TIC / auto-formação
- Formador: personalidade, estilo pessoal, experiência profissional, segurança, conhecimento, domínio dos métodos e técnicas e dos recursos

Além de uma série de factores a considerar deve-se também levar em conta a variedade de métodos a utilizar. Considerando a necessidade de adaptação dos métodos aos objectivos, formandos e contextos, o formador que não domina e/ou não utiliza vários métodos terá muito menos possibilidades de atingir eficazmente os seus objectivos.

## › Exemplos de métodos

Apresentaremos propostas de intervenção pedagógica que promovam aprendizagens significativas e, simultaneamente, o desenvolvimento de competências de auto-aprendizagem e de cooperação. Os dispositivos de mediação pedagógica só são pertinentes e úteis quando relacionados com determinado contexto. A criatividade e o grau de congruência entre os métodos pedagógicos e os objectivos das tarefas, justificam a sua selecção. Assim, pode afirmar-se que as aprendizagens dos alunos dependem mais do modo como se faz a gestão dos dispositivos pedagógicos do que das qualidades desses dispositivos.

Seguidamente, categorizam-se as experiências de aprendizagem em função das propriedades pedagógicas comuns e os eixos de aprendizagem subjacentes, daqui resultando quatro dimensões, a saber: a da investigação, a da cooperação, a da intervenção e a da divulgação da informação. Esta operação de categorização, como todas, corresponde a necessidades metodológicas, uma vez que, na prática, não é possível organizar um dispositivo formativo de forma aos formandos cooperarem num determinado momento e a investigarem noutro.

A organização das categorias que se propõe está mais relacionada com opções de carácter processual do que com a natureza das questões pedagógicas.

Assim, os dispositivos pedagógicos que se apresentam seguidamente centram-se na promoção da relação entre o formando e o saber, cabendo ao formador o papel de facilitador dessa relação.

### a) Dispositivos de investigação

As actividades pedagógicas desta categoria relacionam-se com a investigação, recolha e organização da informação. Esta etapa constitui-se como o início ou, pelo menos, como momento essencial, do processo de aprendizagem que os formandos deverão ser estimulados a protagonizar.

Apresentamos algumas actividades e dispositivos que promovem a investigação.

#### a.1) Brainstorming

Esta técnica estimula a produção de ideias. A informação obtida através de brainstorming não obedece a um processo racional e planificado de procura e pesquisa de conceitos, no entanto, a sua utilização pode proporcionar um conjunto de ideias e de questões que podem constituir um ponto de partida para uma actividade de pesquisa mais elaborada e exigente.

As finalidades da actividade são:

- produzir o maior número de ideias possível face a uma questão previamente colocada;
- (o objectivo da iniciativa tem mais a ver com a quantidade do que com a qualidade das ideias), numa primeira etapa não se discutem nem se criticam as ideias produzidas.

#### a.2) Actividades de observação

Estas actividades devem ser abordadas como parte de um projecto mais amplo. Assim, as tarefas de investigação que se incluem nesta actividade só fazem sentido enquanto ponto de partida para outras actividades. Qualquer opção relacionada com o acto de observar implica que obrigatoriamente se responda às questões:

- O que é que se pretende com a actividade de observação a propor? Que resultados se esperam desta actividade?
- Como é que essa actividade será organizada? É uma forma adequada para os objectivos que justificam?
- O que / como fazer com os resultados da observação?

A resposta a estas questões resultará já numa planificação. Não obstante, podem organizar-se actividades de observação com ou sem roteiro. Isto é, só com uma vaga orientação ou, por outro lado, com a definição do objecto / fenómeno a estudar, com categorias de análise definidas.

### **a.3)** Aprendizagem através da resolução de problemas

A aprendizagem através da resolução de problemas visa, através do confronto com problemas que se relacionam com as suas necessidades pessoais e profissionais quotidianas, desenvolver um conjunto de competências que lhes permitam o exercício das novas aprendizagens de forma integrada, facilitando a transferência e a aplicação dos novos conhecimentos em situações reais.

Os problemas surgem como um dispositivo associado à necessidade de contribuir para a valorização dos formandos como indivíduos capazes de aprender a enfrentar de forma inteligente e autónoma, situações problemáticas. Para que tal seja possível, é necessário que o problema colocado obedeça a algumas condições:

- permita mais que uma abordagem;
- que não admita apenas uma solução, previamente prescrita;
- constitua um desafio que seja possível resolver com sucesso, tendo em conta o nível de desenvolvimento dos formandos (conhecimentos e competências passíveis de serem adquiridas no espaço de tempo previsto para a realização do trabalho).

### **a.4)** Estudos de caso

Os estudos de caso privilegiam o estudo de situações singulares. Apesar disso, essas situações são entendidas e tratadas de forma mais ampla e abrangente, nomeadamente, dada a necessidade de compreensão da envolvente (cultura,...) o que vai além do universo particular em que se situam.

Os estudos de caso permitem:

- confrontar os formandos com realidades concretas, a partir das quais lhes são dadas oportunidades de desenvolverem competências ao nível cognitivo e social de forma integrada;
- estimular o desenvolvimento de estratégias de abordagem de um problema;
- valorizar a iniciativa dos alunos na procura da resolução e de recursos que pressupõem o desenvolvimento da cooperação e do espírito de iniciativa.

### **a.5)** Visitas de estudo

As visitas de estudo são mais populares na formação de qualificação do que na formação contínua, dado o tempo que ocupam e a disponibilidade a que obrigam, nomeadamente, em horário laboral. Permitem um contacto privilegiado com o meio envolvente e situações reais, desde que se compreenda que as actividades não se esgotam nas visitas propriamente ditas.

O proveito que se pode obter com as visitas de estudo depende de:

- se fazem sentido para os formandos que as realizam e para os formadores que as orientam e acompanham e
- de como são preparadas, concretizadas e avaliadas.

## **b) Actividades de cooperação**

Estas actividades não são subsequentes às actividades de investigação, nem são dissociadas das actividades das outras vertentes que aqui estamos a analisar. A autonomização da dimensão da cooperação como dispositivo pedagógico visa realçar a importância desta dimensão no processo de ensino-aprendizagem. A cooperação é transversal às tarefas / actividades que ocorrem nos contextos de formação, sejam elas de investigação, intervenção ou publicitação. Não se coopera para, ou por, cooperar. Cooperar-se para se ampliar as possibilidades de sucesso face a determinada tarefa.

Apresentamos algumas actividades que promovem a cooperação entre formandos como estratégia que visa estimular aprendizagens relacionadas com actividades de investigação ou de intervenção.

### **b.1)** Actividades de aprendizagem em grupo

As actividades de aprendizagem em grupo têm como pressuposto que os formandos, trabalhando em conjunto, criam formas de interdependência que os tornam responsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem e pela dos outros. Apresentamos alguns exemplos:

#### ■ **Grupos de apoio à melhoria das aprendizagens individuais**

A aprendizagem através deste método baseia-se no pressuposto de que o sucesso do grupo depende das contribuições individuais dos elementos que o compõem. Para isso há uma forma de organização do grupo em tutorias: os mais capazes ou conhecedores do tema ajudam os menos capazes ou menos conhecedores. Para reforçar o espírito de cooperação a avaliação global do grupo baseia-se nas contribuições individuais, portanto, quanto melhores forem os seus elementos, melhor será o grupo.

#### ■ **Aprendizagem em grupo**

A diferença para o método anterior está na avaliação dos trabalhos apresentados, a qual é realizada com base nos produtos que o grupo construiu e não pelo somatório dos resultados individuais

#### ■ **Torneios**

Os pressupostos são semelhantes aos outros métodos. Este método distingue-se pelo facto de a avaliação da tarefa não ser baseada numa ficha de trabalho, mas pela participação num grupo que compete com elementos de outros grupos.

### **b.2)** Debates (discussões em grupos)

Esta estratégia pedagógica permite estimular a aprendizagem através da cooperação e interacção que a realização da actividade permite construir. Este método pedagógico permite:

- Conhecer outros tipos de opinião sobre a temática em análise
- Confrontar publicamente as opiniões
- Clarificar pontos de vista
- Identificar os principais argumentos utilizados e avaliá-los

Para levar a cabo discussões em grupos, devem observar-se as seguintes condições genéricas:

- Definir previamente, construindo com os participantes, o conjunto de regras que servirão para avaliar o debate e a participação de todos;
- Que a temática em estudo corresponda a um desejo ou necessidade concreta sentida pelo grupo e que permita a participação de todos os elementos do grupo (daí a vantagem de grupos não muito grandes).

### **b.3)** Dramatização (*Role-play*)

Esta estratégia pedagógica é entendida como capaz de estimular e facilitar o debate entre alunos, propiciando:

- o ambiente adequado à expressão e à comunicação entre os elementos de um grupo
- o pretexto para se discutir uma experiência ou um problema comum
- a possibilidade dos elementos do grupo se colocarem numa perspectiva diferente da sua, relativamente a uma dada questão
- explorar sentimentos e ideias relativamente aos temas em estudo.

## c) Actividades de intervenção

As actividades que procuram a intervenção visam a aprendizagem através de experiências organizadas e planificadas com intencionalidade pedagógica. Mais uma vez referimos que não é possível dissociar estas actividades das de investigação nem, muito menos, das de cooperação. A riqueza das aprendizagens que as actividades deste âmbito podem propiciar merece ser realçada, pelo que a autonomizamos das restantes. De entre essas actividades, vamos distinguir e explorar mais profundamente a Metodologia de Projecto.

### c.1) Metodologia de Projecto

Este tipo de actividade pedagógica caracteriza-se por se basear numa situação / problema, do qual decorre todo o processo de trabalho pedagógico. A natureza deste tipo de actividades distingue-se pela participação dos formandos desde a concepção. Os formandos estão envolvidos, de forma efectiva, em todas as fases de desenvolvimento do projecto, até à avaliação. Isto significa que as questões de motivação, que normalmente se colocam aos monitores de actividades pedagógicas, estão asseguradas pela própria dinâmica das actividades - são construídas em conjunto.

Além das aprendizagens, do ponto de vista técnico, que se pretende induzir com a actividade de projecto, há uma série de outras competências que são desenvolvidas subsidiariamente, nomeadamente, de trabalho em equipa e de cooperação que são essenciais para a concretização do trabalho.

As actividades de projecto caracterizam-se por serem intencionalmente organizadas e planificadas para responder à situação / problema inicialmente colocado. O formador terá que assumir um papel diferente do que o que habitualmente lhe atribuem, isto é, mais próximo do coordenador e menos directivo. As etapas da metodologia de projecto podem ser enumeradas da seguinte forma:

- 1. Introdução** (identificação do campo de problemas)
- 2. Escolha e formulação do problema que vai ser sujeito a investigação** (Razões pelas quais investigamos; caracterização do problema: descrevê-lo e indicar as suas características)
- 3. Escolha e formulação dos problemas parcelares**
- 4. Preparação e planificação do trabalho** (Determinar os objectivos gerais, formar grupos, levantamento dos recursos, materiais, recursos humanos, escolha dos suportes materiais, calendarização, orçamento)
- 5. Desenvolvimento do projecto** (Trabalho de campo, pesquisa/recolha de dados, troca de informações, tratamento de informações, reformulação de objectivos, síntese das informações)
- 6. Avaliação do processo** (ponto da situação)
- 7. Produção do trabalho final** (Seleção do texto-base resultante da investigação, preparação do material a apresentar, preparação da forma de divulgação)
- 8. Apresentação dos resultados** (Exposições, dossiers, trabalho escrito, diaporama, vídeo, cartaz, encenação, debate, etc)
- 9. Avaliação final** (Conclusões e recomendações para estudos futuros)

## d) Actividades de divulgação da informação

Não há actividades de intervenção ou de investigação que não envolvam, pelo menos na sua fase final, a publicitação do que foi produzido. Assim, o investimento que é realizado nesta fase de apresentação dos resultados do trabalho, dependerá da importância que lhe for atribuída, desde início.

### d.1) Método expositivo

O método expositivo é frequentemente utilizado por formadores e formandos. Para formadores como forma de, rapidamente, transmitir uma grande quantidade de informação a um elevado número de pessoas. Muitas vezes, para introduzir ou fazer a síntese de um tema.

Os formandos poderão utilizar este método como forma de apresentação do culminar de um trabalho cujo processo dominam. A elaboração da apresentação deve ser auxiliada pelo formador. Os formandos não devem substituir o formador na sua responsabilidade de promover a aprendizagem de determinado tópico.

Dado o papel passivo dos ouvintes no método expositivo clássico, não são aqui promovidas aprendizagens significativas, pelo que não favorece a retenção de informação. Deve por isso ser usado com parcimónia ou de forma menos clássica.

### Bibliografia

**Instituto para a Qualidade na Formação, I.P. (Colaboração técnica: Covita, H. et al) (2004)** *Guia para a Concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos*, Colecção Metodologias de Formação - O ciclo Formativo. Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação, I.P.

**TRINDADE, R. (2002).** *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem. Novas práticas pedagógicas.* Colecção Guias Práticos. Porto: Edições ASA

**LEITE, C., GOMES, L. e PRECIOSA, F. (2001)** *Projectos Curriculares de Escola e Turma - Conceber, gerir e avaliar.* Porto: Edições ASA.

## 3.4. Elaboração / Aquisição de Recursos e Suportes Técnico-Pedagógicos

---

### Conceitos

Nesta fase de Concepção, pretende-se seleccionar ou produzir os recursos técnico-pedagógicos e equipamentos de apoio à formação, que sejam adequados aos objectivos de aprendizagem e aos participantes.

Para os beneficiários da formação pretende-se que os recursos e outros meios potenciem a aquisição e/ou consolidação de competências e conhecimentos e favoreçam a sua aplicação nos contextos reais de trabalho e/ou vida.

Aos formadores, estes recursos e equipamentos, facilitarão a animação e condução eficaz das sessões de formação.

O(s) coordenador(es) e gestor(es) da formação ao ter acesso a este material podem verificar a qualidade dos suportes utilizados, assim como da sua adequação e também, por este lado, a qualidade das soluções formativas encontradas.

Consoante a natureza desses recursos e equipamentos caberá à coordenação da formação adquirir ou elaborar.

O conceito de recurso técnico-pedagógico (RTP), de acordo com o IQF (2004, pp.177), reporta a "todo e qualquer conteúdo de informação e conhecimento, disponível em suporte físico, em formato digital ou configurando um objecto tecnológico, subordinável a objectivos de formação e inserção, podendo ser explorado em contexto específico de aprendizagem e com valor para reforço ou desenvolvimento de competências específicas de determinada população-alvo".

Os equipamentos de apoio são o conjunto de suportes áudio, escritos e multimédia que o formador pode usar para facilitar o processo de aprendizagem.

Para a formação podemos entender os RTP como "conteúdos" e os equipamentos de apoio como a tecnologia disponível.

### A pertinência da utilização dos RTP e equipamentos de apoio

"Uma imagem vale mais que mil palavras"

"O que ouço esqueço, o que ouço e vejo lembro, o que faço aprendo", são ditados chineses, frequentemente referidos e de grande aplicação prática.

Não será pelo facto de nos termos habituado a que o que vem do oriente é sabedoria, mas também por que está confirmado cientificamente, que lembramos:

- 10% do que lemos
- 20% do que ouvimos
- 30% do que vemos
- 50% do que vemos e ouvimos
- 80% do que dizemos
- 90% do que dizemos e fazemos.

A utilização adequada dos RTP e equipamentos de apoio permite o aumento do grau de atenção dispensado pelos participantes, nomeadamente, dada a dinâmica e complementaridade ao discurso oral que os audiovisuais imprimem, pela motivação adicional que constituem, pelo facto de diminuir o tempo de exposição por parte do formador, libertando mais tempo para a discussão e reflexão crítica dos conteúdos o que, envolvendo os participantes, se torna dinâmico e atractivo.

O aumento da atenção permitirá também o aumento da capacidade de compreensão e apreensão dos conteúdos que, no final, é o que se pretende. Esta constatação remete para a necessidade e pertinência da utilização dos RTP e equipamentos de apoio. Não obstante, é necessário a selecção e o uso com a parcimónia que alguns factores condicionantes podem induzir.

## Factores para a escolha dos RTP e equipamentos

Para seleccionar os recursos técnico-pedagógicos e os equipamentos mais adequados é necessário considerar uma série de factores:

- A disponibilidade dos RTP e equipamentos de apoio na organização formadora
- A natureza dos conteúdos
- As características dos participantes
- O número de participantes
- Os métodos pedagógicos a utilizar
- As características do próprio RTP e equipamento de apoio
- A duração da acção de formação
- A facilidade / familiaridade na utilização dos RTP e equipamentos de apoio.

## Tipos de RTP

Não se restringindo a um único tipo possível, os RTP podem assumir diferentes tipos, como sejam:

<b>Escritos</b>	Exercícios Documentos de apoio, leituras complementares Procedimentos
<b>Visuais</b>	Cronograma Diapositivos
<b>Escritos e visuais</b>	Manual (com ilustrações e esquemas)
<b>Áudio</b>	Registo de instruções
<b>Audiovisuais</b>	Vídeo Apresentação em Powerpoint
<b>Multimédia</b>	CD ROM Simulador

Para avaliar o grau de qualidade dos RTP consideram-se alguns critérios, como por exemplo:

- Adequabilidade (ao perfil dos participantes)
- Utilidade (ganhos percebidos pelos participantes)
- Grau de transferência (potencial /grau de transferência para os contextos reais que induzem nos participantes)
- Universalidade (facilidade de utilização/aplicação em vários contextos de formação)
- Modularização (potencial de organização em sequência de módulos para facilitar a apreensão por parte dos utilizadores, assim como da actualização)
- Autonomia (facilidade do utilizador relativamente à exploração/utilização dos conteúdos e seus suportes).

## Tipos de equipamento de apoio

Do mesmo modo que podemos deparar com diferentes tipos de RTP, também os equipamentos de apoio à formação, não se reduzem a um único tipo possível, podendo, bem pelo contrário, oscilar entre equipamentos de apoio:

<b>Visuais, não projectáveis</b>	Documentos escritos Quadro magnético Quadro preto Quadro de papel Quadro com copiador
<b>Visuais, projectáveis</b>	Retroprojector Projector de diapositivos
<b>Audiovisuais</b>	TV/Vídeo ou DVD PC/Videoprojector CDRom

### Bibliografia

**Ferreira, P. (1999).** *Guia do Animador. Animar uma Actividade de Formação, 2ª edição.* Edições Multinova.

**Instituto para a Qualidade na Formação, I.P. (Colaboração técnica: Covita, H. et al) (2004)** *Guia para a Concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos,* Colecção Metodologias de Formação - O ciclo Formativo. Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação, I.P.

## 3.5. Definição da estratégia avaliativa para as intervenções formativas

---

### Conceito

A estratégia avaliativa da formação faz parte da fase de Concepção da Formação, isto é, na altura da elaboração da proposta formativa é importante decidir como se vai avaliar. A avaliação tem aqui uma importância estratégica para quem gere a formação e também para quem a monitoriza, na medida em que permite:

- Regular o processo de formação, alinhando as intervenções formativas de acordo com as necessidades dos seus beneficiários;
- Medir os resultados alcançados, quando pré-estabelecidos padrões;
- A melhoria contínua, quando se extraem lições / recomendações da análise que se fez do processo.

A concepção do processo avaliativo consiste em elaborar instrumentos e procedimentos cuja aplicação permita a recolha de informação necessária.

Para ser encarada como verdadeiramente útil, a estratégia avaliativa, definida pelo Coordenador do Projecto de Formação, deve ser validada junto dos actores organizacionais directamente interessados e dos beneficiários.

A concepção da estratégia avaliativa do nível das aprendizagens deve ser realizada logo após a definição das competências e indicadores de aprendizagem estarem definidos. Efectivamente, se se definir a forma de avaliação apenas no final da execução da formação corre-se o risco de não recolher informação suficiente, nem tão pouco se orientarem os participantes no sentido para onde devem dirigir as suas energias, reforçando assim, a indicação dos objectivos pedagógicos definidos.

Neste momento da definição da estratégia de avaliação, estamos a falar da avaliação das aprendizagens. Assim sendo, caberá ao formador a sua definição, em função dos indicadores de aprendizagens que constituem garante do alcance dos objectivos gerais e competências a adquirir, elencadas pela Coordenação. Não obstante, o Gestor da Formação, em função da estratégia avaliativa proposta pelo formador, poderá avaliar da sua pertinência e real utilidade com base nos princípios que a seguir indicamos.

### Evolução histórica

Embora a importância que hoje é atribuída à avaliação remonte ao século XIX, com o início nalguns países da escolaridade obrigatória e do ensino de massas, só no século XX, em particular a partir dos anos 30, a avaliação passou a beneficiar de um estudo mais sistemático.

É possível identificar seis períodos distintos no desenvolvimento histórico da avaliação educacional:

#### 1. Idade da Reforma (1800-1900)

A emergência da Revolução Industrial terá criado a necessidade (nos sistemas educativos inglês e americano, em particular) de se passar a proceder a avaliações das instituições e dos programas, ainda que estas fossem feitas de forma informal e impressionista.

#### 2. Idade da Eficiência e dos Testes (1900-1930)

A introdução de uma lógica de gestão científica na educação determinou que, através de instrumentos como testes e inquéritos objectivos, se tenham desenvolvido estudos para medir a eficiência dos programas, das escolas e dos professores.

### 3. Idade Tyleriana (1930-1945)

Foi Ralph Tyler, considerado o "pai da avaliação educacional", o principal influenciador deste período e o desencadeador de um movimento curricular de forte projecção. Avaliar passou a constituir, após Tyler, uma comparação entre os objectivos formulados e os alcançados, inovação considerada significativa na época.

### 4. Idade da Inocência/Ignorância (1946/1957)

Período caracterizado por crescimentos substanciais dos sistemas educativos, de modo a fazer face às limitações que a guerra causara e que não viu surgir. A necessidade de uma organização rigorosa do ensino remonta ao pedagogo oitocentista Herbart que deu grandes contributos para o campo da avaliação. Multiplicou-se a utilização de testes referentes à norma, ao mesmo tempo que se consolidavam as teorias de Tyler.

### 5. Idade da Expansão (1958/1972)

A onda de choque causada nos EUA pelo lançamento do Sputnik esteve na base de um enorme debate em torno dos currículos oferecidos aos alunos e da forma como eram desenvolvidos. Para além de abordagens como a de Tyler, utilizaram-se testes normalizados e avaliações baseadas no julgamento de especialistas. O facto de os resultados alcançados não terem sido os esperados determinou o surgimento de novas perspectivas, colocando em causa algumas das metodologias utilizadas.

### 6. Idade da Profissionalização (1973 ...)

Parece constituir o momento de afirmação e de institucionalização da avaliação educacional, com a adopção de abordagens e metodologias novas, como os estudos de caso e os estudos naturalistas. A avaliação é assumida como um fenómeno complexo, porque resultante da intersecção de fenómenos de natureza muito diversa (pressões políticas, sociais, económicas, culturais e filosóficas, objectivos gerais do sistema educativo, organização das escolas e do sistema educativo, teorias da aprendizagem, formação de professores e, por último, concepções de professores e alunos). Esta complexidade justifica que se tenha, como tal, aprofundado a comunicação entre adeptos dos métodos positivistas/quantitativos e dos métodos construtivistas/qualitativos.

O estudo das questões da avaliação, com uma dinâmica histórica como a que vimos, teve como primeiras pesquisas as tentativas de obtenção de uma maior cientificidade através do fornecimento, aos práticos, de modelos mais rigorosos e eficazes. Tendo como pano de fundo este propósito foram surgindo diferentes perspectivas de análise.

Os primeiros estudos sobre a avaliação centraram-se no principal instrumento de avaliação dos alunos - os exames. É neste contexto que nasce a docimologia, considerada a ciência da avaliação. Para os pioneiros da **docimologia**, a avaliação era também conhecida como a ciência dos exames.

Vivia-se, então, um período em que a psicomетria dominava.

A análise crítica, que existia já desde finais do séc. XIX, assumiu estatuto científico a partir dos anos 20/30, com estudos sobre os exames que procuravam exclusivamente melhorá-los como instrumentos de avaliação. Em momento algum, os pioneiros da docimologia colocaram em causa a ideia de medida subjacente às preocupações avaliativas. "O avaliador devia medir os desempenhos escolares como um físico mede a temperatura de um líquido: objectivamente" (Hadji, 1992, p. 80).

Pouco a pouco, contudo, foi surgindo a consciência de que o problema da falta de objectividade não estaria tanto no instrumento, como no examinador. Relativamente a esta matéria, vários estudos reportaram, quer em situações reais, como provocadas:

■ divergências **inter-examinadores** - diferentes examinadores classificam de maneira diferente as mesmas provas

■ e divergências **intra-examinadores** - o mesmo examinador avalia de forma diferente em diferentes momentos, consoante o seu estado de saúde físico e mental, a evolução do seu saber, a relação estabelecida com o aluno, o contexto de avaliação e a escala que, consciente ou inconscientemente, adopta.

Tendo como base este tipo de reflexões, foi-se instalando uma preocupação que não era apenas crítica, mas que tinha explicitamente por objectivo contribuir para o aperfeiçoamento da eficácia dos actos de avaliação. O problema principal passou, como tal, a se diminuir, senão mesmo anular, as variações devidas a diferenças entre examinadores. "No limite, o ideal seria fazer desaparecer o examinador para o substituir por uma máquina" (Hadji, 1992, p. 82).

Foram, assim, surgindo sugestões de processos que visavam reduzir essas divergências - os métodos de moderação. São disso exemplos a tentativa de estabelecimento de médias entre diferentes avaliadores ou de grelhas de correcção, bem como a avaliação contínua, que ganhou, entretanto, um peso crescente.

Paralelamente, um outro tipo de abordagem sugeria que se equacionasse o problema não em função da necessidade de evidenciar as divergências, mas de as explicar através do conhecimento das suas causas e dos mecanismos em jogo.

Progredir-se-ia na via da objectividade através de um melhor conhecimento das modalidades de funcionamento do sujeito avaliador.

### **Comportamento dos avaliadores**

Este estudo do comportamento dos avaliadores, defendido por autores como Noizet e Caverni (1985), assentava no seguinte princípio de base: o avaliador compara o produto escolar com um modelo de referência (o seu) que é constituído por:

- um *produto norma* (a solução prevista para a tarefa),
- um *produto esperado* (as expectativas existentes em relação ao aluno ou grupo de alunos) e
- uma *escala de medida* (através da qual a decisão é tomada).

As divergências acontecem, afinal, porque cada avaliador tem o seu modelo de referência, construído através da sua experiência como aluno, como professor, através dos seus valores, das suas vivências e da sua situação particular.

Noizet e Caverni alertaram ainda para três situações frequentes e enviesadoras dos resultados da avaliação. São elas:

#### **› O efeito de assimilação**

Caracterizado pela tendência que qualquer avaliador manifesta para aproximar a informação que retira da prova da representação que tem do aluno (o seu estatuto escolar, a sua origem socio-económica, a sua origem étnica, ...). As consequências naturais deste fenómeno são a sobreavaliação dos bons alunos, assim como a subavaliação dos maus.

#### **› O efeito de contraste**

A ordem pela qual as provas são avaliadas, assim como a sua sequência poderão determinar resultados diferentes. Assim, os primeiros testes tendem a ser sobrevalorizados e um mesmo teste é sub ou sobrevalorizado consoante a qualidade do teste que o antecedeu.

#### **› Os efeitos próprios à dinâmica da recolha da informação**

Cada prova demora um certo tempo de correcção. Também neste tempo funciona o princípio de recusa da dissonância cognitiva. Se são reconhecidas incorrecções na primeira parte da prova, a segunda parte será lida à luz disso.

Pelo que os alunos que têm incorrecções na segunda parte da prova têm melhores notas do que os que as têm na primeira parte.

#### **› Outros efeitos de subjectividade ao nível da percepção**

Nesta procura de respostas aos problemas e disfuncionamentos das práticas de avaliação surgem ainda outras propostas para uma maior objectividade. Recordemo-nos da definição de objectivos educacionais de Tyler, com preocupações centrais como clarificação, precisão e hierarquização de objectivos curriculares e construção de instrumentos fiáveis. Ou ainda as abordagens psicométrica e edumétrica, que consistiram basicamente na transposição para a pedagogia de modelos de rigor e fidelidade na medida desenvolvidos na psicologia.

Parece ser a partir daqui que o conceito de avaliação se distancia dos procedimentos docimológicos tradicionais, limitados à aplicação de instrumentos de medida dos conhecimentos adquiridos, para passar a dizer respeito a todo o processo de ensino e ao currículo.

Todas estas perspectivas de análise, tendo constituído importantes contributos para uma maior racionalidade do processo educativo, acabaram, contudo, por ficar aquém do objectivo - a medida fiel e absoluta.

### **Novas abordagens**

Outras abordagens foram, entretanto, surgindo, que alargaram as próprias perspectivas sobre a avaliação. Por um lado, a multiplicação dos momentos, procedimentos e instrumentos da avaliação através da consolidação de práticas como a avaliação contínua. Por outro, e consequência do primeiro, o entendimento da avaliação como uma função mais ampla e englobante, na medida em que, porque sistemática e permanente, passa a exercer o papel de controlo da execução do programa e do trabalho do professor. A avaliação contínua surge como resposta às contingências das avaliações pontuais (exames, testes) que, para além dos erros dos examinadores, se vêem afectados também pela ansiedade e pela tensão dos alunos e pelo carácter reducionista das provas (não abordam tudo o que foi tratado). A solução para este tipo de problemas começou, assim, a passar pela multiplicação dos momentos de avaliação.

Se, de início, parecia existir uma tensão entre a avaliação contínua e a final, rapidamente se constatou (e constata) que, na prática, elas se contaminam, na medida em que a avaliação final pode ser, e em muitos casos é, o resultado das inúmeras avaliações resultantes da observação em situação.

Também designada por avaliação "em cima do acontecimento", "apreciação em situação" e "avaliação permanente", a avaliação contínua não está isenta de problemas. Se, por um lado, a sua maleabilidade e o facto de permitir ter em consideração comportamentos novos e inesperados fazem da avaliação contínua um excelente instrumento alternativo/complementar da avaliação por testes, por outro, aquela avaliação oculta aos avaliados a natureza precisa do que está a ser avaliado, o que pode transformar o quotidiano em algo "bastante penoso, tendo-se perdido a segurança".

Na prática, qualquer situação de avaliação comporta a existência de papéis e de representações: o que está em jogo não é tanto produzir, mas produzir-se; não é tanto fazer valer, mas fazer-se valer, sendo o melhor dispositivo aquele que melhor permite ao avaliado expor as suas competências, as suas capacidades, o seu saber fazer, as suas aptidões e os seus conhecimentos. Neste contexto, a avaliação contínua não só não elimina esta situação de representação, como tende mesmo a aumentar a sua influência sobre o desenvolvimento da própria formação.

Foi-se, também, progressivamente instalando uma outra lógica que recusava a ideia de uma avaliação que via na medida a única e exclusiva preocupação. A ideia de base desta nova abordagem avaliativa era a de que a preocupação fundamental de um educador deve ser ajudar os alunos a progredir. O contexto de preocupações da avaliação deslocava-se, de acordo com esta perspectiva, do rigor dos exames e do conhecimento da psicologia do examinador para o domínio do processo de aprendizagem e dos procedimentos susceptíveis de o melhorar.

Para isso, é necessária uma avaliação contínua, com feed-back contínuo e utilizando as metodologias mais adequadas a avaliar o tipo de competências que se pretende ver adquiridas. A este nível, poder-se-ão aqui destacar os:

- testes orais e escritos, mapas conceptuais - para o nível do conhecimento
- testes de desempenho, observações directas e através de outras pessoas, elaboração de projectos, auto-avaliação, simulações / videoscopias - para o nível das competências e conhecimentos.

Desta forma, ao pensar na avaliação como contínua estamos, necessariamente, a integrá-la na metodologia pedagógica.

### **Bibliografia**

**HADJI, Charles, (1992)**, *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, PUF Presses Universitaires de France.

**Instituto para a Qualidade na Formação, I.P. (Colaboração técnica: Covita, H. et al) (2004)** *Guia para a Concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos*, Col. Metodologias de Formação - O ciclo Formativo. Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação, I.P.

**NOIZET, Georges, CAVERNI, Jean-Paul, (1985)**, *Psicologia da Avaliação Escolar*, Coimbra, Coimbra Editores



## Actividade 3 - Concepção

---

“Para quem não sabe para onde quer ir, o vento nunca sopra a favor...”

A definição/estruturação de intencionalidades formativas, em particular ao nível das competências e dos objectivos pedagógicos, é uma actividade essencial para o sucesso de qualquer intervenção formativa. Daí a actividade que aqui lhe propomos.

**1.** Queira desenhar uma intervenção formativa, adequada ao contexto que tem vindo a estudar, definindo:

- a.** as competências a promover,
- b.** os objectivos gerais que as operacionalizam,
- c.** as metodologias pedagógicas a adoptar (refira os métodos e explique, sucintamente, as actividades que os formandos realizarão
- d.** as estratégias de avaliação.

No Capítulo 3 encontrará a informação de que necessita para a realização desta actividade.

Bom trabalho!

# Organização / Execução

A stylized, light green tree graphic is centered on a darker green background. The tree has a thick trunk that branches out into several smaller branches, which further divide into a dense network of thin, leafless branches. The overall style is minimalist and modern.

## 4. Avaliação das Práticas – Organização/Execução

---

Depois da formação estar operacionalizada há que organiza-la e implementa-la. Trataremos de forma mais breve este capítulo, uma vez que as acções de formação profissional da área pedagógica detalham bastante estas áreas.

Seguindo o procedimento habitual, responda à *check-list* que se segue para avaliar se a forma como organiza e executa a formação é a mais correcta.

Após a resposta consulte a informação que disponibilizamos neste capítulo e confirme como melhorar os aspectos que identificou como menos positivos.

## 4. Check-list: Organização e divulgação

Atividades de Organização e Divulgação	Nunca / raramente realiza ou considera	Realiza / considera às vezes	Realiza / considera habitualmente	Realiza / Considera quase sempre
1. Faz a programação (horário, calendário, locais) de forma negociada com as chefias / participantes?				
2. Elabora a documentação promocional e de divulgação, adequando às populações-alvo?				
3. Faz o recrutamento e selecção de participantes de forma negociada com as chefias e/ou num regime de voluntariado?				
4. Faz a avaliação sistemática da qualidade da formação das entidades / profissionais que contrata?				
5. Consegue garantir os meios logísticos necessários à execução da formação?				
6. Durante o período de formação, está alguém disponível para qualquer eventualidade que o formador / formandos necessitem?				
7. É distribuído o Manual do Formando e Formador ou, em alternativa, a documentação que é necessário responder e respectiva informação de preenchimento				
8. Faz o recrutamento e selecção de participantes de forma negociada com as chefias e/ou num regime de voluntariado?				
9. Faz a avaliação sistemática da qualidade da formação das entidades / profissionais que contrata?				
10. Consegue garantir os meios logísticos necessários à execução da formação?				

## 4. Organização, divulgação e execução

### Âmbito / Objectivos

Preparação da execução das intervenções formativas, divulgando e assegurando os meios necessários (materiais, calendário, logística, humanos). Assegura o desenvolvimento e execução das intervenções, garantindo as condições logísticas e materiais necessárias

### Sub-processos / Responsável

### Instrumentos / Produtos

**4.1.** Definição da programação (local/ais, calendário, horário)  
**Responsável:** Gestor da Formação, Gestores e Participantes

■ Cronograma

**4.2.** Agenciamento das diferentes competências e entidades  
**Responsável:** Gestor da Formação

■ Sistema de avaliação da prestação de serviço

**4.3.** Elaboração da documentação promocional e divulgação (tendo em conta as populações-alvo e meios disponíveis)  
**Responsável:** Gestor da Formação

■ Documentação promocional e de divulgação

**4.4.** Garantia dos meios logísticos necessários  
**Responsável:** Gestor da Formação

**4.5.** Recrutamento e selecção dos formandos  
**Responsável:** Gestor da Formação, Gestores e Participantes

**4.6.** Auxílio dos agentes que asseguram a execução das intervenções / actividades formativas nos aspectos logísticos  
**Responsável:** Gestor da Formação

**4.7.** Monitorização  
**Responsável:** Formador

■ Planos de sessão

**4.8.** Gestão dos processos administrativos inerentes ao registo e gestão da formação  
**Responsável:** Gestor da Formação

■ Manual do Formando e Manual do Formador  
Guia do dossier Técnico-pedagógico

## Introdução

---

Quando se recorre a entidades externas para assegurarem a formação faz sentido avaliar a sua prestação, para avaliação do interesse da manutenção da cooperação futura.

Essa avaliação deverá espelhar as preocupações da Organização com a eficácia da Formação. Assim, o procedimento estabelecido deverá incluir não só a satisfação do formando (nível 1 do Modelo de Avaliação da Formação D.Kirkpatrick), que é o mais fácil de implementar (o formando quando termina a formação, preenche para a organização uma ficha de avaliação da satisfação, semelhante à que já preencheu para a entidade formadora).

Tendo em conta as limitações desta abordagem à Avaliação da Formação (ver capítulo 5 - Acompanhamento e Avaliação) será muito mais interessante considerar os níveis da avaliação da transferência e do impacte, do modelo de avaliação adoptado (D. Kirkpatrick).

## 4.1. Coordenação executiva

---

### Acompanhamento

No momento da execução da formação é necessário um acompanhamento das acções. É necessário estar alguém disponível para qualquer eventualidade (avaria, cópias de última hora, ...). Ainda que não esteja presente todo o tempo enquanto decorre a formação, é necessário certificar-se que estão disponíveis e em funcionamento todos os recursos para o bom decurso das sessões.

Com a entrega de um Manual do Formador, o responsável pela monitorização das sessões ficará a saber das regras essenciais para a requisição do material e meios didácticos e, desse ponto de vista, facilitar o bom funcionamento da acção de formação.

### Condições logísticas e recursos didácticos

As condições logísticas do local da formação devem proporcionar o conforto necessário, nomeadamente:

- instalações sanitárias condignas;
- disponibilização de *coffee-break* ou fácil acesso a local onde possam adquirir bens alimentares;
- temperatura ambiente agradável;
- sala dimensionada para o número de participantes previstos;
- material e meios pedagógicos em número suficiente (exemplo: computadores, fotocópias, projector de vídeo, ...).

## 4.2. Monitoragem da formação

---

A monitoragem da formação é assegurada pelo(s) formador(es) contratado(s) (internos ou externos).

Em alguns casos são os próprios formadores que concebem a(s) acção(ões) Quando assim não é, devem ser informados de (conforme o Guia do Dossier Técnico-pedagógico):

- Como foi realizado o Diagnóstico de Necessidades de Formação e seus principais resultados;
- Resultados pretendidos com o Plano de Formação em geral;
- Características e necessidades dos formandos;
- Objectivos gerais e específicos da acção;
- Conteúdos;
- Metodologia a adoptar.

Do ponto de vista da organização da acção, é necessário informar o Formador do cronograma e respectivo horário.

Do ponto de vista da execução da formação, é responsabilidade da Entidade / Gestor da Formação proporcionar ao Formador toda a informação necessária ao bom funcionamento da acção, a saber:

- Manual do Formador que deve conter informação e/ou exemplares (em papel e/ou suporte digital) sobre a documentação que é necessário que preencha para completar o Dossier Técnico-Pedagógico (Manual, Fichas de Avaliação dos Formandos, Testes, Folhas de Presenças e Sumários, Planos de Sessão...)
- Indicação de quem são os interlocutores no local da formação e na Entidade que contrata.



## Ficha de Plano de Sessão

### Dados de Identificação

Curso:

Módulo:

Formador:

Data:

Duração:

Nº de Sessão:

Ass. Formador:

Ass. Coordenador:

### Objectivos da sessão

### Desenvolvimento da Sessão

### Recursos e Meios

### Estratégia de Avaliação

## 4.3. Dossier Técnico-pedagógico

---

O Dossier Técnico-pedagógico representa o arquivo do processo de formação. A formação (co-)financiada pelo Fundo Social Europeu obriga ao arquivo e registo de tudo o que se realizou no âmbito da formação, para posterior verificação ou auditoria se assim for entendido como necessário.

A documentação organizada da formação - em forma de dossier - pode ser utilizada para além do mero registo histórico e obrigação administrativa, uma vez que estão reunidos elementos que permitem uma análise do passado para melhoria ou desenvolvimento de vários subsistemas da Gestão de Recursos Humanos. A Formação Profissional, enquanto instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional, está ligada ao planeamento estratégico de recursos humanos, à gestão do desempenho e de carreira, de forma mais ampla. Poderá, inclusivamente, fazer parte da estratégia organizacional a formação / formatação interna de determinadas competências para fazer face à sua especificidade. Daí a reflexão sobre as conclusões de acções de formação anteriores permitirem equacionar novas soluções/formas de conceber, preparar, realizar e/ou avaliar e assim contribuir para a concretização do perfil de competências, desde logo, orientado para o cumprimento dos objectivos organizacionais.

No documento Guia do Dossier técnico-pedagógico encontrará os elementos que consideramos essenciais para registo do histórico da formação.



# Manual do Formando

---

## Índice

### Parte I - Apresentação da Entidade Formadora

### Parte II - Apresentação do Curso

1. Plano do Curso
  - a) Objectivos Gerais do Curso
  - b) Estrutura Física Geral do Curso
  - c) Objectivos Gerais por Módulo

2. Local da Formação

3. Contactos

4. Cronograma

### Parte III - Regulamento

1. Normas Gerais

2. Funcionamento da Acção

3. Aproveitamento dos Formandos

4. Avaliação

5. Direitos e Deveres do Formando

6. Folhas de Presença

7. Certificados
  - a) Condições de atribuição do Certificado de Formação
  - b) Pedido do CAP (Certificado de Aptidão Pedagógica)

8. Queixas e Reclamações

9. Casos Omissos e Alterações a este Regulamento



# Manual do Formador

---

## Índice

### Parte I - Apresentação da Entidade Formadora

### Parte II - Apresentação do Curso

1. Plano do Curso
  - a) Objectivos Gerais do Curso
  - b) Estrutura Física Geral do Curso
  - c) Estrutura Física Modular do Curso

2. Local da Formação

3. Contactos

4. Cronograma

### Parte III - Regulamento

1. Funcionamento da Acção

2. Acompanhamento da Acção

3. Avaliação

- a) Processo Formativo
- b) Resultados da Aprendizagem
- c) Avaliação do Desempenho do Formador
- d) Aproveitamento dos Formandos

4. Direitos e Deveres do Formador

5. Requisição de Recursos e Equipamentos

6. Queixas e Reclamações

7. Casos Omissos e Alterações a este Regulamento

### Parte IV - Documentação da Responsabilidade do Formador

### Parte V - Normas de Elaboração de Material Pedagógico



## Actividade 4 - Organização/Execução

Uma das actividades do Gestor da Formação e de que, frequentemente, o formador não se apercebe, é a da coordenação executiva. Assim, propomos-lhe aqui que procure colocar-se no papel do coordenador executivo e encontre soluções para a resolução destes problemas (todos eles já aconteceram!):

1. Como contactam o responsável pela acção fora do horário das sessões?
2. Quando e como são informados disso?
3. Como e quando são entregues mensagens para os formandos?
4. Onde almoçam/jantam?
5. Como se faz caso falte o formador que ia assegurar a sessão nesse dia?
6. Como resolvem o problema da falta de transporte no dia em que estava prevista uma visita a uma empresa?
7. O projector de vídeo a que se liga o computador avariou. Como é resolvida a situação?
8. As ajudas de custo só chegam daqui a 2 meses e os participantes manifestam descontentamento. O que se pode fazer?
9. O formador que dá início ao programa está retido no trânsito. Como proceder?
10. O grupo de formandos é heterogéneo. Alguns formandos queixam-se de que alguns módulos não lhes trazem qualquer tipo de valor acrescentado. Como lidar com esta situação?
11. Um dos formadores opta por um lógica expositiva durante os dois dias para que foi contratado e as avaliações no final do módulo são muito más. Como proceder?
12. Os formandos chegam frequentemente atrasados, criando alguns problemas a formadores seniores (desagradados com o que entendem por falta de interesse) e desagrado nos colegas (que são pontuais). Que fazer?
13. Dois dos seleccionados telefonam na 6ª feira imediatamente anterior à formação informando que não poderão participar? O que é feito?
14. Quais os critérios de selecção dos formadores?
15. Como é feita a articulação do trabalho desenvolvido pelos diferentes formadores, de modo a evitar repetições e a não deixar assuntos importantes por tratar?

Bom trabalho!

## Guia dossier técnico pedagógico



	Estrutura do Dossier TP	Documentos a incluir
1	Ficha Técnica do Curso	Ficha Técnica do Curso
	Índice	Índice
2	Programação e Planificação da Acção de Formação	Resultados /Metodologia de D.N.F.*
		Resultados esperados com Plano de formação*
		Objectivos Gerais / Específicos*
		Conteúdos*
		Cronograma, Horário
		Planos de Sessão
3	Caracterização do Público Alvo	Listagem c/ caract. dos Formandos
4	Fichas de Identificação/ Inscrição dos Formandos	Contrato Formação**
		Cópia BI**
		Cópia NIB**
5		Cópia NIF**
		Ficha Inscrição Formandos
		Contrato Prestação Serviços (Assinado)
		Fotocópia CAP
		Fotocópia CV
		Ficha Seleção Formadores
6	Fichas de Identificação de Coordenadores e Pessoal	Ficha Identificação do Formador
		Identificação Coordenador**
7		Identificação Pessoal Não Docente**
	Sumários/Folhas de Registo de Presenças dos Formandos e dos Formadores	Sumários e Presenças**
8	Manuais e outra Documentação de Apoio Técnico.	Manual do Formando
	Bibliografia Aconselhada	Manual do Formador
9		Apresentações e Manuais
	Acompanhamento do Processo Formativo	Acompanhamento pelo Técnico IEFP
		Acompanhamento pelo Coordenador
		Matriz de Conformidade
10	Avaliação dos Resultados da Aprendizagem	Avaliação Aprendizagem Módulo-Formador
		Avaliação Intermédia Coordenador



	<b>Estrutura do Dossier TP</b>	<b>Documentos a incluir</b>
<b>11</b>	Avaliação Final dos Formandos	Avaliação Final da Aprendizagem Mapa de Classificações Finais
<b>12</b>	Avaliação do Desempenho do(s) Formador(es)	Aval. Desempenho Formadores Coord.Final Classificação Final do Formador Módulo
<b>13</b>	Avaliação do Processo Formativo	Avaliação dos Formandos-Módulo Avaliação do Formador-Módulo Avaliação Global Final Formandos
<b>14</b>	Originals de Publicidade e Informação Produzida para a Divulgação da Acção	Documentos utilizados
<b>15</b>	Equipamento Pedagógico Utilizado na Formação	Equipamento Pedagógico Utilizado
<b>16</b>	Caracterização das Infraestruturas	Caracterização de Infraestruturas Queixas e Reclamações
<b>17</b>	Relatório de Ocorrências	Formulário para Registo Ocorrências
	Justificação de Faltas	Justificação Faltas dos Formandos
	Requisição de Cópias	Requisição de Cópias
	Sugestões	Formulário para sugestões
	Requisição de Equipamentos	Requisição de Equipamentos
	Reunião da Equipa Pedagógica	Convocatória de Reunião da Equipa Pedagógica
	Actas	Actas de Reuniões
	Pagamento a Formadores	Mapa de Honorários

#### Legenda

- Responsabilidade da Entidade/ Gestor Formação
- Responsabilidade Formador
- A entregar ao Formador

\* Será da responsabilidade da Entidade / gestor da Formação se o Formador não tiver sido parte integrante do Processo de Formação desde o início.

\*\* Necessário se financiado pelo Fundo Social Europeu

# Acompanhamento e Avaliação



## 5. Avaliação das Práticas – Acompanhamento e Avaliação

Ao longo da elaboração e realização do processo formativo é necessário acompanhar e ir avaliando o andamento do planeado.

Responda, agora, à última *check-list* para avaliar se a forma como organiza e executa a formação é a mais correcta.

Após a resposta consulte a informação que disponibilizamos neste capítulo e confirme como melhorar os aspectos que identificou como menos positivos.

### 5. Check-list: Acompanhamento e avaliação

Actividades de Acompanhamento e Avaliação	Nunca / raramente realiza ou considera	Realiza / considera às vezes, raramente	Realiza / considera habitualmente	Realiza / considera quase sempre
1. Recolhe informação sobre a satisfação dos participantes com a formação, enquanto esta decorre?				
2. Recolhe e analisa informação sobre a frequência dos formandos, enquanto a formação decorre?				
3. É realizada avaliação da aquisição de conhecimentos, por parte dos formandos?				
4. É realizada avaliação da formação no contexto de trabalho, procurando identificar se estão a aplicar os conhecimentos adquiridos / se foi útil a formação?				
5. É efectuada uma avaliação dos indicadores organizacionais que levaram à necessidade da realização da formação?				
6. É efectuada uma avaliação do sistema de Gestão da Formação, de tempos a tempos?				

## 5. Acompanhamento e avaliação

### Âmbito / Objectivos

Assegura o acompanhamento e avaliação das intervenções/ actividades formativas executadas, face aos objectivos estabelecidos

### Sub-processos / Responsável

### Instrumentos / Produtos

**5.1.** Acompanhamento, no decurso da formação, da adesão/ satisfação dos formandos  
**Responsável:** Gestor da Formação

■ Ficha de avaliação da satisfação

**5.2.** Verificação da aquisição de conhecimentos  
**Responsável:** Formador

■ Testes / trabalhos / provas práticas / ...

**5.3.** Avaliação da formação no desempenho dos formandos no contexto de trabalho  
**Responsável:** Gestor da Formação, Gestor/Chefia, equipa de trabalho e formando

■ Ficha de avaliação da transferência

**5.4.** Avaliação do impacto da formação nos resultados/ cultura da organização  
**Responsável:** Gestor da Formação

■ Medição de indicadores

# Introdução

---

No que concerne ao Modelo de Avaliação, o autor do Modelo (Donald Kirkpatrick, 1998) refere haver 3 razões para avaliar:

- a avaliação permite-nos saber como é que melhoramos programas de formação futuros,
- para determinar se um determinado programa deve ou não continuar,
- para determinar a existência do departamento de formação!!

Mais ainda, a avaliação da formação assume-se como uma forma de demonstrar à gestão de topo que a formação é tangível e que traz resultados positivos ao negócio ou aos objectivos da organização.

O Modelo que vamos estudar, proposto por Kirkpatrick, preconiza 4 níveis de avaliação sequenciais. Cada nível é importante e tem impacto no nível seguinte. À medida que se passa de um nível para o outro, o processo torna-se mais complexo e mais demorado, mas também fornece informação mais valiosa.

Os níveis são:

**Nível 1** - Satisfação / Reacções (à formação pelos formandos)

**Nível 2** - Aprendizagem (ao alcance dos objectivos/desenvolvimento das competências pelos formandos)

**Nível 3** - Comportamento (transferência para os contextos de trabalho das aprendizagens)

**Nível 4** - Resultados (impacto da formação a nível organizacional).

## Bibliografia

**Kirkpatrick, D. (1998)**, *Evaluating Training Programs. The four levels.*, 2nd Ed. S.Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc

## 5.1. Avaliação da Satisfação / Reacções

---

Avaliar a reacção é o mesmo que medir a satisfação do cliente. Para a formação ser eficaz é necessário que os formandos reajam positivamente; de outro modo, eles não estarão motivados para aprender. Por outro lado, deparamos com a questão da publicidade, isto é, os formandos vão comunicar a outros as suas reacções e as decisões de frequentar ou não, e/ou de manter ou eliminar o curso, poderão ser tomadas com base nessas informações.

Em termos de conceito, a avaliação da reacção é também apelidada de *happiness sheets* / *smiling sheets*. De salientar que, apesar da carga irónica que estas designações têm subjacente, esta está correcta, no sentido em que estes conceitos são, de facto, a medida da felicidade dos formandos com o curso e toda a sua envolvente.

Posto isto, e no sentido de reforçar a relevância das acções de formação no contexto actual, estamos em condições de realçar que a medição das reacções é de suma importância, na medida em que:

- recolhemos informações que nos permitem avaliar o programa e melhorar próximas edições;
- informa os formandos que os formadores estão ali para os ajudar a desenvolver competências e que necessitam de saber até que ponto foram eficazes;
- se não o fizermos damos a entender que sabemos por completo do que necessitam e o que querem e ainda que podemos avaliar a pertinência de um programa sem necessitar das suas opiniões;
- as avaliações proporcionam informações quantitativas que podemos facultar aos gestores e todos os agentes envolvidos no programa.

### Directrizes para avaliar reacções

Há variadíssimas maneiras de levar a cabo esta avaliação. Em todo o caso, vale a pena reter estas linhas orientadoras para a avaliação das reacções (Kirkpatrick, 1998):

- a) Determine o que quer saber
- b) Separe as áreas de avaliação
- c) Conceba um questionário que quantifique reacções

Escalas possíveis:

Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente, Pobre  
Discordo completamente, Concordo, Concordo Completamente  
Muito, algum, pouco, nenhum

- d) Encoraje comentários escritos e sugestões  
Uma vez que as classificações dos formandos não explicitam as razões. Para evitar que as preencham a correr, reservar tempo e guardar uma última informação para depois das avaliações
- e) Obtenha 100% das respostas na altura  
Uma coisa é a quente e outra a frio. Além disso, se levam as folhas para casa, o mais provável é que não as enviem
- f) Obtenha respostas honestas  
Privilegie o anonimato (sobretudo em formação intra)
- g) Identifique níveis de desempenho aceitáveis

**h)** Meça as reacções em função desses níveis e tome as medidas adequadas. Mude o que for necessário (formador, instalações), estabeleça sempre objectivos mais elevados, mude os níveis mínimos se as condições mudarem. Dê conselhos mas seja cuidadoso, porque pode ferir susceptibilidades. Eis porque vale a pena dar a conhecer as folhas aos formadores antes da acção e os níveis mínimos a que estão habituados

**i)** Comunique as reacções sempre que julgar apropriado e a quem julgar apropriado

### Áreas a considerar na avaliação da reacção

As áreas de avaliação da formação nos questionários de reacção dependem, em larga medida, da organização e dos objectivos. Alguns questionários são simples, enquanto outros são detalhados e requerem um período de tempo considerável para serem preenchidos.

A lista que se segue é bastante extensiva e inclui os tipos de informação mais frequentemente solicitados:

Objectivos	Em que medida foram alcançados os objectivos?
Conteúdos	Os conteúdos eram apropriados?
Material pedagógico	O material pedagógico foi útil?
Materiais pré-formação	Os materiais pré-formação foram necessários? E úteis?
Trabalhos extra formação	Os trabalhos extra formação foram úteis?
Métodos pedagógicos	Os métodos pedagógicos utilizados foram adequados aos objectivos?
Formador / Facilitador	O formador foi eficaz?
Motivação para aprender	Esteve motivado a aprender?
Relevância do curso	O curso foi relevante para as suas necessidades?
Logística / inscrição	Os horários de atendimento e inscrição foram adequados e fáceis?
Instalações	As instalações facilitaram a aprendizagem?
Avaliação global	Qual a avaliação global que faz do curso?
Barreiras potenciais	Quais as barreiras que espera encontrar à aplicação dos conhecimentos adquiridos?
Melhorias planeadas / utilidade do material	Como aplicará o que aprendeu?
Recomendações para população-alvo	Qual é a audiência apropriada para este programa?

Adaptado de Phillips, 1997: 115-116

Questões objectivas a cada uma das áreas assegurarão *feedback* rigoroso dos participantes. Este *feedback* pode ser muito útil para fazer ajustamentos ao programa. A avaliação do formador merece ainda comentários. Em algumas organizações a avaliação centra-se no formador (pode até ser usado um formulário separado para cada formador, no caso de haver mais que um) abrangendo várias áreas, tais como:

- preparação para as sessões
- conhecimento das matérias, incluindo familiaridade com o conteúdo e profundidade do conhecimento
- competências de apresentação, incluindo o uso de linguagem clara, exemplos reais e a promoção da discussão
- aferição dos conhecimentos por parte dos formandos e resposta apropriada às necessidades e questões do formando
- uso de tecnologia adequada e responder efectivamente às necessidades técnicas/tecnológicas dos formandos
- encorajamento da aplicação dos conhecimentos aprendidos através do uso de exemplos da vida real, discussões relacionadas com o trabalho e exercícios relevantes.

Veja, a seguir, o exemplo de ficha de avaliação, para ilustrar o que temos referido. Em organizações onde há muita formação o instrumento de avaliação de Nível 1 é normalmente automatizado para tratamento informático automatizado, uma vez que as questões podem ser elaboradas para serem facilmente tratadas.

### Principais limitações

As principais limitações dos questionários de avaliação da satisfação/ reacções dos formandos são a subjectividade, a desejabilidade social e a incerteza da aplicação / utilização do aprendido. Vejamos cada uma destas limitações:

#### › Subjectividade:

Os dados são subjectivos, são baseados nas opiniões e sentimentos dos participantes no momento da aplicação do questionário. Os viés pessoais podem exagerar as classificações.

#### › Desejabilidade social:

Os participantes são, muitas vezes, delicados / bem educados nas suas classificações. No final de um curso, eles estão frequentemente satisfeitos e até contentes por terem terminado o curso. Assim, pode ser dada uma avaliação positiva quando, na realidade, os formandos pensam de outra maneira.

#### › Incerteza sobre a aplicação do aprendido:

Uma boa classificação no final do programa não é garantia que os participantes vão usar o que foi ensinado.

Em resumo, podemos dizer que há lugar para a Avaliação da Satisfação / Reacções, uma vez que podem fornecer informações muito interessantes. No entanto, este método de recolha de informação sobre a formação deve ser incluído num processo de avaliação mais vasto, constituindo-se apenas como uma parte, enriquecendo todo o processo de Avaliação da Formação.

#### Bibliografia

**Kirkpatrick, D. (1998).** *Evaluating Training Programs. The four levels.*, 2nd Ed. S.Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc

**Philips, J. (1997).** *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods.* 3rd Ed.. Houston: Gulf Publishing Company



## Avaliação da reacção

Curso:	Pobre	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
Data de início e fim:	1	2	3	4	5
Como classifica o tema (interesse, benefícios, etc)?					
Como classifica o formador (conhecimento do assunto, capacidade para comunicar, ...)?					
Como classifica as instalações (conforto, acesso, meios, ...)					
Como classifica o horário?					
O que poderia melhorar o programa? <i>Comentários e sugestões (sobre qualquer das questões)</i>					
			Muito		
	1	2	3		
Qual o grau de pertinência do tema para as suas necessidades e interesses?					
	Muita exposição	Bom	Muita discussão		
	1	2	3		
Qual a proporção exposição/discussão?					
	Pobre	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
<b>Como classifica o formador?</b>	1	2	3	4	5
A apresentar objectivos					
A manter as sessões vivas e interessantes					
A comunicar					
A utilizar meios audiovisuais					
A manter uma atitude simpática e solícita					



	Pobre	Suficiente	Bom	Muito Bom	Excelente
Como classifica globalmente o formador?	1	2	3	4	5
O que tornaria a sessão mais eficaz?					

	Discordo completamente	Discordo parcialmente	Sem opinião	Concordo parcialmente	Concordo completamente
O tema tratado na acção é relevante para a minha função	1	2	3	4	5
O tema foi apresentado dum modo interessante					
O formador é um bom comunicador					
O formador estava bem preparado					
Os meios audiovisuais eram eficazes					
A documentação entregue será útil					
Aplicarei muito do que aprendi no meu trabalho					
As instalações eram adequadas					
Houve um bom equilíbrio entre exposição/apresentação e envolvimento do grupo					
Acho que a formação me ajudará a desempenhar melhor a minha função					
O que poderá melhorar o programa?					

## 5.2. Verificação da aquisição de conhecimentos.

---

O que apelidamos de avaliação Nível 2 no modelo de Kirkpatrick refere-se à avaliação das aprendizagens.

Este tópico foi já desenvolvido no momento de Concepção da Formação (3.5. Definição da estratégia avaliativa para as intervenções formativas).

Desde o momento de concepção da acção de formação a estratégia de avaliação, nomeadamente, do alcance dos objectivos pedagógicos / desenvolvimento de competências, deve ser tida em conta.

## 5.3. Transferência: formas de a promover

---

Por transferência entende-se o grau de utilização no posto de trabalho daquilo que foi aprendido em formação.

A Transferência pode ser positiva (do aprendido em formação resulta um melhor desempenho), negativa (pior desempenho) ou nula (sem efeito no desempenho).

De modo a aumentar a possibilidade de transferência positiva é necessário actuar em 3 momentos.

### › Antes da formação

- o levar a cabo uma correcta detecção das necessidades de formação envolvendo para o efeito quadros do departamento de formação, o cliente (quem requereu a formação), potenciais formandos e os seus supervisores;
- obter o apoio dos supervisores - se os formandos tiverem conhecimento da importância que o chefe imediato atribui à formação sentir-se-ão mais motivados para frequentar, aprender e aplicar o que aprendem;
- informar os formandos da natureza da formação - antes da formação os participantes deverão ser informados dos objectivos globais e específicos, dos métodos, da duração, do local de formação, dos formadores e de exemplos de aplicações potenciais dos conhecimentos que vão adquirir;
- definir tarefas a executar antes da formação de modo a estimular o interesse. Poder-se-á sugerir leituras, análises de casos práticos ou ainda solicitar o preenchimento de um inquérito de auto-análise.

### › Durante a formação

- maximizar a semelhança entre a formação e a situação na função, aumentando, assim, a probabilidade de transferência positiva;
- proporcionar tanta experiência quanto possível com a função que se está a ensinar;
- proporcionar uma grande variedade de exemplos na transmissão de conceitos ou competências;
- identificar as características importantes de uma função;
- certificar-se de que os princípios gerais são entendidos e não somente memorizados;
- proporcionar ao formando o conhecimento, as competências e os sentimentos de auto-eficácia, de modo a que este se possa auto-regular no desempenho da sua função - a auto-regulação implica estabelecer objectivos, auto-monitoragem, assim como saber atribuir a si próprio prémios ou penalizações;
- desenhar o conteúdo da formação de modo a que os formandos vejam a sua aplicabilidade - a transferência positiva é facilitada quando os formandos sentem que os formadores entendem os seus problemas específicos.

### › Depois da formação

- depois de uma acção de formação, os formandos devem ter estabelecidos objectivos específicos;
- os formandos e os seus supervisores devem elaborar relatórios de progresso;

■ o formador deve colaborar com os formandos no plano de aplicações. O formando e o formador poderão escolher material relevante (*learning points*) do programa, propondo-se o formando aplicá-los mediante a adopção de comportamentos ou actividades que se possam controlar e medir. Cada formando estabelecerá uma hierarquia desses *learning points*, em função do seu tipo de trabalho e faz-lhes corresponder objectivos que se encaixem no contexto da sua função. Para além disto, o formando deverá designar actividades específicas que o ajudem a atingir os referidos objectivos;

■ o formador/supervisor da formação deve procurar certificar-se de que os novos comportamentos e/ou ideias são recompensados no trabalho. A transferência só ocorrerá se o que foi aprendido encontrar recompensas no trabalho. A pessoa mais importante nesta estrutura de recompensas é o supervisor imediato do formando, o que implica que este conheça e compreenda os objectivos da formação;

■ deve procurar-se prevenir a recaída através da auto-gestão do comportamento. Esta estratégia tem componentes cognitivos e comportamentais e ensina aos formandos como compreender e lidar com o fenómeno da recaída (entenda-se regresso aos comportamentos anteriores à formação).

Paralelamente, podemos-nos deparar com outro tipo de factores que podem afectar a transferência, como sejam os factores organizacionais.

### Salários e Promoções

Os formandos podem acreditar que são capazes de assumir determinado comportamento ou desenvolver uma qualquer competência, mas escolhem não o fazer porque acreditam que terá pouco ou nenhum efeito no seu estatuto na organização. Assim, as expectativas de resultados podem ser impeditivas de transferências.

Alguma literatura sugere que o pagamento por desempenho é um método efectivo de manter um desempenho elevado. Como tal, as novas competências adquiridas deviam ser incorporadas nos planos de pagamento por mérito, de modo a aumentar a probabilidade de estas competências serem, de facto, utilizadas no trabalho.

À medida que as pessoas progredem na hierarquia, as oportunidades de promoção, remuneração e honras são maiores. Paradoxalmente, as possibilidades de desapontamento são também crescentes. Terminar com sucesso um MBA prestigiado e não conseguir o lugar de vice-presidente pode ser mais frustrante do que não ser promovido a assistente de director. A probabilidade de sair da organização aumenta. Para além disso, também os colegas se poderão sentir menos incentivados a procurar formação semelhante.

### Constrangimentos Ambientais

Continuando a nossa análise relativa à transferência da formação para o local de trabalho, podemos ainda acrescentar que no contexto da formação há, pelo menos, 11 tipos de factores limitativos da transferência, a saber:

1. falta de informação sobre a função
2. equipamento
3. material e fornecimentos
4. apoio orçamental
5. serviços requeridos e apoio de outros
6. preparação da função
7. disponibilidade de tempo
8. ambiente de trabalho (aspectos físicos)
9. calendarização de actividades
10. transportes
11. relevância da autoridade

Deverá levar-se a cabo uma avaliação organizacional, para além da habitual avaliação das necessidades de formação, que identifique todos os tipos de obstáculos à transferência e que permita as necessárias correcções antes da formação ter lugar.

## Variáveis Sociais

### › A importância do grupo

*Uma força potente no processo de socialização na organização é a dinâmica interactiva entre o indivíduo e os seus pares.*

Esta interacção tem importância para maximizar a aprendizagem em sala, bem como para a aplicar mais tarde no trabalho, o que significa que é conveniente que, quer na formação quer no trabalho, a presença de colegas aumenta a eficácia e a eficiência.

Não está ainda quantificado o número ideal de pessoas por grupo que maximizam os efeitos benéficos da interacção. Sabe-se, contudo, que o grupo de trabalho (ou de formação) deverá ser suficientemente pequeno para permitir que todos tenham hipótese de pôr em prática o que aprendem. Por outro lado, um número demasiado pequeno não permite algumas dinâmicas benéficas ao processo formativo. Sabe-se, também, que o grupo deverá ser uniforme em termos de competências e atitudes à entrada da formação (lembremo-nos do *efeito de pigmaleão*<sup>1</sup>).

### › Suporte dos supervisores

Os supervisores (chefias directas) deverão possuir um adequado conhecimento dos objectivos, bem como do conteúdo da formação. Uma metodologia possível consiste em o supervisor encarregar o formando de realizar projectos que lhe permitam, com sucesso, aplicar os conhecimentos e competências adquiridas.

Estes projectos devem ver referidos os objectivos com precisão, de modo a que, por um lado, o formador possa controlar a evolução e implementar medidas correctivas e, por outro, o formando possa, através desses objectivos, ter melhor consciência das componentes mais importantes da formação.

Estes contratos assumidos devem conter objectivos específicos e mensuráveis para que o progresso possa ser controlado através, por exemplo, de avaliação de desempenho.

### › Comentários Finais

A formação, para ser eficaz, não pode ser vista na organização como uma actividade separada. Deve influenciar e ser influenciada pela cultura, pela estratégia, pelos sistemas e pela estrutura da organização.

## Cultura

Referimo-nos aos valores (nem sempre explícitos) e ainda ao modo como a empresa se vê a si mesma (nem sempre clara) e à missão que se propõe realizar (por vezes, pouco definida). A formação deve estar intimamente ligada ao propósito do negócio, pois só desse modo poderá contribuir para solidificar e mesmo melhorar essa cultura de empresa.

## Estratégia

O seu conhecimento permite uma melhor determinação dos objectivos e dos processos a utilizar na formação. Estes processos devem procurar maximizar a aprendizagem dos formandos e a transferência para o local de trabalho do que aprendem. A transferência pode ver-se afectada por:

### › Sistemas

- como o de pessoal - se não houver, por exemplo, o cuidado de recrutar pessoas com capacidade de aprender o que é necessário. A formação ajuda a determinar se as pessoas foram correctamente recrutadas em termos de formabilidade e ainda a melhorar as aptidões que elas trouxeram para a organização;

---

<sup>1</sup> "Pigmaleão, lendário rei de Chipre e escultor enamorou-se de tal forma por uma estátua de mulher que esculpira, Galatéia, que Afrodite (Vénus) deu vida à escultura, atendendo às expectativas do escultor". O efeito pigmaleão ficou a ser usado na aprendizagem acelerativa para indicar os resultados conseguidos pela comunicação das expectativas, por exemplo, do professor em relação ao bom desempenho de seus alunos.

■ e o de avaliação de desempenho e de compensações - é sabido que a avaliação e as compensações podem facilitar ou dificultar a transferência do que é aprendido. Por outro lado, a formação pode melhorar as capacidades dos supervisores e gestores a avaliar para melhorar e a recompensar correctamente, fazendo-o dentro do espírito e da cultura da empresa.

Infelizmente, um grande número de organizações investe muito tempo a desenvolver estratégias e missões, e muito pouco tempo a analisar e desenvolver os sistemas dentro da empresa que permitem atingir os objectivos aí traçados.

### › Estrutura

A estrutura, geralmente, segue a estratégia. Ou melhor, uma estratégia de diversidade implica uma estrutura descentralizada. A estrutura das organizações dos anos 90 é caracteristicamente descentralizada. Isto determina, em termos de formação, uma fragmentação e, conseqüentemente, uma inflação dos custos que poderão ser evitados se o departamento de formação proporcionar alguma unidade, focando a atenção na cultura e na missão da empresa. Isto consegue-se, por exemplo, obtendo consenso entre os responsáveis de cada departamento quanto ao que é comum, e reforçá-lo com uma avaliação de desempenho e um esquema de compensações adequados.

#### Bibliografia

**WEXLEY, Kenneth, LATHAM, Gary, (1991)**, *Developing and Training Human Resources in Organizations*.  
New York, Harper Collins Publishers, págs. 97 a 106.



## Avaliação da transferência: estratégias

De entre os instrumentos mais utilizados para a avaliação da transferência vale a pena destacar as grelhas de observação de comportamentos e os guiões de entrevista.

Em ambos os casos, trata-se de métodos que visam proporcionar profundidade, fôlego e detalhe na análise das realidades que pretendem conhecer e, por isso mesmo, são designados de qualitativos.

### Observação

Quando deparamos com o método da Observação, de imediato nos podemos questionar sobre se estamos perante uma grelha de observação ou uma observação não-estruturada?

Relativamente a esta matéria, podemos, desde já, começar por dizer que a observação varia em função do seu grau de estruturação. Pode ser sistemática, correspondendo, assim, à afirmação de De Ketele segundo a qual a observação é um "processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizado e dirigido sobre um objecto para dele recolher informação."

Debruçando-nos, mais atentamente, sobre esta definição, podemos dizer que, de acordo com este autor:

Trata-se de um **processo** e não de um mecanismo simples de impressão como a fotografia. Requer um acto de **atenção** (focalização sobre algo em detrimento de actividades concorrentes) cujo grau pode variar: aperceber, perceber, olhar, considerar, descobrir, referenciar, notar, seguir, vigiar ...

Requer um acto **inteligente** - o observador, face ao campo de percepção que se lhe oferece, selecciona um pequeno número de informações pertinentes entre o largo leque de informações possíveis.

É um processo **orientado por um objectivo** terminal, organizador do próprio processo de observação. Até a observação dita livre comporta um objectivo: familiarizar-se com uma situação, observar um fenómeno sob o máximo de aspectos possíveis. Quanto mais este objectivo é claro e explícito, mais este acto de selecção se encontra facilitado - mais circunscrito se torna o objecto sobre o qual a atenção é dirigida.

Observar alguém é lançar um olhar sobre esse alguém, é tomá-lo como **objecto**. O olhar é agressivo (dirão os psicanalistas, que se recusam a colocar diante do doente durante o processo da cura).

A observação é um processo cuja função primeira é a de recolher informações sobre o objecto tomado em consideração e em função do objectivo organizador. Esta recolha pressupõe uma actividade de codificação (a informação bruta seleccionada é traduzida graças a um código para ser transmitida - ao próprio ou a outrém). Há numerosos sistemas de codificação: **selecção** (a informação é codificada a partir de uma grelha pré-estabelecida) e **produção** (o observador produz, por ele, próprio, o seu sistema de codificação).

Tratando-se, por isso, de uma observação sistemática, o observador dispõe de uma grelha/lista de verificação que o orienta na observação e lhe permite saber exactamente aquilo que procura e que facilita o processo de recolha de dados, bem como a sua análise.

Uma outra forma de observar é a resultante de abordagens não-estruturadas, no âmbito das quais o observador, com o seu bloco de notas, tenta registar tudo o que acontece (conversas, gestos, acontecimentos, ...). Após várias observações, procura-se encontrar padrões de comportamento e de actividades que possam ser interessantes de analisar com mais detalhe. Em geral, este tipo de observação (também designada de *heurística*, se se tratar de uma actividade orientada para a emergência de hipóteses pertinentes que serão submetidas ulteriormente a actividades de verificação) é o ponto de partida para a elaboração de instrumentos de observação sistemática.



A abordagem não estruturada é difícil de levar a cabo e torna-se mais complicada do que a análise dos dados diz respeito. Contudo, apresenta a vantagem de permitir chegar a elementos e informações que passariam despercebidos com a utilização de uma lista de verificação ou grelha de observação, pelo que pode ser de uma enorme utilidade quando os avaliadores pretendem descobrir informação a propósito de uma acção de formação mas não sabem ainda exactamente aquilo de que necessitam.

Analisada que está esta distinção, vejamos algumas metodologias, possíveis, de registo, e respectivas vantagens e desvantagens subjacentes:

Método	Vantagens	Desvantagens
<b>Registo escrito</b>	Disponibilização de informações imediatamente e frescas. As informações estão disponíveis imediatamente após a lição. O total dos acontecimentos está disponível para o observador no momento da observação.	O observador tem de tomar, na altura, decisões quanto ao que deve registar, o que pode significar que o registo possa ser superficial ou subjectivo. Nenhuma hipótese de "replay". Interferência nos comportamentos fruto da presença do observador.
<b>Registo vídeo</b>	O registo vídeo é bom e pode ser passado várias vezes. Não há pressão para que sejam tomadas decisões no que se regista	Perda de informação - temperatura, cheiros, eventos fora do alcance da câmara, efeitos no grupo fruto da presença da câmara, mais tempo necessário para a análise.
<b>Registo áudio</b>	Um bom som áudio pode ser passado várias vezes para análise e discussões, bem como para complementar registos escritos. Pode ser uma excelente forma de registo do que o formando diz. Os comentários dos observadores podem ficar simultaneamente registados. Pode ser passada a escrito posteriormente.	Perda de informação decisiva, tal como expressões faciais, gestos, linguagem corporal, movimentos. O som pode ser fraco e dificultar a identificação de quem intervém. O tempo para análise pode ser substancial.
<b>Registo escrito completo (transcrições)</b>	Permite, de facto, uma análise detalhada. Permite ainda que a análise seja feita por várias pessoas ao mesmo tempo (uma vez que o texto pode ser facilmente distribuído) e em função de várias categorias de análise.	Perda de importantes elementos visuais e sonoros, tais como tons de voz, volume de voz, ênfases. Elevado custo na transcrição das situações observadas (uma parte do dia pode encher 20 ou 30 páginas). Dificuldade em decidir qual o enfoque se forem recolhidas várias transcrições



## Entrevistas

A entrevista, estruturada e não estruturada, individual e de grupo, apresenta a vantagem, na perspectiva da avaliação da formação, de poder obter dados não disponíveis nos registos de desempenho ou de difícil obtenção através de questionários ou de observações. Resumindo:

### ENTREVISTAS

O entrevistador coloca perguntas abertas de acordo com um guião pré-definido

#### Vantagens

- Cobre um vasto leque de tópicos e assuntos
- Flexível, pois durante uma entrevista pode haver adequação às necessidades
- Permite empatia e estabelecimento de relação de confiança
- Permite recolher dados mais ricos e profundos
- Fornece dados sobre o ponto de vista e as interpretações dos entrevistados

#### Desvantagens

- Moroso e dispendioso
- Requer entrevistadores experientes
- Gera problemas de amostragem
- Sujeito a enfiamento pelo entrevistador ou entrevistado
- Não permite a comparação com respostas fechadas
- Gera dificuldades na análise e interpretação dos dados

Paralelamente à observação e à entrevista, podemos também recorrer aos questionários e à avaliação de desempenho, senão vejamos:

## Questionários

São instrumentos fáceis de administrar e, se bem construídos, igualmente fáceis de analisar. Sendo muito utilizados para a avaliação da satisfação (reações dos participantes à formação), não são tão adequados a estratégias de recolha de dados junto dos próprios formandos para auto-avaliarem o seu desempenho em contexto de trabalho, uma vez que se podem observar enfiamentos nos resultados.

Resumindo:

### QUESTIONÁRIOS

Perguntas dirigidas ao indivíduo, sob a forma de escalas pré-elaboradas, de resposta fechada

#### Vantagens

- Facilidade na quantificação e síntese de resultados
- Processo rápido e pouco dispendioso de recolher dados de modo rigoroso
- Aplicação adequada para amostras grandes
- Podem ser utilizados instrumentos padronizados, contendo itens pré-testados que reflectem

#### Desvantagens

- Dificuldade na obtenção de dados sobre comportamentos concretos
- Ausência de informação sobre o contexto de emergência dos comportamentos
- Não adequado para assuntos muito sensíveis
- Risco de não respostas, de enfiamentos



## Entrevistas

A entrevista<sup>1</sup>, estruturada e não estruturada, individual e de grupo, apresenta a vantagem, na perspectiva da avaliação da formação, de poder obter dados não disponíveis nos registos de desempenho ou de difícil obtenção através de questionários ou de observações. Resumindo:

### ENTREVISTAS

O entrevistador coloca perguntas abertas de acordo com um guião pré-definido

#### Vantagens

- Cobre um vasto leque de tópicos e assuntos
- Flexível, pois durante uma entrevista pode haver adequação às necessidades
- Permite empatia e estabelecimento de relação de confiança
- Permite recolher dados mais ricos e profundos
- Fornece dados sobre o ponto de vista e as interpretações dos entrevistados

#### Desvantagens

- Moroso e dispendioso
- Requer entrevistadores experientes
- Gera problemas de amostragem
- Sujeito a enviesamento pelo entrevistador ou entrevistado
- Não permite a comparação com respostas fechadas
- Gera dificuldades na análise e interpretação dos dados

<sup>1</sup> As questões relacionadas com as entrevistas, como instrumento de recolha de dados, foram já suficientemente detalhadas no capítulo 1 - Diagnóstico de Necessidades de Formação.



Paralelamente à observação e à entrevista, podemos também recorrer aos questionários e à avaliação de desempenho, senão vejamos:

### Questionários

São instrumentos fáceis de administrar e, se bem construídos, igualmente fáceis de analisar. Sendo muito utilizados para a avaliação da satisfação (reações dos participantes à formação), não são tão adequados a estratégias de recolha de dados junto dos próprios formandos para auto-avaliarem o seu desempenho em contexto de trabalho, uma vez que se podem observar enfiamentos nos resultados.

Resumindo:

#### QUESTIONÁRIOS

Perguntas dirigidas ao indivíduo, sob a forma de escalas pré-elaboradas, de resposta fechada

##### Vantagens

- Facilidade na quantificação e síntese de resultados
- Processo rápido e pouco dispendioso de recolher dados de modo rigoroso
- Aplicação adequada para amostras grandes
- Podem ser utilizados instrumentos padronizados, contendo itens pré-testados que reflectem modelos de diagnóstico
- Muito adequado para o estudo de processos individuais

##### Desvantagens

- Dificuldade na obtenção de dados sobre comportamentos concretos
- Ausência de informação sobre o contexto de emergência dos comportamentos
- Não adequado para assuntos muito sensíveis
- Risco de não respostas, de enfiamentos
- Exige conhecimentos e experiência na sua concepção
- Exige conhecimentos e experiência na análise quantitativa
- Perigo de excesso de confiança no instrumento
- Exige um bom conhecimento do campo a estudar

### Avaliação de desempenho

Para medir as mudanças de comportamento na função, é conveniente que se façam avaliações de desempenho antes e depois da formação e que os avaliadores sejam múltiplos: os próprios formandos, a sua chefia, os seus colaboradores e os seus colegas.

O recurso a um grupo de controlo pode constituir uma condição importante para se determinar a ocorrência de mudanças comportamentais no posto de trabalho e a medida em que as mudanças no desempenho da função são atribuíveis à formação. Para além disso, as avaliações de desempenho poderão ainda ser completadas com observações e entrevistas.

A qualidade da avaliação da transferência ficará, por razões óbvias, dependente da qualidade da grelha (no que diz respeito aos indicadores e seu grau de operacionalização), bem como da qualidade informativa dos registos escritos de avaliação, o que remete para necessidade de preparação da chefia directa para o exercício da função de avaliador.

#### Bibliografia

**DAMAS, Maria Joaquina, DE KETEKE, Jean-Marie, (1985)**, *Observar para avaliar*, Coimbra, Almedina.

**Kirkpatrick, Donald, (1998)**, *Evaluating Training Programs*, San Francisco, Berrett-Koehler Publishers, Inc.

## 5.4. Avaliação do Impacte da Formação

---

Este é, talvez, "o nível mais importante e mais difícil de todos - determinar quais dos resultados finais ocorreram devido à frequência e participação num programa de formação" (Kirkpatrick, 1998: 59).

Os formadores consideram questões como:

- Quanto é que a qualidade melhorou por causa do curso de Qualidade Total que monitorizei aos encarregados e gestores? Quanto é que esses resultados contribuíram para os lucros da empresa?
- Qual tem sido o resultado de todos os nossos programas em comunicação interpessoal e relações humanas?
- Que benefícios tangíveis tivemos pelo dinheiro todo que gastamos em cursos de liderança, gestão do tempo e tomada de decisão?
- Qual é o retorno do investimento (ROI - *return on investment*) para todo o dinheiro gasto em formação?

Estas e muitas outras questões normalmente não são respondidas por duas razões:

- 1º os formadores não sabem medir os resultados e compará-los com o custo do programa;
- 2º mesmo que soubessem, os resultados provavelmente evidenciarão, na melhor das hipóteses, e sem prova rigorosamente clara, que os resultados positivos provêm da formação.

Claro que há excepções mas, no geral, a evidência é parca e, quando possível, pouco rigorosa.

Se cada formador reflectir sobre os pedidos dos Clientes (leia-se empresas e organizações), não serão muitos os que dirão que são pressionados para obter resultados visíveis. No entanto, serão mais, os formadores, que consideram que esse dia chegará, não tarda muito. A pressão para a obtenção de resultados com a formação será definitivamente decisiva, quando os financiamentos da Comunidade Europeia para este fim terminarem para Portugal. Aí, os Clientes vão querer, mesmo, saber qual o retorno que podem esperar da formação.

O processo de formação, muito simplisticamente, decorre da seguinte forma:

- os formadores pensam: quais os comportamentos que esperamos que os formandos tenham?
- a partir daqui determinam as necessidades de formação, os objectivos mais específicos, os conteúdos a tratar e os métodos a utilizar, ...
- depois esperam que os formandos gostem do curso, apreendam/adquiram os conhecimentos, competências e atitudes ensinadas e que os transfiram/apliquem nos seus contextos profissionais.  
(estes são os 3 níveis até agora tratados que, se tudo correr bem, acontecem)  
Chegamos, portanto, ao nível final:
- Quais os resultados finais que foram alcançados por causa do programa de formação?

Relativamente a esta última questão, estamos aqui a entrar no nosso objecto de estudo, isto é, a avaliação do impacte da formação. Pela relevância que lhe está subjacente, e na sequência do que acabamos de expor, vejamos, então, alguns dos aspectos a considerar na avaliação do impacte da formação, a saber:

### › O uso de um grupo de controlo

A razão da pertinência dos grupos de controlo é sempre a mesma: eliminar os factores alheios à formação que poderão contribuir para as mudanças observadas. Mesmo assim, poderá haver outras variáveis que interferem nos resultados observados, o que faz com que na interpretação dos dados de avaliação utilizemos o termo 'evidência' em vez de 'prova' (Kirkpatrick, 1998).

### › Tempo para que os resultados se possam manifestar

É necessário deixar passar algum tempo antes de se fazer a avaliação. Quanto tempo se deve dar, antes de se fazer a avaliação do impacto? Não há uma resposta certa, dependerá de caso para caso. Para se decidir o lapso de tempo necessário antes de se realizar a avaliação é necessário considerar todos os factores envolvidos no contexto, para que a aprendizagem seja aplicada e tenha efeitos.

### › Medir antes e depois do curso de formação, se pertinente

Isto é mais fácil de fazer se estivermos a medir resultados, do que se estivermos a medir comportamentos. Normalmente estão disponíveis os valores de qualidade, produtividade, absentismo, rotação de pessoal. Valores/números relativos à moral e atitudes podem ser conhecidos, antes do curso de formação, através de inquéritos de satisfação e formulários de avaliação de desempenho.

### › Repetir a medição em momentos apropriados

Cada organização deve decidir qual a frequência e quais os períodos em que quer/deve avaliar. Os resultados obtidos com a formação podem mudar tanto no sentido positivo, como negativo. Por exemplo, se depois da formação o supervisor estiver atento à introdução das novas técnicas aprendidas, mas depois deixar de valorizar essa utilização, o colaborador poderá voltar à prática anterior e diminuir o bom resultado que o uso da nova técnica proporciona. É pertinente e útil mais do que uma medição dos resultados.

### › Considerar: custos versus benefícios

Quanto custa avaliar a este nível? Normalmente é muito mais económico do que avaliar as mudanças de comportamentos, uma vez que os números necessários estão disponíveis. A dificuldade está em determinar quais os indicadores que são significativos, dos que não são.

O valor que se deve gastar na avaliação de nível 4 deve ser determinado (directamente relacionado) pelo custo do programa de formação, dos resultados potenciais esperados com o curso e com o número de vezes que se está a pensar repetir o programa de formação. Os resultados desta avaliação devem determinar a continuidade do programa.

### › Ficar satisfeito com a evidência, se não for possível prova

Quanta evidência de resultados espera a gestão de topo com o curso de formação? É diferente de organização para organização e, portanto, cada responsável pela avaliação da formação deve estar consciente da gestão de topo que tem, de forma a poder satisfazê-la.

No entanto, há vários factores (internos e externos à organização) que podem contribuir para os objectivos da acção de formação que não têm a ver só com a formação. Nesses casos podemos dizer que, apesar de não se poder medir com rigor a parcela de responsabilidade da formação com os resultados, a verdade é que se atingiram os objectivos esperados e que se deve continuar com a formação e com a manutenção dos factores que contribuíram para esse sucesso.

### › Condições de fiabilidade da avaliação

Apesar da actividade de avaliação ser útil aos decisores e gestores de topo, não significa que ela seja sempre fiável. Le Boterf, Barzucchetti e Vincent (referidos por Barzucchetti e Claude, 1995) indicam os grupos de condições de análise da fiabilidade da avaliação da formação, que apresentamos seguidamente.

### › Condições ligadas à definição de objectivos

Os riscos que se correm com a inexistência de objectivos, ou mesmo, com a sua definição vaga ou imprecisa, reside na incapacidade de avaliar os resultados da formação. Na altura da avaliação já é tarde demais para a clarificação de intenções com a formação.

Para que os objectivos do impacto sejam definidos desde o início e para que a organização possa analisar a amplitude do impacto de uma formação, Barzucchetti e Claude (1995) indicam o seguinte:

- identifique a natureza do impacto (ver o sub-capítulo 1.3 - Indicadores de Impacte Organizacional e exemplos de acções de formação);
- pesquise indicadores já disponíveis na empresa, relativos à sub categoria em causa;
- analise a sensibilidade dos indicadores encontrados à acção da formação: se os indicadores são suficientemente sensíveis, podemos dizer que os seus valores e variações são fortemente influenciados pela acção de formação;
- se necessário, construa indicadores específicos.

### › Condições ligadas à fiabilidade prática da avaliação

Se a avaliação é teoricamente possível, resta verificar a possibilidade material e o custo. No que se refere à possibilidade material terá que verificar:

- a disponibilidade das informações necessárias em tempo útil (ex. indicadores);
- as condições materiais da avaliação (ex. como observar os comportamentos de um colaborador em contacto com um cliente no escritório deste?);
- o equipamento ou a logística necessária (ex. documentos, tratamento das informações, dispersão geográfica).

No que se refere ao custo da avaliação falta acrescentar que se calcula com base na estimativa de tempo e dinheiro a despender. Para a realização da avaliação deve-se procurar utilizar, ao máximo, as informações e práticas já existentes e disponíveis.

### › Condições de adesão dos participantes

A avaliação dos efeitos da formação em contexto organizacional, às vezes remete para a análise da situação profissional. Nestes casos é frequente haver dificuldades de ordem social, ligadas à adesão dos actores e, em particular, dos participantes. É, no entanto, útil reflectir desde o início sobre as dificuldades e barreiras previsíveis para, dentro da medida do possível, as contornar.

De acordo com Barzucchetti e Claude (1995), os factores que permitem revelar o grau de adesão do pessoal, são os seguintes:

- A crença habitual, inerente a todas as avaliações, é normalmente inibidora da participação dos actores. Para contornar este efeito, dever-se-á realçar na avaliação que se está a analisar o comportamento e trabalho e não a julgar a pessoa na sua maneira de ser ou fazer. Deve ser realçado que o enfoque não é sobre a pessoa, mas sobre se as práticas foram ou não adquiridas; se o programa foi eficaz ao ponto de fazer mudar práticas e sobre o impacto que tais práticas têm no resultado.
- A presença na empresa de uma cultura de avaliação e confiança na hierarquia. Se fizer parte da cultura da organização a prática da avaliação como forma pedagógica de comparação de objectivos com resultados alcançados por indivíduos e equipas, muito mais facilmente, com rigor e ajuda de todos os actores, se conseguem os intentos da avaliação da formação. Mas esta questão está intimamente ligada à confiança na hierarquia, direcção e história da própria organização. Pelo contrário, nas organizações onde não existe experiências anteriores de avaliação, onde a política de gestão não incentiva a reflexão colectiva sobre os resultados obtidos, os responsáveis pela avaliação da formação terão mais dificuldade em fazer reconhecer a importância de tal trabalho e, até, da participação franca e sincera dos actores organizacionais.

- Os níveis profissionais dos interessados numa cultura de avaliação. Numa qualquer organização, as várias categorias profissionais podem viver de uma forma diferente a perspectiva de um sistema de avaliação. Os autores referem que os profissionais mais frequentemente julgados pelos seus resultados são os ligados ao aparelho produtivo e comercial. Os trabalhadores que não são habitualmente confrontados com a avaliação do seu trabalho, terão mais dificuldade em aceitar e embarcar num processo de avaliação, seja do que for.
- A ligação da função 'formação' aos objectivos estratégicos da empresa. O sucesso de um dispositivo de avaliação da formação depende muito da forma como a formação é vivida dentro da organização ou empresa. A avaliação arrisca-se a ser mal percebida se o funcionamento do sistema de formação na empresa consiste apenas em compilar os pedidos individuais de formação, sem ligação aos objectivos estratégicos e gerais. Nas empresas em que existe uma reflexão estratégica sobre recursos humanos (necessidades de competências actuais e futuras, avaliação do portfólio actual de conhecimentos e competências), a avaliação da formação aparece naturalmente e as metodologias e instrumentos daí decorrentes não causam qualquer problema.
- As consequências tangíveis ou imaginadas pelo pessoal implicado na avaliação. Quanto mais importantes forem as consequências para o pessoal envolvido na avaliação, mais delicada se torna a operação. A perda que a avaliação de uma acção de formação de aperfeiçoamento pode causar a um participante é menor, do que se a acção estiver num contexto de qualificação para determinado cargo. Neste caso, as regras e critérios devem estar perfeitamente esclarecidas desde início.
- A implicação da hierarquia. Toda a prática de avaliação na empresa está fortemente condicionada pela implicação da hierarquia e pelo exemplo que esta dá. Para a implicação da hierarquia, já foi referida a importância da cultura. Não é demais insistir que se forem percebidas competências de avaliação por parte da hierarquia, aos olhos dos seus colaboradores, a sua acção e implicações da avaliação estão legitimadas e não serão postas em causa.

### ► Condições ligadas à adesão e implicação de outros actores

O trabalho de avaliação da formação implica recorrer a actores organizacionais de várias categorias profissionais. No que respeita especificamente à avaliação de nível 4, há a indicar os responsáveis operacionais ou gestores da avaliação do impacte.

Os meios para favorecer a adesão dos actores referem-se a todas as fases do processo de mudança.

Começa por ser importante explicitar as finalidades e objectivos da avaliação, assim como a utilidade em termos de tomada de decisão e de progresso a médio prazo (acções de melhoria contínua).

É indispensável definir desde início as modalidades de avaliação e o papel de cada interveniente.

Para obter a máxima implicação dos actores é necessário contar com o seu envolvimento, mesmo antes de começar o processo de avaliação. Através da implicação de vários actores organizacionais, a avaliação joga um papel pedagógico muito interessante para os próprios e para a organização, enquanto palco de actuação de vários actores em processo de melhoria contínua.

Condições ligadas à preparação dos avaliadores

'Avaliador' não é uma categoria profissional, é antes aquele que participa no trabalho de recolha ou de análise de informações úteis à avaliação, além da sua responsabilidade profissional. O grau de preparação dos avaliadores é muito variável. Depende da natureza da formação e do contexto onde tem lugar. Realça-se, genericamente, três necessidades diferentes:

- as competências genéricas (análise das situações de trabalho, medição dos desvios entre dados objectivos e um referencial)
- as competências técnicas (para definir as situações-prova, redigir um guião de observação, interpretar um indicador de desempenho)
- as competências relacionais (para as avaliações em situação profissional).

## Argumentos a favor da utilização do R.O.I. na avaliação da formação

ROI (*return on investment*) significa, traduzindo, o retorno do investimento. No entanto, o conceito nem sempre é utilizado com rigor. Em muitas situações, o conceito é usado de forma muito abrangente incluindo qualquer benefício com o programa. Nestas situações, o ROI é um conceito vago e até dados subjectivos ligados ao programa poderão ser incluídos no conceito de retorno.

Durante muitos anos, os profissionais e investigadores na área da formação e desenvolvimento procuraram calcular o verdadeiro retorno do investimento feito em formação. Se a formação dos empregados é considerada um investimento - e não um custo - então é adequado colocar o investimento em formação e desenvolvimento no mesmo patamar que outros investimentos, como equipamentos. Apesar de este tipo de investimentos ser diferente, são muitas vezes vistos, pela gestão de topo, da mesma forma. É, portanto, crítico para o sucesso da área da formação, que sejam desenvolvidos indicadores específicos que reflectam o retorno do investimento.

A fórmula que a seguir se apresenta refere valores anuais, pretendendo representar o impacto do investimento num programa no primeiro ano. O uso de valores anuais para o cálculo do ROI está a tornar-se generalizado em muitas organizações. Esta abordagem é um pouco conservadora, uma vez que programas de formação curtos, podem ter valor acrescentado no segundo ou terceiro ano de repetição. Para programas de formação longos é necessário usar medidas de tempo maiores, uma vez que as anuais podem não ser apropriadas. Uma vez que a maioria dos programas de formação em contexto organizacional decorrem em períodos de tempo de 1 dia a 1 mês, os valores de ROI do primeiro ano, são adequados.

A fórmula considerada apropriada para avaliar o investimento em formação usa os benefícios líquidos (lucro líquido), dividindo pelo custo. O rácio é normalmente apresentado em percentagem, a saber:

$$\text{ROI (\%)} = \text{Benefícios Líquidos do programa} / \text{Custos do programa} \times 100$$

Os benefícios líquidos do programa são calculados subtraindo os custos aos benefícios (lucro) do programa.

Um ROI de 50% em investimento em formação significa que os custos foram completamente recuperados e que 50% dos custos são registados como lucro.

Definido o ROI e apresentada uma fórmula possível para avaliar o investimento em formação, vejamos, de seguida, alguns argumentos a favor da utilização do ROI na avaliação da formação.

A formação contribui para o lucro das empresas, razão pela qual podemos medir o retorno dos investimentos em formação.

De salientar, no entanto, que a verdadeira questão que aqui se coloca é antes: constitui o ROI um método válido para avaliar a actuação dos vários subsistemas nas empresas? Se sim, então resta saber se a formação é um subsistema da empresa. Como parece ser, então nada obsta a que se aplique um raciocínio ROI à formação, tal como às outras funções.

Refira-se que aplicamos cálculos ROI, ainda que implicitamente, cada vez que temos necessidade de tomar decisões relativamente a uma formação: formar ou não?, de que modo?, quanto investir?, contratar ou assegurar internamente?

Conscientemente ou não, estamos a aplicar lógicas ROI. Se optarmos por adoptar formalmente a metodologia ROI, então estaremos a contribuir para que a função formação seja mais clara, relevante e orientada para o terreno.

Com a adopção de cálculos ROI, há mais probabilidades de a formação ser orientada para necessidades.

A probabilidade de os restantes quadros e colaboradores se tornarem parceiros do esforço é maior. Estão diagnosticadas necessidades que todos se envolvem a satisfazer e há, substancialmente, menos hipóteses de os formadores e a formação não serem eficazes. O ROI encoraja decisões mais objectivas e fundamentadas.

Em muitos casos, a opção pela formação profissional baseia-se em opiniões subjectivas relativamente ao modo como as verbas deverão ser investidas. Ora, quem trabalha na formação, deve poder ajudar os clientes a encontrar razões objectivas para formar, dando conta do que, realisticamente, pode ser feito e informar quais os benefícios. O ROI não tem de ser calculado para todos os programas de formação. O fundamental é que seja calculado, em iniciativas e programas de dimensão, aqueles que dão origem a mudanças importantes. Criar credibilidade medindo o ROI em grandes programas produzirá um efeito de halo, conferindo credibilidade também a programas que não são medidos dessa forma.

De todo o exposto, resulta então que não podemos deixar de calcular o ROI. No passado, foram muitas as empresas que afectaram importantes recursos a iniciativas cuja qualidade ou efectividade ainda não estão capacitados para conhecer. Daqui decorre, necessariamente, que se reduzam os orçamentos para formação. Em contrapartida, se conseguirmos calcular os lucros ou o aumento de produtividade (entre outros aspectos) obtidos com a formação, então estaremos a fazer muito para aumentar a credibilidade e importância da formação profissional. Assim sendo, os formadores deviam ver no ROI um desafio e uma oportunidade.

O ROI não é, como alguém dizia, uma vacina do tétano para impedir que os orçamentos da formação sejam reduzidos. De qualquer forma, ninguém se furta, caso necessite, a uma vacina do tétano só porque a dor que causa é grande. Da parte dos formadores existem, de facto, algumas competências que têm de dispor para conseguirem calcular o ROI. No entanto, não deverão virar as costas ao desafio. Até porque se trata, claramente, de uma oportunidade.

### **Argumentos contra a utilização do R.O.I. na avaliação da formação**

Se é verdade que, tal como acabamos de ver, se pode apresentar uma argumentação favorável à utilização do ROI na avaliação da formação, também é verdade que o contrário se pode manifestar. Sendo esta possibilidade um facto, vejamos, então, alguns dos argumentos frequentemente apresentados contra a utilização do ROI na avaliação da formação.

### **A formação não consegue, isoladamente, melhorar o desempenho**

A formação é apenas uma componente, ou uma parte da solução, para o desenvolvimento da performance individual ou colectiva. Não é possível isolar o seu efeito e atribuir-lhe, por inteiro, a responsabilidade de uma eventual mudança para melhor nos níveis de desempenho.

### **Os clientes da formação querem o ROI?**

Será que querem mesmo o ROI ou antes melhorar o desempenho? Será que os dirigentes de uma empresa estarão mais interessados num programa que lhes proporcionou um ROI de 25%, mas que não criou as ligações desejadas aos objectivos e missão da empresa? Será que não preferirão um programa com um retorno mais baixo, mas que está intimamente ligado ao que a empresa é e quer ser?

### **Não temos de calcular o ROI para demonstrar o nosso valor**

Se é função de todos gerir e utilizar a aprendizagem, então aquilo que um programa de formação e a sua coordenação pretendem é, precisamente, ajudar a dar origem a uma learning organization. E nesse caso, não deverá ser responsabilizada apenas a equipa que realizou a formação, mas antes toda a organização deve ser responsabilizada pela aprendizagem.

### **ROI não é tão fácil de calcular quanto afirmam**

Os recursos afectos ao cálculo do ROI podem ser enormes. Num período em que é necessário racionalizar os recursos, não será preferível dedicarmos esforço a procurar fazer com que a formação esteja, de facto, ligada aos objectivos da organização, em vez de perdermos tempo e dinheiro com todas as fórmulas necessárias ao cálculo do ROI?

## **ROI pressupõe que o que é aprendido em sala é, efectivamente, transferido para o local de trabalho**

Como é sabido, nem sempre acontece assim. A transferência do aprendido em sala não é independente do formando, da sua chefia e de toda a organização. Ou seja, há razões para não sucesso e essas podem ser as mais variadas.

### **Não se estará a pedir demais à formação profissional?**

Quantas outras funções organizacionais baseiam a sua actividade no ROI? A razão de ser do trabalho dos advogados assenta no ROI? Ou a dos contabilistas?

#### **Bibliografia**

**Barron, T. (1998).** Is there an ROI in ROI, in KIRKPATRICK, Donald (compiled), *Another Look at Evaluating Training Programs*. Alexandria: American Society for Training and Development.

**Barzucchetti, S. e Claude, J. (1995).** *Evaluation de la Formation et Performance de l'Entreprise. Diagnostic d'Entreprise*. Editions LIAISONS

**Kirkpatrick, D. (1998).** *Evaluating Training Programs. The four levels., 2nd Ed.* S.Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc

**Phillips, J. (1991).** *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*, 3rd Ed. Houston: Gulf Publishing Company  
Texto 1.3. - Indicadores de Impacte Organizacional e exemplos de acções de formação



## Actividade 5 - Acompanhamento e avaliação

---

A avaliação, de acordo com o modelo de Donald Kirkpatrick, deve ser feita em 4 níveis. A actividade que aqui lhe propomos apenas incide sobre os de transferência (3º) e os de impacte (4º).

- 1.**Conceba um modo de avaliar a transferência que contemple a recolha de informações junto dos formandos, das suas chefias directas e de um terceiro elemento (por exemplo, cliente ou fornecedor - interno ou mesmo externo à organização).
- 2.**Com base nos indicadores definidos na fase de diagnóstico, diga como avaliaria o impacto da formação.

Parabéns! Chegou ao fim do trabalho.

## Equipa técnica



## Equipa técnica

---

Este Recurso Didáctico foi promovido pela Expoente - Serviços de Economia e Gestão, S.A. e idealizado pela Dra. Cláudia Rodrigues, com a colaboração da seguinte equipa técnica:

■ **João Gouveia (Coordenador)**

Doutorando em Tecnologia Educativa (Univ. Salamanca)  
Mestre em Supervisão Formativa (Universidade de Aveiro)  
Licenciado em Filosofia (Universidade de Porto)  
Formador e consultor de empresas (Formação Profissional e Recursos Humanos)  
Professor do Ensino Superior (Ciências da Educação)

■ **Cláudia Rodrigues**

Mestre em Gestão de Recursos Humanos (Universidade de Minho)  
Licenciada em Psicologia (UP)  
Formadora e consultora de empresas (Formação Profissional e Recursos Humanos)  
Professora do Ensino Superior (Gestão de Recursos Humanos)

Por ordem alfabética:

■ **Alípio Oliveira**

Licenciado em Gestão de Empresas (Universidade do Minho)  
Consultor de Empresas  
Administrador e Director Geral de várias empresas do Grupo Expoente

■ **Carolina Machado**

Doutorada em Ciências Empresariais, área científica de Organização e Políticas Empresariais (Universidade do Minho)  
Mestre em Gestão (Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa)  
Licenciada em Gestão de Empresas (Universidade do Minho)  
Professora Auxiliar do Departamento de Gestão e Administração Pública da Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho

■ **Cristiane Miranda**

Licenciada em Gestão de Empresas (Universidade do Minho)  
Consultora de Empresas  
Administradora e Directora Técnica da Expoente

# Apresentação da Expoente



# A Nossa Empresa

---

## **Designação Completa:**

EXPOENTE - Serviços de Economia e Gestão, S.A.

## **Sede Social:**

Largo Barão S. Martinho, 13 - 5º

4711-915 Braga - Portugal

**Telf.** 253 201 720

**Fax** 253 201 729

**E-mail** - [info@expoente.com](mailto:info@expoente.com)

**Site** - [www.expoente.com](http://www.expoente.com)

## **Certificação:**

Empresa certificada pela SGS, no âmbito da Norma ISO 9001:2000, desde Maio 2004, nas seguintes actividades:

- Consultoria de Gestão
- Formação Profissional
- Consultoria de Recursos Humanos

## **Acreditação:**

Empresa acreditada pelo IQF desde 1999, em 7 domínios da formação:

- Diagnóstico de necessidades de formação
- Planeamento
- Concepção
- Organização e promoção
- Desenvolvimento / execução
- Acompanhamento e avaliação
- Outras formas de intervenção

## **Áreas de Actuação:**

Indústria; Serviços; Comércio, Restauração; Turismo; Autarquias

Desde 1994 que a EXPOENTE exerce a sua actividade no domínio da Consultoria Empresarial, apoiando a criação e o desenvolvimento de negócios das PME, orientando a Consultoria às necessidades do Cliente de forma a aumentar os seus níveis de competitividade, modernização e inovação.

Permanecendo fiel a um estilo de intervenção dirigido para a obtenção de resultados concretos, a EXPOENTE conta com uma equipa técnica extremamente qualificada e especializada, recursos de ponta, instalações adequadas, e ainda a articulação em rede com consultores estratégicos dos diversos domínios de actuação, para proporcionar aos seus clientes uma resposta rápida e um atendimento personalizado.

Na EXPOENTE temos consciência de que as acções do presente constroem o futuro e que as decisões representam compromissos para essas acções.

## **Os nossos serviços:**

Ética, credibilidade, profissionalismo, excelência e empenhamento não são palavras de ordem na EXPOENTE, são a nossa forma de estar em colaboração com os nossos clientes.

**DEPARTAMENTO DE CONSULTORIA** (Cooperação Inter-Empresas; Projectos Especiais; Internacionalização; Candidaturas a Incentivos Comunitários; Consultoria Estratégica; Consultoria em Sistemas de Gestão; e Serviços de Consultoria Financeira e Fiscal)

**DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO E RECURSOS HUMANOS** (Formação Intra; Formação Inter; Consultoria de Recursos Humanos; Candidaturas a Incentivos Comunitários, Formação Profissional Transnacional)

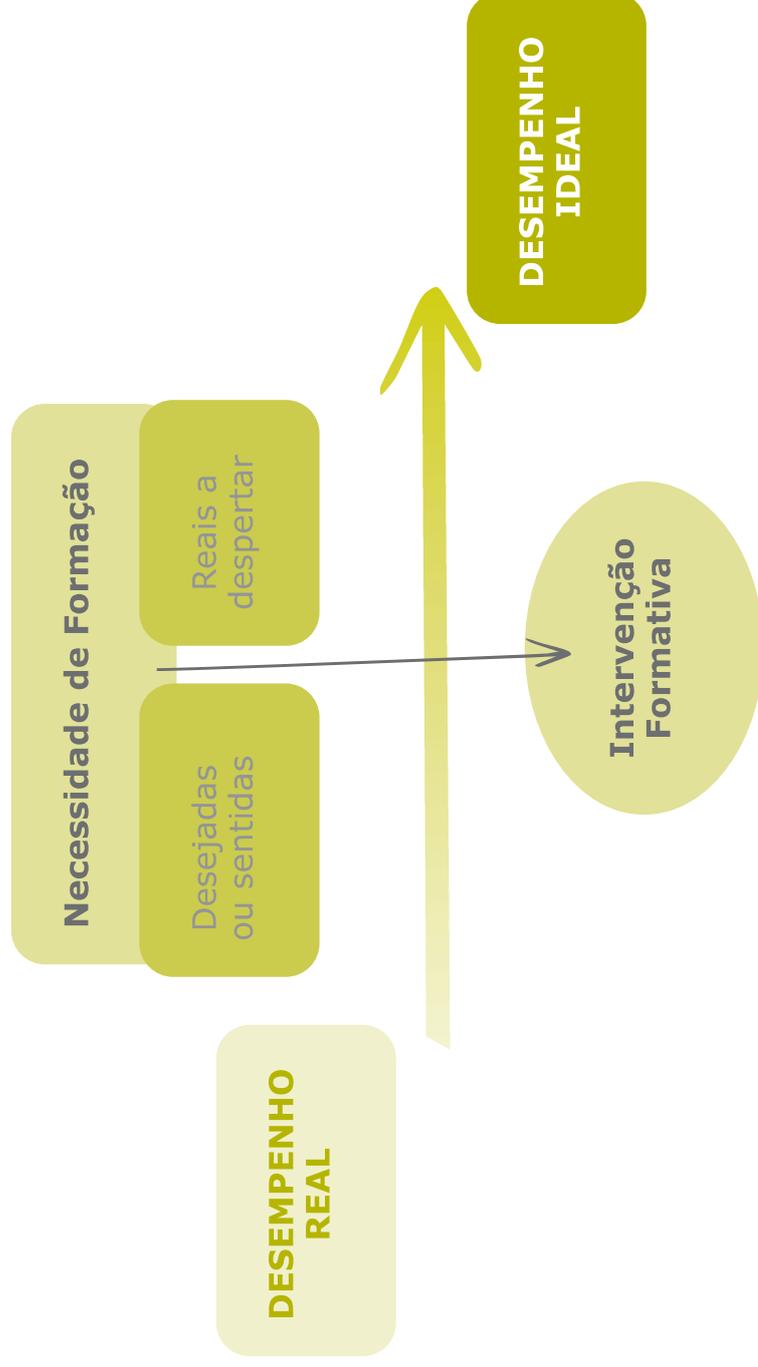
Apresentamos a seguir alguns dos serviços e trabalhos por nós realizados:

- Estudo subordinado ao tema "Empreendedorismo e Empregabilidade - Que passado? Que futuro?". Financiamento: Medida 4.2.2 do POEFDS - em curso
- Estudo subordinado ao tema "Formação e PME's - um olhar, uma antevisão". Parceiro: ACIB (Associação Comercial e Industrial de Barcelos) - em curso
- Estudo subordinado ao tema "Diagnóstico de Necessidades e Avaliação da Formação - A Realidade do Minho" Parceiro: Plataforma Minho - Agência de Desenvolvimento Regional - em curso
- Elaboração de 10 conteúdos para e-learning Cliente: UERN - União Empresarial da Região Norte - Janeiro 2007
- Avaliação do Impacte da Formação da Acção 3 do Projecto "MODELAR - um novo conceito da função concepção na cerâmica" Cliente: CTCV - Centro Tecnológico da Cerâmica e do Vidro - Coimbra - Setembro 2006
- Avaliação do Impacte do Programa "Clínica PME" Cliente: AIM / - Julho de 2006
- Estudo subordinado ao tema "Emprego e Formação - Sua Influência e Posicionamento estratégico da empresa do Litoral/Norte de Portugal". - Co-financiado pela Medida 4.2.2 do POEFDS - Junho 2006
- Avaliação do Impacte da Formação - "Projecto: Insistir na Mudança" Cliente: Conservatório de Ciências e Tecnologia - Novembro de 2005
- Avaliação do Impacte da Formação - "Projecto: Impulso" Cliente: Conservatório de Ciências e Tecnologia - 2005
- "Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos - Recurso Didáctico para Formadores" - Co-financiado pela Medida 4.2.2 do POEFDS - 2005
- "Manual de Boas Práticas - Recurso Didáctico para Formação Intra-Empresas" - Co-financiado pela Medida 4.2.2 do POEFDS - 2005
- Elaboração e Coordenação do Projecto de Criação da Incubadora de Empresas de Base Tecnológica de Vila Verde (IEMinho) - promovido pela Câmara Municipal de Vila Verde, IDITE MINHO, AIMinho - Associação Industrial do Minho, ACB - Associação Comercial de Braga e Universidade do Minho - 2001 - 2005
- Elaboração do "Plano Estratégico do Concelho de Vila Verde" - promovido pela Câmara Municipal de Vila Verde - Junho 2004
- Correção Técnica da "Caracterização do Tecido Empresarial do Concelho de Esposende" - promovido pela ACICE - Associação Comercial e Industrial do Concelho de Esposende - Dezembro 2003
- Elaboração do Estudo de "Caracterização do Tecido Empresarial de Ponte de Lima" - promovido pela AEPL - Associação Empresarial de Ponte de Lima - Abril 2003
- Estudo de Viabilidade para Estruturação da Exploração Turística da Serra da Cabreira - promovido pela Câmara Municipal de Vieira do Minho - Dezembro 2002
- Estudos de Viabilidade para criação/avaliação de diversas empresas e instituições dos sectores do Comércio, Indústria, Serviços e Ensino
- Elaboração e acompanhamento de candidaturas aos 2º e 3º Quadros Comunitários de Apoio - 1994 - 2007
- Entidade formadora e promotora de projectos de formação profissional, desenvolvendo serviço nas diversas áreas de formação, desde a elaboração do Diagnóstico de Necessidades de Formação, à elaboração da candidatura a incentivos comunitários e execução da formação, até à sua avaliação, promovidos para clientes tipo Associações, Empresas e Sindicatos - 1996 - 2007

# Recursos Audiovisuais



## Modelo da Discrepância



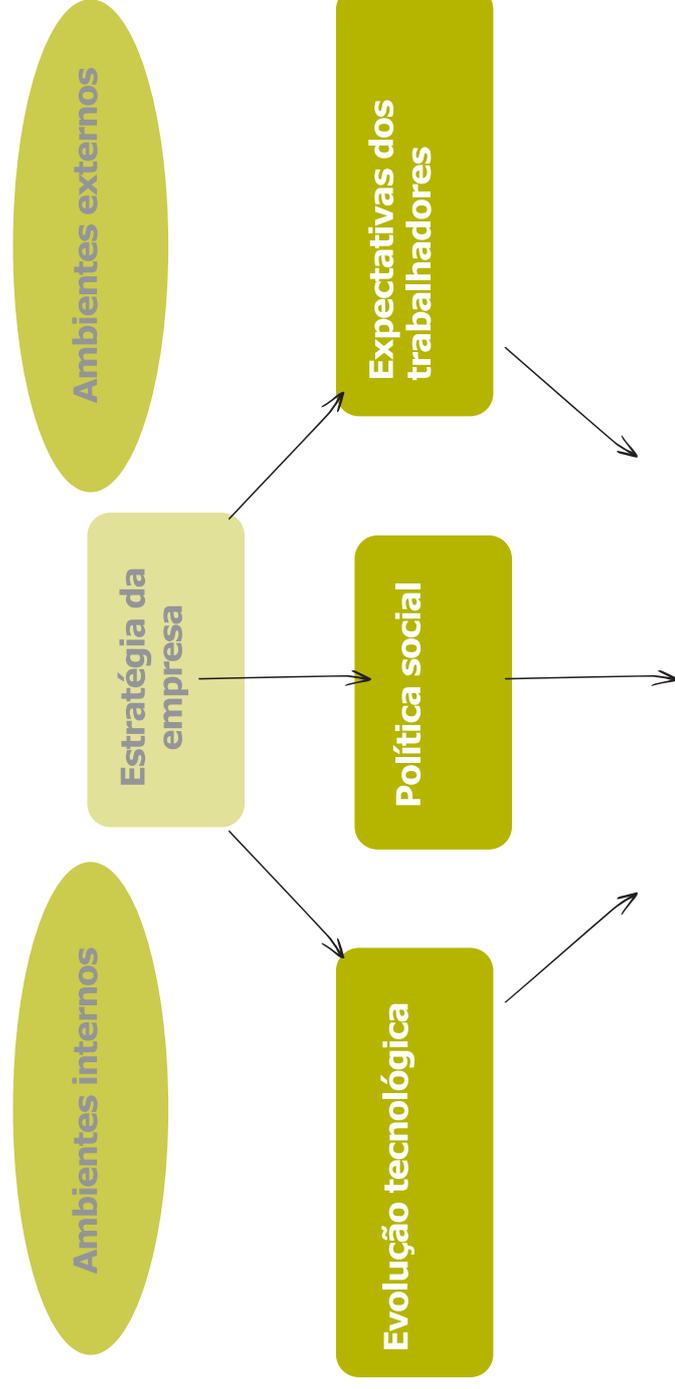
## **Objectivos do DNF:**

**Identificar os problemas (actuais, a curto prazo e a médio-longo prazo) susceptíveis de serem resolvidos através de acções de formação.**

**Processo de identificação:**

- 1. Quais os problemas/pontos-fracos do universo em análise?**
- 2. Quais as causas que estão na origem do problema detectado?**
- 3. Quais as causas que são de natureza formativa?**

## Factores Indutores das Necessidades de Formação



Necessidades de novos equipamentos  
Necessidade de reorganização das chefias

## Necessidades de Formação

## **Ambientes internos**

- Pessoal,
- Competências existentes,
- Equipamentos,
- Capacidades de financiamento,
- Organização,
- Etc...

## **Ambientes externos**

- Clientes,
- Fornecedores,
- Concorrentes,
- Políticas,
- Factores económicos:
  - a capacidade do sector para absorver ou manter mão de obra;
  - a necessidade de reconverter postos de trabalho de actividades económicas em decadência para actividades em expansão levam a uma frequente alteração das políticas de emprego e formação.
- Etc...

## **Factores de ordem tecnológica**

**Necessidade de competências que acompanhem:**

- o ritmo com que se incorporam novas tecnologias de produção e de informação;
- os avanços em matéria de investigação e desenvolvimento experimental.

# **Factores de ordem política e legal**

**Necessidade de competências em termos de:**

- legislação;**
- regulamentação;**
- inspecção.**

# Factores de ordem individual

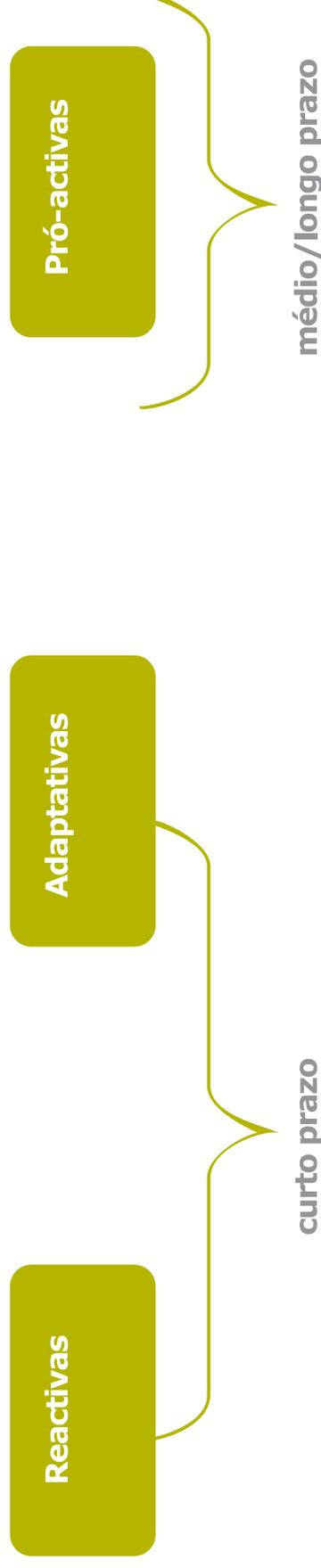
O desenvolvimento individual cria necessidades de aprendizagem, ao longo da vida.

## **Factores de ordem socio-cultural**

A necessidade de novos comportamentos podem induzir novas necessidades de formação.

A questão ambiental, o associativismo, a cidadania, são hoje áreas transversais em acções de formação profissional.

## **Factores de ordem organizacional, tecnológica, económica e político-legal**



## **Factores de ordem sócio-cultural**



## **Reactivas(acções de curto-prazo)**

Correspondem à existência de um problema que pode ser resolvido mediante formação.

**A falta de competências** para a resolução de determinados problemas leva as organizações ou os seus funcionários a procurar determinadas acções de formação (aperfeiçoamento; actualização; reciclagem ou estágios).

**Exemplo:** normas de segurança.

## **Adaptativas(acções de curto / médio-prazo)**

Visam a formação como resposta à evolução tecnológica.

O advento dos computadores veio criar uma necessidade de formação em todas as áreas de actividade e ao nível dos recursos humanos, desde a administrativa ao mais alto dirigente de uma organização.

**Exemplo:** nova aplicação informática.

## Pró-activas (acções de médio/longo-prazo)

Correspondem à necessidade de adaptar pessoas a uma nova gama de tarefas.

As **exigências estratégicas das empresas** passam muitas vezes pela reconversão de postos de trabalho.

**Exemplo:** introdução de novas tecnologias no futuro, formação ambiental, cidadania, associativismo.

## **METODOLOGIAS de DNF (exemplos)**

Metodologia de Planeamento de Projectos por Objectivos

Análise das competências exigidas por um posto de trabalho

Análise do desempenho

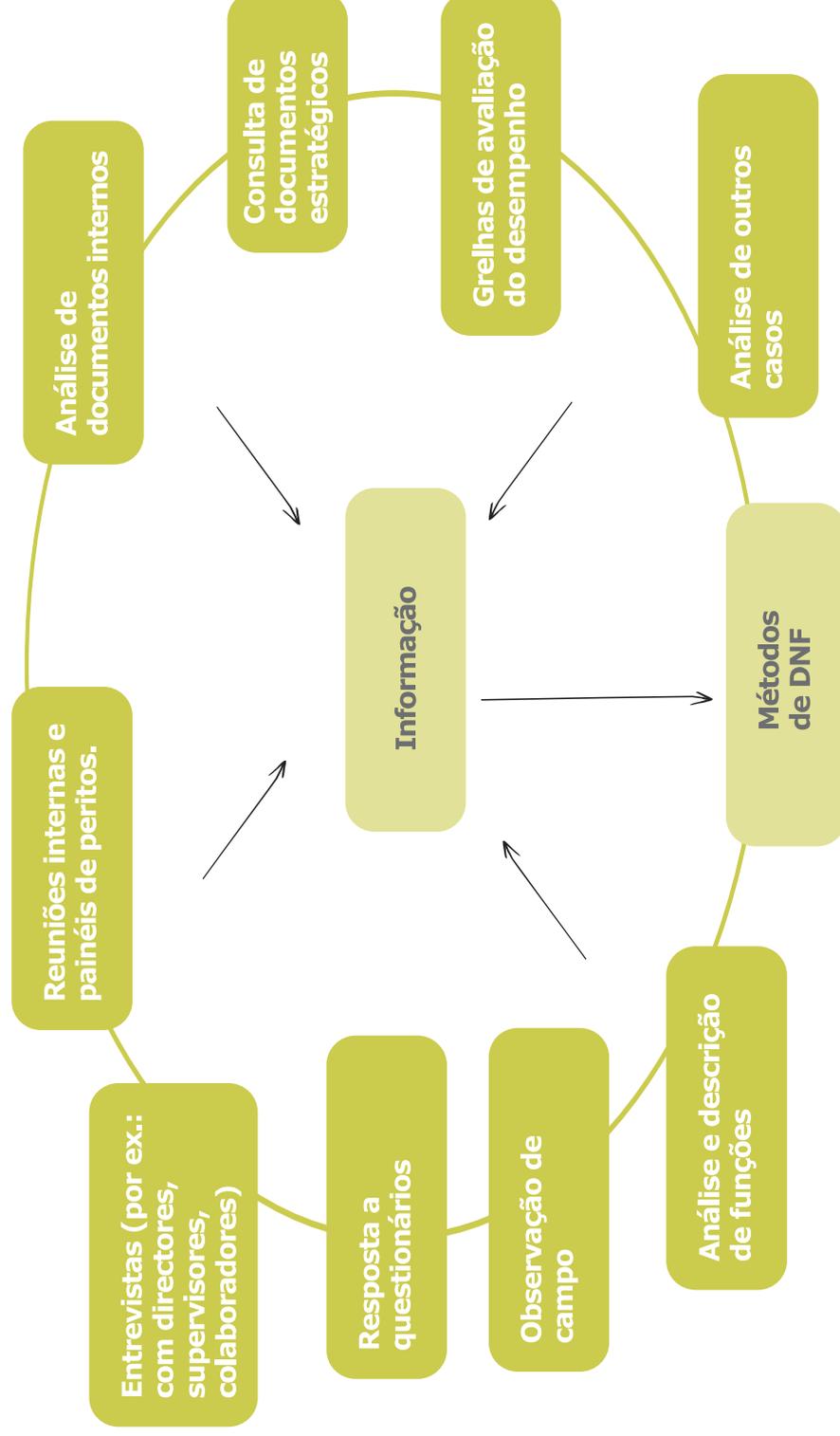
Análise das necessidades do cliente

Método de verificação de hipóteses

Método misto  
(criado por cada profissional à medida do contexto e necessidades específicas)

E muitos mais, dependendo dos autores...

## TÉCNICAS de recolha de informação (ao nível organizacional)



## **METODOLOGIAS de recolha de informação**

Quer num diagnóstico geral de um sector, quer num DNF em particular, é necessário levantar informação.

**Métodos  
Qualitativos**

**Fase exploratória**

**Entrevista**

**Observação**

**Análise Documental**

**Especificidade;  
Profundidade.**

**Métodos  
Quantitativos**

**Fase descritiva e de  
determinação causal**

**Grelhas / Fichas**

**Questionários**

**Generalização;  
Estandarização.**

# ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Dados Qualitativos

Dados Quantitativos

# Análise de conteúdo

## Roteiro para a realização da Análise de Conteúdo:

- preparação dos dados para a análise;
- transcrição dos discursos obtidos;
- ordenação dos dados obtidos através de definição prévia de categorias;
- classificação dos dados obtidos através de aspectos sobre os quais se deseja analisar o conteúdo;
- análise com base em núcleos temáticos ou categorias de análise.

## Possibilidades para a apresentação de dados qualitativos:

- matriz, Tabela ou Caixa;
- diagrama;
- fluxograma;
- narrativa (Temática e/ou Cronológica).

# Estadística descritiva

## Para a realização da estatística descritiva:

Contabilização da frequência de ocorrências (referência de necessidades de cada tipo) nas várias categorias consideradas (departamento, nível hierárquico, organização total,...)  
Podem cruzar-se várias categorias e tipos de necessidade

## Possibilidades de apresentação:

Tabelas (são a forma mais simples e que permitem uma análise directa)

# Intencionalidades Formativas

Resultados esperados de uma acção / um plano de formação

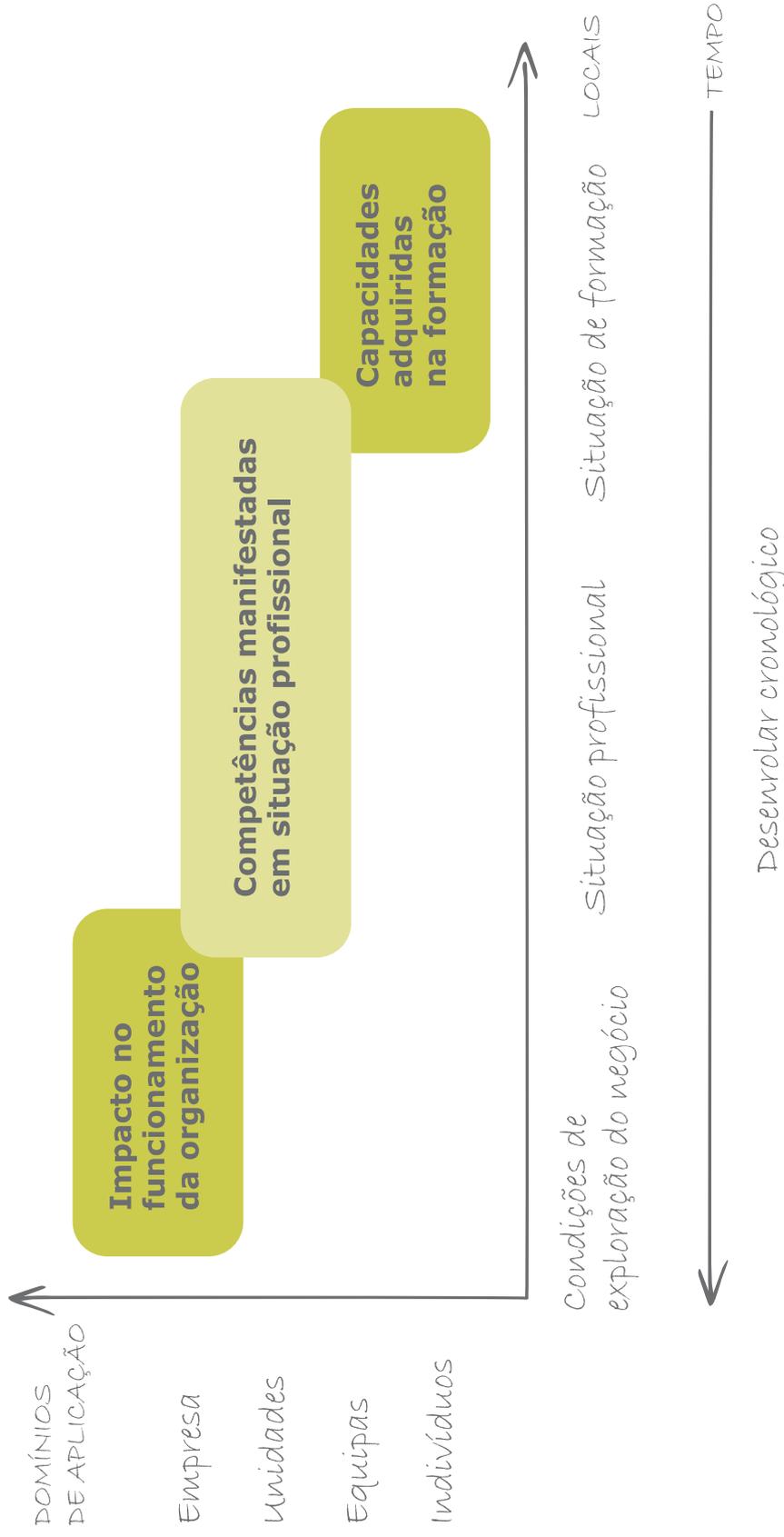
## **Bibliografia:**

**Barzucchetti, S. e Claude, J. (1995). *Evaluation de la Formationet Performance de l'entreprise. Diagnostic d'Entreprise*. Editions LIAISONS**

## Níveis de resultados

- 
- Aquisição de conhecimentos
  - Evolução das competências
  - Melhoria do funcionamento da organização

## SÍNTESE



## Aquisição de conhecimentos

Aquisição também de saber-fazer e de representações úteis para melhorar e fazer evoluir as competências profissionais das pessoas ou construir as competências colectivas.

**Este nível de resultados esperados interessa:**

- **aos formadores (sociais):** para conferir os ingredientes necessários para a aplicação das competências;
- **às empresas:** numa perspectiva de evolução de competências a longo-prazo (exemplo: formação qualificante).

# Evolução das Competências

Evolução das competências individuais ou colectivas necessárias à situação de trabalho.

Este nível de resultados diz respeito, directamente aos responsáveis operacionais, aos gestores encarregados de atingirem os objectivos operacionais através da mobilização de um certo nº de competências

# Melhoria do funcionamento

Melhoria do funcionamento e da exploração da empresa ou de determinados serviços.

**Este nível interessa:**

- aos responsáveis da empresa;
- aos decisores;
- aos *policy makers* da política de formação.

Os campos de referência são a forma da instituição se organizar, os resultados económicos ou sociais e as condições de exploração do negócio.

**Manual de Boas Práticas**  
Recurso Didático para Formação Intra-Empresas

# Preparação

# **Preparação**

## **Tarefas de tipo:**

- 1. Organizacional**
- 2. Pedagógico**
- 3. Científico**

## **Preparação**

- 1. Quem organiza a acção?**
- 2. Como escolher, contactar e informar os participantes?**
- 3. Como assegurar a adequação entre finalidades, objectivos, temas e conteúdos?**
- 4. Como planificar uma acção de formação?**

**Manual de Boas Práticas**  
Recurso Didático para Formação Intra-Empresas

# Orçamento

# Orçamento

## **PEDIDO**

Conceber, organizar e executar um programa de criação de empresas

## **DESTINATÁRIOS**

Licenciados desempregados promotores de projectos de empresa no âmbito das ILE

## **DURAÇÃO:**

90 horas (excluindo Sessão de Encerramento)

## **LOCAL:**

Centro de Emprego de Gaia

## **DATA:**

17 a 28 de Maio

## **HORÁRIO:**

9H30/13H00, 14h30/18H00 e 21H30/23H30

# Orçamento

**Formadores**

**Correio**

**Formandos**

**Consumíveis**

**Coordenação**

**Transportes**

**Secretariado**

**Águas**

**Promoção**

**Documentação**

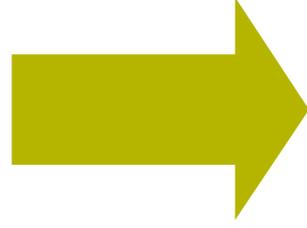
**Seleccção**

**Outros**

**Telefone / Fax**

# Orçamento

recursos humanos  
projecto pedagógico  
recursos materiais  
logística  
financeiro



**Preparação**



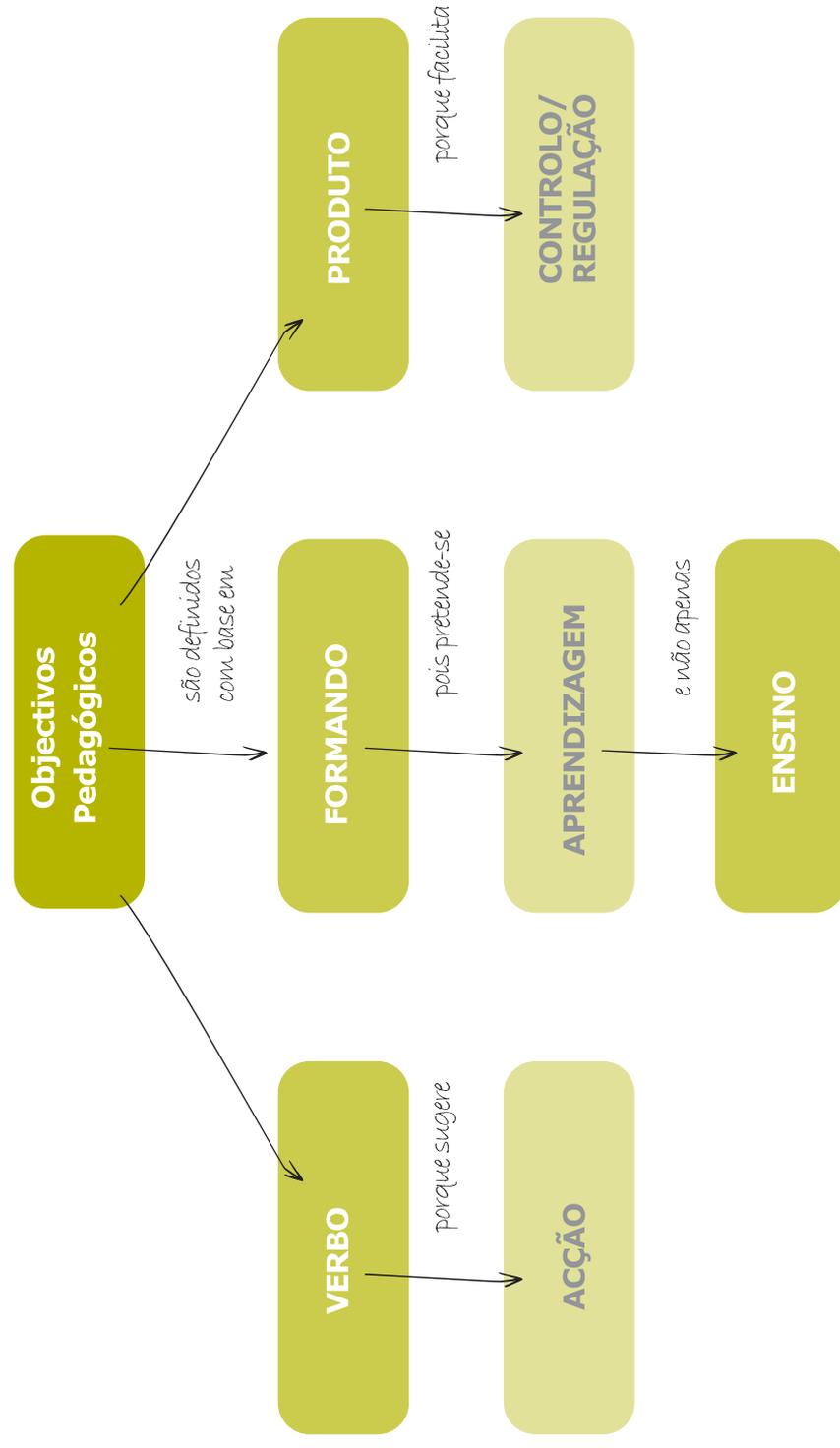
**Concepção**



**Realização**

## Definição / estruturação de intencionalidades formativas

### Intencionalidades formativas: os conceitos



## **Definição/estruturação de intencionalidades formativas**

*Intencionalidades formativas: os conceitos*

### **OBJECTIVOS: razão de ser**

- ajudam a centrar a acção no formando;
- servem de guia/orientação para a formação;
- servem de critérios para a escolha de métodos, técnicas, meios e utensílios;
- fornecem referências e critérios para a avaliação;
- permitem a auto-avaliação do formando;
- ajudam a rentabilizar a formação.

## **Definição de objetivos: generalidade**

### **COMPETÊNCIAS**

**Que relação com objetivos pedagógicos?**

## **Definição de objectivos: generalidade**

*A competência não é um estado. É um processo. (...) O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar, pôr em acção de forma eficaz as diferentes funções de um sistema em que intervêm recursos tão diversos como operações de raciocínio, conhecimentos, activações de memória, avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais.*

**Le Boterf (1994)**

## **Definição de objectivos: generalidade**

*A competência não se reduz a um saber nem a um saber-fazer. (...) Todos os dias a experiência mostra que pessoas em posse de conhecimentos ou capacidades não as sabem mobilizar de forma pertinente e no momento oportuno. (...) A competência não reside nos recursos a mobilizar (conhecimentos, capacidades, ...) mas na própria mobilização desses recursos. A competência é da ordem do saber mobilizar. (...) Esta mobilização não é da ordem da simples aplicação, mas da ordem da construção. O diagnóstico de um médico não é a simples aplicação de teorias biológicas. A engenharia de uma acção de formação não se reduz à aplicação das teorias da aprendizagem ou da psicologia cognitiva.*

**Le Boterf (1994)**

## **Definição de objectivos: generalidade**

*A competência é um sistema de conhecimentos, declarativos (o quê), assim como condicionais (o quando e o porquê) e processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e que permitem, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas igualmente a sua resolução por uma acção eficaz.*

**Tardif (1996)**

**Manual de Boas Práticas**  
Recurso Didático para Formação Intra-Empresas

# **Avaliação da Satisfação / Reacções** **Importância e vantagens**

## **Avaliação da Satisfação / Reacções**

### **Importância e vantagens**

- 1. As decisões da gestão de topo podem ser baseadas no que ouviram / leram nos dados do curso de formação**
- 2. Esta avaliação diz bastante sobre o interesse, a atenção e a motivação dos participantes o que, por sua vez, é muito relevante para que a aprendizagem ocorra efectivamente**

## **Avaliação da Satisfação / Reacções**

### **Importância e vantagens**

- 3. As indicações dos formandos sobre o decurso da acção de formação são inestimáveis para a melhoria da qualidade do serviço que prestamos**
- 4. Os formandos são clientes, e para que o negócio da formação continue e prospere, temos que ter os clientes satisfeitos**

# **Avaliação da Satisfação / Reacções**

## **Importância e vantagens**

**Garanta que os formandos saem a sorrir da sua formação!**

**Manual de Boas Práticas**  
Recurso Didático para Formação Intra-Empresas

# **Avaliação da Satisfação / Reacções**

## **Limitações**

## **Avaliação da Satisfação / Reacções**

### **Limitações**

- Subjectividade dos indivíduos
- Desejabilidade social / vontade de terminar o curso
- Incerteza sobre a aplicação do aprendido

## **Avaliação da Satisfação / Reacções** **Limitações**

**Não obstante as limitações, há interesse em fazer a Avaliação da Satisfação / Reacções.**

**É necessário, para isso, considerar mais elementos para a avaliação ser completa.**

# **Avaliação da Satisfação / Reacções**

## **Limitações**

**A informação dos outros níveis de avaliação.**

**Manual de Boas Práticas**  
Recurso Didático para Formação Intra-Empresas

# Avaliação da Formação

R.O.I. ou não R.O.I.?

## Conceito

### *Return on Investment*

Se a formação é um investimento e não um custo, então pode-se calcular o seu retorno.

**R.O.I. (%) = Benefícios líquidos do programa / Custos do Programa x 100**

Usado, em formação, muitas vezes, para caracterizar qualquer benefício.

Assim, torna-se muito **SUBJECTIVO**.

## **A favor do R.O.I.**

- 1. A formação contribui para o lucro das empresas, portanto podemos medir o retorno dos investimentos em formação.**
- 2. Com a adopção de cálculos ROI, há mais probabilidades de a formação ser orientada para necessidades.**
- 3. ROI encoraja decisões mais objectivas e fundamentadas.**
- 4. O ROI não tem de ser calculado para todos os programas de formação.**
- 5. Não podemos deixar de calcular o ROI.**
- 6. Os formadores/gestores da formação deviam ver no ROI um desafio e uma oportunidade.**

## **Contra o R.O.I.**

- 1. A formação não consegue, isoladamente, melhorar o desempenho**
- 2. Os clientes da formação querem o ROI?**
- 3. Não temos que calcular o ROI para demonstrar o nosso valor**
- 4. ROI não é tão fácil de calcular quanto afirmam**
- 5. ROI pressupõe que o que é aprendido em sala é, efectivamente, transferido para o local de trabalho**
- 6. Não se estará a pedir demais à formação profissional?**

**Manual de Boas Práticas**  
Recurso Didático para Formação Intra-Empresas

**É difícil ...**

**Desenvolver o R.O.I. na área da formação**

## **Cuidados a ter**

- 1. O processo de ROI só deve ser desenvolvido para programas que tenham realizado uma análise de necessidades**
- 2. A análise do ROI deve incluir sempre uma ou mais estratégias para isolar os efeitos da formação**
- 3. Ao fazer estimativas usar fontes credíveis e fiáveis**
- 4. Seja conservador ao calcular custos e benefícios**
- 5. Ser cauteloso na comparação do ROI da formação e desenvolvimento com outros retornos financeiros**

## **Cuidados a ter**

6. Envolver a gestão no desenvolvimento do retorno
7. Abordar questões sensíveis e controversas de forma cuidadosa
8. Ensinar aos outros os métodos de calcular o retorno
9. Não se exibir demasiado por causa de um retorno elevado
10. Não tentar usar o ROI em todos os programas de formação

**Bibliografia:**

**Phillips, J. (1991). *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*,  
3rd Ed. Houston: Gulf Publishing Company**