



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

“É mais fácil ser sábio para os outros, do que para nós próprios!”

François, Duque de la Rochefoucauld (1613-1680)

O autor do projeto agradece em primeiro lugar ao professor orientador, Professor Doutor Fernando Diogo, pelo seu apoio incondicional, insistente dedicação, empatia e capacidade para orientar construtivamente, no respeito pelas ideias e liberdade na conceção e elaboração do presente projeto.

À Teresa e Benedita pela sua compreensão e apoio nos dias e horas em que me subtraí às suas, nossas, vidas!

Ao Kevin Hemsworth, meu Amigo e colega, pela sua força e motivação (e já agora escritório!), sem as quais não teria havido o impulso que levou à conclusão deste projeto.

À Teresa Marinho, colega e amiga, que com o seu entusiasmo e vigor, me motivou até ao último ponto final.

Por fim, ao Turismo de Portugal pelo suporte e ajuda ao investimento que me concedeu.

## RESUMO

O mundo é cada vez mais, mais veloz, voraz e global, o que origina, se não mesmo força, alterações constantes nos comportamentos dos consumidores, originando inovadoras e criativas formas de diferenciação.

O setor da Hotelaria e Restauração, um dos mais dinâmicos no atual paradigma da economia global, é também um dos que mais pronto responde a essas exigências; recorrendo, em muitas das situações à formação como resposta à exigência de melhoria constante e continuada dos serviços que presta e dos produtos que oferece.

Isto porque essa qualidade passa inevitavelmente pelos recursos humanos, cabendo à formação o papel preponderante na sua qualificação e adequação a novos produtos, serviços e públicos.

Por força desse relevo e de uma crescente e permanente pressão para a majoração dos resultados obtidos pelas organizações, também a Formação se viu obrigada a avaliar o impacto da sua ação/intervenção, para que se possa de forma clara pesar o seu contributo para a melhoria dos resultados das organizações.

Este projeto procurou identificar qual, ou quais, de entre os modelos disponíveis, melhor se adaptam e adequam ao setor que é tão *sui generis* na forma como capta, treina e gere os seus recursos humanos!

**Palavras-chave: Avaliação, Impacto, Formação**

## **ABSTRACT**

The world is increasingly faster, voracious and global, which leads, if not forces, changes in consumer behavior, resulting in innovative and creative ways of the differentiation.

The HORECA sector, one of the most dynamic in the current global economy paradigm, is also one of the most eager to give answers to those requirements; using, in many situations Training as a response to constant improvement and ongoing requirements for the services and products it offers.

There is no doubt that this quality passes inevitably through human resources and training has a preponderant role in the qualification and suitability of new products, services and market segments.

As result of a high lightened situation, pairing with a growing and permanent pressure to increase results obtained, Training has had to assess the impact of its action/interventions, in order to clearly weigh its contribution to the improvement of the results of organizations...

This project sought to identify what, or whom, among the models available, best fit and suit the sector that is so *sui generis* in the way it attracts, train and manages its human resources.

**Keywords: Assessment, Impact, Training**

## **ABREVIATURAS**

No desenrolar deste projeto foram utilizadas as seguintes abreviaturas:

ASTD – American Society for Training and Development

IQF – Instituto Português para a Qualidade para a Qualidade da Formação

KPI – Key Performance Indicator

ROI – Return of Investment

SCM – Success Case Method

## ÍNDICE DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Fases de uma ação competente	15
Gráfico 1 – Modelo de Avaliação da Formação de Kirkpatrick	21
Quadro 2 – Nível 1 Avaliação da Reação	24
Quadro 3 – Nível 2 Avaliação das Aprendizagens e Conhecimentos	26
Quadro 4 – Nível 3 Avaliação à Transferência de Competências	27
Quadro 5 – Nível 4 Avaliação dos Resultados	29
Gráfico 2 – Metodologia ROI	31
Gráfico 3 – Estratégia para o SCM	35
Gráfico 4 – Processo de SCM	37
Quadro 6 – Impacto da Avaliação pelo ROI	39
Gráfico 5 – Tipologia das unidades	42
Gráfico 6 - Afiliação das unidades	43
Gráfico 7 – Número de pontos de venda de vinhos	43
Gráfico 8 – Definição de Objetivos para venda de vinhos	44
Gráfico 9 – Definição de Objetivos Quantitativos	45
Gráfico 10 – Comparação Objetivos Quantitativos versus Resultados	45
Gráfico 11 – Definição de Objetivos Qualitativos	45
Gráfico 12 – Comparação Objetivos Qualitativos versus Resultados	46
Gráfico 13 – Realização de Formação sobre Vinhos	46
Gráfico 14 – Motivos da realização de Formação sobre Vinhos	46
Gráfico 15 – Momento de definição do Plano de Formação sobre Vinhos	47
Gráfico 16 – Período de realização da Formação sobre Vinhos	47
Gráfico 17 – Quem são os Formadores	48
Gráfico 18 – Motivos de escolha dos Formadores	48
Gráfico 19 – Quem mede o impacto da formação	48
Gráfico 20 – Quando é medido o impacto da formação	50
Gráfico 21 – Análise e discussão dos resultados	50

# ÍNDICE

Introdução	7
CAPÍTULO 1	9
A formação baseada na competência	9
Uma Pergunta, Um Problema	17
Objetivos	19
CAPÍTULO 2	21
Modelos de avaliação à formação	21
Modelo de Kirkpatrick - 4 Níveis	21
Nível 1: Avaliação da Reação	23
Nível 2: Aprendizagens (Avaliação de Conhecimentos)	25
Nível 3: Transferência (Avaliação de Comportamentos)	26
Nível 4: Resultados	28
Avaliação do Retorno do Investimento - <i>Return of Investement</i> - ROI	29
Metodologia Success Case Method - SCM	31
CAPÍTULO 3	40
Caracterização do Instrumento de Recolha de Dados	40
Apresentação e análise estatística dos dados	42
CAPÍTULO 4	51
Plano de Ação	51
Conclusão	57
Bibliografia	60
ANEXOS	63

## INTRODUÇÃO

A grande maioria das organizações que promove e realiza formação para os seus colaboradores, independentemente do setor da economia a que pertence, não procura conhecer e identificar os efeitos causados por essa mesma formação profissional.

Como realizar um modelo de avaliação do impacto da formação profissional hoteleira?

Será possível a construção de uma matriz de avaliação da atividade de uma escola, considerando o valor que a mesma gera para variáveis como o emprego, crescimento do setor, qualidade, alteração da sociedade, etc.?

Estas são algumas das questões que me coloco diariamente no desempenho das minhas funções de Diretor de uma Escola de Hotelaria e Turismo, pertencente à rede de Escolas de Hotelaria e Turismo do Turismo de Portugal, I.P. que é a entidade pública central responsável pela promoção, valorização e sustentabilidade da atividade turística.

Ao escolher esta temática, fi-lo com a intenção de poder vir a desenhar um modelo de avaliação do impacto da formação ministrada pelas Escolas de Hotelaria e Turismo, por um lado, e por outro poder oferecer tanto aos públicos potenciais que constituem o corpo discente das Escolas como aos empresários do setor, uma ferramenta que lhes permitisse conhecer o valor acrescentado que um profissional formado por uma Escola de Hotelaria e Turismo poderia acrescentar à organização.

Nesse processo, que se consubstancia neste projeto, realizei análises e pesquisas de modelos existentes e aplicados tanto ao setor em apreço como a outros, dados como os volumes de investimento em formação, totais de colaboradores envolvidos em processos formativos, estudos setoriais sobre a temática entre outras fontes de informação e conhecimento que foram alvo de exame e pensamento crítico.

De igual modo, e para garantir as bases sólidas que permitiram alcançar uma proposta final, foi realizado um questionário a responsáveis do setor para recolher as suas opiniões e experiências, e ainda obter uma base comparativa de boas práticas já em uso e curso.

Se pelo menos conseguir encorajar outros a discutir, debater, e finalmente estimular o interesse pela temática e sua aplicação ao setor em causa, então sentirei que de fato valeu realmente a pena o esforço de desenvolver este trabalho.

Apesar de ser um setor em que, tradicionalmente, uma grande percentagem dos seus recursos humanos tem baixos níveis de escolarização e/ou formação profissional, o enorme volume de receitas que são por ele gerados “obrigam” os seus executivos e responsáveis a olhar para o impacto da formação de forma diferente e mais valorizadora.

A formação, e o impacto por ela causado nas organizações, serve para aumentar e melhorar a qualidade dos retornos que as organizações obtêm dos seus investimentos, independentemente da sua natureza.

É por isso indispensável que a preocupação com o impacto da formação e a sua avaliação faça parte das práticas dessas mesmas organizações, apostando estas num ou vários métodos e soluções existentes.

Os modelos apresentados nesta dissertação são, de acordo com os seus autores, de acesso franco e aberto e também de aplicação fácil.

Veremos se tais premissas se verificam junto das organizações instadas a participar no questionário que integra esta dissertação e de que forma estas agem face à temática.

Este trabalho pretende, assim, identificar que instrumentos/ferramentas, e as abordadas em particular, melhor se adequam ao setor da Hotelaria e Restauração na avaliação dos impactos da formação ministrada!

## **CAPÍTULO 1**

### **A FORMAÇÃO BASEADA NA COMPETÊNCIA**

É nos Estados Unidos, por volta dos anos 20 do século passado, que se começa a ouvir falar do movimento da formação baseada na competência, iniciado pelas reformas educativas reclamadas pelos setores industriais e comerciais que exigiam uma maior atenção aos resultados do ensino apresentados de forma objetiva (Blas, 2007).

O mesmo movimento teve lugar no Reino Unido, na década de 80, provocado pela explosão demográfica de meados dos anos 70 e pela recessão económica de finais dessa década produziram, naquele país, um grave desajuste entre o número de jovens em idade de ingressar no mundo do trabalho e o número de empregos disponíveis. De acordo com Blas citado por Pereira (2010, p.40) esse “desajuste viu-se agravado pela falta de correspondência entre a qualificação profissional dos jovens e as competências exigidas pelo mercado de trabalho.” Este enfoque dado à formação baseado na competência favoreceu, também, a criação, em 1986, do *National Council for Vocational Qualifications*. Este Instituto foi bastante criticado tanto do ponto de vista filosófico como pedagógico discutindo-se a sua utilidade prática e eficácia dos seus resultados. Contudo, Blas (2007) refere que a sua adoção oficial pelo Reino Unido produziu a sua imediata incorporação em países como a Irlanda, Austrália e Nova Zelândia. Ao mesmo tempo este modelo era também incorporado na formação profissional no Canadá.

Em Portugal, o conceito de competência aparece na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que refere no artigo 19.º que a formação

profissional “visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica”. Também, no Currículo Nacional do Ensino Básico, aprovado através do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, se percebe a centralidade do conceito de competência, ao entender-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino. O mesmo documento dá a conhecer o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico e o perfil de competências terminais deste nível de ensino.

Pode afirmar-se que, de acordo com Blas citado por Pereira (2010), “entrado já no século XXI, o grau de implementação da formação baseada no conceito de competência é indiscutivelmente aceite em quase todos os países ocidentais e resulta num processo em crescente generalização em todos os níveis e graus de ensino e de formação profissional” embora com diferentes apropriações do conceito.

Esta necessidade surge também com o conceito de competência, pois através da análise dos textos dos diferentes autores, como veremos a seguir, é possível concluir que o conceito de competência é polissémico. Segundo Moreno (2006), o conceito de competência substituiu as clássicas noções de atitude, de capacidade e de qualificação e integra a ideia de mobilização, de motivação, de desempenho ou de coresponsabilidade, recuperando uma tendência behaviorista.

Do ponto de vista etimológico, Le Boterf (2003, p. 52), refere que a competência vem do latim *competens*, que significa “o que vai com, o que é

adaptado a". Por sua vez para Zabala e Arnau (2009) a competência deve identificar aquilo que qualquer pessoa necessita para dar resposta aos problemas com que se depara ao longo da sua vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz, em diferentes momentos da vida, mediante ações em que se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceptuais (Pereira, 2010).

Maria do Céu Roldão (2008) refere que a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe mobilizar esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação, por isso, têm de estar consolidados e integrados. Como destaca Le Boterf (2003, p. 52), "a competência não é uma constante. Ela pode e deve variar em função da evolução da situação em que intervém". Segundo Roldão (2008) existe competência quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante determinada situação ou problema. A competência, uma vez adquirida não se esquece nem se perde, mas pode ampliar-se ou consolidar-se sempre. A competência é segundo Peralta (2002, p. 30) "um modo estratégico de ação eficaz face a famílias de situações que se dominam porque dispomos, simultaneamente e de forma integrada, dos conhecimentos necessários (há sempre conhecimentos a sustentar a competência) e da capacidade de os mobilizar com plena consciência, no momento, no tempo, e no contexto oportuno, para resolver problemas verdadeiros".

Le Boterf (2003, pp. 48-49) acrescenta que a competência: " (...) requer uma instrumentalização em saberes e capacidades, mas não se reduz a essa instrumentalização. Pode ser um recurso incorporado (saberes, habilidades) e

um recurso objetivado (máquinas, documentos, bancos de dados). São esses recursos que o profissional mobiliza”. A competência não reside nos recursos a mobilizar 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.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2002, citado por Zabala & Arnau, 2009, pp. 38-39) define a competência como

“a habilidade de cumprir com êxito as exigências complexas, mediante a mobilização dos pré- requisitos psicossociais. Enfatizando-se os resultados que o indivíduo consegue através da ação, seleção ou forma de comportar-se segundo as exigências, cada competência é a combinação de habilidades práticas, conhecimentos, motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes sociais e de comportamento que podem mobilizar-se conjuntamente para que a ação realizada numa determinada situação possa ser eficaz.”

Apesar das múltiplas definições que se podem encontrar na literatura sobre o conceito de competência, enquanto conceito polissémico, a maior parte delas admitem que todas as competências são aprendidas ou suscetíveis de aprendizagem e desenvolvimento e implicam, necessariamente, a realização adequada (e observável) de um determinado tipo de atividade ou de tarefa (Talavera & Pérez- -Gonzalez, 2007).

Esta multiplicidade de definições ocorre também com o conceito de competência profissional. Tremblay entende a competência profissional como um sistema de conhecimentos, conceitos e de procedimentos, organizados em esquemas operacionais e que permitem, dentro de um grupo de

situações, a identificação de tarefas-problemas e a sua resolução através de uma ação eficaz (1994, citado por Zabala & Arnau, 2009, p. 35).

Le Boterf (2003, p. 50) refere que a competência profissional não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades, etc.) a mobilizar, mas na própria mobilização desses recursos. Ela é da ordem do “saber mobilizar”. Para que haja competência, é preciso que haja colocação em jogo de um reportório de recursos. Blas (2007, p. 42) considera que a competência profissional deve definir-se como a aplicação de saberes que procura a obtenção de determinados resultados esperados conforme as exigências da produção e o emprego.

As grandes organizações internacionais ligadas ao mundo da formação e do trabalho apresentam, também, uma definição de competência profissional: (i) o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) entende a competência profissional como a capacidade para desenvolver saberes, saber fazer, capacidades e aptidões numa situação habitual ou nova (Blas, 2007, p.38); (ii) a Organização Internacional do Trabalho (OIT) define a competência profissional como a instrução social de aprendizagens significativas e úteis para o desempenho produtivo numa situação real de trabalho que se obtém não só através da instrução, mas também, em grande medida, mediante a aprendizagem por experiência em situações concretas de trabalho (Blas, 2007, p.38).

Em Portugal, no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), define-se competência profissional como “a capacidade reconhecida para mobilizar os conhecimentos, as aptidões e as atitudes em contextos de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento pessoal.”

Destas definições a propósito das competências profissionais, podemos concluir que, segundo Pereira (2010, pp. 46-47),

“as competências têm como finalidade a realização de tarefas eficazes; as tarefas estão relacionadas com as especificações de uma ocupação ou desempenho profissional claramente definido (contexto concreto de aplicação); as competências implicam mobilizar um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. Assim, a competência profissional implica ou requer conhecimentos, capacidades e outros atributos pessoais sem os quais não se poderia cumprir ou creditar os standards ou normas de competência.”

Assumimos a perspectiva de Perrenoud (2000) e Le Boterf (2003), quando referem que a competência profissional consiste na capacidade de mobilizar diversos recursos pessoais (cognitivos, afetivos, sociais, motores, emocionais) para enfrentar um determinado tipo de situações. Esta mobilização só faz sentido em contexto, sendo cada contexto único e particular e passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar e responder adequadamente ao problema ou situação. A competência profissional constrói-se em formação mas, também, no dia-a-dia do profissional, em diversas situações de trabalho. No quadro seguinte vemos as fases de uma ação competente.

Habilidades/Capacidades a aplicar no uso de uma competência	Tipo de Conteúdo
Análise de uma situação que é complexa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimental</li> <li>• Procedimental</li> <li>• Procedimental</li> </ul>
Identificação dos possíveis esquemas que podem dar resposta aos problemas que a situação apresenta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimental</li> <li>• Procedimental</li> </ul>
Seleção dos esquemas e disposição para aplicá-los de forma estratégica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimental</li> <li>• Procedimental</li> </ul>
Conhecimento, domínio e transferência de cada um dos componentes da competência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Factual</li> <li>• Conceptual</li> <li>• Procedimental</li> <li>• Atitudinal</li> </ul>

**Quadro I: Fases de uma ação competente** - Fonte: Zabala & Arnau (2009, p. 119)

O quadro deixa-nos perceber que o conceito de competência indica que as aprendizagens devem concretizar-se sempre de modo funcional e significativo, ou seja, atribuindo sentido àquilo que se aprende para que depois em situação profissional se possa mobilizar. A avaliação das competências, segundo Le Boterf (2005, p.80), “não é uma ciência exacta”. Convém considerá-la como o resultado de um compromisso, de um confronto entre diversos pontos de vista, entre os quais o principal interessado, o aprendente, poderá ter de apresentar as provas da sua competência. Em matéria de avaliação, a intersubjetividade é um contraponto aos riscos de uma subjetividade demasiado grande. Quando pretendemos avaliar precisamos de avaliar as competências que os colaboradores conseguem mobilizar depois de terem frequentado a formação profissional. Conhecer as competências valorizadas pelas empresas também permite ajustar as formações ministradas ao contexto laboral.

Conhecer o grau de domínio que os formandos adquiriram de uma competência é uma tarefa complexa, já que implica partir de que simulem contextos reais e dispor dos meios de avaliação específicos para cada uma dos componentes de formação (Zabala & Arnau, 2009, p. 193) mas tal é possível se o fizermos em contextos reais de trabalho desde que tenhamos um modelo a aplicar para que se possa também valorizar a formação profissional.

## UMA PERGUNTA, UM PROBLEMA

Ao longo dos anos em que tenho vindo a desempenhar funções diretivas em escolas hoteleiras e noutras organizações, tenho-me sempre questionado o quanto pode representar, para uma organização do setor (restaurante, bar, cozinha, hotel, etc.), em termos de valor acrescentado, um colaborador com formação, quando comparado a um outro que não tenha qualquer tipo de formação profissional específica da área.

Ou seja:

QUE VALOR ACRESCE AO “NEGÓCIO”, UM COLABORADOR COM FORMAÇÃO?
--

Uma eventual resposta a esta questão permitiria, considero eu, facilitar e motivar o acesso à formação, quer por parte de potenciais profissionais quer por parte dos empresários que deles tanto necessitam.

É de fato para estes últimos que eu gostaria de dar/propor um modelo de medição desse “valor acrescentado”.

Nesse pressuposto, entendo como relevante analisar e estudar questões e temas como os a seguir apresentados:

- Modelos de avaliação “ex-post” para conhecimento de formatos e técnicas utilizadas, bem como do desenho dos mesmos;
- Revisão de literatura, ainda que de outras áreas e setores da economia que não da hotelaria e restauração;
- Análise de modelos de avaliação de transferência de conhecimentos aplicados ao setor da hotelaria e restauração, ou a outros;
- Conceito dos “4 níveis de Avaliação da Formação”;
- Conceito ROI da Formação – *Return of Investment* da Formação;

- A metodologia “Success Case Method”;
- Outros trabalhos de cariz científico ou académico que abordem o tema.

Será pois a partir deste conjunto de contributos, dados e informações que procurarei desenvolver uma proposta de instrumento de medição/quantificação do valor acrescentado por um colaborador com formação profissional, à atividade empresarial/comercial realizada por uma qualquer empresa do setor da hotelaria e restauração.

No caso particular deste setor, a possibilidade de avaliar de “fio-a-pavio” as formações ministradas em termos do seu impacto para o negócio é de suma relevância e relevo, pois o pressuposto base de gestão do setor assenta na manutenção e/ou no aumento constante dos lucros resultantes da operação, através do aumento das receitas ou/e da diminuição dos custos operacionais.

A possibilidade de verificar a eficácia/impacto da Formação na concretização de tal premissa permanente é por isso de fulcral importância, tal como será, a verificação da possibilidade de a formação poder induzir a criação de novas fontes e alternativas ao crescimento das receitas ou à diminuição dos custos.

Qualquer sistema de formação bem organizado deve contar com a avaliação como uma ferramenta estruturante que pode ser utilizada em vários níveis de desenvolvimento e realização e também para diferentes fins. Podemos perceber a evolução das aprendizagens dos formandos através da avaliação formativa; podemos identificar o nível e a qualidade das suas aprendizagens através da avaliação sumativa; podemos mesmo analisar estas avaliações e perceber em que medida o sistema formador pode ser modificado no sentido de as melhorar.

## OBJETIVOS

Um dos aspetos da formação em que normalmente não se fala e que é pouco trabalhado é o da verificação do seu impacto ao nível das competências demonstradas pelos formandos nos seus desempenhos profissionais em momentos pós-formação. Esta avaliação, que deve ser feita num prazo relativamente curto e próximo da frequência da formação, pode ser realizada por vários intervenientes e procura, entre outros aspectos, medir os efeitos da formação relativamente a:

- Como é que os formandos retêm e aplicam as novas competências adquiridas em formação;
- Que efeitos/repercussões é que estas competências têm nas organizações, por exemplo, ao nível da qualidade dos serviços prestados ou de outros indicadores adequados à sua finalidade.

Os impactos da formação nem sempre são de fácil mensurabilidade pois necessitam de tempo para que as competências adquiridas possam ser assimiladas, processadas e aplicadas, e também para que produzam algum tipo de resultados, por outro lado, existem outros fatores para além da formação em si mesmo, que influenciam os impactos da formação, como por exemplo:

- Cultura institucional com limitado entendimento sobre formação e o papel que ela desempenha (ex: valorização da quantidade face a qualidade);
- Falta de uma estratégia integrada de desenvolvimento que reconheça claramente o papel e peso da formação para a organização e que identifique ainda as funções dos demais fatores e

de que forma estas condicionantes podem e devem ser geridas para alcançarem os objetivos pretendidos;

- Falta de sistemas de valorização e recompensa de performances e que conectem estas ao desenvolvimento de carreiras, entre outros aspetos;
- Indefinição ao nível das funções e responsabilidades profissionais dos formandos;
- Equipamentos disponíveis;
- Qualidade das infraestruturas;
- Ambiente de trabalho;
- Equipes de gestão, pouco cooperantes.

Ou seja, quando consideramos o processo formativo em si mesmo, corremos o risco de ser redundantes e limitadores ao analisar o real impacto dos seus resultados se nos centrarmos, apenas, no dito processo formativo, razão pela qual se torna aconselhável, se não mesmo, inevitável analisar o processo formativo, independentemente da sua duração, área, público, etc., numa perspetiva mais global que considere a totalidade dos fatores que possam ter tido qualquer possibilidade de influenciar as condições de realização dessa mesma ação.

Só desta forma se consegue obter uma visão clara do que foi realizado, como foi realizado, e com que resultados a curto, médio e longo prazo.

## CAPÍTULO 2

### MODELOS DE AVALIAÇÃO À FORMAÇÃO

Sendo certo e seguro que nenhum dos modelos a seguir apresentados foi pensado de forma objetiva para o setor ao qual se pretende aplicar, importa assinalar que as suas estruturas e aplicabilidade são suficientemente plásticas para se enquadrarem em qualquer uma das áreas que integram o setor da hotelaria e restauração.

Apesar da sua diversidade, o que releva é a existência de uma metodologia e ferramentas para medição/avaliação do impacto da formação nos resultados das empresas.

Tal como a possibilidade de se poder conjugar a utilização de vários modelos consoante a finalidade da avaliação à formação e impacto por ela criado, ou a dimensão das estruturas envolvidas ou a própria natureza dos formandos envolvidos no processo.

### MODELO DE KIRKPATRICK - 4 NÍVEIS



Gráfico 1 – Modelo de Avaliação da Formação de Kirkpatrick (Fonte: produção própria)

Este modelo baseia-se no modelo criado e desenvolvido em 1959 por Donald Kirkpatrick e assenta em quatro níveis, níveis estes que permitem ter uma visão bastante completa sobre os verdadeiros resultados de um processo formativo, pois cada nível é importante e tem impacto no nível seguinte, aumentando a complexidade do processo por cada nível que se avança:

Nível 1 - Avaliação das reações dos participantes

Nível 2 - Avaliação das aprendizagens dos participantes

Nível 3 - Avaliação dos comportamentos dos participantes

Nível 4 - Avaliação dos resultados da formação

Este modelo só muito recentemente é que passou a ser validado e implementado pelas organizações (Kirkpatrick, 1998). Para o autor, a aplicação deste modelo obriga a um planeamento prévio, integrado e completo para que se saiba à partida, o que se pretende transmitir (que conhecimentos, competências e comportamentos), de que forma se pretende levar a cabo tal ação (metodologias a utilizar – adequadas aos fins, objetivos e públicos envolvidos), em que local ou espaço (onde e com que equipamentos e recursos), e em que momento ou tempo (quando).

Importa ainda registar que o autor não defende qualquer tipo de hierarquização dos níveis, no entanto é comumente aceite que a sequência proposta evidencia um percurso natural no desenvolvimento de qualquer ação de formação, em que a existência de reações positivas (nível 1) será um pré-requisito para que o processo de aprendizagem decorra (nível 2); dependendo deste o comportamento do formando; esperando-se que a mudança do comportamento (nível 3) gere os resultados esperados (nível 4) para a organização.

Parte-se assim, do princípio de que qualquer Plano ou Ação de Formação terá tanto ou mais sucesso quando consegue selecionar ou acolher os participantes mais adequados aos seus objetivos (seleção), e estes adquirem conhecimentos, competências e atitudes corretas, partilhados e transmitidos

através das metodologias, recursos e formadores mais preparados e alinhados (processos) no *timing* e localização mais corretos de tal modo que as expectativas existentes sejam alcançadas ou mesmo ultrapassadas (Kirkpatrick, 1998).

Com este enquadramento, o autor estabelece os quatro níveis que entende como a graduação adequada à correta avaliação dos programas/ações de formação.

## Nível 1: Avaliação da Reação

Neste primeiro nível, o mais básico, avaliam-se, via questionário, as impressões dos participantes relativamente ao conteúdo ministrado, os formadores e suas prestações, recursos pedagógicos ou de trabalho utilizados, instalações e ambiente da formação, entre outros aspetos palpáveis e tangíveis. Trata-se, acima de tudo de uma medida mais de “atitude” do que de “comportamento” (Cascão & Cunha, 1998; Cruz, 1998). No entender de Meignant (1999) este é o critério mais vezes utilizado, e na maior parte dos casos o único aplicado quando se fala de Avaliação da Formação. Segundo a ASTD (*American Society for Training and Development*), e na sequência de estudos realizados em diversas organizações formativas, a maior parte destas apenas avaliavam as reações de formandos, e somente 10% avaliava alterações a comportamentos (Tannenbaum e Yukl, 1992).

Estes mesmos autores defendem que a forma como os restantes níveis de avaliação serão encarados e percecionados depende do quão mais positivas forem as reações obtidas neste nível. Além disso afirmam que uma avaliação limitada às reações dos formandos não disponibiliza indicadores fidedignos para outros índices de eficácia da formação. Esta mesma opinião é partilhada por autores como Cascão e Cunha (1998) e Peretti (2001), que afirmam que a

avaliação obtida neste nível não disponibiliza informação bastante para avaliar a relevância da formação e do impacto por ela causado.

Vários estudos propõem que para se medirem as reações, se questione diretamente os intervenientes sobre a utilidade da formação e o processo de transferência do conhecimento, aspetos que estão mais próximos dos restantes critérios, do que propriamente as reações/emoções resultantes do processo formativo (Alliger & Janack, 1989; Tannenbaum & Yukl, 1992).

Este tipo de informação é obtido, por norma, na última sessão de formação, por recurso a questionário ou discussão e fornece informação útil acerca do programa de formação realizado, fornecendo pistas para a melhoria de futuras intervenções, do desenho de ações e para a preparação e execução da formação.

<b>Nível 1</b> <b>Avaliação das reações à formação</b>	<b>Os formandos gostaram do curso?</b>
	Recolher as reações dos formandos sobre alguns aspectos da formação (formador, métodos, objectivos, conteúdos, instalações, apoio logístico...);
	Detectar disfuncionalidades no sistema de formação;
	Regular práticas formativas, considerando as necessidades do público-alvo;
	Reações afetivas de satisfação;
	Reações instrumentais de utilidade;
	Reações de dificuldade da aprendizagem;
	Inquéritos por questionário;
	Realização de <i>focus group</i> ;
	Inquérito por entrevista;
Registo de comentários em fóruns de discussão;	
Realização de observações de comportamentos.	

**Quadro 2 – Nível 1 Avaliação da Reação – Modelo de Kirkpatrick**

## Nível 2: Aprendizagens (Avaliação de Conhecimentos)

Ao avaliarem-se as aprendizagens, procura-se verificar em que medida os conhecimentos e competências dos formandos aumentaram ou foram incrementados. Essencialmente avaliam-se as evidências mais diretamente observáveis como a modificação de comportamentos e atitudes e também de esquemas mentais.

Kirkpatrick (1996) entende por avaliação pedagógica de conhecimentos “uma medida de conhecimentos e competências ou atitudes que sofreram alteração como resultado da formação”. Ainda Kirkpatrick (1997) considera que o recurso a uma avaliação por comparação com níveis anteriores implica e envolve um maior grau de complexidade, elencando, este autor, vários critérios para um processo de avaliação das aprendizagens:

- Cada formando (a sua aprendizagem) deve ser avaliado para se medirem os resultados quantitativos;
- Deve ser adotada uma estratégia avaliativa pré e pós formação, de maneira a avaliar o grau de evolução das aprendizagens resultantes da formação;
- A aprendizagem deve ser, sempre que possível, medida de forma objetiva e concreta;
- Quando possível, a existência de um grupo de controlo (que não recebe formação) deve ser implementado, para permitir uma comparação com o grupo sujeito ao processo formativo;
- Sempre que se revele adequado (ou preferencialmente possível) devem-se sujeitar, os resultados da avaliação, a análises estatísticas para que estes possam evidenciar garantias em termos de correlação ou níveis de confiança.

No que diz respeito aos instrumentos e técnicas utilizados para avaliar as mudanças resultantes das aprendizagens, as mais frequentes passam por recorrer a testes e outros instrumentos de avaliação de competências e conhecimento mais ou menos individualizados, como simulações de desempenho, autoavaliações e questionários (Cascão & Cunha, 1998; Cruz, 1998).

<p><b>Nível 2</b></p> <p><b>Avaliação das aprendizagens /conhecimentos</b></p>	<p><b>Os formandos aprenderam com base nos objectivos do curso?</b></p>
	Verificar se os formandos estão a adquirir as aprendizagens;
	Proporcionar ao formando um <i>feedback</i> sobre o modo como está a evoluir na autoaprendizagem;
	Permitir a reformulação da acção;
	Recolha de dados antes, durante e após a formação;
	Aprofundamento de conhecimentos e demonstração prática de competências;
	Testes escritos e orais;
	<i>Role playing</i> ;
	Elaboração de projectos;
	Estudos de caso;
	Aplicação de instrumentos de auto-avaliação;
	Realização de observações;
Elaboração de portfólios;	
Elaboração de mapas conceptuais.	

Quadro 3 – Nível 2 Avaliação das Aprendizagens e Conhecimentos - Modelo de Kirkpatrick

## Nível 3: Transferência (Avaliação de Comportamentos)

Neste nível, procura-se conhecer até que ponto o formando transpõe para o seu comportamento profissional, os conhecimentos, competências e comportamentos adquiridos no decurso da formação. Na realidade, trata-se de avaliar o desempenho individual, e logo, a eficácia da ação de formação frequentada.

Kirkpatrick (1996) entende “comportamento” como o objeto da medição da mudança no desempenho da função após a formação, através da transferência das aprendizagens para o contexto de trabalho.

Esta deverá ocorrer, preferencialmente entre três a seis meses após a formação (Peretti, 2001), e recorre a técnicas como questionários, entrevistas e grelhas de observação do comportamento, ou a combinações das mesmas (Casção & Cunha, 1998; Cruz, 1998; Gomes et al., 2008).

É ainda Kirkpatrick (1979, 1996) que define que no processo de avaliação às consequências do processo formativo nos comportamentos e desempenhos profissionais dos formandos se devem verificar diferentes processos, tais como:

- Avaliação do desempenho *ex-ante* e *ex-post*;
- O processo avaliativo deve incluir e englobar os diferentes intervenientes da organização – formandos, chefias, subordinados e outros parceiros do(s) formando(s);
- Análise estatística prévia e *a posteriori* para identificação das mudanças induzidas pela ação de formação;
- O momento da avaliação deve ocorrer num tempo que permita ao formando a aplicação efetiva do que foi aprendido;
- O recurso a um grupo de controlo permitirá identificar claramente as mudanças que, de fato, foram fruto da intervenção formativa realizada.

<p><b>Nível 3</b></p> <p><b>Avaliação à Transferência de competências</b></p>	<p><b>Quais as mudanças verificadas nos comportamentos dos indivíduos?</b></p> <p>Sinalizar com rigor antes da formação que comportamentos se pretendem alterar</p> <p>As alterações nos comportamentos contribuíram para alcançar os objectivos individuais de desempenho?</p> <p>Determinar quais os indicadores para avaliar o impacto da formação nos desempenhos dos formandos;</p> <p>Averiguar em que medida os formandos transferem para o contexto de trabalho as aprendizagens adquiridas;</p> <p>Características dos formandos;</p> <p>Design da formação;</p> <p>Contexto organizacional;</p> <p>Entrevista de chegada;</p> <p>Aplicação do instrumento Learning Transfer System Inventory (LTSI);</p> <p>Construção de um plano de intervenção específico;</p> <p>Observações no posto de trabalho;</p> <p>Auto-avaliação.</p>
---	---

**Quadro 4 – Nível 3 Avaliação à Transferência de Competências - Modelo de Kirkpatrick**

## Nível 4: Resultados

Este é o nível que avalia os efeitos e resultados da intervenção formativa no plano da organização. Ou seja, o impacto da formação nos resultados dos negócios ou nos objetivos da organização (aumentaram, melhoraram ou sofreram uma mudança de sinal positivo). Medem-se alterações em indicadores como evolução da produtividade; aumento da qualidade, redução de custos, alterações nas taxas de acidentes de trabalho, evolução ao nível das vendas e margens, etc. (Alliger et al. 1997; Kirkpatrick, 1979, 1996).

Uma particularidade deste nível é o fato de que o objeto de análise não é o formando em si mesmo, mas sim as evidências/resultados do seu desempenho no quadro das funções que ocupa e das tarefas que desempenha. Por norma o que é avaliado são expressões estatísticas, quantitativas ou qualitativas de um desempenho profissional, o que o transforma num nível de análise indireto.

Aqui, e em mais do que em qualquer um dos outros níveis, é indispensável possuir dados concretos e objetivos relativamente ao ponto de situação antes da formação, de forma a se poderem identificar quais foram os *drives* efetivos da mudança e assim apurar e melhorar o processo formativo.

Este procedimento (prática) é de uma elevada complexidade pois nem sempre existem de forma clara e verificável, relações entre os resultados da formação e a formação em si mesma, para além de que ocorrendo em momento *ex-post* e em ambiente de trabalho real, há a possibilidade de interferência de outras variáveis e condicionantes que nada tem a ver com o processo formativo.

Paralelamente, e por força dos cada vez maiores investimentos que as organizações dedicam à formação dos seus Recursos Humanos, estas pretendem obter mais e melhor informação sobre os referidos processos mencionados acima, como relativamente a resultados intangíveis (satisfação do cliente com o serviço, *good will* da marca, etc.) e também, financeiros.

<b>Nível 4</b> <b>Avaliação dos Resultados</b>	<b>Quais os impactos da formação nos resultados da organização?</b>
	Avaliar o impacto da formação em termos de resultados na actividade da organização;
	Avaliar a variação de indicadores concretos previamente estabelecidos que resultaram da análise de necessidades;
	Impactes da formação nos indicadores de desempenho da organização (exemplos):
	Mais reuniões de trabalho em equipa entre professores;
	Melhoria no sucesso escolar dos alunos;
	Aumento da procura da escola por parte dos pais e alunos;
	Análise dos resultados de planos de intervenção específicos;
	Análise de painel de indicadores de desempenho;
	Aplicação da fórmula ROI (Return of Investment) benefícios líquidos da formação/custos do programa.

Quadro 5 – Nível 4 Avaliação dos Resultados - Modelo de Kirkpatrick

## Avaliação do Retorno do Investimento - *Return of Investment* - ROI

Foi esta orientação relativa ao retorno financeiro da formação que levou ao desenvolvimento de um novo nível de avaliação da formação, ou seja, ao aparecimento de um Quinto Nível que foi acrescentado ao modelo definido por Kirkpatrick, e que se convencionou chamar Avaliação do Retorno do Investimento (*Return of Investment* - ROI em inglês).

Este nível foi desenvolvido por Philips (1996) e avalia e quantifica o referido retorno do investimento, comparando os benefícios gerados pelo incremento obtido pela frequência da formação, com o valor investido na mesma formação. Em termos matemáticos a sua representação será a seguinte equação:

$$\text{ROI (\%)} = (\text{Valor dos Benefícios} / \text{Custo da Formação}) \times 100\%$$

Uma outra forma de olhar para o ROI consiste em calcular a quantidade de tempo necessário para que os benefícios da formação cubram os custos da

mesma, para que esta seja auto-sustentável. Esse tempo denomina-se período de reembolso.

Matematicamente será:

$$\text{Período de Reembolso} = \text{Custos} / \text{Benefícios Mensais}$$

O período de reembolso é uma boa forma de medição. Se o valor apurado for relativamente baixo – por exemplo dois meses – a gestão sentir-se-á mais encorajada a efetuar o investimento em formação. Esta métrica também tem a vantagem de não requerer a especificação de um período arbitrário de benefícios.

De acordo com Marinelli (2007), percebe-se uma grande semelhança entre metodologias em termos de estrutura, com diferenças mais acentuadas em termos de operacionalização e terminologia específica. O autor também destaca que a base para a definição das metodologias é muito semelhante aos modelos tradicionais e que se baseiam em Kirkpatrick.

Quanto à adoção de formas para avaliar os resultados gerados pelas ações educacionais, Phillips (1997) apontou que, de entre uma amostra de organizações americanas que tinham programas de formação corporativa, todas avaliavam seus programas no nível de reação sendo que para os níveis seguintes, os números caíam significativamente: 40% para o nível Aprendizagens; 16% para o terceiro nível e 4% para o nível de Resultados. Em pesquisa realizada no Brasil foram identificados resultados semelhantes, tendo-se constatado que 40% delas realizam a avaliação dos impactos dos programas por meio de indicadores de desempenho, enquanto 30% analisam a opinião dos participantes e 13% identificam a percepção dos clientes interno, e por fim, 17% não realizam nenhuma ação para mensurar o impacto de suas ações educacionais.

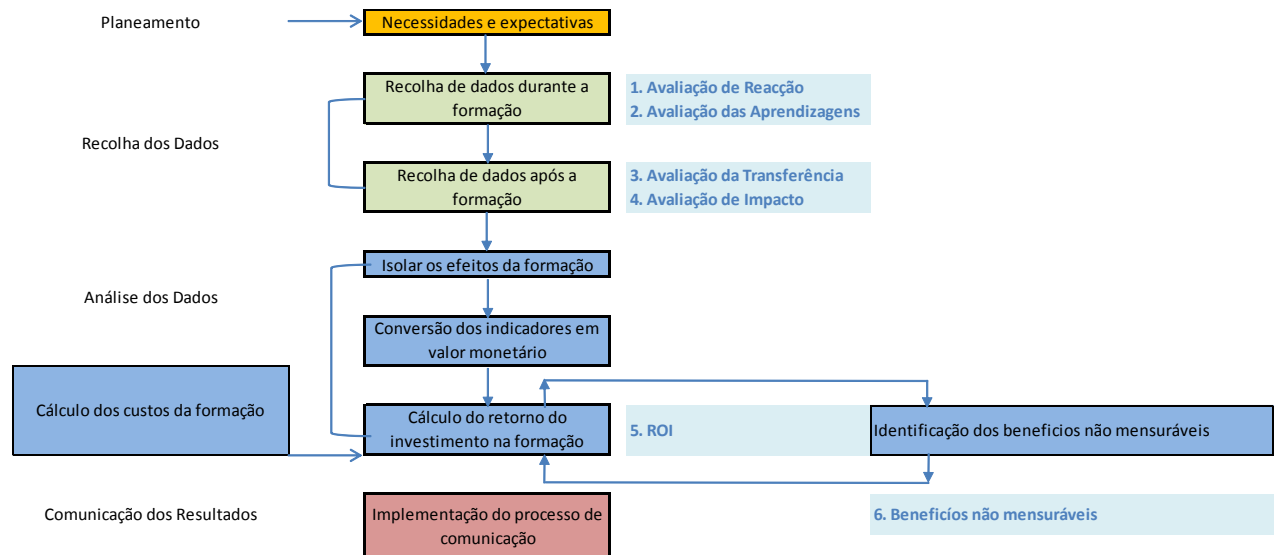


Gráfico 2 – Metodologia ROI (Fonte: Metodologia do Projeto ROI – Projeto-piloto P/02/B/F/PP – 125502)

## METODOLOGIA SUCCESS CASE METHOD - SCM

A metodologia *Success Case Method*, ou SCM foi desenvolvida por Robert Brinkerhoff (Brinkerhoff, 2003, 2005), e consiste num processo de avaliação da formação alinhado com a estratégia da organização, com o fito de a ajudar a obter melhorias consideráveis no seu desempenho, como resultado do investimento feito em formação.

Segundo o autor, as tradicionais metodologias de avaliação da formação concentram-se de forma sistemática, e quando aplicadas, na avaliação dos efeitos da formação não contribuindo na promoção e na melhoria das performances globais da organização.

É largamente aceite que as melhorias dos desempenhos profissionais não são, única e exclusivamente fruto da formação, no entanto a grande maioria dos modelos de avaliação da formação estão orientados e assentes n

formação como o objeto da avaliação em curso. Para Brinkerhoff (2005), são os denominados fatores que interferem no desempenho e as ações que determinam se a formação vai conseguir devolver resultados ou não. Assim, deveriam ser estes o objeto da avaliação.

De fato, através da formação isolada, os colaboradores das organizações apenas veem as suas competências incrementadas ou melhoradas, as melhorias verificadas nos seus desempenhos prendem-se com outros fatores, que não estando organizados ou evidentes, interferem de forma eficaz, limitando ou promovendo o desempenho do participante (Brinkerhoff, 2005).

Ainda assim, na grande maioria das organizações a formação ministrada, apesar de inserida em planos de formação de sentido lato, nas áreas e nos destinatários e pertencendo a planos periódicos e programados de formação, resultam em intervenções isoladas das demais funções empresariais e organizacionais, cerceando dessa forma o seu alcance e contributo para o sucesso dessas mesmas organizações.

Será por isso aceitável assumir que a formação exige uma postura e atitude de compromisso da organização em todos os seus níveis e envolvendo todos os seus *stakeholders* internos. O Instituto para a Qualidade na Formação (IQF) (2006) especifica com clareza estes “compromissos” – não apenas no sentido de cada um dos intervenientes cumprir o seu papel de forma eficaz, mas também no sentido de estes integrarem uma postura de supervisão e acompanhamento permanentes, que se reflete na qualidade das respetivas práticas no decurso das operações formativas.

Resulta daqui um entendimento de que a eficácia da formação é da responsabilidade de toda a organização, devendo o processo de avaliação do impacto da formação ser capaz de fazer tal avaliação em todos os níveis e partes das organizações.

A metodologia SCM tem na sua configuração base uma intenção de abordagem ampla e abrangente, não sendo a sua aplicação, exclusiva para a avaliação do impacto da formação, no entanto e por força do seu *focus*, ela

revela e releva um importante potencial nesta área específica e será, nessa perspectiva que a abordaremos de seguida.

A metodologia SCM baseia-se no pressuposto de que podemos aprender melhor com as pessoas que tem tido mais sucesso na aplicação das respetivas aprendizagens no seu desempenho e também com aquelas que registaram menos sucesso.

Trata-se de uma metodologia (Brinkerhoff, 2003, 2005) aplicada à avaliação do impacto da formação que leva em linha de conta, não só os aspetos *standard* da avaliação formal da formação, se quisermos os níveis 1 e 2 da metodologia de Kirkpatrick, mas também a estratégia adotada pelas organizações para potenciar e majorar o seu desempenho, nomeadamente enquanto resultado de um investimento aplicado à formação dos seus colaboradores.

Para além de ser relativamente simples de aplicar, esta metodologia é também de célere implementação e de replicação fácil, promovendo resultados fiáveis e adaptados aos contextos organizacionais.

O principal objetivo da SCM é a obtenção de testemunhos concretos sobre os efeitos resultantes de uma ação de formação ou de um plano de formação, e apresentá-los de um modo legível e fiável, evidenciando casos e situações experienciadas pelos formandos, que tenham resultado em desfechos favoráveis e de sucesso para a organização (Brinkerhoff, 2001).

Um outro aspeto relevante desta metodologia é o fato de ela considerar que os testemunhos obtidos resultam sempre da interação da formação com fatores influenciadores do desempenho - que o autor denomina de fatores do "sistema de performance" - refletindo o espectro abrangente da metodologia que não tenta isolar os efeitos da formação.

Na perspectiva de Brinkerhoff, o sucesso da formação deve-se ao fato de que todos os fatores que influenciam positivamente o desempenho do

participante na formação, terem tido um contributo positivo e de sucesso para o processo formativo no seu todo. Por isso, eles devem ser identificados para que se possa atribuir o devido crédito a quem de forma efetiva contribuiu para o alcançar de tais resultados. Se se verificar a situação inversa (insucesso da formação), então a metodologia indica as fragilidades do “sistema de performance” e direciona o *feedback* para quem, de fato, possa resolver a questão (Brinkerhoff, 2001, 2003).

Esta visão alargada do processo formativo, conforme se infere através da leitura do Gráfico 3, revela uma abordagem que se inicia no diagnóstico de necessidades de formação, passa pela seleção de formadores, aborda o entrosamento dos formandos com o seu processo de formação até à forma como os conhecimentos e competências adquiridos são transferidos para o desempenho individual e impactam nos resultados do processo produtivo da organização.

A avaliação da formação (e do seu impacto em diferentes níveis da organização) é percebida por Brinkerhoff como uma ferramenta de melhoria das performances das organizações, pelo que desta forma não só o departamento/estrutura que organiza e promove a formação está implicado no processo, mas também a própria equipa de gestão de topo, pois é do seu pleno interesse que os resultados tenham, de fato, impacto nos resultados alcançados pelo todo.

**STRATEGY FOR TRAINING EVALUATION:**  
Building Organizational Learning Capability

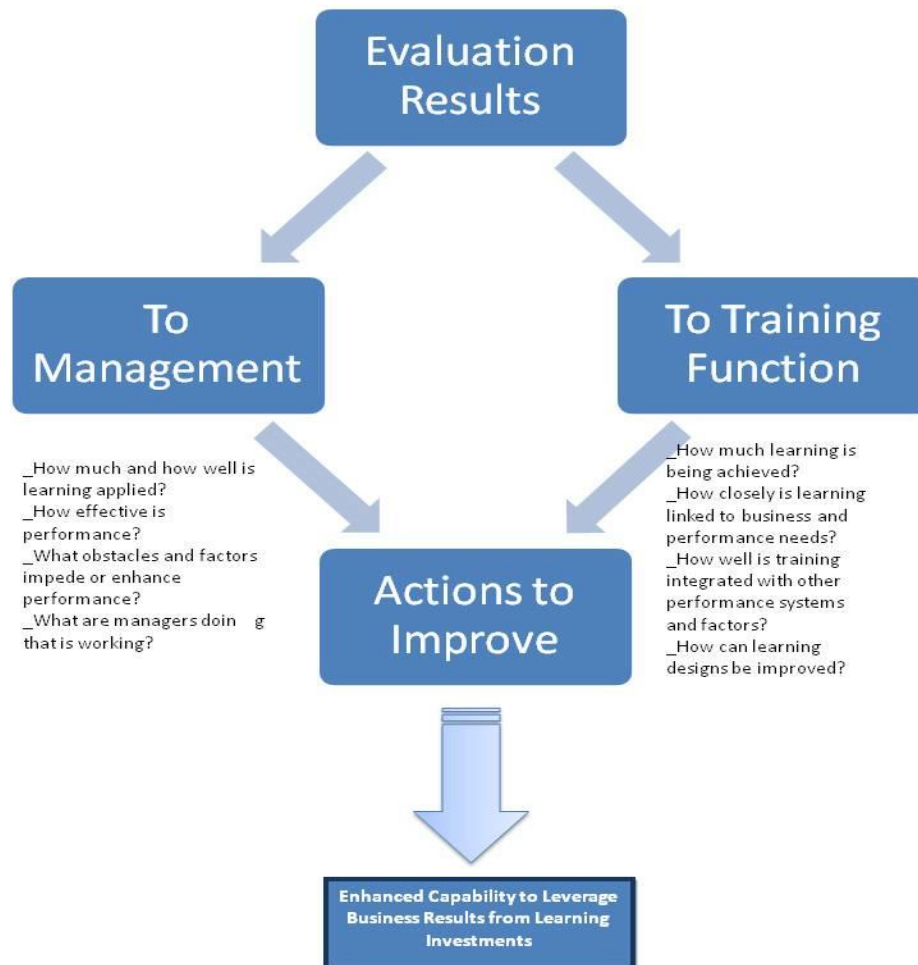


Gráfico 3 - Adaptado de Brinkerhoff, R. & Dressler, D. (2003) - The Learning Alliance

A Metodologia dos Casos de Sucesso é dividida em duas partes basilares.

Numa primeira, o avaliador identifica, normalmente através dum breve inquérito de 3 a 5 questões, os formandos que obtiveram maior e menor sucesso.

O inquérito de autoavaliação é aplicado a todos os participantes para determinar, em que medida estão a utilizar os novos métodos e ferramentas objeto da ação formativa ministrada e que se pretendiam fossem utilizados, e também que resultados, se existirem, estão a obter.

Posteriormente, e numa segunda fase, uma amostra aleatória dos formandos com maior e menor sucesso é entrevistada para analisar com mais detalhe a sua experiência, e assim determinar a natureza exata e a extensão do seu sucesso. Mais concretamente, o avaliador procura determinar:

- Qual(is) a(s) metodologia(s) de formação utilizada(s), quando foi utilizada e em que contexto, etc.
- Quais os resultados obtidos
- Qual o valor desses resultados
- Que fatores ambientais permitiram a sua aplicação e resultados (apoio das chefias, feedback, etc.)

Aos formandos que consideram que não alcançaram os objetivos propostos, as entrevistas são realizadas na perspectiva de determinar quais as razões que os limitaram nesse aspeto, procurando identificar-se fatores limitativos do processo formativo, no processo de aplicação dos conhecimentos ou competências adquiridas, etc.

Estas entrevistas têm dois propósitos: *screening*, ou análise das situações apresentadas de forma a perceber se representam um verdadeiro e verificável sucesso, e ajudar a compreender e documentar o sucesso obtido.

O foco da entrevista deve sempre ser a procura de testemunhos documentados e verificáveis, de modo a que o sucesso possa ser comprovado. Tal opção resulta num número limitado de casos documentados que refletem, em número suficiente e de forma concreta e precisa, a natureza e alcance do sucesso que o programa ajudou a produzir.

Outra das vantagens da metodologia é a análise a que submete os grupos mais extremos das amostras selecionadas, os denominados *outliers* (perante um qualquer conjunto de dados, os extremos estão habitualmente encobertos por análises como a média e outras medidas de tendência central, que acabam por não representar de forma fiável os melhores e os piores casos).

Este estudo produz assim dois resultados imediatos: primeiro, são elaboradas histórias documentadas, nomeadamente através de uma metodologia de *storytelling* que reforça os aspetos relevantes do mesmo e portanto reforça o seu impacto junto dos destinatários, recorrendo-se para esse efeito aos exemplos mais descritivos e ilustrativos dos sucessos

alcançados que comprovam um impacto no negócio e que podem ser disseminadas por um público variado dentro de uma organização. Estas histórias são credíveis e verificáveis, e ilustram de forma poderosa o verdadeiro impacto no negócio que a formação foi capaz de produzir. E por outro lado, a organização toma conhecimento dos fatores que promovem, ou que por sua vez impedem o impacto da formação no negócio.

Os resultados podem ser usados para promover e distinguir positivamente o impacto da formação no negócio da organização, promover os serviços junto de novos segmentos de mercado e até mesmo levar a organização a tomar consciência do impacto da formação.

Graficamente o processo pode ser representado num modelo dinâmico e simples, como se de um processo se tratasse, permitindo aos seus utilizadores desenharem e personalizarem os seus próprios projetos, tal como se infere do gráfico a seguir apresentado (Gráfico 4).

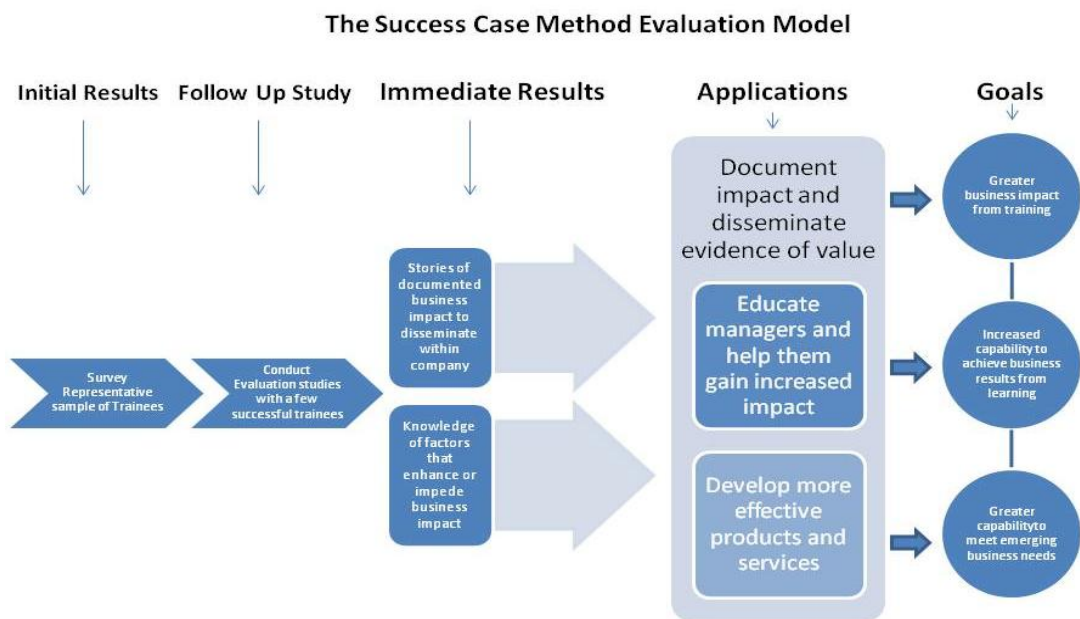


Gráfico 4 - Adaptado de Brinkerhoff, R. & Dressler, D. (2003) - The Learning Alliance

Das principais características da metodologia, podemos elencar as seguintes:

- A formação é concebida como um instrumento/ferramenta para melhoria das performances e resultados obtidos;
- Haverá tantos processos formativos, quantos os formandos;
- Cada formando tem, em termos de formação, o seu próprio quadro de objetivos e aplicação dos conhecimentos e competências adquiridas;
- O objetivo imediato da formação é de melhorar os resultados obtidos relativamente à componente do processo produtivo para que foi ministrada;
- Os objetivos relativos à melhoria das performances derivam nas necessidades de melhoria que o processo produtivo revelar/implicar/exigir;
- Os objetivos da formação devem ser definidos em termos de “capacidade para executar, mais eficientemente, a parte X de uma tarefa usando as competências/conhecimentos transmitidos pela ação de formação Y”;
- Apenas há impacto da formação quando a performance de uma tarefa, ou parte dela, contribuem para incrementar os resultados do processo ou a sua concretização.

Como exemplos da verificação dos resultados da aplicação desta metodologia, apresentam-se a seguir, e segundo Brinkerhoff e Dressler, alguns desses indicadores:

### Sobre o Impacto da Avaliação

\_Y % de todos os formandos utilizaram os conhecimentos adquiridos de forma a contribuir de modo significativo para os resultados do seu desempenho, tais como:

- \_Redução da taxa de erro no processamento de pedidos de clientes;
- \_Crescimento das receitas de vendas;
- \_Aumento do grau de satisfação dos clientes;
- \_Diminuição do tempo de preenchimento de notas de encomenda.

### Sobre o ROI (Return of Investment)

\_Z % dos participantes utilizaram os conhecimentos adquiridos para ajudar a alcançar um crescimento dos resultados na ordem dos **X mil euros**. Este crescimento quando comparado com o custo que a formação implicou, representou um ROI de cerca de Y %.

### Sobre valores não realizados/concretizados (perda de negócio)

\_K % dos vendedores não utilizou as novas técnicas de vendas treinadas. Caso metade deles as tivesse utilizado, o volume de vendas teria crescido cerca de **X mil euros**.

### Indicadores de Performance alinhados com o Impacto

\_ Houve envolvimento da gestão na preparação dos formandos para a ação de formação (preparação, esclarecimento, etc.)?

\_ Os procedimentos aplicados e implementados eram os definidos para toda a organização?

\_ Foi o momento da formação o mais apropriado e adequado?

Quadro 5 - Adaptado de Brinkerhoff, R. & Dressler, D. (2003) - The Learning Alliance

## CAPÍTULO 3

### Caracterização do Instrumento de Recolha de Dados

Para melhor se compreender a prática e a realidade implementadas no universo das organizações do setor, optou-se por recorrer a um questionário assente em questões fechadas e também abertas, com identificação facultativa do respondente.

O questionário (Anexo 1) foi enviado para um universo de 150 organizações, tendo-se obtido 38 respostas, o que representa uma taxa de resposta de 25,33%.

As questões, num total de 23, dividiam-se por 4 grandes grupos, a saber:

- Caracterização da organização
- Política de definição de objetivos
- Formação ministrada na organização
- Medição do impacto da formação

Para promover uma maior e melhor qualidade da informação a recolher, optou-se por centrar o questionário apenas numa área de negócio das unidades que constituíam o universo a inquirir, tendo-se optado pelas vendas de vinho, ou seja, as questões colocadas centravam-se na forma como é tratado o processo de venda de vinhos em termos de definição de objetivos, realização de formação e medição do impacto dessa mesma formação.

Desta forma delimitou-se o espectro das possíveis respostas e certificou-se uma maior fiabilidade nas respostas obtidas pois estas ficaram mais objetivas

na sua variabilidade e ficaram, também, passíveis de serem mais facilmente comparadas entre si.

As questões escolhidas, tal como já anteriormente mencionado, foram organizadas em quatro grandes grupos, de forma a permitirem obter uma imagem da organização quanto à sua especificidade dentro do setor - tipo de unidade, afiliação, dimensão em recursos humanos total e específica do departamento com responsabilidades na venda de bebidas, mais especificamente vinhos.

O questionário incorporava ainda uma parte destinada a conhecer e compreender as diferentes políticas de definição de objetivos (quando aplicável) em vigor nas organizações, de forma a poder conhecer o seu grau de compromisso com práticas de gestão mais adequadas ao setor e a modelos contemporâneos mais profissionalizados.

Destes objetivos, a grande maioria era de natureza quantitativa – fosse em valor monetário (volume de negócios, etc.) fosse em volume de unidades vendidas – e foi alvo de análise e comparação com a realidade operacional (ou seja com o desenvolvimento do negócio).

Através desta componente pretendi obter dados para melhor compreender o nível de desenvolvimento das organizações no que toca a estratégias de fomento do crescimento e gestão das Receitas.

Um outro intuito foi o de conhecer as motivações das organizações para ministrarem formação e, quando em caso afirmativo, saber como o faziam, quando o faziam e com quem o faziam.

Finalmente dedicou-se uma parte do inquérito a conhecer a posição das organizações face à Avaliação do Impacto da Formação. Aqui procurou-se, claramente, conhecer o *“state of the art”* relativamente a esta questão, podendo-se concluir que a maioria delas aplica, de fato, técnicas e instrumentos para avaliar o impacto da formação, ainda que suportadas numa base de recolha de informação e dados, próxima dos Níveis de Kirkpatrick.

Uma nota para o fato de o questionário assentar numa perspetiva mais quantitativa do que qualitativa. Apesar de estamos a lidar com um conjunto

de processos intrinsecamente ligado às pessoas, como é o caso da formação, a realidade mostra-nos que na grande maioria das empresas e organizações a definição de objetivos quantitativos, torna mais fácil o processo de desenho da formação e dos seus próprios objetivos.

Não houve nenhuma intenção em desvalorizar esse lado mais “humano” do processo, mas sim uma preocupação forte em obter informações concretas e comparáveis entre as várias organizações.

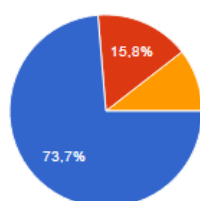
Aliás um fato que comprova esta constatação é o de que as respostas obtidas às perguntas abertas foram de uma diversidade tal, que dificilmente se conseguiram agregar, conforme se pode verificar a seguir.

## Apresentação e análise estatística dos dados

Uma primeira constatação ao questionário, é a sua taxa de resposta, tendo-se verificado que responderam um pouco mais de um quarto (25,33%) das organizações que receberam o questionário.

Da leitura e análise efetuada às respostas recebidas, a primeira constatação é a de que quase três quartos das respostas veio de estabelecimentos hoteleiros (73,7%), maioritariamente pertencentes a cadeias hoteleiras, conforme se verifica nos gráficos a seguir apresentados (gráfico 5 e gráfico 6).

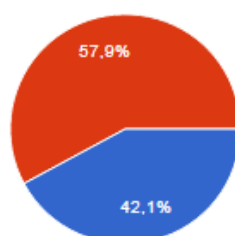
### 1. A unidade onde desenvolve a sua actividade profissional é um:



Estabelecimento Hoteleiro	28	73.7%
Estabelecimento de Restauração e Bebidas	6	15.8%
Outros	4	10.5%

Gráfico 5 – Tipologia das unidades

## 2. A sua unidade é:



Independente	16	42.1%
Cadeia	22	57.9%

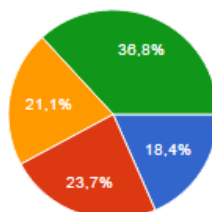
Gráfico 6 - Afiliação das unidades

Dada a dispersão dos dados pelas diferentes formas de organização das estruturas analisadas – estabelecimentos hoteleiros e de restauração e bebidas, com algumas variações (empresa de catering, escola hoteleira e dois barco-hotel) e a tipologia de afiliação - unidades pertencentes a cadeias e unidades independentes – não é de fácil leitura a dimensão dos recursos humanos, já que os dados recolhidos nem sempre são referentes à unidade que responde ao inquérito.

Assim, a apresentação de indicadores estatísticos para a dimensão dos recursos humanos não seria nem fidedigna nem representativa do universo dos respondentes, já que estaria enviesada pela dimensão numérica das organizações plurais a que parte dos respondentes pertencem

A leitura do gráfico a seguir (Gráfico 7 – Número de pontos de venda de vinhos) permite compreender a dimensão das estruturas de apoio à venda de vinhos existente no universo das organizações respondentes.

## 3. Quantos Pontos de Venda de vinhos existem?



1	7	18.4%
2	9	23.7%
3	8	21.1%
Mais de 4	14	36.8%

Gráfico 7 – Número de pontos de venda de vinhos

Dado interessante, conforme se pode observar no gráfico abaixo (gráfico 8), é o de que apesar de haver mais de 60% dos respondentes que possuem 3 ou mais pontos de venda de vinho nas suas estruturas, apenas 34% assumem que definem objetivos relativamente à venda de vinho. O que não deixa de ser um dado imensamente curioso, se se pretender realizar uma análise de cariz mais económico e de gestão das vendas e receitas.

### 7. São definidos Objectivos respeitantes às Vendas de vinhos?

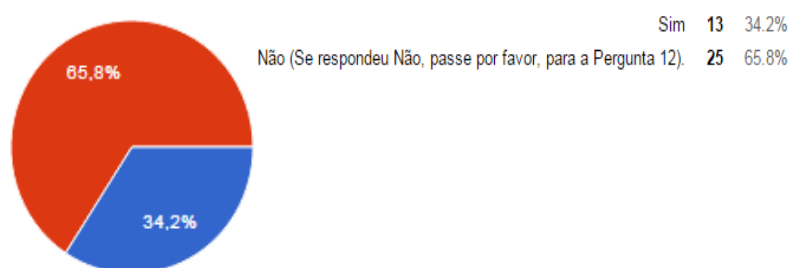


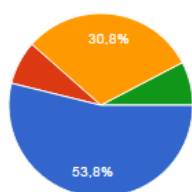
Gráfico 8 – Definição de objetivos para venda de vinhos

Quase dois terços das unidades não definem objetivos de qualquer tipo para uma das principais fontes de receita para o setor, e que por norma é também um dos produtos que maior margem de contribuição gera e cria em qualquer modelo de negócio do setor! Esta realidade seria, por si só, merecedora de um estudo mais detalhado e atento.

Com as questões seguintes, de análise à tipologia de objetivos definidos e sua efetiva utilização (gráficos 9 e 10), podemos afirmar que se tenta compreender a importância que é dada ao produto vinho para o negócio. Conclui-se que a variável financeira é aquela que mais relevo toma, pois permite um controlo e acompanhamento mais próximos e uma melhor compreensão dos resultados obtidos e do seu impacto para o comportamento do negócio.

As respostas evidenciam uma efetiva utilização da informação recolhida pelas organizações com ações de controlo e acompanhamento e também de correção às práticas diárias dos colaboradores com responsabilidades na venda de vinho.

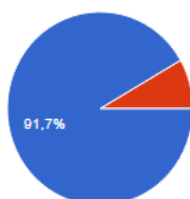
**8. Os Objectivos Quantitativos são definidos em termos de:**



Volume de Vendas em Euros	7	53,8%
Quantidade de itens (garrafas, copos, etc.)	1	7,7%
Ambos	4	30,8%
Outros	1	7,7%

**Gráfico 9 – Definição de objetivos quantitativos**

**9. Os resultados alcançados (Quantitativos) são comparados com os objetivos definidos inicialmente?**

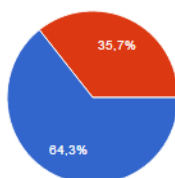


Sim	11	91,7%
Não	1	8,3%

**Gráfico 10 – Comparação objetivos quantitativos versus resultados**

De assinalar a prática generalizada de recurso às duas vertentes de objetivos de desempenho – quantitativos e qualitativos – o que permite inferir uma preocupação e atenção dedicada não só ao lado económico do negócio mas também a formal preocupação com o serviço prestados e a sua perceção por parte dos consumidores/clientes.

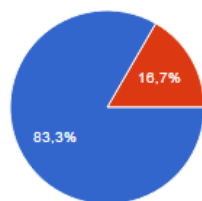
**10. A empresa define Objectivos Qualitativos relativamente a Atendimento e Serviço ao Cliente, no que toca a Vinhos?**



Sim	9	64,3%
Não	5	35,7%

**Gráfico 11 – Definição de objetivos qualitativos**

**11. Os resultados alcançados (Qualitativos) são comparados com os objectivos definidos inicialmente?**



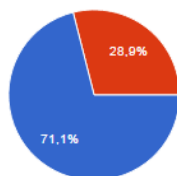
Sim	10	83,3%
Não	2	16,7%

**Gráfico 12 – Comparação objetivos qualitativos versus resultados**

Esta percepção confirma-se ao analisarmos os gráficos abaixo (gráficos 13 e 14) referentes à formação ministrada e à razão da sua realização. A maioria (71,1%) das unidades ministra formação aos seus colaboradores, não deixando de ser, no entanto, estranho e merecedor de uma análise mais fina e profunda, a razão de ser das restantes organizações para o não fazerem.

É fácil retirar dos dados recolhidos, a preocupação das unidades em dotar os seus colaboradores com conhecimentos e competências para melhorar a qualidade dos serviços prestados e logo, as experiências dos seus clientes, por via de um melhor serviço, mais qualificado e tecnicamente bem preparado.

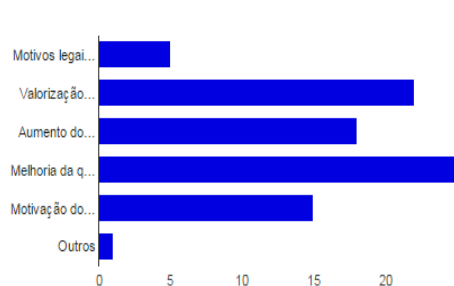
**12. Na sua organização é ministrada formação sobre Vinhos (Vendas, Serviço e/ou Produto)?**



Sim	27	71,1%
Não (Obrigado, terminou aqui o seu questionário)	11	28,9%

**Gráfico 13 – Realização de formação sobre vinhos**

**13. Porque razão é ministrada formação?**

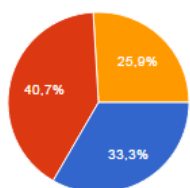


Motivos legais (cumprimento da legislação em vigor - 35 horas)	5	18,5%
Valorização dos colaboradores	22	81,5%
Aumento do potencial de negócio	18	66,7%
Melhoria da qualidade de serviço prestado	25	92,6%
Motivação dos colaboradores	15	55,6%
Outros	1	3,7%

**Gráfico 14 – Motivos da realização de formação sobre vinhos**

As questões seguintes prendem-se com questões mais concretas da realização da formação, e pretendia-se, através das respostas obtidas, compreender o valor que as organizações de fato atribuem à formação e à sua capacidade de alterar comportamentos, processos e resultados (gráficos 15 e 16).

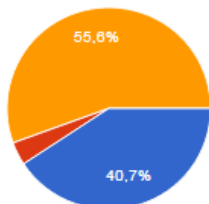
**14. Em que momento é definido o Plano de Formação a ministrar aos colaboradores?**



Antes da elaboração do orçamento de vendas	9	33.3%
Após a elaboração do orçamento de vendas	11	40.7%
Outros	7	25.9%

**Gráfico 15 – Momento de definição do plano de formação sobre vinhos**

**15. Quando é que a formação é ministrada?**



Durante as horas de trabalho	11	40.7%
Fora das horas de trabalho	1	3.7%
Combinação entre ambas	15	55.6%

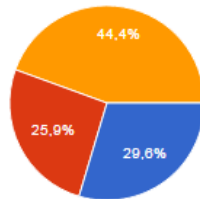
**Gráfico 16 – Período de realização da formação sobre vinhos**

Os gráficos acima apresentados revelam em primeiro lugar uma efetiva utilização da formação, e a compreensão da sua utilidade e capacidade em ajudar as organizações a terem elevados níveis de desempenho, através de um processo de treino e capacitação dos seus colaboradores no sentido de se apetrecharem das ferramentas necessárias para desempenharem as tarefas que lhes são atribuídas e alcançarem os objetivos que lhe são estabelecidos.

De fato, os aspetos mais formais da organização da formação considerados (momentos, tipologia de formadores e seu currículo) indicam claramente o valor que lhe é atribuído, revelando uma preocupação concreta em fazer bem e com resultados claramente identificados e definidos, quer para os seus mais

diretos beneficiários (os colaboradores) quer como para as organizações e seus clientes. (gráficos 17 e 18)

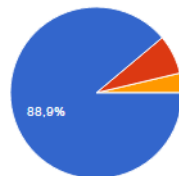
**16. Quem são os formadores?**



Formadores externos à organização	8	29,6%
Formadores internos da organização	7	25,9%
Combinação de ambos	12	44,4%

**Gráfico 17 – Quem são os formadores**

**17. Os formadores são escolhidos por?**

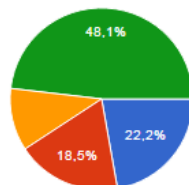


Serem especialistas na área da formação a ministrar	24	88,9%
Serem especialistas em formação	2	7,4%
Outros	1	3,7%

**Gráfico 18 – Motivos de escolha dos formadores**

No que toca à medição do impacto da formação, e como se pode constatar através do gráfico a seguir apresentado (gráfico 19), esta é uma função que acabe maioritariamente ao departamento a que pertencem os formandos, o que reforça o que atrás foi dito sobre o valor atribuído à formação, pois caberá a quem gere os colaboradores e seus perfis de competências e conhecimentos avaliar os resultados da formação ministrada.

**18. Quem mede o impacto da formação?**



O formador	6	22,2%
O responsável pela organização da Formação	5	18,5%
O Departamento de Recursos Humanos	3	11,1%
O Departamento a que o colaborador pertence	13	48,1%

**Gráfico 19 – Quem mede o impacto da formação**

Sobre os instrumentos utilizados para medir o impacto da formação, foram várias as respostas obtidas, sendo que na sua maioria elas reforçam aquilo que é prática generalizada nos processos formativos, ou seja a avaliação da formação faz-se de forma limitada e sem ir muito para além dos níveis 1 e 2 da metodologia criada por Kirkpatrick, e já apresentada em capítulo anterior.

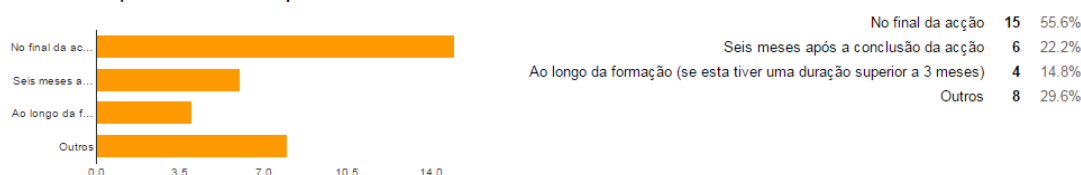
De entre as respostas recebidas, destaque para as seguintes:

- Testes
- Pelos clientes
- Responsável do departamento
- "Bite Size Training.Tool Box - Cartões com temas e métodos de formação.
- Questionário ao colaborador no final das ações, relatório elaborado pelo supervisor direto após 2 meses.
- Retorno do Investimento; avaliação da satisfação dos clientes; avaliação da satisfação de colaboradores; análise ao volume de vendas
- Auditorias internas
- É uma apreciação informal, não quantificada e apenas descrita num relatório interno para o departamento de recursos humanos
- Provas técnicas
- Degustações com clientes diferenciados
- Produtividade
- Avaliação de desempenho

Já quanto ao *timing* das avaliações do impacto (gráfico 20), mais uma vez se compreende o modelo adotado pela maioria das unidades que responderam ao inquérito, já que estas são realizadas no imediato, ou seja no final da ação de formação, não se consubstanciando assim, o tempo necessário à adaptação e aplicação dos conhecimentos e competências

adquiridas à realidade da operação que cada formando vive e experimenta no seu desempenho profissional.

**20. Quando é que é medido esse Impacto?**



**Gráfico 20 – Quando é medido o impacto da formação**

Os resultados obtidos nesta questão (gráfico 21) vão em linha de concordância com os restantes, evidenciando uma normal preocupação em aferir e informar os colaboradores sobre os resultados dos seus desempenhos após a realização da formação frequentada.

**21. Os resultados da avaliação de impacto, são discutidos com os colaboradores envolvidos?**



**Gráfico 21 – Análise e discussão dos resultados**

Foram ainda questionados os pontos mais positivos e mais negativos das metodologias utilizadas no processo de avaliação do impacto da formação. Da sua análise confirma-se, uma vez mais, a natureza das avaliações efetuadas e do seu afastamento do objetivo concreto de compreender qual o real impacto que a formação acarretou para o desempenho dos formandos, concentrando-se na sua maioria em aspetos organizacionais e executivos do próprio processo formativo e não do desempenho e resultados obtidos pelos formandos/colaboradores.

## CAPÍTULO 4

### PLANO DE AÇÃO

Que modelo escolher?

De acordo com a ASTD (American Society for Talent Development – Associação Americana para o Desenvolvimento do Talento), os aspectos que separam organizações líderes e de ponta das demais são fatores como equipas com elevado desempenho, a quantidade de colaboradores com formação e treino, total do investimento em formação, recurso a soluções externas (outsourcing), conteúdos formativos, técnicas e metodologias de formação, bem como processo contínuo de avaliação e revisão dos objetivos, meios e resultados (Bassi & Van Buren, 1999).

As organizações dispostas a investir mais na formação dos seus recursos humanos, para além de formarem mais colaboradores, tem ainda padrões de despesas por colaborador, mais elevados, bem como recorrem mais vezes a técnicas inovadoras de formação e treino.

O estudo da ASTD de 2002 - *State of the Industry Report* – assinala que apenas um terço das empresas acompanhadas tentam avaliar os ganhos de conhecimentos e/ou competências obtidos no decurso da frequência de uma ação de formação (Nível 2), e que apenas 12%, ou menos, é que tenta medir o desempenho profissional (Nível 3) e o impacto nos resultados do negócio (Nível 4).

Esta conclusão leva-nos a perceber o quão pouco implementada está a metodologia de Kirkpatrick na plenitude dos seus 4 níveis de avaliação do impacto da formação. Outros estudos evidenciam as mesmas conclusões.

Strunk (1999) investigou aleatoriamente 1.000 membros da ASTD com o objetivo de determinar as barreiras ao conhecimento do impacto financeiro

da formação ministrada e seu grau de desenvolvimento/implementação nas organizações, tendo concluído que 98% das organizações avaliavam apenas o nível 1, 88% avaliavam até ao nível 2, 76% avaliavam até ao nível 3, e mais de 50% avaliavam até ao nível 4.

Um estudo realizado em 2002 em mais de 30 organizações de formação concluiu que a principal razão pela qual as empresas não avaliam os resultados da formação ministrada se prendia mais com o desconhecimento sobre o processo - como o fazer? (falta de ferramentas, estruturas, etc.) - do que propriamente a desvalorização ou o desconhecimento do processo em si!

Ou seja, é o aspeto mais processual que limita a concretização do processo, e não a falta de conhecimento ou de valorização dos potenciais resultados a obter. Por outro lado, uma má interpretação do que significa o valor financeiro ou monetário do impacto da formação, continua, ainda, a ser um fator de preocupação nas análises que as organizações efetuam ao seu trabalho e resultados.

Por outro lado, e agora na perspetiva da outra metodologia apresentada neste trabalho, a chamada SCM (*Success Case Method*), foi conduzido um estudo por Larsen (1985) destinado a avaliar o quão útil e prática era esta metodologia (SCM), na avaliação de programas de formação aplicados ao setor público e também no setor privado (uma empresa do setor da saúde pertencente ao ranking das 500 maiores organizações da revista "Fortune", que tinha desenvolvido um programa de formação para os administradores da empresa).

Tal como referido por Brinkerhoff (1983), a observação/acompanhamento, amostras de tarefas e registos de vendas são alguns dos métodos de angariação de informação, mas que implicam um elevado custo de implementação e consomem muito tempo!

O SCM consegue reunir volumes consideráveis de informação por um custo relativamente baixo, tendo Larsen desenhado um instrumento aplicado na fase das entrevistas que abrangia um espectro mais largo das preocupações da organização, em vez de o centrar/limitar à área da formação ministrada.

Esta alternativa resulta de uma construção feita conjuntamente pelo diretor de formação e pelo consultor responsável pela avaliação do impacto da formação.

A defesa (ou será mais a valorização, por se lhe pretender reconhecer e atribuir valor?) dos custos de formação é uma das “batalhas” mais difícil de travar por qualquer departamento ou profissional da formação. Mesmo nas organizações mais “esclarecidas”, em que a formação é percebida como um investimento e não um custo, a quantificação do valor investido em formação é sempre um exercício de difícil execução.

Desde que surgiu em 1979, a metodologia de Kirkpatrick tem sido o *standard* adotado pela grande maioria das empresas, com uma claríssima maioria a aplicar os Níveis 1 e 2, com recurso a instrumentos simplificados como testes pré e pós formação. No entanto e como já anteriormente concluído, a aplicação de instrumentos para medir os níveis 3 e 4 é bastante mais rara. Estudos realizados indicavam que menos de 15% das organizações avaliavam mudanças comportamentais ou mediam o retorno da formação ministrada.

Não deixa de ser paradigmático que os principais indicadores que se procuram conhecer e validar após a formação ministrada (ROI e mudança comportamental) não sejam disponibilizados!

Importa perceber porque é que tal não acontece.

Tal como atrás foi mencionado, a principal causa é o grau de dificuldade que tais processos implicam (ou a sua aplicação, melhor dizendo), já que o processo de recolha e tratamento de *soft data* - informação de cariz processual de difícil quantificação. Por exemplo como é que se quantifica a simplicidade de um determinado processo? Ou a mudança de atitude de um colaborador? A eficiência do processo comunicacional?

Existem, no entanto, outros indicadores que podem ser utilizados neste processo, por exemplo remunerações, prémios de produtividade, benefícios salariais, etc. que podem, de alguma forma, evidenciar o impacto da formação. A combinação desta informação (que qualquer organização dispõe) combinada com um exercício de autoavaliação realizado pelos formandos pode ajudar a melhor avaliar os níveis 3 e 4 de Kirkpatrick de uma forma mais simples.

Este exercício de autoavaliação incidirá em questões como:

- Do seu tempo diário de trabalho, que percentagem dedicará a tarefas abordadas na formação?
- Classifique a sua produtividade antes da formação sobre...
- Classifique a sua produtividade após a formação sobre....

Após esta fase, pode-se passar para o cálculo propriamente dito, recorrendo à fórmula:

$$V^1 = (S * T) (P2 - P1)$$

Em que:

V = Valor acrescido pela formação (normalmente numa base anual)

S = Custo do salário e benefícios

T = Percentagem de tempo dedicado às tarefas/funções tratadas pela formação

P1 = Produtividade relativa às tarefas/funções tratadas pela formação, antes da formação

P2 = Produtividade relativa às tarefas/funções tratadas pela formação, após a formação

<sup>(1)</sup> O valor calculado é real em 73% dos casos, daí que para se obter dados mais fidedignos, deve-se multiplicar o valor encontrado por 0,73.

De notar que esta fórmula apenas considera custos salariais e afins, e por isso o valor encontrado pode ser ainda maior, quando por exemplo se trate de alguém cujo trabalho esteja ligado à área das vendas ou da logística, em que os resultados dos incrementos de produtividade podem implicar aumentos das receitas obtidas ou a diminuição de custos de contexto ou conexos, com a manutenção dos custos salariais no mesmo nível de partida!

A par desta metodologia, podemos enriquecer todo o processo de determinação do impacto da formação através da adoção de alguns indicadores chave de desempenho (KPI's – *Key Performance Indicators*), como os que abaixo se encontram listados. De fato, estes indicadores permitem-nos ver e conhecer determinadas perspetivas da formação ministrada e frequentada ao longo do tempo, dados esses que podem ser cruzados com os desempenhos dos colaboradores para perceber, uma vez mais, o real impacto de todo o processo formativo.

Estes KPI's têm origem diversa e podem revestir-se de formatos financeiros (volume de euros investidos, disponibilizados, etc.), temporais (horas de formação, períodos de tempo, etc.), ou mesmos informativos/quantitativos puros (número de colaboradores por tipologia de formação académica, etc.).

Eis alguns exemplos:

- Volume de investimento em formação
- Número de sessões/horas de formação realizadas
- Percentagem de formações externas/internas
- Quantidade de ações de formação por diferentes níveis de responsabilidade da organização
- Percentagem de colaboradores em processo de *coaching*
- Taxa de formação (nº de colaboradores com frequência de formação face ao universo total de colaboradores da organização)
- Tipologia das ações de formação (*e-learning*, *blended learning*, tradicional, etc.)
- Ratio formação/volume de vendas

- Duração média das sessões de formação
- Quantidade de sessões de indução realizadas
- Número de novos colaboradores que participaram em sessões de indução

## CONCLUSÃO

Sendo seguro afirmar que qualquer organização está interessada em conhecer o valor que lhe é acrescentado por uma ação de formação frequentada pelos seus colaboradores, também não é menos seguro assumir que tal intenção não é, na grande maioria dos casos, concluída, apesar de tal opção estar ao alcance de todos quantos tem interesse e, ou necessidade em avaliar os impactos da formação.

De fato as metodologias e instrumentos capazes de dar uma resposta a essas necessidades são hoje em dia de fácil acesso e existem com diferentes orientações e objetivos parcelares ou setoriais.

São diversos os grandes fatores limitadores a que tal aconteça, existindo na minha opinião, dois grandes tipos, um intrinsecamente ligado à informação e aos dados que representam as diferentes funções e realidades que constituem as organizações e que pelo seu elevado volume por um lado, e pela dificuldade de gerir e processar de forma eficiente por outro, “afastam” a intenção de conhecer de fato e com pertinência o valor acrescentado por uma ação de formação; de uma forma mais coloquial e ligeira “dá muito trabalho” reunir e processar os dados pré-formação para posterior comparação com os mesmos dados pós-formação.

O outro grande travão é a “existência” de uma falsa noção sobre o grau de dificuldade de aplicação das metodologias e da demora do processo. Na realidade, existem várias soluções baseadas na internet que permitem de forma expedita proceder a essa avaliação e obter conclusões de valor real e concreto para as organizações. No fundo trata-se de pré-conceitos que dificultam e limitam a ação das organizações neste campo.

Finalmente uma palavra para a questão da inexistência de um modelo de avaliação do impacto da formação específico para o setor da hotelaria e restauração, e se tal opção faria sentido.

Sou de opinião que qualquer um dos modelos apresentados, reforçados com a existência de *KPI's* específicos permitirá obter resultados (dados e informações) suficientes para se medir, com bastante detalhe, o impacto de uma qualquer ação de formação, pelo que a resposta à minha questão original depende apenas da intenção e vontade das organizações em adaptar e adotar um dos dois modelos sugeridos.

Ainda assim, julgo que para dar uma resposta condizente com as opiniões que traduzi ao longo deste meu projeto, faz sentido que indique claramente a opção mais adequada para o setor da hotelaria e restauração.

Essa opção está dependente das áreas e funções abordadas pela formação ministrada, e portanto intimamente ligada aos objetivos que lhe hajam sido definidos.

O modelo de avaliação de Kirkpatrick fará sempre parte dessa solução, pois ele permite-nos avaliar um conjunto de fatores e condições essenciais ao sucesso da formação na sua vertente organizacional, este modelo será, na minha perspetiva, completado pela metodologia *Return of Investment* quando se tratem de áreas e competências diretamente ligadas a aspetos quantitativos do desempenho dos profissionais, e pelo *Success Case Method*, quando se tratem de competências e prestações relacionadas com aspetos qualitativos, e portanto, ligados à qualidade dos serviços prestados e das experiências proporcionadas a clientes e hóspedes.

Enquanto diretor de uma escola de hotelaria e turismo ao aconselhar e orientar as organizações para este tipo de resposta e soluções, estou certo de as estar a ajudar a descobrir um outro conjunto de mais-valias da formação, bem como informações e dados que lhes permitirão ter uma outra visão sobre elas próprias e os seus colaboradores.

Em aberto ficam diversas questões, que poderão, caso haja interessados, vir a ser analisadas e estudadas, e das quais destacaria as seguintes:

- Compensará avaliar o impacto da formação para todas as ações realizadas?
- Por quanto tempo perdura o efeito da formação?

Porque como Séneca disse:

“Nunca é tarde de mais para aprender aquilo que será sempre necessário saber!”

Qualquer organização que aprenda é, e será, uma organização com um futuro à sua frente, e senão for parte integrante daquelas que fazem o futuro acontecer hoje, será, pelo menos, parte integrante desse mesmo futuro!

## Bibliografia

- Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*, pp. 331-342.
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W. Jr., Traver, H., e Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, pp. 341-358.
- American Society for Training and Development (ASTD). (2002). The State of the Industry Report. *ASTD Press*.
- American Society for Training and Development (ASTD). (2009). The Value of Training: Making training evaluations more effective. Vancouver: ASTD Press.
- Bassi, L., & Van Buren, M. . (1999). *The 1999 ASTD state of the industry report*.
- Blas, F. (2007). *Competências profissionais en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brinkerhoff, R. O. (1983). *The success case: A low-cost, high-yield evaluation*. . Training and Development.
- Brinkerhoff, R. O. (2003). *The Success Case Method: Find Out Quickly What's Working And What's Not* . San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Brinkerhoff, R. O., Dressler, D. (2003). Using the Success Case Impact Evaluation Method to Enhance Training Value & Impact. *American Society for Training and Development International Conference and Exhibition 2003*. San Diego, CA: ASTD.
- Brinkerhoff, R.O. (2005). The Success Case Method: A strategic approach to increasing the value and effect of training. *Advances in Developing Human resources*.
- Cascão, F. & Cunha, N. (1998). *Gestão de Competências: Novas perspectivas na gestão de recursos humanos*. Porto: Edições IPAM.
- Cruz, J. V. (1998). *Formação Profissional em Portugal: Do levantamento de necessidades à avaliação*. Lisboa: Edições Sílabo.

- De Ketele, J. M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In: , . *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos, 1ª Edição*, pp.109-124. (M. P. (org.), Compiler) Santo Tirso: De Facto Editores.
- Gomes, J. F., Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., Cardoso, C. C., & Marques, C. A. (2008). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Instituto para a Qualidade na Formação , I.P. (2006). *Guia para a Avaliação da Formação (Metodologias de formação - o ciclo formativo)*. Lisboa: IQP, IP.
- Kirkpatrick, D. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training & Development Journal*, 78-92.
- Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's four level model. *Training and Development*, 54-59.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Another look at evaluating training programs*. Alexandria: ASTD.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating Training Programs – The Four Levels*. San Francisco: Berrett - Koehler Publishers, Inc.
- Larsen, N. B. . (1985). Doctoral dissertation: Implementation and meta-evaluation of an experimental method for evaluating an administrator training program. Western Michigan University.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais (3ª Edição ed.)*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as Competências Individuais e Colectivas. Resposta a 80 questões*. Porto: Edições Asa.
- Leal, Pedro M.V. (2011). *A transferência das aprendizagens do contexto formativo para a prática profissional*. Porto: Tese de Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações, Universidade Fernando Pessoa.
- Marinelli, M. (2007). *Educação Corporativa: um estudo sobre modelos de avaliação de programas*. Fortaleza: Editora UFC.
- Meignant, A. (1999). *A gestão da formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Moreno, M. L. (2006). *Evaluación, Balance y Formación de Competências Laborales Transversales – Propuestas para mejorar la calidad en la*

- Formación Profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes Educación.
- Pereira, E.J.B. (2010). *Avaliação da formação prática em contexto de trabalho no âmbito dos cursos de aprendizagem. Dissertação apresentada à Universidade Lusófona para a obtenção do grau de Mestre*.
- Peretti, J. A. (2001). *Recursos Humanos* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, Ph. . (2000). *Novas competências profissionais para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Phillips, J. J. (1996). ROI: The search of best practices. *Training & Development*, 42-47.
- Phillips, J.J. (1997). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Butterworth-Heinemann.
- Roldão, M. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores* (5.ª Edição ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Strunk, K. S. . (1999). Doctoral dissertation: Status of and barriers to financial impact evaluations in employer sponsored training programs. University of Arkansas.
- Talavera, E. & Pérez-González, J. (2007). Formação em competências sócio- -emocionais através de estágios em empresas. *Revista Europeia de Formação Profissional*, pp. pp. 90 – 113.
- Tannenbaum, S. I. & Yukl, G.;. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Reviews Psychology*, 399-441.
- Zabala, A. & Arnau, L. . (2009). *11 ideas clave – Como aprender y enseñar competencias*. Madrid: Editorial Graó.

## **ANEXOS**

# Avaliação do Impacto da Formação

Antes mais uma palavra de agradecimento por despende o seu tempo para responder ao meu questionário. Obrigado! O objectivo deste questionário, para além de constituir uma ferramenta essencial para a Tese de Mestrado que estou a desenvolver na área da Gestão de Organizações Educativas, é também o de permitir obter uma imagem do que se passa em Portugal ao nível da Avaliação do Impacto da Formação, com particular destaque para a Formação na Área dos Vinhos. É por isso que o seu feedback é muito importante, pois permitirá perceber como é que esta temática é abordada e trabalhada pelas empresas do sector da Hotelaria e da Restauração. Uma vez mais, o meu Muito Obrigado!

Paulo Morais Vaz

**\*Obrigatório**

**1. 1. A unidade onde desenvolve a sua actividade profissional é um: \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Estabelecimento Hoteleiro
- Estabelecimento de Restauração e Bebidas
- Outro: .....

**2. 2. A sua unidade é: \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Independente
- Cadeia

**3. Caso pertença a uma Cadeia, quantas unidades a constituem?**

*Marcar apenas uma oval.*

- < 5
- De 6 a 10
- De 11 a 15
- > 16

**4. 3. Quantos Pontos de Venda de vinhos existem? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- 1
- 2
- 3
- Mais de 4

5. **4. Quantos colaboradores trabalham na sua unidade? \***

.....

6. **5. Quantos colaboradores trabalham na área de Alimentos e Bebidas? \***

.....

7. **6. Destes, quantos vendem vinho? \***

.....

8. **7. São definidos Objectivos respeitantes às Vendas de vinhos? \***

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não (Se respondeu Não, passe por favor, para a Pergunta 12).

9. **8. Os Objectivos Quantitativos são definidos em termos de:**

*Marcar apenas uma oval.*

Volume de Vendas em Euros

Quantidade de itens (garrafas, copos, etc.)

Ambos

Outro: .....

10. **9. Os resultados alcançados (Quantitativos) são comparados com os objectivos definidos inicialmente?**

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

11. **10. A empresa define Objectivos Qualitativos relativamente a Atendimento e Serviço ao Cliente, no que toca a Vinhos?**

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

12. **Se respondeu Sim à questão anterior, indique quais:**

.....

.....

.....

.....

.....

13. **11. Os resultados alcançados (Qualitativos) são comparados com os objectivos definidos inicialmente?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

14. **12. Na sua organização é ministrada formação sobre Vinhos (Vendas, Serviço e/ou Produto)? \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim *Ir para a pergunta 15.*  
 Não (Obrigado, terminou aqui o seu questionário) *Pare de preencher este formulário.*

## Avaliação do Impacto da Formação

15. **13. Porque razão é ministrada formação?**

*Marque todas que se aplicam.*

- Motivos legais (cumprimento da legislação em vigor - 35 horas)  
 Valorização dos colaboradores  
 Aumento do potencial de negócio  
 Melhoria da qualidade de serviço prestado  
 Motivação dos colaboradores  
 Outro: .....

16. **14. Em que momento é definido o Plano de Formação a ministrar aos colaboradores?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Antes da elaboração do orçamento de vendas  
 Após a elaboração do orçamento de vendas  
 Outro: .....

17. **15. Quando é que a formação é ministrada?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Durante as horas de trabalho  
 Fora das horas de trabalho  
 Combinação entre ambas

18. **16. Quem são os formadores?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Formadores externos à organização  
 Formadores internos da organização  
 Combinação de ambos

19. **17. Os formadores são escolhidos por?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Serem especialistas na área da formação a ministrar
- Serem especialistas em formação
- Outro: .....

20. **18. Quem mede o impacto da formação?**

*Marcar apenas uma oval.*

- O formador
- O responsável pela organização da Formação
- O Departamento de Recursos Humanos
- O Departamento a que o colaborador pertence

21. **19. Quais os instrumentos, ferramentas e modelos que utiliza para medir o Impacto da Formação?**

.....

.....

.....

.....

.....

22. **20. Quando é que é medido esse Impacto?**

*Marque todas que se aplicam.*

- No final da acção
- Seis meses após a conclusão da acção
- Ao longo da formação (se esta tiver uma duração superior a 3 meses)
- Outro: .....

23. **21. Os resultados da avaliação de impacto, são discutidos com os colaboradores envolvidos?**

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

24. **Se respondeu não, na questão anterior, por favor explicita a razão pela qual não o faz:**

.....

.....

.....

.....

.....

25. **22. Indique os 3 aspectos mais positivos do sistema de avaliação do Impacto da Formação que utiliza.**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

26. **23. Indique os 3 aspectos mais negativos do sistema de avaliação do Impacto da Formação que utiliza.**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

27. **Caso pretenda identificar-se, indique no espaço abaixo o seu nome e o da sua unidade/estabelecimento. Obrigado!**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

